



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„CLIL als Form bilingualen Unterrichts in Geographie
und Wirtschaftskunde und Englisch: Eine
Bestandsaufnahme der Sekundarstufe II - unter
besonderer Berücksichtigung österreichischer
Unterrichtsmaterialien“

verfasst von / submitted by

Christopher Mayr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Univ. Lektor, Mag. Dr. Christian Sitte

Danksagung

Zu Beginn möchte ich meinem Betreuer, Univ. Lektor, Mag. Dr. Christian Sitte, meinen ausdrücklichen Dank aussprechen. Abgesehen von den dutzenden nützlichen Materialien, die ich für meine Arbeit erhalten habe, betrifft dies ebenso die ausführlichen persönlichen Gespräche und Hilfestellungen, die ich bei betreffenden Fragen erhalten habe.

Ein weiterer Dank gilt insbesondere meinem geschätzten Freund, Stefan. Danke, dass du mir immer mit deinem Rat zur Seite gestanden bist und mich motiviert hast, auch in schwierigen Zeiten den Fokus beizubehalten und einen klaren Kopf zu bewahren. Auch möchte ich dir für deine selbstlose Geste und die damit verbundene Zeit danken, diese Arbeit Korrektur zu lesen. Nicht zu vergessen sind in diesem Zusammenhang natürlich Alexander und Manuel, die ich nun seit fünfzehn und mehr Jahren meine Freunde nennen darf.

Vor allem aber gelten diese Zeilen meiner Familie: Ich möchte daher meiner Mutter, Helga, wie auch meiner Schwester, Cathrin danken. Danke für die unzähligen Telefonate und all den Rückhalt, den ihr mir über meine gesamte Studiendauer gegeben habt. Zu guter Letzt gebührt auch dir, liebe Michaela, mein ausdrücklicher Dank. Danke, dass du mich seit nunmehr 8 Jahren begleitest, unterstützt, immer ein Ohr für mich offen hast und mir in jeder Phase meines Studiums und vor allem meines Lebens beigestanden bist.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien,

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung | 1 |
| 1 Genese bilingualer Unterrichtsformen in Österreich: von den Anfängen zu EAA bis hin zu CLIL..... | 4 |
| 1.1 Definition und Allgemeines zum bilingualen Unterricht | 4 |
| 1.2 Historischer Überblick des bilingualen Unterrichts in Österreich | 5 |
| 1.2.1 Erste Phase: Bilingualität bis zur Jahrtausendwende - Die Dominanz von Englisch als Arbeitssprache | 6 |
| 1.2.2 Entwicklungen nach der Jahrtausendwende – The ‚rise‘ of CLIL | 11 |
| 2 Bestandsaufnahme auf didaktisch-theoretischer Seite: Was ist der Anspruch CLILs? | 17 |
| 2.1 Abgrenzung der Konzepte Englisch als Arbeitssprache (EAA) und Content and Language Integrated Learning (CLIL)..... | 17 |
| 2.1.1 Prinzipien von EAA und Einordnung im bilingualen Unterricht..... | 20 |
| 2.1.2 Definition der Prinzipien CLILs und fundamentale Unterschiede zu EAA..... | 24 |
| 2.2 Theoretisch-inhaltliche Aspekte CLILs..... | 30 |
| 2.2.1 Das 4-C Framework und seine Weiterentwicklung als Grundstein des CLIL-Unterrichts..... | 30 |
| 2.2.2 Strategien bzw. Qualitätsmerkmale zur Umsetzung CLILs im GW-Unterricht.. | 37 |
| 2.3 Die Vor- und Nachteile CLILs für Sprach- und Sachfach anhand aktueller Fachliteratur und Studien | 45 |
| 2.4 An- und Herausforderungen an die Lehrkräfte..... | 48 |
| 3 Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes an österreichischen Schulen: Qualitative Interviews von Lehrkräften mit „Hands-on“ Erfahrung im GWK/Englisch Unterricht | 51 |
| 3.1 Methodik | 52 |
| 3.2 Evaluation der qualitativen Interviews..... | 55 |
| 3.2.1 Motive und Anreize für den CLIL-Unterricht..... | 56 |
| 3.2.2 Organisation CLILs an den Schulen | 60 |
| 3.2.3 Potentiale und Defizite aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer | 66 |
| 3.2.4 Materialauswahl | 70 |
| 3.2.5 Feedback und Evaluation | 75 |
| 3.2.6 Unterstützungsangebote | 77 |
| 3.3 Resümee und Erkenntnisse aus der Befragung | 82 |

| | |
|--|-----|
| 4 Bestandsaufnahme und Bewertung des Materials für den CLIL-Unterricht an österreichischen Schulen..... | 85 |
| 4.1 Spannungsfelder bei der Auswahl geeigneter Materialien im Schulalltag | 85 |
| 4.1.1 Sollbruchstelle zwischen den österreichischen Curricula in Englisch und GWK | 86 |
| 4.1.2 Inkompatibilität landesfremder Schulbücher mit dem österreichischen Lehrplan | 88 |
| 4.2 Evaluierung des einzig approbierten Schulbuchs für bilingualen Unterricht an der Sekundarstufe II in Österreich: „Geography – Do it in English“ als Lösung der Materialproblematik?..... | 91 |
| 4.2.1 Methodik der Schulbuchanalyse..... | 92 |
| 4.2.2 Wie ist die Schulbuchreihe aufgebaut und lässt sich diese mit dem österreichischen Lehrplan und dessen Grundsätzen vereinbaren? | 94 |
| 4.2.3 Werden Inhalte gemäß des Qualitätskriteriums <i>Rich Input</i> präsentiert?..... | 97 |
| 4.2.4 Ermöglichen die Aufgabenstellungen ein hohes Maß an Aktivität seitens der Schülerinnen und Schüler? | 100 |
| 4.2.5 Fördert die Schulbuchreihe komplexes Denken und damit den Transfer von <i>Lower Order Thinking Skills (LOTS)</i> zu <i>Higher Order Thinking Skills (HOTS)</i> ?..... | 101 |
| 4.2.6 Bietet das Buch Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel und fördert somit interkulturelle Kommunikationskompetenzen?..... | 103 |
| 4.2.7 Unterstützt die Schulbuchreihe Schülerinnen und Schüler beim Erarbeiten der Inhalte durch Scaffolding? | 104 |
| 4.2.8 Gibt es im Schulbuch genügend Möglichkeiten, um Unterrichtsergebnisse abzusichern?..... | 107 |
| 4.2.9 Fazit | 109 |
| 5 Zusammenfassung und Ausblick | 110 |
| 6 Verzeichnisse | 113 |
| 6.1 Literaturverzeichnis..... | 113 |
| 6.2 Abkürzungsverzeichnis | 120 |
| 6.3 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | 120 |
| Appendix | 121 |
| Anhang A: Schulbuchscans..... | 121 |
| Anhang B: Interviewleitfaden | 151 |
| Anhang C: Transkripte..... | 154 |
| Anhang D: Kurzzusammenfassung bzw. Abstract | 228 |

Einleitung

Im Zuge der Globalisierung und der damit einhergehenden Internationalisierung mannigfaltiger Bereiche der Gesellschaft haben sich die Anforderungen an den Unterricht ebenso maßgeblich verändert. Die Vielzahl neuer bzw. sozialer Medien, interkulturelle Kontakte, die globale Vernetzung – um nur einige wenige zu nennen – erhöhten die Exposition von Fremdsprachen im Alltag von Schülerinnen und Schülern teils bedeutend. Vor allem die englische Sprache hat in diesem Kontext als Lingua Franca, sowohl in den Schulen und im internationalen Kontext, wie auch als Arbeits- und Instruktionsmedium, eine immer bedeutendere Relevanz abseits des reinen Sachfachunterrichts erfahren. Wie LIDAUER (2001: 142) in diesem Zusammenhang erläutert, bietet die Integration der englischen Sprache in den Sachfachunterricht daher „eine originale und ganzheitliche Begegnung mit den Lerninhalten aus Kulturräumen, in denen diese Sprache [...] gesprochen wird“, was insbesondere der Geographie und Wirtschaftskunde eine neue Dimension im Unterricht gibt.

Die Möglichkeiten und Potentiale der zuvor genannten „ganzheitlichen Begegnung mit den Lerninhalten“ (ebd.) sowie die Anforderung zur Beherrschung gemeinschaftlicher Sprachen – gleichermaßen zum Abbau sprachlich-kultureller Hindernisse – wurden bereits in den 1990er Jahren erkannt und im Rahmen europäischer Programme zur Sprachförderung auch in Österreich umgesetzt. Diese Bestrebungen führten im Laufe der Zeit zu zwei elementaren Entwicklungen des bilingualen Sachfachunterrichts an heimischen Schulen: Einerseits dem Konzept *Englisch als Arbeitssprache* (EAA) und, in der Folge, als Fortführung und sprachintegrierten Ansatz, die noch vergleichsweise jungen Form *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Abgesehen vom persönlichen Interesse und der, insbesondere im Kontext der Geographie und Wirtschaftskunde, raren Einblicke in die konkrete Umsetzung an österreichischen Schulen soll die hier vorliegende Arbeit eine Bestandsaufnahme des Paradigmas in der Sekundarstufe II darstellen. Diese Bestandsaufnahme erfolgt im Sinne einer Gegenüberstellung der theoretischen Grundlagen (Soll-Zustand) auf der einen Seite sowie der praktischen Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern im Berufsalltag und dem in Österreich verfügbarem Material auf der anderen Seite (Ist-Zustand), um zu zeigen, ob eine den didaktischen Paradigmen CLILs und der Geographie entsprechende Durchführung möglich ist. Dies spiegelt sich in den nachfolgenden Forschungsfragen wider:

1. Wie wird der Unterricht an der österreichischen Sekundarstufe II dem Anspruch an CLIL sowie den fachdidaktischen Paradigmen in GWK gerecht?

Soll-Zustand:

- a. Welche theoretisch-didaktischen Anforderungen stellt der CLIL-Unterricht an Lehrende im CLIL-Setting?
- b. Wie werden die für den Unterricht verwendeten Materialien beiden Prinzipien gerecht?

Ist-Zustand:

- c. Wie sieht die Umsetzung dieser Prinzipien an heimischen Schulen aus und mit welchen Herausforderungen sehen sich Lehrerinnen und Lehrer damit im Alltag konfrontiert?
 - d. Wie sind die in Österreich verwendeten Materialien für CLIL-Unterricht in Englisch/GWK, insbesondere Schulbücher, anhand entsprechender Kriterien zu bewerten?
2. Auf welche Unterstützung können Lehrerinnen und Lehrer in Österreich bei der Durchführung von CLIL im GWK-Unterricht zählen?

Insofern beschäftigt sich das erste Kapitel dieser Diplomarbeit im Rahmen einer Genese damit, wie sich der bilinguale Sachfachunterricht in Österreich entwickelte und welche gesetzlichen Rahmenbedingungen bis ins Jahr 2019 gesetzt wurden. Ferner soll zu Beginn auf allgemeiner Ebene festgehalten werden, was bilingualer Unterricht ist und welche grundlegenden Formen und Ausprägungen es auf allgemeiner Ebene gibt.

Das zweite Kapitel erläutert die expliziten Ansprüche CLILs und zeigt, wie sich diese in die fachdidaktischen Prinzipien des GWK-Unterrichts einfügen lassen. Bevor dies allerdings möglich ist, werden zu Beginn die fundamentalen Unterschiede der Konzepte CLIL und Englisch als Arbeitssprache aufgezeigt, um herauszuarbeiten, warum eine Differenzierung der Termini im bilingualen Kontext notwendig ist. Die Bestandsaufnahme und Einordnung der theoretisch-inhaltlichen Aspekte folgt daher erst in der zweiten Hälfte des Kapitels. Dies betrifft sowohl die wichtigsten Grundlagen und Qualitätskriterien für einen erfolgreichen Unterricht als auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Herausforderungen im Kontext CLILs.

Zur Gegenüberstellung der theoretischen Grundlagen thematisiert Kapitel 3 die Alltagserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mithilfe qualitativer Interviews, die im Großraum Wien erstellt wurden. Anhand der gewählten Fragebogenkategorien wird in diesem Zuge gezeigt, wie sich die praktische Umsetzung von den theoretischen Grundlagen in Kapitel 2 unterscheidet. Zudem wird, neben den damit verbundenen

Herausforderungen und Hindernissen, auf die elementare Rolle entsprechender Materialien sowie deren Verarbeitung bzw. Umgang im Unterricht eingegangen.

Kapitel 4, das letzte Kapitel des Hauptteiles, thematisiert im Sinne der Bestandsaufnahme die in Österreich verfügbaren Unterrichtsmaterialien, auf die Lehrerinnen und Lehrer zurückgreifen können. Dies involviert einerseits die Spannungsfelder, die sich bei der Verwendung von landesfremden sowie für den Englischunterricht gedachten Unterrichtsmaterialien ergeben. Andererseits soll im zweiten Teil des Kapitels erläutert werden, ob das einzig approbierte bilinguale GWK-Schulbuch für das österreichische Curriculum den in Kapitel 2 erläuterten Grundsätzen CLILs entspricht und eine Verwendung im Unterricht deshalb ratsam ist.

Das letzte Kapitel resümiert die in der Arbeit gewonnenen Einblicke in Kürze und streicht dabei die wichtigsten Erkenntnisse heraus, um einen Ausblick darüber zu geben, welche Lösungsansätze bestünden, um etwaig thematisierte Unzulänglichkeiten zwischen Soll- und Ist-Zustand zu bewältigen.

1 Genese bilingualer Unterrichtsformen in Österreich: von den Anfängen zu EAA bis hin zu CLIL

Wie der Name dieses Kapitels schon suggeriert, wird im Folgenden ersten Abschnitt dargelegt, wie die Entwicklung des bilingualen Unterrichts innerhalb der österreichischen Bildungslandschaft verlaufen ist. Bevor dies allerdings stattfinden kann, wird es in erster Instanz allerdings notwendig sein zu klären, was man genau unter bilinguaalem Unterricht versteht, um eine definitorische Grundlage zu schaffen, die einen ersten Einblick in die Thematik gewährleistet.

1.1 Definition und Allgemeines zum bilingualen Unterricht

Grundsätzlich, so CHRIST (1999: 1), versteht man unter bilinguaalem Unterricht jenen „Unterricht, in dem die Fremdsprache in anderen Fächern als dem Sprachunterricht benutzt wird“, wobei der Begriff „für Lerner konzipiert [ist], deren Herkunftssprache Deutsch ist“. Allerdings, wie u.a. auch BANDAS (2009: 1) berichtet, ist diese Definition keineswegs als allgemeingültig zu bezeichnen, da es in der Literatur zahlreiche verschiedene Begrifflichkeiten „mit mehrdeutigen Interpretationen aus verschiedenen Anwendungskontexten“ gibt, die teils „synonym zum bilingualen Unterricht verwendet werden: Immersion, Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern, bilingualer oder fremdsprachlicher Sachfachunterricht u.a.“ (vgl. auch Kapitel 1.2.1). Diese Anwendungskontexte (und folglich die Herleitung unterschiedlicher Begrifflichkeiten), wie WOLFF (2011: 75) hervorhebt, lassen sich im europäischen Kontext auf unterschiedliche „Entwicklungen in den [...] Ländern“, verschiedene „Unterrichtstraditionen“ aber auch die „anders geartet[e] Struktur der Schulsysteme“ zurückführen. Wichtig ist deshalb, dass es sich bei bilinguaalem Unterricht „nicht um bikulturelle oder ausländische [...] Unterrichtsprogramme der Herkunftssprache von Migrantenkindern, sondern um Regelschulen [handelt,] in denen Teile des Stoffs in einer Fremdsprache unterrichtet werden“ (BANDAS ebd.). Um etwaigen Ungereimtheiten der zuvor erwähnten Termini vorzubeugen, soll im Kontext der hier vorliegenden Arbeit, insbesondere aus der Perspektive der Geographie- und Wirtschaftskunde, zunächst von bilinguaalem Sachfachunterricht als Überbegriff gesprochen werden.

SUDHOFF (2010: 18-23) unterscheidet in diesem Kontext zwischen zwei verschiedenen Ausprägungen des bilingualen Sachfachunterrichts: Jene Formen, die sich über einen

längeren Zeitraum fortspinnen und jene, die nur von kurzer Dauer sind. Dabei ist die „zeitlich und arbeitstechnisch intensivste aller Varianten“ die Langzeitform, welche zumeist in Form „bilingualer Zweige bzw. Züge“ organisiert ist und wo die Fremdsprache (kontinuierlich) in Sachfächern (wie z.B. Geschichte, GWK, Biologie, etc.) als „Kommunikationsmedium [...] benutzt [wird,] um sich im sachfachlichen Terrain zu bewegen“ (ebd. 18). In Bezug auf das österreichische Bildungswesen wären hierbei beispielsweise das hiesige Programm des *Vienna Bilingual Schooling* zu nennen, welches im Rahmen eines Schulversuches eine „bilinguale Ausbildung in Englisch und Deutsch von der Volksschule [...] bis hin zur Reifeprüfung“ vorsieht¹.

Auf der anderen Seite zeichnen sich Kurzformen, wie in etwa bilinguale Module, dadurch aus, dass sie „flexible, oftmals zeitlich begrenzte Unterrichtsmodelle“ sind, die es „[b]ei vergleichsweise geringerem administrativen Aufwand und gleichzeitig inhaltlichen Gestaltungsfreiraum ermöglich[en,] [...] sich dem bilingualen Lehren und Lernen phasenweise zu öffnen“ (SUDHOFF 2010: 22). Beispiele im hiesigen Schulsystem lassen sich z.B. in Form von englischsprachigen Schulprojekten oder anhand der sogenannten ‚English Weeks‘ an den Schulen visualisieren.

1.2 Historischer Überblick des bilingualen Unterrichts in Österreich

Nach dem zuvor erhaltenen grundlegenden Einblick in den bilingualen Sachfachunterricht wird es im folgenden Abschnitt notwendig sein, einen historischen Umriss über die Entwicklung derartiger Unterrichtsformen in Österreich zu geben. Hierbei sei zusätzlich erwähnt, dass sich diese Übersicht, obgleich versucht wird einen möglichst umfassenden Überblick über die Situation in Österreich zu verschaffen, aufgrund des Fokus dieser Arbeit im Wesentlichen auf die Sekundarstufe II konzentriert.

Einleitend ist daher zunächst festzuhalten, dass die Auswahl an verfügbarer Literatur zum Thema, wie SZYMANEK (2013: 13-14) beispielsweise konstituiert, relativ überschaubar ist und sich in der Folge daher auf einige wenige Werke begrenzt: „The first of these sources is the Austrian Centre for Language Competence in Graz (formerly known as the „Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III (ZSE III) and [...] the second source is the Eurydice Network“. Eine gründliche Recherche zum jetzigen Zeitpunkt (2019) offenbart in diesem Kontext zwar, dass es neben den eben

¹ Quelle: <https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/vbs.html>

genannten Publikationen bzw. Quellen zwei weitere Werke zu erwähnen gäbe, nämlich Abujas Beitrag in „Windows on CLIL“ 2007, sowie NEZBEDAS Bestandaufnahme in der „Eaa-Seviceheft 6 Praxisreihe“ im Jahre 2005, jennoch beziehen sich beide Werke entweder nicht unwesentlich auf die bereits angesprochenen Publikationen oder sind – zumindest aus heutiger Sicht – veraltet. Dieser Umstand ist daher schon vorab mehr als relevant, da er zeigt, dass sich die Datenlage seit mehr als einem Jahrzehnt nicht mehr verändert hat und die Entwicklung bilingualen Unterrichts hierzulande somit nur sehr lückenhaft dokumentiert ist. Wie sich zeigen wird, ist diese Tatsache einerseits der föderalistischen Struktur des österreichischen Bildungssystems, andererseits der Unterscheidung zwischen den verschiedenen Schultypen und, damit verbunden, unterschiedlicher Organisation geschuldet, die eine fundierte Umsetzung bilingualen Unterrichts in Österreich maßgeblich erschweren.

1.2.1 Erste Phase: Bilingualität bis zur Jahrtausendwende - Die Dominanz von Englisch als Arbeitssprache

Grundlegend lässt sich feststellen, dass die Entwicklung des bilingualen Unterrichts in der österreichischen Sekundarstufe II keineswegs anhand eines geradlinigen, klaren Verlaufes darstellt werden kann, sondern aus einem Zusammenwirken verschiedenster Akteure und Stellen gekennzeichnet ist. Wie ABUJA (2007: 14) festhält, sind die ersten Anfänge bilingualen Unterrichts in der Sekundarstufe II in den 1990er Jahren zu finden und resultieren aus der sogenannten *Fremdsprachenoffensive* des österreichischen Bundesministeriums für Bildung. Diese sieht Maßnahmen zur Diversifizierung und Intensivierung der sprachlichen Angebote an österreichischen Schulen vor. Dabei sind zwei wichtige bildungspolitische Innovationen zu nennen, die in österreichischen Schulen umgesetzt werden sollten: Die Installation verschiedenster Projekte zu Englisch als Arbeitssprache ab 1991 sowie die Verpflichtung zu einer zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe II ab Mitte der 1990er Jahre (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 1, 2001: 5).

Als erster wesentlicher Einflussfaktor für dieses Maßnahmenpaket ist in diesem Zusammenhang die geopolitische Situation Österreichs zur damaligen Zeit hervorzuheben: Sowohl der Fall des Eisernen Vorhangs als auch der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union spielen eine wesentliche Rolle. Dies wird auch von der LANGUAGE POLICY DIVISION (2008: 5) bestätigt: „Each of these events has

brought an increase in inward and outward mobility, opened up opportunities for trade, and raised new questions to [...] language education“. Dabei wurde vor allem Wien in seiner Rolle als Hauptstadt durch den Zuzug und der damit verbundenen Integration ausländischer Schüler in das österreichische Schulsystem vor neue Herausforderungen gestellt, was zur Einführung erster bilingualer Programme, insbesondere dem Konzept des ‚*Vienna Bilingual Schooling*‘ führte (vgl. EURIDYCE 2005: 6). Wie SZYMANEK (2013: 14) hervorhebt, ist dieses Programm für die Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Österreich von hoher Bedeutung gewesen, da es einerseits als „basis of inspiration“ und andererseits als „medium that raised awareness“ fungierte.

Nichtsdestotrotz lässt sich parallel dazu ein zweiter, wesentlich bedeutsamerer Grundstein nennen, der die Bildungslandschaft in diesem Zusammenhang nachhaltig veränderte: Die Gründung des Projekts Englisch als Arbeitssprache 1991 am Zentrum für Schulentwicklung der Abteilung III. Wie ABUJA (2007: 16) beschreibt, war der Grundgedanke der Installation dieses Projektes seitens des Ministeriums, die an den einzelnen Schulen aufkeimenden individuellen Projekte institutionell zu verankern. Dies stellte sich insofern als notwendig heraus, da sich Schulen bis zu diesem Zeitpunkt „selbstständig dazu entschlossen, die [...] Anwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache in verschiedensten Schulprogrammen umzusetzen“ (ABUJA, 1999: 1). Zusätzlich wurde seitens des Bundesministeriums für Unterricht bewusst eine Ausdehnung der Schulautonomie betrieben, die dazu führte, dass „sich immer mehr Schulen ein eigenes Profil erarbeiteten, unter denen ‚Fremdsprachenprofile‘ von Anfang an die zugkräftigsten waren“ (ebd.). Dieser „Wunsch vieler Eltern nach erweiterten Fremdsprachenkenntnissen für ihre Kinder“ gilt somit als weiterer Grund für die Instandsetzung der Arbeitsgruppe (ebd.). Die vorrangige Funktion letzterer, so ABUJA (1999: 2), bestand dabei darin, eine Schnittstelle „zwischen Theorie und Schulpraxis“ darzustellen:

„Das Angestrebte Ziel ist es theoretische Erkenntnisse [...], bildungspolitische Wünsche oder Erfordernisse und internationale Entwicklungen (z.B. im Rahmen des Europarates oder der Europäischen Union) auf der Ebene des Sprachenlernens zusammenzuführen und für die schulische Praxis aufzubereiten“ (ebd.)

Zusätzlich, wie im zweiten Teil des Auszugs angedeutet wird, ist die österreichische Entwicklung des bilingualen Unterrichts (und damit auch die Ausrichtung der Arbeitsgemeinschaft) also entscheidend von einer weiteren Ebene abhängig: die der Europäischen Union. Mit dem im Grünbuch der Europäischen Kommission 1996 formulierten Ziel „Erlernen von wenigstens zwei Gemeinschaftssprachen‘ als Mittel, um sprachliche und kulturelle Hindernisse abzubauen“ (ECML o.J.: 2), erhöhte sich in Österreich, nicht zuletzt auch durch die Bemühungen der Arbeitsgemeinschaft, im Laufe der 1990er Jahre die Popularität eines Einsatzes von Englisch außerhalb des reinen Sprachfachunterrichts. Daher soll im Folgenden ein kurzer Überblick über die wichtigsten österreichischen Umsetzungen bilingualen Unterrichts bis zur Jahrtausendwende gegeben werden:

- **EAA** (Englisch als Arbeitssprache: Als EAA bezeichnet man den Unterricht „in dem eine Fremdsprache von Lehrkräften und SchülerInnen als Arbeitsmittel im Fachunterricht eingesetzt werden kann“, wobei die Fremdsprache hierbei „in Sachfächern wie Geographie, Physik etc. als Instrument zur Bewältigung sachbezogener Inhalte“ fungiert (Abuja et al. 1996: 3). Dabei erstrecken sich, wie TAUFRAZTHOFER (2018: 7) anmerkt, EAA-Programme nicht notwendigerweise über das gesamte Schuljahr.
- **EAC** (English across the Curriculum): Hierbei handelt es sich um ein Modell, bei dem die Abgrenzung zu EAA innerhalb der Lehrerschaft nicht immer offensichtlich ist. Wie TAUFRAZTHOFER (2018: 7) in diesem Kontext beschreibt, gibt es zwei mögliche Auffassungen: Einerseits jene „dass Englisch in diversen Gegenständen Unterrichtssprache ist“, andererseits, „dass es sich bei EAC tatsächlich um ein vernetztes Arbeiten mehrerer Gegenstände handelt“.
- **EMI** (English as a Medium of Instruction): Dieser Ansatz ist in Österreich vorwiegend im tertiären Bildungsbereich zu verorten und beschreibt die ausschließliche Vermittlung des Inhaltes, ähnlich des Ablaufes einer Vorlesung, in Englisch (EURYDICE 2005: 3).
- **Bilinguale Programme**, sind Programme, in denen die Zusammensetzung innerhalb des Klassenverbandes zu jeweils in etwa 50% aus Schülerinnen und Schülern mit entweder deutscher oder englischer Muttersprache stammen (EURYDICE 2005: 4). Im Gegensatz zum Konzept EAA erfolgt der bilinguale Unterricht hier über das ganze Jahr hinweg. Beispielsweise wäre das in dieser

Sektion bereits erwähnte *Vienna Bilingual Schooling* (VBS) – Programm hinzuzuzählen.

- **CLIL** (Content and Language Integrated learning), also jene Umsetzung die im Laufe dieser Arbeit für den GW-Unterricht analysiert wird, stellt einen integrierten Ansatz dar, bei dem die Fremdsprache Medium des Sachfachunterrichtes wird und, im Gegensatz zu EAA, annähernd gleichberechtigte sachfachliche sowie sprachfachliche Ziele im Unterricht verfolgt. Hierbei sei angemerkt, dass der Begriff CLIL in Österreich nicht notwendigerweise diesen Kriterien entspricht, da er von den Lehrern selbst sowie auch in der Lehrerbildung als internationaler Ausdruck für EAA verwendet wird. SZYMANEK (2013: 15) spricht in diesem Zusammenhang von einem „common denominator which is widely used and understood across Europe“.

Wie durch diese kurze Gegenüberstellung der verschiedenen Umsetzungen ersichtlich wird, entwickelten sich in Österreich verschiedenste Formen des bilingualen Unterrichts, wobei im allgemeinen Sprachgebrauch oftmals sämtliche Ansätze unter dem Sammelbegriff *Englisch als Arbeitssprache* zusammengefasst werden. Nicht zu Unrecht beurteilt UNTERBERGER (2008: 7) die Situation deshalb als „Terminology Jungle“, bei dem die Abgrenzungen der unterschiedlichen Konzepte zueinander verschwimmen. Auch ABUJA (1999: 3) hält als einer der bedeutenden Initiatoren des EAA-Projekts fest, dass es „kein einheitliches Modell oder Schema bilingualen Unterrichts“ in Österreich gibt, da das vorrangige Ziel jenes war, in möglichst vielen verschiedenen Schultypen eine Fremdsprache als Arbeitssprache anbieten zu können.

Ogleich der zuvor erwähnten, oftmals schwammigen Abgrenzungen hat sich, wie (TRENTINI 2000: 9) u.a. festhält, das Modell Englisch als Arbeitssprache (EAA), also im Sinne eines Arbeitsmittels im Sachfachunterricht (hierbei als Methode, nicht als Sammelbegriff zu verstehen), durchgesetzt. Auf rechtlicher Ebene wurde dies durch eine Änderung des Schulorganisationsgesetzes im BGBl. Nr 767, § 15 Absatz 3 des Jahres 1996 gesichert:

„Darüber hinaus kann die Schulbehörde erster Instanz auf Antrag des Schulleiters, bei Privatschulen auf Antrag des Schulerhalters, die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache (Arbeitssprache) anordnen, wenn dies wegen der Zahl von fremdsprachigen Personen, [...] oder

zur besseren Ausbildung in Fremdsprachen zweckmäßig erscheint und dadurch die allgemeine Zugänglichkeit der einzelnen Formen und Fachrichtungen der Schularten nicht beeinträchtigt wird. Diese Anordnung kann sich auch auf einzelne Klassen oder einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen.“
(SCHULORGANISATIONSGESETZ 1: 5133)

Nun, da die rechtliche Grundlage in Österreich geschaffen wurde, stellte sich natürlich die Frage, inwiefern das Konzept EAA überhaupt im Unterricht verankert ist, bzw. wie viele Klassen bzw. Schulen eine Ausübung von EAA forcieren. Dies ist, wie schon zu Beginn des Kapitels angedeutet wurde, schwierig, da die spezifischen Organisationsformen der österreichischen Bildungslandschaft eine klare Dokumentation schwer bis unmöglich machen. In diesem Kontext erklärt TRENTINI (2000: 19) die Problematik u.a. damit, dass „[d]er Einsatz von EAA [...] der Schulbehörde nur gemeldet werden“ muss, „wenn er über längere Dauer verläuft“, da „[p]hasenweiser Unterricht [...] fächerübergreifendem Unterricht“ zuzuordnen ist und somit in die Kategorie ‚*Schulautonomie*‘ fällt. Zwar konnte eine Schulleiterbefragung von 1755 Schulen im Schuljahr 1996/1997, wie ABUJA (1998: 13) schildert, feststellen, dass ca. 14,5 % der Schulen in der Sekundarstufe eine Fremdsprache als Arbeitssprache anboten (wobei die Verbreitung an den AHS mit 26,8% und 31,9% an den BHS höher als der insgesamte Durchschnitt lag), explizite Daten für die Sekundarstufe II sowie für die insgesamt an den österreichischen Schulen partizipierenden Klassen liegen in diesem Zusammenhang allerdings nicht vor. Die einzigen dabei relevanten Aussagen, wenn auch nur in Form von groben Tendenzen, können hinsichtlich der Verteilung zwischen den unterschiedlichen Schultypen (AHS und BHS) bzw. den Schulfächern selbst getroffen werden:

In der Sekundarstufe II der AHS wurde daher davon ausgegangen, dass „eine leichte Präferenz der neusprachlichen Gymnasien“ herrscht, wobei es über die Verwendung von EAA an wirtschaftskundlichen und naturwissenschaftlichen Realgymnasien, „wenn auch nur im geringen Umfang, Berichte über [...] erfolgreichen Einsatz gibt“ (ebd. 77). Auf Seiten der zumeist gewählten Fächer, welche mit Englisch im Sinne von EAA kombiniert wurden, galten besonders Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte und Sozialkunde als Favoriten (ebd.). Wie TRENTINI (2000: 18) beschreibt, wurde EAA ferner an der „AHS-Oberstufe neben dem jeweiligen Fachunterricht auch

in Wahlpflichtfächern, Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen, im Rahmen von Fachbereichsarbeiten und für die mündliche Reifeprüfung eingesetzt“.

Im Vergleich zu den Allgemeinbildenden Schulen gestaltete sich die Auseinandersetzung mit EAA an den Berufsbildenden Höheren Schulen als intensiver. So berichtete ABUJA (1998: 100) davon, dass Englisch im internationalen Kontext, insbesondere unter dem Gesichtspunkt einer fortschreitenden Globalisierung, als „Kommunikationsmittel bzw. als ‚Arbeitssprache‘ eine immer wichtigere“ Rolle einnimmt und in der Folge v.a. vermehrt an kaufmännischen Schulen, oftmals innerhalb des Konzepts von Übungsfirmen, zur Anwendung gekommen ist. Dabei sei erwähnt, dass „[b]esonders die Unterrichtsfächer *Betriebswirtschaft, Marketing und Internationale Geschäftstätigkeit* und natürlich auch *Geographie und Wirtschaftskunde*“ sich hoher Beliebtheit im Zusammenhang mit EAA erfreuten (TRENTINI 2000: 18). Als Grund für diese relative ‚Dominanz‘ an den HAKs ist im Weiteren der spezifische Ausbildungsschwerpunkt letzterer zu nennen, der allgemeinbildenden sowie sprachlichen Fächern durch die höhere Wochenstundenanzahl in diesen Fächern im Vergleich z.B. zur HTL mehr Gewicht gibt (ABUJA 1998: 103). Weiters ist hinzuzufügen, dass EAA ebenso bei der Reifeprüfung in den BHS zur Anwendung gekommen ist. Die Grundlage dafür stellte das BGBl. II Nr. 116 von 1998 dar: Laut §10, Absatz 5, können „[i]m Einvernehmen zwischen Prüfer und Prüfungskandidaten [...] Klausurarbeiten und mündliche Teilprüfungen in einer lebenden Fremdsprache abgehalten werden“, wobei laut §11, Absatz 2 hervorzuheben ist, dass „mangelnde Kenntnisse in der lebenden Fremdsprache bei der Beurteilung des Prüfungsgebietes außer Betracht zu bleiben“ haben (vgl. BGBl. II Nr. 116/1998).

Nachdem nun die wesentlichen Determinanten bis hin zur Jahrtausendwende eingehend behandelt wurden, stellt sich im Folgenden die Frage nach den Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit.

1.2.2 Entwicklungen nach der Jahrtausendwende – The ‚rise‘ of CLIL

Einleitend muss allerdings auch hier wieder festgehalten werden, dass ein Vergleich der zuvor erwähnten Eckpfeiler des EAA-Unterrichts mit jenen nach der Jahrtausendwende nichts an dem Umstand ändert, dass die Informationsdichte der Daten von vorhandenen Publikationen gering ist und in der Folge selbst einige Jahre später keine genauen österreichweiten Angaben zum Thema Englisch als Arbeitssprache gemacht werden können. In diesem Kontext ist folgende Aussage von

Margarete Netzbeda im 2005 erschienenem EAA-Serviceheft 6 als paradigmatisch für die Entwicklung in Österreich zu sehen:

„Wie eine vom BMBWK im Dezember 2004 und Jänner 2005 für EURYDICE durchgeführte Erhebung zu CLIL [...] gezeigt hat, ist es trotz des großen Interesses der beteiligten Institutionen sehr schwierig, einen Gesamtüberblick über FsAA-Aktivitäten in Österreich zu erhalten, da die Landesschulräte aus verschiedenen Gründen meist nur über Daten für einzelne Schultypen und einzelne Sprachen verfügen. Im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur liegen z.B. mit Jänner 2005 lediglich die Daten für die Verwendung von EAA an kaufmännischen mittleren und höheren Schulen für das gesamte Bundesgebiet lückenlos vor.“ (NETZBEDA 2005: 8)

Wie obig visualisiert, können somit nur einzelne wenige Ergebnisse im Zeitraum zwischen der letzten Erhebung 1996/1997 und im voran genannten Werk vorgestellt werden. NETZBEDA (2005: 21) verweist daher darauf, dass es für die AHS überhaupt keine gesamtösterreichischen Daten gibt, während die Ergebnisse an den kaufmännischen mittleren und höheren Schulen im Zeitraum 2002/2003 bis 2003/2004 einen Zuwachs von insgesamt ca. 16%, absolut also 11604 Schülerinnen und Schülern, „die in einem oder mehreren Sachfächern in Englisch unterrichtet wurden“, aufzeigen. Informationen über die Anzahl der teilnehmenden Schulen bzw. Klassen sucht man vergebens, was besonders unter dem Gesichtspunkt, dass die Publikation sich das Ziel setzt, eine Gesamtübersicht über den bilingualen Unterricht in Österreich zu geben, zu kritisieren ist. Dieser Umstand wird u.a. auch einige Jahre später von STRASSER und KELLER (2010: 19) moniert, welche die Untersuchungsergebnisse nicht nur als „relativ dürftig“ einstufen, sondern im Weiteren herausheben, dass es durch das Fehlen von Daten zu den HTLs „zu einer weiteren, deutlichen Verzerrung des Gesamtbildes“ kommt. Dies bekräftigt somit die zu Beginn des Kapitels aufgestellte These, dass die föderale Struktur bzw. Organisation der österreichischen Bildungslandschaft sich offensichtlich als hinderlich für die Umsetzung bilingualen Unterrichts herausstellt.

Bevor die Situation allerdings abschließend beurteilt werden kann, ist es im Folgenden notwendig, auf die jüngsten Veränderungen einzugehen, die sich ca. ab der Mitte der 2000er-Jahre eingestellt haben. Wie bereits in Sektion 1.2.1 erläutert, muss die österreichische Entwicklung bilingualen Unterrichts grundlegend im Kontext der

Europäischen Union gesehen werden. D.h. parallel zu den bereits besprochenen Bemühungen zu EAA hat sich auf gesamteuropäischer Ebene abgezeichnet, dass Content and Language Integrated Learning (CLIL) ein immer bedeutenderer Stellenwert zugeschrieben wird. Dies kann unter anderem auch daran visualisiert werden, dass im europäischen Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004-2006 explizit davon gesprochen wird, dass „das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache [...] einen wesentlichen Beitrag zu den Sprachzielen der Union leisten“ kann (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003: 9).

Auch GIERLINGER (o.J.: 1) spricht von einem nationalen bzw. gesamteuropäischen Trend und konstituiert, dass dieser Ansatz bzw. diese Unterrichtsmethode, nicht zuletzt durch „eine massiv anwachsende Anzahl von Forschungsartikeln, Handreichungen für LehrerInnen“ etc. „äußerst populär geworden“ ist. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass die Entwicklung, anders als durch die Initialzündung durch die *Projektgruppe Englisch als Arbeitssprache*, relativ ungeordnet verlaufen ist: Wie GIERLINGER (ebd.) hervorhebt, hat Österreich „im Gegensatz zu anderen europäischen (und internationalen) Staaten einen sehr offenen und unregulierten Zugang zu CLIL beschritten“. D.h. die Umsetzung CLILs an österreichischen Schulen erfolgte meist in Form von „modulare[m] oder projektorientierte[m] Unterricht“ und „wird von so genannten ‚CLIL Prinzipen‘ getragen, die von verschiedensten Arbeitsgruppen des Europäischen Rates und den Sprachenzentren der einzelnen Länder methodisch-didaktisch operationalisiert werden“ (GIERLINGER et al. 2010: 6).

Analog zu den bereits besprochenen früheren Entwicklungen ist auch hier wieder die Schulautonomie als nicht unwesentlicher Einflussfaktor auszumachen, da sie zwar einerseits die Möglichkeit bietet, maßgeschneiderte Programme flexibel an den jeweiligen Schwerpunkt von Schulen anzupassen, auf gesamtösterreichischer Ebene allerdings dazu führt, dass eine geordnete, übergreifende Implementation ausbleibt. Dadurch dass die Umsetzung in der Sekundarstufe im Prinzip nur vom Einverständnis der jeweiligen Direktoren abhängt (vgl. SchOG § 15, Absatz 3) und somit an den Schulen höchst individuell verläuft, konstatiert GIERLINGER (2007: 80) in diesem Zusammenhang, dass CLIL in Österreich mehr oder weniger als grassroots-Bewegung zu bezeichnen ist, bei der die Entwicklung nicht top-down, sondern bottom-up verläuft. In einer 2007 erschienenen Studie aus Oberösterreich beschreibt er den üblichen Ablauf an heimischen Schulen wie folgt:

„When talking to colleagues on an informal basis about their CLIL experiences we found a recurring pattern. Typically, they would first on a personal, classroom doors shut mini modular basis, try out aspects of CLIL. Only some time later, after having gained enough self-confidence and experience would they go for the grander scheme, taking other colleagues on board and doing more cross curricular work. Eventually, CLIL could even become the school's leitmotif.“ (GIERLINGER 2007: 80)

Wie diese Aussage vermuten lässt, handelt es sich somit auf gesamtösterreichischer Ebene um eine höchst ungeordnete, in verschiedenen Schulen und, im Zusammenhang mit der bereits besprochenen föderalen Struktur des Bildungssystems, auch in den Bundesländern unterschiedlich ablaufenden Entwicklung. MÜLLER (2011: 41) beschreibt die Situation daher nicht zu Unrecht als fragmentiert und sieht die Umsetzung mangels geeigneter „support structures and institutions“ seitens des Staates daher als eine „do-it-yourself-mentality“, die von den Lehrerinnen und Lehrern selbst ausgeht. Auch SZYMANEK (2013: 16) berichtet in diesem Zusammenhang von einer Fragmentierung und kommt zum Schluss, dass es an einem „nationally unifying movement“, also einem national einheitlichen Vorgehen, fehlt.

Ohne nun in diesem Zusammenhang auf die dadurch entstehenden Unzulänglichkeiten einzugehen (mehr dazu siehe Kapitel 3), zeigt dies eindeutig, warum es auch bis heute schwierig bis unmöglich ist, konkrete Daten über die partizipierenden Schulen oder die Anzahl der mit CLIL unterrichteten Schülern zu bekommen. D.h. die von NEZBEDA (2005: 8) beschriebene Problematik in Bezug zu mangelnden Daten auf EAA spinnen sich auch über zehn Jahre später noch unter dem Paradigma CLILs fort, da es bis auf einzelne Ergebnisse auf Bundesländerebene, genauer Oberösterreich (GIERLINGER 2007) und Tirol (STRASSER und KELLER 2010), bis zum jetzigen Zeitpunkt keine aktuellen gesamtösterreichischen Daten gibt (weder für die Sekundarstufe I, noch die Sekundarstufe II), die präsentiert werden könnten.

Ogleich der vorangestellten Punkte ist es aufgrund verschiedenster Änderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen in der jüngsten Vergangenheit zumindest möglich, eine Übersicht über die aktuellsten Geschehnisse zu geben. Für die Sekundarstufe II ist daher ab 2011 eine letzte Welle an Entwicklungen, v.a. an den Berufsbildenden Höheren Schulen, zu beschreiben, der einerseits die Dominanz von CLIL selbst erklärt,

andererseits auch die mangelnde Institutionalisierung und fehlende gesamtösterreichische Durchführung – zumindest in Teilen – adressiert. Den ersten dafür entscheidenden Schritt stellte das BGBl. II 300/2011 (Punkt IId *Bestimmungen bezüglich integriertes Fremdsprachenlernen*), in dem CLIL offiziell im Lehrplan der HTLs verankert wurde:

„Als fremdsprachlicher Schwerpunkt sind in einzelnen Pflichtgegenständen [...] ab dem III. Jahrgang mindestens 72 Unterrichtsstunden pro Jahrgang in Abstimmung mit dem Pflichtgegenstand Englisch in englischer Sprache zu unterrichten. Die Festlegung der Pflichtgegenstände und des Stundenausmaßes in den einzelnen Pflichtgegenständen und Jahrgängen hat durch schulautonome Lehrplanbestimmungen zu erfolgen. Unberührt bleibt die Möglichkeit der Anordnung von Englisch als Arbeitssprache gemäß § 16 Abs. 3 des Schulunterrichtsgesetzes.“ (BGBl. II 300 2011: 3)

Dies bedeutet somit zum ersten Mal in der Geschichte des bilingualen Unterrichts in Österreich eine verpflichtende Durchführung (von mindestens 72 Stunden) CLIL in einem Unterrichtsjahr, wobei, wie ersichtlich, durch das Bestehenlassen der Anordnung zu EAA auch eingeräumt wird, dass Schulen im Rahmen ihrer Autonomie ein höheres Kontingent an FsAA unterrichten können. In den darauffolgenden Jahren führte dies ebenso dazu, dass CLIL an den Handelsakademien im Lehrplan als wichtiges Ziel verankert wurde: Analog zur Verordnung in den HTLs wurde auch hier im Rahmen der ‚*Allgemeindidaktischen Grundsätze*‘ im BGBl. II 209 (2014: 4) festgehalten, dass „Unterrichtssequenzen mit integriertem Fremdsprachenlernen“ aufgrund „der Bedeutung der Fremdsprachenkompetenz für die berufliche Praxis [...] von großer Wichtigkeit“ sind, um „die Schülerinnen und Schüler bei der Herausbildung von Wissen und Fähigkeiten einerseits, als auch sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen andererseits“ zu unterstützen (ebd. 5). In der Konsequenz wurde somit dasselbe Kontingent wie auch an den HTLs, nämlich 72 Stunden pro Jahrgang (ab dem 3. Jahrgang), eingeführt. Die letzte Eingliederung CLILs an den BHS erfolgte 2016 an den *Land- und Forstwirtschaftlichen Höheren Schulen*. Innerhalb der Anlage 1 des BGBl. II Nr. 201 (2016: 13), wurde daher geregelt, dass eine Umsetzung des Prinzips „ab dem III. Jahrgang der 5-jährigen Regelform sowie ab dem II. Jahrgang der 3-jährigen Aufbaulehrganges mindestens 36 Unterrichtsstunden pro Jahrgang“ zu erfolgen hat.

Anders als die konkret dafür ausgewiesenen Stunden und Jahrgangsstufen in den BHS erfolgte eine Implementation innerhalb der Lehrpläne der AHS bedeutend weniger präzise. So wird im BGBl. II Nr. 219 (2016: 12) festgehalten, dass CLIL „[i]m Sinne der Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz [...] eingesetzt werden“ kann (wobei „Sprache und Ausmaß der Wochenstunden festzulegen“ sind), aber nicht muss.

Diese Erkenntnisse visualisieren somit abschließend, dass CLIL bis zum heutigen Zeitpunkt das dominante Paradigma bilingualen Unterrichts in Österreich geworden ist. Während die *berufsbildenden höheren Schulen* innerhalb der letzten Jahre offensichtlich mehr Initiative ergriffen haben, um die Methode im Unterricht zu verankern, verharren die allgemeinbildenden höheren Schulen noch immer im Muster der Schulautonomie, die einen Einsatz von CLIL zwar möglich macht, aber nicht verpflichtend vorschreibt. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die in dieser Sektion festgestellte Problematik zur mangelnden Datenlage, zumindest an den BHS, seit der letzten Verankerung 2016 indirekt aufgelöst wurde, da sämtliche Schülerinnen und Schüler ab dem 3. Jahrgang in einem bestimmten Kontingent mit CLIL konfrontiert werden. An den AHS, allerdings, ist eine Bestimmung der Exposition von Schülerinnen und Schülern mit CLIL durch die Schulautonomie allerdings auch im Jahre 2019 nicht möglich.

2 Bestandsaufnahme auf didaktisch-theoretischer Seite: Was ist der Anspruch CLILs?

Nachdem nun die grundlegenden Eckpfeiler der Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Österreich erläutert wurden, soll im folgenden Kapitel darauf eingegangen werden, welche didaktischen Ansprüche CLIL stellt und wie diese entsprechend der Theorie im Unterricht umgesetzt werden müssen. Dies soll im Wesentlichen auch als Grundlage für einen Vergleich in den nachstehenden Kapiteln (3 und 4) dienen, um aufzuzeigen, inwiefern sich die praktische Umsetzung von den theoretischen Anforderungen unterscheidet. Bevor diese aber ausführlich beschrieben werden können, ist es zunächst notwendig, die Konzepte EAA sowie CLIL voneinander abzugrenzen und die Unterschiede herauszuarbeiten.

2.1 Abgrenzung der Konzepte Englisch als Arbeitssprache (EAA) und Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Wie bereits in der Übersicht der verschiedenen bilingualen Konzepte in Österreich (vgl. Kapitel 1.2.1) grob erläutert, gibt es hierzulande eine Vielzahl an verschiedenen Modellen mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen, die unter dem Sammelbegriff Englisch als Arbeitssprache zusammengefasst werden. Da dieser Begriff (EAA) aber auch selbst als eine der Herangehensweisen für die Einbindung der englischen Sprache in den Sachfachunterricht beschrieben wird, ist eine Abgrenzung, wie bereits angedeutet (vgl. S.5), nicht immer einfach. Zusätzlich wird dies weiter von der Tatsache erschwert, dass die in Österreich verwendeten Konzepte in einem Pool an internationalen Begrifflichkeiten zum bilingualen Unterricht eingeordnet werden können, der die Grenzen weiter verschwimmen lässt. LENZ (2002: 2) weist in diesem Zusammenhang auf die schon Anfang der 2000er Jahre geführte Diskussion zu den unterschiedlichen Begrifflichkeiten hin und spricht ebenso von einer „Unschärfe“, die den Begriff umgibt und auf die „in zahlreichen Veröffentlichungen (vgl. u.a. Vollmer 2000, Mentz 2001) hingewiesen“ wurde. Diese ‚Unschärfe‘ lässt sich anhand von Abbildung 1 gut veranschaulichen: Hierbei wird klar ersichtlich, dass es neben den in Österreich populären Methoden (CLIL, EAA, EMI, EAC, Bilinguale Programme, vgl. Kapitel 1.2.1) eine Vielzahl an Ansätzen gibt, die im internationalen Kontext zur Anwendung kommen und zum vorher beschriebenen verschwommenen Bild beitragen.

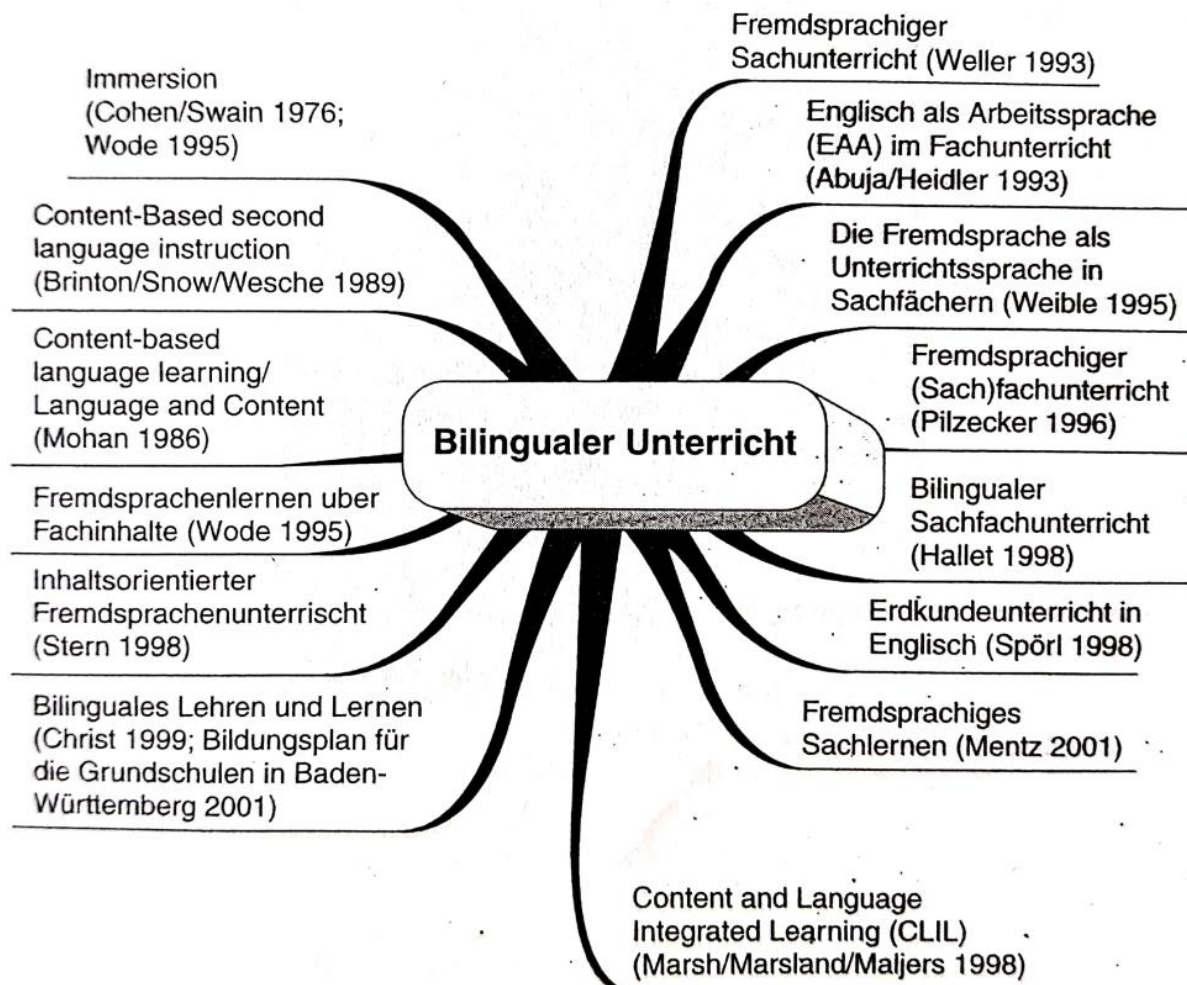


Abbildung 1: Unterschiedliche Termini für "Bilingualen Unterricht" (LENZ 2002: 2)

Wie LENZ (2002: 2-3) in diesem Zusammenhang feststellt, haben diese unterschiedlichen Herangehensweisen und Konzepte somit zur Folge, dass „der bilinguale Unterricht im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen steht und dass die Zielvorstellungen, die an ihn herangetragen werden, ganz verschieden sind“. Auf Basis dieser wichtigen Feststellung wird es in der Folge wichtig sein, die in Österreich populärsten Paradigmen, also Englisch als Arbeitssprache und CLIL, genauer zu definieren und voneinander abzugrenzen, um die fundamentalen Unterschiede in Bezug auf deren Ziele und Erwartungen herauszuarbeiten. Zusätzlich ist eine Differenzierung, wie im Folgenden kurz veranschaulicht wird, auch deswegen notwendig, weil sonst die Gefahr bestünde, dass beide Konzepte, sowohl CLIL wie auch EAA, in der Alltagspraxis fälschlicherweise gleichgesetzt werden.

Obwohl aufgrund des Umfangs dieser Arbeit keine umfassende quantitative Validierung der voran aufgestellten Behauptung möglich ist, zeigen einzelne Beispiele der Online-Präsenz österreichischer Schulen das latente Problem, das sich durch die als verwirrend kritisierte Terminologie (vgl. UNTERBERGER 2008) ergibt. So listet z.B.

die KOPERNIKUSSCHULE (o.J.) aus Steyr CLIL und EAA in der Überschrift in einem Zuge („CLIL – Englisch als Arbeitssprache“) und beschreibt im Absatz darunter, dass „Inhalte der Gegenstände Geographie und Wirtschaftskunde, Biologie, Bildnerische Erziehung und Musikerziehung altersadäquat in englischer Sprache unterrichtet“ werden, was zwar auf den Einsatz von Englisch als Arbeitssprache, nicht aber jenem eines CLIL-Konzeptes hinweist, da der Unterricht laut Beschreibung lediglich in englischer Sprache stattfindet, jedoch keine integrierte Vermittlung von Sprache im Sachfachunterricht darstellt. Ein weiteres Beispiel kann anhand der Höheren technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt Graz-Gösting gezeigt werden. Ein Blick auf die entsprechende Webseite zeigt auch hier eine mangelnde Differenzierung der Termini. Unter dem Reiter ‚Englisch als Arbeitssprache‘ beschreiben die Autoren ihr Programm folgendermaßen:

„Die HTL-BULME war im Schuljahr 1994/95 die erste HTL in der PEA Projekt Englisch als Arbeitssprache eingeführt wurde. Es war ein ehrgeiziges Projekt initiiert von einem engagierten LehrerInnenteam. Nun wird PEA zum Standard in HTLs erhoben und heißt jetzt CLIL (Content and Language Integrated Learning). Das bedeutet: Ab dem III. Jahrgang werden in zwei Wochenstunden pro Jahrgang die Inhalte eines Fachgegenstandes in englischer Sprache unterrichtet. Damit werden die Inhalte des jeweiligen Unterrichtsfaches bei gleichzeitigem Fremdspracherwerb (nämlich Englisch) vermittelt.“ (HTL-BULME o.J.)

Wie der obige Absatz vermittelt, suggeriert die Formulierung, dass das Projekt Englisch als Arbeitssprache und CLIL ein und dasselbe seien. Zusätzlich fehlt auch hier, ähnlich zum letzten Beispiel, ein Hinweis auf die integrative Vermittlung von Sprache, da das Sachfach lediglich ‚in Englischer Sprache unterrichtet‘ wird. Dies weist also darauf hin, dass eine klare Abgrenzung zwischen den zwei Konzepten – und somit auch deren Zielen und Erwartungen (vgl. LENZ 2002: 3) – fehlt. In diesem Kontext soll noch einmal betont werden, dass die angeführten Beispiele keineswegs repräsentativ für den gesamtösterreichischen Raum sein können (eine eingehendere Analyse im Rahmen einer eigenen Untersuchung wäre hier von Vorteil), jedoch zeigen sie, warum eine genaue Abgrenzung der beiden Termini wichtig und notwendig ist.

2.1.1 Prinzipien von EAA und Einordnung im bilingualen Unterricht

Nun, da die Notwendigkeit einer Differenzierung eingehend beschrieben wurde, gilt es in erster Linie festzustellen, was die grundlegenden Prinzipien von EAA sind und wie sich diese im Vergleich zu CLIL im bilingualen Unterricht einordnen. Grundsätzlich, so LENZ (2002: 3), gilt es daher in einem bilingualen Setting abzuklären, welchen Schwerpunkt man setzt, d.h. ob er „bei den fremdsprachlichen Zielen, bei den sachfachlichen Zielen [liegt] oder [...] es sich um ein integratives Konzept“ handelt. Hierbei sei zu allererst erwähnt, dass der erste beschriebene Ansatz, nämlich im Sinne eines „erweiterten Fremdsprachenunterricht mit Sachfachinhalten“ (vgl. ebd.), aus einer GWK-zentrierten Sicht, die in dieser Arbeit thematisiert wird, wegfällt. Somit bleiben, wie in Abbildung 2 ersichtlich, zwei Möglichkeiten übrig, wobei sich das

Konzept Englisch als Arbeitssprache in die Kategorie „Sachfachunterricht in der Fremdsprache“ einteilen lässt. Dabei ist hervorzuheben, dass die Sprache innerhalb dieses Ansatzes keine

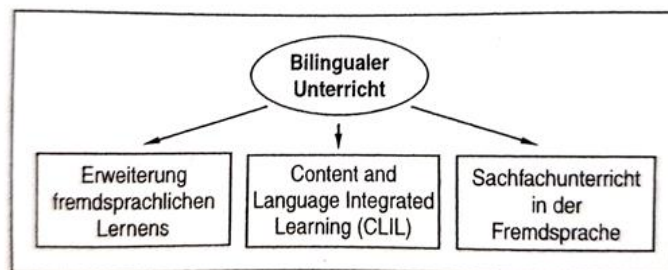


Abbildung 2: Bilingualer Unterricht nach LENZ 2002: 3

gleichberechtigte, sondern eine eher untergeordnete Rolle darstellt, da sie nur „als Instrument zur Bewältigung fachbezogener Inhalte“ dient (vgl. ABUJA et al. 1996: 3). Wie LENZ (2002:3) es formuliert, handelt es sich bei dieser Form bilingualen Unterrichts um einen „in einer Fremdsprache erteilten Sachfachunterricht, bei dem die Fremdsprache nicht expliziter Unterrichts- und Lerngegenstand [,] sondern lediglich Arbeitssprache und Mittel zur Kommunikation ist“, d.h. sprachspezifische Übungen in Bezug auf z.B. Aussprache, Grammatik oder Wortschatzerweiterung spielen keine oder nur eine untergeordnete Rolle (vgl. BREDENBRÖCKER 2000: 17 in LENZ 2002). Auch VOLLMER (2000: 59) hebt diesen Umstand hervor und spricht in diesem Zusammenhang davon, dass das Hauptaugenmerk explizit „nicht auf Sprache, Spracherwerb und sprachlicher Form“ liegt, sondern auf der Inhaltlichen Ebene des Sachfaches.

Nach dieser generellen Einordnung innerhalb bilingualer Konzepte gilt es nun festzustellen, welche Ziele innerhalb der Kategorie ‚Sachfachunterricht in der Fremdsprache‘ mit EAA (vgl. Abb. 2) in Österreich verfolgt werden. Auf Basis der Publikationen der *Projektgruppe Englisch als Arbeitssprache*, in diesem Fall dem

Serviceheft 1, findet eine „(temporär[e]) Verschmelzung von Fachunterricht und Sprachunterricht“ aus folgenden vier Gründen statt (ABUJA et al. 1995: 6):

1. „Erhöhung der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen (auch unter fachspezifischen Bedingungen)
2. Erhöhte Einsichtigkeit des Nutzens einer Fremdsprache durch die Anwendung in einem fachbezogenen Rahmen (Motivationssteigerung)
3. Je nach Zielsetzung und Schultyp verbesserte Berufsvorbereitung durch den Kontakt mit fachspezifischem Englisch (Fachsprache – vor allem im Bereich des berufsbildenden Schulwesens)
4. Zeitlich und inhaltlich flexible Anpassung an die Bedürfnisse der SchülerInnen und an schul(standort)spezifische Gegebenheiten (fremdsprachliche Unterstützung von Schwerpunktsetzungen, z.B. im Rahmen der Schulautonomie)“ (Abuja et al. 1995: 6)

Wie durch diesen kurzen Auszug aus der Publikation der Projektgruppe ersichtlich wird, handelt es sich also nur um allgemeine Zielsetzungen, die zur Kompetenzerhöhung in der Fremdsprache Englisch führen sollen. Dies wird durch die Autoren zusätzlich bekräftigt, da sie unter diesen Zielsetzungen noch einmal explizit darauf hinweisen, dass das „eigentlich[e] und grundsätzlich[e] Kriterium für EAA [...] die Erhöhung der Sprachkompetenz“ ist (ebd.). Da die Fremdsprache analog zur vorigen Einteilung innerhalb bilingualer Konzepte nur ein Mittel zum Zweck darstellt, fehlt allerdings ein didaktischer Ansatz, wie genau mit der Sprache zu arbeiten ist. Dies wird weiter dadurch ersichtlich, dass in diesem Zusammenhang nur darauf hingewiesen wird, dass durch die „Behandlung von Sachverhalten in Realienfächern unter der Verwendung von EAA“ die Motivation von „SchülerInnen zum Lernen von Vokabeln oder Strukturen“ erhöht werden kann, „da sie das Erlernete in Diskussion bzw. Fachgesprächen anwenden wollen“ (ebd.). Eine genaue Art und Weise oder eine theoretische Grundlage wie dies zu erfolgen hat, fehlt allerdings.

Dieser, im Konzept von EAA durchaus willentlich eingegangene (in diesem Fall) sprachentheoretische Mangel, spiegelt sich aber auch als generelles Manko in den Richtlinien zur Umsetzung EAAs im Unterricht wider, da in den bereits erwähnten österreichischen Publikationen zum Thema (bspw. Praxisreihe EAA) weniger fundierte wissenschaftliche Kriterien und Leitlinien als Empfehlungen und Praxisberichte für den

Einsatz im Vordergrund stehen. ABUJA et al (1996: 4) halten dies u.a. sogar explizit im Vorwort ihrer Serviceheften fest: „Mit den gewählten Themen hoffen wir, einem Großteil der Bedürfnisse der Lehrenden entgegenzukommen. Trotzdem können solche Servicehefte immer nur individuell geprägte Anregungen zu verschiedenen Themenbereichen geben“. Dieser eher auf Empfehlungen basierende Charakter spiegelt sich daher auch in den Einsatzmöglichkeiten des EAA-Unterrichts wider. So unterscheiden ABUJA und HEINDLER (1993: 12) zwischen folgenden vier verschiedenen Möglichkeiten des Einbezuges im Klassenverband:

- **Variante 1:** Ein phasenweiser Unterricht von EAA in den jeweiligen Sachfächern, der auf bestimmte Themenbereiche ausgelegt ist, die in der Fremdsprache erarbeitet werden sollen (ebd.)
- **Variante 2:** „Bestimmte sprachliche Fertigkeiten („skills“) werden in einem fächerübergreifenden Unterricht erarbeitet, um damit unterschiedliche fachliche Situationen bewältigen zu lernen“. Diese sollen „mit möglichst universellem Charakter erarbeitet werden“ (ABUJA und HEINDLER 1993 in LIDAUER 2001: 140)
- **Variante 3:** Ein „gezielte[r] Einsatz von Englisch als Arbeitssprache in Kleinprojekten“ (ebd.)
- **Variante 4:** Ein kontinuierlich und durchgehend zu erfolgreicher fremdsprachiger Sachfachunterricht „in einem oder mehreren Fächern [...] des Regelschulwesens“ und zur langfristigen „Einrichtung bilingualer Züge an Schulen“ (ebd.).

Wie im Zusammenhang mit den eben erwähnten Varianten ersichtlich wird, listen die Autoren also lediglich die verschiedenen Möglichkeiten auf, EAA im Unterricht zu implementieren; eine genaue bzw. theoretisch gesicherte Umsetzung, an die sich Lehrerinnen und Lehrer halten können, bleibt jedoch aus. Nicht umsonst thematisiert TRENTINI (2000: 20 unter Verweis auf HALLET 1999) in seiner Diplomarbeit ebenso, dass eine gewisse „Theoriearmut“ im EAA-Unterricht vorherrscht, da selbiger nicht durch eine explizite bilinguale Didaktik in den einzelnen Sachfächern abgesichert sei. Dies begründet er nicht zuletzt auch durch die Tatsache, dass EAA in Österreich als eine Grassroots-Bewegung entstanden ist, d.h. Lehrerinnen und Lehrer hatten diese Unterrichtsform von sich aus in vielen unterschiedlichen Formen und Ausprägungen (modular, episodisch, durchgehend, etc.) ausprobiert, was letztlich darin resultierte,

dass es in Österreich innerhalb des Paradigmas „zu keinem einheitlichen Modell oder Schema bilingualen Unterricht[s]“ gekommen ist (TRENTINI 2000: 19). Wie schon in der Genese des bilingualen Unterrichts in Österreich erläutert (vgl. S.5), trägt die Struktur des österreichischen Bildungswesens, spezifisch die Schulautonomie und damit verbunden auch das Kalkül EAA möglichst flexibel einsetzen zu können (um die Exposition an Schülerinnen und Schüler zu erhöhen), also zusätzlich zum Umstand der ‚*Theoriearmut*‘ bei.

Nachdem nun klar ist, dass es sich auf allgemeiner Ebene also weniger um eine didaktisch abgesicherte Form als eine auf Empfehlungen und Erfahrungen zurückgeführte Methode des bilingualen Unterrichts handelt, stellt sich natürlich die Frage, ob es im Detail, also innerhalb der vom Bildungsministerium herausgegebenen Publikationen der Projektgruppe, spezifisch auf die einzelnen Fächer zugeschnittene Umsetzungsrichtlinien gibt. In Bezug auf das für diese Arbeit relevante Fach Geographie und Wirtschaftskunde wird die eben festgestellte mangelnde Absicherung allerdings weiter deutlich.

So sprechen die Autoren des Bandes „Lehrplananalyse“ auf den fünf Seiten (14-18) zur Umsetzung EAAs in GWK (Sekundarstufe II) entweder nur auf sehr allgemeiner Ebene davon, warum es sich für den Einsatz einer Fremdsprache eignet oder listen verschiedene Empfehlungen bzw. Anregungen auf, welche Übungen sich in Bezug auf verschiedene Themen im Unterricht anbieten würden. Innerhalb der Sektion ‚Methodisch-didaktische Bemerkungen‘ wird daher beispielsweise nur kurz auf einer halben Seite angedeutet, dass sich „für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde eine Reihe von ‚role plays‘ oder ‚simulations‘ aus dem Englischunterricht [...] eignen“, sich der Einsatz von Computer als akzeptanzsteigernd für EAA auswirkt, oder Referate „ein geeignetes Mittel [sind], um GWK auf Englisch zu unterrichten“ (ABUJA et al. 1995: 15). Der größte Teil des Kapitels (S. 15-18) umfasst zusätzlich eine tabellarische Lehrplananalyse für das Fach GWK, wobei eine mögliche Umsetzung im Unterricht und Definition der Lernziele für EAA nur exemplarisch für eine 6. Klasse (AHS) stattfindet, nicht jedoch für andere Klassen oder Schulformen.

In einer später erschienenen Publikation der Arbeitsgruppe, dem Band ‚Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung‘ (ABUJA 1998: 161-164), wird ebenso auf vier Seiten von „*Subject-specific skills* für Geographie und Wirtschaftskunde“ gesprochen. Analog zur vorher diskutierten Veröffentlichung finden sich aber auch hier wieder nur

Anregungen, beispielsweise eine Sammlung fachspezifischer Fähigkeiten für GWK wie „reading maps/map signs“ oder „[d]escribing processes“ (ebd. 162) bzw. für den Unterricht notwendige/brauchbare Redewendungen und Phrasen, „Language exponents“ (ebd. 163), die eine Unterstützung darstellen sollen (bspw. Phrasen wie „it is estimated that by“, oder „at this rate“). Wie diese Beispiele zeigen, sind dies sicherlich hilfreiche Anregungen für den Unterricht, von einer fundierten theoretischen Absicherung kann aber keinesfalls die Rede sein.

Somit lässt sich abschließend festhalten, dass EAA in Österreich im Wesentlichen nur allgemeine Ziele wie die Kompetenzsteigerung der Fremdsprache im Sachfachunterricht verfolgt, in diesem Kontext aber explizit auf Sprachdidaktische Aspekte verzichtet, da die Arbeitssprache lediglich Instrumentarium, aber nicht Lerngegenstand für den Unterricht ist. Zusätzlich wurde ausführlich gezeigt, dass die Methode sowohl auf allgemeiner, wie auch explizit auf geographischer Ebene einen Mangel an theoretisch-wissenschaftlicher Absicherung aufweist und in diesem Zusammenhang auch nicht unwesentlich von der Struktur des österreichischen Bildungswesens beeinflusst und verstärkt wird. Hierbei sei erwähnt, dass diese beiden Punkte explizit herausgehoben wurden, um zu zeigen, wie CLIL sich in dieser Hinsicht anders offenbart und genau diese Kritikpunkte – zumindest in größten Teilen – adressiert.

2.1.2 Definition der Prinzipien CLILs und fundamentale Unterschiede zu EAA

Analog auf die im vorigen Unterkapitel durchgeführte Klassifikation nach LENZ 2002, wird es also im Nachfolgenden notwendig sein, CLIL zu definieren, im Konzept des bilingualen Unterrichts zu verorten und die damit verbundenen Ziele und Erwartungen herauszuarbeiten.

Rückbeziehend auf Abbildung 2 (vgl S.20) handelt es sich im Kontext des bilingualen Unterrichts bei CLIL, neben dem eben schon geklärten Sachfachunterricht in der Fremdsprache und der für diese Arbeit nicht relevanten Erweiterung des Fremdsprachenlernens, also um einen eigenen Ansatz, der sich, wie nachfolgend veranschaulicht wird, sowohl in seiner Konzeption zwischen Sprache und Sachfach, als auch auf der theoretischer Ebene wesentlich von beiden unterscheidet. Zunächst soll daher definiert werden, was genau CLIL ist, bevor es durch seine spezifischen Eigenschaften von den anderen Modellen abgegrenzt werden kann.

Grundsätzlich existiert der Begriff Content and Language Integrated Learning (CLIL) selbst schon seit mehr als 20 Jahren und wurde 1994 von David Marsh geprägt. MARSH und FRIGOLS MARTIN (2012: 1) halten dabei fest, dass CLIL generell als ein Konzept anzusehen ist, welches einen dualen Charakter hat und sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen im Unterricht ausbilden soll:

„CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels“ (ebd.)

Wie anhand dieser ersten Definition visualisiert wird, ist es also essenziell, dass CLIL in seiner Form aufgrund dieses Dualismus grundsätzlich von anderen Umsetzungen im bilingualen Unterricht zu unterscheiden ist. Dies wird weiter von der Tatsache bekräftigt, dass hierbei kein konkreter Anspruch gesetzt wird, den jeweils inhaltlich-fachlichen wie auch den sprachlichen Teil zu bevorzugen. Coyle (2006: 2) formuliert es daher folgendermaßen:

„Whilst CLIL shares certain aspects of learning and teaching with these [*Sie spricht im Satz davor von einer „plethora of related approaches“*], in essence it operates along a continuum of the foreign language and the non-language content without specifying the importance of one over another.“

Dadurch wird also ersichtlich, dass CLIL, nicht zuletzt auch deswegen, weil es sich, wie der Name schon suggeriert, um ein integratives Konzept handelt, einen weitaus höheren Stellenwert der Sprache einräumt, als das z.B. schon besprochene österreichische Modell Englisch als Arbeitssprache und deshalb z.B. auch „Elemente des systematischen Sprachenlernens“ (VOLLMER 2000: 60) involviert.

„Yet what differentiates CLIL from other developments such as the [...] immersion programme (Genesee 1987) and Content- based instruction in foreign language teaching (Stryker & Leaver 1997) is the concept of integration [...]“. (ebd. 3)

Dies bedeutet also, dass, anders als bei Ansätzen, welche Sprache nur als Instrumentarium und Mittel zum Zweck sehen, letztere im Konzept CLILs also expliziter Lehr- und Lerngegenstand ist. COYLE (2007 zitiert nach COYLE 2002b: 27) bezeichnet es daher als ein „powerful pedagogic tool which aims to safeguard the subject being

taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself“.

Unter Berufung auf LAMSFUß-SCHENK (2000: 37) spricht sich auch LENZ (2002: 3) dafür aus, dass ein solcher integrativer Ansatz von Vorteil ist, „[d]a der bilinguale Unterricht ein interdependent-dialektisch strukturiertes Phänomen darstellt“ und es nicht ausreicht „nur einem der beiden Bezugspole – Fremdsprachenkompetenz oder Sachfachkompetenz – gerecht zu werden“. Dies impliziert in der Folge also, dass ein solches integriertes Konzept wie CLIL weder allein in der Fachdidaktik des jeweiligen Sachfaches, im Falle dieser Arbeit in jener der Geographie und Wirtschaftskunde, noch in der Sprachdidaktik zu verorten ist und daher eigentlich eine eigene bilinguale Didaktik benötigt. Noch bildlicher drücken es dabei OTTEN und WILDHAGE (2003: 22-23) aus, indem sie davon sprechen, dass sich „das sprachliche und inhaltliche Potenzial bilingualen Unterrichts“ nur ausschöpfen lässt, wenn „man mit ‚beiden Augen [sieht]““ und dabei berücksichtigt, dass „Didaktik und Methodik [...] ein eigenständiges Profil – differenziert in fachspezifische und fächerübergreifende Elemente – haben [müssen]“. Für den Unterricht in solch einem integrativem Konzept ist es somit erforderlich und auch sinnvoll, beide Aspekte hinreichend zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang sei deshalb kurz darauf hingewiesen, dass diese Sichtweise durchaus ein gewisses Maß an Kontroverse mit sich bringt und deswegen auch im wissenschaftlichen Diskurs zwischen Sprach -und Fachdidaktik thematisiert wird. So berichtet Lenz (2002: 3) beispielsweise davon, dass bilingualer Unterricht „aus der Sicht der Sachfachdidaktiker [...] nach wie vor verstanden wird als ein in einer Fremdsprache erteilter Sachfachunterricht, bei dem die Fremdsprache nicht expliziter Unterrichts- und Lerngegenstand ist“ (also ähnlich dem zuvor diskutierten Konzepts EAAs) während v.a. seitens der Fremdsprachendidaktik (vgl. z.B. Vollmer 2000, Lamsfuß-Schenk 2000) Forderungen nach einer integrierten Didaktik wie bei CLIL laut werden (Lenz: 2002: 3). Auch Hoffman (2015: 4, zitiert aus Editorial Geographie und Schule Nr.137) hebt diesen hervor und berichtet, dass die „ungebrochene Dominanz der Fremdsprachendidaktik auf dem Feld des bilingualen Unterrichts sowie die Gefahr eines Substanzverlustes für das bilingual unterrichtete Sachfach“ als Gründe für diesen Diskussionspunkt gesehen werden müssen. Nicht zuletzt aufgrund dieser Tatsache weist SITTE (1998¹) auch beispielsweise in Bezug auf den

¹ <https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/FachdidEAA.htm> (04.04.2019)

Geographieunterricht darauf hin, dass es bei der Auswahl geeigneter Inhalte und Materialien trotzdem wesentlich sei, sich an den „fachdidaktischen Ansprüchen zu orientieren und auszurichten“. Dies bedeutet also, dass es selbst innerhalb eines integrativen Ansatzes wie CLIL notwendig ist, sich in erster Linie am Sachfach zu orientieren und sprachliche Ziele in dieser Hinsicht anzupassen. Dies ist man sich aber auch in den jeweiligen Modellen auf theoretischer Ebene bewusst, denn, wie auch durch das Akronym CLIL erkenntlich gemacht wird, ist ‚Content‘ der ‚Language‘ vorangestellt. In diesem Zusammenhang weisen MARSH und FRIGOLS MARTIN (2012: 4) z.B. explizit darauf hin, dass CLIL zwar Sprachunterricht involviert und deshalb einen nicht unwichtigen Teil ausmacht, trotzdem aber nicht losgelöst vom Inhalt betrachtet werden kann, da dieser zentral für letzteres ist:

„CLIL is a form of language learning, but it is rarely a form of language teaching. Language teaching definitely plays a key role, but it has to be done in conjunction with authentic content teaching and learning. Content drives most CLIL implementation. This is because it is more often within the domain of subject teaching, rather than language teaching.“ (ebd.)

Insofern zeigt dieses Zitat recht anschaulich, dass die zuletzt erwähnten Sorgen in Bezug auf eine Vernachlässigung des Sachfaches innerhalb des Konzeptes durchaus adressiert werden und die Inhaltliche Ebene ganz im Gegenteil als elementarer Baustein gesehen wird.

Ungeachtet dieser konzeptionellen Auseinandersetzung auf didaktischer Ebene ist es im Folgenden nichtsdestotrotz wichtig wieder darauf hinzuweisen, wie CLIL im Gegensatz zu EAA mit der Fremdsprache arbeitet. Dies wird zunächst daran sichtbar, dass die für CLIL definierten Ziele nicht nur, ähnlich wie bei EAA, rein auf die Erhöhung der Fremdsprachenkompetenz pochen, sondern weitere Bereiche umfassen, die DALTON PUFFER (2007: 1f) unter Berufung auf das „Europaprojekt CLIL-Compendium“ wie folgt zusammenfasst:

- „Verbesserung der allgemeinen Zielsprachenkompetenz
- Entwicklung der mündlichen Kompetenzen
- Vertiefung des Sprachbewusstseins bezüglich Muttersprache und Zielsprache“

Wie u.a. durch den zweiten dieser Punkte sichtbar wird, steht dabei im Vergleich zu EAA v.a. die mündliche Kommunikation und dabei auch die Ausbildung selbiger

Kompetenzen im Unterricht im Vordergrund. Zusätzlich wird durch den dritten Punkt recht deutlich veranschaulicht, dass es sich bei der Methode generell um einen sprachsensiblen Ansatz handelt, da ein bilinguales Setting einen achtsamen Umgang in sowohl der Muttersprache als auch der Zielsprache voraussetzt. Navés (2009: 27f) argumentiert in diesem Zusammenhang nämlich, dass die Muttersprache dabei eine ebenso wichtige Rolle spielt wie die Zielsprache, die gelernt wird, da die Sprachkenntnisse der Muttersprache sich direkt auf die Zielsprache auswirken: „The lack of continuing first-language development has been found [...] to inhibit the levels of second-language proficiency and cognitive academic growth“. Dabei verweist sie weiters darauf, dass in der Muttersprache vermitteltes Wissen, erstens, dabei hilft (rezeptiv, durch hören und lesen) Englisch besser zu verstehen und, zweitens, auch in die Fremdsprache transferiert wird (ebd. 28). Dies macht also deutlich, warum der Sprache im CLIL-Unterricht zumindest ähnlich viel Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, wie auch dem fachlichen Inhalt.

Nun, da konstituiert wurde, dass es sich bei CLIL also um einen sprachsensiblen Sachfachunterricht in der Fremdsprache handelt, stellt sich natürlich die Frage, wie dies im Unterricht umgesetzt werden sollte. Ein dafür essentieller Begriff, oder genauer, eine Differenzierung zweier Begrifflichkeiten, nämlich BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) nach CUMMINS (1991) spielt dabei eine wesentliche Rolle. Wie DALTON-PUFFER (2007: 67) argumentiert, ist solch eine Differenzierung nämlich deswegen notwendig, weil „die Teilnahme am Schulunterricht andere sprachliche Fähigkeiten erfordert als Interaktionen des Alltagslebens“.

Wie Abbildung 3 veranschaulicht, beschreiben BICS jene grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler im Alltag verwenden und welche (oftmals) kontexteingebunden sind (vgl. BREIDBACH und VIEBROCK 2012: 9). Diese, so FILZMAIER (2016: 24), benötigen keine „höheren kognitiven Anforderungen“, was sich also im Unterricht daran widerspiegelt dass „Lehrpersonen [...] zum Beispiel bei der Einführung neuer Sachinhalte anfangs eher grundlegende Sprachfertigkeiten zur Konversation verwenden, bevor sie dann zu der speziellen Terminologie übergehen“. Laut BENTLEY (2010: 8) dauert eine Aneignung dieser Fertigkeiten in der Zielsprache dabei zumindest zwei bis drei Jahre.

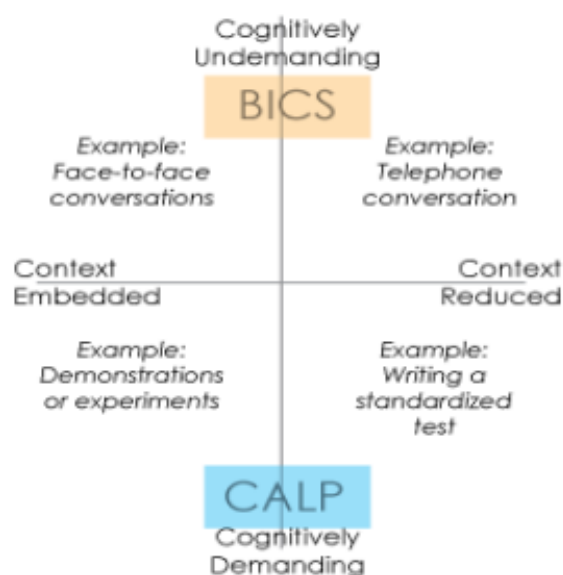


Abbildung 3: Cummins' BICS / CALP Modell nach QUARTAPELLE und SCHAMEITAT (2012: 32)

Auf der anderen Seite steht CALP für jene Sprache (vgl. Abbildung 3), die im Gegenzug dazu nicht notwendigerweise kontextgebunden ist und höhere kognitive Fähigkeiten, wie z.B. im akademischen Diskurs, verlangt (z.B. um die eigene Meinung in einer Diskussion zu vertreten und rechtfertigen). LENZ (2002: 6) spricht in diesem Zusammenhang präzise von jenen Fertigkeiten, die „zur Erschließung von kognitiv komplexeren und kontextreduzierten Situationen [...], in denen es auf fachliche Informations- und Erkenntnisgewinnung sowie Begriffsbildung und Abstraktion ankommt“, notwendig sind. Dabei geht es also darum, dass „ein Schüler oder eine Schülerin in der jeweiligen Sprache denken und sich mit ihrer Hilfe Lehrstoff aneignen kann“ (FILZMAIER 2016: 25).

Da die Sprache im Sachfachunterricht zumeist abstrakt und kognitiv fordernd ist, liegt es im CLIL-Ansatz also im Wesentlichen an der Lehrperson, den Schülerinnen und Schülern Rückhalt zu geben und die sprachliche Ebene dementsprechend von BICS zu CALP zu transferieren (BENTLEY 2010: 8). Dabei sei darauf hingewiesen, dass dieser Transfer laut Forschungen zumindest 5 Jahre dauert (vgl. CUMMINS 2001, verwiesen in BENTLEY 2010: 8), also durchaus einige Zeit in Anspruch nimmt, was impliziert, dass CLIL-Unterricht und die dementsprechende integrierte Spracharbeit idealerweise über einen längeren Zeitraum stattfinden sollte. Dies zeigt somit, dass es für einen bilingualen Unterricht demnach essentiell ist, seitens der Lehrkräfte eine gewisse sprachliche Sensibilität an den Tag zu legen und diese im Zuge des Inhalts

richtig einzubauen, da ein Ausbleiben selbiger im schlimmsten Fall dazu führen kann, dass Schülerinnen und Schüler dem Unterricht nicht mehr folgen können.

Nun, da hinreichend geklärt wurde, wie CLIL definiert ist, welche Ziele darin enthalten sind und wie es sich auf sprachlicher Ebene von EAA abgrenzt, bleibt dennoch offen, wie dies auf allgemein-theoretischer bzw. inhaltlicher Ebene stattfindet, v.a. unter dem Gesichtspunkt, dass letzteres Konzept aufgrund seiner Theoriearmut kritisiert wurde. Deshalb ist auch im Zusammenhang mit CLIL zu erwähnen, dass es (noch) keinen umfangreichen Bestand für solch eine integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts gibt (vgl. MEYER 2013: 1) – nicht zuletzt auch deswegen, weil Studien und dementsprechende Literatur, welche den Erfolg der Methode belegen relativ jung sind.

Nichtsdestotrotz, wie sich innerhalb des nächsten Unterkapitels zeigt, ist die theoretische Basis im Vergleich zur österreichischen Methode EAA weitaus umfassender (sowie auch wesentlich aktueller) und bietet – insbesondere auch für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde – konkrete Umsetzungsrichtlinien und theoretisch fundierte Kenntnisse (im Vergleich zu den eher auf Empfehlungen basierten Vorschlägen in der Literatur zu EAA).

2.2 Theoretisch-inhaltliche Aspekte CLILs

Wie bereits erläutert, soll im Folgenden ein Überblick über die fundamentalsten theoretischen Modelle und Konstrukte gegeben werden, die für den CLIL Unterricht essenziell sind. Dies betrifft einerseits generelle Grundlagen wie das 4C-Framework, andererseits aber auch die spezifischen Richtlinien, die bei einer Umsetzung in der Geographie und Wirtschaftskunde zum Tragen kommen.

2.2.1 Das 4-C Framework und seine Weiterentwicklung als Grundstein des CLIL-Unterrichts

Dieses Framework geht auf COYLE (2007) zurück und gilt, wie auch von FALK und MÜLLER (2014: 123) hervorheben, als wichtiger Bestandteil des CLIL-Unterrichts, da das „Modell [...] im Kontext des bilingualen Sachfachunterrichts breite Anwendung“ findet. Wie der Name schon suggeriert, besteht aus vier verschiedenen Bausteinen, nämlich Content, Communication, Cognition und Culture (im deutschen Inhalt, Kommunikation, Kognition und Kultur). Diese Teilbereiche sind, wie Abbildung 4 visualisiert, keineswegs isoliert voneinander zu betrachten, sondern stehen in enger Verbindung zueinander.

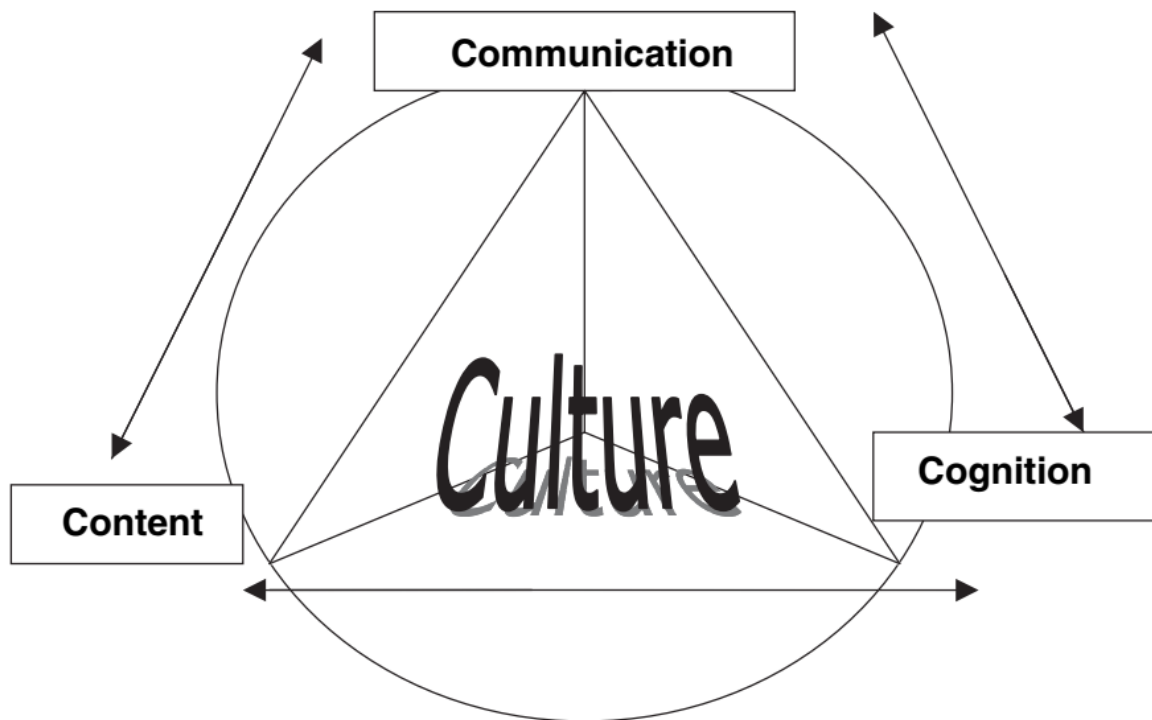


Abbildung 4: 4Cs Framework CLILs nach COYLE (2006 in COYLE 2007: 551)

Da das Framework für die Unterrichtsgestaltung entwickelt wurde und demnach auch die Grundlage für selbige darstellt, COYLE (2006: 10) spricht in diesem Zusammenhang explizit davon, dass es „out of classroom practice“ entstanden ist, soll im Folgenden also in Kürze visualisiert werden, was diese einzelnen Teilbereiche bedeuten.

Content

Wie es FILZMAIER (2016: 21) beschreibt, geht es in dieser ersten Kategorie um die „Wissensentwicklung sowie [...] die Steigerung der Kompetenzen und des Verständnisses bezüglich des Sachfaches“. Diese sachfachlichen Kompetenzen, so COYLE (2005: 4), müssen im CLIL Unterricht nämlich immer im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen, d.h. „[c]ontent ist the subject or the project theme“. Der Inhalt einer solchen Stunde muss also einerseits relevant und an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein und, andererseits, unterstützend dabei sein, die Sprache zu kontextualisieren und dabei dazu beitragen, „conceptual and linguistic bridges“ aufzubauen (DAJONO 2015: 313). Wie TAUFRAZTHOFER (2018: 14) in diesem Kontext hervorhebt, soll die zuvor erwähnte Steigerung der Kompetenzen im Sachfach sowohl in der Muttersprache als auch der Fremdsprache erfolgen (vgl. BICS CALP, S 24). Zusätzlich ist es notwendig anzuerkennen, dass spezifischer Fachinhalt auch spezifische Sprache benötigt, d.h. die im Unterricht verwendete Sprache muss

im Vorhinein auf ihre Verständlichkeit überprüft werden, um sicherzustellen, dass sie kein Hindernis darstellt (BENTLEY 2005: 7).

Communication

Kommunikation stellt einen mindestens ebenso wichtigen Teil im Unterrichtsgeschehen dar. WINDHAGER (2014: 9) hält daher fest, dass Schülerinnen und Schüler in einem CLIL-Setting immer aktive Teilnehmer sein müssen und sinnvolle Interaktion elementar für den Wissenserwerb ist. Weiter soll „die Kommunikation in der Unterrichtseinheit dazu führen, dass die Lernenden nicht nur ihre sprachlichen Fertigkeiten ausbauen, sondern diese auch gleich im Unterrichtsgeschehen einsetzen können“ (FILZMAIER 2016: 21). D.h. Sprache soll einerseits zur Entwicklung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten beitragen, andererseits, analog zu den bereits formulierten Zielen CLILs (vgl. 2.1.2), authentische Möglichkeiten für „face-to-face“ Interaktion bieten und dabei auch neue Medien und Technologien wie „[i]nternet, video-conferencing“ sowie „international projects“ involvieren (DAJONO 2015: 313). Obgleich der Fokus von mündlicher Kommunikation soll die Zielsprache jedoch auch in geschriebener Form produziert werden (vgl. Bentley 2010: 7). CLIL setzt dabei den Anspruch, Sprache auf eine Art und Weise zu lernen, welche losgelöst vom reinen Sprachunterricht (also kontextgebunden) stattfindet (COYLE 2005: 4).

Cognition:

Der dritte Punkt, Kognition, setzt innerhalb des CLIL-Unterrichts den Anspruch kognitive Fähigkeiten sowie kritisches Denken der Schülerinnen und Schüler zu fördern und auszubauen (BENTLEY 2010: 7). Das heißt, es geht hierbei primär darum, „Aufgaben und Probleme [...] mithilfe fachlicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Strategien und Routinen sachgerecht und selbstständig zu bewältigen und die Ergebnisse zu beurteilen“ (BUDKE und KUCKUCK 2017:12).

Wie COYLE (2005: 4) in diesem Zusammenhang konstituiert, geht es hierbei aber nicht darum, dass ein Wissenstransfer „from expert to [...] novice“ stattfindet, sondern, dass CLIL-Schülerinnen und Schüler gefordert werden, ihre eigene Meinung und eigene Bedeutungen unabhängig ihres Alters bzw. ihrer Fähigkeiten selbst zu konstruieren. Dies ist, wie WINDHAGER (2014: 7-8) hervorhebt, essenziell für den Einsatz der Methode, da es dabei eben nicht um die, wie sie es formuliert, lehrerzentrierte Sichtweise westlicher bzw. östlicher Gesellschaften geht (z.B. in Form des

Frontalunterrichts), bei der die Schülerinnen und Schüler eine eher passive Rolle einnehmen, sondern jene, bei der letztere einen aktiven Part im Unterrichtsgeschehen spielen. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf den expliziten Anspruch von COYLE, HOOD und MARSH (2010: 29), nach dem CLIL sozial-konstruktivistisches Lernen ermöglichen soll und die Schülerinnen und Schüler in soziale Interaktionen einbettet.

Des Weiteren ist es im Zusammenhang mit der hier besprochenen Kategorie *Cognition* ebenso wichtig zu erwähnen, dass in der Literatur (bspw. COYLE 2005, BENTLEY 2010) oftmals auf die Bedeutung einer Unterscheidung zwischen zwei verschiedenen Denkebenen hingewiesen wird, da diese u.a. auch bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, wie auch deren Strukturierung, zum Tragen kommen. Dies betrifft einerseits die *Lower Order Thinking Skills* (LOTS) sowie, andererseits, die *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), die entsprechend Blooms Taxonomie innerhalb individueller Kategorien verortet werden können (COYLE 2005: 5). Dabei sind als *Lower Order Thinking Skills* jene Fähigkeiten zu definieren, bei denen es darum geht, Informationen zu speichern, zu ordnen oder auch zu definieren (vgl. BENTLEY 2010: 22). Die Higher Order Thinking Skills, oder auch HOTS, werden wie folgt definiert (Mainali 2012: 6): „Higher Order Thinking (HOT) includes critical, logical, reflective, metacognitive and creative thinking. They are activated when individuals encounter unfamiliar problems, uncertainties, questions or dilemmas“.

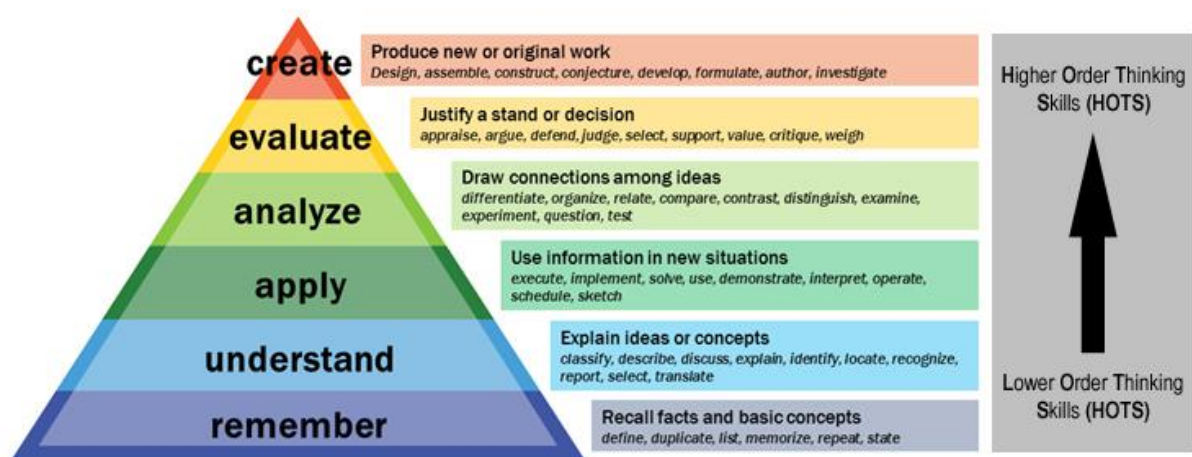


Abbildung 5: BLOOMS Taxonomie in Anlehnung an ARMSTRONG (2016)

Wie Anhand von Abbildung 5 zu sehen ist, befinden sich daher am unteren Ende der Taxonomie Blooms eher kognitiv wenig fordernde Fähigkeiten und Fertigkeiten (LOTS) wie z.B. die Reproduktion und Erklärung von Wissen und Konzepten, während am

oberen Ende durchaus herausfordernde Fähigkeiten (HOTS), wie z.B. Transfer- oder Problemlösungskompetenzen im Mittelpunkt stehen. Hierbei soll allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass viele übergeordnete Kompetenzen auf den untergeordneten aufbauen; beispielsweise kann eine Analyse oder Evaluierung seitens der Schülerinnen und Schüler oftmals auch nur dann stattfinden, wenn zentrale Konzepte wiedergegeben und verstanden werden. Wie COYLE (2005: 4, übersetzt) deshalb zum Thema anmerkt, stellt diese Kategorisierung nach BLOOM (1956) aufgrund seiner Zusammensetzung eine „exzellente Checkliste“ für den Aufbau einer CLIL Einheit dar.

Abschließend ist in diesem Kontext zusätzlich hinzuzufügen, dass es aufgrund des dualen Charakters von CLIL notwendig und wichtig ist, die sprachlichen Erfordernisse an die jeweilige inhaltlich-kognitive Ebene anzupassen (BENTLEY 2010: 7): „We [...] need to analyse thinking processes for their language demands and [...] teach learners the language they need to express their thoughts and ideas.“ Dies ist, wie durch das vorige Zitat impliziert wird, besonders auch deswegen ein wichtiger Punkt, da Lehrerinnen und Lehrer im CLIL-Setting sicherstellen müssen, dass die sprachlichen Anforderungen nicht über die kognitiven – und in diesem Sinne auch vice versa – hinausgehen.

Culture

Unter dem letzten Punkt ‚Kultur‘ soll, so BENTLEY (2010: 7), sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigene, sowie andere Kulturen wahrnehmen und verstehen können. Dabei ist interkulturelles Lernen deswegen wichtig, weil es bei der „Relativierung des eigenen Standpunktes“ auf einerseits „kognitiv-inhaltlich[er]“, andererseits „auch emotional-affektiv[er]“ Ebene hilft (BIEDERSTÄDT 2013, zitiert in BUDKE und KUCKUCK 2017: 13). D.h. CLIL-Unterricht soll dazu führen, andere Menschen in anderen Kulturkreisen sowie deren Sichtweisen anzuerkennen und sich im Gegenzug auch selbst innerhalb verschiedener Gesellschaften verorten zu können (z.B. um über eigene Weltbilder im Vergleich zu jenen anderer Kulturen zu reflektieren). Dies führt somit insgesamt zu einer Erhöhung des kulturellen Verständnisses und fördert das Konzept eines „global citizenship“ (vgl. DAJONO 2015: 314). Zudem spielt die Interdependenz zwischen Sprache und Kultur dabei eine bedeutende Rolle, da diese „untrennbar miteinander verbunden“ sind und „sich gegenseitig“ beeinflussen (TAUFRATZHOFFER 2018: 14). Wie COYLE, HOOD und MARSH (2010: 39) in diesem Zusammenhang hervorheben, ist dies deswegen essenziell, weil

Kultur die Wahrnehmung der Realität beeinflusst und Sprache in diesem Fall auch ein Produkt selbiger darstellt, d.h. Kultur reflektiert.

Zusammenfassend wird daher anhand der einzelnen Kategorien ersichtlich, dass das 4-C Framework trotz seines mehr oder minder gleichwertigen Zugangs zu den Teilbereichen trotzdem einen sehr stark sprachlichen Fokus hat. Obwohl COYLE (2005: 4f) davon spricht, dass es in erster Linie immer der Inhalt ist, der für eine CLIL-Unterrichtseinheit ausschlaggebend ist, gibt es seitens der Sachfachdidaktik, v.a. in Bezug auf Geographie und Wirtschaftskunde, durchaus nicht unberechtigte Kritik dieser Dominanz der Sprachaspekte. Analog zum Fokus dieser Arbeit soll deshalb nachstehend in Kürze erläutert werden, welchen Kritikpunkten das zuvor erklärte Konzept ausgesetzt ist und wie eine Integration im geographisch-wirtschaftskundlichen Bereich stattfinden sollte bzw. könnte. Wie MÜLLER und FALK (2014: 122) deshalb ebenso hervorheben, bleiben für die Geographie „wesentliche fachspezifische Kompetenzbereiche unberücksichtigt“, was „nicht nur für die naturwissenschaftlichen Ausprägungsmerkmale des Faches (Inhalt und Methodik), sondern auch für den Kompetenzbereich der räumlichen Orientierung“ gilt. Aus diesem Grund entwickelte man, wie FALK und MÜLLER (2013: 5) beschreiben, aus dem „deutlich fremdsprachen-didaktisch geprägten 4C’s Framework [...], das nicht nur optisch den Aspekt *Culture* ins Zentrum rückt“, das sogenannten 5C’s Concept (vgl. FALK 2010), in dem, anders als bei Coyle’s Realisierung, die geographischen Fachinhalte im Zentrum stehen. Dabei wird das Modell, wie Abbildung 6

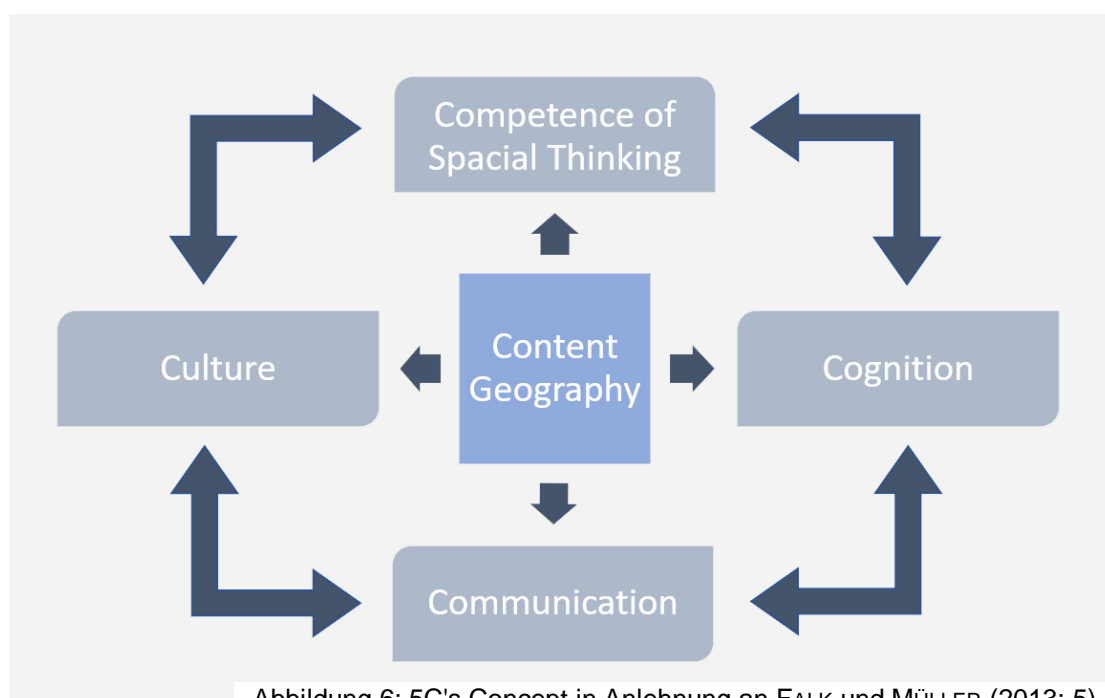


Abbildung 6: 5C's Concept in Anlehnung an FALK und MÜLLER (2013: 5)

veranschaulicht, um den Kompetenzbereich des „Spatial Thinkings“ erweitert. Hierbei handelt es sich laut Müller und Falk (2014: 123) also um eine Miteinbeziehung eines explizit „geographiespezifische[n] Kompetenzbereich[es]“, nämlich jenen der „räumliche[n] Orientierung“. Die restlichen Teile des Konzeptes sind bis auf die Tatsache, dass sie im Kontext der Geographie gesehen werden (und deshalb Kompetenzen selbiger abbilden), gleich oder sehr ähnlich zu verorten wie in Coyle's 4C's Framework. D.h. im Sinne des Aspekts der Kommunikation geht es um die Versprachlichung und Repräsentation „geographischer Sachverhalte“, der Bereich ‚Kognition‘ „umfasst [...] die gesamte Ebene der fachinhaltlichen Durchdringung, die von der Informationssammlung [...] über die Evaluation [...] bis hin zu konkreten Handlungsmustern“ spannt, während „der Gedanke des Erwerbs interkultureller Kompetenzen immanent quasi allen geographischen Inhalten“ zugrunde liegt (FALK und MÜLLER 2013: 5). Letzteres, so die Autoren, betrifft daher einerseits „die geographische Auseinandersetzung mit kulturellen Ausprägungsmerkmalen in Räumen unterschiedlichster Maßstabsebenen“, andererseits „aber auch die Beschäftigung mit [...] Diskursen um die Kulturen als Konstrukte“ selbst.

Wie HOFFMANN (2015: 8) in diesem Zusammenhang hervorhebt, ist die Erweiterung des Konzeptes durch FALK (2010) also deswegen ein „begrüßenswertes Vorgehen“, weil der fachliche Aspekt der Geographie hier im Mittelpunkt steht, während letzterer es aber auch als „ambivalent“ beurteilt, „ob mit der räumlichen Orientierung tatsächlich die Fachspezifik des Geographieunterrichts“ berücksichtigt wird: „[L]iegt diese nicht insbesondere, mindestens aber ebenso in der doppelten Betrachtungsperspektive (natur- als auch gesellschaftswissenschaftlich) auf geographische[n] Phänomene[n]?“. Zudem, wie bereits im letzten Absatz festgestellt wurde, kommt es zu Überschneidungen, die auch im 4C Framework eingeordnet werden könnten, weshalb HOFFMANN (ebd.) durch das Hervorheben des Aspekts ‚Spatial Thinking‘ weiter ausführt, dass „beim 5C's Modell [...] die ‚Gefahr‘“ bestünde, „die alte, aber [...] wenig produktive Diskussion um den Stellenwert der Topographie [...] erneut zu entfachen“.

Abschließend ist außerdem noch hinzuzufügen, dass das 5C's Framework aus dem Kontext des reinen Geographieunterrichts in Deutschland entstanden ist (d.h. die Wirtschaftskunde ist anders als in Österreich nicht expliziter Bestandteil des Geographieunterrichts), was also die Frage aufwirft, inwiefern es für eine alleinige Umsetzung im österreichischen Schulsystem relevant ist. Deshalb ist es in diesem

Zusammenhang logisch zu schlussfolgern, dass beim Aufbau einer CLIL-Stunde in GWK also beide Konzepte (4C's und 5C's) möglich wären, jedoch analog zum inhaltlichen Fokus das besser passende Modell gewählt werden sollte.

2.2.2 Strategien bzw. Qualitätsmerkmale zur Umsetzung CLILs im GW-Unterricht

Wie aufgrund des letzten Unterkapitels gezeigt wurde, stellen die besprochenen Konzepte allgemein-theoretische Zielrichtungen des CLIL-Unterrichts dar. Für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Ziele ist es allerdings logischerweise auch notwendig, einen Leitfaden zu haben, der bei der Zusammenstellung der Unterrichtseinheit hilft und eine Realisierung der zuvor besprochenen Eckpunkte (innerhalb der Frameworks) unterstützt. Deshalb soll im Folgenden auf sechs wesentliche Strategien bzw. Qualitätsmerkmale (vgl. MEYER 2009, sowie MEYER 2010) eingegangen werden, die eine erfolgreiche Umsetzung CLILs, besonders im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht, ermöglichen

Qualitätsmerkmal 1: Rich Input

Unter „Rich Input“ sind jene Inhalte gemeint, die die drei Eckpfeiler *Sinnhaftigkeit*, *Herausforderung* und *Authentizität* abdecken (vgl. MEYER 2010). Wie MEYER (2009: 9) in diesem Zusammenhang hervorhebt, hat die Forschung zu jenem Konsens geführt, „dass bedeutsamer und herausfordernder fremdsprachlicher Input eine elementare, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für den Zweitsprachenerwerb ist“, d.h. der Inhalt einer CLIL-Einheit sollte „dabei sowohl im Sinn von Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen bedeutsam sein, als auch einen klaren Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler aufweisen“. Abgesehen von der Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb ist dies auch ein wesentliches Kriterium, welches sich auf genereller Ebene im GWK-Unterricht widerspiegelt, da laut Lehrplanverordnung der Oberstufe ab 2018¹ in letzterer auch explizit gefordert wird, dass GW „entsprechend auf die Lebenswelten der Jugendlichen und [...] deutliche Aktualitäts- und Zukunftsorientierung“ abgestimmt wird. D.h., wie TAUFRAZTHOFER (2018: 15) in diesem Kontext erläutert, sollten Unterrichtsinhalte einerseits „globale Probleme der Menschen“ beinhalten, andererseits „aber auch einen Bezug zum Alltag und den

¹ Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

Interessensgebieten“ der Schülerinnen und Schüler haben, um dementsprechende Verknüpfungen zum Vorwissen zu ermöglichen.

Da „Geographieunterricht von der Faszination, die von fremden Ländern und Kulturen ausgeht“ lebt (Meyer 2010: 9), erscheint es auch sinnvoll, sich jener Materialien zu bedienen, die dieses Potenzial zur Genüge ausreizen. Dabei argumentierte SITTE (1998) schon vor über 20 Jahren im Zusammenhang mit der EAA-Bewegung, dass Geographie und Wirtschaftskunde alleine „aufgrund seiner Struktur für den bilingualen Unterricht besonders geeignet“ sei, da sie einen „hohen Anteil visueller, also nichttextliche[r] Materialien“ beinhaltet und damit auch einer „Versprachlichung“, besonders auch für schwächere Schülerinnen und Schüler, entgegenkommt. In diesem Kontext spielt die Diversität verschiedener Darstellungsformen, MEYER (2010:14) spricht hier vom Begriff der „multi-modal Inputs“, eine durchaus wichtige Rolle, die nicht vernachlässigt werden sollte: D.h. für den CLIL-Unterricht sollten auf der einen Seite zwar traditionelle Materialien wie Karten, Diagramme oder Bilder nicht fehlen, auf der anderen Seite aber durchaus auch moderne Medien, also „Videoclips, Podcasts oder interaktive Angebote englischsprachiger Webseiten“ ausgewählt werden (MEYER 2009: 9). Diese sind gleichermaßen „motivierendes Anschauungsmaterial“, wie auch „authentische[r] sprachliche[r] Input“, und „liefern damit hochwertiges Ausgangsmaterial für motivierende Tasks und vielfältigen Output“ (ebd.). Wie TAUFRAZHOFFER (2018: 15) hierbei treffend zusammenfasst, sollte eine Präsentation also „möglichst visuell stattfinden“ und der Lehrer dabei unterstützen, „Informationen von der Muttersprache in die Fremdsprache [zu] übersetzen und umgekehrt“. Dies betrifft, so MEYER (2009: 9), aber nicht nur das Übersetzen auf sprachlicher Ebene, sondern auch das Verbalisieren von Inhalten und komplexen Denkprozessen. Dies macht es deshalb auch erforderlich, neben offenen Unterrichtsformen auf den Einsatz eines „sinnvoll[en] und reflektiert[en]“ Frontalunterrichts zurückzugreifen. *Scaffolding*, wie nachstehend erläutert wird, stellt dabei einen wichtigen Beitrag zur Einhaltung der zuvor erwähnten Prinzipien des *Rich Inputs* dar.

Qualitätsmerkmal 2: Scaffolding als Unterstützung für den Lernprozess

Wirft man einen kurzen Blick auf den Lehrplan, so wird recht schnell klar, dass Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe durchaus mit recht komplexen Thematiken in Berührung gebracht werden. Besonders in der Geographie und Wirtschaftskunde,

man denke hierbei z.B. an das Herunterbrechen abstrakter wirtschaftspolitischer Zielkonflikte oder Konzepten wie der Globalisierung, ist es daher wichtig, Zusammenhänge und Abläufe klar und deutlich in ihrer Gesamtheit zu verstehen. Kommt in diesem Zusammenhang aber eine weitere Dimension hinzu, nämlich die einer Fremdsprache, müssen Lehrpersonen also auch sichergehen, dass diese kein Hindernis für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Innerhalb des CLIL-Paradigmas kommt daher ein zur Unterstützung des Lernprozesses fundamentales Konzept namens *Scaffolding* zum Tragen, welches also frei der Übersetzung des Begriffes ‚ein Gerüst‘ aufbauen soll, um authentische fremdsprachliche Materialien zu verarbeiten. ALBERT, FEHLING und HÄMMERLING (o.J.: 24) beschreiben daher, dass es sich in diesem Kontext um „inhaltliche, methodische als auch sprachliche Unterstützungsangebote“ handelt, die „in Abhängigkeit vom Vorwissen der Schülerinnen und Schüler Einsatz finden“. Diese können einerseits „differenzierte Angebote“ [...] für die Erreichung der Lehrplanziele“ sein, betreffen andererseits aber auch die Bereitstellung von „Mittel[n] und Methoden [...], die Lernende dazu befähigen, sich Wissen anzueignen, das auf andere Zusammenhänge anwendbar ist“ (ebd.). Dabei ist anzumerken, dass sich der Umfang sowie die Intensität von *Scaffolding*, zumindest auf Ebene der Fremdsprache, mit zunehmendem Fortschritt und dem Erlangen höherer Sprachfertigkeiten reduzieren (MEYER 2009: 9). In der Literatur wird dabei in der Regel zwischen zwei bis drei verschiedenen Arten von *Scaffolding* unterschieden. Die Differenzierung nach Input, Prozess und Output-*Scaffolding* (vgl. ALBERT, FEHLING und HÄMMERLING o.J.) orientiert sich dabei eher an der klassischen Vorgehensweise der *pre-*, *while-* und *post-activities* aus der englischen Sprachdidaktik, während im Kontext der Geographie (vgl. MEYER 2009 bzw. 2010) hauptsächlich zwischen *Input-* und *Output-Scaffolding* unterschieden wird. Unter Berücksichtigung des Fokus dieser Arbeit soll daher auf letztere Differenzierung eingegangen werden.

Input Scaffolding stellt allgemein formuliert jenen Bereich dar, der zur „inhaltlichen und sprachlichen Entlastung jeglichen Inputs“ gehört (MEYER 2009: 9). Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer, gemessen am sprachlichen Niveau der Gruppe, Vokabular, Phrasen oder beispielsweise für einen Text notwendige grammatikalische Strukturen zur Verfügung stellen müssen, um sicherzugehen, dass das Verständnis durch das Fehlen einer dieser Aspekte im Vorhinein nicht verhindert wird. Dies kann, wie ALBERT, FEHLING und HÄMMERLING (o.J.:25) beschreiben, aus der Bereitstellung ein- bzw. zweisprachiger Wortlisten mit Erklärungen oder dementsprechend auf die

Schülerinnen und Schüler angepasste Sprache seitens der Lehrperson sein. Aber auch die bereits angedeuteten, aus der englischen Sprachdidaktik stammenden, Techniken wie „Pre-/while-/post-reading-or-viewing Aufgabenstellungen und der Einsatz bestimmter Lesetechniken (wie das *skimming* und *scanning*)“ können in diesem Kontext einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. SCHWARZE in BUDKE und KUCKUCK: 2017: 143). Wie MEYER (2010: 15) hervorhebt, geht es hierbei zusammenfassend also primär um die Reduktion der kognitiv-linguistischen Belastung in Bezug auf den Inhalt bzw. den Input.

Output Scaffolding, auf der anderen Seite, generiert „pushed output“, unterstützt also „die Sprachproduktion, indem z.B. neue Redewendungen, Fachvokabular und fachspezifische Kollokationen usw. für die Sprachproduktion angeboten werden“ und bei der Erfüllung der Übung oder Aufgabe helfen (MEYER 2009: 9). Dies kann weiter, so ALBERT, FEHLING und HÄMMERLING (o.J.:25), durch die „Bereitstellung von Satz- und Textbausteinen“, aber auch durch „Strukturierungsvorschläge für die Ergebnisdarstellung“ auf inhaltlicher sowie der „Darstellung von Methoden des Zusammenfassens, Klassifizierens, Abstrahierens“ auf Methodischer Ebene stattfinden. D.h., zusammenfassend hilft *Output-Scaffolding* Schülerinnen und Schülern beim verbalisieren ihrer Gedanken und stellt sicher, dass die Sprache adäquat an den Inhalt angepasst wird (vgl. MEYER 2010: 15).

Abschließend ist zu diesem Qualitätsmerkmal daher anzumerken, dass „die Angst vor unbekanntem Vokabeln“, sprachlichen Formen etc. genommen werden muss und Schülerinnen und Schüler sich nicht von der Fremdsprache abschrecken lassen sollten, sondern, im Gegenteil, positive Erlebnisse aus dem bilingualen Unterricht mitnehmen sollten, um die Motivation aufrecht zu erhalten (MEYER 2009: 9). Dabei erweist es sich im Kontext der Geographie und Wirtschaftskunde als ungemein bedeutend, dass dementsprechende „geographiespezifische Lern- und Arbeitstechniken wie das Auswerten von Karten, Bildern und Diagrammen [...] kontinuierlich und vor allem auch in der Fremdsprache geschult werden“, da dies eine „Grundbedingung dafür“ darstellt, „dass CLIL funktioniert“, weshalb letztere „fester Bestandteil jeder entsprechenden Unterrichtseinheit“ sein müssen (ebd.). In diesem Zusammenhang ist Wiederholung bzw. kontinuierliches Üben ein essenzieller Bestandteil, um diese Lern- und Arbeitstechniken zu verinnerlichen, da nur so sichergestellt werden kann, dass Schülerinnen und Schüler diese auch als

selbstverständlich ansehen und richtig anwenden können (Vgl. MEYER 2009: 10, MEYER 2010: 16 bzw. TAUFRAZTHOFER 2018: 16)

Qualitätsmerkmal 3: Rich Interaction und Pushed Output

Um eine Steigerung der Fremdsprachenkompetenz im bilingualen Sachfachunterricht zu forcieren, ist es also logischerweise auch notwendig, dass Schülerinnen und Schüler, analog zu den Prinzipien des bereits erläuterten 4C's Framework, aktive Teilnehmer im Unterrichtsgeschehen sind und Sprache intensiv verwenden. D.h. Aufgabenstellungen sollten generell möglichst so gestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die Sprache selbst anzuwenden. MEYER (2009: 10) plädiert deswegen für eine symbiotische Anwendung von „aufgabenorientierte[m] Unterricht (task- based learning, TBL)“ innerhalb des CLIL Paradigmas und hebt dabei hervor, dass möglichst „realitätsnahe Kommunikationssituationen“ und „authentische Sprache“ ihren Einzug ins Klassenzimmer halten sollten. Hierbei sollten sich

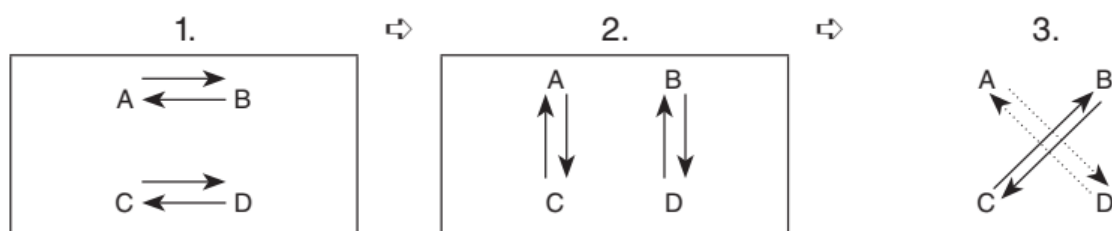


Abbildung 7: Multiple-Performance Task nach (MEYER 2010: 18)

Lehrerinnen und Lehrer dem sogenannten „gap-principle“ bedienen, welches besagt, dass bestimmte Aufgabenstellungen Lücken (information gaps, wie auch opinion gaps) hervorrufen, die seitens der Schülerinnen und Schüler durch authentische Kommunikation geschlossen werden müssen (vgl. MEYER 2010: 17f). Gerade die Geographie und Wirtschaftskunde, so MEYER (2009: 10), liefert durch ihren gewaltigen Pool an verfügbaren Themen wie „Globalisierung, Klimawandel, Energiekrise, Bevölkerungsentwicklung, Nachhaltigkeit [...] das Material für Tasks, während authentische Kommunikationssituationen, die durch die Tasks geschaffen werden, dafür sorgen, dass fachliche Inhalte mit einer höheren Verarbeitungstiefe gelernt werden“. Wie nachstehend kurz erläutert wird, wären beispielsweise sogenannte Multiple-Performance Tasks ein probates Mittel, um Interaktion und gepushten Output zu erzeugen (MEYER 2010: 18):

- *Schritt 1:* Es gibt 4 verschiedene Texte, die von 4 verschiedenen Schülerinnen und Schülern in einer Gruppe gelesen werden
- *Schritt 2:* Die Schülerinnen und Schüler erklären das Gelesene jeweils einem Gruppenteilnehmer, der den Inhalt des Textes nicht kennt. Auf diese Weise entstehen drei voneinander getrennte authentische Kommunikationssituationen
- Die daraus resultierende zweimalige Wiederholung fördert dabei den Sprachfluss, weil die betreffenden Personen dadurch ‚pro Durchgang‘ selbstbewusster werden. Zusätzlich kann die Komplexität der Sprache durch das Verwenden von Wörterbüchern etc. zwischen den einzelnen Wiederholungen erhöht werden.

Qualitätsmerkmal 4: Interkulturelle Kommunikationskompetenz

Räsonierend auf den Bereich ‚Culture‘ des 4C’s Framework ist es eine Schlüsselkompetenz im CLIL-Setting, andere Menschen sowie deren Kulturen kennenzulernen, zu verstehen und sich selbst innerhalb einer Vielzahl selbiger wahrzunehmen. Gerade in der heutigen Zeit, in der die Welt durch die Globalisierung und die zunehmende (digitale) Vernetzung dazu führt, dass Menschen aus den unterschiedlichsten Regionen der Erde aufeinandertreffen, sind Kenntnisse und Kompetenzen im interkulturellen Bereich unabdingbar geworden. Da Sprache, wie schon erläutert, auch kulturelle Gegebenheiten widerspiegelt, bietet der bilinguale Geographieunterricht innerhalb des CLIL-Paradigmas durch die Arbeit mit authentischen Materialien deshalb die Möglichkeit, „sich mit dem Fremden und Andersartigen im Alltag unserer multikulturellen Gesellschaft“ auseinanderzusetzen (LENZ 2002: 4). MEYER (2009: 11) sieht es daher als einen wesentlichen Bildungsauftrag, „Schüler anhand von epochalen Schlüsselproblemen aktiv auf den Dialog mit Menschen anderer Nationen [...] vorzubereiten und zwar mit Englisch als lingua franca, wobei [...] konsequentes Augenmerk auf die jeweiligen kulturellen Codes sowie auf angemessene sprachliche und nicht-sprachliche Mittel gelegt werden muss“. Dabei spielt der Perspektivenwechsel im GWK-Unterricht für die Erlangung solcher interkultureller Kompetenzen eine wichtige Rolle, d.h. durch einen „kontrastiven Vergleich“ kommt es überhaupt erst zu einer „Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘“, was zu einer Entwicklung von „Solidarität und Empathie“ führen soll (LENZ 2002: 4). Beispiele für eine Integration in den Unterricht, so MEYER (2009: 11), wären u.a. verschiedene Rollenspiele, die im Unterricht „handlungsorientiert“

umgesetzt werden können. Wie TAUFRAZTHOFER (2018: 18) es treffend formuliert, bietet gerade „der Geographieunterricht [...] eine Vielzahl an Möglichkeiten [...] Dinge aus anderen Blickwinkeln zu betrachten und andere Werte und Glaubensvorstellungen kennenzulernen“.

Qualitätsmerkmal 5: Förderung komplexen Denkens

Wie bereits im vorigen Unterkapitel innerhalb der Kategorie ‚Cognition‘ erläutert wurde, stellt CLIL den Anspruch, komplexes Denken zu fördern und somit einem Transfer von LOTS (*Lower Order Thinking Skills*) zu HOTS (*Higher Order Thinking Skills*) zu ermöglichen. Dies ist, wie MEYER (2010: 21) allerdings argumentiert, in der Praxis des Geographieunterrichts durchaus ein schwierigeres Unterfangen, da Forschungsergebnisse (vgl. VOLLMER 2008 in MEYER 2010: 21) bereits gezeigt haben, dass es Schülerinnen und Schülern v.a. am akademischen Sprachgebrauch mangelt – mit dem Ergebnis, dass eine Verbalisierung von Gedanken dadurch maßgeblich erschwert ist. Es braucht daher, „systematic instruction“, sowohl in der Mutter-, als auch der Zielsprache, was in zwei fundamentalen Implikationen für CLIL resultiert (ebd.):

Einerseits müssen alle drei Teilbereiche, also „Input, Tasks und Outputs“ so aufeinander abgestimmt sein, „dass damit möglichst viele kognitive Dimensionen angesprochen werden“ (MEYER 2009: 11). Dies ist nun der Punkt, an dem die in Kapitel 2.2.1 erläuterte Taxonomie (6 Kategorien von remember, understand, apply, analyze, evaluate bis hin zu create) von Bloom ins Spiel kommt, da diese, wie in der Literatur (vgl. COYLE 2005, MEYER 2009 bzw. 2010) erläutert, einen idealen Grundpfeiler zur Abstimmung und Strukturierung von Aufgaben, wie auch der Reflexion des eigenen Unterrichts hergenommen werden können. Im österreichischen GWK-Unterricht ließe sich diese Lernzieltaxonomie ferner innerhalb der 3 Anforderungsniveaus mit entsprechenden Operatoren verorten, da diese ebenso nach steigendem Niveau, also von LOTS-HOTS gegliedert sind (vgl. SITTE 2011, Anhang 4: 1-4):

- 1. Anforderungsniveau:** „Reproduktion“, also das „Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet“ mittels Operatoren wie z.B. *aufzeigen* (show), *auswählen* (select), *kennzeichnen* (mark), etc.

2. **Anforderungsniveau:** „Reorganisation & Transfer“ im Sinne eines „selbstständige[n] Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte, Methoden und Verfahren auf andere Sachverhalte“ mittels Operatoren wie z.B. *analysieren* (analyze), *anwenden* (apply) oder *auswerten* (evaluate).
3. **Anforderungsniveau:** „‘Reflexion und Problemlösung‘ umfasst den selbstständigen reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, [...] Methoden und Verfahren und gewonnenen Erkenntnissen um zu Begründungen, [...] Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen“. Operatoren wie z.B. *interpretieren* (interpret), *reflektieren* (reflect) oder *überprüfen* (verify) ließen sich hierbei im bilingualen Setting verwenden.

Auf der anderen Seite ist, neben dieser Arbeit auf kognitiv-inhaltlicher Ebene, aber auch „[s]ystematische Spracharbeit nötig, um Sorge dafür zu tragen, dass die Schüler ihre Kenntnisse und Fertigkeiten auch entsprechend verbalisieren können“ (MEYER 2009: 11). Dies adressiert u.a. also den bereits von (BENTLEY 2010: 7) vorgebrachten Punkt, dass es notwendig ist, beide Ebenen (sprachlich sowie inhaltlich-kognitiv) in einer Art Gleichgewicht zu halten, um einer Überforderung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler vorzubeugen.

Qualitätsmerkmal 6: Nachhaltigkeit beim Lernen

Wie durch die bis zu diesem Zeitpunkt erläuterten Strategien verdeutlicht wurde, beinhaltet CLIL-Unterricht also einen hohen Anteil an Gruppenarbeiten, unterschiedlichen Präsentationsformen oder auch Paararbeiten, die einen kommunikativen Stimulus darstellen sollen. Wie MEYER (2009: 11) deshalb zurecht heraushebt, ist es „für den Klassenverband unerlässlich, dass ansprechend dargebotene Information auch entsprechend verwertet wird“. Dies bedeutet also, dass es die spezifischen Arbeits- und Sozialformen CLILs notwendig machen, große Achtsamkeit auf die Ergebnissicherung zu lenken. Dies ist vor allem deswegen notwendig, da es abgesehen von der inhaltlichen Ebene (wie bspw. im Regelunterricht GWK) auch die sprachliche Ebene abzusichern gilt (z.B. Vokabel, Redewendungen, Kollokationen); d.h. Inhalte müssen sowohl innerhalb der Mutter- als auch der Zielsprache verstanden und angewendet werden können (MEYER 2010: 22). Probate Möglichkeiten im GWK Unterricht wären daher z.B. die Portfolioarbeit sowie das Schreiben von Blogs, wobei es im Unterricht generell sinnvoll ist, „auf offene Phasen

eher frontale folgen zu lassen, in der die zentralen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst werden“ (MEYER 2009: 12f). Diese und vergleichbare Methoden stellen somit sicher, dass der Inhalt einer Stunde auch von den Schülerinnen und Schülern mitgenommen werden kann.

2.3 Die Vor- und Nachteile CLILs für Sprach- und Sachfach anhand aktueller Fachliteratur und Studien

Da nun erläutert wurde, was CLIL ist und wie eine Umsetzung konkret im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht stattfinden sollte, stellt sich natürlich die Frage, welche Ergebnisse durch den bilingualen Unterricht auf sprachlicher- wie auch fachlicher Ebene zu erwarten sind. Im Folgenden, soll daher kurz auf die Vor- sowie Nachteile CLILs eingegangen werden.

Zentraler Baustein für diese Untersuchung ist in diesem Kontext die im Jahre 2006 umfassend durchgeführte DESI-Studie, bei der die sprachlichen Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler in Englisch und Deutsch erfasst und evaluiert wurden. Innerhalb einer eigenen Begutachtung wurde eine Stichprobe von 38 Klassen, „die ab der siebten Jahrgangsstufe zumindest in einem Sachfach, meist jedoch in zwei bis drei Fächern (z.B. Geographie, Geschichte, Biologie), Englisch als Unterrichtssprache“ verwendeten mit jenen Schülerinnen und Schülern verglichen, die keinem bilingualen Sachfachunterricht ausgesetzt waren (vgl. KLIEME 2006: 8). Die Ergebnisse über den Erfolg solcher Programme erwies sich als recht eindeutig: Lernende, die in englischer Sprache unterrichtet wurden, zeichneten sich im Vergleich zu jenen, die an regulärem Sachfachunterricht teilnahmen, in vier von sechs Kategorien durch ein höheres Niveau aus; dies betraf die Kompetenzbereiche Hören, Leseverständnis, Grammatik und Textrekonstruktion (vgl. DESI-KONSORTIUM 2006: 59). Genauer berichtet KLIEME (2006: 8) in diesem Zusammenhang, dass beim Hörverständnis „bis zum Ende der Jahrgangsstufe neun gegenüber Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen [ein] Vorsprung von etwa zwei Schuljahren“ erreicht wird, während die „Fähigkeit, grammatikalische Fehler zu erkennen und zu korrigieren“ ebenso deutlich besser ausgeprägt ist. Zusätzlich ist die „Sprachbewusstheit, bezogen auf sprachliches Handeln (Soziopragmatik) [...], sowie [...] Schreibkompetenz“ bei Schülerinnen und Schülern bilingualer Programme als höher zu klassifizieren (DESI-KONSORTIUM 2006: 59). Eines der vier zentralen Anliegen CLILs, nämlich die Erreichung von interkulturellen Kompetenzen durch bilingualen

Unterricht, wird ebenso bestätigt, da „ethnorelative interkulturelle Orientierungen signifikant häufiger zu beobachten [sind] als in der Vergleichsgruppe“ (ebd. 60).

Ein ebenso in der Literatur oftmals berichteter Benefit CLILs ist die Motivation, die mit dieser Unterrichtsform einhergeht. LENZ (2002: 5) berichtet beispielsweise davon, dass eine höhere Motivation im bilingualen Geographieunterricht wohl „von den meisten Praktikern bestätigt“ wird. Dies wurde u.a. auch in einer empirischen Untersuchung von LAGABASTER (2011) bestätigt, bei der 191 spanische Schülerinnen und Schüler teilnahmen. Wie letzterer veranschaulicht, konnte durch die Daten der Befragung gezeigt werden, dass Lernende, die statt reinem Fremdsprachenlernen mit CLIL unterrichtet wurden, statistisch signifikant höhere Motivation aufzeigten (ebd. 11) und in weiterer Folge auch besser bei Tests im Fremdsprachenunterricht abschnitten (ebd. 12). Wie auch LAGABASTER (2011: 13) stellte LENZ (2002: 5) in diesem Kontext bereits die Frage, ob diese erhöhte Motivation ggf. daran liegt, dass Materialien im bilingualen Sachfachunterricht beispielsweise etwa ansprechender bzw. authentischer sind und in den meisten Fällen auch einen besseren methodischen Feinschliff besitzen, als jene im reinen Englischunterricht. Beide Autoren konkludieren daher, dass diese positiven Faktoren im bilingualen Bereich bzw. in CLIL einen wesentlichen Einfluss auf die Motivation haben, wobei der genaue Zusammenhang weiterer empirischer Untersuchungen bedürfe.

Im Gegensatz zu diesen vielen positiven Aspekten beim Einsatz CLILs gilt es jedoch auch negative Aspekte zu erwähnen. MEYER (2009: 5), beispielsweise, hebt unter Verweis auf diverse Studien (DALTON-PUFFER 2007, VOLLMER 2008) beispielsweise hervor, dass es durchaus auch defizitäre Bereiche gibt, die sich in aller Kürze folgendermaßen zusammenfassen lassen:

„[D]as zusammenhängende, freie Sprechen ist in vielen CLIL Stunden gemessen an zeitlichen Anteilen völlig unterrepräsentiert, die mündliche Ausdrucksfähigkeit entspricht den Erwartungen häufig nicht [...] viele 10.-Klässler können sich vor allem schriftlich nur sehr mäßig ausdrücken. Es gelingt ihnen häufig nicht, fachliche Inhalte und Zusammenhänge adäquat zu versprachlichen [...]“

Wie dieser Auszug vermittelt, gibt es also durchaus noch Verbesserungspotential, was bedeutet, dass diese Aspekte im CLIL-Unterricht gesondert berücksichtigt werden

müssen. Da die vorher genannten Ziele allerdings vorwiegend die sprachliche Ebene adressieren (bis auf den Themenbereich Motivation), stellt sich natürlich die Frage, inwiefern CLIL auch explizite Vorteile für das Sachfach, in diesem Fall, für die Geographie und Wirtschaftskunde selbst, aufweist.

Eine These die LENZ (2002: 10) in diesem Zusammenhang aufstellt ist, dass es „aus der Sicht der Geographiedidaktik allein [...] keine hinreichende Begründung für einen bilingualen Geographieunterricht“ gäbe, dieser aber bei der „Umsetzung übergeordneter Bildungsziele und Schlüsselqualifikationen“ wertvolle Beiträge liefern kann. Unter dieser Voraussetzung gilt es daher grundsätzlich zuzustimmen und festzuhalten, dass es im CLIL-Unterricht, analog zur vertretenen Meinung mannigfaltiger Autoren (z.B. vgl. MEYER 2009, SITTE 1998 etc.), also immer vorwiegend die geographisch-wirtschaftskundlichen Fachkompetenzen sind, die im Vordergrund stehen und entwickelt werden sollten.

Die im Zuge der Diskussion um die Priorisierung von sach- oder sprachfachlichen Anteilen in der Literatur oftmals geäußerte Kritik, CLIL könnte sich durch den höheren Anteil von Spracharbeit negativ auf das Sachfach auswirken, ist allerdings bereits hinreichend widerlegt: „Die [...] Bedenken, dass das sachfachliche Lernen aufgrund der Fremdsprachlichkeit leidet, sind nicht mehr haltbar“ (MEYER 2009: 8). Die Realität zeigt zudem, dass sogar das Gegenteil der Fall ist. Wie etwa GOLAY (2005) in diesem Kontext berichtet, gibt es im bilingual unterrichteten Geographieunterricht teils bessere Lernfortschritte, als im Regelunterricht (vgl. MEYER 2009: 8).

Räsonierend auf die vorherige von LENZ (2002) aufgestellte These soll somit deutlich gemacht werden, dass es also sehr wohl Beweise dafür gibt, dass CLIL sich auch aus geographiedidaktischer Sicht rechtfertigen lässt. Zudem, wie TAUFRAZTHOFER (2018: 10f) unter Verweis auf MASSLER und BURMEISTER (2010) zeigt, hat die Mehrsprachigkeit erwiesenermaßen positive Effekte auf die kognitiven Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, da viele mit dem Fremdsprachenlernen verbundenen Fähigkeiten auch allgemein kognitive Fähigkeiten (wie z.B. Informationsselektion oder Problemlösung) trainieren und somit für das Sachfach selbst relevant sind (vgl. LOTS-HOTS, Kapitel 2.2.2). Gerade in Bezug auf die doch komplexen und verwobenen Themenbereiche der Geographie und Wirtschaftskunde stellt dies einen mehr als nur wertvollen Benefit dar. Zusätzlich ermöglichen erhöhte Fremdsprachenkompetenzen v.a. in der Oberstufe, wo zunehmend internationale und global-wirtschaftliche Probleme

thematisiert werden, die Auseinandersetzung mit neuen Medien: Da die Sprache der Wirtschaft Englisch ist, werden die meisten authentischen Materialien auch in dieser publiziert. Dies bedeutet, dass CLIL-Unterricht es den Schülerinnen und Schülern somit auch ermöglicht, sich diesen Pool an Quellen zu Nutze zu machen und damit zu arbeiten. Abschließend soll weiter hervorgehoben werden, dass die bereits in Kapitel 2.2 erläuterten Vorteile in Bezug auf z.B. interkulturelle Lernaspekte, wie auch das offene, aktive und schülerzentrierte Arbeiten, sich positiv auf die Schülerinnen und Schüler auswirken.

2.4 An- und Herausforderungen an die Lehrkräfte

Berücksichtigt man die in der theoretisch-inhaltlichen Diskussion erläuterten, durchaus komplexen Zielsetzungen und Qualitätsmerkmale CLILs, so zeigt sich recht schnell, dass eine ordnungsgemäße Umsetzung der Methode nicht gerade einfach ist. Wie MASSLER und BURMEISTER (2010: 22) in diesem Kontext festhalten, stellt das Paradigma nämlich sowohl auf „sachlicher, fremdsprachlicher und methodischer“ Ebene nicht unwesentliche Anforderungen an die Lehrkräfte. Daraus ergibt sich folglich, dass es gewisse Kompetenzen braucht, um diesen Ansprüchen auch gerecht zu werden. Nachstehend soll deshalb in aller Kürze erläutert werden, welche Fähigkeiten seitens der Lehrkräfte vonnöten sind. Zusätzlich sollen – ohne die konkreten Befragungsergebnisse aus Kapitel 3 vorweg zu nehmen – erste wesentliche Herausforderungen aufgezeigt werden, mit denen Lehrer konfrontiert sind.

So lassen sich auf allgemeiner Ebene, wie durch das *Europäische Fremdsprachenzentrum* aufgezeigt wird, zunächst 8 zentrale Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern ausmachen, die nachstehend zusammengefasst werden können (MARSH et al. o.J.: 17-27):

1. Reflexionsvermögen, um „die kognitive, soziale und affektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verstehen und unterstützen zu können“
2. Die Grundlagen CLILs zu verstehen und es adäquat ins Curriculum zu integrieren
3. „Bewusstheit für Inhalt und Sprache“ zu schaffen und die Bedeutung der Interdependenz der beiden Faktoren für den Unterricht zu verstehen

4. Methodik und Bewertung an die Herausforderungen mit dem Umgang einer Fremdsprache anzupassen und letztere entsprechend zu integrieren um „unterstützende Lernerfahrungen zu schaffen“ (z.B. durch *Scaffolding*)
5. „Forschen, Reflektieren und Evaluieren“ als „wichtige persönliche Anliegen“ anzuerkennen um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren
6. Die Bedeutung „CLIL-spezifische[r] Lernressourcen und [...] Lernumgebungen [...] integrativ und auf verschiedenen Ebenen“ wirken zu lassen.
7. Die Unterrichtsgestaltung „erfordert spezifisches Wissen über die Klassenzimmerdynamik, und Gestaltungstechniken, die insbesondere [...] darauf [hin] verstanden werden müssen, wie sie das Lernen im CLIL-Klassenzimmer beeinflussen“.
8. Die „Entwicklung und Implementierung“ CLILs erfordert die Miteinbeziehung aller Interessensgruppen (Eltern, Lernende und Lehrpersonal) und eine bewusste Rollenverteilung, um sich gegenseitig zu unterstützen

Dies macht, wie obig veranschaulicht, deutlich, dass es also neben jeweiligem sprachlichem und fachlichem Wissen eine dritte Komponente, nämlich jene der Kenntnisse über den bilingualen Unterricht selbst (d.h. eine entsprechende Ausbildung für CLIL) benötigt, um den Ansprüchen der Methode auch adäquat gerecht zu werden.

Wie allerdings bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit erläutert wurde, bedarf es hierzulande durch die Schulautonomie (bspw. in der AHS) nur die Zustimmung der jeweiligen Direktoren für eine Durchführung in der Klasse, was zur Folge hat, dass CLIL-Unterricht ggf. auch von Lehrerinnen und Lehrern praktiziert wird, die keine explizite Ausbildung dafür haben. Dies mag zwar bei den Lehrkräften, die dem Idealfall entsprechen, also jene die sowohl im jeweiligen Sprach- und Sachfach (z.B. Englisch-GWK) ausgebildet worden sind, ein geringeres Problem sein, fordert im Gegenzug aber diejenigen umso mehr, die nur in einem der Teilbereiche geschult sind.

Daraus ergibt sich laut UNIVERSITÄT CAMBRIDGE (o.J.: 7) eine erste Herausforderung, nämlich das Selbstvertrauen: „Subject teachers need to feel confident about their English level, especially if they have not used English for some time“. Wie TAUFRAZTHOFER (2018: 27) mit Verweis auf MASSLER und BURMEISTER (2010) beispielsweise hervorhebt, „ist die Menge an Fachvokabular für viele nicht außer Acht zu lassen“, da diese „den Alltagswortschatz massiv übersteigen kann“. Zusätzlich kommen einige weitere ‚Challenges‘ zum Tragen, die für die Gruppe der reinen

Sachfachlehrer nicht unwesentlich sind: So müssen Lehrerinnen und Lehrer fähig sein, komplexe Konzepte ebenso deutlich und klar zu erklären wie in der Muttersprache und auch die sprachlichen Fertigkeiten besitzen Fragen zu stellen, zu paraphrasieren und *classroom management* zu betreiben (UNIVERSITÄT CAMBRIDGE o.J.: 7). Dies visualisiert, dass es also eine nicht unwesentliche Hürde ist, sich den Unterricht in einer Fremdsprache überhaupt zuzutrauen.

Ein weiterer Punkt betrifft die Auswahl angemessener Unterrichtsmaterialien. Wie durch die Qualitätskriterien in Kapitel 2.2.2 veranschaulicht wird, ist es notwendig, dass die Materialien entsprechend der Konzepte CLILs zusammengestellt werden, um ihr volles Potential zu entfalten. Einerseits braucht es daher explizit methodisches Wissen seitens der Lehrerinnen und Lehrer (d.h. Fortbildungen zum Thema CLIL), andererseits aber auch geeignete Materialien an sich. Wie FILZMAIER (2016: 8) treffend beschreibt, sind Materialien, „die auf dem CLIL-Konzept aufbauen“ laut „heutigem Stand leider nur in geringem Ausmaß vorhanden, was bedeutet, dass die Lehrkräfte selbst solche entwickeln oder bereits bekannte Ressourcen adaptieren müssen“. In der Folge also ist der logische Schluss, dass sich dementsprechend auch die Vorbereitungszeit für CLIL-Stunden erhöhen wird: „Durch das Fehlen von geeigneter Fachliteratur und Materialsammlungen kann die Vorbereitungszeit ins [...] unermessliche führen“ (TAUFRATZHOFFER 2018: 26f).

Dies zeigt also bereits recht deutlich, dass die An- und Herausforderungen bei der Durchführung von CLIL durchwegs hoch sind und eine ordnungsgemäße Durchführung seitens der Lehrerinnen und Lehrer auch eine explizite Schulung in bilingualer Didaktik benötigen würde, um die theoretisch-inhaltlichen Anforderungen zu erfüllen. Ein Überblick bzw. eine Bestandsaufnahme, inwiefern sich die theoretischen Eckpfeiler, die in diesem Kapitel erläutert wurden, in der Praxis widerspiegeln oder unterscheiden, wird im nachfolgenden praktischen Teil geklärt.

3 Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes an österreichischen Schulen: Qualitative Interviews von Lehrkräften mit „Hands-on“ Erfahrung im GWK/Englisch Unterricht

Wie bereits eben angedeutet, soll im nachstehenden Kapitel erläutert werden, wie Lehrerinnen und Lehrer den alltäglichen Einsatz von CLIL wahrnehmen. Dies soll im Kontrast zu den in Kapitel 2 besprochenen theoretischen Prinzipien, die den ‚Soll-Zustand‘ widerspiegeln, einen Einblick in den ‚Ist-Zustand‘ an österreichischen Schulen geben, um die spezifischen Hindernisse und Problematiken aufzuzeigen, mit denen sich letztere konfrontiert sehen. Zusätzlich sollen die Befragungen im Zusammenhang dementsprechender Fachliteratur zeigen, ob sich grobe Veränderungstendenzen zeigen oder ob die ‚Challenges‘ innerhalb der letzten Jahre mehr oder minder gleichgeblieben sind. Zur Kontextualisierung innerhalb der Forschungsfragen dieser Arbeit seien letztere deshalb in aller Kürze noch einmal aufgelistet:

3. Wie wird der Unterricht an der österreichischen Sekundarstufe II dem Anspruch an CLIL sowie den fachdidaktischen Paradigmen in GWK gerecht?
 - a. Welche theoretisch-didaktischen Anforderungen stellt der CLIL-Unterricht an Lehrende im CLIL-Setting?
 - b. Wie werden die für den Unterricht verwendeten Materialien beiden Prinzipien gerecht?
 - c. Wie sieht die Umsetzung dieser Prinzipien an heimischen Schulen aus und mit welchen Herausforderungen sehen sich Lehrerinnen und Lehrer damit im Alltag konfrontiert?
 - d. Wie sind die in Österreich verwendeten Materialien für CLIL-Unterricht in Englisch/GWK, insbesondere Schulbücher anhand entsprechender Kriterien zu bewerten?
4. Auf welche Unterstützung kann ein Lehrer in Österreich bei der Durchführung von CLIL im GWK-Unterricht zählen?

Wie durch die Auflistung erkennbar, wurde die erste Forschungsfrage, insbesondere Punkt 1a) sowie Punkt 1b), bereits im theoretischen Teil der Arbeit erläutert. Kapitel 3 adressiert daher insbesondere Punkt 1c), also die Alltagserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie Forschungsfrage 2, die Unterstützungen, auf die sich Lehrpersonen berufen können.

3.1 Methodik

Um also einen möglichst detaillierten Überblick über diese Fragestellungen zu erlangen, bieten sich in erster Linie qualitative Forschungsmethoden an. Obwohl quantitative Verfahren in diesem Kontext durchaus Vorteile in Bezug auf eine repräsentative Verallgemeinerung der Ergebnisse böten, würden diese weit über den Umfang einer Diplomarbeit (mehr jenen einer eigenen empirischen Studie) hinausgehen und somit, durch den quantitativen Charakter, auch nur oberflächlich stattfinden, da der notwendige Tiefgang in Bezug auf die Themengebiete nicht realisierbar wäre. Die in diesem Kapitel erhobenen Daten wurden daher im Sinne von qualitativen Interviews gesammelt, da es diese „offene Befragungsmethode“ ermöglicht, „subjektive Sichtweisen, Handlungsmotive und Bedeutungszuschreibungen zu erfassen“ (REINDERS 2010: 86). Zentral ist hierbei das sogenannte ‚Leitfadeninterview‘. Wie NIEBERT und GROPENGEIßER (2014: 122) hervorheben, sind „[d]urch Leitfaden strukturierte Interviews [...] geeignet, wenn alltägliches und wissenschaftliches Wissen zu rekonstruieren ist und dafür eine große Offenheit gewährleistet sein soll – aber gleichzeitig auch die vom Interviewer eingebrachten Themen den Erhebungsprozess strukturieren sollen“. Somit eignet sich diese Form des Interviews exzellent für eine Abbildung von Alltagserfahrungen sowie einem Vergleich mit den bereits in der Literatur konstituierten Bildern darüber. Hierbei ist ferner hinzuzufügen, dass die Form der durchgeführten Interviews, trotz des Leitfadens, zu jenen der halbstrukturierten Interviewformen zu zählen ist. D.h. der Fragebogen wurde explizit so aufgebaut, dass der Leitfaden einerseits ein grobes Framework in Form mehrerer Kategorien darstellt, andererseits aber auch ein recht großes Maß an Flexibilität (z.B. bei der Reihenfolge) ermöglicht, um den Gesprächsfluss der Interviewteilnehmer nicht zu unterbrechen bzw. die Möglichkeit einzuräumen, zum Thema passende Zwischenfragen stellen zu können (vgl. Interviewleitfaden, Anhang B).

Die neun Befragungen selbst wurden mit Ausnahme der letzten beiden Interviewteilnehmer (1.4.2019) im März 2019 durchgeführt und mithilfe eines Smartphones aufgenommen. Die dadurch erhaltenen Audiodateien wurden anschließend, wie im Appendix dieser Arbeit erkenntlich (vgl. Anhang C), transkribiert und stellen somit die Grundlage der Auswertung dar. In diesem Zusammenhang soll zusätzlich erwähnt werden, dass die Transkription möglichst genau dem Wortlaut der

jeweiligen Personen folgt, sich dabei aber am „Verfahren der Übertragung in normales Schriftdeutsch“ orientiert, „d.h. [...] Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben und der Stil wird [...] geglättet“ (GLÄSER-ZIKUDA 2010: 106). Dies soll, da vorwiegend thematisch-inhaltliche Aspekte (als Formulierungen) bei den Befragungen im Vordergrund stehen, einen adäquaten Kompromiss zwischen Worttreue und guter Lesbarkeit darstellen.

Zur Erläuterung der Schrift- und Zeichenkonventionen: Zwischenfragen oder Kommentare des Interviewers werden innerhalb eckiger Klammern „[Beispieltext]“ festgehalten, kurze Pausen werden mit „...“ versehen, während längere Gesprächs- oder Nachdenkpausen sowie hervorstechende Mimik/Gestik in Form von normalen Klammern markiert werden (Beispielsweise: (lacht), (pausiert)).

Nachdem die Methodik nun zu einem Großteil geklärt wurde, ist es notwendig, auf die letzte wichtige Komponente, die Interviewteilnehmer selbst, einzugehen. Grundsätzlich waren von den 9 befragten Personen 4 männlich und 5 weiblich, wobei die Unterrichtserfahrung der Teilnehmer stark von nur zwei bis hin zu über zwanzig Jahren variierte. Aus Gründen der Diskretion wird nachstehend allerdings, mit Ausnahme eines Teilnehmers der als Experte fungiert, auf die Namen von Schulen bzw. der Lehrerinnen und Lehrer selbst verzichtet, d.h. die einzelnen Personen werden in der Auswertung alphabetisch (Teilnehmer A, B, etc.) referenziert.

Die Auswahl letzterer erfolgte vorwiegend durch Emailverkehr mit einzelnen Schulen bzw. den Lehrpersonen direkt. D.h. in diesem Zusammenhang wurden also jene Schulen auf Ihre Eignung hin selektiert, die laut Homepage des Stadtschulrates Wien¹ am DLP-Programm (Dual Language Programme) teilnehmen (da dies CLIL-Unterricht beinhaltet) oder im berufsbildenden Bereich zur Durchführung von CLIL verpflichtet sind. Zusätzlich erklärte sich ein weiterer Teilnehmer der Befragung über die GWK-Mailingliste² zu einem Gespräch bereit. Da dies allein allerdings nur einen Umfang von sechs Personen darstellte – die überwiegende Zahl der 25 angeschriebenen Schulen im Großraum Wien reagierte nicht, oder negativ – konnten weitere drei Interviewpartner über den Kollegen- bzw. Bekanntenkreis ausgemacht werden. Dies erklärt auch, warum in den Befragungen lediglich zwei Lehrkräfte für die BHS (beide an der HTL, keine von einer HAK) zur Verfügung gestanden sind, während es für die

¹ <https://eb.ssr-wien.at/index.php/de/projekte/englisch/dlp>

² <http://mail.oepu.at/mailman/listinfo/gwk>

AHS sieben Teilnehmer gab. Im Folgenden soll nun zur Kontextualisierung kurz auf die einzelnen Personen eingegangen werden, um bereits vor der Präsentation der Ergebnisse ein klares Bild über die einzelnen Personen zu haben.

- Der erste Interviewpartner, Bernhard Prunner, unterrichtet selbst (8 Dienstjahre) an einer Schule mit DLP-Programm und steht zudem aufgrund seiner Lehrtätigkeit im tertiären Bereich als Experte zur Verfügung. Er leitete bereits vom Wintersemester 2014 bis einschließlich Wintersemester 2017 Lehrveranstaltungen zum Thema CLIL am Institut für Anglistik und Amerikanistik. Zudem erweist er sich durch seine Tätigkeit im Bereich der CLIL/DLP-Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer seit 2015/2016 an der PH-Wien als ideale Informationsquelle für sowohl den regulären Fragebogen als auch die Expertenfragen im Appendix (vgl. Anhang B), da er in diesem Zusammenhang bereits AHS sowie BHS-Lehrkräfte unterrichtete.
- Interviewpartner B unterrichtet seit in etwa 9 Jahren an einem Wiener Gymnasium (kein Sprachenfach als Zweitfach) und hat die CLIL-Fortbildung im Rahmen seiner Unterrichtstätigkeit absolviert.
- Interviewpartner C befindet sich zurzeit im zweiten Dienstjahr und unterrichtet an der gleichen Schule wie Interviewpartner B. Die Lehrperson hat ebenso kein Sprachenfach als Zweitfach, im Gegensatz dazu aber keine CLIL-Fortbildung.
- Interviewpartner D unterrichtet als einziger Teilnehmer nicht an einer Wiener Schule, sondern an einer niederösterreichischen HTL. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin befindet sich im nunmehr zweiten Dienstjahr und hat eine abgeschlossene CLIL-Fortbildung (aber kein Sprachfach als Zweitfach).
- Interviewpartner E stellt die zweite Lehrkraft an einer Wiener HTL dar (mit über 20 Dienstjahren) und unterrichtet gegenwärtig GGP (Geschichte, Geographie und Politische Bildung). Der Teilnehmer/die Teilnehmerin hat keine explizite CLIL-Fortbildung und auch kein Sprachfach, jedoch bereits bei einer früheren Anstellung an einer HAK Erfahrungen mit EAA gesammelt.
- Interviewpartner F hat ebenso über 20 Dienstjahre und unterrichtet derzeit Französisch und Geographie und Wirtschaftskunde an einer AHS in Wien (ohne CLIL-Fortbildung).
- Interviewpartner G unterrichtet seit ca. 15 Jahren an einer (Wiener) AHS mit bilinguaem und DLP Zweig Englisch, Geschichte und Geographie und

Wirtschaftskunde. Da die Lehrperson an seiner/ihrer Schule als Native (aber die österreichische Lehramtsprüfung hat) gilt, hat er/sie keine CLIL-Fortbildung abgeschlossen.

- Interviewpartner H hat ca. 7-10 Dienstjahre und unterrichtet an einer (Wiener) AHS. Er/sie hat neben Geographie und Wirtschaftskunde kein Sprachfach, aufgrund dessen auch die CLIL-Ausbildung absolviert.
- Interviewpartner I unterrichtet zwischen 15-20 Jahren GWK und Englisch und arbeitet an derselben Schule wie Interviewpartner H. Durch die Tatsache, dass die Lehrperson Englisch als Zweit- bzw. Hauptfach hat, ist eine dezidierte Ausbildung für CLIL hinfällig.

Abschließend soll in diesem Zusammenhang zusätzlich erwähnt werden, dass die letzten beiden Interviewteilnehmer (H,I) CLIL gegenwärtig nur in einer Unterstufe unterrichten. Nichtsdestotrotz (da der eigentliche Fokus der Arbeit ja an der Oberstufe liegt) eignen sich beide Lehrkräfte für die Befragung, da das DLP-Programm der dementsprechenden Schule im kommenden Schuljahr (2019/2020) in die Oberstufe übertragen wird. D.h. einerseits bieten sich durch diese Tatsache Vergleichsmöglichkeiten zwischen Sekundarstufe I und II, andererseits offenbaren sich dadurch auch interessante Einblicke, die mit der Überführung eines solchen CLIL-Programmes in die Oberstufe einhergehen. Zudem betreffen einige Teile der Befragung gleichermaßen die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II (bspw. Organisation, Unterstützungsangebote, etc.), d.h. die von diesen Lehrpersonen gewonnen Erkenntnisse sind in diesen Teilbereichen aufgrund der vorig genannten Gründe ebenso valide.

Wie diese kurze Veranschaulichung der Befragungsteilnehmer zusammenfassend zeigt, beinhalten die in der folgenden Sektion präsentierten Ergebnisse also neben Junglehrerinnen und Lehrern auch routiniertere Lehrkräfte mittlerer und fortgeschrittener Tätigkeit. Zudem zeichnet sich das Sample in seiner Gesamtheit sowohl durch Lehrerinnen und Lehrer aus, die eine dezidierte Ausbildung für CLIL durchgeführt hatten, als auch jene, die im Rahmen der Schulautonomie CLIL unterrichten, aber keine Fortbildung zum Thema abgeschlossen hatten.

3.2 Evaluation der qualitativen Interviews

Die Auswertung der in diesem Abschnitt präsentierten Befragungsergebnisse erfolgt, wie bereits angedeutet, anhand von sechs übergeordneten Kategorien, die sich

ihrerseits wiederum aus mehreren Teilfragen zusammensetzen (vgl. Anhang B). Dies betrifft die Themenbereiche ‚*Motive und Anreize für den CLIL-Unterricht*‘, ‚*Organisation an der Schule*‘, ‚*Potentiale/Defizite aus der Sicht der Lehrpersonen*‘, ‚*Materialauswahl*‘, ‚*Feedback und Evaluation*‘ sowie den letzten Punkt, ‚*Unterstützungsangebote*‘. Paraphrasen bzw. Zitate der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer (Interviewpartner, abgekürzt IP) werden entsprechend der Fragen nummeriert (z.B. Frage 1 = F1), sodass eine Kontextualisierung und Zuordnung im Fragebogen bzw. innerhalb der Transkripte effizient möglich ist (bspw. IP C, F3 = Interviewpartner C, Frage 3).

3.2.1 Motive und Anreize für den CLIL-Unterricht

Wie bereits in der Genese dieser Arbeit geklärt, werden die in Österreich durchgeführten Aktivitäten im Bereich des bilingualen Unterrichts als sogenannte ‚*Grassroots*‘-Bewegung wahrgenommen. D.h. analog zu den Untersuchungen von STRASSER und KELLER (2010: 22) wird CLIL in der Literatur oftmals als eine von den Lehrern initiierte und durchgeführte Bewegung bezeichnet, die „vorwiegend durch engagierte Lehrer/innen getragen wird, die CLIL einfach gerne einmal in der Praxis ausprobieren möchten“. Dies ist insofern schon vorab ein mehr als nur relevanter erster Untersuchungsaspekt, da eine Bottom-Up Bewegung (vgl. GIERLINGER 2007), die aus der persönlichen Motivation der Lehrerinnen und Lehrer entsteht, indirekt auch eine schwache Institutionalisierung CLILs impliziert. Insofern stellt sich natürlich die Frage, ob dies auch noch zum Untersuchungszeitpunkt im Jahre 2019 zutrifft.

Bei der Betrachtung der Daten aus den Interviews zeigt sich, zumindest im Rahmen der befragten Personen, dass dies nur mehr zum Teil der Fall ist. Grundlegend lassen sich die Lehrpersonen im Sample daher nach drei verschiedenen Motiven bzw. Motivationsaspekten unterscheiden: intrinsisch motivierte, intrinsisch sowie extrinsisch motivierte und alleinig extrinsisch motivierte Lehrkräfte.

Vier von neun Personen zählen dabei zur ersten Kategorie. Prunner (IP A, F1) berichtet beispielsweise davon, dass das Interesse für CLIL bereits durch seine Diplomarbeit im Studium geweckt wurde und ihn zusätzlich dazu bewegt habe, neben der CLIL Ausbildung ein Programm an seiner Schule zu etablieren. Interviewpartner E (F1), auf der anderen Seite, lebte ein Jahr in London und interessierte sich aufgrund einer Arbeitskollegin (welche später ebenso Fortbildungen zu CLIL, beispielsweise an der Universität Wien, leitete), dafür, die englische Sprache im Geographieunterricht einzubauen: „[I]ch habe da ein Jahr in London gelebt und habe es gemacht, weil es

mir Spaß bereitet hat. [...] [d.h. du machst es aus eigener Motivation?] – Eigentlich schon, ja, und wenn man Geographie studiert hat, dann ist man so oder so offen für anderes und man will Neues kennenlernen“. Auch Interviewpartner F (F1) bekundet das Interesse an der englischen Sprache als Auslöser für den Einsatz im Unterricht: „Ich habe ursprünglich Englisch 6 Semester lange studiert, dann aber auf Französisch gewechselt und das fertig gemacht. Aber ich kann bis heute besser Englisch als Französisch“. Der letzte Teilnehmer dieser Gruppe, Interviewpartner I (F1), ist, nicht zuletzt auch dadurch, dass er/sie Sprachenlehrer ist, am Einsatz von CLIL im Geographieunterricht interessiert: „Ich war damals ein Semester in England, habe dort Material gesammelt und geschaut, wie man Geographie auf Englisch unterrichten kann [...] das hat dann auch gut gepasst, weil [der Direktor - anonymisiert] hat gesagt, dass das umgesetzt werden soll. Da war ich natürlich Feuer und Flamme“. Dies visualisiert, dass neben dem sprachlichen Interesse auch Auslandsaufenthalte zu den intrinsischen Motivationsfaktoren zählen, die eine Umsetzung von CLIL im GWK-Unterricht bedingen. Wie allerdings durch Interviewpartner I gezeigt wird, scheint es mittlerweile auch ein Anliegen der jeweiligen Direktoren zu sein CLIL an den Schulen zu verankern.

In diesem Zusammenhang berichtet Prunner (F2) beispielsweise durch seine Erfahrung im Fortbildungsbereich davon, dass die Einführung von CLIL-Kursen immer häufiger zu einer „strategische[n] Überlegung“ von Direktoren wird: „Das ist etwas ganz Signifikantes, denn viele Direktoren verwenden CLIL um bildungsinteressiertes Publikum anzuziehen, da Begriffe wie ‚globaler Arbeitsmarkt‘ oder ‚Englisch als Arbeitssprache‘ gut verkäuflich sind“. Wie im Folgenden gezeigt wird, scheint dies somit auch dazu zu führen, dass Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des Paradigmas unterrichten, obwohl sie die dazugehörige Ausbildung (noch) nicht haben bzw. hatten (auch wenn dies im Rahmen der Schulautonomie erlaubt ist). Dies trifft innerhalb des Datensamples beispielsweise auf jene Personen zu, die zu den in- und extrinsisch motivierten Lehrkräften gehören. Interviewpartner B (ca. 10 Dienstjahre), beispielsweise, berichtet davon, dass es an der Schule einen expliziten Zweig gibt, in dem er vor Absolvierung der Ausbildung angestellt wurde:

„[G]enau in diesem Zweig ist eine Stelle frei geworden und so hat [der Direktor – anonymisiert] mich gefragt, ob ich mir das zutraue. Ich war vorher in der Privatwirtschaft und hatte eigentlich immer sehr gutes Business-Englisch

gesprochen und [...] [d]ann hat es die Möglichkeit gegeben, nach zwei Jahren hier an der Tätigkeit, den Hochschullehrgang CLIL an der pädagogischen Hochschule zu machen“.

Ähnlich erging es Teilnehmer H (ca. 10 Dienstjahre), der im Laufe seiner Tätigkeit sowohl durch Eigeninitiative, als auch auf Nachfrage des Schulleiters CLIL unterrichtete, bevor die dementsprechende Ausbildung absolviert wurde:

„[I]rgendwann ging es im Winter dann um die Lehrfächerverteilung und...wer das noch machen könnte. [...] [W]eil ich ja Sprachassistentin in England war ein Jahr, hat sich das dann so ergeben, dass ich das Unterrichten durfte – ohne Ausbildung habe ich da angefangen“. (IP H, F1)

Dies zeigt, dass die jeweiligen Schulleiter offenbar stark bemüht sind Lehrkräfte für etwaige CLIL-Programme zu finden. Obwohl die Auswahl der Unterrichtenden durch die Schulautonomie lediglich im Ermessen der Direktoren liegt und somit theoretisch die Gefahr bestünde, dass eine Lehrkraft mit der fremdsprachlichen Komponente überfordert ist, schienen die Auswahlkriterien hierbei – zumindest - an die (subjektive) Erfahrung mit der Sprache gekoppelt. Interessanterweise, wenn man einen Blick auf die Diensterfahrung legt, zeigt sich innerhalb des Samples, dass jene Lehrerinnen und Lehrer, die in jüngerer Zeit angestellt worden sind, nicht mehr notwendigerweise aufbauend auf ihre Spracherfahrung, sondern mehr oder weniger gekoppelt an die Anstellung (=extrinsisch) dazu verpflichtet wurden, CLIL zu unterrichten.

Interviewpartner C (2. Dienstjahr), zum Beispiel, erwähnte innerhalb der Befragung, dass zugleich mit der Zuweisung zum Unterrichtspraktikum (an derselben Schule wie IP B) gefragt wurde, ob ein Unterricht in einer CLIL-Klasse möglich und vorstellbar sei:

„Ich wurde im ersten Moment gleich gefragt, ob ich mir das auch zutraue [...] Ich habe mir dann natürlich gedacht ich möchte nicht ohne Unterrichtspraktikum dastehen, also habe ich die Chance ergriffen [...] und so bin ich eigentlich dazu gekommen [...] Es sind jetzt auch einige andere Junglehrer dabei, bei denen das auch so geführt wird. Man wird natürlich in gewisser Weise schon vorher gefragt, aber es ist klar von Vorteil, wenn man sich das zutraut [...] – sagen wir es so“. (IP C, F1)

Offenbar bewahrheitet sich an dieser Schule die zuletzt von Prunner (F2) beobachtete Tatsache, dass bildungsaffines Publikum durch CLIL-Programme angezogen werden

soll, da der Teilnehmer weiters berichtet, dass die entsprechenden Klassen mit CLIL-Unterricht durch die große Nachfrage bewusst forciert werden: „[B]ei uns ist ein regelrechter ‚Run‘ darauf, also die Eltern wollen unbedingt, dass die Kinder in diese Klassen gehen [...] und wir haben heuer auch erstmalig zwei solche Klassen“ (IP C, F1). Dies visualisiert daher, dass es, zumindest in der Schule der betreffenden Person, starke Bemühungen um eine Ausdehnung solcher Programme gibt, was insbesondere aufgrund der Tatsache, dass letztere, sowie andere junge Lehrkräfte an der Schule gegenwärtig keine dezidierte CLIL-Ausbildung haben, hervorzuheben ist.

Interessanterweise zeichnet sich diese Tendenz hin zu extrinsischer Motivation auch bei Interviewpartner D (ebenso 2. Dienstjahr) ab. Dieser berichtet in diesem Zusammenhang davon, dass bereits zum Bewerbungszeitpunkt feststand, dass eine Person gesucht werde, die bereit wäre CLIL-Unterricht zu übernehmen:

„[B]eim Bewerbungsgespräch haben sie mir schon gesagt gehabt, dass sie jemanden suchen der [...] CLIL unterrichtet, also ob das eh für mich dann kein Problem wäre. Was soll man dann beim Bewerbungsgespräch sagen? – Natürlich ist das kein Problem (lacht). [...] [D].h. dadurch war es am Anfang schon klar, dass ich das brauche, wenn ich die Stelle nehme“

Da es sich hierbei im Gegensatz zum vorigen Beispiel einer AHS allerdings um eine HTL handelt, d.h. verpflichtende CLIL-Stunden im Lehrplan vorgesehen sind, ist davon auszugehen, dass die Hintergründe hierbei allerdings andere sind. Der Interviewpartner selbst liefert hierzu die notwendige Antwort: dadurch, dass ein gewisses Stundenkontingent im CLIL-Paradigma unterrichtet werden muss, geht es, nicht zuletzt aufgrund einer bevorstehenden Pensionierungswelle, „darum, dass jemand junger nachkommt der CLIL entsprechend unterrichten kann, sodass Direktor und Abteilungsvorstand niemanden mehr zwingen müssen, so wie sie jetzt die älteren Kollegen zwingen mussten. Weil es nicht genug gibt, die das freiwillig gemacht hätten, es aber verpflichtend ist“ (IP D, F2). Dies zeigt also, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen der HTLs, wie bereits in Kapitel 1.2.1 angedeutet, tatsächlich auch in der Realität durch die Verankerung im Lehrplan verändert haben.

Es bleibt hier allerdings zu hinterfragen, ob sich diese verpflichtende Umsetzung auch in der Qualität der entsprechenden Unterrichtssequenzen niederschlägt, da sich ein Zwang gewiss nicht motivierend auf das Lehrpersonal auswirken wird. Obwohl

Interviewteilnehmer D selbst hervorhebt, gerne CLIL-Stunden zu halten (IP D, F1), ist dies nicht notwendigerweise bei allen betroffenen Personen der Fall: Letztere berichtet in diesem Zusammenhang beispielsweise davon, dass es offenbar Kollegen und Kolleginnen an der Schule gäbe, die sich aufgrund dessen dazu entschlossen hätten, die Stunden nur als CLIL-Stunden einzutragen, aber nicht zu halten, da „man in der HTL sehr, sehr freie Hand“ hat und „gerade auch bei CLIL-Stunden [...] überhaupt nicht kontrolliert“ wird. (IP D, F2). Zusätzlich wird die vorangestellte Annahme, dass ein Zwang sich negativ auf die Motivation auswirke, auch auf allgemeiner Ebene durch die Erfahrungen Prunners als Lehrgangisleiter des CLIL-Kurses an der PH-Wien bestätigt, da dieser besonders den Umstand hervorhebt, dass „Direktoren sehr oft [...] Leute hinschicken, die nicht aus eigener Motivation hinkommen und das ist natürlich ein Problem“ (Prunner, ExF 9).

Diese Ergebnisse zeigen also abschließend, dass CLIL in den letzten Jahren, besonders auch im berufsbildenden Bereich, einen weiteren (durchaus kritisch zu beleuchtenden) Institutionalisierungsschritt gemacht hat, da die Einführung im Datensample mit zunehmender Aktualität (= jüngere Lehrpersonen) vermehrt von den Direktoren forciert wird. Besonders auch das durch die Stadt Wien eingeführte Dual-Language Programme (DLP) scheint hier im AHS-Bereich einen wesentlichen Einflussfaktor darzustellen. Insofern weicht der von GIERLINGER (2007) beschriebene Bottom-Up-Charakter CLILs, zumindest innerhalb des Datensatzes, zunehmend einer kontrollierten und bewusst herbeigeführten Umsetzung. Wie sich dies in den betreffenden Stunden auswirkt und ob dies mit den Grundsätzen CLILs vereinbar ist, wird in den nächsten Unterkapiteln geklärt.

3.2.2 Organisation CLILs an den Schulen

Zunächst, allerdings, stellt sich natürlich die Frage, wie die CLIL-Aktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer an den einzelnen Schulen organisiert sind, da dies erste Hinweise darauf gibt, ob und wie die Umsetzung tatsächlich funktioniert. Dabei ist zwischen, einerseits, jenen Schulen zu unterscheiden, die ein institutionalisiertes Programm durchführen, und, andererseits, jenen, bei denen die Lehrerinnen und Lehrer eher auf sich selbst gestellt sind.

Zur ersten Kategorie wären daher jene Schulen im Datensample hinzuzufügen, die ein DLP-Programm umsetzen. Laut Homepage des Stadtschulrates Wien¹ beinhaltet ein solches Programm den regelmäßigen Einsatz von CLIL selbst sowie die Unterstützung durch Native Speaker, welche zusätzlich in der Klasse assistieren. Dies kann auch anhand der befragten Lehrenden, die an solchen Schulen unterrichten, bestätigt werden. Die Organisation erfolgt dabei zumeist über das gesamte Schuljahr durchgehend. So berichten alle Interviewpartner, die innerhalb des DLP-Programmes unterrichten (Prunner, C, D, G, H, I), dass die Aufteilung der jeweiligen Geographiestunden in etwa in einem 50:50 Rhythmus erfolgt. D.h. bei beispielsweise zwei GWK-Stunden in der Woche, gibt es eine CLIL-Stunde (wenn möglich im Team-Teaching mit einem Native Speaker oder Sprachassistenten), während die verbleibende Stunde in der Muttersprache stattfindet: „Der CLIL-Unterricht schaut bei uns so aus, dass ich eine Stunde quasi alleine in der Klasse bin und eine Stunde mit einer Native Speakerin gemeinsam den Unterricht gestalte“ (IP B, F2).

Zumeist gibt es pro Jahrgang zumindest eine sogenannte DLP-Klasse (IP H, F2) wobei in der Schule von Interviewpartner C und D sogar über eine zweite in der Oberstufe diskutiert (IPC, F2) wird. Gemein haben alle diese Schulen, dass es für das jeweilige Programm ein Auswahlverfahren in Form eines Orientierungsgespräches oder einer Aufnahmeprüfung gibt (bspw. IP G und IP C), um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler auch konkrete Vorerfahrungen mit der englischen Sprache besitzen. D.h. räsonierend auf die theoretischen Erkenntnisse, dass eine durchgehende Exposition von Englisch über mehrere Jahre durchgehend notwendig ist, um eine Ausbildung der in Kapitel 2.1.2 besprochenen sprachlichen Fertigkeiten BICS und CALP zu begünstigen, ist diese Form der Organisation somit grundsätzlich als positiv zu beurteilen.

In der zweiten Kategorie, nämlich jene Lehrerinnen und Lehrer, die eher auf sich selbst gestellt sind, wären Interviewpartner F, sowie beide Lehrkräfte im BHS-Bereich (IP D, E) zu verorten. Die Organisation ist dabei sowohl an beiden HTLs, wie auch an der AHS von Interviewpartner F, verschieden. So berichtet Interviewpartner D (F2) davon, dass im Allgemeinen die Vorgabe herrscht, in etwa 30% der Stunden innerhalb des CLIL-Paradigmas zu unterrichten. Die Umsetzung geschieht hier allerdings, im Gegensatz zu den vorigen Schulen, nicht durchgehend, sondern im Ermessen der

¹ <https://eb.ssr-wien.at/index.php/de/projekte/englisch/dlp>

Lehrkraft, hier in Form eines im episodischen Charakters: „[J]ede dritte Stunde wäre [...] eine CLIL-Stunde, aber mir kommt es so vor als wäre es für die Schüler leichter [...] - und für mich ist es das auch - wenn ich es Themenbezogen mache. Z.B. [...] mache ich nicht nur eine von drei Stunden [zu einem Thema], sondern zwei-drei Wochen durchgehend CLIL“ (IP D, F2). Interviewpartner E (F2), auf der anderen Seite, beschreibt den Vorgang so, dass es an ihrer Schule CLIL-Beauftragte gibt, die zu Beginn des Schuljahres Klassen und Anzahl der zu haltenden Stunden (in diesem Fall 3-8 Stunden) festlegen und diese entsprechend zu halten sind.

Teilnehmer F ist in diesem Zusammenhang an seiner AHS mehr oder minder alleingestellt und hielt die jeweiligen Stunden in der Vergangenheit vorwiegend episodisch ab (IP F, F3). Im Gegensatz zu jenen Lehrkräften aus dem DLP-Programm bekommt letzterer allerdings keinen Native Speaker zur Verfügung gestellt:

„[Haben sie dann Sprachassistenten auch mit in den Unterricht genommen?] – Nein, hatte ich nie. Wie ich ihnen eh schon angedeutet habe im Email, meine sämtlichen Versuche, das irgendwie weiterzuverbreiten, die sind nicht auf fruchtbaren Boden gefallen.“ (IP6, F2)

Dies zeigt also recht anschaulich, dass die Lehrkraft in der Vergangenheit offenbar versucht hat, ein Programm an der Schule zu etablieren, jedoch damit gescheitert ist und somit auch nicht auf dieselben Ressourcen zurückgreifen kann wie jene Lehrerinnen und Lehrer aus der ersten Kategorie. Wie beide Interviewpartner aus dem BHS-Bereich jedoch zeigen, ist selbst eine verpflichtende Umsetzung CLILs kein Garant für den Zugang zu entsprechenden Mitteln. Interviewpartner D hat nämlich, analog zur letzten Lehrkraft, keinen Zugang zu einem Sprachassistenten oder einem Native-Speaker. Einzig beim Cambridge Certificate (in den 4. Klassen) stünden Englischlehrern Sprachassistenten zur Verfügung: „da ist der Sprachassistent dabei und sonst haben wir aber nirgends jemanden. Also auch nicht im normalen Englischunterricht“ (IP D, F4f). Interessanterweise gäbe es zwar an der zweiten HTL im Sample prinzipiell Sprachassistenten, jedoch stehen diese dem entsprechenden Interviewteilnehmer – auch nicht für CLIL – sondern nur den Englisch-Lehrkräften zur Verfügung. Dies wird im Interview seitens des Teilnehmers folgendermaßen kommentiert:

„Die [gemeint sind damit die Anglisten] ‚sitzen‘ auf denen; - auf die Idee wäre ich noch gar nicht gekommen, dass ich da auch Anrecht hätte.“ (IP E, F2)

Dies visualisiert also, dass es besonders an den berufsbildenden Schulen im Datensample durchaus schwierig ist, Zugang zu entsprechenden Ressourcen, in diesem Fall in Form eines Native-Speakers oder Sprachassistenten, zu erhalten. Dies ist unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Befragungsteilnehmer reine Sachfachlehrer sind und dementsprechend keine explizite sprachdidaktische Ausbildung haben, als kritisch zu beurteilen (vgl. Kapitel 2.4). Auch Prunner (F2) hebt diesen Umstand hervor und beschreibt aus seiner Erfahrung im Fortbildungsbereich, dass sich jene Lehrpersonen, die einen sprachlichen Hintergrund haben, tendenziell auch erheblich leichter bei der Umsetzung CLILs tun. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass reine Sachfachlehrer mehr gefordert sind. Interviewpartner B bestätigt diese These indirekt und hebt die Wichtigkeit der Sprachassistenten mit folgender Aussage hervor:

„Es passiert einfach, dass ich auch einen Fehler im Englischen mache und dazu stehe ich auch selber, weil ich es auch nicht studiert habe; - Aber dazu hat man eben auch die Native Speaker.“ (IP B, F3)

D.h., besonders aufgrund dieser Feststellung, erscheint es also aus inhaltlicher Sicht unverständlich, warum diese wichtige Hilfestellung für die betreffenden Personen in der HTL fehlt. Institutionell gesehen, scheinen die Gründe allerdings, wie bereits vor über zehn Jahren, auch heute noch die gleichen zu sein: EURYDICE (2005: 13) berichtete nämlich in der letzten größer angelegten Untersuchung zu CLIL, dass die Ausstattung mit Sprachassistenten und Native Speakern maßgeblich von der finanziellen Ausstattung bzw. den zur Verfügung stehenden Werteinheiten abhängt, was bedeutet, dass die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer, sofern die Schulleitung nicht einen klaren Fokus auf diesen Bereich legt, keine Unterstützung im Unterricht bekommen. Dies deckt sich beispielsweise auch mit der Ansicht von Interviewpartner D, der meint, dass „GW und generell, Nebenfächer, [...] auf der HTL ein schlechtes Standing“ haben, da der Fokus vorwiegend im technischen Bereich liegt (IP D, F4).

Interessanterweise offenbaren die Befragungen aber selbst bei einigen jener Schulen, die CLIL stärker institutionalisiert haben diverse Unzulänglichkeiten im Bereich der Sprachassistenz.

Der erste in diesem Kontext anzusprechende Punkt betrifft dabei die Absprache mit den Native-Speakern selbst. Bereits im Jahre 2005 berichtete NEZBEDA (2005: 8) davon, „dass [...] die nötigen Ressourcen (ausreichende Werteinheiten, *native speaker teachers*) nicht im gewünschten Ausmaß zur Verfügung stünden“. Dies erweist sich insofern als Problem, als dass eine Absprache mit letzteren Personen logischerweise auch Zeit in Anspruch nimmt, da der Unterricht zwischen Sachfachlehrkraft und Native koordiniert werden muss. Sind an den Schulen allerdings Meetings oder dezidierte Planungs- oder Vorbereitungsstunden nicht entsprechend kontingiert, birgt dies die Gefahr, dass eine entsprechende Planung der CLIL-Stunden nicht sorgfältig umgesetzt werden kann. So berichten beispielweise Teilnehmer H und I beide davon, dass die Stundenvorbereitung an deren Schule meistens ‚on-the-go‘ (also, z.B. erst in Pause oder am Weg in die Klasse) erfolgt, was beide Lehrpersonen als Defizit wahrnehmen: „[D]as ist auch hier zurzeit das Problem, dass wir das umstrukturieren müssen. Dass wir das eben von der Arbeitszeit anders regeln müssen, dass wir mit [dem Native Speaker - anonymisiert] ... Planungszeiten [...] haben“. (IP I, F2).

Ein weiterer Punkt, der sich im Zusammenhang mit dieser Thematik als ungemein wichtig erweist, ist das durchaus kritische Anstellungsverhältnis, dem sich die Sprachassistenten ausgesetzt sehen. Prunner (F6), beispielsweise, betont, dass es dadurch, dass letztere, erstens, vergleichsweise schlecht entlohnt und, zweitens, immer nur von einem auf das nächste Jahr angestellt werden, durchaus schwierig für jene Lehrerinnen und Lehrer ist, die auf Native Speaker angewiesen sind, da sich diese „natürlich institutionell nicht wahnsinnig wertgeschätzt fühlen“ und es „wirklich auf die Motivation des Einzelnen an[kommt], ob das [...] gute [...] oder schlechte Qualität“ zur Folge hat. D.h. wie Interviewpartner B (F6) hervorhebt, wäre es wichtig, dass Lehrkräfte die Sprachassistenten motivieren und „gleichwertig und auf Augenhöhe [...], nicht als Assistenten“ betrachten, da diese einen äußerst wertvollen Beitrag leisten. Gelingt dies allerdings nicht, so leidet die Zusammenarbeit, wie der folgende Kommentar visualisiert, entscheidend: „[E]s funktioniert trotzdem sehr schlecht in der Kommunikation [...] wenn du in die Klasse kommst, dann setzt er [anonymisiert – Native Speaker] sich nach hinten und liest ein bisschen was bis du sagst ‚jetzt wird er gebraucht‘. Es ist kein richtig partnerschaftliches Teamteaching, sondern solange er nicht 100% gefragt ist, klinkt er sich vollkommen aus“ (IP H, F2).

Der letzte in diesem Zusammenhang ausschlaggebende Punkt ist das Qualifikationsprofil der Sprachassistenten selbst. Wie Prunner (F3) betont, haben viele Native-Speaker „keine didaktische Ausbildung“, da die Voraussetzungen zumeist nur an die sprachlichen Fähigkeiten (d.h. englische Muttersprachler, oder Erfahrung mit Englisch in der Arbeit) gekoppelt sind. Des Weiteren haben Natives auch oftmals keine fachliche Ausbildung, was gerade bei einer integrierten Vermittlung von Sachfachinhalten voraussetzen würde, dass sich die betreffenden Personen vor einer Unterrichtsstunde auch entsprechend in die Thematik einlesen müssten. Dies ist aber unter Berücksichtigung der eben schon thematisierten Herausforderungen (z.B. fehlende Motivation), schwierig und wird auch von Befragungsteilnehmer H explizit als Problem erwähnt: „[E]r [anonymisiert – Name des Sprachassistenten] hat natürlich als Nicht-Fachlehrer teilweise auch keine Ahnung von gewissen Stoffgebieten und ist auch wenig willens sich das anzuschauen“ (IP H, F2).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Befragungsergebnisse in Bezug auf die Organisation v.a. große Unterschiede zwischen AHS und BHS-Bereich visualisieren. Während erstere sich, nicht zuletzt auch durch die Zugehörigkeit zum DLP-Programm, durch eine eher geordnete, planvolle Umsetzung kennzeichnen (mit Ausnahme von Interviewpartner F), obliegt es den HTL-Lehrern im Datensample weitgehend selbst sich zu organisieren. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass sich diese Unterschiede auch auf institutioneller Ebene fortspinnen, da letztere gar keinen Zugang zu Native Speakern haben, was nicht zuletzt auch auf die Zielsetzungen der jeweiligen Schulleiter – und somit die finanziellen Zuwendungen – zurückzuführen ist. Abschließend lässt sich aber auch für den AHS-Bereich visualisieren, dass es innerhalb des Datensatzes durchaus auch zum heutigen Zeitpunkt noch einige Herausforderungen in Verbindung mit den Sprachassistenten gibt. Dies ist besonders unter der Berücksichtigung, dass entsprechende Publikationen bereits 2005 Unzulänglichkeiten auf diesem Gebiet vermeldeten, äußerst signifikant.

3.2.3 Potentiale und Defizite aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Nun, da die Grundlegenden Eckpfeiler der Organisation eingehend beschrieben wurden, stellt sich natürlich die Frage, wie CLIL von den Lehrkräften im Datensatz wahrgenommen wird und wie sich diese Wahrnehmungen auf den Unterricht auswirken.

Zunächst sollen daher die positiven Aspekte hervorgehoben werden. Grundlegend ist eingangs festzuhalten, dass mehr oder minder sämtliche befragten Lehrer es als positiv beurteilen, dass die Schülerinnen und Schüler auf Englisch unterrichtet werden, da dies die Exposition der Sprache maßgeblich erhöht. Interviewteilnehmer G (F3) beschreibt dies recht treffend mit folgender Aussage:

„Wenn es um den Spracherwerb geht, ist die VBS und die DLP eigentlich ideal, denn man kommt im Prinzip zu zusätzlichen Englischstunden. Denn wenn ich eine Geographiestunde auf Englisch halte, dann ist das wie eine zusätzliche Englischstunde, [...] d.h. der Englischunterricht ist dann nicht auf diese drei, vier Stunden beschränkt, sondern es gibt eine zusätzliche in Geographie, in Geschichte, eine Physik usw. Das ist ein Großer Vorteil [...] und das trägt natürlich entscheidend bei.“

Zusätzlich leitet dieser konsequente Einsatz von Englisch im Unterrichtsgeschehen auf einen weiteren Aspekt hin, der sowohl von Interviewpartner G, als auch E als äußerst bedeutsam im Alltags- und Berufsleben gesehen wird: die Möglichkeit zwischen beiden Sprachen hin -und herwechseln, also ‚Switchen‘ zu können. Einerseits spricht Teilnehmer E (F3) davon, dass dies in Zukunft durch die Dominanz und Verbreitung des Englischen eine nicht unwesentliche Fertigkeit sein wird, andererseits weist Teilnehmer G (F3) darauf hin, dass „dieses ‚Switchen‘ von einer Sprache zur nächsten, [...] irgendwann einmal – im Englischen sagt man – ‚second nature‘“ wird, da es mit der Zeit vollkommen selbstverständlich im Unterricht eingebunden stattfindet.

Abgesehen von der reinen Exposition selbst, gibt es einige weitere Punkte, die von den Lehrerinnen und Lehrern in der Befragung als positiv hervorgehoben wurden. Prunner, sowie Interviewpartner B betonen z.B. die besonders für Geographie und Wirtschaftskunde ausgezeichnete Möglichkeit, internationale (z.B. wirtschaftliche) Zusammenhänge mit authentischen Materialien zu bearbeiten. Letzterer (IP C, F3)

beschreibt es beispielsweise als „riesen Potential“, Zugriff auf mannigfaltige „Statistiken, Diagramm[e] etc.“ zu haben, während Prunner (F3) vor allem den Zugang zu „authentische[m] Wissen hervorhebt“:

„Das absolute Potential ist eigentlich, dass Ökonomie oder alle relevanten ökonomischen Modelle auf Englisch entwickelt, verfasst und kommentiert worden sind, [...], also im Bereich der Wirtschaftskunde. Im Bereich der Humangeographie sehe ich das Potential, dass man näher an diese internationalen Organisationen kommt, wie z.B. die UNO, weil die meisten Dinge auf Englisch publiziert werden. D.h. wenn man die Schüler dazu hinführt, dass man tatsächlich auch alles nachlesen kann, wenn man der englischen Sprache und der englischen Fachsprache mächtig ist, dann hat das, finde ich, ein sehr emanzipatorisches Potential.“

Ogleich dieser mehr als nur positiven Aspekte gibt es allerdings auch negative Seiten, die nicht unerwähnt bleiben sollen. Folgende Aussage von Interviewteilnehmer E lässt sich daher als paradigmatisch für die Alltagserfahrungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer beschreiben:

„[Was würdest du sagen sind Defizite als Lehrperson?] - (lacht) – es ist einfach eine zusätzliche Arbeit. Wenn du es halbwegs genau nimmst, dann musst du dir schon wieder extra Zeit nehmen.“ (IP E, F3)

Wie aus diesem Kommentar hervorgeht, betrifft dies also besonders den Arbeits- und Zeitaufwand. Konsultiert man in diesem Zusammenhang frühere Erkenntnisse von GIERLINGER (2007: 3), so stellt man fest, dass dies bereits schon vor mehr als 10 Jahren als wesentlicher negativer Faktor wahrgenommen wurde, da Lehrende, die innerhalb des Paradigmas unterrichten, auch damals schon mit zusätzlichen administrativen bzw. vor- und nachbereitungsbezogenen Aufgaben (z.B. in Bezug auf das Material) belastet wurden. Wirft man nun einen Blick auf die Befragungsergebnisse der anderen Kandidaten, so scheint sich dies auch heute nicht – oder nur geringfügig – verändert zu haben. Hierbei soll am Rande allerdings festgehalten werden, dass im Folgenden lediglich administrativ-grundsätzliche Überlegungen im Vordergrund stehen, da dem Material ein eigenes Kapitel (vgl. Kapitel 3.2.4) gewidmet wird.

Ein erster wesentlicher Punkt betrifft in diesem Kontext die entscheidende Tatsache, dass viele Lehrerinnen und Lehrer oftmals CLIL unterrichten, obwohl sie keine Sprachenlehrer sind bzw. keine explizite sprachdidaktische Ausbildung haben (bspw. IP B,C,D,E,H). Wie bereits in Kapitel 2.4 gezeigt wurde, sehen sich diese Personen z.B. damit konfrontiert, sich Fachvokabular anzueignen/erarbeiten zu müssen, das über den regulären Wortschatz hinausgeht (vgl. TAUFRAZTHOFER 2018: 27 mit Verweis auf MASSLER und BURMEISTER 2010). Dies bedeutet also, dass bereits vor der Zusammenstellung etwaiger Materialien mehr Zeit in die Vorbereitung investiert werden muss, da die reine Erarbeitung der Inhalte für die Lehrkräfte selbst schon fordernder ist als im regulären Unterricht: „Also dadurch, dass ich kein Englischlehrer bin, brauche ich selber auch teilweise etwas länger, damit ich wirklich alles 100% inhaltlich korrekt verstehe. – Ich will ja auch keine Fehler machen“ (IP D, F4b). Dies ist insofern mehr als signifikant, da innerhalb des Datensatzes in etwa die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer auf diese oder ähnliche Problematiken hinweisen (neben IP D auch IP B,C, H). So geht Interviewpartner C in diesem Zusammenhang beispielsweise explizit auf die schon angedeutete Komplexität etwaiger Fachtermini ein:

„Defizite sind für mich ganz klar, also wenn man in den wirtschaftlichen Bereich in der Oberstufe kommt, diese ganzen Fachausdrücke. Da ist es oftmals auch schwierig für mich selbst zu entscheiden, ob ich das auf Englisch mache, oder ob ich da eher im Deutschen bleibe.“ (IP C, F3)

Wie das nächste Beispiel zeigt, scheint dieses Problem für einige Lehrpersonen allerdings nicht nur auf die Sekundarstufe II beschränkt zu sein, sondern über die gesamte Bandbreite an Klassen zu existieren. Wie Teilnehmer H (F3) nämlich in diesem Kontext berichtet, stellt schon das in der Unterstufe verwendete Fachvokabular eine nicht unwesentliche Herausforderung dar: „[D]as ist nichts mehr, was ich so automatisch in petto habe, [...] die [...] wirtschaftlichen Fachbegriffe sind so schon sehr speziell“. Auf die Frage, wie sich die Situation dadurch, dass das entsprechende DLP-Programm der Lehrperson mit nächstem Jahr in die Oberstufe getragen werde, verändert, antwortete letzterer, dass das „Einlesen [...] ein ziemliches Problem werden“ dürfte (IP H, F3).

Dies ist u.a. auch der Grund warum Interviewpartner B (F3) explizit davon spricht, dass Lehrpersonen die CLIL unterrichten entsprechende Fortbildungen besuchen sollten, um die Defizite, die aus der mangelnden sprachdidaktischen Ausbildung resultieren,

– zumindest teilweise - abzuschwächen: „[...] als Historiker und Geograph, der nicht Englisch studiert hat, empfehle ich jedem ganz dringend, diese Ausbildung zu machen, dass man sich professionalisiert“. Wie bereits in Kapitel 3.2.1 erläutert wurde, entspricht dies allerdings nicht der gängigen Praxis an den Schulen, da auch Lehrkräfte innerhalb des Paradigmas unterrichten, die keine CLIL-Fortbildung haben. In diesem Zusammenhang ist der Weiteren hervorzuheben, dass selbst jene Lehrerinnen und Lehrer, die sich dazu entscheiden, eine dezidierte Fortbildung zum Thema CLIL zu besuchen, vor dem Problem stehen, dass letztere neben dem regulären Unterricht erfolgt und insofern eine weitere zeitliche Hürde auftritt. So spricht Teilnehmer D (4F), v.a. als Junglehrer, nämlich davon, dass der wöchentliche Besuch eines Kurses neben der vollen Lehrverpflichtung in der Schule zu zeitlichen Engpässen führt und in der Folge entsprechende Entschädigung (hier in Form von Werteinheiten bzw. entsprechend weniger Unterricht) erfordern würde: „[W]enn ich [...] wieder so einen Kurs hätte, [...] dann müsste ich auch irgendeine Kompensation bekommen. Ich würde das einfach auch nicht schaffen, neben der Schulzeit, wo ich ohnehin viel zu vorbereiten habe, dann auch noch (Satz abgebrochen)“.

Eine weitere Unzulänglichkeit, die von den Lehrerinnen und Lehrern im Datensatz hervorgehoben wird, ist die schon angedeutete Koordination mit den Native Speakern oder Sprachassistenten. Sofern dies an den jeweiligen Schulen auch funktioniert, d.h. dass die Planung nicht wie bei bspw. Teilnehmer H und I erst knapp vor der Stunde ‚on-the-go‘ erfolgt, müssen die Lehrpersonen auch entsprechende Mehrzeit einrechnen. Befragungsteilnehmer G (F3) erklärt hierbei z.B., dass der Koordinationsaufwand durch das Team-Teaching sowohl beim Unterricht im Klassenverband als auch bei der Zusammenstellung und Gewichtung von Tests höher ist, da „man sich ununterbrochen [...] absprechen muss“. Interessanterweise ist Interviewpartner B (F4c) in diesem Zusammenhang der Einzige, der ausdrücklich davon spricht, dass es an seiner Schule wöchentliche Team-Meetings gibt, die je nach Bedarf zwischen einer halben Stunde und Stunde dauern und explizit dafür vorgesehen sind, Planungen für die jeweiligen Klassen durchzugehen. Dies visualisiert, dass es in Bezug auf diese Thematik zwischen den einzelnen Schulen teils beträchtliche Unterschiede gibt und ausdrückliche Planungszeiten, die die Koordination zwischen den Lehrkräften und Native-Speakern erleichtern würde, stark davon abhängen, ob es auf institutioneller Ebene (z.B. seitens des Schulleiters/der Schulleiterin) auch dafür ausgewiesene Planungszeiten gibt.

3.2.4 Materialauswahl

Wie bereits aus den letzten Kapiteln hervorgeht, ist eine adäquate Durchführung CLILs neben den institutionellen Rahmenbedingungen auch maßgeblich von den Unterrichtsmaterialien selbst abhängig. Deshalb soll im Folgenden festgestellt werden, wie die Lehrenden mit den Unterrichtsmaterialien umgehen, woher und nach welchen Kriterien diese bezogen werden und wie sich dies im Vergleich zu den theoretischen Vorgaben, die in der Literatur konstituiert werden unterscheidet, um eine Gegenüberstellung zwischen Soll-Zustand und Ist-Zustand anhand der Schulen aus der Befragung zu liefern.

Zunächst ist es in diesem Zusammenhang daher erforderlich, entsprechende Literatur zu konsultieren. Wie GIERLINGER (2007: 3) berichtet, zeichnete sich der Umgang mit den Materialien nämlich bereits vor mehr als zehn Jahren dadurch aus, dass österreichische Lehrerinnen und Lehrer durch die Tatsache, dass es keine adäquaten Unterrichtsmaterialien gab, letztere selbst erstellen mussten, ohne dafür aber externe Anreize (z.B. finanzielle Kompensation) zu erhalten. Dies bedeutet also im Gegenzug, dass die Selektion und Aufbereitung der Materialien maßgeblich durch die Motivation (und auch die Zeit) der Unterrichtenden bestimmt ist. Wirft man einen Überblick auf die Befragungsergebnisse, so scheint dies auch heute noch zum Großteil der Fall zu sein, weshalb sich folgende Aussage von Interviewpartner G (4b) als paradigmatisch hervorheben lässt:

„Die CLIL-Sachen sind insofern aufwändiger, weil es im Prinzip keine vorgefertigten Bücher gibt, die rein nach dem österreichischen Lehrplan vorgehen. Wenn ich [...] mein Buch hernehme (zeigt auf Meridiane), dann kann ich das Buch aufschlagen und sagen: so, da sind Übungen drinnen, da sind Beispiele, da sind Arbeitsaufträge [...] [d]ie Sachen sind [...] schon didaktisch aufbereitet. Und Bei CLIL muss man das [...] selber machen.“

Dies ist auch der Grund, warum der Faktor Zeit hier, analog zu den bereits besprochenen Defiziten im vorigen Unterkapitel, eine maßgebliche Rolle spielt. Mit Ausnahme eines Befragungsteilnehmers (IP F) berichten nämlich sämtliche Lehrerinnen und Lehrer davon, dass die Vorbereitung geeigneter Materialien für CLIL-Einheiten in einem erheblichen Mehraufwand resultiert. Genauer beschreiben 7 der 9 Befragungsteilnehmer, je nach Unterrichtserfahrung, dass Recherche, Verständnis und Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien in etwa dem eineinhalb bis zweifachen

Arbeitsaufwand regulärer Geographiestunden entspricht und letztere auch – in weiten Teilen – selbst zusammengestellt werden. Zwar gibt es durchaus Unterscheidungen zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II: Teilnehmer G, H und I (F4) sprechen beispielsweise davon, dass der Aufwand durch die sprachliche Simplifizierung in der Unterstufe generell etwas höher zu sein scheint als in der Oberstufe, da es in letzterer durch das höhere Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler möglich sei authentische Materialien wie Zeitungsartikel oder Videos/Audioaufnahmen zu verwenden. Allerdings lässt sich dies auch nicht als allgemeingültiges Faktum deklarieren, da das Sprachniveau wiederum individuell vom Niveau in den jeweiligen Schulen bzw. Klassen abhängt. So spricht Interviewteilnehmer G (F4b) beispielsweise davon, dass er „schon ab der Fünften [Klasse] [...] fast nichts simplifizieren“ muss und mit Zeitungsartikeln arbeiten kann, während Befragungsteilnehmer D (F4), obwohl es hier um eine weitaus fortgeschrittenere Klasse (4. HTL) geht, explizit hervorhebt, dass ganze Zeitungsartikel die Schülerinnen und Schüler überfordern.

Analog zur eingangs erwähnten Literatur (vgl. GIERLINGER 2007) erklärt sich in diesem Zusammenhang auch, warum es im Jahre 2019 noch immer so ist, dass die Unterrichtsmaterialien von den Lehrkräften selbst zusammengestellt werden müssen und dementsprechend viel Zeit in Anspruch nehmen. Die überwiegende Anzahl der Befragungsteilnehmer beschreibt den Vorgang der Materialzusammenstellung nämlich als zeitintensives ‚Rosinenpicken‘ (aus verschiedenen Quellen): D.h. Lehrpersonen sind darauf angewiesen, verfügbare Ressourcen zu durchforsten, abzugleichen und entsprechend des Paradigmas didaktisch aufzubereiten (und dies ggf. noch mit einem Native Speaker oder Sprachassistenten abzusprechen).

Ein weiterer relevanter Punkt betrifft, insbesondere unter Berücksichtigung des erhöhten Arbeitsaufwandes der mit dem Mangel an spezifischen CLIL-tauglichen Materialien einhergeht, die Herkunft letzterer. Insofern stellt sich natürlich die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer bei der Zusammenstellung von CLIL-Einheiten auf leicht verfügbare Quellen wie das Internet oder Schulbücher zurückgreifen, oder auch verwissenschaftlichte Quellen, wie in etwa fachdidaktische Zeitschriften und Artikel, verwenden. Hierbei zeigt sich, mit Ausnahme eines Falles (IP F), eine klare Bevorzugung des Ersteren. Ausnahmslos alle verbliebenen Teilnehmer beschreiben nämlich, dass zumindest 70% (teilweise 90%) der Unterrichtsmaterialien aus dem

Internet stammen, während der Rest entweder aus Büchern oder, bei entsprechender Kooperation innerhalb des Lehrkörpers, von Kolleginnen und Kollegen stammt.

Wie sich dadurch im Umkehrschluss zeigt, bedingt die Dominanz leicht verfügbarer Quellen eine geringe Relevanz von fachdidaktischen Artikeln bzw. Magazinen bei der Unterrichtsplanung. Interessanterweise sind die Gründe bei in etwa der Hälfte der Befragungsteilnehmer (4/9) darauf zurückzuführen, dass entsprechende fachdidaktische Veröffentlichungen nicht adäquat im Unterricht umsetzbar seien. Interviewpartner B (F4), beispielsweise, kritisiert in diesem Zusammenhang, dass viele Unterrichtsbeispiele „unter Laborbedingungen geschaffen worden [sind], die mit der Schulrealität wenig zu tun haben“. Auch die Teilnehmer, C, E sowie Prunner kommen zu ähnlichen Schlüssen, wobei die letzteren beiden zusätzlich hervorheben, dass ihnen auch explizit die Zeit dazu fehlt, sich Fachliteratur zu organisieren. Folgende Aussage Prunners (F4) beschreibt die Problematik recht treffend:

„Es tut sich in der Praxis einfach auch niemand die Arbeit an, um einen Fachdidaktik-Artikel zu suchen, wenn er bis übermorgen eine Doppelstunde Geographie auf Englisch vorbereiten muss [...]“.

Neben dem Zeitfaktor scheinen aber auch die Ressourcen selbst, also das Vorhandensein entsprechender Publikationen an den Schulen (IP H), oder die Übernahme der Kosten dafür ein Faktor zu sein. Wie Interviewpartner D (F4) hierbei hervorhebt, war es bereits schwierig an der eigenen Schule finanzielle Mittel für ein reguläres Geographie-Schulbuch zu bekommen, weshalb die Verwendung fachdidaktischer Artikel nicht zur Debatte steht:

„Das ist mir viel zu teuer, das muss ich alles selbst bezahlen. [...] Weil da kostet ja ein so ein Heft gleich 10-12€ und ich bekomme von der Schule nichts zurück.“

Dies zeigt, gemäß den Erkenntnissen aus dem Kapitel ‚Organisation‘, dass in der betreffenden HTL – in der CLIL eigentlich verpflichtend zu unterrichten wäre – finanziell kaum Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, was die Hürden für Lehrerinnen und Lehrer wiederum erhöht.

Da nun ein wesentlicher Überblick darüber gegeben wurde, woher Lehrkräfte Ihre Materialien beziehen und welche Hürden dabei eine Rolle spielen, ist es natürlich ebenso interessant einen Blick darauf zu werfen, ob eine integrierte Vermittlung von Sprache entsprechend des CLIL-Paradigmas im Unterricht durchgeführt wird. Dies

lässt sich einerseits dadurch feststellen, wie die Gewichtung der sachfachlichen und sprachfachlichen Ziele erfolgt bzw. ob explizite Strategien, wie in etwa das im Theorieteil ausführlich besprochene *Scaffolding*, verwendet werden. Wie sich anhand der Aussagen der Befragungsteilnehmer zeigt, gibt es innerhalb des Datensatzes zwei Kategorien, in die die Umsetzung eingeteilt werden kann.

Die erste Kategorie wird einzig durch Teilnehmer G repräsentiert, und entspricht jenen Schulen, bei denen das sprachliche Niveau offenbar hoch genug zu sein scheint, um durchgehenden bilingualen Unterricht ohne übermäßige Sprachsimplifizierung durchzuführen. Dies ist auch der Grund warum letzterer (F 4c, 4d) davon berichtet, dass explizites *Scaffolding*, mit Ausnahme von Vokabelergänzungen, in der Oberstufe nicht mehr notwendig sei.

Innerhalb der zweiten Kategorie lässt sich wiederum eine weitere Unterscheidung treffen. Einerseits berichten Interviewpartner B und C an ihrer Schule von einer guten Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und den Sprachassistenten, sodass sprachliche Aspekte vorwiegend vom Native-Speaker bearbeitet werden und der Sachfachlehrer sich alleine den inhaltlichen Aspekten widmen kann (d.h. *Scaffolding* wird vorwiegend vom Native Speaker betrieben). Andererseits zeigt sich bei den restlichen Lehrkräften eine starke Bevorzugung der fachlichen Ziele. Dies ist auch der Grund, warum *Scaffolding* innerhalb dieser Gruppe von Teilnehmern (D,E,F) zumeist nur in Form von Vokabeltraining erfolgt und sich die sprachlichen Ziele vorwiegend darauf beschränken, zusammenhängendes Sprechen zu fördern und Vokabel zu erläutern oder zu dokumentieren. Für den CLIL-Unterricht relevante Strategien, wie die Bereitstellung von Textbausteinen im Sinne eines *Output-Scaffolding*, oder die Verwendung von bestimmten Lesetechniken (z.B. *skimming*, *scanning*) aus dem *Input-Scaffolding* (vgl. Kapitel 2.2.2) werden nicht oder kaum erwähnt. Interviewpartner E (F1) spricht in diesem Zusammenhang z.B. lediglich davon, „Englisch [...] ganz natürlich“ in den Unterricht einfließen zu lassen, während Teilnehmer F (F4) hervorhebt, dass ihm wichtig sei, Dinge mit den Schülerinnen und Schülern zu „besprechen und diskutieren“.

Interessanterweise erläutert letzterer, dass sein Unterricht einen hohen Anteil von Frontalunterricht enthält und er Gruppenarbeiten vermeidet, da sich die Einzelleistung der entsprechenden Schüler dadurch nur schwer feststellen lasse. Diese Umsetzung spricht somit eigentlich gegen die Prinzipien CLILs, da die Methode zwar durchaus

geschlossene Unterrichtssequenzen involviert, aber zu einem nicht unwesentlichen Teil über offene und halboffene Sequenzen (mit Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern) funktioniert. D.h. Lehrerinnen und Lehrer scheinen im alltäglichen Umgang mit CLIL durchaus pragmatische Entscheidungen zu treffen, die sich nicht notwendigerweise mit den theoretischen Grundlagen decken. Interviewpartner D, beispielsweise, ist sich dessen, v.a. aufgrund der Tatsache, dass er die CLIL-Fortbildung abgeschlossen hat, bewusst und kommentiert dies wie folgt:

„Ich weiß natürlich wie es theoretisch gewünscht wird, dass man z.B. grammatikalische Sonderstellungen im Text, wenn es vorkommt, besprechen soll, aber da sage ich ehrlich: [...] das versuche ich [...] nicht einmal im Unterricht, weil da [...] reicht ja nicht ein so ein Fortbildungskurs auf der Uni, wo man zwölf Tage drinnen sitzt [...] D.h. ich versuche die Sprachkomponente zu fördern, d.h. dass sie Englisch reden, neue Vokabel lernen, die fachspezifisch sind, [...] aber ich gehe jetzt nicht, wenn ich ihnen schriftlich etwas gebe, genau auf Grammatik oder Sprachverwendung usw. ein. Und wenn ich das wirklich machen soll, dann bräuchte ich viel mehr Zeit.“

Wie die Aussage visualisiert, tritt der Faktor Zeit, abgesehen von der sprachlichen Kompetenz selbst (IP D ist reiner Sachfachlehrer), auch hier wieder dominant in den Vordergrund, was erklärt, warum es zu Abweichungen zwischen dem Soll-Zustand, und dem Ist-Zustand im Unterrichtsgeschehen kommt.

Dies ist auch der Grund, warum sich einige Befragungsteilnehmer (IP C,D,F) während des Schuljahres dazu gezwungen sehen, gewisse Themen nur auf Deutsch durchzunehmen (IP F, F3: „Ich komme mit dem Stoff nicht so weit“) oder die Verteilung der CLIL-Stunden auch vom Lehrplan abhängig zu machen. So sprechen beispielsweise Teilnehmer B (4b) und G (4c) davon, dass der Einsatz CLILs in der 7. Klasse, die einen starken Österreichfokus hat, im Wesentlichen auf die wirtschaftlichen Bereiche (Inflation, Arbeitslosigkeit, etc.) reduziert wird, während Interviewpartner F (F3) bewusst auf ein Buch zurückgreift, das zwar keine authentischen Materialien beinhaltet, aber für den österreichischen Lehrplan geschrieben wurde (*Geography – Do it in English 7* von Christian Sonnenberg).

In Bezug auf die verfügbaren österreichischen Schulbücher für bilingualen Unterricht sind sich – mit Ausnahme von Teilnehmer F – sämtliche Lehrerinnen und Lehrer, die

mit der Geography – Do it in English Reihe in Kontakt gekommen sind, einig, dass nur Teile oder Ausschnitte für den Unterricht verwendet werden können, da letzteres nicht für CLIL geeignet sei (bspw. IP Prunner, B, C, D: F4d). Im Gegensatz dazu wird im Bereich der englischen Schulbücher *Wider World* von David Waugh (bspw. IP C und IP F) sowie *GCSE – Bites* von Michael Chiles (IP Prunner) als geeignet eingestuft. Allerdings betonen die betreffenden Lehrpersonen, dass das Sprachniveau dieser Lehrwerke teils zu hoch ist, da diese für englische Schülerinnen und Schüler verfasst worden sind (IPB bzw. IP I, F4e). Ein ebenso häufig erwähnter Nachteil wird von Interviewpartner G (F4e) auf den Punkt gebracht: Viele Werke sind „stark auf die britischen Inseln oder auf Amerika zugeschnitten“ und lassen sich deshalb nur schwer mit dem österreichischen Lehrplan vereinen.

Somit lässt sich aufgrund der gewonnen Einsichten festhalten, dass die in der Literatur beschriebene Materialproblematik auch durchaus noch im Jahre 2019 zu existieren scheint, da es offenbar bis zum heutigen Zeitpunkt noch immer kein CLIL-taugliches GWK-Schulbuch gibt und englischsprachige Werke nur begrenzt geeignet sind (siehe weiters Kapitel 4). Besonders der Umstand, dass Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des Datensatzes weder Geld noch zeitliche Kompensation für ihren Mehraufwand erhalten, zwingt letztere im Sinne des Managements der eigenen (zeitlichen) Ressourcen, zum Teil pragmatische Entscheidungen zu treffen, die nicht notwendigerweise im Einklang mit den theoretischen Grundsätzen CLILs stehen. Dies liegt nicht zuletzt auch daran, dass entsprechende Unterrichtsmaterialien mühevoll im Sinne eines ‚Rosinenpickens‘ aus verschiedensten Quellen zusammengestellt werden müssen, was Lehrkräfte im bilingualen Sachfachunterricht, wie auch Prunner (ExF 6) aus seiner Erfahrung im Fortbildungsbereich bestätigt, zunehmend gegenüber Stress exponiert.

3.2.5 Feedback und Evaluation

Nachdem im bilingualen Sachfachunterricht nicht davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler während der Stunde bereits perfektes Englisch sprechen, gilt es im Weiteren abzuklären, wie das Lehrpersonal im Unterricht mit sprachlichen Fehlern umgeht. Zusätzlich, da die Inhalte während der Stunden zu einem nicht unwesentlichen Teil in der Fremdsprache erlernt werden, stellt sich natürlich auch die Frage, welche Rolle die sprachliche Komponente bei Stundenwiederholungen oder Tests spielt.

Zunächst soll daher auf das sprachliche Feedback eingegangen werden. Hier fällt auf, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer im Wesentlichen während der Stunde zurücknehmen und Fehler seitens der Schülerinnen und Schüler nur ansprechen, wenn dies auch explizit notwendig ist (Bspw. IP F, G, H, I). Folgende Aussage von Interviewteilnehmer F (F4c) scheint in Bezug auf ‚Corrective Feedback‘ daher beispielhaft für die Befragungsteilnehmer im Datensatz zu sein:

„Wenn es falsch ausgesprochen ist, dann gebe ich ein Feedback, wenn das ein Grammatikfehler ist, der leicht ist, sage ich nichts, weil das zerstört nur den Fluss und das will ich nicht. – (pause) – nur wenn es sinnstörend ist, dann greife ich ein.“

Da Feedback an der falschen Stelle – wie diese Aussage zeigt – Schülerinnen und Schüler also entmutigen würde, behandeln die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer das Thema auch mit entsprechender Sorgfalt. So berichtet Interviewteilnehmer G (F5) beispielsweise, dass er in diesem Kontext nicht etwa auf die korrekte Verwendung mit Fachtermini eingeht („Da hättest du den Gerund verwenden müssen oder die Present Perfect“), sondern den Satz mittels erneutem Fragen oder von Wiederholung korrigiert, um aufzuzeigen, was die richtige Ausdrucksweise gewesen wäre („So what you are trying to say is“, oder „your question is...?“). Feedback erfolgt, allerdings, wie Befragungsteilnehmer C oder I erzählen, auch durch die Sprachassistenten oder Native-Speaker. Letzterer notiert im Unterricht von Teilnehmer I (F5) zum Beispiel bei Präsentationen von Schülerinnen und Schülern etwaige Unzulänglichkeiten und geht diese im Anschluss (um nicht zu unterbrechen) noch einmal gemeinsam mit dem Lehrer durch, wobei grobe Fehler für alle an der Tafel festgehalten werden.

In Bezug auf die Leistungsbewertung ist (für alle Schultypen) grundlegend festzuhalten, dass „einer SchülerIn, die keine positiven Leistungen im Bereich der CLIL basierten Aufgaben erbringt, daraus kein Nachteil für die Leistungsbeurteilung im Sachfach erwachsen“ darf (LANGER 2007: 12). D.h. „[b]ei der Leistungsbeurteilung ist streng zwischen Sprach- und Fachkompetenz zu unterscheiden. [...] Empfohlen wird jedoch, fremdsprachliche Fachkompetenz als positiven Aspekt in die Leistungsbeurteilung einfließen zu lassen“¹. Wie sich innerhalb der Befragung zeigt, ist dies den Lehrerinnen und Lehrern im Datensatz, sofern die englische Sprache bei

¹ Quelle: <https://www.hak.cc/unterricht/clil> bzw. BUNDESARBEITSGESELLSCHAFT CLIL 2016

Tests und Wiederholungen eine Rolle spielt, auch bewusst (Prunner, B, C, D, G, H, I), weshalb keinerlei sprachbezogene Aspekte bewertet werden. Prunner sowie Interviewteilnehmer D, zum Beispiel, halten Tests, analog zur Empfehlung, in Form einer Bonusfrage ab, d.h. Schülerinnen und Schüler haben entweder die Möglichkeit sich durch die CLIL-Frage die Test-Note zu verbessern (Prunner, F5) oder bekommen ein Mitarbeitsplus als Anreiz (IP D, F5). Zusätzlich weisen Teilnehmer B und C (F5) in diesem Kontext darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, gemäß der Verordnung, sämtliche Teile ihres Tests sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch beantworten können. Die Frage, ob dies dazu führe, dass nur auf Deutsch entgegnet wird, verneint Interviewpartner C (F5): „Man würde vielleicht meinen, dass sie dann alles auf Deutsch schreiben, aber viele tun sich dann doch leichter, etwas auf Englisch wiederzugeben“. Teilnehmer G (F5) erzählt im Interview von ähnlichen Erfahrungen und begründet dies mit der Tatsache, dass es auch für die Schülerinnen und Schüler leichter sei, die jeweiligen Fragen auf Englisch zu beantworten, da die Bearbeitung des Themas im Unterricht auch in der Fremdsprache erfolgte.

Trotzdem ist in diesem Zusammenhang hinzuzufügen, dass einige Lehrende (IP C,G,H) ihre Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, entsprechende Fragen auf Englisch zu beantworten: Interviewpartner G (F5), erwähnt daher, seine Schüler darauf hinzuweisen, dass einzelne Vokabel (die einem in der Testsituation vielleicht nicht einfallen) durchaus in Ordnung seien, ganze Sätze auf Deutsch allerdings vermieden werden sollten, während Teilnehmer C (F5), trotz der Wahlmöglichkeit zwischen Deutsch und Englisch, möchte, dass man sich vor der Beantwortung einer Testfrage dazu entscheidet, in welcher Sprache sie beantwortet wird. Allen Befragungsteilnehmern ist jedoch gemein, dass englische Fragen nur einen Teil der etwaigen Leistungsfeststellungen ausmachen, d.h. der Großteil der Fragen gleichwohl auf Deutsch gestellt wird.

3.2.6 Unterstützungsangebote

Der letzte Punkt adressiert, wie im Fragebogen erkenntlich, die Unterstützungsangebote, die Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung CLILs in Anspruch nehmen können. Nach Durchsicht der Befragungsergebnisse lassen sich diese in 3 Teilbereiche unterscheiden: Unterstützungsangebote seitens des Kollegiums, seitens des Direktors, oder auf Seiten der institutionellen Ebene.

Wie bereits in der letzten Sektion erläutert, besteht auch heutzutage noch das Problem, dass das Sammeln und aufbereiten CLIL-tauglicher Materialien einige Zeit in Anspruch nimmt. Insofern betrifft das erste zu diskutierende Unterstützungsangebot die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer untereinander, da gegenseitige Hilfe sowie Austausch entsprechender Materialien durchaus eine Möglichkeit wären, um die oft monierte Vorbereitungszeit zu reduzieren. Hierbei zeigt sich allerdings innerhalb des Datensamples, dass eine Vernetzung innerhalb der Schulen nur mäßig stattfindet.

So berichten ausdrücklich nur Interviewteilnehmer E und C (4f) von einer sehr guten Zusammenarbeit („[...] ich kann immer zu meinen Kollegen kommen und fragen, ob sie etwas Nützliches für mich haben, [...] das ist überhaupt kein Thema bei uns“), während die restlichen Teilnehmer entweder von mittelmäßigem (H,I) bis hin zu gar keinem Austausch (F,D) sprechen. Ein erster relevanter Grund lässt sich anhand der Tatsache, dass CLIL an den Schulen nur von einem ausgewählten Teil des Kollegiums durchgeführt wird, festmachen. In diesem Kontext legt Interviewpartner H (4f) zum Beispiel dar, dass Kooperation unter Fachkollegen zwar teilweise stattfindet, es jedoch nur zwei GWK-Lehrer gebe die CLIL Unterrichten, weshalb letztere mehr oder weniger auf sich selbst gestellt seien. Interviewpartner I (F6), ebenso an der gleichen Schule, spricht daher explizit von einer Situation als „‘Lonely-Fighter‘ auf breiter Ebene“. Eine ähnliche Erschwernis nennt Interviewteilnehmer D (4f), der schildert, an seiner HTL der einzige GGP Lehrer in der betreffenden Abteilung zu sein: „Wir haben überhaupt keine Vernetzung. Nicht nur in CLIL, sondern generell. Ich bin der einzige GGP Lehrer in der Abteilung [...] [u]nd dadurch [...] gibt es auch keinen anderen mit dem ich mich austauschen könnte“.

Vereinzelt scheint es, von der eher geringen Anzahl an CLIL-Lehrkräften innerhalb der einzelnen Lehrkörper abgesehen, allerdings ein weiteres Hindernis zu geben, nämlich dass Kooperation durch Hortung von Unterrichtsmaterialien vermieden wird. Interviewpartner G (4f) verdeutlicht dies mit folgender Aussage:

„[E]s gibt auch gute Gründe die Sachen zu horten. [...] Es steckt sehr viel Arbeit in solchen Sachen und ich, also ich persönlich bin der Typ, ich gebe Materialien gerne her. [...] Und ich erwarte mir jetzt nicht, dass ich großartig Materialien zurückbekomme, was ich mir – in einer idealen Welt – eigentlich erwarten würde, dass ich irgendeine Art der Anerkennung kriege. [...] [A]lso um ein Beispiel [Anm. für Kollegen, die nach Material fragen], nicht aus der Schule gegriffen, zu

geben: Das sind Leute, die kommen wahnsinnig gerne zu Festen, oder zu Geburtstagspartys und selber schmeißen sie nie eine.“

Wie dieser Kommentar zeigt, existiert offenbar das Problem, dass der Austausch von Planungen teilweise eine einseitige Angelegenheit darstellt und in der Folge nicht mehr stattfindet. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass einige der befragten Lehrerinnen und Lehrer (vgl. IP C,D,H,I) hervorheben, dass auch eigens dafür geschaffene Plattformen (z.B. Materialpools, Dropbox, etc.) nach kurzer Zeit nicht mehr funktionieren: So berichtet Interviewpartner D (F6) zum Beispiel, dass es zwar für Kursteilnehmer der CLIL-Fortbildung an der PH-Wien einen eigenen Materialpool gebe, dieser aber nicht mehr wesentlich erweitert werde („die ersten ein bis zwei Jahre, hat das sehr gut funktioniert, aber danach ist das eingeschlafen“), da „keiner mehr hoch und nurmehr herunter“ lädt (IP H, F6).

Nun, da die möglichen Unterstützungsangebote seitens der Lehrerinnen und Lehrer untereinander diskutiert wurden, gilt es auf den nächsten Punkt, die Rolle der Schulleiter, einzugehen. Diese, so Interviewteilnehmer F sowie G (F6) spielen dabei eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung innerhalb der Schulpforten, je nachdem ob die betreffende Person hinter einem Programm stehe oder nicht. In diesem Kontext bildet die Schulautonomie einen wesentlichen Eckpfeiler, da Schulen, „so weit [sic!] es der Lehrplan und die einschlägigen Gesetze erlauben, selbst entscheiden“ (RAUSCHER 1999: 123) wie die Werteinheiten sowie Sachaufwandsmittel verteilt werden, wobei „[d]urch sparsame und rationelle Verwendung der Mittel [...] Freiräume für schulinterne Schwerpunktsetzungen“ offen bleiben (ebd. 124). In Bezug auf CLIL bedeutet dies also, dass etwaig notwendige Ressourcen seitens der Direktion vergeben werden können, sofern ein dementsprechender Fokus dafür vorhanden ist. Dies betrifft beispielsweise die Anschaffung entsprechender Materialien und Schulbücher, wie auch z.B. die schon diskutierte Aufteilung von Werteinheiten für Planungen mit dem Sprachassistenten (vgl. Kapitel 3.2.3). Innerhalb des Datensatzes zeigt sich diese Form der Unterstützung unterschiedlich stark ausgeprägt.

So scheinen die Schulen von Interviewpartner B bzw. C sowie G, gut ausgestattet zu sein: Erstere berichten z.B., neben der eigenen Planungszeit mit dem Native-Speaker (vgl. 3.2.3), einen eigens dafür angeschafften Kasten mit Materialien für CLIL (IP C, F4) zu besitzen, wobei Interviewpartner G (F6) die Infrastruktur an seiner Schule ebenso als gut beschreibt; d.h. es sei z.B. recht problemlos möglich Klassensätze für

ein entsprechendes Buch zu bekommen, sofern der didaktische Mehrwert dafür begründet wird (allerdings nimmt die Schule des Teilnehmers am VBS Schulversuch teil und ist demnach auch gesondert finanziert). Auch Interviewteilnehmer E (F6), aus einer Wiener HTL, meint, dass es grundsätzlich möglich sei, vereinzelt finanzielle Mittel für etwaige Bücher zu bekommen, ein Native-Speaker steht allerdings nicht zur Verfügung. Auf der anderen Seite gibt es innerhalb des Datensamples aber auch Schulen, bei denen die schulinterne Unterstützung weniger gut funktioniert.

So moniert Interviewteilnehmer H beispielsweise, dass ein zweiter Satz Schulbücher für die DLP-Klassen an der Schule nicht zur Debatte stehe, da kein Budget dafür vorhanden sei. Er kommentiert dies folgendermaßen:

„Wir müssen alles zusammenstreichen, wo es möglich ist, weil das Schulbuchbudget ja nicht erhöht wird, sondern bleibt gleich, aber die Bücher werden teurer. Deswegen werden die normalen Bücher schon immer weniger. Dementsprechend ist ein zusätzliches Buch für die Klasse unrealistisch, eigentlich unmöglich.“ (IP H, F6)

Auf die Frage, ob diese nicht von den entsprechenden Schülerinnen und Schülern gekauft werden könnten, antwortet letzterer, dass dies an der Schule explizit verboten sei, weshalb auf Kopien zurückgegriffen werden müsse, was – strenggenommen – nicht legal ist. In diesem Zusammenhang vermeldet auch Interviewteilnehmer D (F4), unterrichtend an einer niederösterreichischen HTL, dass entsprechende Unterstützung an der Schule fehle, da keinerlei finanzielle Mittel für CLIL zur Verfügung gestellt werden (der Teilnehmer spricht bspw. davon, sich ein reguläres Schulbuch auf Deutsch mühsam erkämpft haben zu müssen) und auch keine Sprachassistenten oder Native Speaker zur Verfügung stehen. Dies ist, wie bereits erwähnt, besonders aufgrund der Tatsache, dass CLIL an dieser Schule verpflichtend umgesetzt werden muss, äußerst signifikant, da es eigentlich zu erwarten wäre, dass gerade hier entsprechende Angebote seitens der Schulleitung existieren müssten. Wie dies also zusammenfassend visualisiert, scheint es in diesem Zusammenhang durchaus große Unterschiede seitens der schulinternen Unterstützung der Direktion zu geben, wobei hierbei klar die Frage des Budgets bzw. der Bereitstellung von finanziellen Mitteln im Vordergrund steht.

Der letzte Punkt dieses Kapitels adressiert die institutionellen Unterstützungsangebote, die hauptsächlich durch das Fortbildungsangebot CLILs repräsentiert werden. Interessanterweise scheint sich nach Durchsicht der Antworten allerdings auch hier mangelndes Budget als wesentliches Problem herauszukristallisieren.

Zunächst soll jedoch festgehalten werden, dass das Fortbildungsangebot von jenen Lehrerinnen und Lehrern im Datensatz, die diese auch absolviert haben, grundsätzlich als sehr positiv und nützlich für den CLIL-Unterricht beurteilt wird. So beschreibt Interviewpartner B (F6) beispielsweise, dass die Ausbildung die Möglichkeit bot „gemeinsam etwas zu entwickeln, gemeinsam zu reflektieren, gemeinsam Unterrichtseinheiten zu planen, gemeinsam die Nutzung digitaler Medien zu trainieren und auch einen internationalen Austausch zu machen“, kurz, „dass das damals ein sehr, sehr wertvoller Lehrgang war, sehr intensiv [...], aber diese Mühe hat sich [...] ausgezahlt und gelohnt“. Auch das Resümee von Interviewteilnehmer H (F1) zur CLIL-Fortbildung an der PH Wien stellte sich als sehr positiv dar. Allerdings weisen beide Befragten darauf hin, dass die Fortbildung innerhalb der letzten Jahre massiv gekürzt worden ist: „Dieser CLIL-Lehrgang ist leider dramatisch zusammengekürzt worden - (pausiert) - von den Werteinheiten. Das war damals ein Zweijähriger Lehrgang mit über 20 ECTS und jetzt ist das auf 1 Jahr geschrumpft und die Hälfte der Inhalte sind gestrichen“ (IP B, F6). Analog zur eingangs erwähnten Budgetproblematik spricht auch Prunner von massiven Kürzungen im Bereich der Fortbildung:

„Die Lehrgangleiter von den CLIL-Fortbildungen [in Wien] kämpfen sehr stark mit Budget und Personal, also z.B. um Vortragende zu finden, v.a. weil internationale Leute sehr viel Geld kosten.“ (Prunner, F6)

So ist das Budget bzw. das verfügbare Gehalt für Vortragende nach eigener Aussage auch der Grund, warum letzterer die Stelle einer internationalen Person an der PH beerbt hat, was wiederum dazu führe, dass die Fortbildung lokaler und weniger vernetzt werde, als noch vor den Umstrukturierungen (Prunner, F6). Dies ist insofern ein mehr als relevanter Punkt, da man eigentlich erwarten würde, dass Ausstattung sowie Ressourcen für dementsprechende Kurse mit der „Ankunft“ CLILs im Mainstream, nicht zuletzt auch durch die sukzessive und verpflichtende Ausweitung an den BHS, steigen sollte. Umso mehr sind die Erfahrungen von Befragungsteilnehmer D (F3), der den Kurs erst vor kurzem absolviert hatte, als

aufschlussreich einzustufen: Dieser moniert nämlich, dass er sowohl mit Personen aus dem humanberuflichen Bereich als auch den HAKs zusammenarbeiten musste und sich wesentliche Aspekte der Fortbildung deshalb auf Bereiche fokussierten, die für die HTL nicht relevant seien: „Bei uns wurde jetzt hauptsächlich z.B. Business Behavior etc. durchgemacht und davon habe ich nichts“.

Diese Beispiele zeigen also, dass sich die Unterstützungen auf institutioneller Ebene, zumindest im Bereich der Fortbildung, innerhalb des Datensatzes eher verschlechtert, als verbessert haben. Besonders dadurch, dass diese Ausbildung ein wesentliches Tool für Lehrerinnen und Lehrer darstellt, die keine sprachdidaktische Vorbildung besitzen, ist diese Entwicklung als äußerst kritisch zu bewerten.

3.3 Resümee und Erkenntnisse aus der Befragung

Nachdem die Befragungsergebnisse nun weitreichende Einblicke zur Umsetzung CLILs an österreichischen Schulen geliefert haben, sollen zum Abschluss dieses Kapitels die wichtigsten Eckpfeiler hervorgehoben werden, um einerseits die Besonderheiten im österreichischen Bildungssystem und, andererseits, die Unterschiede zwischen dem Soll- und Ist-Zustand zu visualisieren.

- Die Motive für den CLIL-Unterricht sind bei der überwiegenden Zahl der Befragungsteilnehmer nach wie vor persönliches Interesse und Motivation, wobei sich mit zunehmender Aktualität (jüngeres Lehrpersonal) im Datensatz abzeichnet, dass die Bereitschaft bilingualen Sachfachunterricht zu betreiben, auch vermehrt zum Anstellungskriterium angehender Lehrerinnen und Lehrer wird. Dies lässt sich einerseits auf das Interesse der Direktionen (z.B. in den AHS mit DLP Programm) entsprechende Programme durchzuführen und auszuweiten, andererseits, aber auch auf die verpflichtende Umsetzung im BHS-Bereich zurückführen. In Bezug auf die Erkenntnisse GIERLINGERS (2007) zeigt dies daher, zumindest für die Schulen im Sample, eine Entwicklung weg von einer *grassroots* und hin zu einer eher institutionalisierten Bewegung.
- Die Organisation CLILs innerhalb des DLP-Programmes Wiener Schulen verläuft mehr oder weniger geordnet und planvoll, während HTL-Lehrer sich weitestgehend selbst zurechtfinden und organisieren müssen. Dies lässt sich innerhalb des Datensatzes beispielsweise an der mangelnden Unterstützung letzterer (an den HTLs) durch entsprechende Sprachassistenten oder Native-Speaker (als Hilfestellung) veranschaulichen, während diese den Lehrerinnen

und Lehrern in den AHS (mit DLP-Programm) weitestgehend zur Verfügung stehen. Durch die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. schlechte Bezahlungs- und Anstellungsverhältnisse) gibt es aber auch hier teils Abstimmungs- und Koordinationsschwierigkeiten, die sich erschwerend auf die Umsetzung und Planung des Unterrichts auswirken.

- Zeit(mangel) scheint ein wesentliches Thema für die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu sein. Dies betrifft gleichermaßen die erhöhten administrativen (z.B. Koordinierung mit Native Speakern) sowie vor- und nachbereitungs-bezogenen Aufgaben (z.B. Einlesen in neue Themen, Fachvokabular, etc.).
- Besonders die Auswahl und Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien ist für die überwiegende Zahl der Befragungsteilnehmer herausfordernd, da es, analog zu GIERLINGER (2007), auch heute noch keine explizit für CLIL tauglichen Materialien für den GWK-Unterricht gibt und diese daher unter großem Zeitaufwand im Sinne eines ‚Rosinenpickens‘ erstellt und didaktisch aufbereitet werden müssen, obwohl der entsprechende Mehraufwand nicht gesondert vergütet wird.
- Weiters konnte in diesem Zusammenhang gezeigt werden, dass einige Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der mangelnden Zeit ebenso pragmatische Entscheidungen treffen (müssen), die sich von den theoretischen Grundprinzipien des Paradigmas unterscheiden. So wird *Scaffolding* beispielsweise von einigen Lehrkräften nur im Kontext mit Vokabeltraining oder zusammenhängendem Sprechen betrieben, explizite Techniken wie *Skimming*, *Scanning* oder die Behandlung grammatikalisch-sprachlicher Strukturen findet jedoch kaum (bis keinen) Platz im Unterrichtsgeschehen (aus Zeitgründen, wie auch aufgrund der fehlenden sprachdidaktischen Ausbildung reiner Sachfachlehrer), weshalb sich hierbei markante Unterschiede zwischen Soll- und Ist-Zustand herauskristallisieren.
- Neben der Vernetzung innerhalb des Kollegiums (z.B. Materialaustausch) spielen Unterstützungsangebote seitens der Schulleitung sowie, auf institutioneller Ebene, durch entsprechende Fortbildungskurse eine wesentliche Rolle für die Befragten. Obwohl es innerhalb des Datensamples durchaus Unterschiede zwischen den Teilnehmern gibt, zeigt sich, dass (mangelnde/s) Budget bzw. Ausstattung, sowohl innerhalb der Schulen selbst, als auch im

Fortbildungsbereich ein wesentliches Thema zu sein scheint, welches Lehrerinnen und Lehrer, sowie Vortragende an den Pädagogischen Hochschulen vor weitere Herausforderungen stellt.

Abschließend ist daher zu konkludieren, dass die Erkenntnisse aus der Befragung, trotz Bemühungen seitens der Lehrkräfte, auf übergeordnete Hindernisse hindeuten, die zu Abweichungen zwischen Soll- und Ist-Zustand führen. Entsprechend der hervorgehobenen Problematiken wäre eine intensivere Förderung CLILs, insbesondere durch finanzielle Zuwendungen (und Werteinheiten), von Vorteil.

4 Bestandsaufnahme und Bewertung des Materials für den CLIL-Unterricht an österreichischen Schulen

Wie bereits im dritten Kapitel dieser Arbeit erläutert, scheint es zum heutigen Zeitpunkt noch immer die Problematik zu geben, dass kein spezifisch CLIL-taugliches bzw. aufbereitetes Material für den GWK-Unterricht in der österreichischen Sekundarstufe II existiert. Aus diesem Grund werden nachstehend zwei elementare Fragen geklärt. Einerseits soll gezeigt werden, warum es, von den zeitlichen Rahmenbedingungen abgesehen, nach wie vor schwierig für Lehrkräfte ist, adäquates Material für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde zu finden. Andererseits adressiert die zweite Frage die bereits in den Befragungen als größtenteils ungeeignet eingestufte Schulbuchreihe „*Geography – Do it in English*“ des Hölzel Verlages. Im Zuge einer Analyse anhand von sowohl allgemein-fachdidaktischen als auch CLIL-spezifischen Anforderungen für GWK soll daher geklärt werden, ob – und wenn ja warum – dies der Fall ist. Entsprechend der Fragestellungen dieser Diplomarbeit klärt dieses Kapitel somit die letzte verbleibende Forschungsfrage 1d: „Wie sind die in Österreich verwendeten Materialien für CLIL-Unterricht in Englisch/GWK, insbesondere Schulbücher anhand entsprechender Kriterien zu bewerten?“

4.1 Spannungsfelder bei der Auswahl geeigneter Materialien im Schulalltag

Zunächst stehen vor der Schulbuchanalyse allerdings die spezifischen Spannungsfelder im Vordergrund, mit denen sich Lehrerinnen und Lehrer bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte konfrontiert sehen. Wie bereits im Materialblock der Befragungen erläutert (vgl. 3.2.4), nimmt die Vorbereitung von CLIL-Stunden bei der überwiegenden Mehrzahl der Lehrkräfte, nicht zuletzt durch die Tatsache, dass diese Materialien zumeist von den Lehrerinnen und Lehrern selbst didaktisch aufbereitet werden müssen, erheblich mehr Zeit in Anspruch. In diesem Sinne liegt es daher nahe, den Fokus auf jene Materialien zu legen, die bereits didaktisiert wurden, d.h. mit entsprechenden Übungen und Aufgaben ausgestattet sind, nämlich Schulbücher. Diese Annahme deckt sich auch mit der letzten größeren Untersuchung von GOETZ (1996: 30, zitiert in SITTE 2001: 441), welche im Zusammenhang mit der Materialauswahl für den regulären GWK-Unterricht konkludierte, dass das Schulbuch im Materialpool der österreichischen Geographielehrerinnen und Lehrer noch immer ein wesentliches Kriterium für den Unterricht darstellt (ca. 87% befragter Lehrkräfte

verwendeten dies häufig). Im Sinne des CLIL-Unterrichts lassen sich daher also, abgesehen von explizit bilingual ausgewiesenen Materialien, vorwiegend zwei Quellen definieren: Einerseits, Englisch-Schulbücher (z.B. von Kollegen an der Schule), die entsprechende geographisch-wirtschaftskundliche Inhalte behandeln oder, auf der anderen Seite, Geographieschulbücher aus dem englischsprachigen Raum.

4.1.1 Sollbruchstelle zwischen den österreichischen Curricula in Englisch und GWK

Wie die Überschrift dieses Unterkapitels bereits suggeriert, besteht die erste Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer darin, geeignete Unterrichtsinhalte entsprechend des österreichischen Lehrplanes für GWK innerhalb von englischen Schulbüchern zu finden. Wie im Folgenden exemplarisch an zwei approbierten Englisch-Schulbuchreihen (*Make your Way* des ÖBV, sowie *Prime Time* des Ernst Klett Verlages) für die AHS-Oberstufe gezeigt wird, stellt sich dies allerdings als schwierig heraus, da sich nur wenige inhaltliche Überschneidungen ergeben. Dies wird nachstehend durch eine tabellarische Auflistung etwaiger Themengebiete der Bücher aufgezeigt (Überschneidungen **fett** markiert):

| Prime Time 5 | Prime Time 6 | Prime Time 7 | Prime Time 8 |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Speaking English • It's my life • Up and away • Hobbies • Fifteen minutes of fame • Music • Jobs • Crime and suspense • Australia • Books | <ul style="list-style-type: none"> • Growing Up • Multi-Ethnic Britain • The Blue Planet • Making a difference • Globalisation • South Africa • The world of work • Famous speeches • Sports • Beauty and fashion trends | <ul style="list-style-type: none"> • The British today • Health issues • Regional identities • Adolescence • Extreme situations • India • Celebrities • Art • Ethnic and cultural diversity • Shakespeare live | <ul style="list-style-type: none"> • Ireland • Saving the planet • Gender issues • Migration • One world • The individual and society • Big money • Science and technology • Ideals and reality • Lifelong learning |
| Make Your Way 5 | Make Your Way 6 | Make Your Way 7 | Make Your Way 8 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Popmusic • Schools • Unsolved mysteries • India • Travel and more • Poetry alive • What a laugh! • Soap operas • It's a wired world • Where we live • Shop till you drop • Food • Now and then | <ul style="list-style-type: none"> • The pursuit of happiness • Victorian times • I love books • Multicultural Britain • Route 66 • Show and tell • Globalisation and its effects • Words are all we have • Sitcoms • From the medical World • Stand up for your rights | <ul style="list-style-type: none"> • Herstory • Violence • Canada • Art attack • Life and death • Dreams • Stories to tell • Headgear • Advertising • Documentaries • What do you do for living • Science | <ul style="list-style-type: none"> • The craft of fiction • Black isn't just a colour • A star is born • The emerald Isle • Mirror, mirror on the wall • Read all about it lifestyles |

Tabelle 1: Units aus Prime Time 5-8 (HELLMAIER et al. 2009a, b, c bzw. 2010) sowie Make your Way 5-8 (IRELAND und KOSTA 2010a, b, bzw. 2011, 2012)

Wie durch Tabelle 1 erkenntlich wird, gibt es in den entsprechenden Englischbüchern von insgesamt 83 nur 10 Units, die thematisch innerhalb des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts verortet werden können, wobei der Bereich Globalisierung bzw. das multikulturelle Großbritannien jeweils doppelt in den Publikationen enthalten sind (d.h. der Themenpool reduziert sich damit auf nur 8). Ohne hierbei im Weiteren auf die Eignung der jeweiligen Aufgaben und Übungen für CLIL selbst einzugehen, visualisiert dies bereits sehr anschaulich, dass die Auswahl für entsprechende Lehrerinnen und Lehrer durchaus als begrenzt einzustufen ist.

Ferner zeigt sich allerdings bei der Abgleichung der Themengebiete mit dem Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde eine weitere Problematik, die eine didaktische Umarbeitung notwendig macht bzw. die Eignung der Units im CLIL-Unterricht erschwert: der thematische Bruch zwischen GWK und Englisch. Dies soll im Folgenden an den Beispielen *Travel and more* (aus *Make Your Way* 5) sowie *Globalisation* (aus *Prime Time* 6) visualisiert werden (vgl. Tabelle 1). So setzt sich erstere der beiden Units zwar mit den Folgen, positiv wie negativ, des Tourismus auseinander, jedoch offenbart ein Blick auf den GWK-Lehrplan, dass dieses Thema nicht Teil der 5. Klasse ist, sondern im Block „Außerwert- und Inwertsetzung von Produktionsgebieten beurteilen“ unter dem Punkt „Eignung von Räumen für die Tourismusedwicklung sowie Folgen der Erschließung beurteilen“ der 6. Klasse zu verorten ist (vgl. LEHRPLAN GWK-AHS: 163). Selbiges gilt für die Unit *Globalisation*, die zwar prinzipiell für GWK zu verwenden wäre, jedoch nicht, wie im Englisch-Buch, innerhalb der sechsten, sondern der achten Klasse AHS unter dem Punkt „Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern“ zuzuordnen ist (ebd. 164). Dies ist aus zwei Gründen ein Hindernis im CLIL-Setting: Erstens ist es durchaus möglich, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse die entsprechenden Units bereits im Englischunterricht durchgenommen haben und es so zu einer Wiederholung alter Inhalte kommen würde. Der zweite, möglicherweise ausschlaggebendere Punkt, betrifft jedoch das Sprachniveau der Übungen innerhalb der verschiedenen Klassen, da letzteres gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) von A1-B1, in der 5. Klasse, bis hin zu B2 in der 8. Klasse ansteigt (vgl. LEHRPLAN ENGLISCH-AHS: 6). Dies hat für die Auswahl entsprechender Übungen aus den Büchern folgende Konsequenzen: Ist ein Themengebiet aus einer vorigen Klasse, so ist diese möglicherweise zu einfach und wird ggf. von den Schülerinnen und Schülern nicht ernst genommen. Ist ein Themengebiet jedoch aus einer höheren

Klasse, so ist es durchaus möglich, dass das sprachliche Niveau die Lernenden überfordert. Dies visualisiert also, dass es dadurch wieder notwendig wäre, didaktische Anpassungen vorzunehmen, welche das diskutierte Zeitproblem seitens der Lehrerinnen und Lehrer in der Folge nicht lösen würde.

4.1.2 Inkompatibilität landesfremder Schulbücher mit dem österreichischen Lehrplan
Nun, da gezeigt wurde, dass österreichische Schulbücher aus dem Englischunterricht nur bedingt für GWK geeignet sind, stellt sich natürlich die Frage, ob Geographieschulbücher aus dem englischsprachigen Raum, aus eurozentrischer Sicht England, eine Alternative darstellen. In diesem Kontext wird es daher in erster Instanz notwendig sein, den englischen Lehrplan für Geographie zu untersuchen, um festzustellen, ob es hierbei zu wesentlichen Abweichungen im Vergleich zu jenem aus Österreich kommt.

Hierbei sticht bei Konsultation des *National Curriculum* sofort ins Auge, dass es für die Oberstufe bereits auf allgemeiner Ebene zu einem wesentlichen Unterschied kommt: Der englische Lehrplan sieht entsprechend der für verschiedene Altersklassen definierten ‚Key Stages‘ (1: 5-7, 2: 7-11, 3: 11-14, 4: 14-16 Jahre) Geographie nämlich nur bis zur dritten Gruppe, der Key Stage 3, verpflichtend vor, was mit einem Alter von bis zu 14 Jahren in etwa dem Abschluss der Unterstufe¹ an österreichischen Schulen entspricht: „the humanities (comprising geography and history) and modern foreign language are not compulsory national curriculum subjects after the age of 14“². Dies hat demnach zur Folge, dass ein direkter Vergleich mit der hiesigen Oberstufe nur schwer möglich ist, da es, so der vorigen Quelle, keinen vereinheitlichten Lehrplan mehr nach dieser Phase gibt. Allerdings sieht das englische Schulsystem jedoch mit spätestens 16 Jahren die GCSE-Prüfungen vor (BRECKON und GARDNER 2004: 1), weshalb die Lernziele der letzteren, analog zur Altersstufe der österreichischen 5. und 6. Klasse, untersucht und aneinandergestellt werden können (Geographie ist allerdings lediglich ein optionales Prüfungsfach).

Zunächst soll auf die Ähnlichkeiten zwischen den Lernzielen eingegangen werden. So gibt es durchaus Überschneidungen innerhalb der 5. Klasse, beispielsweise innerhalb der Punkte „Geoökosysteme der Erde analysieren“ bzw. „Nutzungskonflikte an

¹ Quelle: <http://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/forschung/gw-bilingual/>

² Quelle: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>

regionalen Beispielen reflektieren“ (LEHRPLAN GWK - AHS: 162). Diese finden sich auch im Curriculum der GCSE-Tests unter den Punkten *Global ecosystems and biodiversity* (bspw. „the interdependence climate, soil, water, plants, animals and humans“) bzw. *Resources and their Management* (bspw. „Detailed study of either food, energy or water, recognising the changing characteristics and distribution of demand and supply, [...] impacts of human intervention, and issues related to their sustainable use“) wieder (BILDUNGSMINISTERIUM ENGLAND 2014: 6-7). Auch Bevölkerungsgeographische Inhalte (z.B. „development at global level as the background for considering the changing context of population“) sind analog zum österreichischen Lehrplan vorhanden (ebd. 7).

Der in der 6. Klasse starke Fokus auf die Europäische Union, allerdings, ist nicht expliziter Teil des britischen Curriculums, weshalb sich Punkte wie „Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren“ oder etwa „Außerwert- und Inwertsetzung von Produktionsgebieten beurteilen“ nicht innerhalb des letzteren befinden (vgl. LEHRPLAN GWK – AHS 2019: 162-163). Ebenso gibt es Inhalte in den GCSE-Lernzielen, die innerhalb des Österreichischen Lehrplan erst später zum Thema werden. Dies betrifft beispielsweise das Gebiet *Cities and urban society*, welches gemäß dem Punkt „Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren untersuchen“ eigentlich erst in der 8. Klasse GWK zu verorten wäre (ebd. 164). Zusätzlich sind die physiogeographischen und topographischen Eckpfeiler innerhalb des britischen Lehrplans stark auf das Vereinigte Königreich zentriert: So heißt Ziel 14 beispielsweise explizit „Geography of the UK – Knowledge and understanding of the UK’s geography“. Dies zeigt also, dass es, trotz einiger Überlappungen, durchaus entscheidende Unterschiede zwischen den Lehrplänen gibt, die sich für Lehrerinnen und Lehrer im CLIL-Kontext auch in dementsprechenden Büchern niederschlagen werden.

Abschließend gilt es jedoch ein weiteres, durchaus offensichtliches Problem im Kontext von englischsprachigen Schulbüchern zu diskutieren: das Sprachniveau. Da diese für englische Muttersprachler veröffentlicht werden, liegt die Vermutung nämlich nahe, dass die sprachliche Komplexität österreichische Schülerinnen und Schüler möglicherweise überfordern könnte. In der nachstehenden Abbildung, einem Auszug aus dem Schulbuch *IGCSE Geography* von David Davies (gedacht für 14 bis 16-Jährige) soll daher in Kürze (exemplarisch) gezeigt werden, warum dieses Thema nicht zu vernachlässigen ist.

1.6 Population policies

Several countries have introduced population policies to exert some form of control on their population. Population control normally involves the practice of either limiting population increase, usually by reducing the birth rate, or increasing population by encouraging higher birth rates and immigration. France, for example, gives parents money in the form of child benefits and it also gives the parents maternity and paternity leave from work after the birth of a child.

The practice of population control has sometimes been voluntary – as a response to poverty, environmental concerns, or out of religious ideology – but in other times and places, it has been the law of the country. It is generally done to improve the **quality of life** for a society or as a solution to over-population. Population control may involve one or more of the following practices:

- increasing the access to contraception
- abstinence
- educating women about family planning
- improving healthcare so that infant and child

population – they may therefore exceed their **carrying capacity**. Countries with these policies may look at:

- providing free contraception
- laws to limit family size
- encouraging the education of women.

TERMS

quality of life: the general well-being of individuals and societies, covering the negative and positive features of life, including a person's family, income and access to services

anti-natalist policies: these aim to lower birth rates and encourage lower fertility rates

pro-natalist policies: these aim to encourage higher fertility rates and so increase birth rates

carrying capacity: the amount of resources in a country necessary to support the country's population

Abbildung 8: Sprachniveau IGCSE Geography (DAVIES 2018: 8)

Wie die Abbildung 8 deutlich veranschaulicht, wären bei der Verwendung eines vergleichbaren Exzerpts im CLIL-Unterricht in einer 5. Klasse zwei wesentliche Hindernisse für Schülerinnen und Schüler vorhanden: Einerseits auf Ebene des, regulärem sowie dem Fachvokabular, andererseits auf Ebene der Satzkomplexität. So müssten Lehrerinnen und Lehrer nämlich auf der einen Seite durch (extensives) *Scaffolding* sicherstellen, dass Bevölkerungsgeographisches Fachvokabular (birth rate, population control, contraception, healthcare, paternity leave) sowie statistisches Vokabular (increase, decrease, limit, exceed etc.) kein Problem darstellen. Zusätzlich, aber weisen die obig gezeigten Paragraphen akademisches/formales Vokabular (z.B. exert als formalen Ausdruck¹) und Satzkonstruktionen (lange Nebensätze) auf, die Lernende auf dem Sprachniveau A2-B1 überfordern würden. Dieses (Niveau B1) sieht nämlich z.B. im Bereich des Lesens vor, dass Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der 9. Schulstufe Texte verstehen können „in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt“ (vgl. LEHRPLAN ENGLISCH – AHS 2019). Beim Vergleich mit dem Text zeigt sich daher, dass es sich hierbei keinesfalls um gebräuchliche Alltagssprache handelt und somit dementsprechende Vereinfachung seitens der Lehrkräfte erforderlich wäre. Dies visualisiert abschließend,

¹ Quelle: <https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/exert>

dass englischsprachige Schulbücher demnach nur begrenzt für den CLIL-Unterricht in GWK geeignet sind, da sie sowohl auf inhaltlicher wie auch sprachlicher Ebene an die spezifischen Anforderungen österreichischer Schülerinnen und Schüler angepasst werden müssen.

4.2 Evaluierung des einzig approbierten Schulbuchs für bilingualen Unterricht an der Sekundarstufe II in Österreich: „Geography – Do it in English“ als Lösung der Materialproblematik?

Nun, da im letzten Unterkapitel festgestellt wurde, dass sowohl Schulbücher aus dem englischsprachigem Schulraum (z.B. GB), wie auch jene aus dem Englischunterricht nur begrenzt für den Einsatz in GWK geeignet sind, stellt sich folglich die Frage, ob es in Österreich approbierte Schulbücher gibt, die explizit für bilingualen Unterricht geeignet sind. Wirft man einen Blick auf die Schulbuchliste¹ für das Jahr 2019/2020, genauer auf die Kategorie *Geographie und Wirtschaftskunde-Zusatz Englisch*, so gibt es nur zwei Buchreihen, die dafür in Frage kämen. Einerseits die *Diercke Geography*-Bücher des Westermann Verlages, sowie auf der anderen Seite die *Do it in English – Geography*-Reihe des Hölzel Verlages. Wie bei näherer Betrachtung klar wird, ist die erstere der beiden allerdings nicht explizit für den österreichischen Lehrplan konzipiert. In diesem Sinne verbleibt für die nachstehende Analyse lediglich die Buchreihe des Hölzel Verlages, da eine Adaptierung landesfremder Materialien, wie bereits erläutert, einen stark erhöhten Zeitaufwand seitens der Lehrkräfte nach sich ziehen würde. Wie auf der Webseite des Buches hervorgeht, wird dieser Umstand (Approbation) auch vom entsprechenden Verlag in der Beschreibung dezidiert vermarktet:

- „Das erste approbierte fremdsprachige Schulbuch für Geographie und Wirtschaftskunde, das nach den österreichischem Lehrplänen erstellt und somit idealerweise für den Unterricht in der Fremdsprache oder für den bilingualen Unterricht geeignet ist!
- Alle vom Lehrplan für GW auf der AHS Oberstufe geforderten Inhalte sind abgedeckt und somit ein durchgängiger Unterricht in der Fremdsprache möglich [...]“ (ED. HÖLZEL-VERLAG o.J.)

¹ Quelle: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1920sbl_1000-1100.pdf?6s1x24

Ob diese und weitere Behauptungen des Verlages bezüglich der Eignung im bilingualen Kontext tatsächlich zutreffen, insbesondere in Bezug auf das in dieser Arbeit thematisierte CLIL-Setting, wird nachstehend geklärt.

4.2.1 Methodik der Schulbuchanalyse

Zunächst, allerdings, bedarf es vor der eigentlichen Analyse einer Definition geeigneter Fragestellungen, die, auf der einen Seite, die fachdidaktischen Anforderungen der Geographie- und Wirtschaftskunde, auf der anderen Seite, die spezifischen Anforderungen CLILs miteinbezieht. Letztere werden durch die bereits in Kapitel 2.2.2. erläuterten Qualitätsmerkmale des CLIL-Unterrichtes in GWK (vgl. MEYER 2009) repräsentiert, während die Grundlage auf fachdidaktischer Ebene durch den fachdidaktischen Grundkonsens des Instituts für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien sowie den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans dargestellt wird (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012 bzw. LEHRPLAN GWK – AHS: 2019). Da bei genauerer Durchsicht beider Kriterienkataloge allerdings klar wird, dass eine Vielzahl der Forderungen des Grundkonsens (sowie den didaktischen Grundsätzen des Lehrplanes) in den Qualitätsmerkmalen CLILs enthalten sind, werden beide Teilbereiche in einem gemeinsamen Raster zusammengefasst und innerhalb der folgenden Fragestellungen operationalisiert (inkl. entsprechender Erläuterungen):

- **Frage 1: Wie ist die Schulbuchreihe aufgebaut und lässt sich diese mit dem österreichischen Lehrplan und dessen didaktischen Grundsätzen vereinbaren?**
- **Frage 2: Werden Inhalte gemäß des Qualitätsmerkmals „Rich input“ präsentiert?** Wie sowohl im Grundkonsens (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012) sowie den didaktischen Grundsätzen des Lehrplanes erläutert, soll hierbei einerseits untersucht werden, ob die Schulbuchreihe „auf die Lebenswelten der Jugendlichen“ abgestimmt ist und „eine deutliche Aktualitäts- und Zukunftsorientierung“ zu erkennen ist (bzw. LEHRPLAN GWK – AHS: 2019). Andererseits betrifft dies die in Kapitel 2.2.2. definierten *multi-modal-inputs*, die sicherstellen sollen, dass vielfältiges und motivierendes Anschauungsmaterial (Karten, Diagramme etc.) „für motivierende Tasks und vielfältigen Output“ zur Verfügung steht (vgl. Meyer 2009: 9).
- **Frage 3: Ermöglichen die Aufgabenstellungen ein hohes Maß an Aktivität seitens der Schülerinnen und Schüler?** Wie innerhalb des

Qualitätsmerkmale *Rich interaction und Pushed Output* sowie den didaktischen Grundsätzen des GWK-Curriculums gefordert, soll „die Aktivität des Lernenden im Vordergrund stehen“ und „vielfältige, den jeweiligen Zielsetzungen angepasste Arbeitsformen“, genutzt werden (vgl. LEHRPLAN GWK-AHS: 158). Hierbei soll im Sinne CLILs ermittelt werden, ob die Aufgabenstellungen ein hohes Maß an „realitätsnahe[n] Kommunikationssituationen“ und „authentische[r] Sprache“ (vgl. MEYER 2009: 10) sowie „[i]ndividualisiertes und kooperatives Lernen“ ermöglichen (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46).

- **Frage 4: Fördert die Schulbuchreihe komplexes Denken und damit den Transfer von *Lower Order Thinking Skills (LOTS)* zu *Higher Order Thinking Skills (HOTS)*?** In diesem Zusammengang soll herausgearbeitet werden, ob Arbeitsaufträge, gemäß CLIL-Qualitätskriterium 5 „möglichst viele kognitive Dimensionen“ ansprechen (MEYER 2009: 11), d.h. im Sinne der Kompetenzorientierung unterschiedlichste Anforderungsniveaus adressieren, um Schülerinnen und Schüler „zur Lösung komplexer Problemstellungen [zu] befähigen“ (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 45). Zudem soll untersucht werden, ob dies durch entsprechende Operatoren gestützt wird.
- **Frage 5: Bietet das Buch Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel und fördert somit interkulturelle Kommunikationskompetenzen?** Einerseits soll hierbei gemäß dem Qualitätskriterium 4 (vgl. Kapitel 2.2.2.), interkultureller Kommunikationskompetenz, untersucht werden, ob (authentische) Aufgabenstellungen zu einem „kontrastiven Vergleich“, also der „Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘“, führen und „handlungsorientiert“ umgesetzt werden können (LENZ 2002: 4). Andererseits soll auf Basis des Prinzips der „Mehrperspektivität“ (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46) sichergestellt werden, dass „Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft“ aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden (vgl. LEHRPLAN GWK AHS: 158).
- **Frage 6: Unterstützt die Schulbuchreihe Schülerinnen und Schüler beim Erarbeiten der Inhalte durch *Scaffolding*?** Hierbei gilt es, sowohl in den Arbeitsaufträgen als auch in Bezug auf den Input des Buches festzustellen, ob sprachliche Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden. Weiters soll

untersucht werden, um welche Form des Scaffolding (Input/Output) es sich in diesem Kontext handelt.

- **Frage 7: Gibt es im Schulbuch genügend Möglichkeiten, um Unterrichtsergebnisse abzusichern?** In diesem letzten Punkt gilt es herauszuarbeiten, ob Inhalte sowohl in der Muttersprache als auch der Zielsprache verstanden und angewendet werden können (z.B. durch Zusammenfassung, Portfolioarbeit, etc.)

Wie die vorangegangenen Punkte somit zeigen, beinhalten die Fragen sowohl die in der Theoriesektion (vgl. Kapitel 2.2.2.) erläuterten, wesentlichen Qualitätskriterien CLILs und integrieren gleichermaßen die im Grundkonsens definierten didaktischen und methodischen Prinzipien für GWK. Abschließend ist in diesem Kontext jedoch im Weiteren hinzuzufügen, dass die nachstehende Analyse aufgrund des Umfangs dieser Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und in der Folge nur exemplarisch aufzeigen kann, warum einige der Lehrerinnen und Lehrer in der Befragung (z.B. Prunner, B, C) auf den Einsatz des Buches im Unterricht verzichten. Etwaige visuelle Beispiele, die zur Verdeutlichung der Sachverhalte notwendig sind, befinden sich, sofern nicht als Abbildung im Textkörper ausgewiesen, im Appendix dieser Arbeit.

4.2.2 Wie ist die Schulbuchreihe aufgebaut und lässt sich diese mit dem österreichischen Lehrplan und dessen Grundsätzen vereinbaren?

Grundsätzlich lässt sich Aufbau und Layout der Schulbuchreihe als relativ schlicht bezeichnen. Auf Textebene (vgl. SONNENBERG 2011: 30) wird dies durch einen durchgängigen Blocksatz veranschaulicht, der regelmäßig in entsprechende Absätze unterteilt und ggf. durch Überschriften strukturiert wird. Zusätzlich benutzt der Autor in einigen Passagen Aufzählungen in Form von ‚Bullet Points‘ (oder auch Tabellen) und hebt entsprechende (scheinbar wichtige) Worte in Fettschrift hervor. Ergänzend finden sich am Rand (neben Grafiken oder Darstellungen) teils gelbe Kästchen, die zusätzliche Informationen zum Text bereitstellen. Nach dem Textteil enthält jedes der Bücher jeweils einen Abschnitt mit Arbeitsblättern sowie ein Glossar mit englischen Begriffen, die auch in der Fremdsprache erklärt werden.

Der Aufbau des Lehrwerkes selbst scheint dabei interessanterweise z.B. nicht einer thematischen Progression der Inhalte, sondern strikt dem Aufbau des Lehrplanes zu folgen. Dies lässt sich beispielsweise direkt am Inhaltsverzeichnis des 4. Bandes

visualisieren: Analog zum Lehrplan, der aus fünf Überkategorien besteht, ist das Schulbuch ebenso in die gleiche Anzahl an Kapiteln untergliedert, welche bei den Kapitelüberschriften teilweise ein und demselben Wortlaut des Letzteren folgen. So nennt sich etwa das erste und zweite Kapitel „Globalization: Chances and Risks“ bzw. „Political and economic systems of our world in comparison“ (vgl. SONNENBERG 2014c: 2), was einer fast wortidenten Übersetzung der Lehrplanziele „Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern“ bzw. „politische und ökonomische Systeme vergleichen“ entspricht (vgl. LEHRPLAN GEOGRAPHIE – AHS 2019: 164f). Dies suggeriert also, dass die Buchreihe sich, zumindest auf thematischer Ebene, exakt an den Zielen des Lehrplanes orientiert. Allerdings zeigt sich bei einem genaueren Blick in die entsprechenden Kapitel, dass wichtige didaktische Grundbedingungen der Geographie und Wirtschaftskunde wie auch Ziele in den Lehrplänen fehlen. Ein gutes Beispiel dafür findet sich im selben Band (4), im zweiten Kapitel, das analog zum Lehrplan verschiedene politisch/ökonomische Modelle vergleichen soll. Obwohl zwar zu Beginn des Kapitels auf vier verschiedene Entwicklungsmodelle eingegangen wird und innerhalb der Grafik „economic system of our world today“ verschiedene Marktmodelle (neoliberale Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft, etc.) dargeboten werden (vgl. SONNENBERG 2014c: 38-39), fehlt ein weiterer Vergleich der jeweiligen Systeme untereinander im restlichen Kapitel fast vollständig, da sowohl das Buchkapitel 2.2 *World Power USA* als auch 2.3 *China: Superpower of the 21st century?* lediglich Informationen (z.B. ökonomisches System, Landwirtschaft, Industrie, Problembereiche) über die betreffenden Länder auflisten und präsentieren (vgl. ebd. 42-43 bzw. 48-49). Der einzige direkte Vergleich findet sich auf Seite 53 unter der Überschrift „Communism versus democracy“ (vgl. Abbildung 9): Allerdings, wie hier klar wird, handelt es sich ebenso nur um eine nüchterne Auflistung der Themen Zensur

Communism versus democracy

Western media often report about the censoring of blogs, suspension of websites and even whole internet service providers being closed down. When you peek at the screens in the numerous internet cafes you will not see any traces of Google, YouTube, eBay or other popular web sites of the west.

Human rights only exist on paper; dissidents continue to languish in jail. China leads the world in executions.

The 1989 massacre in Beijing's Tiananmen Square may have attracted world condemnation. But China's Communist leadership offered no apologies. Since then, there has been no substantial liberalization in China's political structure. Despite the odd release of a dissident or two, official tolerance for differing views remains low.

The steady growth of China's military remains a worry in the region and globally, as does its growing insistence on blocking Taiwan's aspirations to independence.



Figure 53.2: Internet cafe in Beijing

Abbildung 9: SONNENBERG (2014c: 53)

und Menschenrechte bzw. Menschenrechtsverstöße, die irritierenderweise mit einem Bild eines chinesischen Internetcafés unterlegt wird (anstatt bspw. jenes einer Demonstration für Menschenrechte in China oder einer Fehlermeldung einer Website durch Zensur). Dies veranschaulicht somit recht deutlich, dass Schülerinnen und Schüler, trotz des Aufbaus der Kapitel nach dem Lehrplan, nicht notwendigerweise auch die notwendigen Kompetenzen erhalten, die es benötigt um „Wirtschafts- und Regulierungsmodelle zu vergleichen“ bzw. „Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen“ zu analysieren (vgl. LEHRPLAN GWK – AHS 2019: 164). Dies wird ferner dadurch bekräftigt, dass es innerhalb des Buches keinen geeigneten Arbeitsauftrag zum entsprechenden Thema gibt, der das Gelernte reflektiert. Ohne nun auf das Kapitel zur Ergebnissicherung (vgl. 4.2.8) vorzugreifen, offenbart der dafür vorgesehenen Arbeitsauftrag im Appendix des Schulbuches nämlich (vgl. Abbildung 10), dass die Erreichung der vorgesehenen Kompetenzen im Curriculum scheinbar irrelevant ist, da das Markieren von Industrieregionen bzw. Großstädten/Flüssen in den USA wohl kaum zum Verständnis der vorher erwähnten Lernziele beiträgt.

TASK:

1. Mark the big industrial regions of the USA in red.
2. Mark the 3 largest cities of the USA.
3. Mark the biggest rivers and lakes in blue
4. Mark the following natural landscapes: Rocky Mountains (brown), Great Plains (yellow), Appalachians (light brown), Mississippi-Missouri Lowlands (green), Eastern coastal plain (green)

Abbildung 10: Arbeitsauftrag, Worksheet 7 (SONNENBERG 2014c: 97)

Zudem sind die Aufgaben für die anderen diskutierten Länder des Kapitels nach demselben Schema aufgebaut: „Mark all the neighbouring countries of China with their names“ (SONNENBERG 2014c: 98), bzw. „Mark the rivers Ganges, Brahmaputra, [...]“ (SONNENBERG 2014c: 99). Das Kapitel gilt also mit der bloßen Auflistung der ökonomisch-politischen Eigenschaften von drei verschiedenen Ländern (USA, China, Indien) und drei völlig unzusammenhängenden Arbeitsaufträgen als abgeschlossen. Dies offenbart, exemplarisch am vorigen Beispiel, somit schon innerhalb dieser ersten Analysekategorie eklatante Unzulänglichkeiten, die sich, wie in den weiteren Kategorien gezeigt wird, durch die gesamte Lehrwerkreihe fortspinnen.

4.2.3 Werden Inhalte gemäß des Qualitätskriteriums *Rich Input* präsentiert?

Analog zu den in der Methodik erläuterten Kriterien, konzentriert sich der erste Teil dieser Kategorie darauf, ob die Unterrichtsmaterialien im Schulbuch an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert sind bzw. die Eckpfeiler Aktualitäts- und Zukunftsorientierung abdecken. In Bezug auf den ersten Punkt fällt schon nach kurzem Durchblättern der Schulbuchreihe auf, dass die Inhalte lebensweltlich distanziert dargeboten werden, da eine Einleitung in das Thema oder eine Verknüpfung mit den Alltagserfahrungen bzw. Leben der Schülerinnen und Schüler ausbleiben. Die nachfolgenden Einstiege in jeweilige Themenbereiche visualisieren die Problematik recht deutlich:

1. „Europe has a long history of cultural and economic developments. The origins of Western democratic and individualistic culture are said to be rooted in **Ancient Greece**. In addition, **the Roman Empire** dominated the continent for several centuries [...]“ (SONNENBERG 2011: 7)
2. „The diagram below shows the structure of the earth. In geography, to slice through a structure to see inside is called a cross section.“ (SONNENBERG 2014a: 3)
3. „The European Union comprises 28 member states which form a community and internal market of 500 million citizens.“ (SONNENBERG 2014b: 8)

Wie diese Einführungssätze neuer Kapitel zeigen, geht der Autor direkt ins Thema, anstatt einen Anknüpfungspunkt an die Gedankenwelt bzw. das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu suchen. So lesen sich die Beispiele 1 und 3 jeweils ähnlich wie Lexikoneinträge, während Beispiel 2, das die erste Seite im ersten Band repräsentiert, direkt Fakten bzw. Fachbegriffe erklärt (cross section), ohne seine Relevanz für das Thema oder den Schüler bzw. die Schülerin aufzuzeigen.

Ähnlich dürftig erscheint Aktualitäts- und Zukunftsorientierung im Buch umgesetzt zu sein. Obwohl es natürlich gerade bei einem Schulbuch nicht möglich ist, ausschließlich aktuelle Inhalte zu liefern, gerade unter der Berücksichtigung, dass es „von der Abgabe des Manuskriptes bis zur Fertigstellung eines Schulbuches mindestens ein Jahr“ dauert (SITTE 2001: 461), erscheinen einige Inhalte der Publikation veraltet. Zwar ist es durchaus verständlich, dass Fakten, wie z.B. Barack Obama als Präsident der USA (SONNENBERG 2014c: 40), nicht dem aktuellen Stand entsprechen, jedoch verpasst der Autor durch veraltete Abbildungen/Statistiken oder auch Berichte das durchaus große

Potential einiger Themenbereiche. Dies wird, wie Abbildung 11 veranschaulicht, durch das Thema Lösungswege zum Klimawandel, „Global conscience – global environmental solutions“, im 4. Band (SONNENBERG 2014c: 15) visualisiert:

The Kyoto Protocol Climate Conference

In 1997, at a conference in Kyoto, 175 countries agreed to specific targets for cutting their emissions of greenhouse gases. A general framework was worked out for this, with specifics to be detailed over the next few years. This became known as the **Kyoto Protocol**.

The US proposed to just stabilize emissions and not cut them at all, while the European Union called for a 15% cut. In the end, there was a trade off, and industrialized countries were committed to an overall reduction of emissions of greenhouse gases to 5% below 1990 levels for the period 2008–2012.

Criticism of the Kyoto Protocol:

- Australia (the world's biggest per capita polluter) and the USA (which produce 25% of global emissions) are not members of this agreement,
- most of the industrialized countries are far off-target and emit even above the levels of 1990,
- many climate scientists claim that the Kyoto targets are much too low (The Intergovernmental Panel on Climate Change said in its 1990 report that a 60% reduction in emissions was needed!).

| | Target | Situation 1990-2002 (1990=100%) |
|-------------|--------|---------------------------------|
| Belgium | -2 | 2 |
| Denmark | -9 | -1 |
| Germany | 5 | -19 |
| Finland | -3 | 7 |
| France | 4 | -2 |
| Greece | 1 | 23 |
| Ireland | -17 | 29 |
| Italy | -7 | 9 |
| Luxemburg | -27 | -15 |
| Netherlands | -6 | 1 |
| Austria | -27 | 8 |
| Portugal | -16 | 40 |
| Sweden | 12 | -4 |
| Spain | -16 | 39 |
| U. Kingdom | 9 | -15 |
| EU 15 | 0 | -3 |

Figure 15.1: Targets for cutting emissions according to the Kyoto Protocol, period 2008–2012 (EU 15, in %)

Abbildung 11: SONNENBERG (2014c: 15)

Grundsätzlich ist es als positiv zu bewerten, dass der Autor das durchaus fundamentale Kyoto-Protokoll hier erwähnt, jedoch verabsäumt dieser es auf jegliche weitere Klimakonferenzen nach 1995 einzugehen und verwendet in der Grafik auf dem rechten Seitenrand Daten, die aus heutiger Sicht stark veraltet sind: So listet letzterer nur konkrete Zahlen für die Periode 1990-2002 auf und gibt für die Jahre 2008-2012 nur anvisierte Ziele der jeweiligen Staaten an, was besonders durch den Umstand, dass die Schulbuchreihe mit Ausnahme des 2. Bandes (2011) im Jahre 2014 nachgedruckt wurde, negativ auffällt, da Schülerinnen und Schüler mit 17 Jahre alten Daten konfrontiert werden. Zusätzlich zeigt dieses Beispiel im Sinne der Zukunftsorientierung ebenso, dass wichtige Belange außen vor gelassen werden: So wird zwar auf den vorigen eineinhalb Seiten (vgl. SONNENBERG 2014c 14-15) von den Auswirkungen des Klimawandels auf die Erde berichtet („Rising sea levels“, „Ecosystem impacts“, „increase in pests and disease“), jedoch wird z.B. mit keinem Wort erwähnt, wie hoch der Anstieg der Meere bei bestimmten Temperaturszenarien ausfallen würde, bzw. wieviel Grad Celsius an Erwärmung tragbar wären, um etwaige Auswirkungen zu vermeiden/zu reduzieren. Stattdessen berichtet der nächste Absatz unter dem Kyoto Protokoll (SONNENBERG 2014c: 15) über den EU-Emissionshandel,

wobei die Nachteile desselben lediglich nüchtern in Form von 3 Aufzählungspunkten als „Criticism of the ETS“ dargestellt werden, ohne die Kontroversität des Themas dabei weiter zu vertiefen.

Der zweite zu diskutierende, spezifisch für CLIL relevante Punkt betrifft die Auswahl der Inhalte, die entsprechend des Prinzips der *multi-modal-inputs* sicherstellen sollen, dass eine Vielzahl verschiedenster Anschauungsmaterialien existiert, die einer Übersetzung letzterer zwischen Mutter- und Zielsprache sowie einer Versprachlichung von Denkvorgängen dienlich ist (vgl. Kapitel 2.2.2.). Dieser Eckpfeiler wird jedoch durch die Schulbuchreihe kaum bis gar nicht erfüllt und fällt dementsprechend kurz aus. Zwar findet sich eine Vielzahl klassischer geographischer Medien wie Karten, Diagramme, Bilder oder Grafiken im Lehrwerk, die dem Text ergänzend zur Verfügung gestellt werden (z.B. SONNENBERG 2014a: 7 bzw. 10), jedoch gibt es keinerlei Verweise zu ‚modernerer‘ Medien wie „Videoclips, Podcasts oder interaktive Angebote englischsprachiger Webseiten“ (vgl. MEYER 2009: 9). Das größte Problem stellt jedoch die Tatsache dar, dass keine Arbeitsaufträge existieren, um mit den Medien im Buch zu arbeiten (die einzigen Ausnahmen werden im nächsten Abschnitt, 4.2.4 erläutert). Ein gutes Beispiel dafür findet sich auf Seite 7 (SONNENBERG 2014a): Die entsprechende thematische Karte liefert zum Text eine Darstellung über den *Human Development Index*, verabsäumt es aber, auf die gesellschaftlich-ökonomischen Implikationen der verschiedenen Indizes einzugehen. Dies ist einerseits als kritisch zu bewerten, da der Mensch laut Lehrplan im Mittelpunkt stehen sollte, andererseits jedoch auch inhaltlich und sprachlich unverständlich, da sich durch die Karte mannigfaltige Optionen bieten würden, Schülerinnen und Schülern darüber diskutieren zu lassen, warum der Index in bestimmten Regionen höher bzw. niedriger ist. Zudem erweist sich die Nennung expliziter Werte in der Legende als obsolet, da Schülerinnen und Schüler durch den Mangel eines Berechnungsschlüssels keinen Mehrwert aus den Zahlen (z.B. HDI 0,8) erhalten werden.

Dies hat zur Folge, dass eine Versprachlichung der Inhalte oder Denkprozesse, sofern die Lehrkraft keine zusätzlichen Arbeitsaufträge dazu stellt, nicht stattfindet und somit auch kein Austausch zwischen Mutter- und Zielsprache stattfindet. D.h. die zur Verfügung gestellten Medien verfallen zu reinen Anschauungs- anstatt zu Arbeitsmaterialien.

4.2.4 Ermöglichen die Aufgabenstellungen ein hohes Maß an Aktivität seitens der Schülerinnen und Schüler?

Wie schon durch die Ergebnisse der letzten Kategorie deutlich wurde, ist die Ausstattung der Schulbuchreihe mit entsprechenden Arbeitsaufträgen äußerst dürftig bzw. beinahe nicht existent. Nach der Durchsicht aller vier Lehrwerke wird nämlich klar, dass lediglich der 3. Band (für die 7. Klasse) Arbeitsaufträge enthält, wobei die Aufgabendichte mit insgesamt 7 Tasks, verteilt auf 4 Seiten des gesamten Lehrwerks (der Textteil hat 70 Seiten), äußerst gering ist. Dies ist besonders unter der für CLIL wesentlichen Forderung aufgabenorientiert zu arbeiten, um Schülerinnen und Schülern möglichst viele und, in diesem Sinne, auch authentische Kommunikationssituationen zu ermöglichen (vgl. MEYER 2009: 10), als gravierender Mangel einzustufen. Aber auch jene Aufgaben die vorhanden sind, haben, neben diversen fachdidaktischen Unzulänglichkeiten (siehe Kapitel 4.2.5), keinen kommunikativen Fokus und involvieren zudem keine Sozialformwechsel, d.h. „kooperatives Lernen“, wie im fachdidaktischen Grundkonsens gefordert (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46), findet effektiv nicht statt. Dies wird durch den folgenden Arbeitsauftrag, der als paradigmatisch für die gesamte Reihe eingestuft werden kann, veranschaulicht:

Figure 25.1: The different parts of the Austrian balance of payments

| 1. Balance of trade | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--|----------------------|----------|
| Import of goods | Export of goods | e.g. food, machines.. | In 2013: - 3 mill.€ | In |
| 2. Balance of services | | | | |
| Services to Austria | Services from Austria | e.g. tourists, transport, insurances.. | In 2013: + 18 mill.€ | In |
| 3. Balance of income | | | | |
| Income of Austrians from abroad | Income of foreigners in Austria | e.g. income of guestworkers | In 2013 - 3 mill.€ | In |
| 4. Balance of transfers | | | | |

Task 1:
Complete figure 1 with the most topical statistical data available.

Abbildung 12: SONNENBERG (2014b: 25)

Wie Abbildung 12 visualisiert, geht es hierbei lediglich um die schlichte Gewinnung und Eintragung von aktuellen Bilanzen, wobei eine weitere Verarbeitung letzterer nicht stattfindet. Zusätzlich, in Abstimmung mit den Prinzipien CLILs, wird in diesem und allen anderen sechs weiteren Aufgaben durch das Ausbleiben eines Sozialformwechsels keinerlei Kommunikationssituation geschaffen, die einen sprachlichen Benefit nach sich ziehen würde. Etwaige in der Theoriesektion diskutierte

Multiple-Performance Tasks, welche Interaktion und gepushten Output erzeugen sollen (vgl. MEYER 2010: 18), fehlen ebenso vollkommen, weshalb zu konkludieren ist, dass die Verwendung des Schulbuches wenig bis keine Aktivität auf Seiten der Lernenden gewährleistet.

4.2.5 Fördert die Schulbuchreihe komplexes Denken und damit den Transfer von *Lower Order Thinking Skills (LOTS)* zu *Higher Order Thinking Skills (HOTS)*?

Analog zu den definierten Kriterien in der Methodik wird es in diesem Teil der Analyse notwendig sein, sich die vorhandenen Fragestellungen bzw. mögliche Operatoren anzusehen. Hierbei stellt sich allerdings schon bei einer kurzen Gegenüberstellung der sieben Arbeitsaufgaben im Textteil des Buches heraus, dass lediglich eine kognitive Dimension angesprochen wird. Zur Veranschaulichung werden diese wie folgt aufgelistet:

1. „Name the European capitals that are situated within the radius of 1000 km from Vienna.“ (Sonnenberg 2014b: 3)
2. „Which European capital is closest to Vienna?“ (ebd. 3)
3. „Which European capital is farthest away from Vienna?“ (ebd. 3)
4. „Find out which European Capitals do have more inhabitants than Vienna?“ (ebd. 3)
5. „Match the nine climatic graphs in figure 2 with the nine points marked in the cross-section. What are the main climatic differences between these locations?“ (ebd. 12)
6. „Match a, b and c in Figure 17.1 with their correct definitions given below the population pyramid.“ (ebd. 17)
7. „Complete figure 1 with the most topical statistical data available.“ (ebd. 25)

Wie dadurch erkenntlich wird, sind sämtliche Operatoren (wie auch W-Fragen) lediglich im ersten Anforderungsbereich, der Reproduktion, zu verorten. So geht es bei den Beispielen 1-4 sowie 7 darum „[g]eographische, wirtschaftliche oder politische Informationen und Fakten aus Medien“ zu entnehmen (=„ermitteln/bestimmen“), während die Aufträge 5 und 6 (*match*) explizit den deutschen Operatoren „zuordnen/einordnen“ entsprechen (vgl. SITTE 2011, Anhang 4: 1). Dies ist ebenso für den zweiten Teil des Tasks 5 der Fall, der, analog zum Operator „aufzeigen“ von den Schülerinnen und Schülern fordert, „Sachverhalte von bereits bekannten Problemstellungen in ihren Grundaussagen knapp“ wiederzugeben (ebd.). Um nun die Tragweite dieses Problems im Detail zu veranschaulichen, soll im Folgenden,

exemplarisch anhand von Arbeitsauftrag 6, ein Vergleich mit einem GW-Schulbuch aus dem nicht-bilingualen Kontext hergestellt werden:

Wie ein Blick auf Seite 17 (SONNENBERG 2014b) verrät, hält sich der didaktische Mehrwert dieser Aufgabe nämlich stark in Grenzen, da Schülerinnen und Schüler schon bei oberflächlicher Betrachtung der Jahreszahlen auf der rechten bzw. linken Seite des Diagrammes die notwendigen Antworten erhalten. Zudem, wie bereits im obigen Abschnitt angesprochen, findet kein Transfer von Wissen oder gar eine Reflexion der Inhalte statt. Umso mehr erscheint es dem kritischen Leser als verwunderlich, dass ein bilinguales Schulbuch, welches für die Oberstufe konzipiert wurde, kognitiv offensichtlich weitaus weniger fordernd ist als ein reguläres Schulbuch für die Unterstufe: Blättert man anschließend durch das Lehrwerk *Abenteuer GW3*, so stellt man bei einem Blick auf Seite 53 (GRATH et al. 2012) fest, dass es hier im gleichen Themenkomplex (Bevölkerungsgeographie) sehr wohl Transferaufgaben gibt („A5 Überlege: Nur relativ junge Menschen bekommen auch Kinder. Wie kann sich die Bevölkerungszahl eines Staates entwickeln, der einen Altersaufbau wie in Abb. 52.1 hat?“). In diesem Zusammenhang wirkt das Ausbleiben weiterer Anforderungsniveaus innerhalb der Aufgaben des bilingualen Buches daher noch unverständlicher, weil *Abenteuer GW3* sowohl vom selben Verlag (Ed. Hölzel) wie auch u.a. vom selben Schulbuchautor stammt wie die *Geography – Do it in English – Reihe* (Sonnenberg wirkte im Unterstufenband ebenso mit). D.h. der Autor hätte exakt die gleiche Fragestellung aus dem Unterstufenbuch übernehmen, diese auf Englisch übersetzen und an die entsprechende Grafik im bilingualen Buch anpassen können. Wie sich im Kapitel zur Ergebnissicherung weiter zeigen wird (vgl. Kapitel 4.2.8), ist dieser Mangel jedoch nicht nur Teil der raren Arbeitsaufträge im Textbuch, sondern ebenso symptomatisch für die entsprechenden ‚Worksheets‘ am Ende der Publikationen.

Insofern ist die von MEYER (2009: 11) konstituierte Grundbedingung für den Transfer zu komplexen Denkmustern im CLIL-Setting nicht gegeben, da weder eine Abstimmung von „Input, Tasks und Outputs“ noch das Ansprechen von „möglichst viele[n] kognitive Dimensionen“ stattfindet. Zudem lässt die Schulbuchreihe, mit Ausnahme des in Kapitel 4.2.7 zu diskutierenden Vokabel-Glossars, keine „[s]ystematische Spracharbeit“ erkennen, die sicherstellt, „dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse und Fertigkeiten auch entsprechend verbalisieren können“ (ebd.).

4.2.6 Bietet das Buch Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel und fördert somit interkulturelle Kommunikationskompetenzen?

Bereits in den vorigen Unterkapiteln wurde ausführlich erklärt, dass die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Schulbuch eher nüchtern, lebensweltlich distanziert und unter geringer Aktivität seitens der Lernenden stattfindet. Aus diesem Grund wird es daher zu Beginn notwendig sein, die Lehrwerkreihe auf Ihren Umgang mit dem Prinzip der Kontroversität und der Mehrperspektivität zu untersuchen.

Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass es weder im Textteil der Bücher, noch in den angehängten Arbeitsblättern zu einer qualitativ hochwertigen Auseinandersetzung von Themen aus unterschiedlichen Blickwinkeln kommt. So gibt es etwa keinen Arbeitsauftrag, bei dem Schülerinnen und Schüler, analog zu den in Kapitel 2.2.2. definierten Forderungen von MEYER (2009: 11), „handlungsorientiert“ arbeiten können. Besonders aufgrund des Umstandes, dass im GWK-Unterricht durchaus kontroverse Themen, wie Globalisierung, Klimawandel, Ressourcenverteilung oder regionale/internationale Disparitäten angesprochen werden, erscheint ein völliges Fehlen entsprechender Aufgaben den kritischen Leser zu verwundern.

Ein Beispiel, das, bezogen auf diesem Punkt, paradigmatisch für die Problematiken der gesamten Reihe steht, findet sich auf den Seiten 4-5, im vierten Band (SONNENBERG 2014c): Hier wird auf Seite 4 kurz auf historischer Ebene erklärt, seit wann Globalisierung stattfindet, während Seite 5 direkt auf die Auswirkungen letzterer hinleitet. Dabei werden sowohl die positiven wie auch die negativen Implikationen in Form einer Liste thematisiert, interessanterweise mit dem vorangehenden Satz „If you look at the positive and negative aspects of globalization, you can decide for yourself whether or not it is a good thing for our world“, der die Schülerinnen und Schüler offenbar dazu bewegen soll, sich ein Urteil zu bilden.

Hierbei stellen sich allerdings zwei markante Probleme heraus: Einerseits wird eine kurze Pro- und Contra-Liste Schülerinnen und Schüler wohl kaum dazu bewegen, sich ein umfassendes und multiperspektivisches Bild über ein Thema dieser Größe zu machen, andererseits wird zwei Unterkapitel weiter auf die sozialen sowie, nachfolgend, auf die ökologischen Folgen der Globalisierung eingegangen (allerdings ebenso ohne an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen bzw.

verschiedene Perspektiven bereitzustellen). Somit erscheint es auf der einen Seite unlogisch, die Vor- und Nachteile vor der Diskussion der letzten beiden Themenbereiche aufzuzählen, auf der anderen Seite aber ist vor allem hervorzuheben, dass der Autor es verabsäumt, das gewaltige Potential dieser und ähnlicher Inhalte auszuschöpfen. So wäre es weitaus sinnvoller gewesen, am Ende des gesamten Globalisierungskapitels eine Art Resümee der gelernten Inhalte durchzuführen und darin Möglichkeiten für eine handlungsorientierte Umsetzung anzubieten. Analog zu den positiven und negativen Faktoren hätte der Autor beispielsweise anhand eines Rollenspiels oder einer Paneldiskussion zu einer mit der Globalisierung verwandten Problemstellung die Inhalte noch einmal aufarbeiten und reflektieren können (z.B. durch verschiedene Rollenkarten mit Eckpunkten von Diskussionsteilnehmern oder Charakteren). Dies würde zusätzlich auch die von LENZ (2002: 4) diskutierte Ausbildung von „Solidarität und Empathie“ fördern und zugleich auch mannigfaltigen, authentischen Sprachoutput „anhand von epochalen Schlüsselproblemen [...] und zwar mit Englisch als lingua franca“ liefern (vgl. MEYER 2009: 11).

Abschließend ist daher in diesem Zusammenhang zu konkludieren, dass weder eine handlungsorientierte Erarbeitung der Inhalte, noch eine „Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘“ stattfindet (LENZ 2002: 4), die zu eine Ausbildung oder Erweiterung interkultureller Kommunikationskompetenzen führt. Dies wird ferner dadurch bekräftigt, dass das Schulbuch lediglich von einem österreichischen Autor verfasst wurde und somit keine sprachliche Authentizität aufweist, da es nur „[v]on einem „**native speaker**“ kontrolliert“ ist (ED. HÖLZEL-VERLAG o.J.). Zudem enthält die Publikation ebenso keinerlei authentische Materialien (z.B. Zeitungsausschnitte oder Screenshots englischsprachiger Blogs) selbst, was es in der Folge schwer bis unmöglich macht, für CLIL relevante „kulturell[e] Codes“ und sprachliche Feinheiten zu beleuchten (vgl. MEYER 2009: 11).

4.2.7 Unterstützt die Schulbuchreihe Schülerinnen und Schüler beim Erarbeiten der Inhalte durch Scaffolding?

Einer der wohl vordergründigsten Versäumnisse der Reihe besteht im Mangel an adäquatem Scaffolding. Bei kurzer Rekapitulation der Kapitel 2.2.2. definierten Kriterien soll zunächst auf die drei verschiedenen Arten von Unterstützungsangeboten im Schulbuch eingegangen werden, die man den Lernenden zur Verfügung stellen könnte, also methodisches, inhaltliches sowie sprachliches Scaffolding (vgl. ALBERT,

FEHLING und HÄMMERLING o.J.: 24). Den dürftigsten Punkt stellt in diesem Zusammenhang methodisches *Scaffolding* dar: betrachtet man nämlich sämtliche Arbeitsaufträge im Anhang der gesamten Lehrwerkreihe, so gibt es im Prinzip nur eine Übung, durch die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Arbeitstechnik für den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht erlernen. Diese findet sich im ersten Band auf Seite 67 (SONNENBERG 2014a), Worksheet 4. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler sowohl entsprechende Fachbegriffe im Zusammenhang mit Klimadiagrammen (z.B. bar graph, line graph) als auch wie man ein solches erstellt, indem Klimadaten mehrerer Tabellen in entsprechende Diagramme umgewandelt werden müssen. Jegliche weiteren Beispiele, die Schülerinnen und Schüler auf methodischer Ebene mit Fähigkeiten für den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht ausstatten, fehlen jedoch.

Auch auf Ebene des inhaltlichen *Scaffolding* ist die Buchreihe als dürftig zu klassifizieren. Zwar scheint es dem Autor durchaus bewusst zu sein, Text, teils mit der Hilfe von Unterpunkten oder Aufzählungszeichen, in möglichst kurze Absätze zu gliedern, um die Information in verarbeitbaren Blöcken zu halten (vgl. SONNENBERG 2011: 30 bzw. SONNENBERG 2014c: 15), jedoch stellt sich durch die frequente Form dieser Strukturierung auch ein gewisser ‚Auflistungscharakter‘ ein, der für Schülerinnen und Schüler nicht notwendigerweise ansprechend ist.

Zusätzlich wären die zur Verfügung gestellten Bilder, Grafiken oder Diagramme grundsätzlich ein adäquates Medium Inhalte des Texts verständlicher zu machen (und auch zu versprachlichen), jedoch stellen diese teilweise keine oder nur eine dürftige Verbindung zum Text her (vgl. Abbildung 9: Foto eines Internetcafés zur Visualisierung von Zensur und Menschenrechtsproblematiken in China). Zudem sind letztere in einigen Abschnitten völlig losgelöst von jeglicher Form der Erklärung oder einem Textkörper, weshalb der hilfstellende Charakter der Visualisierung zu einer reinen Informationsgewinnungsquelle reduziert wird. Ein gutes Beispiel dafür findet sich im zweiten Band, Seite 27 (SONNENBERG 2011), wo es um die regionalen Unterschiede in Europa geht. Auf der gesamten Seite findet sich bis auf die Bildunterschriften keinerlei Text, der den Inhalt der Grafiken kontextualisiert. Das Ziel scheint somit keine Unterstützung zum Text, sondern, wie bereits angedeutet, eine reine Informationsquelle zu sein. Bei näherer Betrachtung wird zudem klar, dass die entsprechenden Karten, abgesehen von dem eben erläuterten Problem, ein weiteres

Manko aufweisen: Die Beschriftungen in der Legende selbst verwenden keinerlei Maßeinheit. Zwar wäre in der Grafik 27.2 abzuleiten, dass es sich bei der Arbeitslosenrate um prozentuelle Werte handelt, aus Grafik 27.1, allerdings, geht nicht hervor, ob das Bruttoinlandsprodukt/Kopf in Dollar oder Euro gerechnet wird. Daher erfüllt die Karte nicht einmal ihren scheinbaren Zweck, zusätzliche Informationen zur Verfügung zu stellen.

Der letzte Punkt, den es im Kontext dieses Unterkapitels zu diskutieren gibt, ist sprachliches *Scaffolding*. Zunächst soll daher jene Aussage bewertet werden, die der Verlag auf seiner Webseite selbst als positiv hervorhebt: „Ein „Glossary“ am Ende jedes Bandes bietet neben der Übersetzung der englischen Fachbegriffe in die deutsche Sprache auch Erklärungen in Englisch“ (ED. HÖLZEL-VERLAG o.J.). Grundsätzlich ist es daher als positiv zu bewerten, dass diese Fachbegriffe im Schulbuch einen eigenen Platz bekommen, an dem diese, vorwiegend einsprachig (in Englisch), erklärt werden. Allerdings ist es in einigen Fällen fragwürdig, warum dies in der Muttersprache lediglich in Form einer wortgenauen Übersetzung stattfindet (vgl. SONNENBERG 2014b: 92), anstatt das Wort in beiden Sprachen zu erklären, da es somit wahrscheinlich ist, dass Schülerinnen und Schüler beim verwenden des Glossars nur das deutsche Wort, sofern dies vorhanden ist, nachschlagen. Dadurch verpasst der Autor nämlich eines der Potentiale CLILs, da bei einer Erklärung in beiden Sprachen ein Transfer von Mutter- zu Zielsprache stattfinden könnte (und umgekehrt).

Zusätzlich geht aber aus den Textstellen oftmals nicht hervor, welche Wörter sich im Glossar befinden, und welche nicht, da die entsprechenden Seitenverweise nicht im Text, sondern in letzterem zu finden sind. So ist beispielsweise das Wort „just-in-time“ (vgl. SONNENBERG 2014b: 92) sowohl auf Seite 48 (in Fettschrift), als auch im Glossar zu finden, weshalb man in der Konsequenz annehmen würde, dass sämtliche nachzuschlagenden Wörter in Fettschrift gedruckt werden. An einigen Stellen aber, markiert der Autor (offenbar mit dem Gedanken einer Hilfestellung) auch wichtige Begriffe im Text in Fettschrift, die allerdings nicht im hinteren Teil des Buches erklärt werden, wie z.B. das Wort „subsidies“ auf Seite 30 des zweiten Bandes (SONNENBERG 2011). An anderer Stelle, allerdings, gibt es auch wieder Wörter, die im Glossar erklärt werden, z.B. „life expectancy“ (vgl. SONNENBERG 2014b: 92), dann aber ohne gesonderte Markierung in einer gelben Informationsbox aufscheinen (vgl. SONNENBERG 2014b: 16).

Dies bedeutet, dass das Fehlen einer einheitlichen Markierung oder eines Verweises im Text die hilfstellende Wirkung des Glossars obsolet macht, da daraus nicht hervorgeht, welche Worte tatsächlich im hinteren Teil des Buches zu finden sind. Vor allem die Tatsache, dass der Autor diesem Problem mit einem einfachen Mittel wie einer Unterstreichung (oder einem Verweis neben dem entsprechenden Wort) vorbeugen hätte können, erscheint dem kritischen Betrachter als fragwürdig. Zudem wäre es an einigen Stellen (vgl. SONNENBERG 2014b: 17) durchaus möglich gewesen, entsprechende Vokabel durch ungenutzten Raum im Schulbuch auch auf den jeweiligen Seiten selbst zu erläutern.

Wie aus diesen Beobachtungen abschließend hervorgeht, gibt es also im Buch lediglich (vereinzelt) Formen des *Input Scaffoldings* (vgl. Kapitel 2.2.2.), da sprachliche Hilfestellungen nur für den Input (also dem Text) zur Verfügung gestellt werden. Wie sich aber durch den schon festgestellten Mangel an Arbeitsaufträgen im Textteil des Lehrwerkes herausstellt, fehlt konkretes *Output Scaffolding* in der Folge völlig, da „neue Redewendungen, Fachvokabular und fachspezifische Kollokationen [...] für die Sprachproduktion“ (MEYER 2009: 9) nur dann zielführend sind, wenn es auch Instanzen gibt, an denen Sprache produziert wird (was hier nicht der Fall ist).

4.2.8 Gibt es im Schulbuch genügend Möglichkeiten um, Unterrichtsergebnisse abzusichern?

Im letzten Teil dieser Analyse gilt es festzustellen, ob die Ergebnissicherung nachhaltige Lernerfolge, sowohl auf sprachlicher wie auch inhaltlicher Ebene fördert. Wie wieder auf der Verlagswebseite nachzulesen ist, sollen „[z]ahlreiche **Arbeitsblätter** im hinteren Teil des Buches [...] bei der Festigung sowohl der für GW relevanten Inhalte als auch des neu erlernten Vokabulars.“ helfen (ED. HÖLZEL-VERLAG o.J.). Hierbei stellt sich jedoch nach Untersuchung sämtlicher ‚Worksheets‘ (aller Bände) heraus, dass es lediglich eine Aufgabenstellung gibt, die über das erste Anforderungsniveau hinausgeht. Hierbei (Worksheet 8) müssen die Schülerinnen und Schüler entsprechend vorgegebener Aktivitäten wie „[a]n American car manufacturer invests 100 million \$ in Austria“ mithilfe des Textteiles herausfinden, wie sich letztere innerhalb der österreichischen Bilanzen auswirken und dies anschließend in eine Tabelle eintragen (vgl. SONNENBERG 2014b: 78), was gemäß dem Anforderungsbereich *Reorganisation und Transfer* folgender Zuordnung entspricht: „Sachverhalte [...] auf Basis festgestellter Merkmale begründet [...] in ein

Ordnungsraster einordnen“ (vgl. SITTE 2011, Anhang 4: 3). Die restlichen Arbeitsaufgaben, jedoch, verharren ausnahmslos im ersten Anforderungsbereich und sichern somit reines Reproduktionswissen. So besteht die Vielzahl der Aktivitäten daraus Orte/Zonen/Gebirge in einer Karte zu verorten (vgl. Abbildung 10, S.96), Begriffe in eine Grafik einzutragen (SONNENBERG 2011: 72) oder diese mit den korrekten Definitionen zu verbinden (vgl. SONNENBERG 2014b: 76). Allerdings offenbaren sich bei näherer Betrachtung dieser Aufgaben durchaus weitere problematische Aspekte, die einer Ergebnissicherung, selbst auf dem niedrigsten Anforderungsniveau, entgegenwirkt:

Zwei Beispiele dafür finden sich u.a. im siebten sowie im neunten Arbeitsblatt des dritten Bandes (SONNENBERG 2014b: 77 bzw. 79): So müssen Schülerinnen und Schüler in der ersten der beiden Übungen lediglich die sechs Begrifflichkeiten („Environment“, „Distribution“, „Balance of trade“, „Price stability“, „Employment“, „Economic growth“, vgl. SONNENBERG 2014b: 31) zum magischen Vieleck in eine Grafik übertragen, während letztere auf dem zweiten Arbeitsblatt exakt die gleichen Inhalte der Grafik 29.2 „The Federal Budget 2012“ (vgl. ebd. 29) abschreiben. Der kritische Beobachter stellt sich in diesem Zusammenhang daher zurecht die Frage, welchen didaktischen Mehrwert diese (und andere) Übungen für Schülerinnen und Schüler aufweisen, da ein nachhaltiger Lernerfolg auf diese Weise sicherlich nicht gegeben sein wird. Dies wird durch die schon getroffene Erkenntnis, dass die restlichen Übungsbeispiele mit Ausnahme eines Falles lediglich eine kognitive Dimension ansprechen, verstärkt.

Neben den Inhalten stellt sich zudem auch die Frage, wie die diskutierten Übungen einem nachhaltigen Spracherwerb dienlich sein sollen, da weder Begriffszuordnungen (z.B. in Form von ‚match‘-Aufgaben) noch Abschreibübungen sicherstellen, dass „notwendige Konzepte und Vokabeln in beiden Sprachen“ verstanden und zusammengefasst werden (MEYER 2009: 12). Insofern ist der österreichischen Geography – Do it in English – Reihe klar zu attestieren, dass eine adäquate Ergebnissicherung sowohl auf fachdidaktischer Ebene wie auch jener CLILs ausbleibt.

4.2.9 Fazit

Wie nun durch die mannigfaltigen Beispiele innerhalb dieser Analyse gezeigt wurde, weist das diskutierte Schulbuch teils erhebliche Mängel in sämtlichen Analysekatoren auf, weshalb eine Anwendung im CLIL-Unterricht nicht zu empfehlen ist. Abschließend soll daher kurz auf ein Best Practice-Beispiel aus der deutschen Diercke-Geography Reihe eingegangen werden, um zu zeigen, wie eine Umsetzung (Thema: Erdbeben Haiti 2010) und Absicherung entsprechend der Qualitätskriterien CLILs stattfinden hätte können.

Betrachtet man den hierfür zu präsentierenden Ausschnitt im Buch (vgl. FINK et al. 2015: 14-15), so sieht man recht schnell, dass das Thema im Sinne des Qualitätsmerkmals ‚Rich Input‘ lebensweltlich gestaltet ist und mit sinnvollen Karten und Bildern unterlegt wird (die einer Versprachlichung dienlich sind). Lenkt man den Fokus nun weiter auf die rechte untere Hälfte von Seite 15, so wird ebenso klar, dass die Arbeitsaufträge auf die spezifischen Anforderungen CLILs ausgerichtet sind: Diese stellen nämlich sowohl die inhaltliche als auch sprachliche Verarbeitung des Themas sicher und erzeugen Kommunikationssituationen, die authentischen Sprachoutput, schriftlich wie mündlich, zur Folge haben (Qualitätsmerkmal Rich Interaction und Pushed Output). Zusätzlich sind diese Aufgaben im Sinne der Förderung des Komplexen Denkens so gegliedert, dass die Verarbeitungstiefe von Task 1-4 stetig zunimmt (d.h. vom Erstellen einer Liste bis hin zur Diskussion über Implikationen). Dies stellt im Weiteren auch auf inhaltlicher Ebene sicher, dass die grundlegenden sprachlich-inhaltlichen Hindernisse vor der Diskussion mit dem Partner geklärt werden (= inhaltliches *Scaffolding*). Zudem gibt es, wie anhand der rechten Bildseite erkennbar wird, mannigfaltiges *Output-Scaffolding*, indem entsprechende Vokabel, Fachausdrücke sowie Phrasen für die Erledigung der Arbeitsaufträge zur Verfügung gestellt werden. Aufgrund der Tatsache, dass die hier gezeigten Tasks Inhalte auch auf schriftlicher Ebene festhalten, kommt es weiter zu einer Ergebnissicherung auf sowohl fachlicher wie auch sprachlicher Ebene (Qualitätsmerkmal 6: Nachhaltigkeit beim Lernen).

Vergleicht man diese Publikation nun mit jener, die in diesem Kapitel diskutiert wurde, so wird schnell klar, dass sämtliche Punkte in der Geography – Do it in English Reihe vergleichsweise unterentwickelt sind und dieses idealerweise in ähnlicher Form aufbereitet sein sollte wie im Beispiel visualisiert.

Unterrichtenden in Österreich bleibt in Bezug auf die verfügbaren Unterrichtsmaterialien (für die Sekundarstufe II) in Buchform zum momentanen Zeitpunkt (2019) somit nur eine Wahl: Geographisch-wirtschaftskundliche Unterrichtsinhalte, die gemäß dem hiesigen Curriculum ebenso in der deutschen Lehrwerkreihe aufzufinden sind, müssten übernommen, jene, die nur in der österreichischen Buchreihe zu finden sind, adaptiert werden, um den spezifischen Anforderungen CLILs im GW-Unterricht gerecht zu werden. Insofern zeigt sich durch die angesprochenen Sachverhalte innerhalb dieses Kapitels, warum sich die Zusammenstellung geeigneter Unterrichtsinhalte noch immer als zeitintensiv erweist.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend ist durch die gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit zu konkludieren, dass sich bei der österreichischen Umsetzung CLILs durchaus Unterschiede zwischen den in Kapitel 2 erläuterten Soll-Zustand und dem tatsächlichen Ist-Zustand herauskristalisieren. Dies lässt sich unter Berücksichtigung der Befragungsergebnisse aus Kapitel 3 auf drei elementare Faktoren zurückführen: Ressourcen, Zeit und Material.

Obwohl CLIL scheinbar, besonders durch die rechtliche Verankerung im Lehrplan der Berufsbildenden höheren Schulen sowie auch in den entsprechenden Schulen mit DLP oder VBS-Programmen, einen bedeutenden Institutionalisierungsschritt gemacht hat, gibt es an einigen Stellen noch immer Hindernisse, die dem Idealbild des Paradigmas entgegenstehen. Wie anhand der Daten in Kapitel 3 gezeigt wurde, bemängeln einige Lehrerinnen und Lehrer nämlich vor allem die schon erwähnten Ressourcen. Es bräuchte, in Bezug auf die Feststellungen in der Befragung, daher in erster Linie eine entsprechende Ausstattung mit (mehr) Native Speakern, die besonders den sprachlich ungeschulten Lehrerinnen und Lehrern zur Seite stehen. Des Weiteren, allerdings, müsste in diesem Kontext auch sichergestellt werden, dass jene Schulen, in denen ein bilinguales bzw. ein CLIL-Programm durchgeführt wird, auch entsprechend mit Werteinheiten ausgestattet sind, um eine explizite Planungszeit sowohl im Sinne des bereits ausführlich diskutierten Mehraufwandes bei der Vorbereitung wie auch bei der Koordination mit Sprachassistenten zu gewährleisten. Gerade aufgrund der Tatsache, dass für die befragten Lehrerinnen und Lehrer neben den Ressourcen selbst auch die zeitliche Komponente eine Rolle spielt, erscheint die

vorhin getätigte Forderung mehr als plausibel, da im Unterricht offenbar durchaus pragmatische Entscheidungen bei der Umsetzung CLILs getroffen werden müssen (z.B. Konzentration auf inhaltliche Aspekte und damit verbunden Unterordnung sprachlicher Aspekte um im Stoff voranzukommen),

Aber auch auf Seiten des Materials erweist sich die Situation für Unterrichtende als herausfordernd. Wie nämlich im 4. Kapitel dieser Arbeit gezeigt werden konnte, ist die Auswahl an bereits didaktisierten Materialien, die für den Unterricht herangezogen werden können, überschaubar, da Bücher aus dem englischsprachigen Raum aufgrund der sprachlich-curricularen Unterschiede nur begrenzt im österreichischen Klassenzimmer einsetzbar sind. Ebenso betrifft dies, wie im Weiteren durch die exemplarische Gegenüberstellung zweier Schulbücher visualisiert wurde, die Verwendung von Materialien für den Englischunterricht, da thematische Überschneidungen zwischen Englisch und Geographie und Wirtschaftskunde, abgesehen von den Unterschieden in den einzelnen Jahrgängen, vergleichsweise rar sind.

Zusätzlich konnte durch die Evaluation der einzig approbierten Schulbuchreihe, die explizit für den österreichischen Lehrplan konzipiert wurde, verdeutlicht werden, dass die letzte verbleibende Möglichkeit, welche Unterrichtende bei der Materialzusammenstellung entlastet, im Sinne der in Kapitel 2 definierten Qualitätskriterien CLILs nicht für die Verwendung im Unterricht geeignet ist. Hierbei konnte, u.a. durch die fehlenden Arbeitsaufträge, den mangelnde(n) Perspektivenwechsel bzw. Kontroversität und der Absenz mehrerer kognitiver Dimensionen – um einige wenige zu nennen – ferner aufgezeigt werden, dass sich diese Defizite gleichermaßen auch auf Ebene der fachdidaktischen Prinzipien der Geographie und Wirtschaftskunde fortspinnen. In der Konsequenz, wenn diese Erkenntnisse mit jenen aus den Befragungsergebnissen kombiniert werden, hat dies somit zur Folge, dass der CLIL-Unterricht unter den jetzigen Rahmenbedingungen in gewisser Art und Weise oftmals (mit Ausnahme sehr gut finanzierter/ausgestatteter Schulen) einen Kompromiss zwischen Machbarkeit (aufgrund zeitlich/finanzieller Restriktionen) und dem Idealbild darstellt.

Für die Zukunft des bilingualen Sachfachunterrichts in Österreich sind daher vor allem die institutionellen Verantwortungsträger angehalten, eine ausreichende Finanzierung, und in diesem Sinne, auch ausreichende Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu

stellen. Insbesondere die Tatsache, dass gerade letztere, zumindest im Bundesland Wien, in jüngerer Zeit gekürzt wurden, wirkt einer adäquaten und paradigmentreuen Umsetzung CLILs entgegen, da vor allem jene Lehrerinnen und Lehrer auf eine entsprechende Fortbildung angewiesen sind, die keine sprachdidaktische Ausbildung haben. Abgesehen von den offensichtlichen Vorteilen, die durch die Herausgabe eines geeigneten Lehrwerkes für GWK entstünden, sind aber auch die tertiären Bildungseinrichtungen abseits der sprachlichen Fächer, angehalten, entsprechende Kurse in Sachfachstudien anzubieten, um die Arbeitslast durch eine simultane Fortbildung während der Unterrichtstätigkeit im Rahmen zu halten und zu gewährleisten, dass Studierende das nötige methodische Werkzeug besitzen, um selbstbewusst in einer Fremdsprache unterrichten zu können. Gerade unter Berücksichtigung der Tatsache, dass bilingualer Sachfachunterricht kein Nischendasein mehr darstellt und, wie auch durch die zunehmenden Verankerungen in den Lehrplänen gezeigt wurde, an vielen Schulen etabliert ist, wäre eine entsprechende Miteinbeziehung in die Ausbildung zukünftiger Sachfachlehrerinnen und Lehrer sinnvoll.

6 Verzeichnisse

6.1 Literaturverzeichnis

ABUJA, G. und HEINDLER, D. (Hrsg.) (1993): Englisch als Arbeitssprache – Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen. In: Berichte, Heft 1 der Reihe III, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung III, Graz.

ABUJA, G. et al. (1995): Eaa – Serviceheft 1: Lehrplananalyse. – Klagenfurt.

ABUJA, G. et al. (1996): Eaa – Serviceheft 3: Printmedien. – Klagenfurt.

ABUJA, G. (1998): Englisch als Arbeitssprache. Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung. – Graz.

ABUJA, G. in MALJERS, A.; MARSH, D. und WOLFF, D., (Hrsg.) (2010): Windows on Clil: Content and language integrated Learning in the European Spotlight. – Den Haag, 14-24.

BENTLEY, K. (2010): The TKT Course CLIL Module. – Cambridge.

BREDENBRÖCKER, W. (2000): Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht. – Frankfurt.

BREIDBACH, S und VIEBROCK, B. (2012): CLIL in Germany – Results from Recent Research in a Contested Field of Education. – In: International CLIL Research Journal 1 (4), 5-16.

BUDKE, A. und KUCKUCK, M. (Hrsg.) (2017): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden. – Münster; New York.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT CLIL (2016): Leitfaden zur Umsetzung an HTLs. Bundesministerium für Bildung, Wien.

CHARTAPPELLE F. und SCHAMEITAT, B. (2012): Teaching and learning with CLIL. In: QUARTAPPELLE, F. (Hrsg.): Assessment and Evaluation in CLIL. - AECLIL- im Auftrag der EACEA, 29-37.

COYLE, D. (2005): CLIL – Planning Tools for Teachers. Universität Nottingham, Nottingham.

COYLE, D. (2007): Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. – In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10 (5), 543-562.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge.

CUMMINS, J. (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual context, - In: AILA Review 8, 75-89.

DAJONO, S. (2015): Trends and Challenges toward Asian Economic Community – Proceeding. – Surabaya.

DALTON-PUFFER, C. (2007): Fremdsprache als Medium des Wissenserwerbs: Definieren und Hypothesenbilden. – In: Caspari et al. (Hrsg.) Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. – Frankfurt.

- DESI-KONSORTIUM (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt.
- DAVIES, D. (2018): Cambridge IGCSE and O Level Geography. – Cambridge.
- EURYDICE (2005): Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe: National Description Austria – 2004/2005). - Brüssel.
- FALK, G. (2010): Terra Geography. Global Environments and Climatic Regions. Lehrerhandbuch.
- FALK, G. und MÜLLER, M. (2013): Geographie bilingual lehren und lernen. Entwicklung und gegenwärtiger Zustand des bilingualen Unterrichts. – In: Geographie Heute 34 (315), 2-5.
- FILZMAIER, N. (2016): CLIL im GW-Unterricht am Beispiel des Themenfeldes Wirtschaft und Nachhaltigkeit. – Diplomarbeit, Universität Graz, Graz.
- FINK, M. et al. (2015): Diercke Geography for Bilingual Classes Volume 1. – Braunschweig.
- GIERLINGER, E. (2007): Modular CLIL in lower secondary education: some insights from a research project in Austria. – In: in DALTON-PUFFER, C; und SMIT, U. (Hrsg.), Empirical perspectives on classroom discourse, 79-118.
- GIERLINGER et al. (2010): Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe 13. – Graz
- GLÄSER-ZIKUDA, M. (2010) in REINDERS et al. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. – Wiesbaden.
- GOETZ, K. (1996): Wirtschaftskunde und Schulgeographie. – In: GW-Unterricht 62, 23-32.
- GOLAY, D. (2005): Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I. Nürnberg.
- HELLMAYR, G. et al. (2009a). Prime Time Coursebook 5. - Stuttgart.
- HELLMAYR, G. et al. (2009b). Prime Time Coursebook 7. - Stuttgart.
- HELLMAYR, G. et al. (2009c). Prime Time Coursebook 8. - Stuttgart.
- HELLMAYR, G. et al. (2010). Prime Time Coursebook 6. - Stuttgart.
- HOFFMAN, R. (2015): Bilingualer Geographieunterricht in Deutschland. – In: Geographie und Schule 218 (37), 4-17.
- IRELAND, S und KOSTA, J. (2010a): Make your Way 5. – Wien.
- IRELAND, S und KOSTA, J. (2010b): Make your Way 6. – Wien.
- IRELAND, S und KOSTA, J. (2011): Make your Way 7. – Wien.
- IRELAND, S und KOSTA, J. (2012): Make your Way 8. – Wien.

- KIRCHBERG, G. (1997): Bilingualer Geographieunterricht: Ein Betrag zum fächerübergreifenden Lernen. – In: CONVEY, A. und NOLZEN, H. (Hrsg.): Geographie und Erziehung. - München (=Münchner Studien zu Didaktik der Geographie 10), 129-136.
- KLIEME, E. (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt.
- LAGABASTER, D. (2011): English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. – Victoria-Gasteiz.
- LAMSFUß-SCHENK, S. (2000): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. – In: Neusprachliche Mitteilungen 53 (2), 74-80.
- LANGUAGE POLICY DIVISION (2008): Language Education Policy Profile: Austria. – Strasbourg.
- LENZ, T. (2002): Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. – In: Geographie und Schule 137, 2-11.
- LIDAUER, R. (2001): Fremdsprachiger Fachunterricht im Fach Geographie und Wirtschaftskunde (am Beispiel des Englisch geführten Unterrichts. – In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL H., (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien, 140-145.
- MAINALI, B. P. (2012): Higher Order Thinking in Education. Academic Voices – A Multidisciplinary Journal 2 (1), 5-10.
- MARSH, D. (Hrsg.) (2002): CLILE / EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC: Europäische Kommission.
- MARSH, D. et al. (2011): Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften. Ein Rahmenprogramm für die professionelle Entwicklung von CLIL-Lehrkräften. Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates, Graz.
- MASSLER, U. und BURMEISTER, O. (2010): CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. - Braunschweig.
- MEYER, C. (2013): Bilingualer Unterricht. – In: ROLFES, M. UND UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 33-38.
- MEYER, O. (2009): Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten. - In: Praxis Geographie 5, 8-13.
- MEYER, O. (2010): Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. – In: Puls 33, 11-29.
- MÜLLER, B. (2011): „CLIL indeed? – An analysis and evaluation of Austrian and German course books for upper secondary education. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- MÜLLER, M. und FALK C. (2014): Bilingualer Geographieunterricht – Überlegungen zum sprachlichen, fachlichen und interkulturell-kommunikativen Kompetenzerwerb. – In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 2 (14), 115-130.

- NAVES, T. (2009): „Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes“. - In: Ruiz de Zarobe, Y. (Hrsg.): Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. - Bristol.
- NEZBEDA, M. (2005): Überblicksdaten und Wissenswertes zu Fremdsprache als Arbeitssprache. Graz
- NIEBERT, K und GROPENIEßER, H. (2014): Leitfadengestützte Interviews. – In KRÜGER D. et al.: Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. – Berlin.
- OTTEN, E. und WILDHAGE, M. (2003): Praxis des bilingualen Unterrichts. - Berlin.
- REINDERS, H. (2010) in REINDERS et al. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. – Wiesbaden.
- SITTE, C. (2011): Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine Kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde, Anhang 4: Operatorenliste. – In: GW-Unterricht 124, 39-41.
- SONNENBERG, C. (2011): Geography – Do it in English 2 (korr. Nachdruck). – Wien.
- SONNENBERG, C. (2014a): Geography – Do it in English 1 (akt. Nachdruck). – Wien.
- SONNENBERG, C. (2014b): Geography – Do it in English 3 (akt. Nachdruck). – Wien.
- SONNENBERG, C. (2014c): Geography – Do it in English 4 (akt. Nachdruck). – Wien.
- STRASSER, L. und KELLER, L. (2010): Die Situation des bilingualen Unterrichts an mittleren und höheren Schulen Tirols – Fragebogenerhebung im Frühjahr 2009. – In: GW Unterricht 117, 19-27.
- SUDHOFF, J. (2010): Interkulturelles Lernen im Bilingualen Unterricht. Studie zur Konzeption eines Kriterienkatalogs für die qualitative Analyse von Lehrwerken. – Dissertation, Universität Duisburg-Essen, Duisburg.
- SZYMANEK, F. (2013): Evaluation the CLIL programme of a secondary school in Austria. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- TAUFRATZHOFFER, E. (2018): Bausteine für Content and Language Integrated Learning (CLIL) im GW-Unterricht der Sekundarstufe 1. – Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden.
- TRENTINI, L. (2000): Geographie und Wirtschaftskunde mit Englisch als Arbeitssprache. Diplomarbeit, Universität Innsbruck, Innsbruck.
- UNTERBERGER, B.J. (2008): CLIL Programmes in Theory & Practice: Benefits, Objectives and Challenges of CLIL & an Evaluation of „The Dual Language Programme“. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- VOLLMER, H. in Bach G. und Niemeier, S. (Hrsg.) (2000): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt, 51-73.
- VOLLMER, H. (2008): Constructing tasks for content and language integrated learning and Assessment. – In ECKERT, J. und SIEKMANN, S.: Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives. Frankfurt, 227-290.

WINDHAGER, C. (2014): The Four Language Skills in Content and Language Integrated Learning (CLIL)“. - Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

Internetquellen

ABUJA, G. (1999): Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika ‚bilingualen Lernens‘ in Österreich. – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Verfügbar unter: (22.02.2019)

ALBERT, A.; FEHLING, A.; HÄMMERLING, H. (o.J.): Zur didaktisch-methodischen Gestaltung bilingualen Unterrichts. Thüringer Schulportal. – Auch online unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/e40ca19f-3070-4080-93ce-d62c7b4428a2/Didaktisch-methodische%20Gestaltung.pdf> (10.5.2019)

ARMSTRONG, P. (2016). Bloom’s Taxonomy. -Vanderbilt University Center for Teaching; <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (8.4.2019)

BANDAS, A. (2009): CLIL – Bilingualer Unterricht: theoretische und didaktische Grundlagen; Deutschlehrertagung: „Spaß mit Deutsch in Thessaloniki“– online 13.12.2009; https://www.academia.edu/10463605/CLIL_-_Bilingualer_Unterricht_theoretische_und_didaktische_Grundlagen (8.4.2019)

BGBI. II Nr. 116 (1998): Verordnung: Abschließende Prüfungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Wien; auch online unter: https://rdb.manz.at/document/ris.c.BGBL_OS_19980403_2_0116++ (10.5.2019)

BGBI. II Nr. 300 (2011): Allgemeines Bildungsziel, Schulautonome Lehrplanbestimmungen, didaktische Grundsätze und gemeinsame Unterrichtsgegenstände an den Höheren Technischen und Gewerblichen (einschließlich Kunstgewerblichen) Lehranstalten. Wien; auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_300/BGBLA_2011_I_300.pdf (10.5.2019)

BGBI. II 209 (2014): Lehrplan der Handelsakademie. Wien; auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/BGBLA_2014_I_209.pdf (10.5.2019)

BGBI. II Nr. 201, Anlage 1 (2016): Allgemeines Bildungsziel, didaktische Grundsätze, schulautonome Lehrplanbestimmungen und gemeinsame Unterrichtsgegenstände an den höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten. Wien; auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_201/COO_2026_10_0_2_1257854.pdf (10.5.2019)

BGBI. II Nr. 219 (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien; auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_I_219.pdf (15.5.2019)

BILDUNGS MINISTERIUM ENGLAND (2014): Geography GCSE subject content. London; auch online unter: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301253/GCSE_geography.pdf (10.5.2019)

- BRECKON, J und GARDNER, R. (2004): Geography in the United Kingdom. Belgeo [online] 1; [http://journals.openedition.org/belgeo/10087_\(10.5.2019\)](http://journals.openedition.org/belgeo/10087_(10.5.2019))
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG I (2001): Fremdsprachenunterricht in Österreich (Kurzfassung). Wien; auch online unter: http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/fsu_oe.pdf (21.02.2019)
- CHRIST, I. (1999): Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4 (2); auch online unter: [https://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/651/627_\(10.5.2019\)](https://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/651/627_(10.5.2019))
- COYLE, D. (2006): Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. – In Scottish Languages Review (13). – Auch online unter: [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf_\(10.5.2019\)](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf_(10.5.2019))
- ECML (o.J.): Meilensteine – Sprachenlernen in Europa & CLIL – European Center for Modern Languages; https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/CLIL_Meilensteine.pdf (19.02.2019)
- ED. HÖLZEL VERLAG (o.J.): Geography – Do it in English; [https://www.hoelzel.at/produktpalette/?no_cache=1&tx_commerce_pi1%5BshowUid%5D=26&tx_commerce_pi1%5BcatUid%5D=106&cHash=c8a679ec7827e21e41d51c2e5b8fa642_\(10.5.2019\)](https://www.hoelzel.at/produktpalette/?no_cache=1&tx_commerce_pi1%5BshowUid%5D=26&tx_commerce_pi1%5BcatUid%5D=106&cHash=c8a679ec7827e21e41d51c2e5b8fa642_(10.5.2019))
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006). – Brüssel; auch online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=DE> (10.5.2019)
- GIERLINGER, E. (o.J.): WASP-CLIL- Im Fach Pädagogik an einer BAfEP: Eine Studie über die Entwicklung genrespezifischer Schreibkompetenzen in CLIL. – Forschungsprojekt der PH Oberösterreich, Linz; [https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Fachbereiche/Sprachliche_Bildung/Anglistik/Research_Project_Gierlinger.pdf_\(10.5.2019\)](https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Fachbereiche/Sprachliche_Bildung/Anglistik/Research_Project_Gierlinger.pdf_(10.5.2019))
- HTL-BULME (o.J.): Englisch als Arbeitssprache; <https://www.bulme.at/bulme258/index.php/ausbildg/zuatzausbildungen/englisch-als-arbeitssprache> (19.04.2019)
- KOPERNIKUSSCHULE (o.J.): CLIL – Englisch als Arbeitssprache; <https://www.kopernikusschule.at/index.php/schulkonzept/schwerpunkte/englisch-als-arbeitssprache> (10.5.2019)
- LANGER, E. (2007): Content and Language Integrated Learning (CLIL) in science education. – Multiplikatorinnen Projekt. BRG und BORG 15, Wien; auch online unter: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/f/fe/564_Langfassung_Langer.pdf (10.5.2019)
- LEHRPLAN ENGLISCH – AHS (2019): Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien; auch online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?61ebyi (10.5.2019)

LEHRPLAN GWK - AHS (2019): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 9.5.2019. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 157-165; auch online unter: [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%C3%A4ne%20E2%80%93%20allgemeinbildende%20h%C3%B6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2009.05.2019.pdf_\(9.5.2019\)](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%C3%A4ne%20E2%80%93%20allgemeinbildende%20h%C3%B6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2009.05.2019.pdf_(9.5.2019))

MARSH, D. und FRIGOLS Martin, M.J. (2012): Content and Language Integrated Learning. – In: Chapelle, C.A. (Hrsg): The Encyclopedia of applied Linguistics; auch online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh__frigols__clil_intro__ts_me.pdf (10.5.2019)

PICHLER, H. UND VIELHABER, C. (2012): Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? – In: GW-Unterricht 128, 45-46. Auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_128_045_046_pichler_vielhaber.pdf (15.5.2019)

SCHULORGANISATIONSGESETZ 1 (1996): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Jahrgang 1996, Nr. 767. Wien; auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996_766_0/1996_766_0.pdf (10.5.2019)

SITTE, C. (1998): Fremdsprachen in Geographie (u. Wirtschaftskunde) – auch im bilingualen Unterricht hat der fachdidaktisch-geographische Aspekt im Vordergrund zu stehen. – In: Wissenschaftliche Nachrichten 106, 46-49; auch online unter: <https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/FachdidEAA.htm> (10.5.2019)

SITTE, C. (2001): Das GW-Schulbuch. – In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL. H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien; auch online unter: https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite447-472.pdf (10.5.2019)

RAUSCHER, E. (1999): Schul-Autonomie Handbuch. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien; auch online unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/rektor/Schulautonomie-Handbuch/Schul-_Autonomie_Handbuch_gesamt.pdf (10.5.2019)

UNIVERSITÄT CAMBRIDGE (o.J.): Teaching Geography through English – a CLIL approach. – Cambridge; auch online unter: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/teaching_geography_through_clil.pdf (19.02.2019)

WOLFF, D. (2011): Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. – In: Forum Sprache 6, 75-83; auch online unter: https://www.researchgate.net/profile/Hannele_Dufva/publication/233570294_Voices_of_literacy_images_of_books_Sociocognitive_approach_to_multimodality_in_learner_beliefs/links/0a85e52f53ea1a7c16000000.pdf#page=75 (10.5.2019)

6.2 Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------|--|
| AHS | Allgemeinbildende höhere Schule(n) |
| BICS | Basic Interpersonal Communicative Skills |
| BHS | Berufsbildende höhere Schule(n) |
| CALP | Cognitive Academic Language Proficiency |
| CLIL | Content and Language Integrated Learning |
| DLP | Dual Language Programme |
| EAA | Englisch als Arbeitssprache |
| VBS | Vienna Bilingual Schooling |

6.3 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Unterschiedliche Termini für "Bilingualen Unterricht" (LENZ 2002: 2)... | 18 |
| Abbildung 2: Bilingualer Unterricht nach LENZ 2002: 3..... | 20 |
| Abbildung 3: Cummins' BICS / CALP Modell nach QUARTAPELLE und SCHAMEITAT (2012: 32)..... | 29 |
| Abbildung 4: 4Cs Framework CLILs nach COYLE (2006 in COYLE 2007: 551) | 31 |
| Abbildung 5: BLOOMs Taxonomie in Anlehnung an ARMSTRONG (2016) | 33 |
| Abbildung 6: 5C's Concept in Anlehnung an FALK und MÜLLER (2013: 5)..... | 35 |
| Abbildung 7: Multiple-Performance Task nach (MEYER 2010: 18) | 41 |
| Abbildung 8: Sprachniveau IGCSE Geography (DAVIES 2018: 8)..... | 90 |
| Abbildung 9: SONNENBERG (2014c: 53) | 95 |
| Abbildung 10: Arbeitsauftrag, Worksheet 7 (SONNENBERG 2014c: 97)..... | 96 |
| Abbildung 11: SONNENBERG (2014c: 15) | 98 |
| Abbildung 12: SONNENBERG (2014b: 25)..... | 100 |
| | |
| Tabelle 1: Units aus Prime Time 5-8 (HELLMAIER et al. 2009a, b, c bzw. 2010) sowie Make your Way 5-8 (IRELAND und KOSTA 2010a, b, bzw. 2011, 2012)..... | 86 |

Appendix

Anhang A: Schulbuchscans

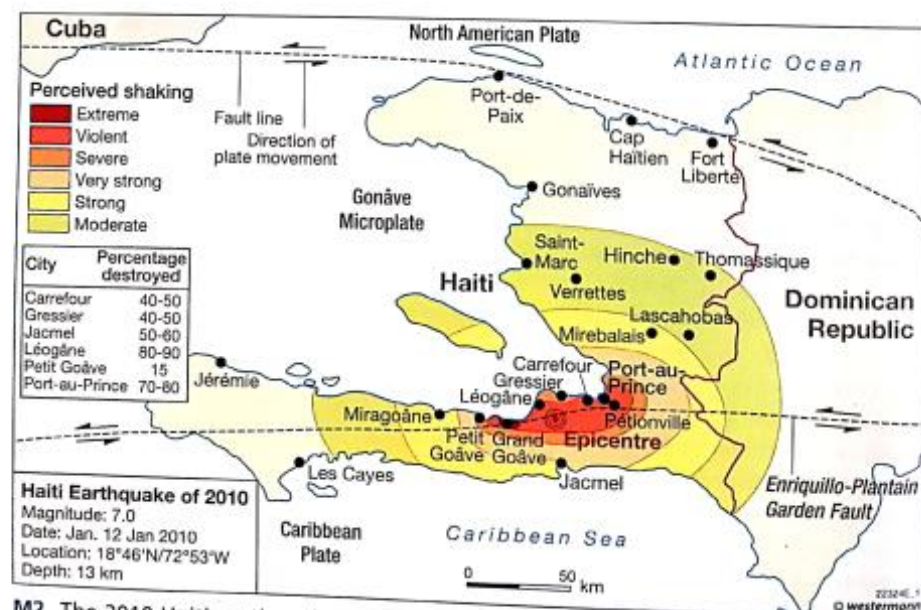


M1 A Street in Port-au-Prince, the capital of Haiti, after the earthquake

The 2010 Haiti Earthquake

On 12 January, 2010, an earthquake hit the region around Port-au-Prince, the capital of Haiti. The magnitude of the earthquake was 7.0, which makes it a major earthquake. It lasted for only one minute but it destroyed nearly the entire capital and other cities and villages in the region. In total, about 316,000 people were killed by the earthquake and more than 1,000,000 were made homeless because almost all of

the buildings in the region were severely damaged or collapsed entirely. Streets were covered with debris, the transport system broke down and lots of people had no food and no medical care. In many parts of the region there was no clean drinking water and diseases spread rapidly. Additionally, long-term effects, such as the loss of jobs due to destroyed shops and companies, made the poor even poorer.



M2 The 2010 Haiti earthquake

Epicentre

Earthquakes occur in the Earth's crust when the pressure between tectonic plates is released at once. The area where this happens is the focus or hypocentre of the earthquake. The area where seismic waves then hit the Earth's surface is called the epicentre. The epicentre is directly above the focus of the earthquake.



M3 Relief supplies arrive at the airport

Emergency relief

Directly after the earthquake, the survivors needed aid. Emergency relief from governments and non-governmental organisations (NGOs) from around the world provided immediate financial aid and sent supplies, such as fresh drinking water and medical supplies (M3).

A lot of money was needed to rebuild the country's infrastructure because streets, bridges, schools, hospitals, and official buildings had been destroyed.

People, organisations, and countries from around the world were willing to give. Sadly, about half of the money that was promised directly after the catastrophe was never paid. Large parts of the other half did not reach Haiti's poor who had lost everything during the earthquake.

'I saw...'

Carel Pedre, a Haitian radio DJ: 'I saw a lot of people crying for help, a lot of buildings collapsed, a lot of cars damaged, a lot of people without help, people bleeding. I saw a movie theatre, a supermarket, a cybercafé, an apartment building, which collapsed. There is no electricity, all the phone networks are down, so there's no way that people can get in touch with their family and friends. There are aftershocks every 15 to 20 minutes. They last from three to five seconds. The first shock was really strong, people were falling in the streets and buildings collapsed.'

Source: The Guardian (Esther Addley, 13 Jan 2010)

M4 Press release – an eyewitness report

HELPFUL WORDS AND PHRASES

for TASK 1:

- In this case, (Plate A) and (Plate B) collide / slide past each other / move away from each other ...
- The two plates can hook together / get stuck at their margins / rims ...
- (Plate A) drifts toward / away from (Plate B).

for TASK 3:

- Firstly / Secondly / Thirdly ...
- To begin with ... / At first ... / Initially ...
- Afterwards ...
- In consequence ...

TASKS

- 1 Describe the plate movement that caused the earthquake in Haiti. Use your atlas and M2.
- 2 Make a list of the effects of the earthquake in Haiti. Think of additional effects of earthquakes and add them to your list.
- 3 Explain which effects of the earthquake made it so difficult to help the people in need.
- 4 Discuss with your partner why earthquakes and other natural disasters are even worse if they occur in regions where many people live in poverty.

KEY TERMS

- earthquake
- epicentre
- hypocentre
- magnitude
- NGO

Menschen in Österreich

- A1** Betrachte die österreichische Bevölkerungsgruppe in Abb. 51.1, die über 60 Jahre alt ist. Gibt es mehr alte Männer oder mehr alte Frauen?
- A2** Betrachte die österreichische Bevölkerungsgruppe in Abb. 51.1, die zwischen 20 und 60 Jahre alt ist. Zu welcher Altersgruppe gehören die meisten Einwohner/innen Österreichs?
- A3** Ab welcher Altersgruppe kommen in den nachfolgenden Altersgruppen immer weniger Menschen hinzu?

Wie verändert sich der Altersaufbau der österreichischen Bevölkerung?

Beschreibe den Altersaufbau der österreichischen Bevölkerung im Jahr 1900 (Abb. 52.1).

- A4** Gab es besonders viele junge, alte oder Menschen mittleren Alters?
- A5** Überlege: Nur relativ junge Menschen bekommen auch Kinder. Wie kann sich die Bevölkerungszahl eines Staates entwickeln, der einen Altersaufbau wie in Abb. 52.1 hat?

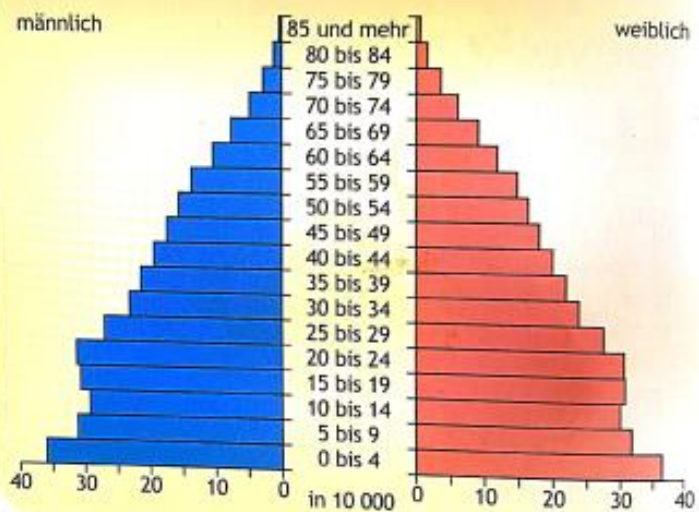
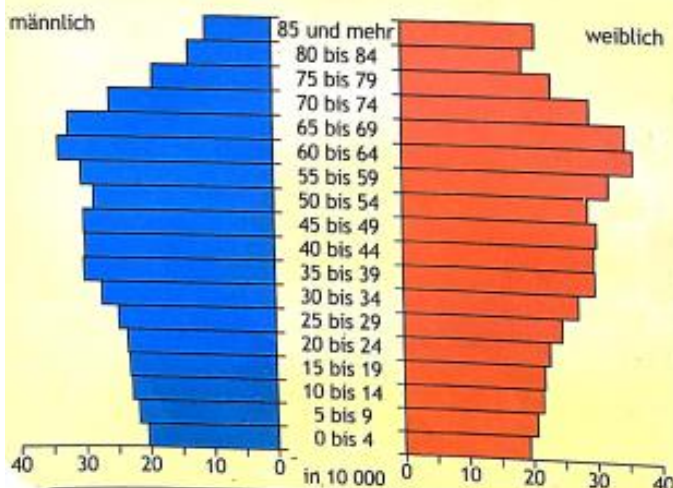


Abb. 52.2: Altersaufbau Österreichs 2050



- A9** Wie wird sich der Altersaufbau der Bevölkerung Österreichs zwischen 2001 und 2050 vermutlich verändern?

- A6** Vergleiche Abb. 51.1 und 52.1. Wie hat sich der Altersaufbau verändert?

- A7** Josefina K. wurde im Jahr 1900 geboren. Kennzeichne die Altersgruppe, in der sie sich befindet, in Abb. 51.1

- A8** Es gibt immer weniger junge Menschen. Wie wird sich die Bevölkerungszahl bei gleicher Geburtenanzahl pro Frau in Zukunft daher verändern?

Regional differences in Europe

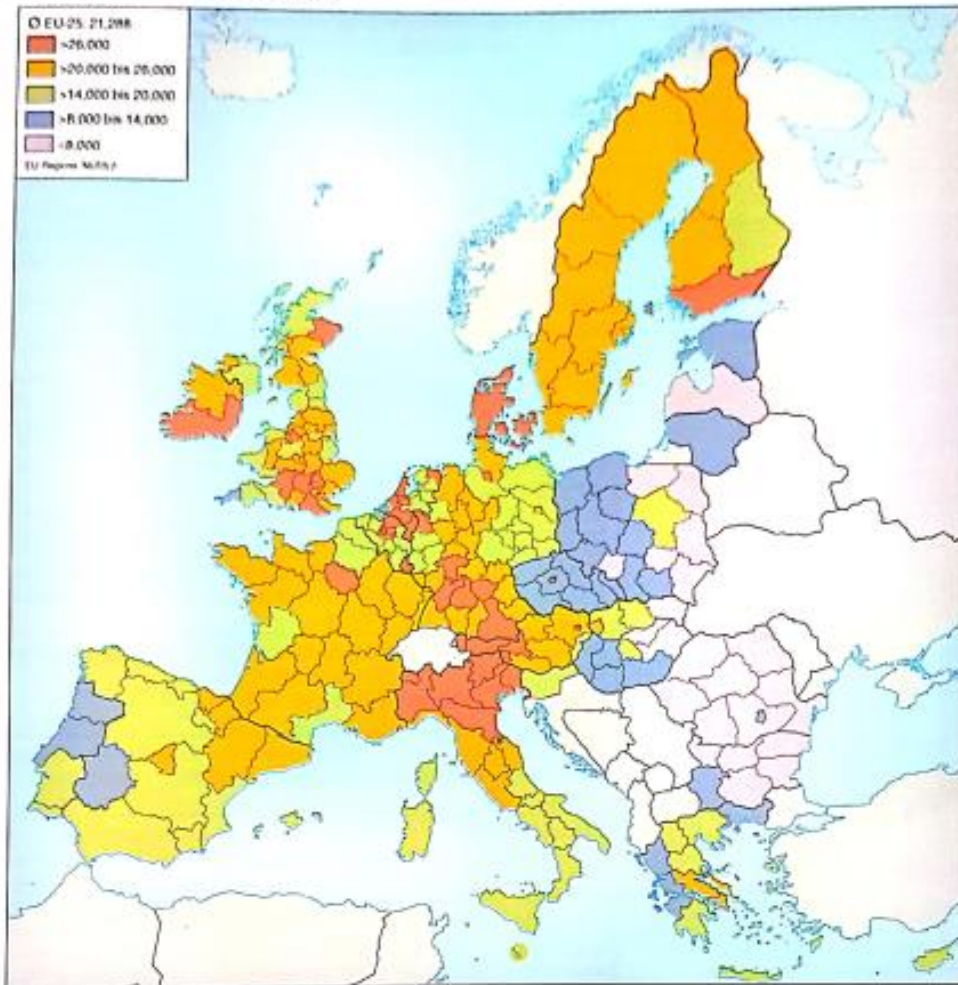


Figure 27.1: GDP per capita in real Purchasing Power Parity (PPP)

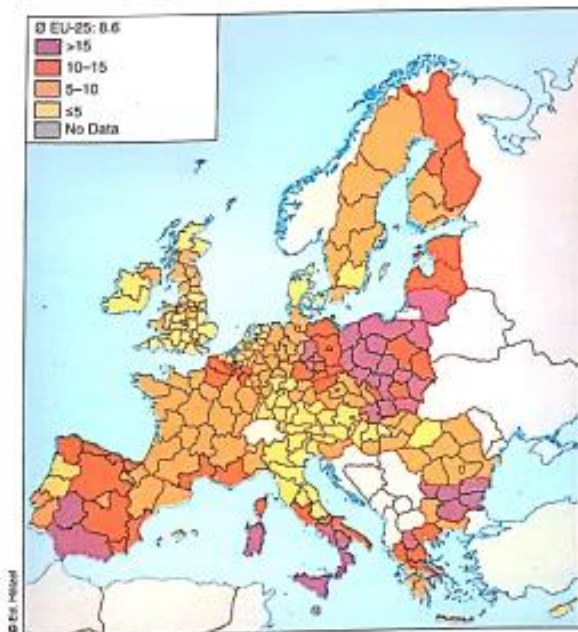


Figure 27.2: Unemployment rate in the EU

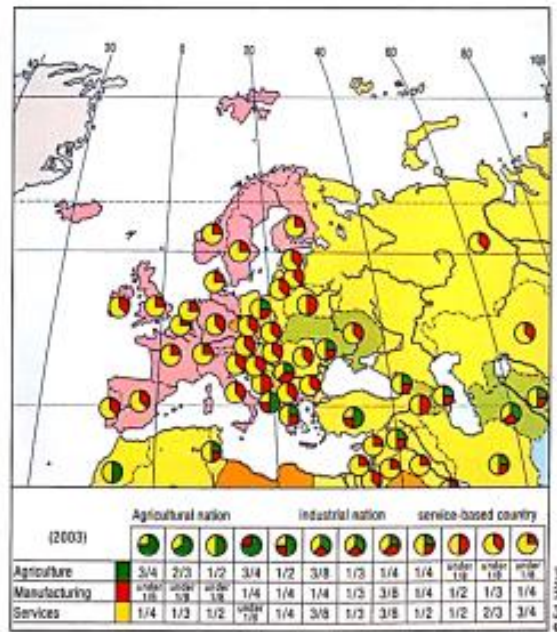


Figure 27.3: Employment in the three sectors of economy

THE COMMON AGRICULTURAL POLICY (CAP) OF THE EU

The CAP reform of 1992

- introduction of quotas (to reduce overproduction, e.g. milk quotas)
- introduction of set-aside (money is paid by the EU to leave land uncultivated)
- introduction of diversification schemes (using farmland for different purposes, e.g. for leisure activities)
- introduction of environmentally sensitive areas (ESA's) = you get money when farming in an "environmentally friendly" way, e.g. organic farming

The new CAP

- direct payments instead of subsidies related to production, farm size or number of livestock
- aid for organic farming
- reduction of intervention buying
- freezing of the agricultural budget till 2013
- subsidies for alternative products, e.g. rape
- no subsidies for big farms
- lower quotas for fishing fleets, especially in the North Sea.

The CAP has its roots in the 1950s when Europe suffered from severe food shortages after World War II. So one of the most important aims of the European politicians then was to increase food production by making farming more modern and efficient. The **Common Agricultural Policy (CAP)** was introduced in 1962 to increase productivity and efficiency of farming in Europe.

The main aims of CAP were:

- to increase agricultural **productivity and self-sufficiency**;
- to ensure a **fair standard of living for farmers**;
- to **stabilise markets**;
- to ensure **fair prices for the consumers**.

These aims were achieved by the following measures:

- **guaranteed prices** for the farmers' products
- **intervention buying and storage** of agricultural products
- **subsidies** for certain agricultural products
- **intensification and concentration**, due to the use of more machines (mechanisation), fertilizers and pesticides and the increase of larger farms.

However, in spite of many benefits, such as food security, stability of prices and income and self-sufficiency of the EU, there soon emerged some serious drawbacks and problems:

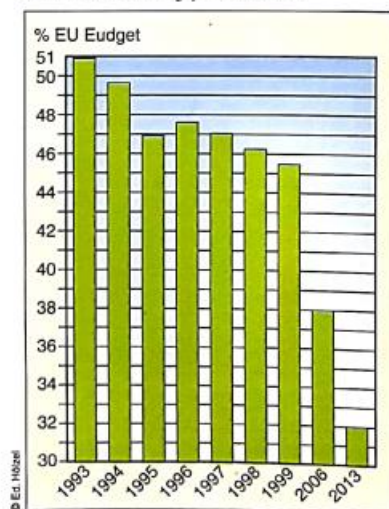
- the CAP was very costly and took more than half of the EU budget;
- huge surplusses in grain, beef, pork, milk products and wine; so-called "food mountains" had to be stored and/or destroyed
- damage to the environment by the use of agro-chemicals and intensification;
- artificial protection from cheap imports/ food world markets was against the principles of free trade.

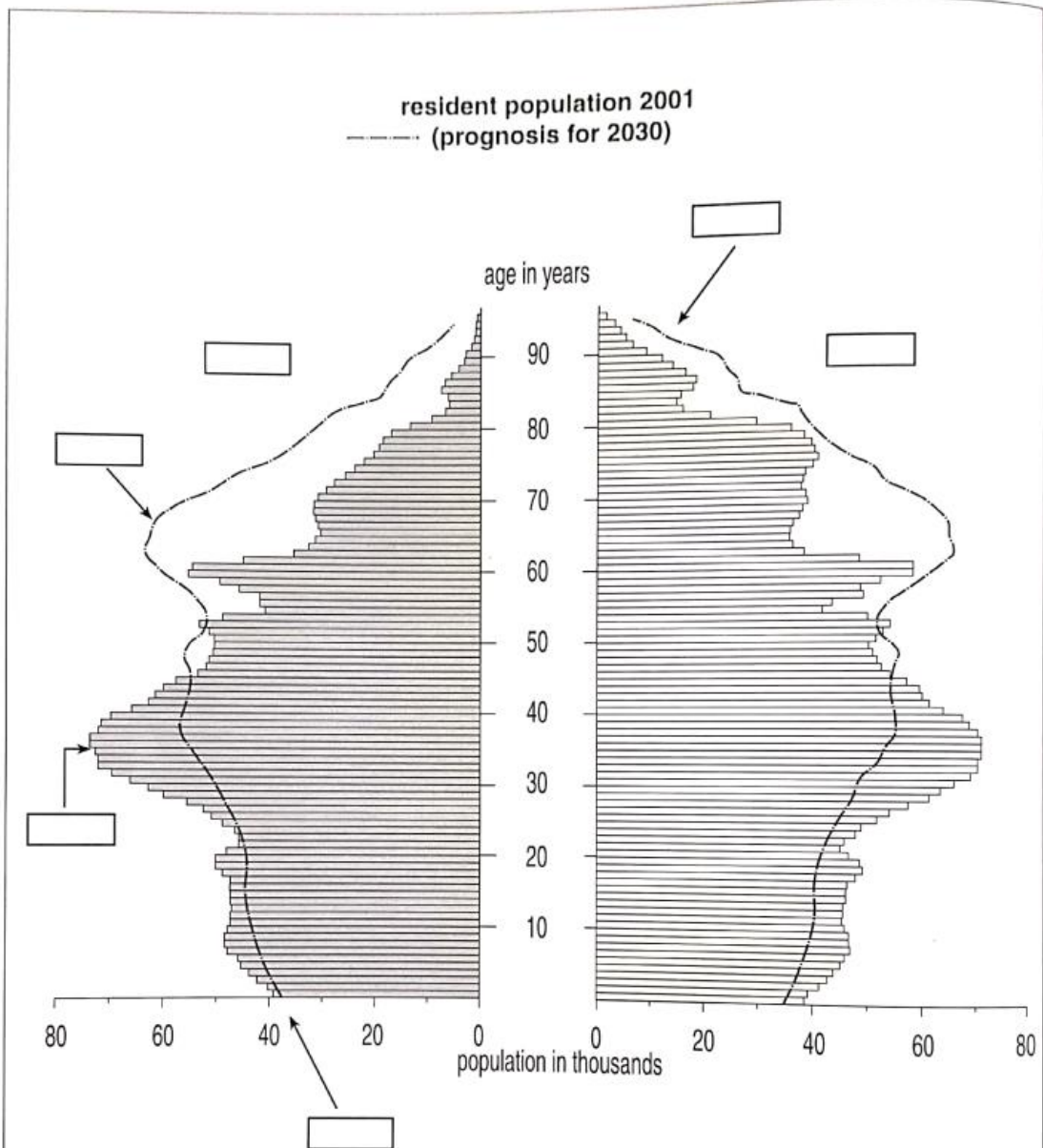
Reforming the Common Agricultural Policy

As a result of these severe problems, the CAP was reformed in 1992. The European Council decided to cut the costs involved and keep European farming competitive. The main objective was now to encourage farmers to produce high-quality products, in quantities more in line with demand, and to move away from intensive farming methods that damage the environment. Aid to farmers would no longer be related to the volume of goods they produce.

The **foot-and-mouth disease** and '**mad cow disease**' (bovine spongiform encephalopathy - BSE) in the 1990s and 2000s were a big shock for the EU food production. To stop spreading these threats around Europe, sale and trade embargos had to be introduced. In 2002, the Commission proposed further reforms because the eastward enlargement brought many new members with many farmers and cheap agricultural production and the World Trade Organisation (WTO) demanded more free competition for agricultural goods.

Figure 30.1:
How much money for the CAP?





Insert the following terms into the correct boxes!

- Males
- Females
- High % of elderly
- Low birth rate, fewer children
- Long life expectancy
- Retirement bulge; people over 60 will make up over 25% of the population
- baby boom of the 1960s

1.7 THE SOCIO-ECONOMIC AND POLITICAL MAKE-UP OF OUR EARTH

Economic and social development indicators:

Gross Domestic Product (GDP) measures the wealth or income of a country. GDP is the total value of goods and services produced by a nation's economy within a year.

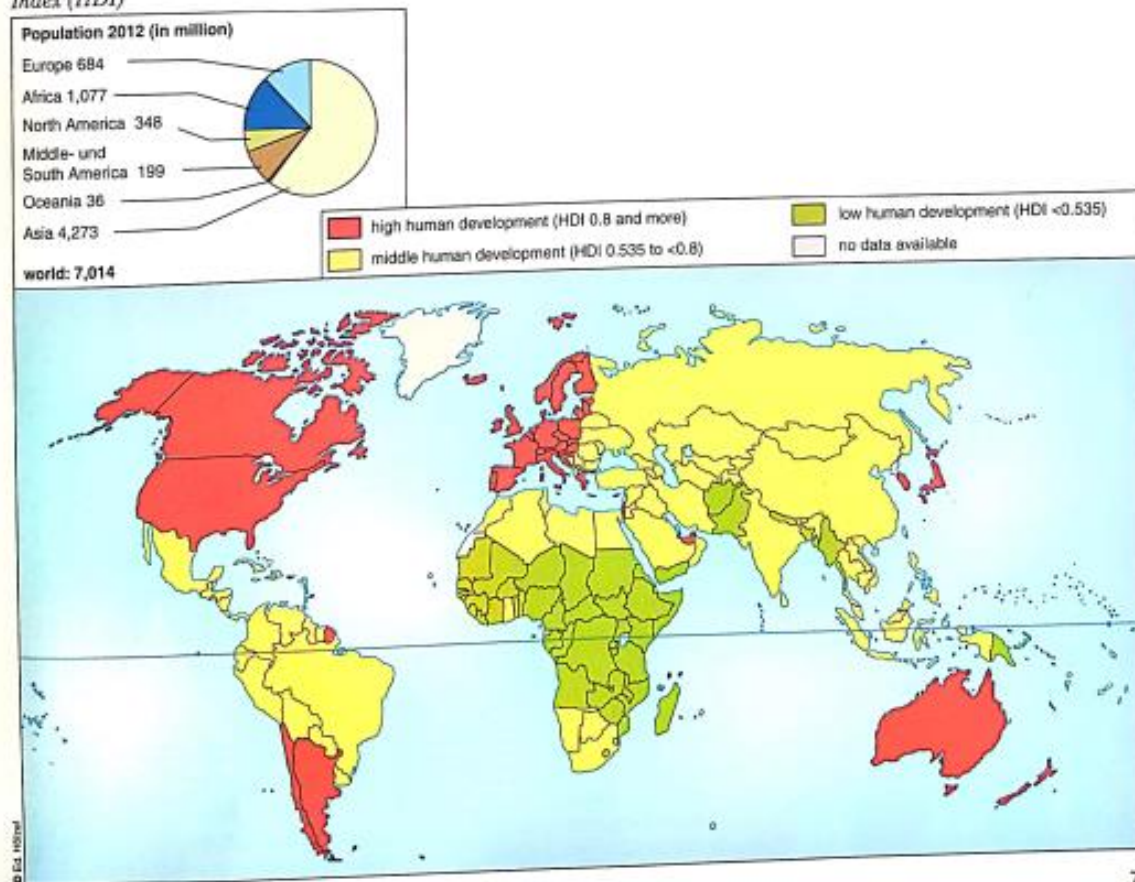
Gross National Product (GNP) is another measure of a country's wealth or income. GNP measures the total economic output of a country, including earnings from foreign investments which are not included in GDP.

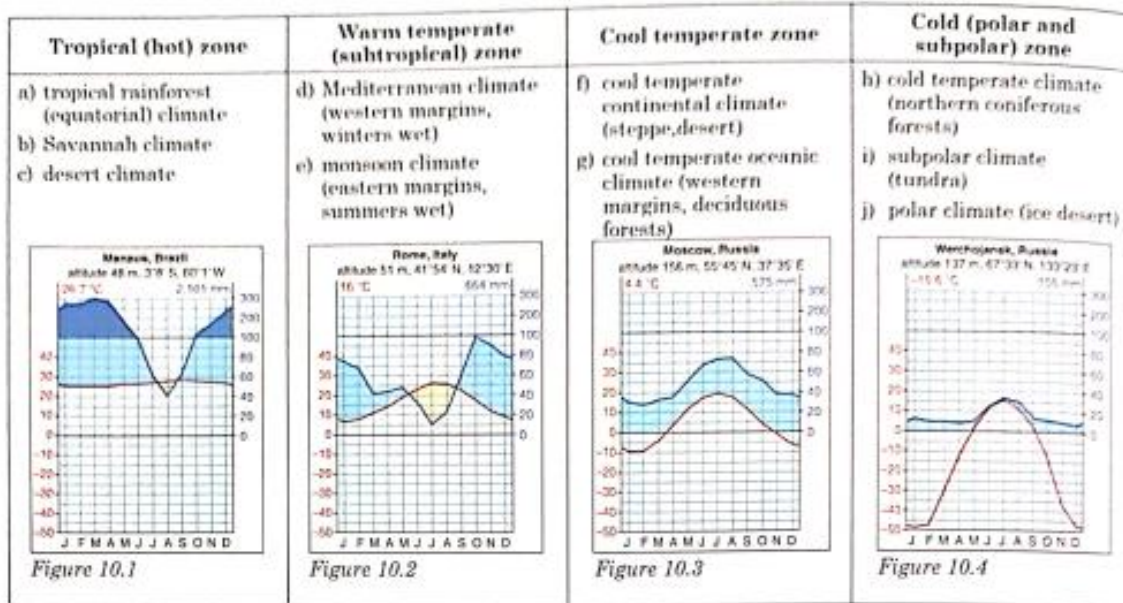
GNP per capita is a country's GNP divided by its population. (Per capita means per person.)

Economic growth measures the annual increase in GDP, GNP, GDP per capita or GNP per capita.

The United Nations **Human Development Index (HDI)** is a weighted mix of the following indicators: longevity (life expectancy), literacy, education and standard of living (GDP per capita).

Figure 7.1: The Human Development Index (HDI)





2.3 THE TROPICAL (HOT) ZONE

The tropical rainforest (equatorial) climate (a)

This climatic zone can be found within 5° on either side of the Equator. The main areas are the Amazon basin, the Congo basin and the coastal regions of Southeast Asia (Indonesia and Malaysia).

The characteristic features are:

- high and constant temperatures throughout the year (26 °C–30 °C)
- rainfall throughout the year = convectional rain (heavy rain showers/thunderstorms every afternoon)
- high humidity
- no seasonal changes
- each day with 12 hours of daylight, 12 hours of darkness

Figure 10.5: Climatic graph for the Congo basin

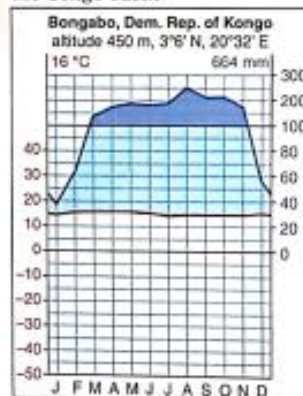
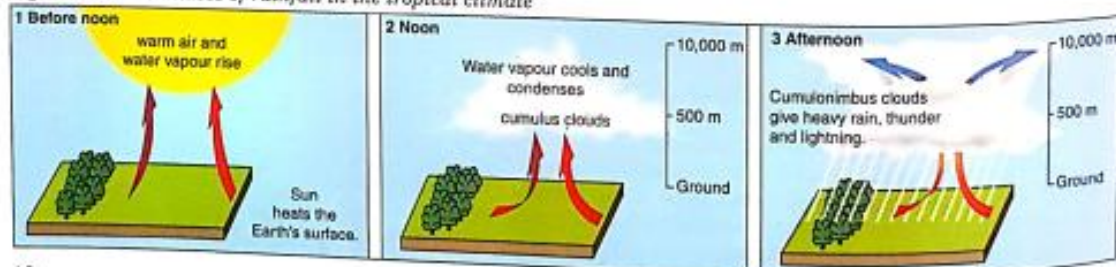


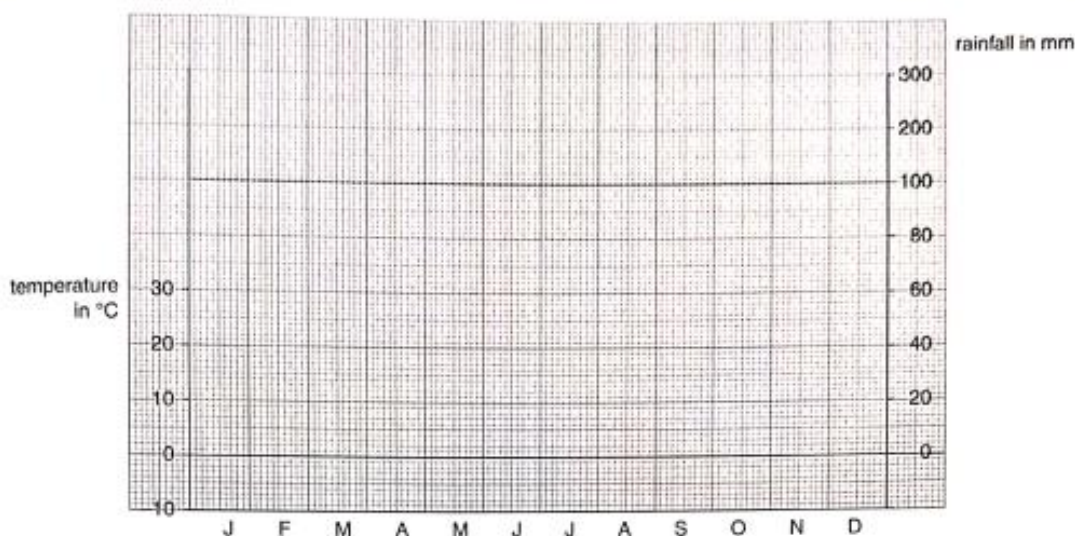
Figure 10.6: Tropical forest with fog (moisture) after heavy rainfall



Figure 10.7: The causes of rainfall in the tropical climate



10



1. A climatic graph consists of a bar graph (Säulendiagramm) to show rainfall and a line graph (Kurvendiagramm) to show temperature.
2. On the left side of this graph you will find the temperature (1 cm = 10 °C), on the right side there is the rainfall (1 cm = 20 mm rainfall). At the bottom of the graph you have the months of a year.
3. Blue bars show the average amount of rainfall and a red curve shows the average temperature of a month.
4. If the red line lies above the blue bars, the graph shows an arid period (Trockenperiode). If the bars are above the red line, it shows a humid period (Feuchtperiode).

Now use the box below and draw a bar in blue for the amount of rainfall in every month of the year in the scheme above.

Then mark the temperature for every month of the year with a dot in the middle of the month-scale and connect these dots with a red line to get a climate graph for Graz.

| Graz | J | F | M | A | M | J | JL | A | S | O | N | D | year |
|---------------|----|----|----|----|----|-----|-----|----|----|----|----|----|------|
| Temp. (° C) | -4 | -2 | 3 | 9 | 14 | 17 | 19 | 18 | 14 | 9 | 3 | -1 | 9,5 |
| Rainfall (mm) | 30 | 40 | 30 | 50 | 80 | 130 | 110 | 90 | 80 | 80 | 60 | 50 | 840 |

Now do some further work. Try to turn these climate statistics from around the world into climate graphs.

1. Yuma, Arizona – a desert climate. What is a desert?
2. Penang, Malaysia – an equatorial rainforest climate. Note the very small temperature range.
3. Beijing, China – a city of dramatic contrasts between summer and winter
4. Buenos Aires, Argentina – there is something strange about the temperature line. Why is it so low in June, July and August?

| Yuma | J | F | M | A | M | J | JL | A | S | O | N | D |
|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Temp. (° C) | 13 | 15 | 18 | 21 | 25 | 30 | 33 | 33 | 30 | 23 | 17 | 13 |
| Rainfall (mm) | 10 | 10 | 8 | 2 | 0 | 0 | 5 | 15 | 10 | 8 | 5 | 13 |

| Penang | J | F | M | A | M | J | JL | A | S | O | N | D |
|---------------|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Temp. (° C) | 27 | 27 | 27 | 28 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 26 | 26 |
| Rainfall (mm) | 100 | 75 | 125 | 180 | 280 | 180 | 225 | 330 | 480 | 410 | 280 | 125 |

| Beijing | J | F | M | A | M | J | JL | A | S | O | N | D |
|---------------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|
| Temp. (° C) | -5.1 | -1.7 | 5.0 | 13.9 | 20.0 | 24.4 | 26.1 | 24.4 | 20.2 | 12.2 | 3.3 | -2.8 |
| Rainfall (mm) | 3 | 5 | 5 | 15 | 36 | 76 | 239 | 160 | 66 | 15 | 8 | 2 |

| Buenos Aires | J | F | M | A | M | J | JL | A | S | O | N | D |
|---------------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Temp. (° C) | 23.5 | 22.7 | 20.6 | 16.7 | 13.3 | 10.4 | 10.0 | 11.1 | 13.2 | 16.0 | 19.3 | 22.0 |
| Rainfall (mm) | 93.0 | 81.3 | 116.9 | 89.9 | 76.6 | 63.7 | 59.1 | 65.0 | 78.3 | 96.6 | 88.8 | 95.6 |

Demographic indicators

Census (national):

here: population census; an enumeration of people in a country or region at a particular time (in Austria every ten years).

Birth rate:

The number of (live) births in a year per 1,000 of population.

Death rate:

The number of deaths in a year per 1,000 of population

Infant mortality rate:

The number of deaths of babies in a year per 1,000.

Fertility rate:

The number of children born to 1,000 women passing through the child-bearing ages (assuming none of the women die); a fertility rate of 2.1 births per woman indicates replacement level (= stable population).

Life expectancy at birth:

The average number of years a person can expect to live.

Net reproduction rate:

How many females are born, on average, per woman of reproductive age (15 to 50 years). Is this rate higher than 1, the population grows, if it is lower than 1, the population is declining.

Austria's population development after World War II is characterized by:

- declining death rates after both world wars,
- steadily falling birth rates after the "baby-boom" of the 60s,
- a decline of fertility below reproduction levels,
- a constantly increasing life expectancy,
- an aging population,
- increasing divorce rates and
- an increasing number of single person households.

After World War II the total population grew from 6,935,000 (first official count in 1951) to 8,065,166 in 2001, an increase of more than 1.1 million people or 15%. This increase did not happen gradually but in different phases of ups and downs.

End of World War II until 1955

Malnutrition, infectious diseases (e.g. tuberculosis) and war related injuries caused high death rates, whereas the period of peace after the horrors of World War II brought about even higher birth rates. Austria's population grew by approximately 28,000 people per year in the first post war phase.

The 1950s

Slow economic recovery and post-war unemployment led to high emigration, with most emigrants going overseas. But with the birth rate still exceeding the death rate, the actual total population increase came to at least 1.8% during this period.

The 1960s

For the first time since World War II a strong economic growth caused a wave of immigration of foreign workers, so the balance of international migration became positive. Hand in hand with high birth rates and relatively low death rates Austria's population started growing fast ("Baby-boom generation").

The 1970s:

This period was marked by a population stagnation in Austria. A first economic recession ("oil-shock" in 1973) stopped the immigration of foreign workers and the baby boom had ended.

The 1980s

A growth in immigration started again, and at the same time the birth rate started rising, too. During this phase of population growth an average of 24,000 people was added annually to Austria's population.

1990 until now

The most recent period in population development is characterized by:

- a new wave of immigrants and foreign workers, due to the fall of the Iron Curtain and the eastward enlargement of the EU,
- a great number of refugees and asylum seekers from "trouble spots" all over the world,
- a very low fertility rate, which is far below replacement level,
- a slight growth in the total population because of immigration.

3.2 AUSTRIA'S POPULATION STRUCTURE: THE AGING SOCIETY

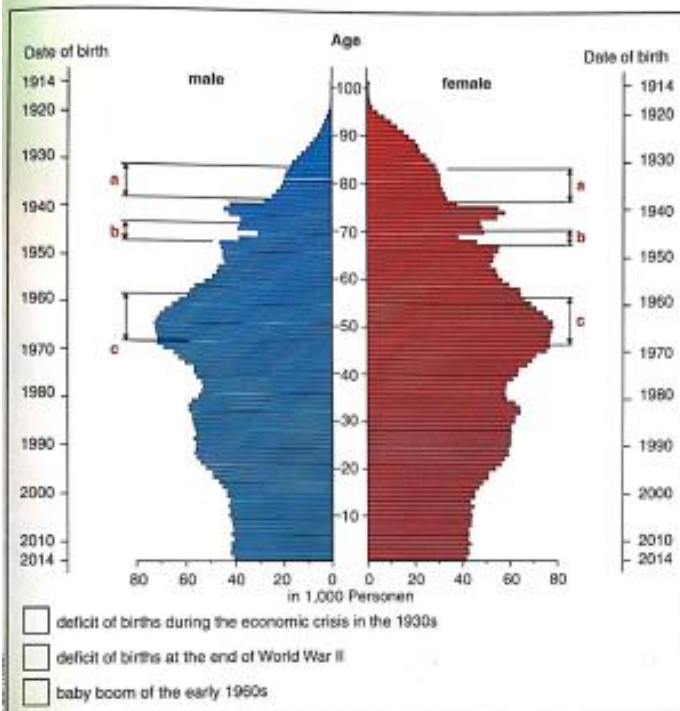


Figure 17.1: Austria's age pyramid 2014

The age pyramid of Austria shows the number of Austrians, males and females, in different age groups for the year 2008.

This reflects not only the historical development of Austria's population (see a, b and c in Fig. 1), but also the main problems for Austria's society in future:

- fewer (young) people in the lower age groups,
- more (older) people in the higher age groups,
- a growing number of old-age pensioners and
- a declining number of working persons to pay for old-age pensioners over even longer time spans.

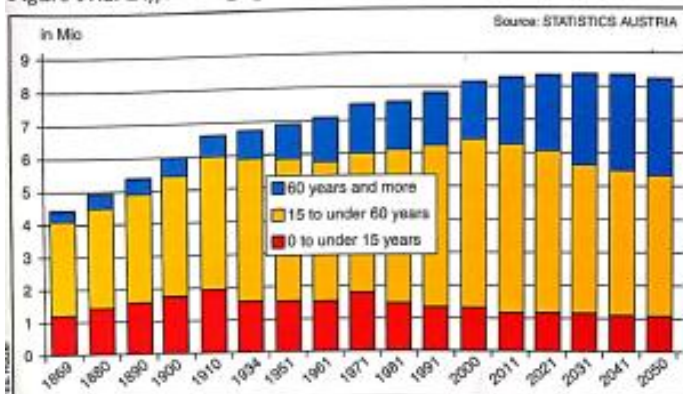
The changing shape of this population "pyramid", from the former classic pyramid form to the urn/ pillar form of today and the inverted pyramid shape of the future, indicates a clear message:

Austria's age structure has changed rapidly over the last few years.

Task:

Match a, b and c in Figure 17.1 with their correct definitions given below the population pyramid.

Figure 17.2: Different age groups 1869 - 2050



Expenditures of the Austrian budget

Whether a budget is balanced or not does not only depend on the current economic growth (of the GDP), but also on the social and economic priorities a government wants to set. As Austria is a member of the EU, the deficit of the budget must follow the criteria set by the EU (Maastricht Criteria):

- the government net deficit in % of the gross domestic product (GDP) must not exceed 3% at the end of the preceding fiscal year.
- the gross government debt in % of the GDP must not exceed 60% at the end of the preceding fiscal year (see figure 30.3)

The Austrian budget within the EU

Every member of the EU has to contribute to the EU budget according to its economic strength: at present this contribution is 0.73% of the gross national income (GNI) of every member state and a uniform percentage rate (in 2008 0.33%) of the VAT revenues.

In 2008 Austria had to give 2,500 million Euros to the EU-budget, but in return Austria received payments for regional, infrastructural and agricultural aid. Since Austria is a rich country within the EU, it receives less than it pays into the EU-budget (therefore Austria is a so-called "net-payer")

In contrast to the national budget of Austria, the EU-budget is not allowed to be in deficit. So the revenues have to cover the entire expenditures and a maximum spending limit of 1.24% of the Union's gross national income has been set by all member states.

Important budget terms:

Gross deficit: the sum of all expenditures plus the repayments of government debts exceeding the revenues.

Net deficit: the expenditures exceeding the revenues without the repayments of government debts.

Balance budget: the balance sheet of new debts in comparison to the repayment of old debts.

Gross debt in % of the GDP: the sum of all the government debts, including repayment of old debts, in % of the GDP.

Net deficit in % of the GDP: the sum of the new government debts, without repayment of older debts, in % of the GDP.

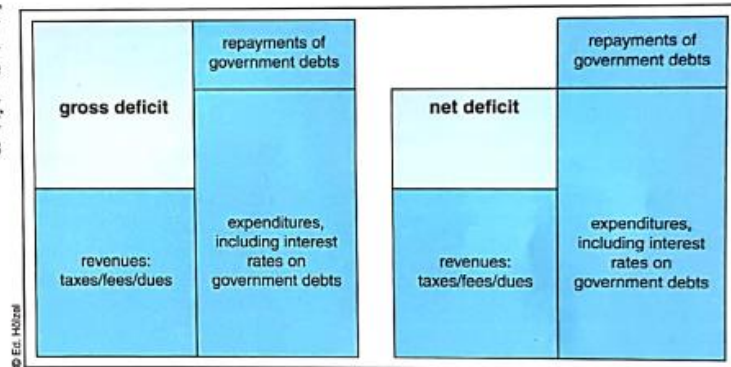


Figure 29.1: Gross and net deficit

Figure 29.2: The Federal Budget 2012 (in mill. €)

| Income Balance budget 64,406 | | Expenditure Balance budget 73,585 | |
|--|------------------------|--------------------------------------|--------|
| Public taxes (net) | 43,737 | Social welfare and health | 27,222 |
| Parafiscal taxes | 10,242 | Exercise of public law powers | 9,850 |
| Other income | 10,429 | Roads and transport | 6,489 |
| Payroll tax | 23,000 | Education and teaching | 7,682 |
| Self-assessed income tax | 2,850 | Research and science | 4,319 |
| Corporate income tax | 5,500 | Public and legal security, Defence | 5,251 |
| Value added tax | 24,100 | Financing expenses | 8,034 |
| Other taxes | 17,075 | Other | 4,738 |
| deducted by transfers | | | |
| to the regional/local level and funds | -26,288 | | |
| to the European Union | -2,500 | | |
| Federal deficit in % of the GDP | -9,177 -3,0 | | |

4.3 CHARACTERISTIC FEATURES OF THE AUSTRIAN ECONOMIC AND SOCIAL POLICY

4.3.1 The aims of the Austrian economic and social policy

The central objective of the Austrian government is to secure and enhance the prosperity of all groups of the population by strengthening Austria's competitive position as a location for business as well as to maintain a healthy environment worth-living in. A sustainable economic and social policy should therefore ensure full employment, price stability, a balance in trade, a just distribution of the national income and a clean environment (see fig.31.1)

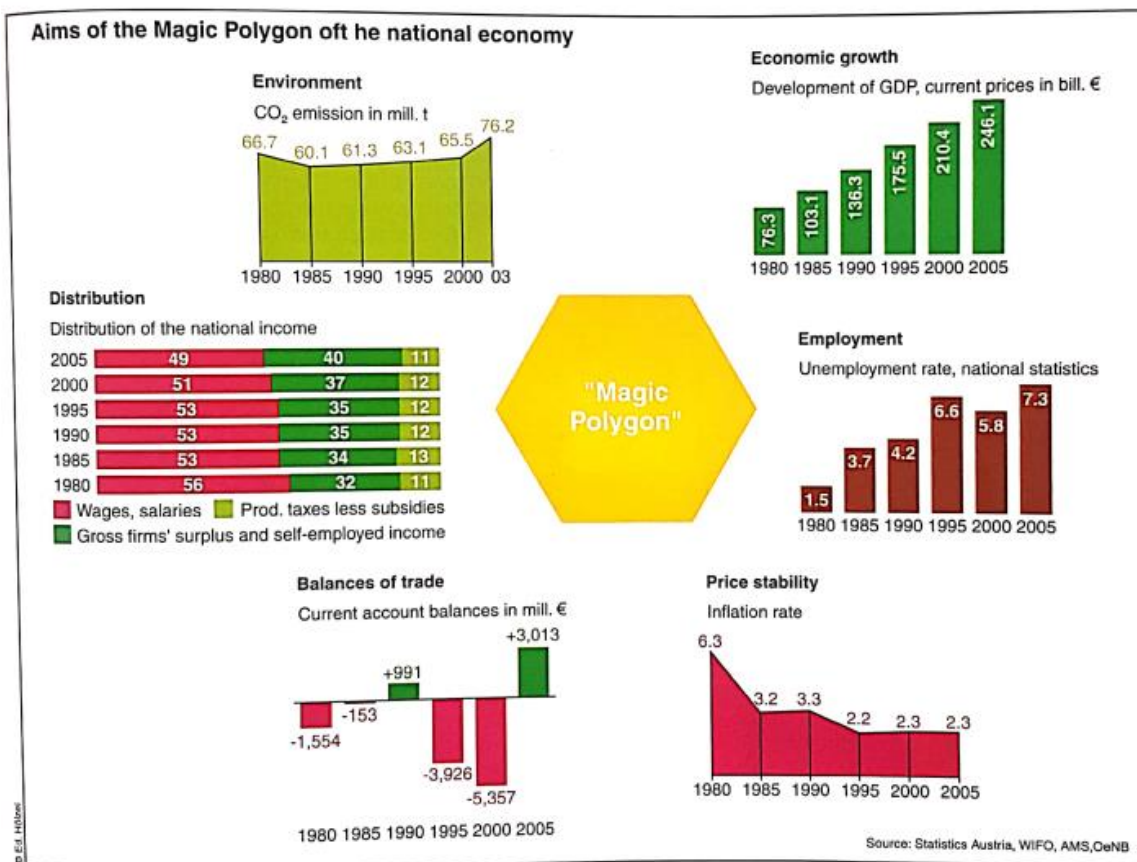


Figure 31.1: The Magic Polygon of a national economy

The "magic" of this polygon is that not all these aims can be reached at the same time: if, for example, the government concentrates on economic growth only, price stability (higher prices because of greater demand, danger of inflation) and the environment (higher energy consumption, resulting in higher pollution) might be endangered.

There are, in principle, three ways in economy how to deal with these problems and how to reach sustainable economic growth and social stability and security:

- the free market economy,
- the social market economy (or mixed economy) and
- the state-planned economy (or state controlled economy).

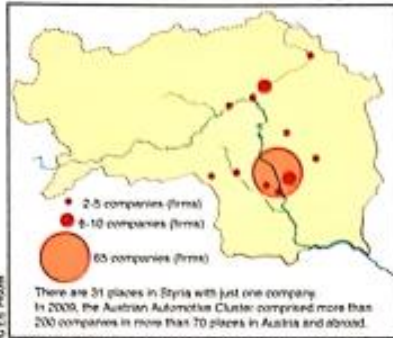


Figure 48.1: AC Styria

Austria's suppliers of automobile parts send more parts abroad than vehicles that are imported (car imports in 2004: 5,200 million Euros, part exports in 2004: 7,200 million Euros).

More than 300 different companies supply components for the automobile industry. The "big players" among the suppliers are voestalpine motion, the MIBA AG, AVL-List, Eybl International (carpets for car interiors, upholstered interiors) and, last but not least, Magna International.

Magna International is represented in Austria not only by Magna Steyr but also by Magna Powertrain (transmission, engine and 4-wheel systems), Magna Donnelly (electronics, mirrors), Cosma (pressed metal parts), Magna Interiors (interior trims) and Decoma (exterior plastics). Almost all the world's best known automotive manufacturers are supplied by Magna.

The Austrian Automotive Clusters

The main idea behind the cluster model is a close cooperation between different manufacturing bases and research institutes in the development and marketing of new products. In this way the Austrian automotive parts suppliers can compete more effectively with their international competitors, working not only just-in-time but also just-in-sequence in this fast-paced market.

This model has been so successful, that there are three automotive clusters in Austria today:

AC Styria, AC Vienna Region and AC Upper Austria.

The automotive cluster in Upper Austria is the largest of these three co-operatives, with more than 280 partner companies and a total workforce of 81,000 people.

In Styria nearly 200 partner companies with a combined workforce of 44,000, organise platforms and co-operative projects among one another.

The AC Vienna Region with its 85 partner companies is chiefly focused on cross-border co-operation with Hungary, the Czech Republic and Slovakia.

| | | | |
|---|--|--|---|
| Gear boxes, engines SIFA Motoren Bugiböler Antriebstechnik Colson-Stein Delphi Automotive Systems Vienna Electrovac Exide Batteriewerk Friedrich Röhrenwerk Maniac Magna Steyr Malle Infrason Kumpel Robert Bosch Set Wia H-Teck Polymer SynchroTech Antriebstechnik TCS/InTech | Petrol & diesel engines Clutches, spring washers Power steering Injection and exhaust Fuel/air valves, petrol pumps Vienna Temperature regulators special electrotechnical articles Vehicle batteries Engines, brake and exhaust parts Cylinder heads and engine blocks from aluminium casting Engine components, four wheel drive & undercarriage techniques, electrics Combustion engines Drive mg. for air bags & ABS Gears, gear boxes, drive shafts Diesel injection systems Gaslets, spark plug connectors Gear boxes, bearings, gears Oil pumps | Auto bodies AMAG automotive Calico Dufter Reutter Falak Car Auto Voestalpine Voestalpine motion Vogel & Noth | Aluminium sheeting, string press products Surface techniques, catalytic converter painting & powder coating plating techniques, galvanizing Varnish Tank caps Dandruff sheets Auto bodies & parts Punch & compressor parts |
| | Antennas, Cables, Taping Hoku A. & R. Hanz Kallweit Austria Design Packard Austria Gubauer & Goller Kabelwerke A. Haberlorn | Bumpers Rethax | Antennas accessories Antennas Automobile leads, plastic components Cables, wiring, battery cable leads Taping, taping, ropes Bumpers & jacket systems |

Cars made in Austria



| | | | |
|---|---|---|---|
| Interiors Alpiat ANG Acustics Bonmark Lathier Dumont Tapstickerfabrik Eybl International Fuchsig Salzburg Giesse Perleform Inter Automotive Eybl IS Automotive Johnson Controls Austria Laser Corporation Austria Magna Steyr Polytec | Vacuum and filter systems Microphones, headphones Leather components Carpeting for floors Door paneling, rear parcel shelf, seat covers Seat belts Plastics Interior carpeting Airbag components Automotive interiors Car seats Interior linings Interior linings | Gears, brakes A. Pflüger AL-VO Rober Autotech Autotech Austria Alu-Gears Brake Retarder Hirschmann Johann Kläger Miba Sinter Salzburg Aluminium AG Sylla Federn | Axles, brakes, vehicle parts Brake units, winding units Compressed air line for braking systems & air suspension Alloy rims Braking systems Plug-in connectors Springs, metal goods, bent tubes Friction parts Aluminium components Sheet springs such as multi-leaf or parabolic spring/leaf system |
| Boots Fiederberg Austria Magna Steyr Siemens VDO Automotive Polmann | Gaskets, shell moulds Mirrors, doors Window-fit meters, door control equipment, heating systems Hinges for sliding racks | Motor vehicle lighting Aspeck Systems Zwick Lichtsysteme | Lighting systems, headlights, number plate, mirror and control center lights |
| | | Exhausts, catalytic converters Salzburg/Thema Roth-Tachwa | Exhaust systems, catalytic converters, mufflers Exhaust pipe |

Figure 48.2: Car parts made in Austria

TASK: Match the following terms with their correct definitions:

BIRTH RATE (or: Crude Birth Rate)

DEATH RATE (or: Crude Death Rate)

DIVORCE RATE (or Crude Divorce Rate)

LIFE EXPECTANCY (at birth)

POPULATION PYRAMID

NATURAL INCREASE (DECREASE)

FERTILITY RATE (general)

DEMOGRAPHIC TRANSITION

AGING POPULATION

CARRYING CAPACITY (of our earth)

GROWTH RATE

The average number of additional years a person could expect to live if current mortality trends were to continue for the rest of that person's life.

The surplus (or deficit) of births over deaths in a population in a given time period.

The number of people added to (or subtracted from) a population in a year due to natural increase and net migration expressed as a percentage of the population at the beginning of the time period.

A bar chart, arranged vertically, that shows the distribution of a population by age and sex. By convention, the younger ages are at the bottom, with males on the left and females on the right.

The number of live births per 1,000 women ages 15-44 or 15-49 years in a given year.

The historical shift of birth and death rates from high to low levels in a population. The decline of mortality usually precedes the decline in fertility, thus resulting in rapid population growth during the transition period.

The number of divorces per 1,000 population in a given year.

The number of deaths per 1,000 population in a given year.

The maximum sustainable size of a resident population in a given ecosystem.

The number of live births per 1,000 population in a given year. Not to be confused with the growth rate.

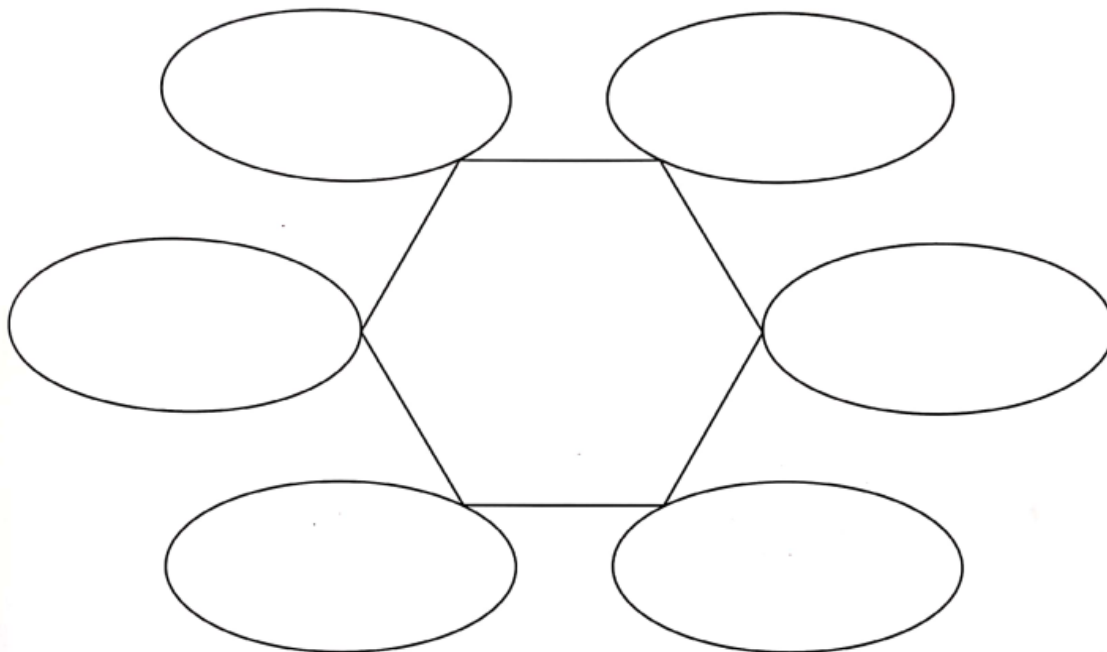
A process in which the proportions of adults and elderly increase in a population, while the proportions of children and adolescents decrease. This process results in a rise in the median age of the population. Aging occurs when fertility rates decline while life expectancy remains constant or improves at the older ages.

source: Population Reference Bureau
(<http://www.prb.org/Educators/Resources/Glossary.aspx>)

(= The fundamental principles of the Austrian economic policy)

TASKS:

1. Complete the diagram of the Magic Polygon with the help of your book.

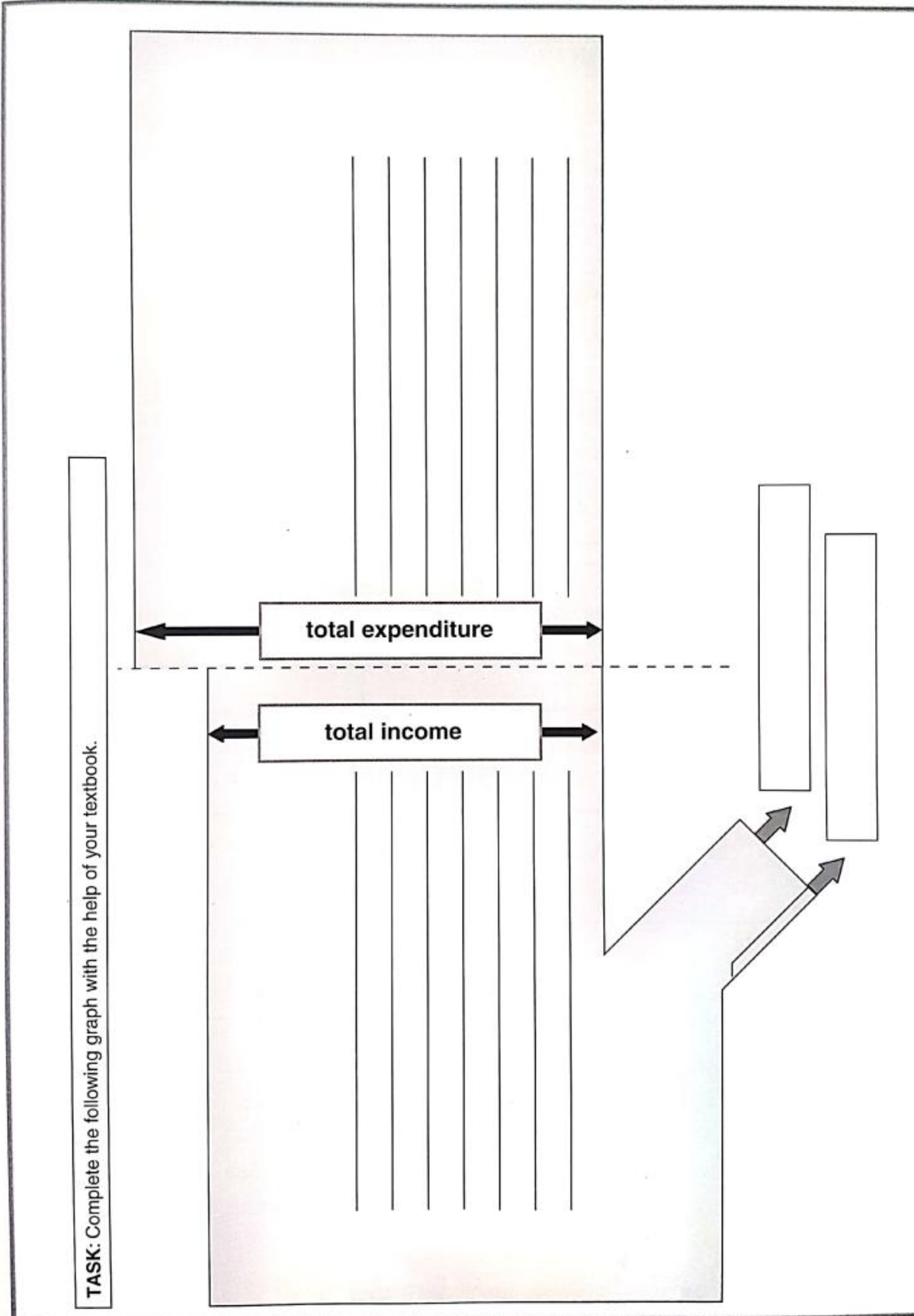


2. Which of these economic policy goals should be set by the following participants in Austria's economic policy?:

| | |
|--|--|
| AUSTRIAN NATIONAL BANK (EUROPEAN CENTRAL BANK) | |
| SOCIAL PARTNERS (INTEREST GROUPS) | |
| ENTERPRISES | |
| FEDERAL GOVERNMENT | |
| INTERNATIONAL INSTITUTIONS (WTO, OECD..) | |

TASK: Complete the following chart: How do the following activities influence the different parts of the Austrian Balance of Payments?

| Activities | Positive effects on.... | Negative effects on... |
|---|-------------------------|------------------------|
| Austrian consumers import automobiles manufactured in Japan. | | |
| Austrian firms export spare parts and equipment to the automobile industry in Germany and the European Union. | | |
| A German tourist pays for a hotel room and for restaurant meals while visiting Salzburg. | | |
| An American car manufacturer invests 100 million \$ in Austria. | | |
| An Austrian family spends their holidays in Greece. | | |
| Guest workers send parts of their wages to their home countries. | | |
| An Austrian company invests 100 million € in Romania. | | |



TASK: Complete the following graph with the help of your textbook.

LV, EST, M, CY) and in 2007 (2 countries: BG, RO).(Osterweiterung) **7**

Erasmus: educational programmes of the EU for higher education (university level). **70**

Foehn: a warm, dry wind that occurs on the leeward slopes of mountain ridges. The term was originally applied to a wind of the Alps but is now used as a generic term for all winds of this type (Föhn). **13**

footloose industries: industries which are not tied to any specific geographical location, but can locate virtually anywhere in the world (standortunabhängige Industriezweige). **37**

Franchising: a business method where a "franchisor" hands over established business methods to a "franchisee" for a fee and/or a percentage of sales or profit (from the French word for honesty or freedom). **56**

government incentives: benefits offered by the government to encourage companies to move to a certain area (staatliche Fördermittel). **37**

greenfield site: business location outside a town, where there has not been any industrial activity before (Betriebsansiedlung auf der "grünen Wiese"). **37**

gross deficit (of a state): the sum of all government expenditures plus the repayments of government debts exceeding the revenues (Bruttodefizit). **29**

Gross Domestic Product (GDP): the total value of all the goods and services produced by an economy over a certain period of time (normally a year) within a country (Bruttoinlandsprodukt). **20**

Grundtvig: educational programmes of the EU for adult education. **70**

guest workers: foreigners who are permitted to work in a country on a temporary basis, e.g. as farm or factory workers (Gastarbeiter). **19**

heavy industries: traditional production industries in the steel, aluminium, petroleum, and raw material areas, requiring high capitalization and producing large quantities. Heavy industry employs many people, and is often beset by environmental impacts (Schwerindustrie). **49**

Ice age: geologic period during which thick ice sheets cover vast areas of land,

drastically reshaping the surface of entire continents. A number of major ice ages have occurred throughout the Earth's history; the most recent periods were during the Pleistocene Epoch (1.8 million – 10,000 years ago)(Eiszeit). **11**

Income tax: a tax levied on all forms of personal or business income (Einkommensteuer). **27**

infant mortality rate: the number of babies per 1,000 live births who die under the age of one year (Säuglingssterblichkeitsrate). **16**

inflation rate: the percentage increase/change of the average price of the whole basket of consumer goods from one year to the next (Inflationsrate). **22**

Iron Curtain: political, military, and ideological barrier erected by the Soviet Union after World War II, separating the Soviet Union and its dependent eastern European allies from open contact with the West. The phrase was made famous by Winston Churchill in a speech in Fulton, Mo., U.S., about the division of Europe in 1946 (Eisener Vorhang). **6**

just-in-time production: production focuses on producing goods at exactly the time the customers require them rather than producing goods and supplying customers from stock (Produktion auf Bestellung). **48**

Kollegs: these are two-year fulltime (or three-year part-time) advanced level vocational courses, equivalent to higher-level technical and vocational colleges (Schulen des zweiten Bildungsweges) **69**

Leonardo da Vinci: educational programmes of the EU for vocational education and training. **70**

life expectancy: the average age to which a person lives (Lebenserwartung). **16**

Maastricht Criteria: criteria for the budget deficit of a member state of the EU: the budget net deficit in % of the gross domestic product must not exceed 3% at the end of the preceding fiscal year and the gross government debt in % of the GDP must not exceed 60% at the end of the preceding fiscal year (Maastricht Kriterien). **29**

master degree: a continuation of bachelor courses, generally lasting four more semesters (2 years), concluding with the academic title of "Master" (Magister). **68**

Table of Contents

Chapter 1: GLOBALIZATION: CHANCES AND RISKS

| | | |
|-------|---|----|
| 1.1 | What is globalization? | 3 |
| 1.2 | How did globalization start? | 4 |
| 1.3 | The impacts of globalization | 5 |
| 1.4 | Global differences: The divided world | 6 |
| 1.5 | The social impacts of globalization | 8 |
| 1.6 | The environmental impacts of globalization | 10 |
| 1.6.1 | Deforestation | 11 |
| 1.6.2 | Desertification | 11 |
| 1.6.3 | Global warming and the greenhouse effect | 12 |
| 1.6.4 | Global conscience-global environmental solutions | 15 |
| 1.7 | The economic impacts of globalization: Transnational Corporations as the “big global players” | 16 |
| 1.7.1 | Why do TNCs grow? | 17 |
| 1.7.2 | Why do TNCs invest overseas? | 18 |
| 1.8 | Globalization and world trade: WTO, IMF and World Bank | 21 |
| 1.8.1 | The history of world trade | 21 |
| 1.8.2 | WTO and world trade today | 22 |
| 1.8.3 | The WTO Agreements | 23 |
| 1.8.4 | Criticism of the WTO | 24 |
| 1.8.5 | The International Monetary Fund (IMF) | 25 |
| 1.8.6 | The World Bank Group (WBG) | 28 |
| 1.9 | Alternative concepts of globalization: the fight for a better world | 29 |
| 1.9.1 | Sustainable development | 29 |
| 1.9.2 | Global Governance: The New International Economic Order-Global Marshall Plan (GMP)-World Social Forum-Attac | 30 |
| 1.9.3 | Fair Trade – Clean clothes and ethical shopping | 32 |
| 1.9.4 | Development Aid: the aid debate | 33 |
| 1.10 | The most important international organizations and trading blocs | 35 |

Chapter 2: POLITICAL AND ECONOMIC SYSTEMS OF OUR WORLD IN COMPARISON

| | | |
|-----|--|----|
| 2.1 | Human development models | 37 |
| 2.2 | World power USA | 40 |
| 2.3 | China: superpower of the 21 st century? | 48 |
| 2.4 | India: a country in transition | 54 |

Chapter 3: CITIES, MEGACITIES, GLOBAL CITIES

| | | |
|-----|--|----|
| 3.1 | Urbanization worldwide | 60 |
| 3.2 | Cities in developing countries | 62 |
| 3.3 | Problems of developing cities: case study Mumbai | 63 |
| 3.4 | Cities in developed countries | 65 |
| 3.5 | Problems in developed cities: case study Los Angeles | 69 |

Chapter 4: REGIONAL DEVELOPMENT PLANNING IN AUSTRIA

| | | |
|-----|---|----|
| 4.1 | What is regional development planning? | 71 |
| 4.2 | Examples of good practice in Austrian regional development planning | 75 |
| 4.3 | Why is regional development planning necessary? | 77 |

Chapter 5: GLOBAL FINANCE

| | | |
|-----|---|----|
| 5.1 | The money market | 79 |
| 5.2 | Banks in Austria | 80 |
| 5.3 | The capital market in Austria | 82 |
| 5.4 | The Vienna Stock Exchange | 84 |
| 5.5 | Money investment in Austria | 85 |
| 5.6 | International money trade and foreign exchange policy | 89 |

| | |
|------------|-----|
| Worksheets | 91 |
| Glossary | 109 |

1.2 HOW DID GLOBALIZATION START?

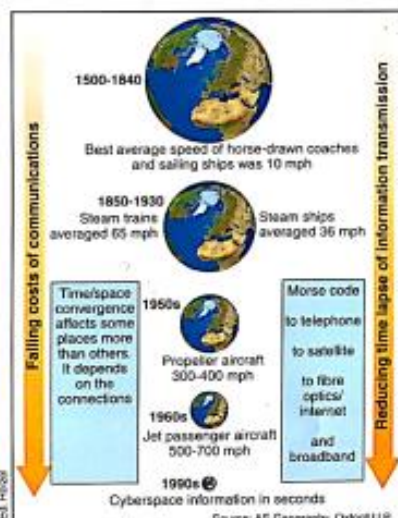
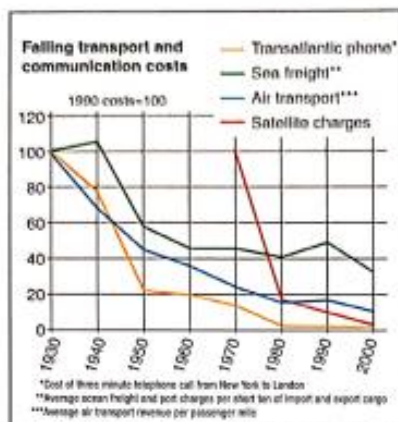


Figure 4.1: Causes for globalization



Figure 4.2: McDonald's in Shanghai

Globalization is not really new, but globalization as we know it today, has really taken off since the 1970s. Today's rapid globalization has been the result of the development of new technologies, faster and cheaper forms of communication and increasing wealth. In years past, people across the globe did not have the ability to communicate and could not interact without difficulty (see figure 4.1). Nowadays, a phone, instant message, fax, or video conference call can easily be used to connect people. Additionally, anyone with money can book a flight and show up half way across the world in a matter of hours. And all these changes have been driven by a general liberalisation of trade and finance, changes in how companies work, and improvements in transport and communications.

Another reason that companies are going global is that some jobs can be done by workers abroad for less money than by workers at home; this process is called **outsourcing**. As a result, more and more goods are produced by global multinational companies with production plants all around the world.

In addition, the transition of many former planned economies to free market economies has reduced the barriers of international trade and allowed people and finance to move freely between countries.

Rapid globalization is also affecting the relative importance of different countries in the global economy. For many years the United States has been the largest economy in the world, but the US share of the global economy has shrunk dramatically in recent years and newly industrialized countries, such as China and India, continue to grow rapidly.



Figure 4.3: Impacts of globalization

1.3. THE IMPACTS OF GLOBALIZATION

Whether or not the establishment of the global marketplace will be beneficial is disputed. Proponents believe that globalization has the potential to create greater opportunities for growth throughout the world, whereas opponents of globalization state that it will merely increase the opportunities for wealthier nations to take advantage of poorer ones and, furthermore, could destroy regional diversity and lead to a standardized world culture.

Good or bad, though, there isn't much argument as to whether or not it is happening. If you look at the positive and negative aspects of globalization, you can decide for yourself whether or not it is a good thing for our world.



Figure 5.1: Outsourcing of cheap labour

Positive aspects of globalization

- As more money is poured into developing countries, there is a greater chance for the people in those countries to succeed economically and increase their standard of living.
- Global competition encourages creativity and innovation and keeps prices for commodities/services in check.
- Developing countries are able to get the benefits of current technology without the troubles of developing these technologies.
- Governments are better able to work together towards common goals now that there is an advantage in cooperation, an improved ability to interact and coordinate, and a global awareness of issues.
- There is greater access to foreign culture in the form of movies, music, food, clothing, and more. In other words, the world has got more choice.

Negative aspects of globalization

- Outsourcing, while providing jobs to a population in one country, takes away those jobs from another country, leaving many without opportunities.
- Although different cultures from around the world are able to interact, TV and media encourage a loss of individuality by spreading European or American values and attitudes.
- There is a greater chance of spreading diseases worldwide through travelling and tourism.
- There is little international regulation, so large transnational companies (TNC's) can gain power over national governments, which then even lose their ability to control economic developments in their own countries.
- Large international organizations such as the International Monetary Fund and the World Bank make it easy for a developing country to obtain a loan. However, a Western-focus is often applied to a non-Western situation, resulting in failed progress.

(Abridged from: <http://geography.about.com/od/globalproblemsandissues/a/globalization.htm>)



Figure 5.2: Coca Cola in a Philippine village



Figure 5.3: Headquarters of GM in Detroit



Figure 14.2: The receding glaciers in Greenland 1992 and 2002

► Rising sea levels

Water expands when heated, and sea levels are expected to rise due to climate change. As the polar caps begin to melt, sea levels will rise. The rising sea level is already affecting many small islands in the South Pacific and river deltas in South-East Asia.

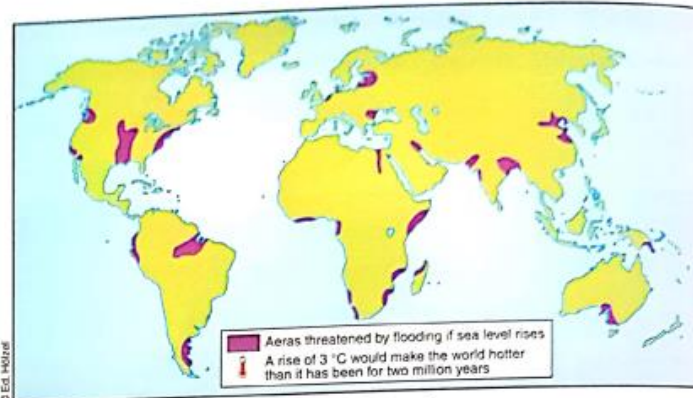


Figure 14.1: Threats through rising sea levels

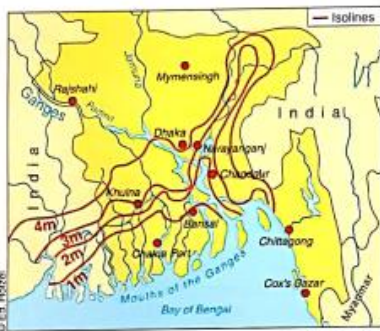


Figure 14.3: Endangered coastal plains in Bangladesh

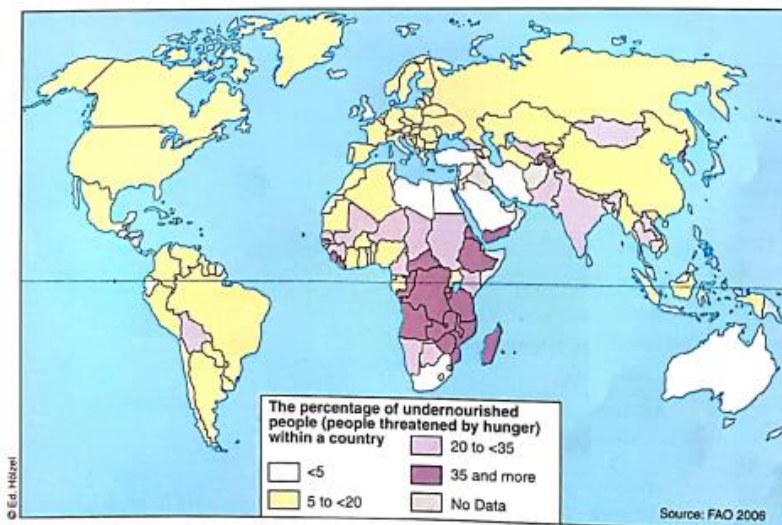
► Ecosystem impacts

With global warming on the increase and species' habitats on the decrease, the chances for various ecosystems to adapt naturally are diminishing. For example, the melting Arctic ice has a devastating impact on polar bears. They hunt seals on the ice, and the faster annual ice melt has reduced their spring hunting season. Polar bears need the spring to build up their body fat to ensure their survival during the summer months. Currently, each animal loses 80 kg of fat during the now extended summer, making them more susceptible to diseases, and reducing their ability to reproduce or feed their cubs. Now they even face the danger of complete extinction.

► Increase in pests and disease

Warmer and sometimes wetter weather may already be extending the range of infectious disease, like malaria, beyond regions where they are endemic now.

Figure 14.4: Areas with 20% of undernourished people within a country



► Failing agricultural output and increase in world hunger

The United Nations is warning that, "One in six countries in the world will face food shortages this year because of severe droughts that could become semi-permanent under climate change." (UN-Report) This could give rise to poverty and hunger, which would in turn result in massive human migrations to areas such as Europe.

1.6.4 Global conscience – global environmental solutions

The Kyoto Protocol Climate Conference

In 1997, at a conference in Kyoto, 175 countries agreed to specific targets for cutting their emissions of greenhouse gases. A general framework was worked out for this, with specifics to be detailed over the next few years. This became known as the **Kyoto Protocol**.

The US proposed to just stabilize emissions and not cut them at all, while the European Union called for a 15% cut. In the end, there was a trade off, and industrialized countries were committed to an overall reduction of emissions of greenhouse gases to 5% below 1990 levels for the period 2008–2012.

Criticism of the Kyoto Protocol:

- Australia (the world's biggest per capita polluter) and the USA (which produce 25% of global emissions) are not members of this agreement,
- most of the industrialized countries are far off-target and emit even above the levels of 1990,
- many climate scientists claim that the Kyoto targets are much too low (The Intergovernmental Panel on Climate Change said in its 1990 report that a 60% reduction in emissions was needed!).

The European Emissions Trading Scheme (ETS)

In 2007, the EU set targets for 2020 to reduce its greenhouse gas emissions by 20% off the levels they were at in 1990. To reach this aim, the EU set up a special system for **carbon offsetting**. Emission targets were set for each country in the EU, and the factories and power plants in Europe's "dirtiest industries" (electricity, oil, metals, building materials and paper) were given **permits (= credits)** to emit certain amounts of carbon.

These **carbon credits** are aimed to reduce greenhouse gas emissions by allowing companies to pollute, but at a cost. Each credit costs money which polluters have to pay. The cost should encourage companies to pollute less and to invest in cleaner technology.

Carbon credits can be voluntary or certified. Voluntary are payments or projects which offset emissions with equivalent CO₂ savings. They are used where people or organisations volunteer to make up for the pollution they create, e.g. through reforestation projects in the tropical rainforests (= **carbon sequestration**).

Certified carbon credits are international exchanges like the EU's Emissions Trading Scheme (see figure 15.2). Companies and/ or countries are given targets, allowing them to pollute a certain amount. Trading is allowed between those with higher or lower levels than they need.

Criticism of the ETS:

- "dirty industries" have moved out of Europe to produce in developing countries,
- companies have passed on the price of the credits to their customers instead of having reduced pollution,
- no investment in cleaner technology as the price of the carbon credits is too low: it is cheaper to stick to "dirty" forms of energy (e.g. coal or oil) than to invest in alternative forms of energy.

| | Target | Situation 1990–2002 (1990=100%) |
|-------------|--------|---------------------------------|
| Belgium | -2 | 2 |
| Denmark | -9 | -1 |
| Germany | 5 | -19 |
| Finland | -3 | 7 |
| France | 4 | -2 |
| Greece | 1 | 23 |
| Ireland | -17 | 29 |
| Italy | -7 | 9 |
| Luxemburg | -27 | -15 |
| Netherlands | -6 | 1 |
| Austria | -27 | 8 |
| Portugal | -16 | 40 |
| Sweden | 12 | -4 |
| Spain | -16 | 39 |
| U. Kingdom | 9 | -15 |
| EU 15 | 0 | -3 |

Figure 15.1: Targets for cutting emissions according to the Kyoto Protocol, period 2008–2012 (EU 15, in %)

Carbon sequestration: a natural process, e.g. plant respiration, is used to remove carbon emissions. Trees absorb CO₂ and give out oxygen, thus removing greenhouse gases from the atmosphere. Today also artificial forms of carbon storage are investigated by scientists.

Carbon offsetting: the name of a credit system, called carbon credits, aimed to reduce greenhouse gas emissions.

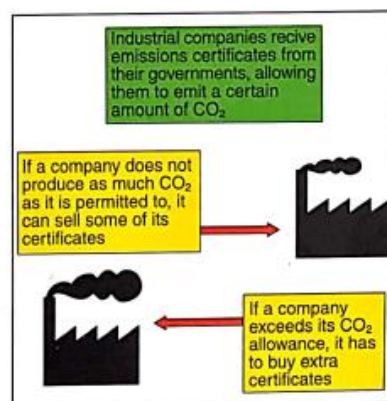


Figure 15.2: The European Emissions Trading Scheme

2. State or central planning model

This model is based on the Communist ideas of Karl Marx and was originally developed in the former USSR (Russia). Positive effects: this model seeks to create greater equality in the distribution of national wealth, at least in theory, and improves social services like health care and education for all people. Negative effects: this model leads to the discouragement of individual initiative and political choice. Due to lack of competition, this form of monopolist state industry has not been able to bring about continuous growth. This model was practised in various forms throughout the 1960s and 1970s in developing countries and is still practised, although with variations, in Cuba and North Korea. China has adopted this model, too, but has changed and modified this model in many different ways in recent years (see chapter about China).

3. Free enterprise and private competition model

This model's aim is to provide a global economy in which all barriers to trade are removed and in which private enterprise or capitalism is allowed to operate with a minimum of state interference. Positive effects: the basic positive result of this approach has been the creation of wealth. A great variety of consumer and luxury goods and services are available today for an increasing number of people, though still not for all, especially not for people in developing countries. Negative effects: as profit is the most important factor in this model, social, cultural and moral values tend to be neglected. This model emphasises the creation of wealth, but pays little attention to its fair distribution. In addition, this model discourages state involvement in social services and therefore leads to "public services cutbacks", especially in developing countries. Today the USA is the archetype of this capitalist model.

4. Mixed economy model

This system combines government planning and the use of the free market in order to keep basic social services and goods in the hands of the public sector. A mixed economy attempts to overcome the disadvantages of the free market economy by using government intervention to regulate markets and to provide basic goods and services (e.g. health care, unemployment benefits etc.). But this can only be done by raising higher taxes from people and firms. Most of the industrialized countries have a mixed economic system today, although the amount of goods and services provided by the public sector relative to the private sector may vary greatly (see figure 39.2: public sector expenditure).

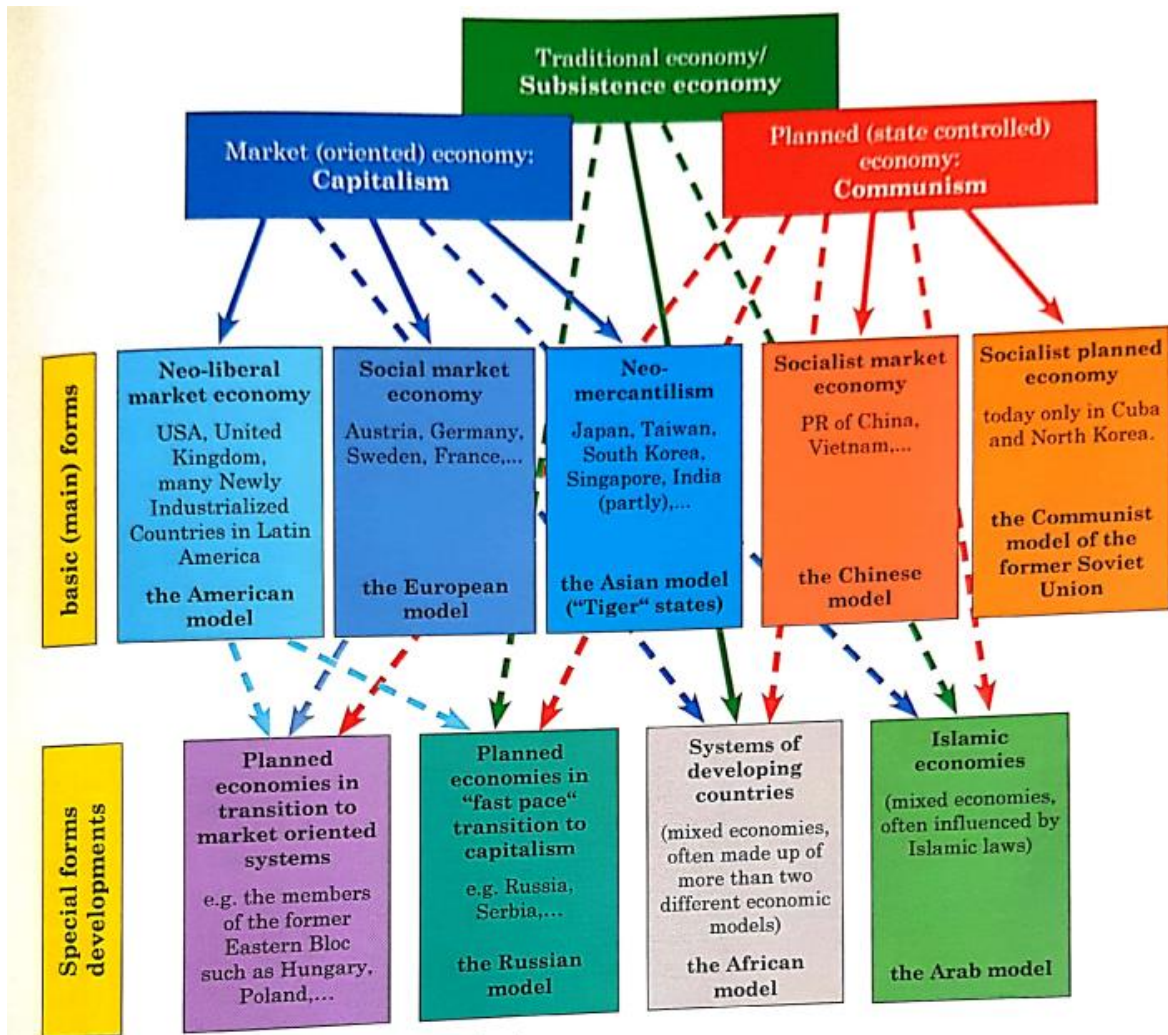


Figure 39.1: The economic system of our world today

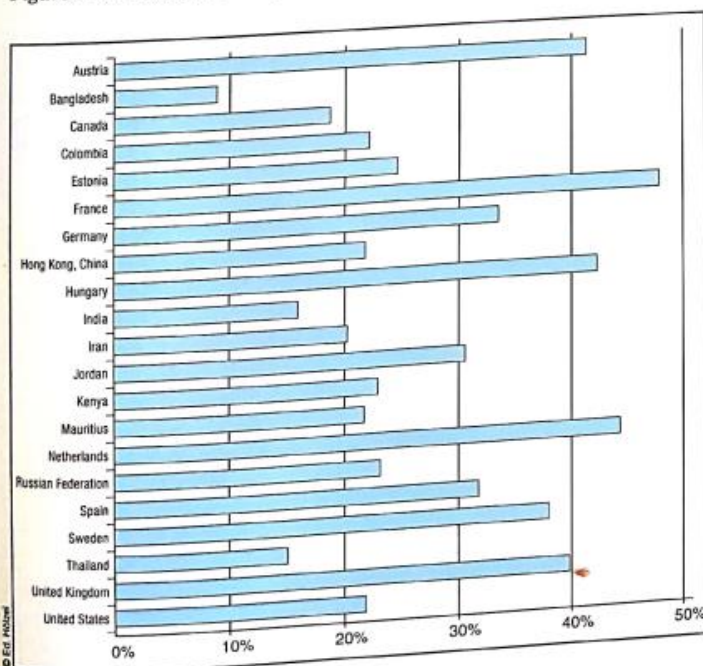


Figure 39.2: Public sector expenditures as a percentage of total spending, selected countries 2005 (Source: World Bank 2006, www.worldbank.org)

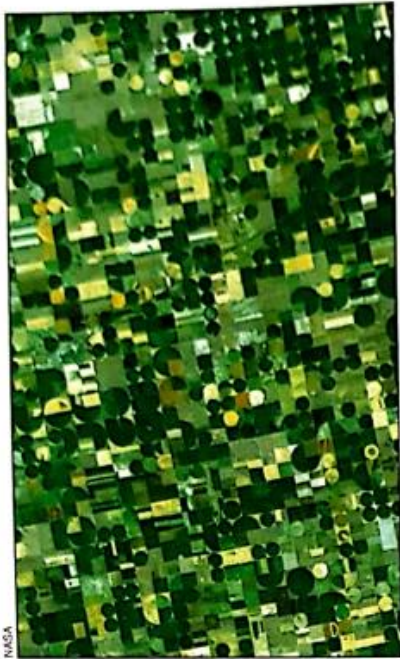


Figure 42.1: Center pivot irrigation in Kansas



Figure 42.2: Wheat Belt in Washington

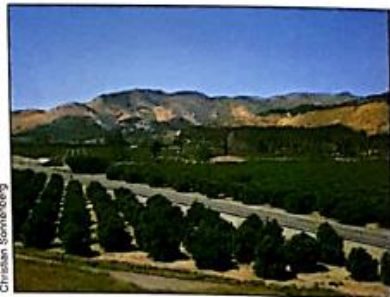


Figure 42.3: Orange plantation in Southern California

Agriculture

Although agriculture has only a small share of the GDP today, America's agriculture remains a powerful economic and political force. Despite its overall trade deficit, the USA has a surplus in agriculture and about one fourth of US farm output is exported, with the largest share going to Asian countries. This makes the USA to one of the leading food exporters of the world, mainly in wheat, corn, fruits, vegetables and beef.

The use of the most modern machinery ("industrialized farming") and scientific farming methods (genetic engineering) have led to a rise in crop yields, but also to a rise in the use of fertilizers, pesticides and herbicides. There are plans to reverse this trend by new and different government subsidies, but whereas these plans are welcomed by small farmers, they are opposed by the big industrialized farms.

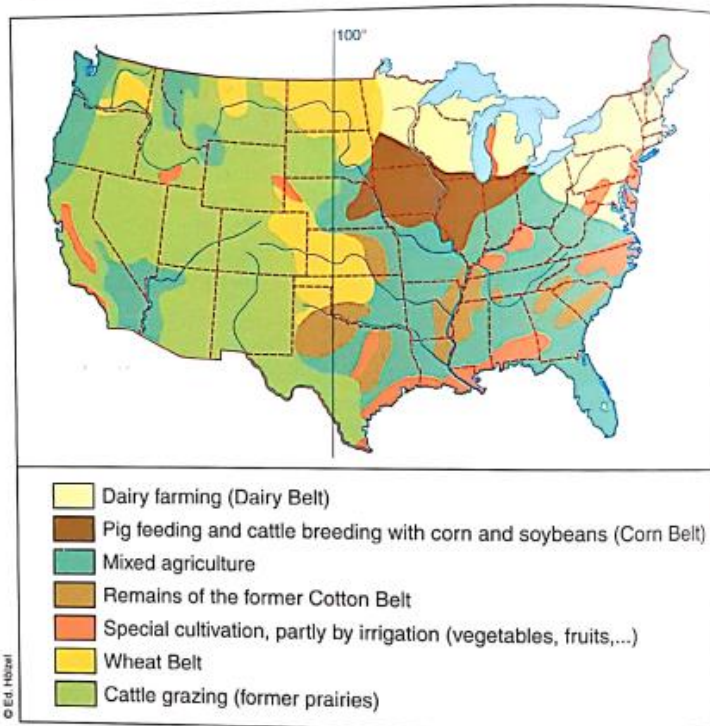


Figure 42.4: Agricultural regions in the USA

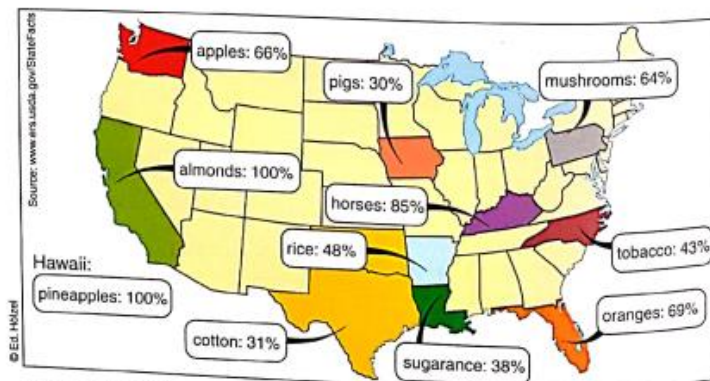


Figure 42.5: Concentration of agricultural production (in % of the total US Production)

Industry

The US industry is characterized by the following features:

- Neo-liberalism: privatization, liberalization, deregulation, low taxes (flat tax).
- Economic regulation mainly via stock market and stock exchange.
- Maximization of the share holder value.
- Frequent company mergers to big corporations, often transnational.
- Great importance of the defence (armament) industry.
- Close cooperation between universities and economy = highly skilled workforce, especially in the field of information technology.

The United States remains the world's top manufacturing country as its factories still produce 1.5 times more goods than the next country in line, Japan.

The biggest aerospace and defence companies of the USA

(Source: www.fortune.com)

1. Boeing: aerospace, rockets
2. United Technologies: Black Hawk helicopters, aerospace equipment
3. Lockheed Martin: aerospace and defence
4. Honeywell Int.: aerospace, NASA equipment
5. Northrop Grumman: military equipment for ships and airplanes
6. General Dynamics: ammunition, war ships, tanks
7. Raytheon: armament electronics

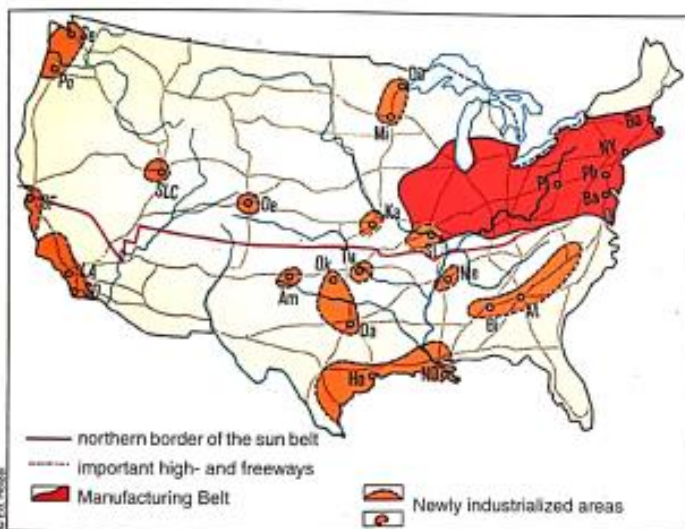


Figure 43.1: The USA's industrial regions

The industrial regions of the USA

The Sun Belt

This is the region below 37° northern latitude, stretching across the South and Southwest of the United States. It is made up of several industrial locations and is not a coherent belt in its proper sense. The most important regions within this sun belt are a) the so-called "boom region" between North Carolina and Alabama in the Southeast of the US, b) the Gulf Coast around Houston and New Orleans and c) Southern California (Silicon Valley and Los Angeles). The main industries that started booming in the Sun Belt were aerospace companies, defence and oil. Those companies took advantage of the lower labour costs in the South and enjoyed the proximity to many US military institutions which were their major costumers. The rising oil industry helped many southern states like Texas and Louisiana to strengthen their economies.

CHINA: SUPERPOWER OF THE 21st CENTURY?



Figure 48.1: A giant portrait of Deng Xiaoping in Shenzhen, December 17, 2008. Thirty years to the day, the late leader gave the call for reform and opening up

Fact sheet China

(Sources: CIA Factbook)



Chief of State: President Xi Jinping (since 14 March 2013)

Head of Government: Premier Li Keqiang (since 16 March 2013)

Government type: Communist state

Land area: total: 9,569,901 sq km world's fourth largest country by size and biggest country by population. Lowest point: Turpan Pendi -154 m Highest point: Mount Everest 8,850 m

Monetary Unit: Renminbi (Yuan), sign: ¥; code: CNY

Population: 1,355,692,576 (July 2014 est.); growth rate: 0.44%; birth rate: 12‰; life expectancy: 75.2

Death rate: 7.4 deaths/1,000 population (2014 est.)

Capital: Beijing (21.2 mill. inhabitants 2013), other big cities: Shanghai (24.2 mill.), Hongkong (7.2 mill.), Chongqing (28.8 mill.), Shenyang (6.3 mill.)

Languages: Standard Chinese or Mandarin (Putonghua, based on the Beijing dialect), Yue (Cantonese), Wu (Shanghainese), Minbei (Fuzhou), Minnan (Hokkien-Taiwanese), Xiang, Gan, Hakka dialects, minority languages

Ethnic groups: Han Chinese 91.5%, Zhuang, Manchu, Hui, Miao, Uyghur, Tujia, Yi, Mongol, Tibetan, Buyi, Dong, Yao, Korean, and other nationalities 8.5% (2000 census)

Religions: Daoist (Taoist), Buddhist, Christian 3%–4%, Muslim 1%–2% (2008 est.)

From a state planned economy to a market oriented economy

Since 1949 China has been a Communist People's Republic. In that year the communists under their leader Mao Tse-Tung won China's civil war, initiated a land reform and started a collectivization of agriculture in general. For a long time, collectivization in agriculture, state control and planning in industry, with a strong emphasis on heavy industries and defence industries, were seen as the best way to feed and employ a nation of more than a billion people.

Economic reforms started in China in the 70s and 80s under Deng Xiaoping (see figure 48.1). The initial focus of these reforms was a privatization of the agricultural activities in the countryside. The reforms later extended to the liberalization of prices, in a gradual manner, and allowed the farmers to use their land for private businesses. In 1984 the privatization of the industry followed and more independence was granted to the business enterprises that were owned by the state government. This led to the creation of a number of different privately held enterprises within the services sector, as well as the light manufacturing sectors. At the same time **Specialized Economic Zones** were introduced along the coast in the Southeast to attract foreign companies to start producing in China. The banking system was diversified and the Chinese stock markets started to develop and grow. In 1990 the first **stock exchange opened in Shanghai**.

The economic reforms made in China in the 70s and 80s had far reaching effects on China's society. Not only that China's de-collectivized agriculture was able to feed its population after more than 100 years of hunger and starvation, these reforms also changed China's economy to a more **market oriented economy** in general.

China's economy today

(Source: www.economywatch.com)

China's economy is huge and expanding rapidly. In the last 30 years the rate of Chinese economic growth has been almost miraculous, averaging 8% growth in Gross Domestic Product (GDP) per annum. The economy has grown more than 10 times during that period and in Purchasing Power Parity GDP, China already has the biggest economy after the United States. Most analysts predict China to become the largest economy in the world this century, as measured by GDP.

However, there are still inequalities in the income of the Chinese people, and this income disparity has increased in the recent times, in part due to a liberalization of markets within the country. The per capita income of China is only about 2,000 US dollars, which is fairly poor when judged against global standards. In terms of per capita income, China stands at a lowly 107th out of 179 countries. The Purchasing Power Parity figure for China is only slightly better at 7,800 US dollars, ranking China 82nd out of 179 countries. Market liberalization in the Chinese Economy has brought its huge economy forward by leaps and bounds – but rural China still remains poor, even as its cities increase in affluence (see figure 49.3).



Figure 49.1: Regional economic structure of China

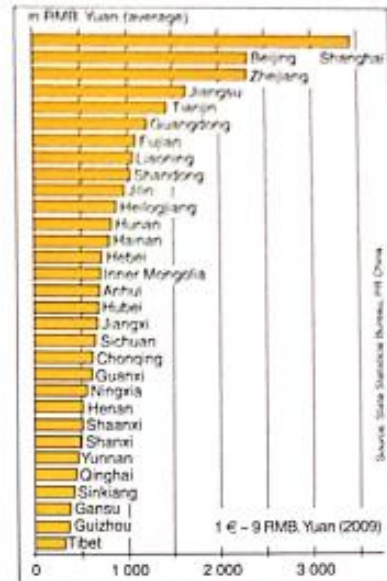


Figure 49.3: Unequal distribution of income in China

At present, more than half of the population depends on agriculture for a living. However agriculture's contribution to GDP has remained low. Most of the agricultural production is restricted to the east. China is the world's largest producer of rice and wheat, and among cash crops, China ranks first in cotton and tobacco and is an important producer of oilseeds, silk, tea, ramie, jute, hemp, sugarcane, and sugar beets.

China ranks first in world production of red meat (including beef, veal, mutton, lamb, and pork). Due to improved technology, the fishing industry has grown considerably since the late 1970s.



Figure 49.4: Traditional agriculture in China

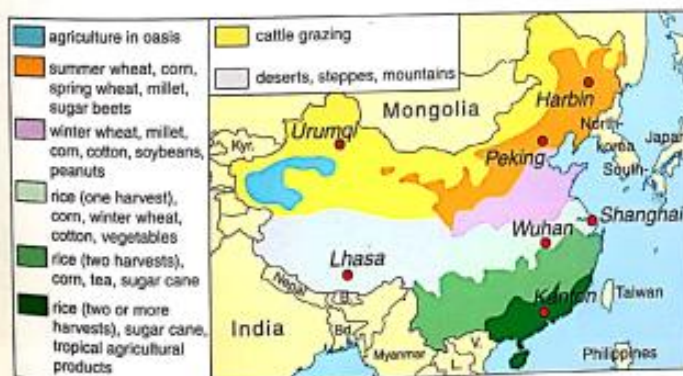


Figure 49.2: Agricultural regions of China

Anhang B: Interviewleitfaden

- 1) Erzählen Sie mir bitte über ihre persönliche Historie CLILs: Wie sind Sie mit CLIL in Kontakt gekommen, welche Motive waren der Auslöser CLIL in Englisch/GWK zu unterrichten und wie lange unterrichten sie schon innerhalb dieses Paradigmas? Geben sie neben GWK auch Englischunterricht? – Falls nein, welche Herausforderungen sehen sie sich dadurch konfrontiert?
- 2) Durch die Schulautonomie steht es den AHS zu, selbst zu entscheiden wieviel CLIL praktiziert wird, während es im Lehrplan der BHS ein Minimalkontingent gibt. In welchem Umfang bzw. warum wird es an Ihrer Schule unterrichtet? Wie ist CLIL an ihrer Schule organisiert (durchgehend, modular, episodisch) und wer „darf“ es unterrichten?
- 3) Welche grundlegenden Potenziale/Defizite würden Ihnen in Bezug auf CLIL als erstes einfallen?
- 4) In der Literatur wird oft davon gesprochen, dass für den CLIL-Unterricht geeignete Materialien schwer zu bekommen sind. Erklären sie mir daher bitte, woher sie Ihre Materialien überwiegend beziehen und nach welchen Kriterien sie die Materialien aussuchen (Internet, Zeitungen, Videos, etc.) und evaluieren.
 - a) Suchen Sie überwiegend nach „prefabricated materials“, oder stellen Sie sich die Materialien selbst zusammen? Verwenden sie Materialien aus fachdidaktischen Zeitschriften? Wie wichtig ist ihnen dabei die Authentizität der Materialien bzw. worauf achten sie besonders?
 - b) Wieviel Zeit müssen Sie für die Vorbereitung einer CLIL-Stunde im Vergleich zu einer regulären Unterrichtsstunde einplanen und welche spezifischen Herausforderungen sehen sie bei einer Umsetzung CLILs durch das Fach GWK (Lehrplanvoraussetzungen, insb. 7. Klasse)?
 - c) Welche Rolle spielen dabei die fachdidaktischen bzw. sprachdidaktischen Überlegungen (theoretische Grundlagen)? Gibt es einen klaren Fokus einer der beiden Ziele in ihrem Unterricht, oder versuchen sie beide gleichermaßen zu erfüllen? Betreiben sie Scaffolding?'
 - d) Wie bewerten sie die offiziell verfügbaren Materialien auf der Schulbuchliste (Diercke bilingual sowie Hölzel)? Verwenden Sie diese, bzw. warum/warum nicht?
 - e) Neben Schulbüchern aus Österreich gäbe es natürlich die Möglichkeit, Bücher aus dem englischsprachigen Raum selbst zu verwenden. Welche Vorteile aber

auch Defizite ergeben sich ihrer Meinung daraus, bzw. gibt es etwas was Sie in diesen Büchern als „besser“/„schlechter“ bewerten würden? Gibt es in diesem Zusammenhang andere „teaching materials“, die Sie direkt aus dem englischsprachigen Raum beziehen?

- f) Gibt es schulinterne, oder eventuell sogar schulübergreifende Materialsammlungen bzw. Kooperationen oder eine Lehrstoffverteilung? Wären sie ggf. bereit Unterrichtsmaterialien bzw. Schulunterlagen zur Einsicht zur Verfügung zu stellen?
- 5) Wie evaluieren Sie die „learning outcomes“ der Schülerinnen und Schüler, bzw. wie geben sie den Schülerinnen und Schülern Feedback? – Leistet CLIL ihrer Meinung nach einen wertvollen Beitrag zur Matura und, falls ja, wie bildet sich CLIL bei der Matura ab?
- 6) In der Literatur (z.B. Gierlinger 2007) wird beschrieben, dass eine Durchsetzung CLILs durch mangelnde Institutionelle Unterstützung sowie notweniger Umsetzungsrichtlinien eine besondere Herausforderung darstellt. Wie sehen Sie die Situation als LehrerIn im Everyday-Practice?
- a) Gibt es ihrer Meinung nach Probleme, z.B. auf institutioneller Seite, die sich für den CLIL-Unterricht als besonders hinderlich herausstellen?
- b) Welche Unterstützungsangebote gibt es für einen LehrerIn in Österreich? Haben sie sich verbessert?
- c) Was bräuchte es Ihrer Meinung nach, um ggf. auftretende Probleme zu beseitigen?
- d) Wie beurteilen sie das Fortbildungsangebot in Österreich bzw. haben sie schon einmal an einer Fortbildung zu CLIL teilgenommen?

Expertenfragen (Prunner)

1. CLIL ist in den verschiedenen Schultypen unterschiedlich verankert. Während es ein Fixkontingent von Stunden an den BHS gibt, sind die Voraussetzungen in der AHS wesentlich freier. Zusätzlich ist die Organisation durch die föderale Struktur mit 9 verschiedenen Bundesländern innerhalb Österreichs sehr unterschiedlich. Sehen Sie dies als hinderlich für eine Umsetzung von CLIL an der AHS? Welche Probleme sehen sie dadurch?

2. In der Literatur wird oftmals von einer Materialproblematik gesprochen. Wie beurteilen sie die Lage als Experte bzw. können sie eine Veränderung beobachten?
3. In der Literatur wird oftmals davon gesprochen der methodische und institutionelle support für CLIL fehlt. Wie beurteilen sie die Situation im Jahre 2019 bzw. konnten sie in den letzten Jahren eine Veränderung beobachten? – Wenn ja, welche?
4. Wie beurteilen sie die Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer? – Reichen diese für einen erfolgreichen CLIL-Unterricht aus, oder braucht es ihrer Meinung nach mehr? – Wenn ja, was benötigt es von offizieller Seite um den didaktischen Ansprüchen CLILs gerecht zu werden?
5. Wie sehen sie die Vernetzung innerhalb ihres Kollegiums bzw. gibt es Vernetzungen auf städtischer, Landes -oder Bundesebene? – Wenn ja, wie sind sie für Lehrerinnen und Lehrer nutzbar bzw. wie sind sie organisiert?
6. Wie ist der generelle Tenor im Kollegium, von welchen spezifischen Problemen oder Hindernissen berichten Ihnen andere Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit CLIL, besonders im Kontext mit GWK?
7. Leiten Sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt Fortbildungen an Universitäten oder Hochschulen (sowohl für Lehrerinnen und Lehrer, als auch Studenten)?
8. Sie haben an der Universität Wien mehrere Kurse zu CLIL geleitet. Welche Erkenntnisse über die momentane Verbreitung bzw. Umsetzung CLILs in Österreich sind Ihnen im Rahmen ihrer Fortbildungstätigkeit (z.B. an der Uni Wien) aufgefallen? Welche Tendenzen können sie beobachten? Welche Teilbereiche scheinen ihrer Meinung nach besser zu funktionieren, welche eher weniger?
9. Wie beurteilen Sie die Fortbildungsmöglichkeiten in Österreich? – Sind diese auch für jene Lehrerinnen und Lehrer geeignet, welche keine Sprache unterrichten

Anhang C: Transkripte

Interviewpartner Bernhard Prunner (39:00)

[Frage 1]: CLIL unterrichte ich seit, moment (pausiert) seit 8 Jahren mache ich das jetzt. Ich war an dieser Schule der erste bzw. sagen wir einer der drei ersten die dieses PH Seminar, diese Ausbildung gemacht haben, der erste der sich mit CLIL etwas ausgekannt hat, weil ich im Studium damit zu tun hatte und seit ca. 8 Jahren versuche ich einen Zweig bei uns an der Schule aufzubauen und das gelingt mir semi-gut, weil es eigentlich ein eigener Teilzeitjob wäre, aber ich leider nicht die Ressourcen habe. Aber ich würde sagen, dass wir mittlerweile ein Niveau an unserer Schule haben, das dem Anspruch eines CLIL Paradigmas würdig ist.

[Schweift auf seine Lehrtätigkeit auf der PH aus] Wenn ich auf der PH eine Fortbildung leite, mache ich eigentlich hauptsächlich jene Inhalte, die ich als Englischlehrer den Sachfachlehrern mitgeben kann. Z.B. wie man mit Texten arbeiten kann: pre-reading, while-reading, post-reading, solche Strukturen haben sie oft nicht und dann ist effektives CLIL – fast – nicht möglich. In so einem Fall brauchen Schülerinnen und Schüler einfach auch eine hohe Frustrationstoleranz, weil wenn ich jetzt einen authentischen Artikel hergebe [ohne die notwendigen sprachfachlichen Kompetenzen], dann ist das oft weit über dem Niveau, das die Schülerinnen und Schüler haben.

[Frage 2]: Die Einführung an unserer Schule war eigentlich eine strategische Überlegung des Direktors; - Das ist etwas was ganz Signifikantes, denn viele Direktoren verwenden CLIL um bildungsinteressiertes Publikum anzuziehen, da Begriffe wie „globaler Arbeitsmarkt“ oder „Englisch als Arbeitssprache“ gut verkäuflich sind. Und es wird auch ganz viel Etikettenschwindel damit betrieben, muss ich ganz ehrlich sagen, das liegt unter anderem daran dass dieser ‚Umbrellaterm‘ [CLIL] quasi alles abdeckt was mit L2 in einem Sachfach zu tun hat. Was die Organisation selbst angeht haben wir uns sozusagen bemüht möglichst viele Fächer abzudecken. Wir haben Leute die Musikerziehung, Werkerziehung, Bildnerische Erziehung, nächstes Jahr hoffentlich auch jemanden für Biologie, in Geographie sind wir gut besetzt mit zwei Leuten, die jetzt fertig sind mit der Ausbildung und drei die gerade dabei sind sie zu machen. Wir haben außerdem noch Chemiker, Mathematiker, also quasi alles abgedeckt. Wir haben auch eine Geschichte-Englisch Lehrerin, die hat auch ein eigenes Studium in Amerika darüber abgeschlossen und wir beide sind in der Hinsicht

dabei an unserer Schule die ideale Kombination, weil wir gleichzeitig Sprach- und Sachfachlehrer sind, aber sonst [der Rest] sind es eigentlich reine Sachfachlehrer, die CLIL Unterricht betreiben. Und man merkt, dass jemand, der einen sprachfachdidaktischen Background hat, sich eigentlich viel leichter tut, weil das was den Sachfachlehrern eigentlich fehlt, ist meiner Meinung nach die sprachdidaktische Komponente. Wer das bei uns Unterrichten darf? – Ich würde sagen, bei uns ist es eine Mischung. Grundlegend haben wir mit unserem Chef vereinbart, dass die Fortbildung nur motivierte Leute machen sollten, weil es doch ein nicht unerheblicher Mehraufwand ist. Was die Organisation angeht machen wir das über das ganze Jahr hindurch, d.h. ungefähr 50:50, also eine Stunde auf Englisch und eine auf Deutsch, wenn man eine Klasse z.B. mit weniger Stunden hat, dann geschieht es als Projekt.

[Frage 3]: In Punkto Geographie? – Das absolute Potential ist eigentlich, dass Ökonomie oder alle relevanten ökonomischen Modelle auf Englisch entwickelt, verfasst und kommentiert worden sind, d.h. das einfach der Zugang zu dem authentischen Wissen in englischer Sprache ist. Da ergäbe sich eigentlich eine perfekte Chance die Leute auf eine Arbeitswelt vorzubereiten, weil gerade AHS Schüler keine Möglichkeit haben dieses technische Vokabular zu erlernen, also im Bereich der Wirtschaftskunde. Im Bereich der Humangeographie sehe ich das Potential, dass man näher an diese internationalen Organisationen kommt, wie z.B. die UNO, weil die meisten Dinge auf Englisch publiziert werden. D.h. wenn man die Schüler dazu hinführt, dass man tatsächlich auch alles nachlesen kann, wenn man der englischen Sprache und der englischen Fachsprache mächtig ist, dann hat das, finde ich, ein sehr emanzipatorisches Potential.

Das größte Defizit liegt meiner Meinung an zwei Dingen. Also erstens die Native-Speaker, die in den Klassen stehen um die Sachfachlehrer zu unterstützen haben keinerlei didaktische Ausbildung, d.h. das einzige requirement ist, sozusagen: „bist du Englisch bzw. hast du auf Englisch gearbeitet“. Das zweite ist, dass eben sehr viel unter CLIL verkauft wird was nicht CLIL ist, aber das regelt, glaube ich, auch ein bisschen der Markt selbst zu einem Grad, weil ich die Erfahrung habe, dass das Publikum, das davon angezogen wird ein sehr kritisches Publikum ist. D.h. das sind tatsächlich dann auch Eltern, die sich dafür interessieren was in der Schule auch wirklich passiert, insofern lässt sich schwer etwas verkaufen, wo im Endeffekt nichts dahinter ist. Das war auch einer der ersten Sätze die ich damals mit meinem Chef

besprochen hab; - Wenn wir das nicht auf professionelle Beine stellen, dann machen wir uns eigentlich mehr Schaden als was es bringt, weil eben gerade dieses Publikum eher kritisch ist.

[Frage 4]: Ich würde sagen...,99% der Materialien mache ich selbst und meistens ist es so dass ich mir das Geographie Curriculum als Grundlage nehme. Dann schaue ich mir an wie das ungefähr in einem der Schulbücher ist. Wenn es eines ist, das mir gefällt, dann frage ich mich welche Lernziele ich den Schülern geben möchte, also was will ich, dass sie lernen? Ich würde sagen, ich zäume das Pferd von hinten auf: Ich sage, womit sollen sie rausgehen und wie kommen sie dorthin, sprachlich? Ich fange also mit dem Ziel an und überlege mir dann wie sie dort hinkommen. Ganz vieles habe ich aus dem Internet natürlich, z.B. wenn es um Statistiken, Grafiken usw. geht, das ist alles online verfügbar. Es gibt deutsche Werke die, finde ich, ganz gut sind, also das Diercke ist ganz gut. - Allerdings muss man bei dem etwas „Cherrypicking“ betreiben; - Es gibt Dinge, die passen, es gibt Dinge die passen nicht. Die Deutschen haben finde ich geniale Bevölkerungsgeographie-Kapitel, die sind viel besser als bei uns. Es gibt auch die Terra-Reihe vom Klett, glaub ich sind die, die kann ich empfehlen, weil das ist Bevölkerungsgeographie in drei Kapitel und da kann man schon auch was rausnehmen.

[Verwendest du fachdidaktische Zeitschriften?]

Nein. Ich habe, muss ich gestehen, seit 7 Jahren kein Fachdidaktik Blatt in die Hand bekommen, weil mir ganz einfach die Zeit fehlt. Die Sache ist, was Lehrer wollen, sind Tools. Sie wollen nicht Fachdidaktik per se, das haben Sie ja eh, bzw. sie wollen ergänzende Fachdidaktik. Ich habe nach dem zweiten, dritten Mal wo ich HTL-Lehrer unterrichtet habe erkannt. Wenn die mir eine CLIL-Sequenz online stellen auf die ich Feedback gebe, dann habe ich überhaupt keine Ahnung davon, d.h. ich kann nicht beurteilen wie ein Transformator funktioniert, also ob das inhaltlich passt. Was ich aber sehr wohl beurteilen kann – und das ist auch eigentlich das was sie von mir wollen: Ist das Task-Design effektiv? Erlaubt es „high amount on task“ oder eben nicht? Das sind dann Dinge, finde ich, die interessant sind, wo man auch aufpassen muss. Z.B. wenn Lehrer eine Nominalisierung in ihrer Sequenz haben, das wird ihre Schüler, wenn sie nicht sehr, sehr gut sind, u.U. verwirren. Oder z.B., wenn ein „passive“ drinnen ist, oder man vergisst in verschiedene Sozialformen aufzusplitten. Das sind, meiner Meinung nach, diese Handwerkszeuge, die Lehrerinnen interessieren. Was sie nicht interessiert

ist ob sie jetzt ein 4 oder 5 C's (Framework) machen wollen, das ist quasi ein akademisches Problem. Was ich gut fände wäre..., beispielsweise hat man jetzt eine Fachdidaktik Zeitschrift mit Modellsequenzen, aber mit Modellsequenzen die man auf vieles ummünzen kann, also z.B. eine „Information Gap Lesson“, da ist es ja egal zu welchem Thema ich das mache. Auch auf der Uni habe ich mir nach dem zweiten Kurs schon gedacht: „ok ihr wisst eh viel über Linguistik“. Aber Studenten wissen oft halt nicht das *Wie*. Das ist, finde ich, also das, wenn man Lehrer erreichen will, das wie entsprechend miteinzubeziehen. Ich würde sagen, die Theorie müsste in Form einer Box sein, die in, sagen wir, drei Minuten zu überfliegen ist und dann ein Beispiel. Wir kämpfen im Schulalltag mit pragmatischen Dingen; - nicht mit: ok ist das jetzt eine *skinny* oder eine *fat question*, das sollte ich schon wissen, aber hält der Schüler sich daran? Oder habe ich den Schüler, die Schülerin jetzt überfordert? Das Problem ist, ich habe in den Klassen sehr oft sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen und das ist das, was die Leute auf der Fachdidaktik meiner Meinung nach sehr oft unterschätzen. Das sind Idealmodelle und Idealreferenzpunkte, die da angeführt werden, aber die Realität ist halt eine komplette Mischkulanz. Es gibt Leute, die nur intrinsisch motivierbar sind, es gibt aber auch Leute, die sind extrinsisch motivierbar, es gibt alles. Es gibt Klassen, da kann ich spielen, es gibt Klassen, die mögen das überhaupt nicht. Also ich würde sagen in den Fachdidaktik Zeitschriften ist einfach zu viel Theorie. Wörter wie handlungsorientierter Unterricht, das ist alles nett, aber es gibt einfach Klassen, mit denen kann man das einfach auch nicht tun. Das finde ich lässt die Fachdidaktik etwas außen vor, weil man einerseits ja den Studenten und Studentinnen eine Idealvorstellung mitgeben muss, aber für mich wäre ein idealer Fachdidaktik-Beitrag zu CLIL z.B. ein bisschen Theorie, was sind die Ziele, wie habe ich versucht diese Ziele zu erreichen? – Also etwas was die Leute als Modell nehmen können. Das müsste allerdings auch alles online verfügbar sein und leicht zu finden. Es tut sich in der Praxis einfach auch niemand die Arbeit an um einen Fachdidaktik-Artikel zu suchen, wenn er bis übermorgen eine Doppelstunde Geographie auf Englisch vorbereiten muss, denn das dauert 4 Stunden wahrscheinlich, weil es einfach auch sehr speziell ist.

[Frage 4b]: Arbeitsaufwand? Naja mittlerweile geht es. Ich würde sagen, am Anfang war es doppelt so lang, jetzt würde ich sagen 1,5 Mal so lang. [Nachfrage ob es dann hinderlich ist, oder der Aufwand zu viel wird dadurch]: Ich persönlich finde es trotzdem immer gut, weil es einen zwingt darüber nachzudenken was man tatsächlich auch tut.

Man kann nicht einfach sagen Buch auf und fertig. Ich mein, wenn es gerade stressig ist macht man das schon auch, aber wenn man CLIL macht, dann geht das einfach nicht. Also einerseits gibt es natürlich das Problem, dass es keine Materialien gibt die wirklich so dafür zugeschnitten sind, andererseits ist es auch gut, weil es den Lehrer in diese Urrolle zwingt, also was will ich eigentlich, wie komm ich dort hin, also dass das auch für den Lehrer selbst wichtig ist, weil man dann auch niemals diesen Blick verliert. Wenn man eine CLIL-Stunde zusammenstellt und man tut sich schwer das nötige Material zu finden, dann bekommt man auch das Gefühl, dass die Schüler wahrscheinlich auch Schwierigkeiten haben werden sich das so einfach zu erarbeiten.

[Frage 4d]: Also allgemein die Materialien? Meines Wissens gibt es kein Buch, das für das österreichische Curriculum geschrieben ist, also macht man einfach sehr viele Sachen selbst. Bei den Schulbüchern, da weiß ich natürlich nicht fix, ob es sich nicht schon geändert hat, aber meines Wissens gibt es den Sonnenberg, aber das ist einfach nicht CLIL. Das ist im Prinzip eine Übersetzung, ich glaub von einem Buch, das hieß „neue Wege“, man findet auf jeden Fall aus dem Jahr der Erstpublikation ein Geographiewerk und das [Sonnenberg] ist die Übersetzung davon, aber das hat mit CLIL nichts zu tun. Für mich selbst ist CLIL eine Didaktik, die primär über die Arbeitsaufgaben funktioniert. D.h. eigentlich müsste die Dichte an Arbeitsaufträgen für Schülerinnen viel höher sein als in einem regulären österreichischen Schulbuch, weil der Ansatz selbst [CLIL] auf „immersion“, „do it yourself“, „teaching concepts“ miteinbezieht. Die gesamte Materialienlage ist nicht vorhanden, auf das österreichische Curriculum bezogen.

[Erzählt selbstständig als Experte, ExF 2]: Der Education Highway ist ganz ok, ansonsten sind die GCSE-Bites, das sind britische Sequenzen für Geographie, die man umarbeiten kann eine ganz gute Grundlage, aber für das Curriculum-Österreich selbst – nein. Das Hölzl Buch selbst ist einfach ungeeignet, das überfordert auch ganz viele Oberstufenschüler, auch wenn es für die Oberstufe geschrieben worden ist. Gerade dieses Schulbuch ist ein gutes Beispiel für ein österreichisches Schulbuch: Das ist eine Textwüste, mit einem schönen Bild, damit es nicht ganz so farblos aussieht, alles ist verbalisiert. [„Communicative Tasks“?] – gibt's nicht. Wir haben z.B. im Weltweit probiert [Unterstufenbuch, bei dem der Interviewpartner mitgeschrieben hatte], das z.B. ein bisschen reinzubekommen. Also z.B. schreibe einen Tagebucheintrag als Mensch in einem Entwicklungsland etc., also durchaus

communicative tasks, aber es ist jetzt nicht wahnsinnig gut angekommen. Viele Leute kopieren diese Materialien, aber kaufen oder bestellen es aber nicht für die ganze Klasse, weil es eher einen Ergänzungscharakter hat, aber nicht zum regulären Arbeiten. Ich glaube, die österreichischen Lehrer sind was das angeht auch immer ein bisschen scheu, weg vom Text zu kommen; die österreichische Didaktik ist sehr textlastig.

[Frage 5]: Also, das sprachliche darf ich nicht bewerten. Grundsätzlich ist es eigentlich ganz einfach: In den CLIL-Stunden gibt es eine Mitarbeitsnote. Ich gebe auch bei Geographie-Tests, wenn eine CLIL-Frage, eine Bonusfrage, d.h. man kann das auch sehr gut erreichen, wenn man sich die Inhalte deutsch erarbeitet hat. Meistens ist es aber so, dass die Motivation der Schüler, weil es einfach andere Stunden sind, recht hoch ist. Ich habe auch z.B. eine Klasse, da habe ich das Gefühl, die lieben die Herausforderung, weil sie da wirklich ein bisschen gefordert sind, weil sie einfach etwas komplett anders machen können, also z.B. „Verwandle diesen Absatz in eine Grafik“. Ich gebe also nur Mitarbeitsnoten, aber wenn das 50% der Geographiestunden sind, dann hat das ja auch durchaus Gewicht. Ich gebe niemandem eine schlechte Note, wenn er sagt er hat ein Problem mit der Sprache, weil das wäre erstens pädagogisch ein Schwachsinn und es ist natürlich auch illegal, zurecht. Aber wenn sich jemand bemüht und fünf Mal fragt, dann wird das genauso gut beurteilt, weil das eine Fähigkeit ist, die man so oft im Leben braucht, also, dass man sich nicht abschrecken lässt, wenn man was nicht versteht.

[Leistet CLIL deiner Meinung nach einen Beitrag zur Matura?] – (überlegt) – Also ich habe das Gefühl, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe CLIL-Unterricht hatten, dass sie dann in der Oberstufe auch leichter tun mit Textbeispielen und sich weniger davor schrecken, Sachen zu präsentieren und sich v.a. in Englisch viel weniger schrecken wenn sie einen Sachtext bekommen, d.h. es bringt natürlich schon was, zumindest die, die sich darauf einlassen. Natürlich gibt es auch Leute, die das auch absolut ablehnen.

[Frage 6]: Also es gäbe, zumindest hier in Wien, Bemühungen von der Anglistik eine Plattform zu betreiben, aber das kenne ich eher von der Hochschule und nicht als Lehrer.

[Ist irgendwas besonders hinderlich, also auf institutionellen Ebene?] – Also nicht, dass ich es wahrnehmen würde. Ich weiß nur z.B. dass die native Speaker einen sehr schlechten Vertrag haben, d.h. sie werden nicht gut bezahlt und werden immer nur von einem Jahr auf das nächste angestellt, d.h. da ist es ungemein schwierig für die Leute die diese Native Speaker auch brauchen, weil sie [Native Speaker] sich natürlich institutionell nicht wahnsinnig wertgeschätzt fühlen. Da ist es halt schwierig, weil da kommt es wirklich auf die Motivation des Einzelnen an, ob das jetzt gut Qualität oder schlechte Qualität ist. Aber ich sage jetzt Mal im Stadtschulrat, bzw. im Europabüro wie das heißt, da gibt es eine Person, die anscheinend relativ viel macht hat und das auch forciert, aber im Sinn von...er will das das gemacht wird. Die Lehrgangleiter von den CLIL-Fortbildungen [in Wien] kämpfen sehr stark mit Budget und Personal, also z.B. um Vortragende zu finden, v.a. weil internationale Leute sehr viel Geld kosten. Z.B. ich habe einen Internationalen beerbt, weil ich einfach nicht die gleichen Vorstellungen in Punkto Gehalt habe, sondern den...normalen Satz und dadurch wird das Ganze auch lokaler, was schade ist. Das österreichische Bildungssystem funktioniert meiner Meinung nach so: Mach das mehr, aber ohne Ressourcen. Fast alle 3-4 Monate kommt etwas Neues dazu ohne, dass wir mehr Stunden bekommen, ohne dass wir mehr dafür bezahlt bekommen würden. Die einzige Währung, von der man zehrt ist die Motivation. Es wird zwar geschätzt, aber nicht gefördert.

[ExF 9]: Ich kann es zwar für Österreich nicht sagen, aber für Wien, da ich die PH Wien eben gut kenne: Ich habe den Eindruck, dass die beiden Lehrgangleiter sehr bemüht sind, das zu einem guten Lehrgang auszubauen und auch die Qualität zu halten. Ich finde auch Sie verlangen relativ von den Teilnehmern, aber das ist auch, wie ich finde, relativ gut, weil CLIL einfach auch eine Didaktik ist die viel verlangt. Diese Lehrgangleiter haben aber auch ein massives Problem, nämlich, dass die Direktoren sehr oft einfach irgendwelche Leute hinschicken, die nicht aus eigener Motivation hinkommen und das ist natürlich ein Problem. Und damit kämpft man dann auch als Vortragender, weil man muss einfach aufpassen, dass es nicht irgendwo in eine Gruppenfrusttherapie abdriftet; - also bei manchen Einheiten, sage ich jetzt einmal. Aber ich glaube vom Bemühen und den Intentionen her und von dem was sie an Geld und auch an Ressourcen haben sind das wirklich gute und engagierte Leute. Was jetzt schließlich bei den Lehrerinnen und Lehrern ankommt ist für mich schwer nachzuvollziehen. Wenn man sich die Feedbackbögen [von den Kursen] ansieht, dann sieht man zwei Dinge: Das eine ist, ihrer Wahrnehmung nach gibt es Dopplungen,

interessanterweise bringen diese Dopplungen dann aber auch nichts, weil die Final-Portfolios Dinge nicht beachten, die sie eigentlich zwei bis dreimal im Kurs gehört haben. D.h. es ist sehr unterschiedlich. Volksschulbereich finde ich problematisch, weil die fast keine Sprachendidaktik haben, im Mittelschulbereich ist es ok. Es sind auch meistens Leute in den Seminaren, die sich nicht scheuen Englisch zu sprechen.

[Frage 6]: Was würdest du dir als Lehrer wünschen? – Bezogen auf was meinst du jetzt? [Interviewer nennt Vernetzung als Beispiel]. Ja, vernetzt ist es einfach viel zu wenig. Was ich z.B. versucht hatte, ist pro Jahrgang eine Art Themenpool zu erstellen, d.h. die Materialien aus den Kursen, also ihre Arbeitsblätter auf der PH hochzuladen und dass man wenigstens pro Jahrgang einen Zugang hat zu einem Materialpool, aber das funktioniert leider auch nur bedingt.

[Interviewer fragt nach, ob ein eigener Angestellter von offizieller Seite, der die Infrastruktur (Online-Plattform) erstellt, das Problem lösen könnte] - Genau, z.B. wenn man sagt, dass die Lehrgangleiter auf den PHs sich koordinieren und ein Portal aufmachen für das man sich registriert, oder in das man hineinkommt wenn man diesen Kurs macht; dann hätte man einfach ein ganzes Pool an Materialien, das würde natürlich auf jeden Fall helfen. Oder natürlich auch einen Verlag, der es auch als Wert erachtet ein gutes CLIL-Werk herauszugeben. Ich glaube nämlich eigentlich auch, dass da relativ viel Geld begraben liegt, das nicht angezapft wird, weil ich bin mir ziemlich sicher, dass Lehrer sogar privat bereit dafür wären, Geld dafür zu bezahlen wenn sie ein Buch hätten, an das sie sich ein wenig klammern können. Dann würde es [CLIL] auch etwas breitenwirksamer gehen. Also ein CLIL Material für das österreichische Curriculum zu schreiben ist, meiner Meinung nach, eine absolute Marktlücke. Ich weiß zwar nicht wie groß sie zurzeit ist, aber ich denke sie wird größer werden. Erstens, weil es alle HTLs verpflichtend haben [CLIL], die müssen ja bis zu einem gewissen Teil darin unterrichten, die AHS bekommen auch langsam mit, dass das eigentlich eine gute Sache ist.

[ExF 1]: Naja, es ist absolut hinderlich, natürlich. Weil je mehr Stakeholder involviert sind, desto [pause] breiiger wird es, sag ich jetzt einmal. Es ist finde ich schwer zu sagen, weil die Schülerpopulationen völlig unterschiedlich sind: Im urbanen Bereich in Wien hat man einfach eine völlig andere Schülerpopulation wie im ruralen Bereich, aber es ist sicher sehr hinderlich für Werke, die aus diesen Strukturen ausbrechen wollen. Die Verlage selbst sind in dieser Hinsicht auch nicht blind, die geben einem als

Schulbuchautor auch gewisse Dinge vor, weil sie wissen, dass es nicht approbiert wird, wenn bestimmte Dinge nicht reinkommen. Es wird anscheinend in Österreich auch kein Geographiebuch gekauft, wo nicht mindestens einmal die Großlandschaften vorkommen.

[ExF 8: Du machst ja schon seit einiger Zeit Fortbildungen an der PH und hattest an der Universität Wien etliche Kurse, fällt dir innerhalb dieser Zeitspanne eine Veränderung auf?]

Es [CLIL] wird immer mehr Thema, es kommt, glaube ich, aus dieser dunkle Nische raus. [Aber es gibt CLIL ja schon seit 20 Jahren?] Aber in Österreich passiert alles etwas später. Mich hat das damals auch schockiert, weil ich dachte, dass es das ja nicht geben kann, dass es die ersten Artikel darüber schon seit 1985 gibt. Aber in Österreich ist es einfach noch nicht im Mainstream angekommen. Da wir aber auch ganz viele sprachliche Probleme im regulären Unterricht haben, also unter Anführungszeichen, wird das Interesse daran glaube ich höher.

[ExF 6]: - Also, sie sind schon gestresster. Sie sagen schon, gerade am Anfang, „ich tue mir irrsinnig schwer etwas zu finden und ich weiß auch nicht ob das stimmt“. Weil ich biete ihnen natürlich an darüber zu schauen, das nehmen nur leider nicht allzu viele in Anspruch. Sie versuchen sich also hauptsächlich mit den Native Speakern zu koordinieren, also dass z.B. ein bisschen was von der Recherchearbeit abgegeben wird, aber da kommen dann meistens Materialien, die viel zu kompliziert sind, weil sie für die Native Speaker einfach klingen. D.h. die müssen dann didaktisch sehr viel umarbeiten, also ja, sie finden es natürlich anstrengender [als regulären Unterricht]. Man muss aber auch dazu sagen, und das berichten viele: Die Klassen, in denen man so etwas machen kann sind natürlich wirklich gut, bzw. sagen wir akademisch weiter als Klassen, die es nicht machen.

Interviewpartner B (23:12)

Also das war relativ einfach, ich habe hier eine Stelle als Geschichte und Geographielehrer bekommen. Wir haben hier haben hier Regelklassen und als Schulversuch sogenannte [anonymisiert – sinngemäß bilinguale Klassen], wo also bestimmte Gegenstände wie Geschichte und Geographie, aber auch Biologie, Religion bilingual unterrichtet werden und genau in diesem Zweig ist also eine Stelle frei

geworden und so hat [der Direktor - anonymisiert] mich gefragt ob ich mir das zutraue. Ich war vorher in der Privatwirtschaft und hatte eigentlich immer ein sehr gutes Business Englisch gesprochen und bin also in diesen E-Zweig hineingekommen. Dann hat es die Möglichkeit gegeben, nach zwei Jahren hier an der Tätigkeit, den Hochschullehrgang CLIL an der pädagogischen Hochschule zu machen, in Wien, und gemeinsam mit den Native Speakern zu arbeiten. Machen tue ich das jetzt das 9. Jahr.

[Frage 2]: Der CLIL-Unterricht schaut bei uns so aus, dass ich eine Stunde quasi alleine in der Klasse bin und eine Stunde mit einer Native Speakerin gemeinsam den Unterricht gestalte, was eine ganz tolle Sache ist, an und für sich ist. Organisiert ist das ganze hier so, dass sich Lehrer melden bzw. bestimmt werden, die sich zutrauen, bilingual zu unterrichten, d.h. die sich durchaus auch trauen Englisch im Unterricht einzusetzen. Das muss jetzt kein fehlerfreies Englisch sein, sondern eben „Content and Language Integrated“. Man muss sich also wirklich dazu bewegt fühlen, und natürlich auch von der Direktion bestimmt, bzw. kann einen Kurs machen. Es gibt aber auch Kolleginnen und Kollegen, die wollen das gar nicht, die werden dann auch nicht eingesetzt. D.h. dieses System basiert im Prinzip auf Freiwilligkeit und man kann sich hier mannigfach fortbilden. Ach ja und, das hätte ich fast vergessen, offiziell läuft das über die Bildungsdirektion Wien, früher den Stadtschulrat, hier das als Schulversuch genehmigt zu haben und das schaut auch dann so aus, dass z.B. in Geschichte und Geographie dann mündlich auf freiwilliger Basis einzelne Aufgabenstellungen in englischer Sprache absolvieren kann also z.B. bei der Reifeprüfung. [Nachfrage des Interviewers ob durchgehender/episodischer Unterricht] – Durchgehend, ja, von der ersten Klasse bis zur 8. Klasse in bestimmten Gegenständen.

[Frage 3]: Herausfordernd, abwechselnder Unterricht, Defizite, also das waren die positiven Sachen, natürlich, dass man nicht immer bzw. dass Kolleginnen und Kollegen und man selbst nicht ausgebildeter Sprachlehrer ist. D.h. durch das große Defizit als Historiker und Geograph, der nicht Englisch studiert hat, empfehle ich jedem ganz dringend diese Ausbildung zu machen, dass man sich professionalisiert. Zusätzlich braucht man ein bestimmtes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein auch Fehler selber zuzulassen. Es passiert einfach, dass ich auch einen Fehler im Englischen mache und dazu stehe ich auch selber, weil ich es auch nicht studiert habe; - Aber dazu hat man eben auch die Native Speaker.

[Frage 4]: Also was die Materialbeschaffung angeht, habe ich eigentlich eine gegenteilige Erfahrung. Weil... ich tu mir eigentlich viel leichter auf Englisch gutes und CLIL-taugliches Material zu finden als ich z.B. auf Deutsch gute Geographiematerialien finde. Ganz einfach auch deswegen, weil der englischsprachige Raum eben auch größer ist, d.h. ich sehe es gegenteilig. Ich habe eigentlich schon eine große Sammlung. Wenn man sich traut auch auf Englisch zu recherchieren, das Internet nutzt, sich mit Kollegen austauscht bzw. auch Fachbücher kauft, finde ich, dass das Material zu bekommen eigentlich weniger herausfordernd ist, d.h. das ist für mich ein großer Vorteil, wenn ich mir Materialien auch auf Englisch besorgen kann.

[Frage 4a] Also im Internet gibt es gute Materialien auf CLIL-Plattformen, von einer italienischen Schule habe ich einige gute Dinge, dann gibt's ein eigenes von Cambridge/Oxford, also eigene CLIL Bücher, wo man gratis einen Zugang bekommt und sich viele Unterlagen herunterladen kann. Manchmal erstellt man sich das auch mit den Native Speakern. [Frage nach Aufschlüsselung der Materialherkunft?] – Internet 70%, Schulbücher 30%, fachdidaktische Zeitschriften 0. Bei den fachdidaktischen Zeitschriften habe ich eher die Erfahrung gehabt, dass die sehr wissenschaftlich geprägt sind und die Unterrichtsmaterialien, die dort angeboten werden, in der Realität leider nicht sehr praxistauglich sind. [D.h. Materialien sollten in solchen Zeitschriften möglichst gut abstrahierbar sein?] – Ja, auf alle Fälle, aber nicht nur abstrahierbar, sondern, dass man sie runterbrechen kann und dass sie vielseitig einsetzbar sind und auch auf das jeweilige Level der jeweiligen Schulstufe abgestimmt sind. Ich würde sagen, die meisten dieser Materialien sind unglücklicherweise unter Laborbedingungen geschaffen worden, die mit der Schulrealität wenig zu tun haben. Es sind teils tolle inhaltliche Anregungen, also ich hole mir inhaltliche Anregungen, aber ich kann die Materialien leider, und das ist die große Schwäche, nicht 1:1 einsetzen. [D.h. Sie müssen in diesem Zusammenhang durchaus pragmatische Entscheidungen für den Unterricht treffen?] – Ja, definitiv.

[Frage 4b]: Das kommt jetzt natürlich auf die Erfahrung an, aber am Beginn würde ich den Faktor sicher mit mal 2 einschätzen, also die ersten Jahre ist er eine Stunde x2, zwei Stunden für eine Unterrichtsstunde. Das verringert sich aber mit der Routine, aber es ist noch immer durchaus so, dass ich für eine CLIL Stunde Vorbereitung selbst, Lektüre, Lesen und Fachvokabular eine Stunde für eine CLIL Stunde rechnen muss. Wenn es etwas völlig Neues ist, oder man probiert einmal was anderes, ist der Faktor

noch immer sicher 1:1,5, weil man muss sich ja mit den Native Speakern absprechen und das gemeinsam mit ihr vorbereiten. [Frage nach Lehrplangrundlage und 7. Klasse]. – Also da haben wir einen sehr einfachen Zugang dazu und sind auch sehr pragmatisch, in der 7. Klasse wo es rein Österreich ist, macht es natürlich nur beschränkt Sinn, wenn man etwas auf Englisch macht, da lassen wir also das CLIL durchaus größtenteils aus. Natürlich gibt es aber auch da Sachen, die man auch durchaus auf Englisch machen kann, ich finde nämlich, dass man auch in der Lage sein sollte, auch auf Englisch über sein eigenes Land zu sprechen, deswegen macht es eben durchaus in manchen Bereichen, wie z.B. in der Wirtschaft, trotzdem Sinn.

[Frage 4c]: Also da gibt es bei uns eine ganz eine klare Aufgabenteilung: Das Fachdidaktische und die fachliche Methodik obliegt mir und die sprachdidaktischen Angelegenheiten – weil unsere Native Speaker auch eine pädagogische Ausbildung haben – ergänzt sich somit. Ich kümmere mich nicht wirklich, also ich schaue zwar, dass die sprachlichen Texte in den jeweiligen Altersstufen nicht zu kompliziert sind, aber das sprachdidaktische, das überlasse ich dann eindeutig den Native Speakern. [D.h. die Stunden planen sie also in Absprache mit den Native Speakern] – Ja selbstverständlich, denn sonst würde es überhaupt nicht funktionieren. Wir haben immer mit den einzelnen Personen Team-Meetings eine Stunde in der Woche – oder auch eine halbe, je nachdem wie oft ich mit ihr im Einsatz bin – wo ich den Unterricht und die Materialien für die nächste Woche oder die nächsten zwei Wochen durchbespreche.

[Frage 4d]: Selbstverständlich habe ich mit dem [Hölzel, Geography – Do it in English] schon Erfahrungen gemacht. Wir hatten das sogar und wir sind zu dem Entschluss gekommen das nicht mehr einzusetzen, auf meine Initiative, sondern uns die Materialien, auch wenn es mehr Arbeit ist, selbst zu suchen. Es war ganz einfach ungeeignet, weil es in dem Sinn mit CLIL, mit der Methode und auch fachdidaktisch, also, dass es auch Schülerzentriert sein soll, nichts zu tun hat. Auch die Arbeitsaufträge waren nur zum Teil CLIL-tauglich. CLIL heißt Sprache zu verstehen, Sprache anzuwenden, schülerzentriert zu arbeiten und das große Defizit all dieser Bücher, ich würde die als bilinguale, nicht als CLIL-Schulbücher bezeichnen, liegt darin, dass sie in der Methodik nicht weit fortgeschritten sind und dass sie auch nicht besonders kompetenzorientiert sind, d.h. die Aufgabenstellung bietet zwar ein oder die

andere ganz gute Information, aber die Aufgabenstellung oder Handlungsanleitung zum schülerzentrierten Arbeiten nicht gegeben ist.

[Frage 4e]: Also ‚Challenges‘ sehe ich vorwiegend darin, dass die Schüler sich das besorgen, das ist das New Wider World. Vorteil dieses Buches ist, es ist ein universales Geographiebuch, d.h. wir können es in der ganzen Oberstufe einsetzen. Manchmal allerdings ist die Sprache eine zu wissenschaftliche, bzw. das Sprachniveau ist doch sehr hoch, weil das Schulbuch eigentlich für englische Schüler gemacht ist. Das ist durchaus eine Herausforderung, deswegen lese ich dort, obwohl es „altväterisch“ ist, gemeinsam Texte mit den Schülerinnen und Schülern und mit der Native Speakerin, damit wir auch hier die Sprache besprechen können und die Fachausdrücke auch klar klären können. Das einzige was ich hier machen muss, ist dass ich mir die einzelnen Fachgebiete bzw. Inhalte unterschiedlich heraussuchen muss. [d.h. Sie müssen eigentlich Rosinenpicken?] – Ja. Was an diesem Buch ein weiterer Vorteil ist, ist, dass es dort sehr kompetenzorientierte Aufgabenstellungen gibt, d.h. die man auch eins zu eins für unsere neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung verwenden kann. Ich denke die Österreicher haben sich da ein bisschen was von den Engländern abgeschaut und das ist ein ganz ein großer Vorteil und durchaus, sozusagen, eine Quelle der Inspiration für die Erstellung diese Prüfungsaufgaben.

[Frage 4f]: Wir haben bei uns eine eigene Materialsammlung und jeder kann individuell in seiner Freiheit machen was er will. [Frage nach überschulischen Kooperationen in Punkto Materialien] – Naja, wir haben Sprachaustauschprogramme mit den USA und wenn Fachlehrer dort eben auch mit sind, versuchen wir natürlich schon sehr zu plündern, also die Materialsammlungen unserer englischsprachigen Partnerschulen. Also da haben wir uns, quasi, doch über die Jahre einen bestimmten Schatz angelegt.

[Frage 5]: Meinen sie mit evaluieren mich selbst, oder die Schüler? [Die Schüler.] Ach so, die Schüler, also das ist ganz klar: Es kommt je nachdem darauf an was ich durchgemacht habe, aber beim Test gibt es eine englische Fragestellung, da bleibt es, und so ist auch die Regelung, eindeutig den Schülern überlassen ob sie hier auf Englisch antworten, oder die englische Frage auf Deutsch beantworten. Sprachfehler zähle ich selbstverständlich nicht, sondern es zählt nur Content, also der Inhalt. Ganz, ganz eindeutig würde das auch dieses Ziel, das freie Englisch lernen und sprechen

konterkarieren und bestrafen, d.h. Sprachfehler werden da auch nicht vom Fachlehrer korrigiert.

Also für die Matura bringt es definitiv was, erstens in Punkto Kompetenzorientierung, zweitens in Punkto Sprache: Logischerweise, wenn die jetzt 8 Jahre mit CLIL konfrontiert sind, werden sie auch bei der Matura Englisch nehmen, weil das kein Problem für sie darstellen sollte. Bei der mündlichen Matura muss jemand schon sehr von einem anderen Fach fasziniert sein, dass er/sie das Englisch bevorzugt, weil das ist quasi eigentlich eine Formsache.

[Frage 6]: Ich sehe in Österreich durchaus ein institutionelles Problem und vor allem auch geographisch gesprochen eine riesen Stadt-Land-Disparität. Wir haben ja auch diese Studien, dass das Englischsprechen in den ländlichen Regionen, also das dort natürlich institutionell, auf Fortbildungen zu fahren, bzw. neue Materialien zu bekommen, dass es da Hürden gibt und die Schwerpunkte wo anders liegen. Aber gerade in den städtischen Gebieten, vor allem in Wien, gibt es sehr, sehr viele AHS-Schulen, NMS und mittlerweile auch Volksschulen, die CLIL Konzepte umsetzen. Hier gibt es über die pädagogische Hochschule Wien wirklich ein tolles Angebot; da ist es ganz klar, dass es in die ländlich-peripheren Regionen nicht so hinausgeht und vor allem haben die das nächste institutionelle Problem, oder personelle Problem, also z.B. Schulen in z.B. Zwettl oder Gmünd, die brauchen dann ja auch Native Speaker. Das ist dann natürlich eine institutionelle/personelle Hürde, die hier zu einem starken Gefälle führt. [Interviewer: Frage zu Native Speakern und deren Relevanz für die Stunden bzw. Problematik zur schlechten Bezahlung der Nativespeaker] – Also die Bezahlung ist grauenhaft. Ich glaube persönlich, dass es ganz wichtig ist, dass die persönliche Chemie mit den Native Speakern stimmt. Dass man sie gleichwertig und auf Augenhöhe ansieht, nicht als Assistenten, da hat der Fachlehrer eine entsprechende Verantwortung diese zu motivieren, als Partner zu sehen und ihnen auch zu vermitteln, dass diese in der Stunde eigentlich die wichtigeren Lehrkräfte sind, also, dass das wirklich partnerschaftlich ist. Bei uns funktioniert das wirklich gut, aber man merkt das natürlich, wenn Native Speaker neu kommen, das braucht so ein bis zwei Jahre bis sich das eingespielt hat. Das ist eine Frage der Zeit, und die muss man sich dann auch ganz einfach nehmen. [Würden sie also sagen, dass das Fortbildungsangebot zufriedenstellend ist?] - Es (Betonung) war sehr zufriedenstellend. Dieser CLIL-Lehrgang ist leider dramatisch zusammengekürzt

worden - (pausiert) - von den Werteinheiten. Das war damals ein Zweijähriger Lehrgang mit über 20 ECTS und jetzt ist das auf 1 Jahr geschrumpft und die Hälfte der Inhalte sind gestrichen. Dort haben wir wirklich Zeit gehabt, Lehrer, die interessiert sind, gemeinsam etwas zu entwickeln, gemeinsam zu reflektieren, gemeinsam Unterrichtseinheiten zu planen, gemeinsam die Nutzung digitaler Medien zu trainieren und auch einen internationalen Austausch zu machen. Das war wirklich eine Übungsphase, eine intensive. Wir haben inhaltlich-wissenschaftlich einen Input bekommen, aber dann, quasi, wirklich vor Ort üben, reflektieren und weiterentwickeln können. [Frage wann es geändert wurde] – Ich glaube 2016 müsste das gewesen sein. Ich kann nur sagen, dass das damals ein sehr, sehr wertvoller Lehrgang war, sehr intensiv, also viel Schreiben, Referate halten, Unterrichtsauftritte, aber diese Mühe hat sich da finde ich wirklich ausgezahlt und gelohnt. Der Lehrgang war aber nicht nur für reine Fachlehrer, sondern auch für Sprachlehrer und Native Speaker wichtig, weil es ja auch auf die Methode ankommt.

Interviewpartner C (37:34)

[Frage 1]: Ok, also bei mir war das das UP [Unterrichtspraktikum], wo ich die Zuweisung zu dieser Schule und noch zu einer zweiten bekommen habe; - Ich wurde im ersten Moment gleich gefragt, ob ich mir das auch zutraue, weil mein Betreuer unterrichtet eben nur Klassen wo auch Englisch gesprochen wird. Das war damals eine Unterstufenklasse, eine vierte Klasse und da wurde ich gefragt ob ich mir das eben zutraue mit einem Native Speaker zu unterrichten. Ich habe mir dann natürlich gedacht ich möchte nicht ohne Unterrichtspraktikum dastehen, also habe ich die Chance ergriffen bzw. die Herausforderung angenommen und so bin ich eigentlich dazugekommen.

[D.h. es wird auch seitens des Direktors/der Direktorin versucht das bewusst zu etablieren?] - Das auf jeden Fall. Es sind jetzt auch einige andere Junglehrer dabei, bei denen das auch so geführt wird. Man wird natürlich in gewisser Weise schon vorher gefragt, aber es ist klar von Vorteil, wenn man sich das zutraut und das auch ausprobiert, sagen wir es so. [Es ist also so dass sich das gut vermarkten lässt?] – Ja, da ist bei uns ein regelrechter Run darauf, also die Eltern wollen unbedingt, dass die Kinder in diese Klassen gehen. Es ist in jedem Fall sehr gefragt und wir haben heuer

auch erstmalig zwei solche Klassen und man könnte wahrscheinlich noch eine Klasse damit füllen, weil die Eltern das als gute Zusatzausbildung sehen.

[Frage 2]: Grundsätzlich werden diese Klassen [mit CLIL] von der 1. bis zur 8. geführt, normalerweise gibt es in der Unterstufe immer nur eine, wobei jetzt erstmalig die Frage ist wie wir das mit zwei Klassen dann in der Oberstufe machen, weil wir in der Oberstufe von 4 auf 3 reduzieren. Der CLIL Unterricht ist auch nur in diesen [CLIL-Klassen, anonymisiert], die heißen dann auch 1e, 2e und so weiter. [Interviewer: d.h. es ist ein eigener Zweig, wie einen Schwerpunkt, den man auswählt?] – Naja, Schwerpunkt in dem Sinn sucht man sich nicht aus, man meldet seine Kinder dafür an und man bekommt den Platz, oder auch nicht. Wir haben da bei uns ein eigenes Aufnahmeverfahren, das geht im Herbst los. Man kann sich also für Erstgespräche anmelden beim [Schulleiter/in, anonymisiert] und es gibt auch ein paar Kollegen, die das machen um einen Eindruck zu bekommen und dann geht das weiter in einen Auswahlprozess und sogar einer Aufnahmeprüfung. Dann wird letztendlich, meistens nach den Weihnachtsferien im Jänner, entschieden, d.h. da gehen dann die Zusagen raus ob Schüler aufgenommen werden oder nicht.

[Frage 3]: Potentiale...also es gibt schon sehr viele verschiedene Materialien, gerade in GW haben wir so ein vernetztes Fach, also z.B. in Punkto Globalisierung, gibt es so viele Materialien im Internet dazu bzw. auch von Kollegen. Da finde ich ist ein riesen Potential da, weil man super mit Statistiken, Diagrammen etc. arbeiten kann. Defizit sind für mich ganz klar, also wenn man in den wirtschaftlichen Bereich in der Oberstufe kommt, diese ganzen Fachausdrücke. Da ist es oftmals auch schwierig für mich selbst zu entscheiden, ob ich das auf Englisch mache, oder ob ich da eher im Deutschen bleibe. Wenn man vom magischen Vieleck spricht und das auf Englisch macht ist natürlich immer die Frage, ob sie diesen komplexen Zusammenhang auch wirklich so mitbekommen, man kann einfach manche Dinge dann auf Deutsch besser darlegen. Das ist also für mich wirklich ein Defizit, weil ich mir schwer tue zu entscheiden, was ich auf Englisch mache und was auf Deutsch, d.h. die Wahl zu treffen was mehr Sinn ergibt.

[Frage 4: Du sagst es gibt viele Materialien, findest du es in diesem Zusammenhang leicht die richtigen auszuwählen?] Das ist natürlich dann schwierig, klar. [Interviewer setzt die Frage in Bezug auf den Materialauswahlprozess fort].

Ich finde es schwierig, weil es schon so viel verschiedene Dinge gibt. Also wir haben bei uns an der Schule einen eigenen Kasten mit Materialien angeschafft, der nur für Englisch als Arbeitssprache ist, also für die einzelnen Fächer in diesen Klassen. Da gibt es dann teilweise auch schon Bücher wo vieles ausgearbeitet ist, also hinsichtlich Fragestellungen, Aufgaben und so weiter. Das ist sozusagen der erste Punkt, an den ich mich halte, d.h. dass ich in die Bücher hineinschaue und mir Materialien raushole, v.a. viele Diagramme, Statistiken, etc. Ich habe allerdings auch von meinen Kollegen einige Materialien, die ich wiederverwende oder adaptiere für mich, sodass ich sie verwenden kann. Meistens läuft es dann darauf hinaus, dass ich von verschiedenen Stellen Materialien habe, aber mir das dann trotzdem selber noch einmal zusammenstelle, also es ist schon aufwändig würde ich sagen.

[Frage 4a/b]: Doppelt so viel, auf jeden Fall, ja. Weil ich mich einfach aus selber mit den englischen Begriffen und dem Vokabular auseinandersetzen muss und das auch selber auf Englisch im Kopf abspielen muss, damit ich einen Plan habe, sollte ich bei den Native Speakern eingreifen müssen, sodass ich auch auf Englisch mitsprechen kann. Also ich rechne wirklich mindestens doppelt so viel, besonders was das Zusammenstellen ausgewählter Materialien angeht. [Frage nach Prozentschlüssel, woher die Materialien stammen?] Also aus fachdidaktischen Zeitschriften, da würde ich sagen, minimal bis zu gar nichts leider. Ich würde sagen bei Internet und Kollegenmaterial und auch Büchern, da würde ich es schwerer gewichten auf Kollegenmaterial und Internet. Auf 100% aufgerechnet würde ich sagen 25% Bücher, den Rest hauptsächlich auf Internet und auch Kollegen. [Warum verwendest du so wenig aus fachdidaktischen Zeitschriften?]. Das ist eigentlich eine schwierige Frage. Ich muss einfach auch ganz ehrlich sagen, dass ich im Moment einfach auch gar nicht die Zeit hätte da rein zu blättern. Ich weiß auch ehrlich gesagt nicht wie viele und welche wir überhaupt von der Schule auch bestellt haben, ich privat, selber, habe es nicht bestellt. Also von dem her beginnt es dabei, dass ich nicht gar nicht habe und ich habe mir einfach auch darüber auch noch keine Gedanken gemacht, das wäre etwas was ich bis jetzt noch gar nicht eingebunden habe in meinen Materialienpool und in meine Vorbereitung. Aber der Umgang mit den Zeitschriften selbst, manche bekommt man ja schon im Internet, aber da ist es dann schon auch schwierig das in der Schule anzuwenden. Da sind dann oft viele...Hintergrundinformationen...so würde ich das dann bezeichnen. [Du meinst Theorie?] – Ja genau das meine ich damit, es sind für mich oft Hintergrundinformationen, wo ich mir raussuche was wichtig sein könnte, oder

was ich erwähnen möchte, aber, dass ich das im Unterricht 1:1 anwenden könnte, das ist es einfach auch nicht, weil die Fachzeitschrift besteht ja nicht nur aus Unterrichtsbeispielen. [Wie findest du die Unterrichtsbeispiele in diesen Zeitschriften selbst?] – Oft finde ich sind es Unterrichtsbeispiele, die recht viel Zeit in Anspruch nehmen und oft hat man einfach auch nicht die Zeit für ein bestimmtes Thema, also von der Planung her, das ist für mich einmal der erste Faktor. Die Gewichtung ist dann auch teilweise im Unterricht nicht so auf dem, was in der Fachzeitschrift behandelt wird, oder über was, was sich über einige Stunden ziehen würde. [Was müsste dann gegeben sein, um attraktiv für dich zu sein, also in Punkto mitgelieferte Materialien?] Ich finde, dass es schwierig ist das zu beantworten, weil einfach jeder ein unterschiedlicher Typ ist. Jeder Typ von Lehrer verwendet andere Methoden, tritt einfach anders auf im Unterricht, dadurch kann so ein allgemeines Unterrichtsbeispiel nie auf jeden hinpassen. Ich kann das schon herannehmen, aber ich muss das adaptieren, sodass es auf meinen Typ von Unterricht passt.

[Frage 4e]: Also ich habe bis jetzt noch keine 7. Klasse gehabt [in Bezug auf CLIL], insofern kann ich da nicht von meinen eigenen Erfahrungen berichten. Ich habe jetzt gerade eine 6. Klasse, da sehe ich eigentlich kein Problem mit Europa als Thema in Englisch zu arbeiten. Ich kann in diesem Fall nur von einer 3. Klasse in der Unterstufe berichten, weil es da ja auch mehr oder weniger nur um Österreich geht, d.h. da habe ich ganz klar gesagt, dass ich die dann nur auf Deutsch unterrichte; - Also es geht auch gar nicht anders, weil sonst kriege ich nichts im Stoff weiter, nichts wenn ich das auf Englisch mache. [D.h. du würdest sagen, auch wenn das jetzt eine Suggestivfrage ist, dass man manchmal pragmatische Entscheidungen trifft, um zurecht zu kommen?] – Sicher, das geht nicht anders. Oder man entscheidet sich zwischendurch dazu und sagt „Soda das mach ich jetzt auf Deutsch die zwei Wochen“ weil es nicht anders geht. Das muss man dann einfach so entscheiden. Das ist dann natürlich oft eine individuelle Entscheidung, je nachdem wie es auch zur Klasse passt. Wenn man merkt, da ist vielleicht ein Interesse da, da kann man das schon auf Englisch vertiefen.

[Frage 4c]: Wie meinst du das mit balancieren? [Ich würde gerne wissen worauf du den Fokus legst; - Bei CLIL kommt der Content ja zuerst, aber ich würde da gerne wissen ob das dann an eurer Schule nur durch die Sprachassistenten bzw. durch die Native Speaker abgedeckt wird?] – Ach so. Das ist unterschiedlich. Das kommt meistens auf die Kollegen an. Bei denen weiß ich einfach, dass die selbst sehr viel

Englisch selbst einwerfen und sehr viel fachlich zuwendet. Ich bin mehr der Typ, dass ich meine Schüler schon mehr auf meine Native Speaker ablege, d.h. ich gebe ihnen das Material dafür. Wenn ich was dazugebe oder zwischendurch etwas einwerfen möchte, dann melde ich mich. Also ich halte mich in der Stunde dann schon viel mehr zurück, d.h. Sprachdidaktik ist bei mir sehr im Hintergrund. [Die CLIL-Fortbildung hast du, sofern ich mich erinnere, nicht gemacht, oder?] Nein. [Aber der Begriff „Scaffolding“ sagt dir schon etwas?] Nein eigentlich nicht. [Ich frage, weil das im CLIL-Unterricht sehr wichtig ist. Also ein Gerüst für die Schülerinnen und Schüler um den Stoff zu bauen, z.B. in Bezug auf Fachtermini etc., sodass die sprachliche Barriere im Vorhinein ausgeräumt ist. D.h. so etwas würden dann die Sprachassistenten bei euch übernehmen?] Genau, ja. Aber dann müsste ich das der entsprechenden Kollegin dann auch so geben, das Material, also die muss sich natürlich dann auskennen, weil die sind ja nicht immer Experten in den einzelnen Fächern. Von dem her muss ich das dann natürlich auch so aufbereiten, dass sie darüber sprechen können. Wenn ich aber merke, dass das gerade abdriftet oder in die falsche Richtung geht, dann schalte ich mich entweder dazu ein, kann auf Englisch sein, kann, wenn es zu komplex ist für mich selbst, aber auch auf Deutsch sein. [Interviewer: Also du machst das, damit du auch mit dem Stoff, sozusagen, „on track“ bleibst?] – Genau. Da bin ich, dann schon manchmal auch in einer englischen Stunde so, dass ich, obwohl das alles auf Englisch durchgeplant ist, so, dass ich etwas auf Deutsch einwerfe. Damit können die Schüler eigentlich, wie ich finde, sehr gut umgehen.

[Frage 4d]: Das Hölzel-Buch kenne ich, das habe ich sogar zuhause. Wie ich die bewerten würde? Hm - (pause, denkt nach) - also zum Diercke kann ich dir leider nichts sagen, das kenne ich gar nicht. Also das Hölzel Buch hat sicherlich die eine oder andere gute Sache dabei, aber alles kann ich auch nicht verwenden. Ich merke z.B. manchmal, dass es für unsere Schüler hier schon zu einfach gestaltet ist. Das horcht sich jetzt vielleicht etwas komisch an, aber das Niveau hier bei uns ist teilweise von den Englischklassen schon über dem Buch. [Mich würde interessieren ob du findest, dass man mit dem Buch überhaupt angemessenes CLIL machen kann, empfindest du es als kommunikativ „engaging“?] – Nein, es ist eigentlich sehr als Arbeitsbuch gedacht, also wo man wirklich alles im Buch selbst macht. Es sind eigentlich dauernd Arbeitsaufgaben oder wo ich mir etwas errechne, also es ist sehr (pausiert) sachlich gehalten. [Empfindest du es als textlastig?] – Also alle Bücher der Reihe habe ich mir noch nicht durchgeschaut, aber ich würde salopp sagen „das ideale ist es nicht

wirklich“. Man kann Aspekte rausnehmen, das mache ich schon manchmal, also dass ich mir damit ein Arbeitsblatt erstelle, aber dass ich komplett mit dem Buch arbeiten würde? – Nein. Es ist auch sehr „eng“ gestaltet einfach, es bleibt kein Raum für anderes [sinngemäß: abseits der Arbeitsaufträge im Buch]. [Würdest du es, gerade als Nicht-Sprachenlehrerin, als hilfreich sehen, wenn es gutes CLIL-geeignetes Schulbuch gäbe?] – Ja auf jeden Fall, sicher. Ich meine, die anderen Bücher die wir auch da haben sind keine direkten Schulbücher, es sind schon gute Bücher, aber wenn es ein Schulbuch geben würde, ein bilinguales, das würde mir das die Situation natürlich erleichtern, aber das würde ich dann wahrscheinlich auch nicht komplett [im Sinne von: ohne etwas anderes] durchmachen. [D.h. die Art und Weise wie du deine Materialien zusammenstellst ist oft eine Art „Cherrypicking“?] Ja genau, das herauspicken muss man definitiv machen und anhand dessen formt man sich dann seine Stunde. [Ist das dann auch für dich einer der Gründe warum du gemeint hast CLIL sei für dich sehr zeitaufwändig?] Ja, auf jeden Fall. Weil man sich damit beschäftigen muss und dort ein Stück findet, und da ein Stück [zu finden], weil das „eine Buch“, wo man sagt, das kann man komplett nehmen, gibt es nicht.

[Frage 4e]: Englische Schulbücher? – Da kann ich leider nichts dazu sagen, da kenn ich auch gar keine. Englischsprachige GWK-Bücher weiß ich auch gar nicht, ob wir die überhaupt haben. [Wenn du „teaching materials“ suchst, verwendest du dann eher Sachen aus dem Englischen oder Deutschen?] – Also, quer durch. Englisch, Deutsch, was sich gerade anbietet. Gerade bei den Arbeitsblättern kann man oft viele englische Arbeitsblätter finden.

4f) Für GWK kann ich sagen, dass da schon auch ein Austausch stattfindet, also ich kann immer zu meinen Kollegen kommen und fragen ob sie etwas Nützliches für mich haben, v.a. auch alles hier digital auszutauschen, das ist überhaupt kein Thema bei uns.

[Frage 5]: Also die normale Mitarbeit mache ich jetzt nicht von der Sprache abhängig, wenn sie mir auf Deutsch etwas sagen, dann ist das genauso gerechtfertigt wie wenn sie mir auf Englisch etwas sagen. Da mache ich keinen Unterschied und die Sprache selbst könnte ich da auch nicht einmal bewerten, weil ich kein Sprachlehrer bin. [Machen das dann eventuell die Sprachassistenten, also geben sie „corrective Feedback“?] In dem Sinn nicht, also sie bewerten die englische Sprache nicht, aber was sie natürlich schon machen ist im Unterricht auszubessern und hinzuweisen. [Wie

schaut dieses Feedback dann aus? – Weil wir unterscheiden ja einerseits zwischen „accuracy-based“, wo es um das Richtige geht, und „fluency-based“ wo es um das zusammenhängende Sprechen geht“] Also es ist ein Mix aus beiden. Wenn z.B. bei der Aussprache etwas nicht passt, das bessern Sie dann schon auch aus, oder auch Vokabel. [Wird das dann von den Schülern negativ aufgefasst?] Nein, das ist im ganz normalen Sprechen mit drinnen, wo auch dann die Sprachkollegin sagt „so kannst du es besser ausdrücken, das passt mehr zu dem Themenbereich“. Das wird ohne Probleme aufgenommen. [Hast du auch englische Fragen in Tests?] Ja habe ich dabei. Ich mische den Test mit englischen und deutschen Fragen, ich lasse es ihnen [den Schülern] aber über, ob sie mir auf Deutsch oder Englisch antworten können. [Antworten dann trotzdem Schülerinnen auf Englisch?] – Ja durchaus. Man würde vielleicht meinen, dass sie dann alles auf Deutsch schreiben, aber viele tun sich dann doch leichter etwas auf Englisch wiederzugeben. Ich habe auch eine Kollegin, die verwendet für den Test auch gemischte Fragen, aber die Fragen, die sie auf Englisch stellt müssen in Englisch beantwortet werden. Ich lasse es ihnen offen, was ich allerdings nicht mag ist, wenn das dann eine Mischform wird, das lasse ich dann auch nicht gelten.

[Findest du, leistet CLIL dann auch bei der Matura einen wertvollen Beitrag, oder könntest du mit CLIL auch eine kompetenzorientierte Maturafrage zusammenstellen? – Ich frage, weil man an eurer Schule ja die Matura auch auf Englisch machen kann.] Also, ich habe selbst noch keine Matura gehabt, insofern tue ich mir etwas schwer dir zu antworten. Eine kompetenzorientierte Matura kann ich aber auf jeden Fall auf Englisch machen, warum nicht? Wenn ich den Unterricht auf Englisch machen kann bzw. mein Unterricht ist ja schon kompetenzorientiert ausgerichtet, also glaube ich nicht, dass das ein Problem darstellt. Natürlich, was schon wichtig ist, ist dass man den Themenbereich, den man dann behandelt auch vorher im Unterricht gemacht hat, weil man kann sich ja nicht erwarten, wenn man das immer auf Deutsch gemacht hat, dass das bei der Matura auf Englisch abgefragt wird, also wenn man die Fachbegriffe dafür nicht hat.

[Frage 6: Gibt es Rückhalt von institutioneller Seite? Nachdem es den AHS ja im Prinzip selbst überlassen ist, würde mich interessieren, ob es Unterstützungsangebote von offizieller Seite gibt, die einem Lehrer helfen?]

Hätte ich jetzt eigentlich nicht direkt gemerkt. Ich könnte jetzt nicht sagen, dass ich mich jetzt von irgendwoher groß unterstützt fühle. Natürlich könnte ich die Ausbildung machen, das habe ich auch grundsätzlich vor, aber ich habe jetzt auch nicht recherchiert, ob es Fortbildungen dazu gibt, außer jetzt CLIL. Ich muss da jetzt auch sagen, dass ich bis jetzt gar nicht dazugekommen bin mir anzuschauen ob da mehr angeboten wird, aber dass ich jetzt direkt eine Unterstützung bekommen hätte in der Hinsicht – außer von meinen Kollegen – nicht.

[Ich habe durch meine Recherche herausgefunden, dass die Durchsetzung CLILs auf gesamtösterreichischer Ebene schwierig ist, weil jede Schule sozusagen „ihr eigenes Süppchen kocht“. Mich würde deswegen interessieren ob du schulübergreifende oder bundesländerübergreifende Vernetzungen kennst, also in Punkto Materialien und Austausch.]

Also bundesländerübergreifend wüsste ich von nichts. [Wir haben ja eine sehr föderale Struktur bei uns.] – Ja, das ist ein ganz wichtiger Punkt. Dieser Austausch zwischen Lehrern mit Material etc., das müsste viel mehr gefördert werden. Auch dass die Lehrer sozialer – horcht sich jetzt vielleicht eigenartig an, weil ich nicht das richtige Wort dafür habe – sind und sich mehr vernetzen. Aber oftmals ist da schon auch die Sache dahinter, [sinngemäß: dass einige sagen] „nein das habe ich jetzt erstellt, warum sollte ich dir das geben?“. Das finde ich ist schon ein sehr großes Problem und ich wüsste auch nicht wo unsere Schule großartig vernetzt ist. Ich habe da halt Glück, weil ich habe eine Tante, die in einer anderen Schule unterrichtet und die hat mir dort von einem anderen Kollegen, wo sie gewusst hat, der macht dort auch so einen Unterricht, Materialien besorgt. Aber das ist halt auch nur auf persönlicher Ebene passiert, weil ich den gekannt habe.

[Würdest du dir also in dieser Hinsicht etwas wünschen und wenn ja was?] Ja super wäre das, Austausch ist immer gut. Dadurch, dass ich keinen genauen Überblick habe wie viele Schulen das anwenden [Satz abgebrochen]. Es wäre super, wenn man einen Austausch untereinander zustande bekommt. Grundsätzlich zwischen den Lehrern, aber auch Austausch in Richtung Fächer und Materialien, auf jeden Fall. Dass man so eine Art Stammtisch gründet und sagt „wer möchte, der kann sich austauschen“. [Es wäre dann also nicht schlecht, wenn es z.B. ein Online-Portal gibt wo man sich registrieren könnte, um Sachen hochzuladen?] Natürlich, ja. Ich meine, die Versuche gibt es ja immer wieder in den einzelnen Fächern, ich weiß nicht ob du es kennst, GWK

oder Englisch Dropboxen, aber das funktioniert dann auch oftmals nicht, weil nicht jeder seine Materialien einfach so hergibt. Die Solidarität geht da verloren. Ich glaub da ist oft die Angst dahinter etwas herzugeben, was ein kompletter Blödsinn ist, oder etwas zurückzubekommen oder mir schreibt jemand in die Richtung „Was machst du da eigentlich?“. Das ist einmal eine Panik, sicher, also dass man kontrolliert wird in einer Weise. Andererseits sagen einige natürlich „ich habe da meine Zeit investiert in meine Sachen, warum sollte ich das jetzt problemlos hergeben, wenn ich selbst dafür nichts bekomme?“. Es ist ja im Endeffekt nicht sichergestellt, dass ich etwas Sinnvolles zurückbekomme, also ich glaube das sind beides wichtige Punkte. Diese Solidarität fehlt leider, ja. Da kann ich von Glück sprechen, dass es bei uns in GWK echt super ist, aber ich glaube in vielen anderen Fächern – ich weiß jetzt nicht wie es bei uns ist, aber grundsätzlich in anderen Schulen, oder allgemein unter Schulen – könnte man sicher ausbauen. [D.h. es bräuchte dafür institutionell aber auch explizit Ressourcen, also finanziell und personell?] Das Anleiten und sich darum kümmern und das Betreuen, wenn es eine Plattform oder etwas in die Richtung gäbe. Auf jeden Fall, weil sonst geht das natürlich verloren und versinkt dann alles im Chaos. Ich habe da aber auch viel zu wenig Überblick, weil ich mich um solche Sachen noch gar nicht gekümmert habe, weil ich für so etwas einfach noch nicht die Zeit hatte.

Interviewpartner D (49:06):

[Frage 1]: Ich unterrichte an einer HTL in *Niederösterreich* [anonymisiert], bin ein paar Monate für einen Kollegen eingesprungen und ich habe da dann schon gewusst, dass die Stelle im September wahrscheinlich frei wird und beim Bewerbungsgespräch haben sie mir schon gesagt gehabt, dass sie jemanden suchen der übernimmt und wenn dann CLIL unterrichtet, also ob das eh für mich dann kein Problem wäre. Was soll man dann beim Bewerbungsgespräch sagen? – Natürlich ist das kein Problem. (lacht) Ich mache es wirklich gerne, ich habe auch am Anfang eigentlich überlegt, ob ich Englisch als Studienfach nehmen soll, d.h. so ist es wirklich kein Problem und seit September unterrichte ich in den 3. und 4. Klassen. An der HTL hat man CLIL, d.h. ca. 30% der Unterrichtsstunden sind CLIL Stunden. [Interviewer: Ich glaube 72 Stunden sind vorgeschrieben?] – Ja genau, aber ich muss nicht als einzelner Lehrer 72 schaffen, sondern wir haben das auf 2-3 Lehrer aufgeteilt. So bin ich dann auch zum

CLIL gekommen, d.h. dadurch war es am Anfang schon klar, dass ich das brauche, wenn ich die Stelle nehme.

[Frage 2: In den AHS sind teilweise Sprachassistenten in den Klassen. Ist das auch in der HTL so, oder machst du das alleine?]

Ich mache das alleine. Also zur Organisation: Der Direktor hat gewusst, dass in der HTL gewisse Klassen in CLIL Unterrichtet werden [...] müssen. Von dem her ist das organisatorisch so, dass der Abteilungsvorstand die Lehrer fragt, wer das machen kann und will und die sind dann dafür zuständig. Aber man hat schon freie Wahl. [Zwischenfrage: d.h. man muss die CLIL-Ausbildung zwingend machen oder nicht?] – Nein, sie sind eigentlich froh, wenn es überhaupt irgendjemand machen will bzw. man nicht nur reinschreibt: das waren jetzt CLIL Stunden. Generell hat man in der HTL sehr, sehr freie Hand beim Unterrichten und gerade auch bei CLIL-Stunden wird überhaupt nicht kontrolliert. [Zwischenfrage: d.h. CLIL ist also an der Schule sozusagen episodisch organisiert? Gibt es für dich selbst einen gewissen Referenzrahmen, an den du dich haltest?] – Genau. Also ich versuche schon die 30% einzuhalten, d.h. jede dritte Stunde wäre dann eine CLIL-Stunde, aber mir kommt es so vor als wäre es für die Schüler leichter – so viel Erfahrung habe ich noch nicht – und für mich ist es das auch, wenn ich es Themenbezogen mache. Z.B. [...] mache ich nicht nur eine von drei Stunden [zu einem Thema] sondern zwei-drei Wochen durchgehend CLIL. Natürlich sind dann dazwischen Sequenzen, wo wir auch Deutsch reden. In Geographie haben wir beispielsweise über den Brexit diskutiert, d.h. wir haben eine PowerPoint auf Englisch durchgemacht und sie [die Schülerinnen und Schüler] mussten die Fragen dazu dann auch auf Englisch beantworten. Danach gab es aber noch eine Zusammenfassung auf Deutsch [...] damit ich überprüfen kann was wirklich angekommen ist, und wo ich vom Niveau – da tu ich mir selbst noch ein bisschen schwer – noch anpassen muss. D.h. ich unterrichte immer Themenweise auf Englisch.

[Zwischenfrage: Hast du das Gefühl, der Direktor versucht CLIL nur durchzusetzen, weil er dazu verpflichtet ist, oder weil er das vielleicht ein wenig auch aus Imagegründen macht?] – Ich glaube es ist eine Mischung. Unser Direktor ist noch nicht sehr lange in der Position, d.h. es geht sicher auch ein bisschen ums Image vor den Schülern und denen die sich bewerben, aber auch vor der Bildungsdirektion um zu zeigen, dass die Vorgaben umgesetzt werden.

[Hast du das Gefühl, dass das auch deswegen gemacht wird, weil es mit der Kontingentierung oder mit dem Geld zusammenhängt, das die Schule bekommt?] – Sicher sogar, da man so vor der Bildungsdirektion gut dasteht und sich leichter tut Geld zu bekommen, ich glaube das ist schon auch ein Punkt. Und aber auch weil ein gewisses Kontingent an Stunden gehalten werden muss. Es sind viele alte Lehrer die in den nächsten Jahren in Pension gehen, d.h. sicher geht es auch darum, dass jemand junger nachkommt der CLIL auch entsprechend unterrichten kann, sodass Direktor und Abteilungsvorstand niemanden mehr zwingen müssen, so wie sie jetzt die älteren Kollegen zwingen mussten. Weil es nicht genug gibt, die das freiwillig gemacht hätten, es aber verpflichtend ist.

[Frage 3]: Ich mache die Schulung und finde es auch gut, dass das so ist. Gerade dann müsste auch gepusht werden, also weil es verpflichtend ist CLIL zu unterrichten, dass es da mehr Schulungsmöglichkeiten gibt die aber auch spezifisch auf den Schultyp abgestimmt sind, weil ich z.B. mit den Leuten aus der HLW, der HAK usw. zusammensitze. Bei uns wurde jetzt hauptsächlich z.B. Business Behavior etc. durchgemacht und davon habe ich nichts. Also ich finde, wenn sie das verpflichtend einführen, immer so wenn etwas Neues kommt, dass sie sich vorher überlegen: wie sollen das die Lehrer überhaupt machen? Und das zweite was fehlt, ist definitiv das Material. Wenn du kein Sprachlehrer bist und du musst dir alles selbst zusammenstellen, weil es gerade auch für die HTL auch wenig spezifisches Material gibt, ist das sehr, sehr anstrengend. Also z.B. das Niveau abzuschätzen, für deine Themenbereiche etwas zu finden und das alles ein wenig spielerisch aufzubauen, weil wenn ich meine Themen genauso unterrichten würde wie ich das im normalen Unterricht mache, würden die Schüler einfach nach zehn Minuten aussteigen.

[Frage 4]: Also zu 95% aus dem Internet. Schulbücher habe ich nicht einmal normale im Unterricht. Erst jetzt habe ich mir für nächstes Jahr Geschichte- und Geographiebücher erkämpft, hart erkämpft bei der Schulbuchkonferenz. Das heißt CLIL Materialien – (pausiert) - überhaupt nichts. Wenn dann eben 95% mit Recherche aus dem Internet und 5% vielleicht bei denen mir meine Englischkollegen Tipps geben oder mir sagen: „da könnte ich nachschauen“.

[Nach welchen Kriterien suchst du die Materialien zusammen, d.h. suchst du fertige CLIL-Materialien bzw. wie machst du das?] Nein. Z.B. habe ich das Thema Europäische Union: Ich weiß auch schon ca. was ich machen will, d.h. natürlich

schauen wir uns am Anfang die Geschichte an und dann Institutionen und aktuelle Themen wie z.B. den Brexit. Bei der Geschichte suche ich am Anfang Webseiten heraus, wo ich dann selber...also, wenn ich eine tolle finde wo das Englisch noch nicht so schwer ist, kann ich einzelne kleine Teile gleich daraus schon nehmen und sonst schaue ich, dass ich die Quelle noch vereinfache und für die Schüler zusammenfasse. Dann schaue ich meistens, dass ich z.B. YouTube-Videos oder ein Quiz zusammenstelle etc., d.h. ich suche mir am Anfang immer Quellen und stelle dann aber zum Großteil selber zusammen.

[Suchst du auch nach englischen Zeitungsartikeln?] – Ja, aber das kommt immer aufs Thema an. Bei der EU z.B. habe ich, also beim Brexit pro- und contra Quellen von Personen, die in Großbritannien Leben genommen. D.h. nicht nur Zeitungsartikel, sondern auch Kommentare, also warum haben sie für oder gegen den Brexit gestimmt. Also der Guardian das geht halbwegs in den 4. Klassen z.B., oder die BBC, die haben auch ganz viel, was die [Englischlehrer] normalerweise im Englischunterricht nehmen würden quasi. Ganze Zeitungsartikel aber gar nicht, weil das überfordert die Schüler.

[Verwendest du Materialien aus fachdidaktischen Zeitschriften?] – Gar nichts. Das ist mir viel zu teuer, das muss ich alles selbst bezahlen. Ich nehme schon für Geographie oder Geschichte die Geo-Spezial Hefte, da gibt es ja ganz viele für z.B. den kalten Krieg oder auch die Europäische Union, aber wenn dann kaufe ich mir die auf Deutsch. Weil da kostet ja ein so ein Heft gleich 10-12€ und ich bekomme von der Schule nichts zurück. Geschichte, GW und generell, Nebenfächer, haben auf der HTL ein schlechtes Standing. – Weil die technischen Fächer die sind ganz oben [...] dann die Hauptfächer, weil die kommen ja auch zur Matura – da gibt es dann auch Schulbücher, aber Naturwissenschaften, Geschichte, GW und sonstiges das ist dann (Satz abgebrochen).

[D.h. für CLIL verwendest du überhaupt keine Fachdidaktischen Zeitschriften?] – Ja wie gesagt, ich habe für CLIL spezifisch habe ich z.B. noch gar nicht geschaut was es an fachspezifischen Zeitschriften geben würde; - Im [CLIL] Kurs haben sie einiges an Büchern durchgegeben, aber da muss ich ehrlich sagen, bei den Büchern wären schon einige Denkanstöße dabei, wo ich z.B. selber auf die Methode nicht gekommen wäre. Aber da geht es eben sehr viel um Business, d.h. die sind alle eher auf die HAK ausgerichtet und, wie gesagt, ich kaufe mir kein Buch um 80€, wenn ich mir dann sowieso nur ein paar Seiten rausnehmen kann. Da stell ich es mir lieber gleich selber

zusammen und hab es für die nächsten Jahre und kann es zumindest so verwenden und verändern.

[Siehst du auch von den Lehrplanvoraussetzungen manchmal ‚Challenges‘? – In der AHS hat man ja beispielsweise in der 7. Klasse eine Österreichklasse.] – In der HTL gibt es das überhaupt nicht. Geschichte und GW sind ein kombiniertes Fach in der HTL. D.h. wir haben auch schon NOST. Die ganzen NOST-Klassen haben erstes Jahr nur Geographie, zweites Jahr nur Geschichte und dritte und vierte Klasse sind Geschichte, GW und politische Bildung gemeinsam. D.h. es ist natürlich extrem komprimiert das Ganze und in der ersten Klasse – wirklich GW Themen – hat man Naturkräfte, endogen-exogen, natürlich den Erdaufbau, Bevölkerungsgeographie hat man einen relativ großen Schwerpunkt und sonst kommt dann eher schon wirtschaftliches: Globalisierung, Disparitäten usw. Direkt auf Europaentwicklung, Regionalentwicklung und Österreich kommt gar nicht mehr.

[Frage 4b: Wenn du eine CLIL-Stunde vorbereitest, wie würdest du den Faktor Zeit einschätzen? Wie viel brauchst du im Vergleich zu einer regulären Stunde?] – Also dadurch, dass ich kein Englischlehrer bin, brauche ich selber auch teilweise etwas länger damit ich wirklich alles 100% inhaltlich korrekt verstehe. – Ich will ja auch keine Fehler machen. D.h. es ist zwar nicht der Anspruch an CLIL-Lehrer, dass sie perfekt sein müssen, aber natürlich schau ich, dass meine Arbeitsblätter, Infoblätter, etc. dann so gut wie möglich sind. Ich glaube also ich brauche ca. das doppelte an Zeit. Dafür muss man aber auch sagen – ich brauche das doppelte an Zeit für die Vorbereitung, aber dafür sind es am Anfang dann eher geschlossenerere Unterrichtsformen: Sie müssen selber nicht schon am Anfang Problemlösungsansätze finden, was ungemein individuell ist, d.h. ich habe natürlich einen geringeren Korrekturaufwand.

[Frage 4c: Wie gewichtest du im Unterricht sprachliche und fachliche Ziele, bzw. betreibst du explizit *Scaffolding* z.B. mit den Vokabeln um die vorher zu klären?] Ja. Also am Anfang wenn ich ein neues Thema beginne, sammle ich was sie darüber wissen in Englisch, also was haben sie schon darüber gehört, haben sie das Thema vielleicht in einem anderen Fach schon im Unterricht gemacht und so sammeln wir dann auch meistens die wichtigen Vokabeln für das Thema. Da schau ich schon natürlich, wenn ein Vokabelvorschlag von ihnen kommt, dass sie es kurz für die anderen Schüler erklären auf Englisch – oder ich versuche Brücken zu bauen und zu erklären – was das bedeuten könnte. Und wenn ich das Gefühl habe, dass sie es noch

nicht verstanden haben, dann sage ich: Ok, das und das heißt es dann auf Deutsch, weil ohne Vokabular würde überhaupt nichts funktionieren, da rede ich und sie kommen überhaupt nicht mit. Zur Balance: Natürlich, auch wenn ich deutsche Themen durchmache, dann gehen wir viel mehr ins Detail, d.h. z.B. beim Brexit hätten wir uns nicht nur angesehen was die Briten und die Europäer darüber denken, was passiert ist bzw. welche Möglichkeiten hätte es nach dem Referendum gegeben, sondern da würden wir uns die genauen wirtschaftlichen Auswirkungen und Statistiken anschauen bzw. wie kommt man zu diesen Statistiken usw. Da finde ich, hat man ja relativ freie Hand, d.h. natürlich mache ich eher die Themen wo ich weiß [...] da wissen die Schüler schon einiges darüber, d.h. da kann ich schon anknüpfen und da ist es in Ordnung, wenn wir es nicht allzu kompliziert machen. [...] Dadurch, dass es mir überlassen ist welche Themen ich in CLIL mache und welche nicht, kann ich total flexibel [sinngemäß: entscheiden]. [Zwischenfrage: D.h. du schaust auch mehr solche Themen zu nehmen, wo du mehr Material findest?] – Genau, und wie das Schülerniveau ist. Es gibt Klassen, die haben den gleichen Englischlehrer, also Jahrgänge, wo sich eine Klasse total leicht tut mit Englisch und da kann ich natürlich schon in Komplizierteres gehen und aber andere Klassen die trauen sich nicht einmal einen Satz vor mir reden. D.h. da schaue ich dann eher darauf, dass es eher geschlossen und eher oberflächlich [zu behandelnde] Themen sind. Z.B. Wahr oder falsch Fragen zum Ankreuzen, oder fülle die Lücke, also mit Klassen wo das schwer ist mache ich am Anfang eher so etwas und dann schaue ich, dass sie sich z.B. zu einem Video gegenseitig kurze Zusammenfassungen geben können. D.h. wo sie untereinander reden, aber nicht mit mir sprechen müssen, damit sie sich...[Satz nicht abgeschlossen].

[Frage 4d]: – Ich habe es mir [Hölzel Buch] selber einmal durchgeschaut im Rahmen des Seminars. Da hat es ein Kollege hergezeigt. Ich kann gar nicht so viel dazu sagen, weil ich es nur durchgeblättert habe, unterrichtet habe ich damit noch nicht. Ich fände es aber, wie gesagt, generell nicht schlecht, wenn sie HTL-taugliche Materialien überarbeiten würden, also auch Bücher auf Deutsch. CLIL-fertiges Material, wenn man es findet, ist teils auch oft auf einem zu hohen Niveau für die HTL, d.h. da ist natürlich ein Unterschied zwischen BHS und AHS.

[Frage 4e] Da habe ich mir schon überlegt, ob ich mir etwas zulege. Aber ich könnte mir da nur vorstellen, dass ich etwas aus der „Unterstufe“, also [...] auf Junior-Bücher

zurückgreife. Das würde wahrscheinlich gehen vom Niveau her. Aber sicher nicht etwas, [...] Bücher die sie dort im gleichen Alter verwenden würden.

[Zwischenfrage: musst du z.B. bei der Materialwahl oder bei der Gewichtung der sprach- und fachdidaktischen Komponenten aus Zeitgründen auch pragmatische Entscheidungen treffen, weil sich etwas nicht in der Zeit ausgeht?] – Also ich weiß natürlich wie es theoretisch gewünscht wird, dass man – das haben sie uns zumindest im Kurs gesagt – z.B. grammatikalische Sonderstellungen im Text, wenn es vorkommt, besprechen soll, aber da sage ich ehrlich: Das hört sich theoretisch zwar super an, das versuche ich aber nicht einmal im Unterricht, weil da müsste ich mich selber vorher, da reicht ja nicht ein so ein Fortbildungskurs auf der Uni wo man zwölf Tage drinnen sitzt, sondern ein halbes Jahr damit ich auf dem Niveau bin, dass ich grammatikalische Formen analysiere und den Schülern erkläre, was das für ein Konstrukt ist. D.h. ich versuche die Sprachkomponente zu fördern, d.h. dass sie Englisch reden, neue Vokabeln lernen, die fachspezifisch sind, aber grammatikalisch...; wenn mir etwas auffällt dann bessere ich sie aus: „ah, hast du dies und jenes gemeint?“ oder „ok, du findest das und das“, aber ich gehe jetzt nicht, wenn ich ihnen schriftlich etwas gebe, genau auf Grammatik oder Sprachverwendung usw. ein. Und wenn ich das wirklich machen soll, dann bräuchte ich viel mehr Zeit. Aber wie gesagt, da habe ich den Anspruch auch gar nicht an mich selbst, weil ich bin kein Englischlehrer. Theoretisch haben wir diese Regelungen was sein sollte und müsste durchgemacht [sinngemäß: im Kurs], aber, wie so viel im Lehrerleben, wenn man nur das macht was vorgegeben wäre, hätten die Schüler nichts davon, ich hätte nichts davon, weil dann würde es mir auch selbst überhaupt keinen Spaß mehr machen und dann würde ich mich auch nicht mehr trauen so frei zu sprechen. Von dem her denke ich mir: Ich mache es so gut wie möglich.

[Frage 4f] – Gar nichts. Wir haben überhaupt keine Vernetzung. Nicht nur in CLIL, sondern generell. Ich bin der einzige GGP Lehrer in der Abteilung, d.h. [...] ich habe schon so fast keinen Kontakt zu Geschichte und GW Lehrern (in einer anderen Abteilung). [...] Und dadurch, dass ich der einzige Lehrer in meiner Abteilung bin, gibt es auch keinen anderen mit dem ich mich austauschen könnte. D.h. es ist eigentlich überhaupt keine Vernetzung da. Ich habe einen total netten Englischkollegen. Wenn ich mir nicht sicher bin, dann frage ich den. Aber wie gesagt, dass sind vielleicht 5% [...], weil ich schaue, dass ich mir mein Material selber zusammenstelle. Und der hat

auch extrem viele Überstunden, d.h. viel selber auch zu tun. Er würde mir sicher helfen, wenn, aber ich möchte auch gar nicht [Satz abgebrochen]. Also ich wüsste auch gar nicht z.B. – (pause) – Also man kann nachschauen wieviel in einer Klasse schon CLIL unterrichtet worden ist, d.h. wenn ich auf die Liste schaue wüsste ich welcher andere Lehrer noch in der Klasse CLIL unterrichtet hat, aber nur vom Reden mit den anderen Lehrern wüsste ich gar nicht wer CLIL wirklich macht, oder wer wieviel macht. Es sind bei uns hauptsächlich ältere Kollegen, d.h. die wollen da auch gar nicht so viel Einblick geben, weil ich glaube – was auch von den Schülern zurückkommt – dass viele Kollegen das reinschreiben, weil sie es [CLIL] müssen und es aber dann gar nicht unterrichten.

[Zwischenfrage: d.h. es gibt keinen Sprachassistenten oder Native Speaker, den ihr hinzuziehen könntet?] – Die Englischlehrer haben in der 4. Klasse, da gibt es dieses Cambridge Certificate, und da ist der Sprachassistent dabei und sonst haben wir aber nirgends jemanden. Also auch nicht im normalen Englischunterricht. [...]

Es gibt so hohe Ansprüche, egal ob CLIL oder wo anders, und es wird aber nirgends Geld locker gemacht für Bildung. Reformen werden gemacht, damit es sich gut anhört, aber Geld wird nicht zur Verfügung gestellt. Genauso ist es auch mit CLIL. Ich würde z.B. total gerne einen Sprachfortbildungskurs machen, damit ich mir selber sicherer bin. Ich steh ja auch nicht gerne selber vor der Klasse und denke mir dann: „puh, jetzt fällt mir dieses eine Vokabel nicht ein“. Meine Schüler sind da zwar eh total nachsichtig; - Ich sage ihnen auch in der ersten Stunde dann immer gleich: Ich bin kein Englischlehrer, d.h. ich mache auch Fehler, und wenn, dann sagt es mir bitte gleich. Wie gesagt, die Schüler sind da eh total nett. Aber natürlich ist es mir unangenehm, wenn ich mir selber nicht sicher bin [...]. Schon alleine dafür wäre es gut, wenn ein bisschen Geld da wäre, damit wir, wenn wir Interesse hätten, auch das Sprachniveau bieten könnten damit man es dann - oder damit die alten Kollegen nicht so unsicher sind, dass sie es nur reinschreiben, weil sie es müssen und dann nicht unterrichten.

Dann wäre es aber auch wieder ein zusätzlicher Aufwand, weil ich muss mir ja immer selber alles zusammenstellen; D.h. wenn ich dann wieder so einen Kurs hätte, den ich begleitend zum Schuljahr ein Semester lang jede Woche ein paar Stunden machen würde, dann müsste ich auch irgendeine Kompensation bekommen. Ich würde das einfach auch nicht schaffen, neben der Schulzeit, wo ich ohnehin viel zu vorbereiten

habe, dann auch noch (Satz abgebrochen). Also entweder, dass ich statt zwei Unterrichtsstunden den Kurs haben kann, oder dass es z.B. in den Sommerferien ist.

[Frage 5]: Also ich darf z.B. keine Grammatik- oder Vokabelfehler bewerten, aber ich kann sehr wohl englische Fragen stellen, die dann auch so beantwortet werden würden, sofern wir ein Thema auf Englisch gemacht haben. Ich habe z.B. bei der letzten schriftlichen Wiederholung eine von drei Fragen auf Englisch gefragt, wo sie zum Thema Brexit eine Quelle lesen und kurz Stellung beziehen mussten dazu. Ich schau natürlich, dass es vom Niveau her passt, also, dass alles verständlich ist. Bei der schriftlichen Wiederholung habe ich z.B. kurz mit ihnen gemeinsam – bevor sie anfangen durften – die Quelle durchbesprochen. D.h. wir haben kurz gemeinsam die Sätze durchgelesen und geklärt was das bedeutet. [...]. Bei der Matura z.B. [...] steht das dann dabei, wenn sie es auf Englisch gemacht haben [...], aber ich glaub das würde ich bei dem Niveau, das wir in Englisch in unserer Schule haben, nicht machen. Wenn einer [Schüler] zu mir kommt und will, gerne, aber eigentlich sind die Schüler bei uns eher so, dass sie sagen: „Müssen wir jetzt wirklich?“, weil sie es auch von den anderen Lehrern nicht gewohnt sind, weil es die teilweise eben nicht machen, sondern nur eintragen. Bei den Tests habe ich teilweise auch schon eine Bonusfrage gemacht, freiwillig, da bekommen sie ein Mitarbeitsplus, d.h. es zählt eigentlich nicht zur Testnote dazu, aber es zeigt zusätzlich Mitarbeit.

[Zwischenfrage: Leistet CLIL, weil wir vorher gerade bei der Matura waren, einen sinnvollen Beitrag dazu?] – Also ich glaube, nicht dass sie sich in Geschichte oder in GW leichter tun beim Maturieren, aber ich glaube sehr wohl – zumindest was ich jetzt im Verlauf dieses einen Jahres gemerkt habe, dass sie doch ein bisschen die Scheue verlieren, d.h. wenn sie mündlich antreten würden sich leichter tun; - einfach dass sie selbstbewusster sind und sich früher zu Themen trauen etwas zu sagen. Ich finde es auch generell in der BHS wichtig, dass die Schüler sich trauen zu reden, weil z.B., wenn sie in der Arbeitswelt in einer höheren Position wären [...], müssten sie ja auch eine Betriebsstätte im Ausland besuchen.

[Frage 6: Gäbe es abseits der Fortbildung, die du gemacht hast Unterstützungsangebote, die dir helfen würden?]

Also, dadurch dass ich die Fortbildung gemacht habe – dort würde ich Unterstützung bekommen. Wir haben Kontaktdaten bekommen, wenn wir einmal ein Problem haben.

Institutionell sonst – ich habe auch noch nicht so gesucht. Wenn ich jetzt jeden Tag drei Stunden mehr Zeit hätte zum Vorbereiten, dann würde ich schon interessehalber schauen, aber es ist jetzt nicht so dass der Direktor gesagt hat: „Du unterrichtest jetzt CLIL und wenn du Hilfe brauchst, dann würde es dies und jenes geben“. Angeboten ist mir nirgendwo etwas geworden.

[D.h. was würdest du die als Lehrkraft wünschen, damit es einem leichter fällt?] – Natürlich wäre es für mich, gerade als Junglehrer, der noch nicht vernetzt ist, viel einfacher, wenn bereits am Anfang gesagt wird: „Du musst oder wirst CLIL-Stunden unterrichten“. Wenn man also so eine kurze Infomappe bekommt. Ich habe zum Beispiel am Anfang vor diesem ersten Block nicht gewusst wofür CLIL eigentlich steht, was da von mir erwartet wird. Niemand hat es mir erklären können. Der Abteilungsvorstand konnte es mir nicht wirklich erklären, die anderen Lehrer, die es eigentlich auch selbst unterrichten, aber die Fortbildung nie gemacht haben, konnten mir nicht genau sagen was ich da machen soll, außer: „Dein Unterrichtsfach, aber halt in Englisch“. Aber das hat ja nichts mit CLIL zu tun. Wenn man da kurz eine Information bekommen würde, [...] also was ist CLIL auf zwei Seiten bzw. eine kurze Linksammlung bzw. Anlaufstellen, das wäre gut. Es muss ja auch nicht viel sein, das wäre auch sicher nicht viel Aufwand das zusammenzustellen, das dann immer an CLIL-Lehrer auszugeben.

[Wie würdest du es beispielsweise finden, wenn jemand Ressourcen für ein Portal bekommen würde, wo man sich anmelden kann und sich gegenseitig austauschen könnte? – Würdest du so etwas benutzen?] – Ich würde das total hilfreich finden. Anscheinend gäbe es auch etwas ähnliches, wo alle in Österreich unterrichteten CLIL-Lehrer, die diesen Lehrgang gemacht haben sich theoretisch vernetzen könnten [...], aber wird leider, zumindest was ich den Eindruck habe, nicht mehr [sinngemäß: benutzt]. Was da Problem ist, ist, dass Lehrer nach ein paar Jahren Erfahrung nicht mehr bereit sind, etwas bereit zu stellen für andere, weil sie teilweise schon so frustriert sind, also z.B. „Da kommt ja eh nichts zurück“, und sich gar nicht mehr austauschen wollen. D.h. diese Plattform, das hat der Kursleiter auch gemeint, die hat er vor acht Jahren ins Leben gerufen und am Anfang, die ersten ein bis zwei Jahre, hat das sehr gut funktioniert, aber danach ist das eingeschlafen, d.h. es gibt es zwar, aber es wird überhaupt nicht mehr genutzt. Es gibt dann zwar immer wieder ein-zwei Motivierte, die das versuchen zu beleben, aber nach ein paar Wochen oder Monaten

schläft das wieder ein. Ich glaube eher, dass es da regelmäßig, z.B. wie bei den Arbeitsgemeinschaften, interessant wäre, sich einmal im Semester zu treffen und sich mit denen zu vernetzen, weil wenn man sich persönlich sieht, dann passiert auch mehr Austausch. [...] Sobald etwas anonym ist, glaube ich, sind da Gedanken wie: „Irgendwem stelle ich nicht so einfach etwas bereit und dann bekomme ich vielleicht nichts was mich interessiert“. Ich habe so das Gefühl, auch wenn ich unter den Kollegen in meiner Arbeit bin, dass die Jungen noch sehr motiviert sind sich auszutauschen oder Projektunterricht zu machen, aber das sind nur zwei, drei von zwanzig. Dann gibt es ein paar Kollegen die schon 5-10 Jahre an der Schule sind, die sind dann noch bereit etwas mitzumachen, wenn du etwas organisierst als Junger. Aber die haben schon nicht mehr diesen Antrieb, dass von sich aus etwas kommt. Und dann hat man alle über 10 Jahre, habe ich so das Gefühl, also bei uns zumindest – das kann ja überall unterschiedlich sein, die teilweise schon frustriert sind vom System, also dass nicht zurückkommt, dass nichts honoriert wird, wenn man sich wo bemüht hat und teilweise auch dieses: „Wir sind ja eh nur ein Nebenfach, wir sind eine technische Schule“.

[Zwischenfrage: wären CLIL Stunden, findest du, attraktiver wenn man auch mehr Geld für den gestiegenen Vorbereitungsaufwand bekommen würde?] – Ich weiß nicht ob es wirklich motivierender wäre, dann würde es wahrscheinlich trotzdem die Lehrer geben, die es einfach reinschreiben. Die Schüler sind recht glücklich, wenn es nicht gemacht wird [D.h. du hast wirklich das Gefühl, das CLIL den Schülern unangenehm ist?] – Also bei uns habe ich mit allen dritten und allen vierten Klassen am Anfang den Kampf oder dieses Gespräch gehabt: „Na die andere Lehrer müssen auch CLIL unterrichten“ und so auf die Art: Sie wissen, dass die Lehrer das unterrichten müssen, sie wissen auch, dass die Lehrer das einschreiben, aber „wir verraten es eh nicht wenn sie es nicht tun“. Und einige tun es dann auch nicht – weil es für die Lehrer ja auch weniger Aufwand ist und die Schüler schon. Natürlich kann man [...] sich leichter berieseln lassen auf Deutsch.

Interviewpartner E (56:04)

[Frage 1]: Also, soll ich vielleicht kurzer zurückgehen was da vor 19 Jahren war, an der Handelsakademie? – Meines Wissens nach hat das ganze an der HAK begonnen, dass man Englisch als Arbeitssprache unterrichtet und eine Kollegin von mir, die Mag. Eva Annau, war da federführend, d.h. sie hat das aufgebaut. Sie hat Unterlagen

geschrieben, sie hat unheimlich viele Test an der Schule gemacht. Sie hat Geschichte/Englisch unterrichtet und hat das dann einfach in ihrem Geschichtsunterricht ausprobiert und ich war damals eine noch junge Kollegin von ihr und habe das selbst dann in Geographie ausprobiert. Ganz am Beginn gab es überhaupt keine Unterlagen, d.h. wir haben uns das selbst geschaffen. [...] Ich erinnere mich noch, ich habe da ein Jahr in London gelebt, und habe es gemacht, weil es mir Spaß bereitet hat. Habe mir Bücher gekauft in England [...] und dann im Unterricht Sequenzen gemacht. Damals war das noch nicht so einfach, da hat man noch nicht mit Videos von YouTube gearbeitet, das war ja alles noch viel umständlicher. Ich habe aber dann 2005 noch einmal die Erfahrung gemacht, und zwar habe ich da Stunden am Sacre Coer unternommen, kurz. Ich habe dort zwar nur zwei Monate unterrichtet, aber die haben mich da gleich eingesetzt, Geographie auf Englisch in der Unterstufe. [...] Dann bin ich später an die HTL gekommen 2005 und da hat es das überhaupt nicht gegeben. [Zwischenfrage: d.h. du machst das schon seit vielen Jahren in deinem Unterricht?] Ja. Ich war aber auch immer wieder weg von der Schule, ich bin da wahrscheinlich nicht so dieser klassische Lehrer. [...] Ich glaube ich war dem Schulsystem immer ein bisschen voraus mit meinen Ideen. Ich habe mir damals schon gedacht „das kommt sicher auf uns zu“ und Englisch wird einfach so viel mehr verwendet werden, dass wir dem gar nicht auskommen werden. [...] [D.h. du machst das aus eigener Motivation?] – Eigentlich schon, ja, und wenn man Geographie studiert hat, dann ist man so oder so offen für anderes und man will Neues kennenlernen. An der HTL war das dann ein bisschen ein Schock für mich wie ich hingekommen bin, weil da alles sehr konservativ wirkte. Es hat sich dort erst so langsam eingeschlichen, diese Idee, dass das möglich wäre und dann haben eigenartigerweise plötzlich die Techniker gesagt, sie machen das. Die Technik-Kollegen haben dann begonnen auf Englisch die Matura abzunehmen. Und ich will dir da jetzt auch gar nicht beschreiben wie sich das angehört hat. Es war wirklich schrecklich [die Aussprache] und es war fast ein wenig eine Frechheit, das neben den Anglisten so zu machen. D.h. die Techniker haben einfach irgendwas übersetzt und dann auf Englisch gemacht. Dann hat mich der Abteilungsvorstand gebeten einmal Geschichte auf Englisch zu machen und dann hatte ich tatsächlich mal einen Kandidaten bei der HTL Matura und beim Maturazeugnis war das dann eingetragen. [...] Aber das alles war jetzt wirklich nicht die große Masse, das waren einzelne Schüler. Dann bin ich 2013 weg von der Schule für fünf Jahre, durch den Emailverkehr

habe ich aber trotzdem gesehen, dass es jetzt Zuständige gibt für CLIL. Die haben auch aufgerufen zu einem Seminar, aber ich muss jetzt sagen, mich interessiert das nicht, weil ich lasse mich jetzt sicher nicht einschränken oder etwas aufdrängen. Dadurch, dass ich die Ursprünge kennengelernt habe, und die Eva Annau, die hat das damals gestartet an der HAK. Ich erinnere mich, wir haben da ganz mühsam stundenlang Stunden vorbereitet im COOL-Raster Englischstunden. Ich habe also gewusst wie mühsam das ist und wollte mich da jetzt, muss ich ehrlich sagen, auch nicht so reinhängen, weil ich habe mir gedacht: Ich werde Englisch so ganz natürlich in meinen Unterricht einfließen lassen.

[Zwischenfrage: ist das eine pragmatische Entscheidung?] – Ja, weil ich bin ja froh wenn ich überhaupt zum Unterrichten komme.

[Frage 2]: Da gibt es zwei Kollegen, die sind CLIL-Beauftragte und die schreiben dir am Beginn des Jahres eine E-Mail in welchen Klassen du CLIL unterrichtest und wie viele Stunden. Da habe ich jetzt nur angegeben, dass ich in einer Dritten eine Sequenz von drei bis acht Stunden, eher drei Stunden mache in Kooperation mit der Englischlehrerin die auch Geschichte hat. Und das muss er dann dem Stadtschulrat melden. [Wie passiert die Auswahl, ist das freiwillig oder Zwang?] Nein, nein. Überhaupt kein Zwang. Er [der Direktor] hat gefragt wer das machen möchte. Aber was mich ein bisschen irritiert ist, dass die Techniker das etwas zu leicht nehmen mit dem Englisch. [D.h. die technischen Fächer sind das wichtigste und die restlichen Fächer kommen danach?] Oh ja, natürlich, total. D.h. wenn die sagen sie machen CLIL und man fragt sie: „Was machst du in CLIL?“. Die nehmen einfach, die haben sehr viele Beschreibungstexte auf Englisch...für Abläufe z.B. in der Mechanik und das ist dann CLIL. Also, dass sie diesen Text verstehen. Das rechnen die als CLIL. [Die Schüler?] – Nein, die Lehrer geben das an. So wird das in der Wirklichkeit gehandhabt. Das ist HTL. Ich kenne auch den Unterschied, ich habe an allen Schultypen unterrichtet und die HAK hat da wirklich gute Arbeit geleistet – (pausiert) – aber natürlich wird man dann ein bisschen laxer an der HTL. Meine drei Stunden werde ich in Kooperation mit der Anglistin machen und sie bitten, dass sie sprachlich da reinschaut oder mir Texte gibt, die sie behandeln würde in Englisch, dass das mehr bringt für den Schüler. [...]

[Zwischenfrage: gibt es an der Schule Sprachassistenten oder Native Speaker?] – Ja haben sie schon immer. [d.h. wenn man CLIL macht in anderen Fächern, dann kann

man sich mit denen koordinieren?] – du meinst jetzt die Anglisten? [Nein, als Fachlehrer, also wie in einigen Schulen, wo sich die GW Lehrer mit den Sprachassistenten koordinieren, sind das dann nur die Anglisten?] – ja eigentlich schon. Die sitzen auf denen; - auf die Idee wäre ich noch gar nicht gekommen, dass ich da auch Anrecht hätte. [...] [Werden euch sonst Ressourcen, also z.B. für Materialien zur Verfügung gestellt?] – Ich muss da ehrlich sagen, im Prinzip bekommen wir schon auch Schulbücher, aber die Englischsachen habe ich mir schon auch selbst immer besorgt. Dadurch, dass ich jetzt weg war, bin ich nicht ganz up-to-date. Aber es gibt natürlich online auch einiges.

[Frage 3]: Ich glaube ich habe da einen ganz individuellen Zugang zu dem Ganzen. Ich würde meinen, dass es gut ist für die Schüler, wenn es uns gelingt in Zukunft, dass wir zwischen diesen beiden Sprachen ‚switchen‘ können. Das ist meine Vision. Weil wir ja ständig konfrontiert sind mit dem Englischen. Du entkommst dem einfach nicht. Ich persönlich würde das gar nicht zu sehr theoretisieren, mir ist es wichtig, dass sie im Alltag mit beiden Sprachen umgehen können und dass sie natürlich auch dahinter sind, dass die Schönheit der Sprache nicht verloren geht [...]

[Was würdest du sagen sind Defizite als Lehrperson?] - (lacht) – es ist einfach eine zusätzliche Arbeit. Wenn du es halbwegs genau nimmst, dann musst du dir schon wieder extra Zeit nehmen. [D.h. ich nehme etwas von vorher vorweg Frage :4b:] – Zwei Stunden mehr [Also das doppelte?] – Ja. Ich mein, weißt du wo es auch daran hapert? Ich war jetzt fünf Jahre nicht da und habe mir gedacht: „Es hat sich ja wirklich nichts Großartiges verändert“, aber diese Kooperation, ja, es hängt immer davon ab mit wem du im Zimmer sitzt. Sitzt du neben einer Englischlehrerin, dann werde ich mit der wahrscheinlich wenig kooperieren - es wäre ja super, so wie es jetzt ist mit dieser Kollegin ist die auch Geschichte hat und ich GW, dann liegt es auf der Hand.

[Überleitung zu Frage 4f]. – Ich kann jetzt nur von meiner Fachgruppe sprechen, aber da hängt es auch wieder von den einzelnen Lehrern ab. Also ich habe jetzt das Glück, dass neben mir ein Fachkollege sitzt und eine Zweite, da ist das kein Thema, dass wir uns austauschen, aber da gibt es auch Kollegen in der Fachgruppe, bei denen weiß keiner in der Fachgruppe was die macht. Mit anderen Schulen? – Nein, mir bleibt die Zeit nicht. Ich habe eine halbe Lehrverpflichtung, ich bin ohnehin viel zu viel an der Schule für die zwölf Stunden und ich Denk mir mit anderen Schulen auch noch...früher habe ich das gemacht. Ich glaube, zumindest habe ich den Eindruck, dass die

Anglisten gut vernetzt sind, auch mit den anderen, auch jene, die Deutsch unterrichten, Geschichte, Geographie - nicht wirklich, das ist eine recht mühsame Fachgruppe. [Warum also sind so wenige vernetzt?] – Weil sehr wenige auf Seminare gehen. Ich habe immer noch Kontakt zur HAK in der ich war, den finde ich sehr wertvoll diesen Kontakt [...] dadurch bekomme ich mit was die noch machen dort. Ich habe auch eine Kollegin aus einer HTL in [Oberösterreich – anonymisiert]. [D.h. die Leute geben tauschen Materialien ungern her?] – Also da würde ich sagen gibt es bei uns in der Fachgruppe nur eine Person, aber sonst tun wir...also wir wollen das mehr austauschen. Ich war z.B. erst unlängst an einem Seminar und habe meine Summaries da hinausgeschickt, da bin ich nicht so, das ist eher besser geworden, muss ich sagen.

[Frage 4] – Also da [bei den Fachdidaktischen Zeitschriften] bin ich etwas nachlässig geworden. Früher habe ich ja vom geographischen diese fachdidaktischen Zeitschriften bekommen. Wenn es gerade thematisch gepasst hat, habe ich schon versucht das ab und zu in den Unterricht einzubauen, aber das waren immer extrem lange Sequenzen. [D.h. wie bewertest du diese Dinge aus den fachdidaktischen Zeitschriften dann?] – Ja, ich habe das nie so umsetzen können, weil das viel zu lange war, viel zu ausführlich, viel zu – (pausiert). [Ist es zu theoretisiert, oder nicht?] – Teilweise schon, ja. [...] Manchmal hat man das Gefühl, wenn ich das jetzt rausnehme, dann fällt die gesamte Einheit zusammen. Du hast nicht immer, was heißt immer, du hast nie (betont) die vollen 50 Minuten, darum kann man das nicht umlegen so einfach. Es wäre viel gescheiter 30 Minuten-Einheiten zu planen, die man dann leichter wo einfügen kann.

[Zwischenfrage: Prozentuell hättest du das meiste deiner Materialien wo her?] – Aus dem Internet. [Schulbücher auch?] – Wenn ich das habe was ich will, dann ja. Aber ich habe jetzt ein Buch in der Schule, dem ich nie zugestimmt hätte. Ich muss jetzt mit einem Buch arbeiten, dass ich persönlich sehr schlecht finde.

[Frage: 4c]: Also das war für uns immer klar, dass wir das nicht korrigieren - die englische Sprache, das machen die Anglisten. Wenn sie reden, also wenn sie jetzt einen groben Fehler machen grammatikalisch, dann würde ich wahrscheinlich schon etwas sagen, aber hauptsächlich geht es darum, dass sie reden können, dass sie sich trauen.

[Frage 4d]: - Nein das Buch kenne ich nicht.

[Frage 4e]: - Oh ja, ich habe mir immer welche gekauft [Erläuterung: Schulbücher aus dem englischen Raum]. [Hast du da mit dem Einbinden in den Unterricht dann Schwierigkeiten, oder geht das gut?] Naja, ich habe eines aus Kanada, eines Australien, aus England sowieso, ich habe eine physiogeographisches Buch aus Kanada, für die Uni ist das vielleicht geeignet, so genau wie das beschrieben wird.

[Zwischenfrage: hast du das Gefühl, dass im Unterricht u.U. auch zu wenig produktive und mehr rezeptive Kompetenzen geübt werden, d.h. trauen sie sich zu sprechen, oder schreiben sie vielleicht auch einmal etwas?] – Naja, es gab schon immer wieder ein paar, die waren sich sicher in ihrem Englisch, die schon. Aber die Mehrheit ist eher zurückhaltend.

[Tests oder Wiederholungen machst du auch auf Englisch, oder hast du einmal gemacht?] – Nein, das habe ich noch nicht auf Englisch gemacht. [...] Und wie gesagt, aufgrund des Zeitmangels, wie ich ganz am Anfang schon gesagt habe, möchte ich das ganze so selbstverständlich wie möglich machen, d.h. einfach: „jetzt machen wir weiter auf Englisch“.

[Ich hatte vorher ganz vergessen zu Fragen, wird CLIL von den Direktoren in Österreich u.U. auch aus Imagegründen betrieben?] – Oh ja, ja. Auf jeden Fall. Ganz sicher (lacht). Die wollen ja lauter Zertifizierungen haben. Wie du vorher schon angedeutet hast, es hängt stark von Einzelpersonen ab. [Würden sie in der Schule Geld für CLIL in die Hand nehmen?] – Wenn ich jetzt sage ich würde gerne ein paar Bücher anschaffen, glaube ich schon, dass sie das zahlen würden, das schon. So ernst nehmen sie es inzwischen schon.

[Frage 6]: - Naja, ich bin jetzt doch schon länger dabei, ich würde natürlich sofort meine ehemalige Kollegin die Eva Annau kontaktieren [Interviewer unterbricht: ich meine jetzt eher auf institutioneller Ebene, gibt es da irgendwas? – Bildungsdirektion z.B.?] – Nein, jetzt nicht mehr. Ich glaub, das ist einfach alles eingeschlafen. Vor fünf Jahren noch, da gab es noch die Fachinspektoren und da war die Englisch Fachinspektorin noch für Geschichte und GW zuständig an der HTL, ich spreche jetzt nur für die HTL. Die hat das natürlich gefördert. - (pausiert) - Es gibt so etwas nicht mehr. Da glaube ich bauen sie ab. Ich wüsste jetzt nicht was da noch übrig geblieben ist davon.

[Würde eine CLIL-taugliches Buch, oder eine Plattform es den Lehrern im Unterricht erleichtern?] – Oh, ja natürlich. [...] Ja das wäre sehr hilfreich. Und wie gesagt, mit

einem Buch, das find ich auch, also wenn du das dem Lehrer so aufbereitest, dass er nurmehr das Buch aufschlagen muss, ist es auch einfacher.

Interviewpartner F (29:02)

[Frage 1]: Ich habe ursprünglich Englisch 6 Semester lange studiert, dann aber auf Französisch gewechselt und das fertig gemacht. Aber ich kann bis heute besser Englisch als Französisch. Das Buch war der Auslöser (Lehrer zeigt das Buch *Wider World* her), das hat alle 4 Jahre drinnen, da habe ich nur einmal dieses Buch gekauft, also die Schüler dann und dann haben wir es verwendet. Also für die Themen, es ist halt vieles auf UK zugeschnitten, man kann aber auch einfach vieles brauchen. Ja, und dann hat Hölzel angefangen mit dem Buch (zeigt auf *Geography – Do it in English*) und dann bin ich umgestiegen.

[Frage 2: Ist das an ihrer Schule in einem größeren Rahmen passiert, oder haben das nur sie gemacht?] – Nein. Ich weiß, dass die jetzige Direktorin auch Stunden auf Englisch gehalten hat, aber im Prinzip war es das dann, weil die Anglistik haben fanden sie haben eh Englisch, also die, die z.B. Geschichte daneben noch haben, dass sie jetzt sicher nicht Geschichte auf Englisch unterrichten. Wobei, wir haben jetzt noch eine Kollegin, die hat Spanisch und Geschichte, und die unterrichtet Geschichte auf Spanisch. [Haben sie dann Sprachassistenten auch mit in den Unterricht genommen?] – Nein, hatte ich nie. Wie ich ihnen eh schon angedeutet habe im Email, meine sämtlichen Versuche das irgendwie weiterzubreiten, die sind nicht auf fruchtbaren Boden gefallen.

[Frage 3]: – Defizite: ich komme mit dem Stoff nicht so weit. Weil sie die Wiederholung einfach auf Deutsch brauchen oder umgekehrt, zuerst auf Deutsch und dann auf Englisch, das braucht länger, das ist ein Defizit, mehr Zeit. Sonst sehe ich von meiner Seite kein Defizit. [Und was finden sie macht es besonders attraktiv?] – Für mich, ich rede gerne Englisch, für mich ist es auch eine Herausforderung in Englisch am Stand zu bleiben und mir Fachvokabeln zuzulegen, weil das brauche ich dann. Das ist für mich eine Herausforderung und ich mache das gerne. Und für die Schüler, die das verstanden haben und die in Englisch schon einen gewissen Grundstock haben, die haben auch verstanden warum es für sie gut ist, also dass sie die Sprache nicht im Unterrichtsfach verwenden sondern „in use“ und das macht schon einen Unterschied. Ich bewerte sie nicht in Englisch. Das ist auch nicht mein Ziel.

[Zwischenfrage: Sie machen das episodisch?] Vor etlichen Jahren hatte ich einmal zwei Klassen wo ich das länger so hindurch gemacht habe. Ich mache es jetzt aber ganz anders. Sie bekommen jetzt in der nächsten siebten und achten nur das englische Buch und nicht mehr das Deutsche. Sie mussten klarerweise auch damit einverstanden sein, weil sonst mache ich es nicht. Zwei haben gesagt, es ist ihnen zu viel. Die habe ich gefragt: „Was braucht ihr damit ihr das trotzdem machen könnt“ und ich habe ihnen auch gesagt ich erkläre es ihnen zuerst auf Deutsch und dann kommt es erst auf Englisch und dann habe ich sie gefragt ob es für sie eine Hilfe wäre, wenn sie zusätzlich, die zwei, das deutsche Buch bekommen und da haben sie dann „ja“ gesagt. Es geht ihnen im Prinzip ja nur darum: Schaffen sie eine gute Note und da müssen sie den Test schaffen. Wenn sie jetzt die Angst haben „ich habe das jetzt nicht verstanden“ und ich frage sowieso nichts auswendig gelerntes, sondern nur Zusammenhänge, das ist es dann natürlich tödlich, wenn ich etwas nicht verstanden habe und deswegen war ihnen das so wichtig. Das habe ich verstanden und ich glaube auch wir bekommen das gut hin.

[Wie machen sie das, um gleich eine Frage vorwegzunehmen, in der 7. Klasse, weil authentische Materialien für Österreich abseits vom Buch zu finden ist nicht so einfach, oder?] – Haben sie das Buch gesehen? [Ja, aber ich betrachte das Buch mit gemischten Gefühlen, weil es mehr dem Prinzip Englisch als Arbeitssprache als CLIL folgt.] - Stimmt. Ist so. Ich habe auch letztens einen englischen Artikel mit ihnen gemacht über den Klimawandel, da waren sie zuerst sehr „geflashed“ und dann aber sehr erfreut, dass ich die Stunde auf Englisch gemacht habe. Und dann habe ich sie gefragt, in der darauffolgenden Stunde, ob sie im nächsten Jahr ein englisches Buch haben wollen. Es ist kein englisches und es sind auch keine authentischen Texte, weiß ich, das macht mir aber nichts, weil mir geht es darum, dass sie reden. Und wo sie dann die Vokabel herhaben, ob die in einem Glossar sind, oder nicht, das macht dann für mich keinen Unterschied.

[Überleitung zu Frage 4: D.h. sie arbeiten dann vorwiegend mit dem Buch?] – Nein, ich mache trotzdem einen Teil auf Deutsch, da kommen von mir noch Sachen, die mir wichtig sind.

[Wie wäre da der Schlüssel von den Materialien, die sie verwenden, also beispielsweise Schulbuch, Internet, fachdidaktische Artikel, etc.] – Das weiß ich nicht und kann ich auch nicht sagen, weil ich das so mache: wenn ich etwas Gutes erwische, dann nehme

ich es und ich plane das nicht so dass ich sage: so, ich werde in dieser Woche diesen Text verwenden, sondern ich schaue was gerade Thema ist. Ich ändere auch die Reihenfolge der Themen, ich bin nicht mehr von dieser Umstellung des Lehrplans betroffen, wo mir vorgegeben wird in welcher Reihenfolge etwas...ich meine – Geographie? (betont) – Gerade in der 7. Klasse stellen sie die Reihenfolge um. In allen Jahren haben sie zuerst den Naturraum und dann kommt die Wirtschaft. So, und in der 7. haben sie gefunden: das drehen sie um. Mache ich nicht mit, so etwas, muss ich auch nicht, weil für mich die NOST nicht mehr kommt. Mir ist wichtig, dass ich Sachen ansprechen kann, dass ich die Freiheit habe, Dinge zu besprechen wo ich merke das ist gerade Thema. Jetzt z.B. Klimawandel mit der Demonstration usw.

[Verwenden sie auch fachdidaktische Zeitschriften?] – Ich habe früher sehr viel aus *GW-Unterricht* verwendet, das nehme ich nicht mehr, weil ich finde es nicht mehr hilfreich. [Warum?] – Die Themen sind zum Teil zur Genüge abgehandelt, irgendwann ist Schluss und die Guten habe ich mir aufgehoben - (lacht) – aber ich mache es lieber selber. Das ist ein 0815-Schema und das passt nicht überall. [Finden sie, die Planungen in solchen Zeitschriften sind zu komplex oder zeitaufwändig?] – Nachdem ich es nicht mehr verwende, sage ich es ist mir kein Anliegen. Ich brauche so lange ich brauche. Wenn ein Thema Zeit braucht, dann nehme ich mir auch die Zeit dafür, weil ich genau weiß, ich werde in der Oberstufe nie (Betonung) mit dem Buch oder mit den Inhalten darin fertig. Ich muss Schwerpunkte setzen, aber dann will ich, dass diese Schwerpunkte vertieft sind und nicht: „ich gehe jetzt schnell irgendwie drüber“. Das ist ein pragmatischer Zugang, und der heißt ich nehme mir die Zeit, die ich brauche.

[Frage 4b]: Mittlerweile nicht mehr. [Und am Anfang?] – Ja am Anfang schon - (lacht). Weil dann muss ich mich schon mehr einlesen und die Fachvokabel lernen usw., ja ist schon mehr Aufwand am Anfang.

[Zwischenfrage: In der Literatur liest man oft, dass es schwierig ist geeignete Materialien zu finden, sehen sie das auch so?] – Wenn ich das Buch nicht hätte, dann würde ich viel weniger machen, ja. Das Buch hilft einfach. [Dieses Buch hat ja keinen CLIL Fokus, d.h. eines das explizit dafür gemacht ist würde helfen?] – Ja, wenn ich gesammelte Texte hätte, aber das ist in Geographie..., also wirklich ein Buch mit aktuellen Texten herauszubringen ist ein Verlustgeschäft, weil das müsste ich dann eigentlich jedes Jahr neu auflegen. Die haben ja jetzt schon Probleme, weil sie immer

adaptieren müssen; - die Grafiken usw., wenn die veraltet sind. Aber die haben wenigstens das Problem nicht mit den Texten.

[Ich frage, weil mir persönlich als Anglist der kommunikative Aspekt in den Büchern fehlt] – Sie müssen raussuchen, sie müssen erarbeiten, sie müssen im Internet Recherchieren, aber ja. Ich will, dass sie mit mir darüber reden. Mein Unterricht ist nicht: Ihr habt jetzt Arbeitsgruppen und dann erzählen die Arbeitsgruppen was sie gemacht haben, das finde ich absolut nicht hilfreich um jetzt den Gesamteindruck zu bekommen. Denn es hat sich rausgestellt, dass jede Gruppe dann nicht einmal ihr ganzes Thema weiß, weil sie teilen sich das Thema dann innerhalb der Gruppe auf und dann weiß nicht einmal die Gruppe was das Gesamte im Thema ist. Also mache das lieber ich. Ich weiß, dass das ein hoher Prozentsatz ist von Frontalunterricht, aber ich rede nicht allein. Ich will mit ihnen die Sachen besprechen und diskutieren. Das was sie an mir kritisieren war, dass sie es brauchen, dass ich es mit ihnen aufschreibe. Weil sie wollen etwas haben, wo sie nachschauen können. Sie verstehen es zwar in der Stunde, aber sie brauchen dann die schriftliche Zusammenfassung. An dem habe ich gearbeitet, das ist jetzt besser geworden – (lacht). Und das andere: Es ist mir am liebsten, wenn ich mir das mit ihnen erarbeite, und zwar nicht in Gruppen. Das mit offenem Unterricht habe ich alles schon gemacht [...] Dieses Verurteilen des Frontalunterrichts, ja wenn da draußen einer steht und die ganze Stunde redet, ja das ist es nicht. Nur wenn das ein begnadeter Erzähler ist [...] dann hat man einfach fasziniert zugehört. Wenn das so etwas ist, finde ich das viel gescheiter als diese Arbeitsgruppen. Und dann: Ich soll es ja in der Mitarbeit bewerten; ja wie denn? Wer hat denn wieviel gemacht? Ich habe z.B. in der 8. Klasse ein Projekt „Entwickle eine Maturareise“, das machen sie zu viert. Und da habe ich gesagt, OK, wenn ihr jetzt fertig seid schreibt ihr mir bitte hin wer wieviel an dem Projekt beigetragen hat. „Ja das war schwierig“. Nicht wenn alle vier gleich viel gemacht haben, aber „es war schwierig“. Was sage ich jetzt? - Das stört mich, der hat viel weniger gemacht, der bekommt genauso viele Punkte wie ich? – Schreib ich jetzt hin: der hat weniger gemacht aber dann sagt einer: Das schreibst du aber nicht hin, das ist ja unfair. Das ist ein guter Prozess wo sie etwas lernen, aber nicht für mich eine Bewertung herauszubekommen, nicht für mich ein qualitativer Unterricht, das ist es nicht.

[Überleitung zu Frage 4c: Zwischenfrage: Wenn sie Texte z.B. im Buch machen, haben sie dann auch eine Art Pre-Activities, wo sie die Vokabel mit den Schülern

durchschauen, oder gehen sie sofort in den Text?] – Ich mache es umgekehrt, ich geh gleich in den Text hinein und sie sagen mir was sie nicht verstehen. [Ich frage, weil das ist ja etwas, was im CLIL so wichtig ist, das *Scaffolding*, um ein Gerüst um den Text zu bauen, damit die Schüler sich auskennen [...] und sie dann nicht überfordert sind damit]. – Nein das ist mir wichtig, weil in dem Moment, wenn einer aussteigt, kann er nicht mehr weitermachen. Wenn ihm ein Wort fehlt und er das Gefühl hat: „Ich verstehe es nicht“, dann kann ich aufhören, weil der liest nicht mehr weiter [...], weil Panik ist, „ich verstehe das vorher nicht“. Also sage ich immer: „Wir machen es zusammen“; also sie sollen auch nicht leise lesen, mir ist wichtig, dass ich auch höre wie sie reden und dann sage ich: „Sobald ihr ein Wort nicht versteht, bitte „Stopp“ schreien und entweder ich erkläre es dann auf Englisch das Wort oder sie selber – wer es verstanden hat, versucht das, was mir lieber ist.

[Geben sie „corrective Feedback“?] – Wenn es ganz arg ist. Wenn es falsch ausgesprochen ist, dann gebe ich ein Feedback, wenn das ein Grammatikfehler ist, der leicht ist, sage ich nichts, weil das zerstört nur den Fluss und das will ich nicht. – (pause) – nur wenn es sinnstörend ist, dann greife ich ein.

[D.h. auf sprachlicher Ebene geht es Ihnen um die „fluency“, also dass sie zusammenhängend reden?] – Das wäre mir wichtig. Das wäre mir wichtiger als jetzt völlig korrekt...oder so.

[Frage 4e]: - Also das [zeigt auf Hölzel-Buch] ist nicht von Native-Speakern gemacht. Was mir da sehr gut gefällt [Interviewpartner nimmt das Buch *The New Wider World* zur Hand]: Die Engländer können Dinge so gut auf den Punkt bringen mit ihrer Sprache, das fehlt mir manchmal da, also bei diesem da (zeigt auf Hölzel – Geography Do it in English). Durchaus auch am Ende, sie können etwas sehr gut Zusammenfassen mit relativ wenigen Worten. Da tun wir uns in Deutsch etwas schwerer, ich mag das an der englischen Sprache. Und es ist einfach ein Unterschied, ob das ein authentischer Text ist, oder einer der – die können gut Englisch – aber er ist einfach anders. Mir geht es darum da auch nur das Ansprechen eines Themas, das sie einmal reinkommen, dass sie wissen das sind Fachvokabel, so heißt das und das sie es dann einfach verwenden. Dass sie den Mut haben einmal in einer Sprache so sie nicht perfekt sind, das zu äußern.

[Zwischenfrage: Dokumentieren die Schüler dann eigentlich die Vokabel?] – Haben sie den Auftrag, ja.

[Um final noch einmal auf den Materialblock zurückzukommen, d.h. sie finden jetzt ist es nicht mehr so schwer geeignete Materialien zu bekommen?] – Ist einfach leichter geworden [...] durch das Internet, ich habe jede Woche im Standard eine englische Beilage drinnen wo auch manchmal ganz gute Artikel sind, wir haben das da [deutet auf die Bücher], aber das ist einfach; - ich brauche es nicht mehr so suchen. Es ist leichter.

[Wenn sie sagen sie möchten etwas anschaffen, würde so etwas von der Schule bezahlt werden?] – Das haben die Schüler bezahlt. Jetzt kriege ich es über die Schulbuchaktion, weil ich nur dieses Buch nehme [Hölzel], das brauchen sie nicht zahlen. Aber früher musste ich fragen: „Ist das OK für euch?“ – Das kostet 10€, oder das hat mehr gekostet und wenn sie gesagt haben „Ja“, dann habe ich es gekauft, ja. [Ich frage, weil das ja manchmal doch eine Hürde zu sein scheint...] – Das ist eine Hürde, ja.

[Frage 5]: Also ganz sicher. Es gab ja früher die Möglichkeit in der Fremdsprache zu maturieren, also in Geographie auf Englisch, wenn das ein Schüler wollte. [Fächerübergreifend geht jetzt aber nicht mehr?] – Das geht nicht mehr, das ist geändert worden. [...] Das ist schade, ist sicher eine Hilfe.

[Wie würden sie dann sagen bildet sich das in der Matura dann ab?] – Kann ich nicht sagen, ich habe das ein einziges Mal gehabt, dass eine Schülerin auf Englisch maturieren wollte. [Von Englischlehrern haben sie da vielleicht ein Feedback bekommen, spezifisch in den Klassen wo sie das machen?] – Ich rede oft mit den Englischlehrern ob sie das Thema schon besprochen haben was ich mach, oder dass ich es vertiefe und wieviel sie gemacht haben, das schon. Feedback habe ich keines bekommen.

[Frage 4f]: Ich mache das alleine. [Ich denke, es wäre vielleicht etwas leichter wenn man eine Art Materialpool hätte und...] – Ja wahrscheinlich wäre es leichter, aber ich habe kein Problem, ich habe genug (lacht). Oder ich weiß wo ich es herbekomme.

[Frage 6: In der Literatur wird oft geschrieben, dass eine Durchsetzung schwierig ist, weil man institutionell keinen Rückhalt hat...] – Das wird so sein – (pausiert) – und umgekehrt. Wenn ich einen Direktor habe, der das pusht, dann ist die Umsetzung kein

Problem, wenn ich einen habe dem das egal ist, oder der sagt: „Vielleicht geht das nicht, da gibt's Beschwerden und die Eltern“. Ja – es geht in beide Richtungen. Es kommt auf den Schulleiter an...in diesem Punkt.

[Haben sie einen Wunsch [...] also an Unterstützungen, die sie theoretisch in Anspruch nehmen würden?] – Ich habe alles was ich brauche (lacht). Ich brauche nichts. [Das ist eine Sache, die ich so jetzt zum ersten Mal höre, weil jeder individuell unterschiedlich ist] – Ja...eh.

[Meine letzte Frage: Haben sie dafür eigentlich jemals eine Fortbildung besucht?] – Nein. [Hätten sie auch Interesse daran das einmal zu machen?] – Oder warten sie einmal, ich war einmal bei irgendwas. Irgendwo, weil da habe ich diese Bücher vorgestellt gekriegt, irgendeine Fortbildung war ich mal. [...]

[Haben sie den Eindruck, dass Geld generell eine große Rolle spielt?] - Generell ist das Problem, dass die Schule kaputtgespart wird. Ganz massiv. Nicht erst seit dieser Regierung, oder seit der Vorletzten. Das ist seit 25 Jahren so. Schritt für Schritt, immer weniger, immer weniger. Noch weggenommen, noch weggenommen. Alles immer unter so tollen Titeln wie „Entlastung der Schüler“, „Straffung des Lehrplans“, lauter solche Sachen.

Interviewpartner G (69:12)

[Frage 1]: Ich unterrichte an dieser Schule seit Herbst 2004, ich war vorher in der Privatwirtschaft tätig [...]. Ich habe zuerst mein Lehramtsstudium gemacht in Graz, nach dem Studium, das ist schon eine ziemliche Zeit lang her, und da war mir klar – damals gab es einen riesen Lehrerüberschuss – und ich hab gewusst ich kriege keinen Job. Das war mir klar, in der Steiermark sowieso nicht. [...] Ich habe zufällig dann gesehen, dass es Jobs gibt im Ausland [...] hab mich da beworben und [...] so hat es sich dann ergeben, dass ich insgesamt sechs Jahre in Polen war. [...] Bin dann zurückgekommen nach Österreich, noch immer kein Job in Aussicht. Ich habe mir aber ein bisschen Geld in Polen gespart und dann zwei postgraduale Studien gemacht, eines im Bereich Europäische Union und das zweite im Bereich International Relations. Ich habe quasi die Zeit genützt und mache das für meine Fortbildung, vielleicht bringt mir das dann später was, dass ich in eine Schule leichter reinkomme – hat mir eigentlich dann nicht sehr viel gebracht. - So, und nach diesen zwei Jahren

habe ich dann in einer kleinen Firma begonnen [...] und dort war ich im Bereich Design usw. war ich tätig, obwohl ich selber kein Designer bin, hab Sachen organisiert, Konferenzen, Seminare und, und, und. War dort für nicht ganz drei Jahre und in dieser Zeit hat irgendjemand mich angesprochen und hat gesagt – wenn ich noch interessiert wäre in einer Schule zu unterrichten – an einer Schule [in Wien – anonymisiert] sucht man einen Native Speaker für Geographie; um das Abzukürzen – [...] Ich bin zum Interview gekommen und der Direktor war von mir sehr angetan und hat mir sofort zwölf Stunden angeboten in Geographie und noch ein paar zusätzliche Stunden in Englisch und auch noch als Native ein-zwei Klassen in Geschichte und dann war ich von Anfang an schon voll.

[Zwischenfrage: d.h. bilinguale Programme etc. sind eigentlich seit 2004, seitdem sie da waren forciert worden?]. Also die Native Speaker gab es schon vorher. Ich war einer davon, und da sind noch welche dazugekommen in der Zwischenzeit. Als ich gekommen bin, waren zu der Zeit vier Native Speaker an der Schule, ich war dann quasi der Fünfte und inzwischen sind noch zwei dazugekommen. Die sogenannte CLIL-Ausbildung für die DLP, die echte CLIL-Ausbildung, die hat erst viel später begonnen. Viele Leute haben einfach im bilingualen Zweig unterrichtet, weil sie einfach gut Englisch können. Bzw....nicht einmal. Weil es gab auch Leute die bilingual unterrichtet haben wie auch jetzt und ich unterrichte mit einem Kollegen – sein Englisch ist sehr, sehr mager. Aber er macht eben den deutschsprachigen Teil und ich mache den englischsprachigen Teil. So, die ideale Situation von CLIL wäre natürlich, wenn beide auf sehr gutem Niveau Englisch und Deutsch können, sodass man sich dann relativ gut abwechseln kann. Die Realität ist aber so, dass – das kann ich aus Erfahrung sagen – dass es sehr oft so ist, dass der Native einen Teil macht und dann macht der Österreicher seinen Teil und manche Sachen macht man halt gemeinsam. Aber dass es ein rein verschränkter Unterricht ist, wo es absolut bilingual abläuft Englisch – Deutsch – Englisch – Deutsch, das gibt es eigentlich nicht viel.

[Frage 2]: Wir haben an unserer Schule VBS und DLP. DLP ist, würde ich sagen – salopp ausgedrückt – eine abgespeckte Version der VBS, also ein VBS light. Die Idealform der DLP sollte so sein, dass ein Österreicher unterrichtet, und der die Inhalte Englisch und Deutsch wiedergeben kann. Dazu braucht man aber ein gerüttelt Maß an Englisch. Defacto sind viele Leute, die im englischsprachigen Teil unterrichten, also die kommen irgendwann einmal rein, die sind auch halbwegs brauchbar usw., aber es

gibt welche die mir z.B. jetzt schon gesagt haben – es gibt nämlich Gerüchte, das werden sie vielleicht nicht wissen – dass die VBS abgebaut werden soll. Die schwirren schon seit längerer Zeit herum und es haben mir schon einige Kollegen gesagt: Wenn die VBS abgebaut wird und es dann nurmehr DLP gibt, ja, oder fast nurmehr DLP, d.h. wo ein Lehrer dann Englisch und Deutsch unterrichten muss, haben mir schon einige Lehrer gesagt: Dann nehme ich keine VBS-Klasse mehr, keine DLP-Klasse mehr - aus. Wenn ich das alleine machen muss – mein Englisch ist nicht gut genug und ich werde mich da nicht herumquälen – was im Endeffekt dann heißt, dass ich z.B. der ich die österreichische Lehramtsprüfung habe, ich vermutlich dann verstärkt DLP-Klassen dann haben werde. – Wenn es tatsächlich dann auch so kommt. Diese Gerüchte gibt es schon länger.

Defacto ergeben sich solche Teams quasi im Zweiergespräch bzw. im Gespräch. Man sucht sich Leute aus mit denen man gerne Unterrichten würde. Der Direktor hat hier zwar theoretisch sehr viel Einfluss, in der Praxis ergibt sich das von selber. Um das praktisch auszudrücken: Ich gehe auf eine Kollegin zu und sage: „Du, nächstes Jahr ist die 2D in Geschichte frei, du, hättest du Lust mit mir einmal eine DLP Klasse zu machen? Ich mache den englischsprachigen Geschichteteil und du machst den deutschsprachigen, hättest du Lust?“ [...] Bei uns ist das alles sehr, sehr demokratisch und sehr ideal, irgendwann im Jänner oder Februar hängt bei uns an der Lehrerzimmertür eine riesengroße Fläche, ja, [...] wir nennen das Umgangssprachlich das „Leintuch“ und da sind die ganzen Klassen eingetragen, und da sind die Lehrer eingetragen, die vorgesehen sind. [...] Man trägt sich dann ein und man fragt dann auch „Du ich würde gerne die nächstjährige 6C in Geographie haben?“ [...] Im Allgemeinen, wenn es keine größeren Wünsche dagegen gibt, wird diesen Wünschen dann auch Rechnung getragen.

[Zwischenfrage: d.h. es ist ausnahmslos dann im Teamteaching?] – Das funktioniert im Teamteaching dann, ja. [D.h. es ist nicht so wie an anderen Schulen, wo es einen Sprachassistenten gibt und man holt für die Sprachdidaktik den dann rein?] – Nein bei uns nicht. Ich muss aber auch dazu sagen, dass das nicht untergeht, es sind nicht alle Stunden immer doppelt bestückt. Gerade in der DLP nicht. Gerade bei DLP kann das sein, dass es, Hausnummer, in der 1C gibt es zwei Stunden Geographie, in beiden Stunden ist der Österreicher da und in einer Stunde ist dann der Native dann auch da.

[D.h. es ist zwar durchgehend, aber trotzdem episodisch?] – Also meistens funktioniert das so und ich habe das schon sieben Jahre gemacht. Meistens funktioniert das dann so, also Hausnummer, vor ein paar Jahren habe ich gehabt: Geschichte mit meiner Kollegin, ich hatte immer am Donnerstag mit ihr zusammen in der Klasse und die Dienstagsstunde hatte sie alleine. Und dann habe ich natürlich geschaut, dass ich, überwiegend natürlich, jedes Mal die Donnerstagsstunde gekriegt habe. Wenn sie gerade noch irgendetwas fertig machen haben müssen, hat es auch sein können, dass ich mal in einer Woche gar nicht unterrichte. Aber wenn die Stunden doppelt besetzt sind [...], dann versucht man es sich aufzuteilen: „Ich würde gerne dieses Thema machen, du, kann ich die nächste Stunde auch? – Wie lange brauchst du für die nächste Stunde? – Also ich rede da jetzt über das Thema, ich brauch da mindestens zwei Stunden noch – gut ok – dann werde ich schon für das nächste vorbereiten“ – So funktioniert das dann. Der andere Lehrer bringt sich natürlich dann auch immer ein. Bei mir funktioniert das meistens mit Handzeichen oder Mimik. Ich unterrichte, und wenn mein Kollege dann zu einem Thema [...] etwas sagen möchte, dann hebt er so ein bisschen seine Hand und dann weiß ich, er will etwas sagen. [...]

[Haben sie das Gefühl, dass dieses DLP Programm gepusht wird, lässt sich das gut vermarkten?] – Ja, schon, schon. Ich würde nicht nur sagen es lässt sich gut vermarkten, es ist, also ich hole einmal kurz aus: Für die DLP und für die VBS haben wir immer ausreichend Anmeldungen. Und das hängt jetzt nicht rein mit Vermarktung zusammen, aber es gibt einfach sehr, sehr viele Eltern, die inzwischen verstanden haben: Englisch ist die Wissenschaftssprache, ist die Weltsprache, ist die Verkehrssprache, dass einfach die Sprache ist, mit der man im Internet mehr oder weniger mehrheitlich kommuniziert und mehr oder weniger reüssieren kann. [...] Wenn es dann bei einer Jobbewerbung heißt „sehr gute Englischkenntnisse“ – fließend – und man muss an Konferenzen teilnehmen, dann sagt er das mach ich so (schnippt mit dem Finger), während, wenn ich die normale Matura auf B1 mache, kann ich das eher nicht. Und bildungsaffine Eltern – wenn ich das einmal so ausdrücken darf – das sind diejenigen, die auch versuchen ihre Kinder in die VBS und die DLP hinein zu pushen und im Allgemeinen haben wir viel mehr Anmeldungen als wir dann tatsächlich nehmen. Und immer wieder passiert es auch, dass man – auch in der nicht-bilingualen – dann einen Schüler hat und es fällt einem auf, dass der eigentlich gar nicht so schlecht wäre und fragt: „warum bist du eigentlich nicht DLP?“ – „Ja, wir sind leider nicht mehr genommen worden. Ich habe leider zwei Punkte zu wenig gehabt bei dieser

Einstufungsprüfung, jetzt bin ich dann da.“ – Dann hofft man: Vielleicht geht es dann in der Oberstufe, da geht es immer ein bisschen leichter. Weil nach der Vierten gehen relativ viele Schüler, da sind ein paar Plätzchen dann meistens frei. [...]

[Frage 3]: Also Positives habe ich viel mehr zu erzählen als Negatives [...]. Wenn es um den Spracherwerb geht, ist die VBS und die DLP eigentlich ideal, denn man kommt im Prinzip zu zusätzlichen Englischstunden. Denn wenn ich eine Geographiestunde auf Englisch halte, dann ist das wie eine zusätzliche Englischstunde, wo man dann irgendeine Unit irgendetwas macht. Weil sie bekommen einen zusätzlichen Native Speaker oder vielleicht auch einen Österreicher der Englisch spricht, da gibt es zusätzliche Materialien auf Englisch, d.h. der Englischunterricht ist dann nicht auf diese drei, vier Stunden beschränkt, sondern es gibt eine zusätzliche in Geographie, in Geschichte, eine Physik usw. Das ist ein Großer Vorteil [...] und das trägt natürlich entscheidend bei. Das Zweite, was ich persönlich gut finde, ist, wenn zwei Lehrer drinnen sind und die wechseln sich dann ab in der Sprache, so wie ich grundsätzlich im Unterricht – mit ganz seltenen Ausnahmen – rede ich immer nur Englisch und die reden mich auch nur auf Englisch an. Meine Kollegen werden im Allgemeinen nur auf Deutsch angesprochen. Und da kann es passieren, dass ein Schüler eine Frage auf Deutsch stellt, meine Kollegin antwortet und ich ergänze: „May I answer that question?“ Und der redet mich dann wieder auf Englisch an, redet die andere Lehrerin aber auf Deutsch an, da geht es oft in diesen Diskussionen: Englisch-Deutsch-Englisch-Deutsch, hin und her. D.h. die Schüler lernen sehr schnell zu ‚switchen‘. Je länger sie drinnen sind, je besser sie das können, desto leichter geht das, dass sie sagen: „Excuse me Mr [anonymisiert], could you show us that last slide again?“. [...] D.h. dieses ‚Switchen‘ von einer Sprache zur nächsten, das wird irgendwann einmal – im Englischen sagt man – ‚second nature‘. Und da fühlen sich die Schüler dann auch sehr wohl. [...] Das ist eine sehr natürliche Situation, das ist das normalste auf der Welt, wenn man mich auf Englisch anredet und meine Kollegen auf Deutsch.

Also Defizite, also rein vom Unterricht her finde ich eigentlich sehr wenig Defizite. Man muss natürlich als Lehrer... - Jeder Lehrer muss Abstriche machen, ein bisschen. D.h. wenn man zusammenarbeitet...das Defizitärste daran ist: ich bin nicht mehr mein eigener Herr. Ich muss mich absprechen, ich muss Themen durchnehmen, oder gewisse Themen eben nicht durchnehmen, oder ich würde gern das so und so machen und mein Kollege würde das vielleicht gerne anders machen. [...] Mein Kollege macht

Dinge vielleicht auch ganz anders, als ich die machen würde. Wenn ich mein eigener Herr bin, kann ich jede Stunde selber einteilen und kann auch sagen wir machen das, das und das. D.h. die Schwerpunktsetzung wird natürlich koordiniert. [...] Wenn man ein gutes und eingespieltes Team hat, dann läuft das im Allgemeinen relativ gut und ich muss zugeben, an unserer Schule, kann ich mit fast jedem, muss ich sagen. Wir sind insgesamt eine sehr kooperative Schule und ein sehr homogener Lehrkörper. Es gibt – das höre ich immer wieder von anderen Kolleginnen und Kollegen – es gibt Lehrkörper wo es nur Intrigen gibt und lauter solche Sachen, aber bei uns an der Schule läuft das relativ gut, muss ich sagen.

Auch eine der Nachteile ist, dass man sich ununterbrochen dann auch absprechen muss, ja? – Die Koordinierung. Auch zum Beispiel, wenn wir Tests dann machen. Einer macht den englischsprachigen Teil, der andere macht den deutschsprachigen. Ich muss wissen, wie ich meinen Teil gewichte – und das passiert mir regelmäßig – ich mache meine 16 Punkte, mein Kollege sagt auch 16 Punkte, mit einer anderen Kollegin mach ich das auch so, die hat aber dann 28 Punkte, ich aber hab 16. Das ist ein bisschen ein Ungleichgewicht und: wie machen wir das jetzt? „Kannst du von dir vielleicht ein paar Punkte wegkriegen? - Naja ich habe eh schon so abgespeckt...wir brauchen dann aber einen neuen Notenschlüssel und so“. Also man muss einfach mehr absprechen, und das ist im Prinzip der wesentlichste Nachteil. Es ist ein bisschen zeitaufwändiger.

[Frage 4]: Also ich spreche jetzt einmal konkret für mich. Ich unterrichte Geographie, Geschichte und Englisch – und Englisch lassen wir zur Seite, weil das muss eh auf Englisch unterrichtet werden. Aber wenn ich Geographie und Geschichte anschau: Der allergrößte Teil meiner Materialien stammt aus dem Internet. Ich habe ein paar wenige Sachen aus den Büchern und suche mir auch das eine oder andere zusammen, aber im Wesentlichen; - meine Materialien sind digitalisierte Materialien, wo ich mir im Internet Sachen heraussuche, Texte, Videoclips, Bilder, Grafiken, die ich dann selber auch noch bearbeite usw. [Zwischenfrage D.h. sind das dann ‚prefabricated materials‘, die ich gleich für CLIL verwenden könnte, oder müssen sie ‚cherrypicken‘?] – Also eigentlich ist das mehr so ein ‚cherrypicking‘, ja. Ich suche mir ganz konkret aus was ich gerne hätte, was für meinen Unterricht ganz konkret geeignet ist. Es gibt inzwischen einige Lehrwerke auch – für die Unterstufe einige mehr als für die Oberstufe – muss ich zugeben, gibt es diese Lehrwerke wie *The new Geography*.

Das sind lauter Materialien auf Englisch, also sowas wie: How did people settle in the olden days? [...] Und in der Unterstufe, muss ich zugeben, da verwende ich ganz gern solche Sachen, weil die sind tatsächlich wirklich CLIL gemacht und CLIL zugeschnitten.

[Frage 4d]: Ja den Hölzel. Ich verwende den Hölzel eigentlich sehr wenig, muss ich sagen. [Finden sie ist das Buch für CLIL geeignet?] Nicht so wahnsinnig. [Ich frage, weil mir selbst im Buch ein bisschen das „communicative“ oder ein Sozialformwechsel fehlt] - In der Unterstufe ist ja ein viel größerer Schwerpunkt, also wenn ich jetzt Geographie hernehme, auf diese sozialen Aspekte. Soziale Aspekte – damit meine ich, dass man Gruppenarbeiten mache, dass man Dinge für sich selber herausfindet, dass man, quasi, auch ein bisschen forscht. [...] Diese haptische und so, das gibt es in der Oberstufe nicht mehr so. In der Oberstufe ist mehr so dieses „Informationen verarbeiten“ [...]

[Frage 4b]: Sagen wir so: Die CLIL-Sachen sind insofern aufwändiger, weil es im Prinzip keine vorgefertigten Bücher gibt, die rein nach dem österreichischen Lehrplan vorgehen. Wenn ich auch – und ich bleibe jetzt bei Geographie – wenn ich mein Buch hernehme [zeigt auf Meridiane], dann kann ich das Buch aufschlagen und sagen: so, da sind Übungen drinnen, da sind Beispiele, da sind Arbeitsaufträge und ich kann sagen „bitte schlagt das Buch auf Seite 63, wir fangen jetzt an mit der Landwirtschaft“. Die Sachen sind auch schon didaktisch aufbereitet. Da steht dann: Erstelle mit deinem Nachbarn das und das. Überlege welche... - Da sind diese Übungen im Prinzip schon da. Und Bei CLIL muss man das halt selber machen. Und, als ich einmal ganz kurz nicht in einer bilingualen unterrichtet habe, muss ich sagen, ist mir das Geographiebuch schon sehr gelegen gekommen. Ich habe da reingeschaut und meine Unterrichtsvorbereitung war dann im Prinzip in 10-15 Minuten fertig. „Ok, das machen wir, oh, das ist eine tolle Übung, die machen wir, passt, dies, dies, dies.“, und da waren zwei Stunden in einer viertel Stunde vorbereitet. [Wieviel Vorbereitung brauchen sie dann in einer CLIL Stunde?] – Ich bin fair. Man braucht jetzt auch nicht für jede Stunde so wahnsinnig viel, man bereitet eine Einheit vor und hofft, dass man in den nächsten Jahren einmal wieder so etwas unterrichtet und dann abarbeiten kann. Aber wenn ich ein Thema jetzt völlig neu hätte. Also angenommen ich müsste jetzt in der Unterstufe – weiß ich nicht – sagen wir *agriculture in austria* nehmen und dann...Erstens muss ich schauen, dass ich die Materialien finde im Internet, oder auch in Büchern – und so

wahnsinnig viele Bücher gibt es da nicht, die das genau dann so machen wie man es gerne hätte, da gibt es vielleicht eine Karte, aber da ist der Aufbau nicht so gut, und dann muss ich es für die Unterstufe auch noch so abspecken, dass es auch unterstufengerecht, also dass es eben nicht so kompliziert ist, sprachlich eben auch in Ordnung ist. In einer Oberstufe kann ich im Prinzip mit authentischen Texten arbeiten schon ab der Fünften, da muss ich gar nichts, also fast nichts simplifizieren, da arbeite ich mit authentischen englischen Texten und wenn wirklich ein paar schwierige Begriffe dabei sind, dann, also ich mach das immer in einem Word-Dokument, dann gibt es halt ein paar Fußnoten dazu, ja.

[D.h. betreiben sie dann so eine Art *Scaffolding* bevor sie einen Text lesen, oder dass sie die Schüler vorher in einer pre-activity durchschauen lassen: gibt es irgendwelche Vokabel die ihr nicht versteht?] – In der Unterstufe eher ja, in der Oberstufe eher nicht. Es ist nicht mehr so wahnsinnig notwendig.

[Frage 4c Finden sie, dass es manchmal vom Lehrplan her nicht so einfach ist das Ganze in Englisch zu machen, ich frage jetzt spezifisch auf die 7.Klasse, weil es ja eine Österreichklasse ist?]: Das war bei uns früher ganz am Anfang, da haben wir noch keine DLP gehabt, da haben wir auch noch keine VBS gehabt, d.h. als ich an die Schule gekommen bin war das auch noch tatsächlich so, dass man in der siebten Klasse, wenn Österreich durchgenommen wurde in Geographie, hat das nur der Österreicher gemacht. Und der Native, wer immer das auch war, war quasi für die siebte Klasse nicht vorgesehen. Man hat ja auch nur ein – quasi – Kontingent für diese Stunden da. Jede Schule bekommt ein gewisses Kontingent. Und dann war das eben so, dass der Native z.B. in der Fünften beide Stunden drinnen war, in der Sechsten, da gabs nur eine Stunde, war der Native eine Stunde drinnen, in der siebten gar nicht, und in der 8. Klasse in beiden. Inzwischen haben sich diese Stundenaufteilungen dann aber auch geändert. [...] 2005 hat die modulare Oberstufe dann mit der Fünften begonnen und dann wurde Geographie nur mehr in drei Jahren unterrichtet, 5., 6., 7. Später war das 6., 7. und 8. – und immer semesterweise, also drei Stunden und drei Stunden. Z.B. in der 7. Klasse, erstes Semester, da war gar nichts. Und im zweiten Semester waren es dann gleich drei Stunden. Am Anfang war das dann auch tatsächlich so, das war halt nur der Österreicher. Dann gab es – und das gibt es alle drei Jahre, dass Stunden immer wieder herum, sagen wir mal ‚geshifet‘ werden [...] – und ich war derjenige der die Gunst der Stunde vor vielen Jahren ergriffen hat. Also

ich sag jetzt einmal eine Native-Speaker-Kollegin die Geographie gehabt hat, zwei Jahre in Karenz gegangen ist und gerade in dem Jahr haben sie dann beschlossen diese Native Speaker-Stunden zu ändern in Geographie. Und ich war derjenige der gesagt hat: anstatt, dass wir 3-0-3 haben – habe ich gesagt: ich hätte gerne in jedem von diesen Modulen 2-2-2-2, weil da bin ich überall dabei. Ich will ja auch in den Jahren, wo sie Österreich machen auch dabei sein. Da gibt es genug Sachen, die man machen kann. Wir machen in der 7. Klasse – und das ist z.B. mein Job – diese ganzen Wirtschaftsindikatoren. Da mache ich Inflation durch, das kann ich auf Englisch genauso gut machen. Ich mache Arbeitslosigkeit durch, ich mache solche Dinge wie Konjunkturdefizit, magisches Vieleck usw. und all das kann man auf Englisch sehr, sehr schön machen. Ich mache auch immer so einen Überblick über die Kulturlandschaften und die Industrie d.h. ich bin, mehr oder weniger, so der Wirtschaftsindikator, der Wirtschaftsbegleiter, während dieses Jahres. Und so Regionalgeographie, wie sieht es aus mit dem Marchfeld z.B., oder Sozialpartnerschaften und all diese Sachen da – diese ganz typischen österreichischen Sachen, die macht dann quasi der Österreicher. Und ich mache aber den wirtschaftlichen Untergrund. Ich unterrichte an dieser Schule seit ungefähr 8 Jahren, insgesamt unterrichte ich schon seit 15 Jahren. Aber seit ungefähr 8 Jahren, oder 9 Jahren bin ich der alleinige Native Speaker für Geographie in der Oberstufe, d.h. ich bestimme was gemacht wird. [...] Man kann über Österreich genauso gut auf Englisch reden. Ich nehme sehr oft so Teletextnachrichten her, das und das hat sich gerade entschieden [...] und der Text ist auf Deutsch aber wir reden darüber auf Englisch. Und das geht relativ problemlos. In der Oberstufe – die Leute sind es gewohnt usw. – vielleicht muss ich mit ein zwei Begriffen nachhelfen, die sie nicht genau wissen im Englischen, also z.B. „Rückführung von Migranten“, das wissen sie nicht genau, das erkläre ich dann. Und so geht das, ja.

[Frage 5: Geben sie Sprachfeedback, also z.B., wenn etwas grob falsch wäre?]: Wenn jemand sich sehr schlecht ausgedrückt hat, ja, wirklich falsch, dann kann es sein: „So what you are trying to say is“, oder „your question is...?“. Ich mache das im Allgemeinen noch einmal nachzufragen und in einem schöneren Englisch zu [Satz abgebrochen]. [...] Das man allgemein sagt: „Da hättest du den Gerund verwenden müssen oder die Present Perfect“ oder so etwas, das macht man im Allgemeinen eher nicht. Ist auch nicht so notwendig, weil wenn man selber richtig spricht, schnappen das die Schüler ja auf, und wenn man quasi beim Nachhaken richtig redet und dann kommt

das richtige eh wieder zurück, dann ist das sowas wie eine Art Prozess wo das hin und her ‚bounced‘ quasi. Und vielleicht auch noch ganz wichtig: Wenn es Tests gibt oder Wiederholungen, dann werden auch keine Grammatik- und Sprachfehler bewertet. Außer jemand schreibt auf eine Art und Weise, wo ich sage: „This doesn’t make sense, this is not English at all“.

[Muss der englische Teil auf Englisch beantwortet werden?] – Nein, das darf man auch vom Gesetz her gar nicht. Ich habe einen Kollegen der die Oberstufe unterrichtet und der besteht darauf [...] – aber er weiß selber, das wissen wir vom Stadtschulrat, dass ich nicht darauf bestehen kann und er sagt es aber auch immer: „Look, if these people, in the seventh grade; if they can’t answer and english question in English...I would say they have failed to prove the point of being in the bilingual system“. - Was natürlich auch stimmt. Ich sage es meinen immer: „And I want to get English answers. If, however, in the stress of the test, there is a certain word you can’t think of right now, let’s say you can’t think of the word negotiate – or whatever...then you can say: the WHO has to, in quote „verhandeln“ with the other member states. But I don’t want to get full German sentences.“ Und das bekomme ich im Allgemeinen dann auch nicht, außer vielleicht ganz selten, aber das passiert eher nicht. Vor allem auch deswegen nicht, weil wenn sie das alles auf Englisch gehört haben und das alles auf Englisch durchgenommen haben, dann ist es auch auf Englisch einfacher, im Kopf. Ich habe es aber schon gelegentlich auch gehabt, wo ich eine ganze Frage auf Deutsch...(pausiert) wenn es richtig war, habe ich es auch gelten lassen.

[Eine Frage, die ich vorher vergessen hatte, weil ich vorher kurz von fachdidaktischen Artikeln gesprochen hatte: verwenden sie so etwas auch?] – Also fachdidaktische Artikel? [Oder Zeitschriften] – Gut... Null. Also ganz ehrlich, ich habe gar nicht gewusst, dass es solche Zeitschriften gibt, muss ich sagen. Ich wäre auch gar nicht auf die Idee gekommen, dass es eine fachdidaktische Zeitschrift zum Thema Geographie und CLIL usw. gibt [Interviewer unterbricht: Es gibt natürlich nicht immer explizit etwas für CLIL, aber es gibt Bände wo eine Zeitschrift nur das Thema CLIL behandelt.] – Nein, nicht wirklich. Also ich sage jetzt einmal ganz ehrlich. Sie werden nicht viele Lehrer finden – weder an unserer Schule, noch sonst irgendwo – die fachdidaktische Literatur lesen. Ich könnte es gar nicht beurteilen, weil ich es nicht lese. Aber, so aus dem Bauch heraus, würde ich vermuten, wenn ich so eine wissenschaftliche Abhandlung jetzt lesen würde über den Einsatz von CLIL im Geographieunterricht, ein

wissenschaftlicher Aufsatz, dann ist der auch wissenschaftlich. D.h. es würden da ja alle möglichen Sachen drinnen stehen wie das ganze abläuft, aber ich würde vermuten das würde mir als Lehrer jetzt vom praktischen Nutzen her eigentlich nichts bringen. [Es würde ja auch Unterrichtsbeispiele geben in diesen Veröffentlichungen]. – Also auch in Englisch oder sonst irgendwo nicht. Wenn ich...also meine Art mich fortzubilden in CLIL, ist bei anderen Kollegen mitzuhören wie sie gewisse Dinge machen [...], wir tauschen uns – nicht allzu oft – aber hin und wieder Materialien aus, ich selber bin sehr großzügig mit meinen Materialien.

[Frage 4f: Dürfte ich hier vielleicht kurz einhaken? D.h. Innerhalb des Schulkörpers gibt es mäßige Kooperation, bzw. werden Materialien gehortet?] – Ja. Und es gibt auch gute Gründe die Sachen zu horten. Also man sollte das jetzt nicht so pauschal wegtun. Es steckt ja wahnsinnig viel Arbeit drinnen. Ja? Es steckt sehr viel Arbeit in solchen Sachen und ich persönlich bin der Typ, ich gebe Materialien gerne her. Ich freue mich, wenn diese Materialien verwendet werden. Es passiert mir aber auch hin und wieder, dass ich das eine oder andere – um ein gutes Beispiel zu geben: Man sieht eine Dokumentation. Ich habe die zufällig gesehen, die habe ich runtergeladen, oder ich habe sie gekauft, zum Thema Klimawandel etc. Ganz, toll, super, usw. So...Alleine die Zeit, die ich sitze für diese 45 Minuten, das Transkript zu machen, die Fragen dazu, dann Sachen einzubauen, da habe ich natürlich nicht großartig viel Bedürfnis jemandem das zu geben, einfach so. Denn wenn ich so etwas zeige, dann passiert so etwas wie: „Du könntest ich das haben, könntest mir eine Kopie davon machen?“ – Und im Allgemeinen würde ich mir erwarten – sag ich jetzt ganz persönlich – dass jemand sagt: „Du ich finde das ganz toll, könnte ich eine Kopie haben, du, tauschen wir Material, ich hätte auch Materialien, die du verwenden kannst“.

[Genau deswegen Frage ich, also dass es ein kollegialer Austausch ist...]. – Das passiert nicht sehr oft. Das passiert weder an unserer Schule, noch an vielen anderen Schulen. [...] Da muss man fair sein. Also ich bin mit Abstand der Großzügigste mit Material an der Schule [...] und ich bin jemand, wenn ich etwas finde: So, ich drucke es mir aus als PDF und geh zu meinem Kollegen und Sage: „Du [anonymisiert], du hast ja auch so Unterstufe. Du das Blatt hier das ist super, das kannst du sicher gut verwenden.“ [...] Und ich erwarte mir jetzt nicht, dass ich großartig Materialien zurückbekomme, was ich – in einer idealen Welt – mir eigentlich erwarten würde, dass ich irgendeine Art der Anerkennung kriege. Es ist eine menschliche Sache. Und ich

kenne einige Kollegen, die sind wahnsinnig so „Ach, du hast das etwas, super, toll“. So, und dann gibt man diese Sachen eben her und ich wundere mich selbst aber immer [...] wo Leute einfach gerne..., also um ein Beispiel, nicht aus der Schule gegriffen, zu geben: Das sind Leute, die kommen wahnsinnig gerne zu Festen, oder zu Geburtstagspartys und selber schmeißen sie nie eine. Und im Prinzip ist es das. [...] Ich habe vor Kurzem gesagt – und das neue Lehrerdienstrecht kommt ja – das wird ja sie auch betreffen und das ist leider Gottes nicht gut, aber ich habe vor kurzem zu einem Kollegen gesagt: „Und wenn wir diese neuen Lehrer da haben und die sich abplagen weil sie so viele Stunden haben und nicht wissen wo ihnen der Kopf steht, von mir kriegen sie die Materialien so (schnippt), Die müssen nicht fragen“. „Du hast Geographie? – Dies, dies, dies, du ich kann dir meinen ganzen Satz da geben. Hast du einen USB-Stick? Du kannst dir alles – damit du es dir ein bisschen sparst – damit du nicht nach einem halben Jahr schon im Burnout bist. Da hast du alle diese Materialien, da wirst du sehen. Da wirst du dankbar sein. [...]“ Das habe ich mir jetzt schon vorgenommen; - ich sammle auch jetzt schon Materialien. Ich erwarte mir nicht viel zurück, aber freue mich halt, wenn jemand anderes auch einmal auf die Idee kommt: „Du das wäre etwas für dich“. [...] Gibt es leider nicht so viel, aber gibt es auch an anderen Schulen nicht.

[Frage 4e]: Also aus englischen Schulbüchern verwende ich...Es gibt, ich muss zugeben, die englischsprachigen Werke, sind nicht wahnsinnig geeignet. Die sind teilweise dermaßen stark auf die britischen Inseln oder auf Amerika zugeschnitten, dass, wenn man da gewisse Übungen machen will, die nicht besonders sinnvoll erscheinen. [Sprachlich?] – Die Sprache ist nicht das Problem. Aber um nur ein Beispiel zu geben: Ich habe mir gerade jetzt von Amazon...da habe ich mir so [...] Geography Elementary Bücher gekauft. Ich habe gerade eine 1C, da gibt es sicherlich ein paar Sachen drinnen die ich verwenden kann. Ich habe das Buch aufgemacht und von ungefähr 90 Seiten war eine Seite wo ich mir gedacht habe: Ja das kann ich vielleicht verwenden. Alles andere waren wahnsinnig kindische Sachen „please color in this“ oder „draw the lines of Colorado and Florida“ [...]. (Interviewpartner holt in der Zwischenzeit das Buch von Amazon) Aber viele von diesen Übungen, ich weiß nicht was man daraus viel lernen soll. Da ist nicht viel da. [...] Wenn da drinnen nur zwei Arbeitsblätter wären, das hat mich gekostet 8€, wenn da nur zwei Arbeitsblätter drinnen wären, hätte sich das für mich schon gelohnt. Auch wenn eine ganz tolle Aktivität drinnen wäre wo ich sage: „das ist super, das ist eine schöne Karte“, dann

würde ich sagen, hat es sich schon gelohnt. Aber ich schau da rein und dann (pausiert)
- nichts.

[5, Matura]: Ja auf jeden Fall. Ich bin schon auf unser VBS-Programm und unser DLP-Programm sehr stolz. Ich sehe wirklich, dass es etwas leistet. Ich habe ja vorher schon von bildungsfernen Schichten gesprochen, ja, also der überwiegende Teil der Eltern, die ihre Kinder in die VBS schicken sind bildungsnahe Eltern, die, die in die nicht-bilingualen schicken, das sind – häufig, aber nicht immer – bildungsferne Leute, wo Englisch nicht als wichtig gesehen wird. [...] Und wenn man dann eine Oberstufe hat, also wenn man dann eine Matura hat und vergleicht so eine Geographie-bilinguale Matura mit einer anderen. - Die Fragen sind alle auf Deutsch, nur so nebenbei. [...] Da habe ich dann Landwirtschaften europäische Union mit Schwerpunkt Almeria, wo diese Erdbeeren und diese Paradeiser daherkommen und [...] immer wieder habe ich dann Vorsitzende hier, die immer wieder sagen: „Also ich muss sagen, was das für eine tolle Maturafragen waren und wie sie [die Schüler] das gemacht haben, wie souverän, wie jemand so schnell umschalten kann [zwischen Englisch und Deutsch bei der Matura] und auf einem hohen Niveau, also geographisch argumentieren kann“. Also sie bekommen das natürlich einige Jahre...Die Leute haben einfach ein wirklich gutes Englisch. [...]

[Frage 6]: Also an der Infrastruktur selbst kann es nicht mangeln. Wie unsere Schule auch eingerichtet ist, alles was ich brauche ist einen zweiten Lehrer. [Aber wenn sie jetzt sagen sie möchten dies und jenes, z.B. Materialien, würde die Schule das dann auch übernehmen?] – Also wir haben bei uns, unsere Schule ist finanziell, muss ich einmal sagen, halbwegs gut ausgestattet. D.h. wenn ich zum Beispiel sage „Es gibt ein sehr gutes Geographiebuch, das ist vor kurzem rausgekommen in den USA, oder in Großbritannien und da sind wahnsinnig viele tolle Sachen drinnen, die wir auch im Unterricht verwenden können“ – und das hätte ich eigentlich gerne als Klassensatz, muss ich im Prinzip diesen Wunsch nur anmelden und wenn keine großartigen Gründe dagegen sprechen, wird das im Allgemeinen auch gemacht. [...] Wir sind finanziell halbwegs ausgestattet. Von der Infrastruktur her, wir haben auch ausreichend Kopierer hier, auch für solche Materialien, die kopiert werden müssen. Also an dem kann es nicht scheitern. Woran es am ehesten scheitern kann, denke ich, ein CLIL-Programm, ist wenn der Wille nicht da ist. Also wenn die Leute nicht diesen Sinn da erkennen.

[Haben sie CLIL als eine *Grassroots*-Bewegung wahrgenommen?] Ja. Mehr oder weniger. Und als sich herausgestellt hat, irgendwann in den 80er, 90er Jahren, ja, Englisch wird tatsächlich diese dominante Sprache, vermutlich weil sich auch immer wieder höhere Politiker und auch Landesschulinspektoren getroffen haben, die gesagt haben: „Naja, mein Sohn hat leider Gottes den Job auch nicht gekriegt, weil sein Englisch halt nicht so gut ist. Oder der Kollege, der war ein halbes Jahr in England, der hat ein Austauschsemester gemacht, der kann so viel besser dies, dies dies, also eigentlich wäre das schon nicht schlecht.“ [...] Und unsere Schule hat ja zu den ersten gezählt, bei den VBS und die VBS sind ja damals äußerst großzügig mit Stunden usw. ausgestattet worden. Also äußerst großzügig. Die VBS, die nach uns gekommen sind, ein paar Jahre, 4-5 Jahre später, die haben, soweit mir bekannt, bis zu einem Drittel oder fast bis zu 40% weniger Stunden schon bekommen. D.h. dort muss man dann auch mehr echtes CLIL machen. D.h. der Österreicher, der das auf Englisch macht. Bei uns wird sehr viel, noch immer sehr viel, wird so gemacht, dass der Österreicher da ist und es gibt einen Native und der macht das mit seinen Materialien. Es gibt nicht wahnsinnig viel, was wir da bei uns haben an der Schule, ich mein es gibt es schon auch, das sind vielleicht 20-25% der Stunden, wo der Österreicher die englischsprachigen Materialien auch präsentiert, ja. Und auch durchnimmt im Unterricht. So, ich habe ihnen ja gesagt, dass die Gerüchte herumkursieren, dass man da einsparen will und, ich denke ganz umsonst kommen diese Gerüchte ja nicht, wird das wahrscheinlich verstärkt dann so sein, dass verstärkt Österreicher dann eben herangezogen werden und gesagt wird „Du wirst jetzt in der VBS unterrichten, oder in der DLP“ und da wird man eben Anglisten hernehmen, die quasi Geschichte als Zweitfach haben, oder irgendwelche Historiker die in England waren....meine Fächer sind ja auch eigentlich Englisch und Geographie und Wirtschaftskunde. Insofern bin ich ja prädestiniert. Aber wenn es dann wirklich so weit kommt

[Einwurf: An vielen Schulen wo kein VBS-Programm existiert ist es eigentlich Realität. Sehr oft gibt es auch Schulen, da ist kaum Rückhalt da und ich habe das Gefühl, das ist eine Sache, die sehr individuell vom Direktor abhängt...] – Der Direktor ist auch ganz wichtig. Also wenn der Direktor hinter diesem Programm steht und das dann auch durchficht bei den Direktorenkonferenzen und auch beim Landesschulrat usw. Die kennen sich auch gut und das sind teilweise auch per „Du“. „Du, ich kann dir sagen, das ist mir wichtig und das hätte ich gern. Du, wir haben so viele Native Speaker bei uns und die machen wirklich eine gute Arbeit“. Und wenn dann so jemand der vielleicht

zufällig wieder einmal als Vorsitzender herkommt, das ist uns auch passiert, dass so zwei, drei Leute gekriegt haben, die als Vorsitzender bei uns die Matura gemacht haben und dann auch sehen wie gut die Leute wirklich Englisch können bei der Matura. Dann sehen sie, das ist auf einem wirklich hohen Niveau, dann sehen sie quasi – jetzt vergleiche ich das mit meiner Schule [...] das ist dann schon so dass die Leute sagen: „So schlecht ist das eigentlich nicht“.

[Abschließend noch: Haben sie eine CLIL-Fortbildung gemacht?] - Ich war bei einer CLIL-Fortbildung nicht dabei an sich, ich bin ja Native – also brauche ich das nicht in dem Sinn – aber ich habe bei zwei oder drei CLIL Veranstaltungen als Vortragender...war ich dabei. [Von der PH aus?] Da gab es noch, ich glaube die ist jetzt in Pension (pausiert). Das CLIL an der PH wurde konkret von einer Kollegin von hier, das war die frühere VBS-Koordinatorin, die Eva Poisel. Auf jeden Fall: die Eva war bei uns jedenfalls relativ lang Koordinatorin, ich habe auch mit ihr gemeinsam unterrichtet – und das ist eine super Lehrerin muss ich sagen – und die hat an der PH dann das CLIL Konzept quasi (Satz abgebrochen) [Wie haben sie das wahrgenommen? Haben sie das Gefühl, auch für Leute die nicht-native sind, dass sich das für die auszahlt? Bekommen die dann, vielleicht, sprachendidaktisch so viel Hilfestellung, dass sie sich dann im Unterricht auch ein bisschen leichter tun?] – Ich würde sagen: Ja. Für CLIL eignet sich einmal grundsätzlich keiner der sagt: „Ich mach in Englisch keinen Fehler“. Wer nicht dazu stehen kann, dass sein Englisch nicht astrein ist, der muss die Finger davonlassen. Und man vergibt sich auch bei den Schülern nichts, wenn man im Unterricht sagt: „Boys and girls, I am an Austrian, so sometimes I do make mistakes when I speak, but that's the way it is“. Und wenn man das einer Klasse einmal sehr klar vermittelt, dass man halt auch Fehler macht in Englisch und nicht der Native ist usw., da sind die meisten Schüler dann tatsächlich relativ großzügig. Man hat seine Materialien und vielleicht auf einem Arbeitsblatt eine present perfect-tense verwendet anstatt einer past-tense oder da ist irgendein Rechtschreibfehler, da sind sie meistens...(Satz unterbrochen) Und wenn man dazu stehen kann, dass man sich auf Englisch unterhält mit einem Schüler – in einer CLIL Situation – und dass das vielleicht ein bisschen holpert, wenn man dazu stehen kann, dann kommt man schon über die Runden. So happig ist das jetzt nicht, ja? Und das was einem dort [im CLIL-Kurs] beigebracht bekommt, ist im Prinzip wie man, rein didaktisch, diese Materialien zusammenstellen kann. Man hat bei diesen Fortbildungen auch hin und wieder so ‚Sessions‘ drinnen, wo man tatsächlich an

Materialien arbeitet und wie man selber diese Materialien, angefangen von Moodle usw. erstellen kann, wie man die hochladen kann, aber man muss auch selber dann auch affin genug dafür sein, dass man diese Sachen dann auch machen will. Wenn man nur dort hingehet für die Fortbildung und das war es dann und dann sitz ich und mache nichts im Kahoot, oder weiß nicht wie eine Moodle-Plattform, weil ich selber nicht...das gehört ja zum Lehrerberuf dazu. Wenn ich sehe wie eine Gruppenarbeit geht, wie das und das ist. Und wenn die Unterstützung vom Herrn Direktor da ist und der sagt „Das kann man machen“ und dann sagt „Du, da gibt es eine CLIL-Fortbildung, die würde ich gerne machen...Klar!“. Aber wenn einer sagt „Ich glaub nicht, dass das für uns etwas bringt. wenn man einen Direktor hat, der nicht fördert und unterstützend ist, ist das natürlich deutlich schwieriger.

Interviewpartner H (40:17)

[Frage 1]: Bei mir war das so, dass ich an die Schule kam und es gab bei uns an der Schule schon diesen Zweig, diesen DLP-Zweig. D.h. wir haben bei 6 Parallelklassen in der Unterstufe eine, die eine DLP-Klasse ist, so nennen wir das. Die haben dann drei Fächer im Jahr immer wieder auf Englisch, so durchschnittlich jede zweite Stunde. Das war schon so etabliert wie ich an die Schule kam und irgendwann ging es im Winter dann um die Lehrfächerverteilung und...wer das noch machen könnte. Und das war dann bei mir so, weil ich ja Sprachassistentin in England war ein Jahr, hat sich das dann so ergeben, dass ich das Unterrichten durfte – ohne Ausbildung habe ich da angefangen. Sonst machen das oft Englischlehrer, die Englisch und dann ein zweites Fach dazu haben, z.B. Englisch und Geographie. Und bei mir ist das eben nicht der Fall, aber dadurch, dass ich im Ausland war, haben sie mir das angeboten bzw. haben mich gefragt ob ich mir das zutraue oder ob ich das denn machen würde. [Wie lange machst du das schon?] – Ich mache das jetzt dann seit – (denkt nach) – das siebte Jahr dann.

[Zwischenfrage: Hast du die CLIL Fortbildung dann gemacht auf der PH?] Ja, ich habe eine eineinhalbjährige Ausbildung gemacht. Ich glaube mittlerweile ist das einjährig. Und ich war dann noch zwei Wochen in Irland, das war noch Teil dieser Ausbildung noch. Das musste man sich selbst organisieren, das sind so ERASMUS-Fortbildungen, wo man ewig lange ansuchen muss um das zu bekommen, aber dafür bekommt man es bezahlt über die EU und das ist super. Zwei Wochen in Irland, das war schon genial. [Wann war das? – Ich frage nämlich, weil ich gehört hatte, dass die

finanziellen Mittel mittlerweile gekürzt wurden...] – Ja extrem. Also ich war im letzten Jahrgang die das gemacht haben, die alte Version. Aber wann das war (denkt nach) – also es ist schon mehrere Jahre her. Die Fortbildung in Irland habe ich gemacht...sicher schon drei Jahre her und dann ein Jahr davor. Also vor sechs Jahren ca. Ich weiß nur, ich war der letzte Jahrgang. Danach haben sie das überhaupt einmal gar nicht mehr angeboten und mittlerweile wird es wieder angeboten. Bei uns war das schon toll, weil wir hatten sehr viel internationale Vortragende. Also wirkliche Spezialisten in CLIL, die weltweit agieren [...] also Leute, die international bekannt sind.

[Frage 2]: Es gibt schon Leute, die das verstärkt machen. Das sind die Leute, die die Ausbildungen haben. Oder die, die Englisch als Zweitfach haben. Das sind eigentlich die, die das am häufigsten machen. Es gibt ein paar, einen Musiklehrer, einen Mathematiklehrer, die eine Ausbildung haben. Mittlerweile ist das mit dem Stundenplan oft mühsam. Jetzt machen es auch welche, die es sich selbst zutrauen. Dazu haben wir an der Schule einen Native Speaker. [Einen? – für so viele Lehrer?] – Ja wir haben nur eine Klasse, also für 4 Klassen, ein Klasse in jedem Jahrgang. Da muss man sich auch speziell anmelden, das heißt es gibt da sogar eine Aufnahmeprüfung, so ein mündliches Gespräch. [...] Es sind also diese Klassen und da muss man sich speziell anmelden und in der, das habe ich eh vorher schon gesagt, gibt es drei Fächer im Jahr, wo theoretisch jede zweite Stunde der Native Speaker mitgeht. Und da ist es schon so geplant, dass du diese Stunde im Rahmen des CLIL-Konzeptes mit ihnen auf Englisch machst. [D.h. jene Kollegen, die etwas unsicherer sind, nehmen sich den Sprachassistenten und die anderen machen das eher selbst?] – Nein. Ich mache es verstärkt, wenn der Native Speaker bei mir mitgeht, dann mache ich es wirklich regelmäßig jede zweite Stunde. Und sonst mache ich es, wenn es ins Thema passt. [Reden dann in der Stunde beide, oder redet hauptsächlich der Native Speaker?] – Das kommt ein bisschen auf den Native Speaker an (lacht), würde ich sagen, und das ist bei uns an der Schule momentan ein bisschen ein Problem. Es ist das Problem, dass er sehr wenig macht, oder nur das was man ihm explizit sagt. Das liegt an seiner Rolle, da hadern wir gerade ein wenig. Das ist gerade ein bisschen schwierig. Ich weiß, dass er das gemacht hat, weil er hat die Ausbildung mit mir parallel gemacht, also er war in meinem Kurs. [D.h. der hat eine pädagogische Ausbildung?] – Ja. Aber es funktioniert trotzdem sehr schlecht in der Kommunikation, weil er z.B. dann, wenn du in die Klasse kommst, dann setzt er sich nach hinten und liest ein

bisschen was bis du sagst „jetzt wird er gebraucht“. Es ist kein richtig partnerschaftliches Teamteaching, sondern solange er nicht 100% gefragt ist, klinkt er sich vollkommen aus. [Hängt das, glaubst du, auch mit der Bezahlung der Native-Speaker zusammen, die normalerweise relativ schlecht ist?] – Ob es jetzt nur daran liegt weiß ich natürlich nicht, also seine Beweggründe, aber er ist jetzt nicht sehr motiviert. Es ist auch schwierig, weil er hat natürlich als Nicht-Fachlehrer teilweise auch keine Ahnung von gewissen Stoffgebieten und ist auch wenig willens sich das anzuschauen. [Wie wird das koordiniert, gibt es da Meetings, wo man sich zusammensetzt, oder ist das so ‚on-the-go‘?] – Ja genau. Und das ist schon so ein Problem wo wir gesagt haben, also momentan haben wir ein ziemliches Problem mit der Situation und ich glaube zwar, dass er nächstes Jahr wieder da ist, aber ich möchte das nächste Jahr für mich...anders regeln. Dass er nämlich auch im Stundenplan auch Stunden hat, wo er da sein muss und wir theoretisch etwas besprechen könnten. Also wo er da sein muss, wo im Stundenplan eine Planungszeit vereinbart ist, dass, falls es etwas zu besprechen gibt, dass wir das auch gemeinsam tun können, weil das ist jetzt oft nicht möglich. Das passiert oft sogar im Gehen. [Das macht es dann...] – Schwierig, ja. Aber auch wenn du vorher was mit ihm besprichst, heißt das trotzdem nicht, dass es dann gut funktioniert. [CLIL wird nicht extra vergütet?]. – Nein. [Auch nicht in Werteinheiten?] – Nein. Gar nicht. Man wird dafür bezahlt wie für jede normale andere Geographiestunde. Natürlich haben wir viele andere Teamteaching-Stunden auch, jetzt nicht nur auf CLIL bezogen, sondern auch in Deutsch, Mathe, Englisch usw. und dort gibt es auch keine Planungsstunden. Das wird eigentlich nie (betont) bezahlt. Im Gymnasium ist das überhaupt nicht üblich, dass du für Planung bezahlt wirst.

[Frage 3]: Positiv finde ich aus meiner Sicht: Man merkt schon, dass die DLP-Klassen in Englisch gesehen, durchschnittlich gesehen, also dass die schon besser in Englisch sind. Sie sind es gewohnt auf Englisch zu sprechen und ich glaube es gibt ihnen auch mehr Motivation auch einmal mit einem Nicht-Englisch-Lehrer Englisch zu sprechen, weil der nicht gleich immer korrigiert. Und ich bin ja auch nicht perfekt in Englisch und Schüler die sonst vielleicht Hemmungen haben, trauen sich da vielleicht mehr. Das ist nicht immer der Fall, aber schon sehr positiv. Ob Schüler das mögen, das ist von Klasse zu Klasse verschieden. [Auch wenn sie explizit in dem Programm aufgenommen worden sind?] – Ja. [Weil die Eltern dahinter sind, dass sie das machen?] – Ja genau. Das ist sehr unterschiedlich. Ich habe z.B. eine Dritte Klasse [...], da geht der Native-Speaker nicht mit und deswegen mache ich nicht recht viel,

weil dritte Klasse bietet sich nicht gut an. Du hast zuerst einen starken Österreich-Fokus und dann Wirtschaft und das ist dann vom Material her auch schwieriger. [Weil es sich gerade anbietet: Siehst du das dann auch als Problem in der siebten Klasse, weil da ist ja auch ein starker Österreichfokus] – Das stimmt. Ich finde trotzdem, dass es für die Siebte für mich schwieriger ist, weil ich das Vokabular nicht mehr habe. Also zum Einlesen dürfte es ein ziemliches Problem werden, weil das Fachvokabular ist natürlich schon ein ganz anderes. Das merke ich jetzt schon in der Unterstufe bei der Wirtschaft, weil das geht über das normale Alltagsvokabular hinaus. Also das ist nichts mehr, was ich so automatisch in petto habe, die ganzen wirtschaftlichen Fachbegriffe sind so schon sehr speziell, teilweise. Und da tu ich mir alleine in der Unterstufe extrem schwer, weil zusätzlich brauche ich auch noch etwas, was für die Schüler auch noch halbwegs verständlich ist. Und ich tue mir bei allem schwer, was nicht klassischerweise in der USA oder in England am Stundenplan steht, oder im Lehrplan steht. Du findest für die erste Klasse Geographie extrem viel... also Physiogeographisches findest du unglaublich viele Materialien [...] Für die Dritte ist das eine Katastrophe, weil du für Österreich nichts mehr findest, auch bei der Wirtschaft ist das der Fall, wo das schwierig ist, weil das in der Unterstufe nicht so im englischsprachigem Raum so üblich ist. Es gibt das so nicht als Fach. Aber da wird es eben schwieriger altersadäquate Materialien zu finden. Das tue mir ich oft einfach schwer. [Findest du wird das dann für die Oberstufe einfacher?] – Ja schon, weil man mehr mit normalen Zeitungsartikeln arbeiten kann [...] In der Oberstufe würde ich mich dann schon an so etwas herantrauen. Also so etwas wie einen TED-Talk kann man in der Oberstufe schon zeigen, wenn man das Vokabular vorbereitet usw.

[Defizite für dich als Lehrperson?] – Es ist schon mehr Aufwand. [Wieviel mehr?] – Es ist schon wie eine extra Klasse [...] also da muss ich parallel extra vorbereiten. [Mal 2?] – Genau. [Aber je länger man es macht, desto einfacher wird es zumindest?] – Ja, weil man halt Materialien hat, auf die man zurückgreift.

[Frage 4]: Ich würde einmal sagen 80% aus dem Internet. Wir haben ein paar Schulbücher, die im Kustodiat sind, wo man theoretisch etwas verwenden könnte. [Hast du das Gefühl ihr seid gut ausgestattet?] – Nein. Ich glaube auch das Angebot ist mäßig, von dem was es an Büchern gibt. [Habt ihr dann schon für die Oberstufe etwas organisiert?] – Das ist jetzt gar nicht so gedacht. Das ist jetzt viel offener. [D.h. jeder einzelne soll sich das selbst suchen?] – Genau. Es ist schon so, mit der

[anonymisierter Lehrername], dass wir Materialien austauschen, gerade über Geographie.

[Frage 4f]: Also, wenn man das gleiche Fach hat, dann tauschen wir schon untereinander aus. Aber so ist es... [Findet im ganzen Kollegium ein Austausch statt?] – Ja, aber [CLIL-Lehrer] es gibt halt wenig. In Geographie machen es nur wir zwei. Dementsprechend ist da der Bedarf auch noch nicht so da. [Seid ihr noch anderwärtig, vielleicht außerschulisch vernetzt?] – Ich bin jetzt mit niemandem mehr im Kontakt, damals schon, aber jetzt hat sich das verloren. Ich habe eine Freundin, die das eigentlich auch macht, aber die haben diese Form ganz anders, die machen das mehr wie im Projektunterricht. Die haben eine Woche wo sie gezielt in allen Fächern das machen zu einem bestimmten Thema.

[Zwischenfrage: Hast du für deine Planungen schon einmal fachdidaktische Artikel hergenommen? Warum, oder warum nicht?] Nein. – (denk nach) – Erstens fehlt mir dazu ein bisschen der Zugang dazu. Es wäre jetzt nicht so, dass es mich nicht interessieren würde, aber wir haben nichts an der Schule. Und der Zeitaufwand mir einen fachdidaktischen Artikel zu suchen, wenn ich eigentlich nur das Material brauche, würde das das noch einmal aufwändiger machen. Also...eher weniger. Wenn es mir leicht zugänglich wäre, dass ich es wo abonniert hätte, oder auch online abonniert habe, dann würde ich da sicher auch reinschauen, aber ich bin jetzt noch über nichts gestolpert, wo ich mir gedacht habe das passt. Also, das GW-Unterricht das habe ich schon, aber gibt es da so viel zum Thema CLIL? Mir kommt es...also ich bin eigentlich noch nie über einen Artikel gestolpert, wo ich dann etwas rausnehmen würde. Hat sich einfach noch nicht ergeben.

[Das hatte ich vorher vergessen: Hast du den Eindruck, dass das DLP-Programm sehr gepusht wird?] – Ich glaube es war schon einmal mehr, mittlerweile ist das so in die Richtung „das gibt es halt auch noch“. Und wir haben nicht das große Problem mit den Schülern bei uns an der Schule. Also wir haben eher zu viele Schüler, zu viele Anmeldungen. Deswegen ist das nicht so ein Problem, dass wir jetzt dafür Marketing betreiben müssten. Also ich glaube man könnte es schon noch besser umsetzen, es verläuft jetzt nicht im Sand, weil wir machen das alle, aber es ist jetzt kein so ein richtiges Thema mehr. Sollte es vielleicht wieder einmal um das aufzuwerten. Aber vielleicht passiert das auch jetzt mit der Oberstufe, dass man das allgemein wieder aufwertet.

[Frage 4c]: Also das [Scaffolding] ist schon etwas, das haben wir über die Ausbildung sehr, extrem viel gemacht, eigentlich. Und dass es mir einfach absolut bewusst ist, wenn ich eine Stunde vorbereite, dann mache ich das wirklich mit Vokabeln oder mit Sätzen. Ich mache das auch bei den Materialien, wo ich sage „das verwende ich wirklich regelmäßig“ [...], die sind alle über das Scaffolding, wo es halt immer komplexer wird, sozusagen, aufgebaut. Also da hat mir die Ausbildung, da habe ich schon etwas gelernt. Das ist der Unterschied zu denen, die dann einfach nur sagen „ich mach es halt auf Englisch“, auch die, die Englisch haben, ich weiß nicht ob die es auch so machen.

[Frage 4d]: Ja wir haben da sogar glaube ich was an der Schule. Zwei für die Unterstufe. Aber ich habe es jetzt nicht mehr so im Kopf.

[Wenn du Materialien suchst, muss du dann ‚Cherrypicking‘ betreiben?] – Ja. [Fertige CLIL-Materialien gibt es nicht?] – Nein. [...]

[Frage 5]: Also ich versuche möglichst viele Übungen zu machen, wo sie miteinander reden. Das funktioniert meistens auch ganz gut. Manchmal muss man natürlich aufpassen, dass sie nicht auf Deutsch reden, weil, wenn ich sie dran nehme, dann redet nur einer und wenn ich so ‚speaking-activities‘ mache, dann mache ich das mehr so, dass sie miteinander reden. Wenn sie mit mir reden und es passiert ein massiver Fehler, dann sage ich das schon, aber sehr abgeschwächt: „Ich glaub man sagt das anders“. [Bei Tests ausschließlich auf Deutsch, oder auch Englisch?] – Ich habe es auch schon so gemacht, dass ich eine Frage auf Englisch gegeben habe. Aber ich sage es ihnen auch schon vorher beim Teststoff dazu: das kommt auf Englisch. Ich mache es aber nicht, dass die Hälfte des Tests so ist, aber, je nachdem, 1-2 Fragen. [Müssen sie dir auf Englisch antworten, oder dürfen sie auch auf Deutsch, z.B. wenn sie mal ein Vokabel nicht wissen?] – Das habe ich auf beide Varianten so gemacht. Wer es auf Deutsch macht, der bekommt Punkteabzüge, aber ich habe es auch schon so gemacht, dass man nur auf Englisch antwortet. Das kommt ein bisschen auf das Alter und auf die Frage an. Aber in der Regel möchte ich, wenn dann, schon eine englische Antwort. [Liefert CLIL einen wertvollen Beitrag für die Matura?] – Man kann es nicht verallgemeinern. Aber ich würde sagen im Durchschnitt ja. Also ich hab schon das Gefühl, dass die DLP Klassen, bei uns wurden die bis jetzt ja immer zusammengelegt, also eine DLP-Klasse kommt mit einer anderen Klasse zusammen, und da merkt man schon, dass die es mehr gewohnt sind und dass die grundsätzlich

schon etwas besser sind. Wobei, das ist jetzt sehr verallgemeinernd, angesprochen, weil es gibt auch in den DLP-Klassen Schüler, die nicht gut in Englisch sind. [...]

[Frage 6]: Also, das ist schon ein Problem. Wenn es bei den Materialien an sich, also wenn es einen Pool gäbe, oder bessere Schulbücher gäbe, wäre das schon eine Unterstützung. Auch wenn ich nur sage: das ist ein Anhaltspunkt. Aber manchmal tue ich mir mit den Materialien einfach schwer. Gar nicht so das Unterrichten, aber einfach die Materialien zu finden. Und die meisten Materialien, da habe ich dann die Aufgaben selbst gemacht. Es ist nicht so, dass man hat etwas Vorgefertigtes, wo Aufgaben drinnen sind. Und wir wissen alle: Ok, wir haben ein Schulbuch und das verwenden wir zur Hälfte und die andere Hälfte machen wir anders. Aber das wäre für CLIL schon auch gut, dass man irgendetwas hat, wo man sich orientieren kann, oder zur Not zurückgreifen kann. Und dann kommen diese Phasen wo...da findest du gottseidank irgendwo ein YouTube-Video und dann schiebst du noch ein paar Vokabel raus und dann war es das. [...] [Findest du, dass man auch ab und zu gezwungen ist pragmatische Entscheidungen zu treffen, weil man die Zeit nicht hat?] – Ja sicher.

[Würde eine Plattform zum Materialaustausch helfen?] – Ja. Aber das muss halt auch gepflegt werden. Es ist oft bei so Plattformen, dass es am Anfang einmal funktioniert und irgendwann lädt keiner mehr hoch und nurmehr herunter. Wenn es die Möglichkeit gäbe...Ein Schulbuch ist auch nur begrenzt: Aktualität, aber auch dass du es eigentlich gar nicht kopieren darfst. Und ein zweites Schulbuch bekommen die nicht. Wir müssen alles zusammenstreichen wo es möglich ist, weil das Schulbuchbudget ja nicht erhöht wird, sondern bleibt gleich, aber die Bücher werden teurer. Deswegen werden die normalen Bücher schon immer weniger. Dementsprechend ist ein zusätzliches Buch für die Klasse unrealistisch, eigentlich unmöglich. [D.h. die Eltern müssten es privat kaufen?] – Das darf man ja nicht. Wir dürfen nicht einmal [...] ein Arbeitsheft, auch wenn Lehrer das viel verwenden könnten, könnte man ja sagen: ok, wir sparen uns die Kopierkosten und kaufen das Arbeitsheft, weil das kostet 3€, aber die sind halt gestrichen. Wir dürfen es nicht nachkaufen, das ist verboten worden. In einer DLP-Klasse könnte man schon sagen „es gibt da ein total sinnvolles Buch, das in dem Zweig speziell ist“. Aber das müsste dann ja wieder für alle Fächer, wo das zutrifft... (Satz abgebrochen). [Also du hast das Gefühl ihr seid nicht so toll ausgestattet?] – Nein. [Habt ihr einen Kasten mit CLIL-Materialien?] - Ja wir haben ein Geo-Kustodiat, wo wir ein paar Bücher haben. Dann können wir theoretisch auf die Englischmaterialien

zurückgreifen, das habe ich schon auch gemacht. Das ist hat nur Text; das hole ich mir, wenn ich etwas gut aufbereiten möchte, mache dazu aber selbst meine Übungen. – (denkt nach) – Es bräuchte auch jemanden...es gibt bei uns niemanden der so direkt dafür verantwortlich ist. Also es gibt niemanden, der jetzt konkret Material einkauft. Wenn du jetzt nicht zufällig etwas findest und sagst „kaufen wir das über das Kustodiat, oder kaufen wir das für die Bibliothek“, dann kümmert sich auch niemand darum. Es gibt einfach kein eigenes Kustodiat dazu. [Wird so ein Kustodiat extra bezahlt?] – Kommt auf das Fach an (lacht). Das wurde jetzt auch massiv gekürzt auch. [...] [D.h. man bräuchte also jemanden explizit an den Schulen, zumindest eine Person, die dafür Geld bekommt um sich darum zu kümmern, damit das nicht untergeht...?] – Wobei das in der Praxis halt total unrealistisch ist. [Ich frage, weil ich das Gefühl habe, dass es oftmals das Geld ist, an dem es scheitert...] – ja stimmt. Also ich habe mir auch selbst darüber noch keine Gedanken gemacht, dass das eigentlich besser bezahlt werden könnte (lacht). Auf die Idee wäre ich selbst ja nicht gekommen [...]. [Das Ganze ist ja in den Grundfesten, was man so liest, eine ‚Grassroots‘-Bewegung, die von den Lehrern ausgeht und man macht das ja auch weil es einem Spaß macht, oder?] – Ja eh. Sonst würdest du es auch nicht machen. [...] Ja werden wir sehen. Das ist natürlich sehr idealistisch, bei vielen anderen Dingen ist es ja genau das Gleiche. Weil wenn man sich anschaut, dass von Jahr zu Jahr Werteinheiten gestrichen werden; wir wissen zum Beispiel auch...dass wir nächstes Jahr...da haben wir weniger Werteinheiten, wir wissen aber nicht wieviele weniger Werteinheiten, weil das wird erst im September bekannt gegeben. [D.h. das macht es generell nicht einfach und für so etwas dann umso mehr?] – Genau. Und wir haben dann...wo ich halt zusätzlich total profitiere – das passt jetzt nicht ganz zum CLIL – aber ist überhaupt sprachsensibler Unterricht. Weil viele Dinge, die ich über die CLIL-Schiene gelernt habe, treffen natürlich auch auf den normalen Unterricht zu, weil Sprache auch überhaupt ein Thema ist. [Meinst du jetzt, wenn du Kinder mit Migrationshintergrund hast?] – Genau. Und bei uns ist das ein *Mega*-Thema. Also nicht nur mit Migrationshintergrund; überhaupt so etwas wie Lesefähigkeit oder Lesekompetenz, solche Dinge. Also es ist Deutsch schon ein massives Problem. [D.h. du findest das CLIL dir auch im Deutschen hilft?] – Ja, für mich hatte das einen Mehrwert oder Streueffekt: Als nicht Sprachenlehrer habe ich ja vorher mit Sprachdidaktik nie etwas zu tun gehabt, ja? Und viele Dinge, die du aus dem CLIL-Konzept kennst, kannst du auch ganz normal – (pausiert) – das ist eigentlich sprachsensibler Unterricht auf

Deutsch indem du Sprache vorbereitest, Begriffe mit ihnen... also die Didaktik ist genau die gleiche [Also z.B. das *Scaffolding*?] – Genau. Weil das ist eigentlich genau das Gleiche. Und da habe ich – und das war bei uns an der Schule ein massives Thema – zwar nichts mehr Neues, weil ich es über CLIL schon kennengelernt hatte. Für mich hatte es einfach diesen Mehrwert oder Streueffekt, sozusagen, dass ich dann viele Dinge, die ich aus der Didaktik von CLIL kenne jetzt auch im normalen Geographieunterricht verwende, weil Sprache sehr wohl auch auf Deutsch ein Thema ist.

Interviewpartner I (25:15).

Ich habe einen eher komplizierten Ausbildungsweg hinter mir, zuerst habe ich PÄDAK gemacht und auf der PÄDAK habe ich mich schon für dieses Thema interessiert, also wie man das in den Mittelschulen – mehr oder weniger – unterrichtet, habe meine Diplomarbeit auch darauf aufgebaut gehabt. Ich war damals ein Semester in England, habe dort Material gesammelt und geschaut wie man Geographie auf Englisch unterrichten kann. Das war aber vor (pausiert) zwanzig Jahren. [Da war aber eh noch nicht das Thema CLIL sondern] – Englisch als Arbeitssprache, ja. So hat das auf der PÄDAK angefangen und dann habe ich auf der Uni weiterstudiert. Da habe ich dann meine Diplomarbeit auf Englisch geschrieben, weil es ja sowieso vom Material her auch in Geographie so ist, dass man mehr auf Englisch bekommt. Und dann war immer auch das Thema da und das hat dann auch gut gepasst, weil [der Direktor – anonymisiert] hat gesagt, dass das umgesetzt werden soll. Da war ich natürlich Feuer und Flamme. [Wie lange machen sie das schon?] Jetzt das vierte Jahr, da an der Schule. [Haben sie die CLIL-Fortbildung auf der PH gemacht?] – Nein. Ich bin Englischlehrer und dadurch bin ich da hineingerutscht (lacht). Und aus Eigenmotivation das im Fach Geographie umzusetzen.

[Frage 2]: Das könnte ich gar nicht so sagen. Ich wollte es freiwillig machen. Ich glaube es muss schon die Bereitschaft da sein von der Lehrperson das zu machen. Eine zweite Geographielehrerin hat z.B. die Ausbildung gemacht aus Eigeninteresse. Es gibt Mathelehrer, die aus Eigeninteresse die Ausbildung gemacht haben und das umsetzen und es gibt auch Englischlehrer, die das von selbst machen. So bestimmt „du musst das jetzt“ nicht, es sollen ja auch Leute drinnen sein, die eine Freude damit haben. Zwangsverpflichtet wird bei uns keiner. [...] [D.h. wie passiert das: durchgehend, modular, episodisch?] Wie haben einen Native Speaker bei uns

angehängt und wenn du den mithast, das ist eigentlich so eine Stunde in der Woche, die dann gekoppelt mit ihm passiert. Das sind auch mehr oder weniger meine Klassen eine Stunde Deutsch und eine Stunde Englisch. Wir versuchen auch immer, dass das die gleiche Wochenstunde ist, sodass die Kinder wissen: Donnerstag ist auf Englisch. [Wie funktioniert das mit der Koordinierung mit dem Native Speaker?] – On the go. Und das ist auch hier zurzeit das Problem, dass wir das umstrukturieren müssen. Dass wir das eben von der Arbeitszeit anders regeln müssen, dass wir mit dem so...Planungszeiten vielleicht haben. Dass er auch weiß was wir wann auch von ihm wollen und nicht...so einen Tag vorher, sondern es müsste ein bisschen besser in den Arbeitsprozess eingegliedert werden. [In den englischen Stunden spricht dann nur der Sprachassistent, oder beide?] – Wir haben es eigentlich gemeinsam gemacht. Wir schauen eigentlich, dass wir die Stunden im Teamteaching machen, manchmal war es aber auch so, dass wir gesagt haben er geht raus mit einem Teil der Gruppe. Wir haben die Stunde geteilt, zweimal 25 Minuten: Ich habe in der Klasse etwas fabriziert, meistens wenn ich etwas auf Deutsch nachholen musste und er hat halt mit einer kleineren Gruppe extra gearbeitet.

[Frage 3]: Also Planungszeit mit dem Native Speaker auf alle Fälle, das ist ein großes Problem. Generell das Unterrichtsmaterial, das man sich mehr oder weniger selber baut. [Ist es viel ‚Cherrypicking‘?] – Ziemlich ja. Also man findet viel im Internet, aber man muss einfach alles anpassen, v.a. auf das Sprachniveau. Wir haben auch super-schöne Bücher in der Bibliothek, aber wenn das keine Bilderbücher sind, dann ist das sprachlich schon eine Herausforderung, da musst du schon sehr viel zusammenbauen und herumändern. [Potentiale?] Ich glaube für die Kinder ist das schon eine große Chance das Vokabular auszuweiten in der Unterstufe, also die lernen das einfach nebenbei - ohne große Angst.

[Frage 4: In meiner Arbeit geht es ja mehr um die Oberstufe: Sie möchten das ja nächstes Jahr umsetzen an der Oberstufe, haben sie da überlegt wie sie das mit den Materialien machen? Wie schaut es mit der Österreichklasse aus?]: Also wir haben es ja in der 3. Klasse Unterstufe auch das Thema. Was ich hin und wieder schon versucht habe war dann so reiseführer-mäßig über eine Region von Österreich für englische Touristen – so in die Richtung. Aber das eher mit Informationen aus dem Internet, wo sie sich selbst etwas ‚googlen‘ und dann zusammensuchen und dann halt

Kurzpräsentationen...über einzelne Regionen was zu machen. Aber sonst ist 7. Klasse schon recht schwer.

[Gibt es irgendwelche Kriterien nach denen sie die Materialien zusammenstellen? Sind es ‚prefabricated materials‘ für CLIL, oder alles selber zusammengestellt?] – Nein eine gute Mischung glaube ich, aber 70% selber zusammenstellen. [Wenn man es quantifizieren würde, Internet, Zeitungen, fachdidaktische Artikel, etc.?] – Internet sicher 70%, 30% ist in den netten Büchlein, die hier liegen, aber die teilweise aber auch zu schwer sind. [Wären diese Materialien [die Bücher] auch für die Oberstufe zu schwierig?] – Nein, in der Oberstufe ist es schon ein bisschen leichter, weil da kann man schon um einiges mehr hernehmen, also z.B. Zeitungsartikel. Obwohl meine Klasse, wenn man die mit anderen Englischklassen vergleicht, die das vier Jahre jetzt erlebt haben, die haben schon einen Vorteil. Ich glaube ich könnte mit denen so ziemlich jeden Film auf Englisch anschauen und die verstehen das ohne dass sie Angst haben. Wir sind ja bald, also nächste Woche bei dieser PIS-Testung, da werden wir schauen ob sich diese Klasse abhebt oder nicht, da bin ich neugierig (lacht).

[Zwischenfrage: Haben sie für CLIL selbst auch schon einmal fachdidaktische Artikel hergenommen?] – gestöbert ein bisschen, ja. Quergelesen, aber so richtig (pausiert). [Geeignet?] – Teils, teils. Ich kann jetzt nicht auf irgendetwas spezielles zugreifen, aber was man in den Ferien so liest, was einem unterkommt, oder wenn man im Internet liest. Es ist nichts worauf ich mich 100% darauf berufe, oder so. Ich könnte jetzt nicht sagen „Wow, da habe ich jetzt irgendetwas supertolles gefunden, jetzt nehme ich nurmehr das“. Das ist es nicht. [Bei den Unterrichtsbeispielen, sind die geeignet?] – Habe ich eigentlich nie so ganz genau geschaut, muss ich sagen. Ich habe einfach so drüber geschaut. Wenn jetzt irgendetwas dabei gewesen wäre was mich angesprungen hätte, hätte ich es sicher verwendet. Das war bis jetzt noch nicht so...offensichtlich (lacht).

[Frage 4b]: Schon um einiges mehr (pausiert). Das doppelte von einer normalen Stunde schon. Leicht. Es kommt halt darauf an wie ernst du es nimmst. Ob du nur einfach sagst „jetzt machen wir ein paar Englischvokabel“, das ist weniger schlimm, aber wenn du wirklich willst, dass die ein Thema auf englischer Sprache verstehen und auch ein paar einfache Sätze mitbekommen, da wird es schon heftig. [Betreiben sie ‚Scaffolding‘?] – Schon, ja. Vokabeltraining und oft auch picture-dictionaries in den

Heften und zuordnen lassen. Vokabel soll man ja grundsätzlich sammeln. Aber ich glaube, das machst du halt automatisch auch, wenn du Sprachenlehrer bist.

[Frage 5]: Also manchmal haben die Kinder so Mini-Präsentationen, da hat jede Gruppe einen anderen Text gehabt, den haben sie präsentiert und dann war der [anonymisierter Name] schon dabei, der hat dann Language-Feedback gegeben. Er hat sich mitgeschrieben und ihnen dann direkt danach das Feedback gegeben. Wir haben dann auch teilweise die Felder noch einmal an die Tafel geschrieben um ihnen zu verdeutlichen was da jetzt so nicht richtig ist, oder was man komplett anders ausdrückt, das gibt es schon immer wieder.

[Frage 4d]: Nein, damit habe ich mich noch nicht so beschäftigt. Aber ich habe vor in den Sommerferien einiges zu tun, weil ich dann in die Fünfte komme. In dieser ersten Runde wo wir versuchen das umzusetzen. [...] Ich habe da diese drei Hauptbücher, die ich da liegen habe, das ist sehr oberstufenlastig. Ich habe mir zwar für die Unterstufe ein paar Vokabelerklärungen herausgenommen, aber das ist schon sehr sprachlastig [...]

[Es gibt in Österreich kein Buch, das man als GWK Lehrer für CLIL nehmen kann, oder?] – Nein, ich hätte bis jetzt nichts gefunden was da (Satz abgebrochen).

[Frage 4e: Mir werden z.B. hin und wieder werden die GCSE Bücher gezeigt, wie finden sie deren Sprachniveau?] – Nein, die sind schon heftig (pausiert). Also wir haben das *More!* als Englischbuch. In der Vierten ist es mir jetzt gelungen, dass ich mir den Plan so erstellt habe, von der Jahresplanung her, dass ich mit Englisch und Geographie ziemlich parallel arbeite, weil sich einige Themen überschneiden. Mir ist es da auch echt ein Anliegen gewesen, dass der z.B. der [Name des Sprachassistenten] auch mit dem Englischbuch arbeitet, weil das für ihn auch für ihn einfach schon vorgefertigte Dinge sind, die er super nehmen kann. Er hat ja Geographie nicht studiert, er ist zwar Native Speaker, aber er muss da halt einmal Physik unterrichten, einmal Geographie und dann einmal Musik und da sind die Englischbücher halt super dafür aufgebaut, weil er das einfach so übernehmen kann. [Aber ich denke mir das ist auch nicht immer so einfach, weil ich dann schauen muss: wo kann ich dann etwas aus dem Englischunterricht nehmen, was sich überschneidet] - Ja genau. Aber zumindest in der 4. Klasse, das *More!*, das bietet sich gut an vom Stoff. Also man hat Kulturkreise, kulturelle Vielfalt und dann habe ich mir

herausgenommen: Australien, Afrika usw. Dann kommt Europa vor, natürlich, dann haben wir Irland gemacht. [d.h. das würde sich dann auch in einer Fünften eignen] – Sicher, wenn man da die Englischbücher vergleicht mit dem Geo-Stoff, findet man sicher Sachen die man verwenden kann. Vor allem, wenn man als gleiche Person drinnen ist.

[Frage 4f]: Nein nicht wirklich, also die [anonymisiert: Kollegin] fährt eigentlich ihre eigene Spur, ich fahre meine eigene Spur, deswegen haben wir gesagt: „Sollen wir uns vielleicht wirklich einmal zusammensetzen...und austauschen?“ [Es ist dann...] – mühsam, das eigene Süppchen da kochen, das ist schon schwierig.

[Nachdem das bei ihnen in die Oberstufe geführt wird, sehen sie da irgendwelche ‚Challenges‘ vielleicht auch in Bezug auf die Materialien? Finden sie, dass das leichter, oder schwerer wird?] – (pausiert) – Nein ein Problem ist es eigentlich nicht. Es ist halt wieder so nach eigenem Ermessen, was jeder so einbringt. Wir wollen es jetzt einmal so...wir glauben, dass an unserer Schule schon relativ viel passiert, also dass immer wieder Kollegen einmal einen Fachtext machen im Fach. Das ist jetzt einmal der erste Schritt DLP in der Oberstufe zu erheben, also was schon prinzipiell passiert und dann wollen wir eben in kleinen Schritten anfangen den Kindern zu sagen: „Ihr braucht das auf der Uni und das und das Fachgebiet machen wir jetzt einfach einmal auf Englisch“. Aber das ist noch überhaupt nicht ausgereift. Wir haben gerade erst Arbeitsgruppensitzung gehabt um zu sagen [sinngemäß feststellen] welche Kollegen sind in dieser Arbeitsgruppe für die Oberstufe. Wir sind bis jetzt ein einziges Mal zusammengesessen und haben darüber diskutiert. Wir wissen, dass es ein Wunsch der Frau Direktor ist, das in die Oberstufe zu bringen, ein dringender Wunsch, und wir sind eine Gruppe von Leuten, die das auch unbedingt wollen. Gerade morgen ist wieder eine Pädagogische Konferenz, da werden wir wieder ein bisschen Arbeitszeit haben um das weiterzuspinnen. [D.h. das in die Oberstufe zu bringen ist auch ein ‚Time-Issue‘?] – Sehr groß, also viel Zeit. Und es muss auch klar sein: Wer will es jetzt wirklich machen in der Oberstufe? Und dass die dann auch wirklich eingesetzt werden. Weil es ist jetzt auch so in den DLP Klassen: Der Klassenvorstand muss schon selber etwas durchmanövrieren und Leute suchen und herumfragen, wer motiviert ist da mitzumachen.

[Die Koordinierung ist da sicher recht schwierig. Wie ist das eigentlich, sie bekommen aber keine Werteinheiten extra dafür, oder?] – (schüttelt den Kopf) Nein. Und in der

Oberstufe haben wir auch eigentlich keinen Native Speaker, der da mitgeht. Der ist eigentlich nur für die Unterstufe. In der Oberstufe haben wir eine Amerikanerin, die uns immer wieder einmal besucht, aber die unterstützt den Englischunterricht. Aber wie man das in die Oberstufe fortzieht und dann auch wirklich Unterstützung bekommt, das ist noch etwas... (Satz abgebrochen) [Und das muss die Arbeitsgruppe selbst...?] – Nein. [Ist da die Direktorin auch dahinter?] – Auf alle Fälle. Weil das ist schon ihr Herzblut. [Das wird auch dann explizit gepusht?] – Sie hätte es sehr gerne in der Oberstufe und wir hätten es auch ganz gerne. Aber da ist sicherlich von der Direktion auch Unterstützung da.

[Frage 5]: In der Unterstufe mach ich es so, da habe ich es freiwillig. Also man kann sich Punkte gutmachen. [Wie werden sie das in der Oberstufe machen?] – Ähnlich. So...letzte Frage ist auf Englisch und wer es gut ausfüllt, kann sich so zwei-drei Punkte gutmachen. So in die Richtung. Viele sagen dann, dass ist ihnen egal, ich lerne das obere, lasse das Englische weg, das gibt es auch, und viele sagen das ist eine Chance. [Gerade wenn man es vorher auf Englisch durchgemacht hat, würde es sich ja auch anbieten, oder?] – Das sind ja auch nicht die schwersten Fragen auf Englisch (lacht), weil man sie ja doch eher dazu anhalten möchte das zu lernen. [Hat das auch einen wertvollen Beitrag zur Matura? Merkt man das dann auch in der Oberstufe, dass die Schüler in der Oberstufe ‚more proficient‘ sind?] Ja sicher. Sind sie in der Unterstufe schon. Die lesen jetzt in der 3. Klasse schon den Harry Potter. Ich find schon, dass die sprachlich – (pausiert) – erstens haben sie viel weniger Angst, sie gehen viel offener darauf zu, wenn du jetzt sagst da gibt es eine ‚Listening‘, sie haben aber auch ein Vokabular, das einfach viel weiter [sinngemäß: fortgeschritten] ist. [...]

[Frage 6]: Nicht wirklich, nein. Man ist so ein ‚Lonely-Fighter‘ auf breiter Ebene. Jeder nach seinem eigenen Ermessen. [Würde es das ganze erleichtern, wenn es für die einzelnen Fächer ein Buch nach unserem Lehrplan gäbe?] – Ja, das wäre perfekt. Das wäre natürlich eine Quelle. Einen Fahrplan hätte man dann zumindest. [Würden sie ein Portal zum Austausch von Materialien nutzen, wenn es das von offizieller Seite gäbe?] – Sicher. [Würden sie dann auch eigene Planungen hochladen?] – Ja. Ich kenne so ein System für normale Englischlehrer-Arbeitsblätter. Und da bekommst du Punkte für Sachen, die du rauploadest und dann darfst du auch von anderen Leuten wieder etwas herunterladen. [Und die Menge wieviel man runterladen kann ist kontingentiert nach dem, wieviel man rauplädt?] – Genau, ja. Das ist ein super System,

weil dann habe ich halt manchmal auch ein bisschen Stress „ah, da muss ich auch wieder schnell etwas zusammenstellen“ damit ich wieder Punkte bekomme und mir von jemand anderem etwas holen kann. Das ist nicht schlecht. Es ist so ein Geben und Nehmen dann. [Ich frage, weil ich schon gehört habe, dass Material geortet wird. Haben sie eine Idee, warum das passiert? Aus der Angst evaluiert zu werden?] – Nein das glaube ich nicht, aber die Leute werden sich halt denken, man steckt da so viel Arbeit rein, warum soll ich die Zeit herschenken? – Ich glaube es geht eher um das. Das ist Meins, das gehört mir; das ist die Einstellung. Es wird gehortet, weil „das habe ich gut gemacht und das gehört mir“. Bei uns hier ist es relativ offen [...] aber das geht nicht überall so.

[Gibt es seitens der Schule einen Schrank für Materialien oder ähnliches?] – Im Kustodiat haben wir ein paar Sachen, die uns allen gehören. Dann hat auch jeder viel zuhause. [Da können sich auch die reinen Fachlehrer Sachen holen?] - Genau. Und wir haben in der Bibliothek vieles. Die fragen auch, ob wir etwas Neues bestellen wollen – regelmäßig. [D.h. es wird dafür auch Budget bereitgestellt?] Ja. [D.h. zu Schluss wäre es a) mit einem Buch und b) mit dem Materialaustausch um einiges einfacher?] – Sicher ja.

[Sehen sie auch vom Zeitmanagement Schwierigkeiten in den DLP-Klassen?]: Man muss einfach in der DLP-Klasse, weil man sehr viel Zeit für Englisch aufwendet – (denkt kurz nach) - hat man schon ziemlich Stress den normalen Lehrstoff durchzubringen. Man hat schon einen ordentlichen Stressfaktor drinnen, auch für die Schüler. Weil sie einfach die deutsche Unterrichtssprache komprimiert haben, in kurzer Zeit den gleichen Input haben, wie die anderen in einer Doppelstunde.

Anhang D: Kurzzusammenfassung bzw. Abstract

Kurzzusammenfassung:

Die hier vorliegende Arbeit thematisiert im Sinne einer Bestandsaufnahme einerseits die Frage, ob der CLIL- Unterricht (Geographie und Wirtschaftskunde/Englisch) in der österreichischen Sekundarstufe II sich mit den Prinzipien der Methode selbst, wie auch jenen, der fachdidaktischen Paradigmen für Geographie und Wirtschaftskunde vereinbaren lässt. Auf der anderen Seite wird ebenso die Frage gestellt, auf welche Unterstützungsangebote Lehrerinnen und Lehrer bei der Durchführung des bilingualen Sachfachunterrichts zurückgreifen können bzw. mit welchen Herausforderungen letztere sich im Alltag konfrontiert sehen. Diese Fragestellungen sollen mithilfe eines Vergleiches des Soll-Zustandes auf didaktisch-theoretischer Seite und dem Ist-Zustand auf Unterrichts- und Materialseite geklärt werden. Zentral sind dabei sowohl Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern im Großraum Wien wie auch eine Analyse des didaktisierten Materials (in Form von Schulbüchern), welches letzteren im Unterricht zur Verfügung steht.

Abstract:

The current diploma thesis tries to answer two questions regarding the implementation of CLIL-programs in the realm of Austrian upper-secondary education (Geography and Economics/English). On the one hand, it addresses the question whether the realization within Austrian classrooms applies to both, the principles of CLIL, as well as the didactic paradigms of the subject Geography and Economics. On the other hand, this thesis will investigate (institutional) support structures as well as the specific challenges that teachers encounter within their daily routine. From a methodological point of view, this will be achieved by comparing the didactic and theoretical principles to present state practice in Austrian classrooms as well as materials. This involves both, a survey among teachers from the wider area of Vienna, as well as an analysis of prefabricated didactic materials (schoolbooks) available in Austrian classrooms.