



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen –
Englisch-Sekundarstufe Lehrgang 2015–2017

Reflective Paper

WELCHE INHALTE UND METHODEN IM
FACH CLIL SCHAFFEN ES, DIE SCHÜLER
UND SCHÜLERINNEN MEHR ALS GEWOHNT
ZUR MITARBEIT ZU MOTIVIEREN?

Gabriele Haba

Klagenfurt, 2017

Anschrift der Verfasserin

Gabriele Haba
NMS Kopernikus Steyr
Kopernikusstr. 12a
4400 Steyr
07252 / 4299610
hs1.ennsleite@eduhi.at

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	5
1 CLIL AN DER KOPERNIKUSSCHULE.....	6
1.1 Standortbeschreibung	6
1.2 Was war vor CLIL?.....	6
1.3 CLIL als europ. Konzept – theoretischer Hintergrund	8
1.4 Vorteile für CLIL-Lernende (nach Dale & Tanner)	9
1.5 Herausforderungen für CLIL-Lernende (n. Dale & Tanner)	11
1.6 Entscheidung zur Einführung des Faches CLIL.....	12
1.7 Beispiele für Lehrplanmodelle.....	14
1.8 Lehrplanvariationen in CLIL nach Coyle, Hood & Marsh	15
1.8.1 Schulspezifische Voraussetzungen	15
1.8.2 Das Ausmaß der Verwendung der Fremdsprache.....	16
1.9 CLIL in Relevanz zum Lehrberuf.....	17
1.10 Unser Schulmodell.....	18
1.11 Entwicklung und Veränderung	19
1.12 Evaluation	21
1.12.1 Reaktion von außen: Eltern und Wirtschaft.....	21
1.12.2 Reaktion der Englischlehrerinnen	21
1.12.3 Reaktion der Schüler und Schülerinnen.....	21
1.12.4 Entscheidung für mein Projektthema	21
2 FORSCHUNGSFRAGE	22
2.1 Beginn meines Projektes	22
2.2 Neue Forschungsfrage.....	23
2.2.1 Theorie zum Thema Motivation.....	23
2.2.2 Planung meiner Vorgehensweise	27
2.2.3 Durchführung	29

2.2.4	Befragung der Schüler und Schülerinnen	33
2.3	Ausblick und Veränderung	39
3	LITERATUR.....	40
4	ANHANG	41

ABSTRACT

Da wir an unserer Schule das Fach CLIL schon mehrere Jahre mit Begeisterung unterrichten, ich aber das Gefühl hatte, dass unsere Schüler und Schülerinnen unsere Begeisterung nicht teilen, beschloss ich, dem auf den Grund zu gehen und herauszufinden, was die Motivation der Schüler und Schülerinnen steigern könnte.

Dazu beschäftigte ich mich intensiv mit den theoretischen Grundlagen zu CLIL, vor allem mit den Arbeiten, die sich mit der Motivation der Lernenden beschäftigen.

Aufgrund einer Schülerbefragung und den Erkenntnissen aus der Literatur veränderte ich meinen Unterricht dahingehend, dass mehr das gemeinsame Planen und Arbeiten im Vordergrund stand, die Schüler und Schülerinnen mehr Wahlmöglichkeiten bezüglich Themen oder Aufgaben bekamen und Partner- und Gruppenarbeiten im Vordergrund standen. Dabei ließ ich bevorzugt leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen miteinander arbeiten.

Es zeigte sich, dass dies die Vorgangsweise ist, die die Schüler und Schülerinnen schätzen und die sie zu mehr Einsatz motiviert.

1 CLIL AN DER KOPERNIKUSSCHULE

1.1 Standortbeschreibung

Ich unterrichte an der NMS Kopernikus in Steyr, einer Schule, die in einem Wohngebiet Steyrs liegt, das hauptsächlich von Senioren und Ausländerfamilien bewohnt wird.

Von dem am Rande unseres Sprengels liegenden Bereich, der von etwas wohlhabenderen jungen Familien bewohnt wird, erhalten wir kaum Schüler und Schülerinnen, da diese entweder eines der beiden örtlichen Gymnasien, eine der beiden Privatschulen oder eine der Schwerpunktschulen Steyrs besuchen.

Deswegen – und auch aufgrund der Veralterung unseres Sprengels – kämpfen wir mit den ständig sinkenden Schülerzahlen und auch damit, dass in unseren Klassen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund extrem hoch ist. Im Schuljahr 2016/17 betrug der Ausländeranteil an unserer Schule 78 %.

Wir versuchen stets, mit attraktiven Angeboten Schüler, Schülerinnen und Eltern zu bewegen, unsere Schule zu besuchen, doch im Wettbewerb mit den oben erwähnten Schulen haben wir sehr wenige Chancen. Dieses Problem hat sich seit der Einführung der NMS noch verschärft, da die Skepsis der Eltern dieser Schulform gegenüber sehr hoch ist.

1.2 Was war vor CLIL?

Am Ende der 90er-Jahre war Englisch in aller Munde – auch Englisch in der Primarstufe war Thema jeder Bildungsdiskussion.

Im Jahr 1996 entschlossen wir uns daher – und auch um einen Anreiz für eventuell interessierte Schüler und Schülerinnen zu bieten, die ansonsten in die AHS gingen – einen Kanon von sechs Wahlpflichtfächern einzurichten, von denen eines Englisch war. In diesem Wahlpflichtfach beschäftigten wir uns mit Inhalten, die bis dahin nicht zum Stoffgebiet gehört hatten.

Bald war das Wahlpflichtfach sowohl bei den Schüler und Schülerinnen als auch bei den Lehrern und Lehrerinnen sowie bei den Eltern beliebt. Bei den Schülern und Schülerinnen, erstens weil sie sich mit Themen auseinandersetzen konnten, die nicht zum üblichen Lehr- und Lernstoff gehörten, und zweitens weil sie auch in die Themenfindung mit einbezogen wurden und daher das Interesse von vornherein in einem höheren Maß gegeben war. Bei den Lehrern und Lehrerinnen war das Wahlpflichtfach beliebt, weil sie auch – in Übereinstimmung mit den Schülern und Schülerinnen – ihren eigenen Interessen folgen und sich in den Bereichen vertiefen konnten, in denen sie gut waren, und

schließlich waren auch die Eltern begeistert, weil sie sich mit Recht erhofften, dass die Schüler und Schülerinnen davon für ihre Zukunft profitieren würden.

Als 2003 die Stundenreduktion von Frau Minister Gehrler durchgesetzt wurde, wurden die Wahlpflichtfächer auf drei Bereiche reduziert, und unser Wahlpflichtfach Englisch fiel dieser Reduktion zum Opfer.

Da aber Schüler und Schülerinnen und Eltern dies bedauerten und die Rückmeldungen auf das Wahlpflichtfach Englisch äußerst positiv gewesen waren, boten wir als Alternative *Englisch als Arbeitssprache* (EAA) – eingebettet in die Realienfächer – an.

Es war zwar kein 100%iger Ersatz für das Wahlpflichtfach, da der Erfolg ja erstens am jeweiligen Lehrer lag, der das Realienfach unterrichtete (nicht jeder Lehrer kann gleich gut Englisch!), und zweitens nur ein Teil des Unterrichtes in Englisch gehalten wurde.

Bei einer weiteren Elternbefragung wurde EAA von zwei Drittel der Eltern für sehr gut befunden und der Wunsch nach eine Weiterführung war eindeutig vorhanden.

Der Punkt, dass viele Lehrer und Lehrerinnen Scheu vor EAA hatten, da sie sich sprachlich dafür zu wenig vorbereitet fühlten, führte schließlich dazu, dass wir uns nach eine Änderung, nach neuen Möglichkeiten, umsahen. Und dabei stießen wir auf CLIL – Content and Language Integrated Learning.

Wir beschäftigten uns also intensiv mit dem theoretischen Hintergrund und den Konzepten, an denen das sich das Fach CLIL orientiert, sowie mit den Vorteilen und möglichen Herausforderungen für die Schüler und Schülerinnen (siehe 1.3, 1.4 und 1.5).

1.3 CLIL als europ. Konzept – theoretischer Hintergrund

CLIL (Content and Language Integrated Learning) wurde im Jahr 2000 von Marsh und Langé entwickelt:

„CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a dual-focussed approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.“ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, Abschnitt 1.1)

CLIL ist in den letzten 25 Jahren ein fester Bestandteil des europäischen Bildungssystems geworden. Das enorm angewachsene Interesse an CLIL hängt direkt zusammen mit der Sprachenpolitik der EU-Kommission der letzten 15 Jahre. Ursprünglich war CLIL als Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit gedacht, denn es sollte der Bevölkerung möglich sein, die Menschen in die Lage zu versetzen, in zwei Sprachen über zentrale Aspekte von Alltag, Gesellschaft und fachspezifische Themen zu kommunizieren. (Duske, 2017, S. 36)

Der sachfachliche Aspekt tritt erst seit einigen Jahren in den Vordergrund. Aufgrund der alltäglichen und beruflichen Realität in Europa und der weltweiten Vernetzung der Kommunikation kommt der Fähigkeit, auch Sachinhalte in einer Fremdsprache verstehen und verhandeln zu können, große Bedeutung zu. (Hallet & Königs, 2013, S. 18)

Es gibt in Europa deutliche Unterschiede im Hinblick auf das Alter, in dem CLIL an den Schulen implementiert wird. Grundsätzlich gibt es die Empfehlung, CLIL schon in der Grundschule einzuführen, allerdings ist es in vielen europäischen Ländern üblich, CLIL erst in der Sekundarstufe einzuführen.

Nicht verwunderlich ist die Tatsache, dass in ca. 80 % der Schulen Englisch als CLIL-Sprache gewählt wurde. Englisch wird gefolgt von Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch. Es gibt aber auch Tendenzen, offiziell anerkannte Minderheitssprachen als CLIL-Sprache zu wählen.

Als Sachfächer für den CLIL-Unterricht werden sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche und musische Fächer ausgewählt. Die Wahl des Sachfaches wird vor allem durch die vorhandenen Lehrkräfte und ihre Fächer bestimmt.

Ursprünglich wurde CLIL von Sprachlehrern und -lehrerinnen unterrichtet, die den Mehrwert des Bilingualen Unterrichts schon früh erkannten. Daher war der methodische Zugang am Anfang von fremdsprachendidaktischen Überlegungen geprägt. Erst in den letzten Jahren wurde der CLIL-Unterricht vorwiegend als Sachunterricht verstanden, bei dem der sprachliche Fokus nur dann in den Vordergrund tritt, wenn es für das Verständnis der Materie notwendig ist. (Hallet & Königs, 2013, S. 20 - 23)

1.4 Vorteile für CLIL-Lernende (nach Dale & Tanner)

Dale & Tanner (2012, S. 11–13) nennen eine Reihe von Vorteilen, die der CLIL-Unterricht mit sich bringt:

- **Die Lernenden sind motiviert.**

Die Tatsache, dass sowohl eine Sprache als auch Inhalte gelernt werden, spornt die Lernenden fühlbar an.

- **Die Lernenden entwickeln sich positiv im kognitiven Denken.**

Untersuchungen zeigen, dass sich das Gehirn Fakten besser merkt, wenn es dabei hart arbeiten muss, um die Aufgabe zu erfüllen. Wenn man Inhalte in einer anderen Sprache lernt, entstehen im Gehirn neue Synapsen und die Denkleistung wird erhöht. Außerdem wird die Kreativität des Lernenden angespornt.

- **Die Lernenden entwickeln eine bessere Kommunikationsfähigkeit.**

Das ist der offensichtlichste Vorteil der CLIL-Lernenden. Sie entwickeln die Fähigkeit, eine größere Menge von gesprochener und geschriebener Sprache zu verstehen, sowohl bei allgemeinen als auch bei sehr speziellen Themen.

- **Die Lernenden machen neue persönliche Erfahrungen in der neuen Sprache.**

Die Lernenden verbinden schon Gelerntes mit neuen Informationen in der Zweitsprache, wodurch die das Gelernte nachhaltig gefestigt wird.

- **CLIL-Lernende machen größere Fortschritte.**

Einige Lerntheorien behaupten, dass CLIL dem Lernenden einen leichteren Zugang zur Sprache ermöglicht als eigene Sprachstunden. Um eine Sprache zu lernen muss man sie hören und lesen, sie verstehen, sie in sinnvollen Konversationen sowohl mündlich als auch schriftlich anwenden und bemerken, wie die Sprache im realen Leben angewendet wird. Und all das passiert in CLIL.

- **CLIL-Lernende erhalten viel Input und arbeiten effizient damit.**

Theorien sagen, dass Sprachinput sowohl sinnvoll, relevant und realistisch sein, dass es möglich viel davon geben soll und dass er auf möglichst viele verschiedene Kanäle ausgerichtet sein soll, z.B. gesprochen, geschrieben, mit Mimik und Gestik, mit Objekten, DVDs, Fotos und Bildern.

- **CLIL-Lernende agieren sinnvoll.**

Lernen ist ein Prozess, der umso besser funktioniert, je größer die Interaktion mit anderen ist. Die Konzentration auf den Inhalt und nicht nur auf die Grammatik einer Sprache und die daraus resultierenden Gespräche macht Sprachenlernen sinnvoller.

- **CLIL-Lernende lernen zu sprechen und zu schreiben.**

In CLIL können die Lernenden mit der Sprache experimentieren, kreative Ideen entwickeln und auch Fehler machen, da der Fokus nicht auf der grammatikalischen Korrektheit liegt. Und dieses Spielen mit der Sprache fördert die Sprech- und Schreibfertigkeit der Lernenden in nicht unerheblichem Ausmaß.

- **CLIL-Lernende entwickeln eine interkulturelle Aufmerksamkeit.**

In CLIL beschäftigen sich die Lernenden mit Menschen und Kulturen anderer Länder. Sie entwickeln unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen Themen, erhalten ein differenziertes Bild unserer Welt und verändern oft auch ihre Haltung durch Erfahrungen mit Menschen anderer Kulturen.

- **CLIL-Lernende lernen über die „Kultur“ eines Themas.**

Soziokulturelle Theorien behaupten, dass jedes Thema seine eigene Sprache hat, so wie ein Historiker anders über ein Thema spricht als ein Wissenschaftler. CLIL-Lernende beschäftigen sich je nach Themenwahl auch mit der subjektiven Sprache ihres Themas und werden so Spezialisten ihres Themas.

- **CLIL-Lernende sind für das Studium in der Fremdsprache besser vorbereitet.**

Aufgrund ihrer Fähigkeiten in der Fremdsprache zu kommunizieren und dem daraus resultierenden Selbstvertrauen ist die Bereitschaft, ein Studium in dieser Fremdsprache zu absolvieren, merkbar erhöht.

- **CLIL-Lernende lernen auf verschiedenen Wegen.**

Da alle Lernenden unterschiedlich sind, ist es wichtig, auf die verschiedenen Zugänge und Intelligenzen Rücksicht zu nehmen. Es sollen weder die sprachlich versierten, noch die logisch-mathematisch orientierten, noch die kinästhetischen, visuellen, musischen, interpersonellen oder intrapersonellen Typen zu kurz kommen. Wenn CLIL-Lehrer ihren Fokus auf diese verschiedenen Intelligenzen legen, haben die Lernenden eine viel größere Chance, das Gelernte nachhaltig zu verankern.

1.5 Herausforderungen für CLIL-Lernende (n. Dale & Tanner)

CLIL-Lernende stehen vor einer Reihe von Herausforderungen beim Lernen von Inhalten in der Fremdsprache. Diese Herausforderungen werden von Dale & Tanner (2012, S. 41–44) in die unten aufgelisteten 3 Gruppen eingeteilt. Ich habe aber nur jene Herausforderungen erwähnt, die sich für die Lernenden in der Neuen Mittelschule stellen.

- **Emotionale Herausforderungen**

Die Lernenden könnten sich beim Hören, Lesen und Anwenden der Fremdsprache entmutigt, überfordert, ängstlich, unzulänglich, hilflos oder dumm fühlen. Diese Gefühle beeinflussen das Selbstvertrauen der Lernenden negativ und somit auch die Bereitschaft, Risiken bei der Anwendung der Sprache einzugehen.

- **Sprachliche Herausforderungen**

Die Lernenden sehen sich mit allerlei verschiedenen Herausforderungen im sprachlichen Bereich konfrontiert.

Im Bereich *Listening* und *Reading* sollen sie

- einem anspruchsvollen Text mit Fachvokabular ohne visuelle Hilfe folgen können
- Daten aus Tabellen, Graphiken,... ohne zusätzliche Erklärungen entnehmen können
- die Hauptidee(n) eines langen Textes verstehen und interpretieren können
- die unterschiedlichen Absichten verschiedener Texte erkennen können
- Texte überfliegen können, um die wichtigen Informationen herauszufiltern
- Inhalte auf ihre Plausibilität und Quellen auf ihre Verlässlichkeit prüfen können
- den Unterschied von Fakten und Meinungen erkennen können
- einem mündlichen Vortrag oder einer DVD folgen können, auch wenn mit Akzent gesprochen wird

Im Bereich *Speaking* und *Writing* sollen sie

- spontan über eine bestimmte Zeit zu einem Thema sprechen können
- Informationen zu einem Thema finden, analysieren und auswählen können
- die Informationen und Ideen so strukturieren können, dass ein verständlicher, logisch aufgebauter Text entsteht
- die passenden Sprachmittel bereit haben, um sowohl dem Textinhalt als auch dem Publikum (Lesern oder Zuhörern) gerecht zu werden
- Konjunktionen so einsetzen können, dass die logische Folge der Ideen erläutert wird

In *allen Fällen* kommen Herausforderungen in den folgenden Bereichen auf die Lernenden zu:

Grammatik: Zeiten, Wortstellung, Fragebildung, Indirekte Rede, Steigerung, Pronomen, etc.

Wortschatz: subjektspezifisches oder technisches Vokabular, Synonyme, Homonyme, Wörter, die in unterschiedlichen Zusammenhängen auch unterschiedliche Bedeutung haben, etc.

Zusätzlich müssen die Lernenden auch die gesprochenen Wörter mit den geschriebenen Wörtern in Verbindung bringen, wobei dies vor allem für Lernende der Neuen Mittelschule erhebliche Probleme darstellen kann. Man denke dabei z. B. an KNIGHT und NIGHT, THROUGH und THREW, MEET und MEAT.

- **Kulturelle Herausforderungen**

Den Lernenden mögen auch spezielle Herausforderungen aufgrund des Unterschiedes zwischen ihrem kulturellen Hintergrund und der Kultur der Native Speakers der zu lernenden Fremdsprache begegnen. Bräuche und Traditionen, Gesetze oder landestypische Vorkommnisse, sowie aktuelle Ereignisse mögen sie verwirren, da sie die Hintergründe und die geschichtliche Entwicklung nicht kennen.

Allen diesen Herausforderungen sollen nun die CLIL-Lehrenden Rechnung tragen, indem sie im Vorhinein die möglicherweise eintretenden Probleme erkennen und sie durch umfassende Vorbereitung des neuen Themas weitgehend vermeiden sollen.

1.6 Entscheidung zur Einführung des Faches CLIL

Nach einigen Diskussionen im Lehrkörper schafften wir es schließlich im Schuljahr 2011/12, das Fach CLIL als Pflichtfach einzuführen. Die Diskussionen waren hauptsächlich organisatorischer Natur. Die Fragen, wer würde CLIL unterrichten, wie sollte es in den Lehrplan eingebettet werden, wie viele Unterrichtsstunden würden dafür hergenommen und schließlich – die wohl wichtigste Frage – welche Stundenkürzungen würden für andere Fächer (und für welche Fächer?) anfallen, wurden besprochen, nachdem wir uns eingehend mit den in Punkt 1.4 beschriebenen Modellen, unseren schulspezifischen Voraussetzungen (siehe Punkt 1.6) und den Herausforderungen und Vorteilen, die das Fach CLIL für die Lernenden birgt (siehe Punkt 1.7 und 1.8), auseinandergesetzt hatten. Schließlich sprach sich der gesamte Lehrkörper für die Einführung des Faches aus.

Die zunehmende Bedeutung der englischen Sprache in der Wirtschaft gab uns dabei Rückenwind. Durch die fortschreitende Globalisierung ist es heute beinahe unumgänglich, fließend englisch zu sprechen, wenn man beruflich vorwärts kommen will.

Anthony Giddens (2002) – Leiter der London School of Economics – sagte: *“Globalisation is not incidental to our lives today. It is a shift in our very life circumstances.”* (S.19).

Sozioökonomische Veränderungen schreiten heute schneller voran als früher. Die neuen Technologien und sozialen Medien tragen einen wesentlichen Anteil dazu bei.

Das bedingt, dass Schulen sich schneller an die neuen Gegebenheiten anpassen müssen als früher – im Gegensatz zur allgemeinen Meinung, dass Veränderungen im Bildungsbereich 15 bis 20 Jahre brauchen, um sich durchzusetzen. Wenn wir diesen Zeitraum mit den technologischen Veränderungen und den daraus folgenden Veränderungen unseres Lebens vergleichen, wird sehr schnell klar, dass die Periode viel zu lang ist, um in einer sich rasch verändernden Welt Schritt halten zu können.

Es dauerte 40 Jahre, bis das Radio an die 50 Mio. Menschen erreichte, 20 Jahre bis das Faxgerät geschätzt wurde, weniger als 10 Jahre für das Mobiltelefon und nur 5 Jahre für das Internet. Diese Beschleunigung der neuen Technologien hat selbstverständlich auch enorme Auswirkung auf unser Leben. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 7–10)

Daraus resultiert, dass ein besserer Zugang zum Lernen von Fremdsprachen und neue Lernmethoden für eine Gemeinschaft, die erfolgreich sein möchte, unerlässlich sind.

Wir Lehrer und Lehrerinnen gingen außerdem davon aus, dass die Schüler und Schülerinnen zusätzlich motiviert sind, wenn nicht nur neue Inhalte in der CLIL-Sprache sondern zusätzlich auch neue Technologien zur sprachübergreifenden und grenzüberschreitenden Kommunikation verwendet werden. Daher beschlossen wir, vor allem das Internet und die neuen Kommunikationsmedien vermehrt im Fach CLIL einzusetzen.

Diese Kompetenzen fördern nicht nur die Allgemeinbildung unserer Schüler und Schülerinnen sondern auch ihre Geschicklichkeit bei der Verwendung dieser Medien für erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache. Wenn wir an zukünftige Bildung und das Arbeitsleben denken, sind wir überzeugt davon, dass diese Erfahrungen einen Vorteil für das spätere Leben und die Berufsaussichten bringen.

Die Eltern unserer Schüler und Schülerinnen begrüßten die Einführung ebenso sehr, weil ihnen bewusst war, dass nur eine fundierte Ausbildung in dieser Weltsprache langfristig für ihren Sohn oder ihre Tochter den Weg zum Erfolg sichern würde.

Wie anfangs schon erwähnt ist der Anteil an Migranten und Migrantinnen an unserer Schule sehr hoch, wodurch das Fach CLIL noch einen zusätzlichen Wert für diese Kinder darstellt, denn CLIL erhöht die Chancengleichheit der Migranten und Migrantinnen, weil Englisch für (fast) alle Schüler und Schülerinnen eine Fremdsprache darstellt, so dass eine Gleichstellung mit den im Land aufgewachsenen Jugendlichen erfolgt. Diese Gleichstellung wird sogar zum Vorteil, wenn man bedenkt, dass Migranten und Migrantinnen den raschen Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen in ihrem Alltag ständig bewältigen müssen und daher diesbezüglich eine hohe Flexibilität zeigen.

Da es allerdings viele verschiedene Lehrplanmodelle gibt, wie das Fach CLIL angelegt wird, wurde eine eingehende Beschäftigung mit diesen Modellen notwendig.

1.7 Beispiele für Lehrplanmodelle

Coyle, Hood und Marsh (2010, S. 16–23; S. 54–58) unterteilen den CLIL-Unterricht in A-, B- und C-Modelle, die sich in der Zielorientierung weitgehend unterscheiden. Im Pflichtschulbereich kommen fast ausschließlich die A- und B-Modelle zur Anwendung.

Für unseren Bedarf und den Fähigkeiten unserer Schüler und Schülerinnen angepasst kamen allerdings nur die A-Modelle in Frage:

Modell A1: Aufbau von Vertrauen und Einführung in Schlüsselkonzepte

In diesem Modell kann ein Lehrer mit einer weniger guten Beherrschung der Fremdsprache den Unterricht bestreiten – ohne Hilfe des Sprachlehrers. Das ist vor allem in Ländern, in denen es einen Mangel an Fremdsprachenlehrern gibt, von Vorteil und auch dort, wo die Lernenden wenig Zugang zu anderen Sprachen und Kulturen haben..

Modell A2: Entwicklung von Schlüsselkonzepten und zur Eigenständigkeit

Dieses Modell passt für Schulen, an denen sowohl Sprachlehrer als auch Fachlehrer, die der CLIL-Sprache ausreichend mächtig sind, zur Verfügung stehen.

Es geht tiefer als Modell A1, indem sowohl auf das Verständnis der Sachinhalte vermehrt Wert gelegt wird als auch auf die metasprachliche Ebene geachtet wird. Zusätzlich sollen alternative Methoden, vor allem solche, die das eigenverantwortliche Lernen fördern, eingesetzt werden.

Modell A3: Vorbereitung für ein länger anhaltendes CLIL-Programm

Bei diesem Modell werden Inhalte aus vielen verschiedenen Bereichen ausgewählt, wobei die Lernenden tiefer in die Materie eintauchen. Sie werden dabei sowohl vom Fremdsprachenlehrer als auch vom Fachlehrer unterstützt. Dieses Modell kann nur eingeführt werden, wenn auch die Rahmenbedingungen passen – wie das Schulmanagement, die regionalen und nationalen administrativen Strukturen und sogar überregionale Prüfungskommissionen.

Für jedes dieser Modelle gilt, dass die 4Cs, die wichtigsten Bausteine eines guten CLIL-Unterrichts und andere hilfreiche Instrumente in die Überlegungen mit einbezogen werden. Bevor man den ersten Schritt plant, sollten die 4Cs zusammengefasst und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden.

Content: Fortschritte in neuem Wissen, Fähigkeiten und Verständnis des Themas

Communication: Interaktion der Beteiligten, Fortschritt in im sprachlichen Ausdruck

Cognition: Beschäftigung mit höherwertigen Denkprozessen, Anstrengungen zum Erreichen von Problemlösungen, Annehmen von Herausforderungen Reflexion darüber

Culture: Bewusstwerden der eigenen Identität und Nationalität, Fortschritte im interkulturellen Verständnis

1.8 Lehrplanvariationen in CLIL nach Coyle, Hood & Marsh

Coyle, Hood und Marsh (2010) beschäftigen sich sehr intensiv mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, die an den Schulstandorten gegeben sind und den daraus resultierenden Möglichkeiten. Denn *“One size does not fit all – there is no one model for CLIL.”* (S. 14). Daher wurden auch in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Modelle von CLIL implementiert.

Zwei Schlüsselfragen sind dabei zu bedenken:

- (1) Wie sehen die Voraussetzungen und Begleitfaktoren an der Schule aus?
- (2) In welchem Ausmaß soll CLIL eingeführt werden?

1.8.1 Schulspezifische Voraussetzungen

Coyle, Hood & Marsh (2010, S. 14–17) beschreiben die Voraussetzungen wie folgt:

- Die Planung und Implementation von CLIL wird zu einem großen Teil von den Lehrenden einer Schule bestimmt.
- Der Zeitfaktor ist fundamental wichtig und die Entscheidung, wann CLIL innerhalb des Lehrplans angesetzt wird
- Die Art, wie Inhalt und Sprache integriert werden, beeinflusst die Entscheidung, wie die Themen behandelt werden.
- Es kann Sprachenlernen *vor* dem CLIL-Kurs oder *parallel* zum CLIL-Kurs stattfinden.
- Der CLIL-Unterricht kann auch mit einem auswärtigen oder zusätzlich zum Unterricht stattfindenden Kurs verbunden werden, was eine aufgabenorientierte Kommunikation mit Lernenden anderer Schulen oder anderer Länder – sowie Netzwerke mit diesen – ermöglicht.

Schließlich hat auch der Faktor der Beurteilung einen nicht unwesentlichen Anteil an der Entscheidung für das jeweilige Modell: Steht der Inhalt oder die Sprache im Vordergrund, oder wird beides gleichwertig beurteilt?

1.8.2 Das Ausmaß der Verwendung der Fremdsprache

Unterricht hauptsächlich in der Fremdsprache

Bei diesem Modell wird die verwendete Fremdsprache beinahe ausschließlich für die Einführung, die Zusammenfassung und die Wiederholung von Themen verwendet. Wechsel in die Erstsprache kommen sehr selten vor, wenn, dann nur um spezielle Sprachaspekte oder Vokabelprobleme zu erläutern.

Es gibt einen klaren Fokus auf Sprache, Inhalt und Verständnis. Methoden, die Sprachenlernen unterstützen und Hilfe bieten, werden angewendet, wenn neue Vokabeln und neue Konzepte eingeführt werden bzw. auch, um die Anwendung der Grammatik zu unterstützen.

Dieser intensive Unterricht in der Fremdsprache bedingt eine Vorauswahl der Inhalte des Lehrplans nach Themen, die nicht nur ein hohes Maß an Fachwissen nahe bringen, sondern auch die sprachliche Fertigkeit fördern. Die Themen für den CLIL-Unterricht können aus allen Fachbereichen gewählt werden, abhängig vom individuellen Schulprofil, in einigen Fällen bis zu 50% der Sachinhalte. Die Lehrenden arbeiten zusammen, sodass weder die allgemeinen Kompetenzen noch die notwendigen Sprachmittel zu kurz kommen.

Unterricht teilweise in der Fremdsprache

In diesem Modell werden spezielle Inhalte aus einem oder mehreren Fächern ausgesucht. Geschätzt weniger als 5% des geplanten Lehrplaninhaltes werden vom CLIL-Unterricht abgedeckt. In diesem Fall liegt die Verantwortung ebenso entweder auf dem Sprachlehrer, dem Fachlehrer oder auf beiden.

Sehr oft wird dabei auch die Erstsprache angewendet, um schwierige Fakten näher zu erläutern oder um spezielle Aktivitäten einzuleiten. Dies kann zu einem bilingualen Unterricht führen, in dem z.B. Verständnisfragen von den Lernenden in der Erstsprache gestellt werden und die Antworten in der Fachsprache gegeben werden, oder in dem Schlüsselemente in der Erstsprache erklärt werden, um das Verständnis der Inhalte für alle Lernenden zu garantieren.

1.9 CLIL in Relevanz zum Lehrberuf

Neben den Vorteilen wie das Erlernen eines speziellen Fachvokabulars oder dem, die Lernenden besser auf ihren zukünftigen Aufgabenbereich vorzubereiten, gibt es einen wichtigen Punkt im Fortschreiten der kognitiven Entwicklung der Lernenden. Die Fähigkeit, in verschiedenen Sprachen zu denken – wenn auch in bescheidenem Ausmaß – kann positive Auswirkungen auf das Lernen von Inhalten haben. (Europublic, 2009)

Der Unterrichtende wird sich spezielle fachspezifische Methoden überlegen müssen, um sein Ziel zu erreichen.

CLIL fördert daher nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden sondern stimuliert auch in hohem Maße die kognitive Flexibilität. Die verschiedenen Denkweisen können auch eine Auswirkung auf unsere Fähigkeit haben, eigene Lösungswege zu finden, indem die dahinter liegenden Konzepte verstanden werden.

Und selbstverständlich ist Motivation ein nicht zu unterschätzender Faktor auf dem Weg zum Erfolg. Wenn die Lernenden freiwillig am Lernen einer Fremdsprache teilnehmen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass damit eine höhere Motivation dem Gegenstand gegenüber einhergeht.

Zwei sehr wesentliche Punkte beim Erlernen der Fremdsprache sind die Authentizität der Texte und die Relevanz des Lernstoffes für die Lernenden. Diese beiden Faktoren sind für die Lernenden der Schlüssel zum Erfolg.

Wenn beides zutrifft – der Text also authentisch und höchst relevant für das Leben der Lernenden ist, der Fokus aber auf dem Sprachenunterricht liegt – wird der gewünschte Erfolg unter Umständen nicht eintreffen. Denn erfolgreiches Sprachenlernen braucht sowohl die Möglichkeit, Anweisungen zu erhalten und gleichzeitig Erfahrung in realen Gesprächssituationen zu machen, in denen die Sprache natürlich angewendet werden kann. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 10–11)

„This means that all teachers need to take responsibility for language development through a dual focus when teaching other subjects. The type of approach may differ, but any language burden on children or students can be alleviated if CLIL methodologies are embedded in teaching and learning.“ (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 7)

Grammatik und Wortschatz sind wichtige Bestandteile des Fremdsprachenlernens im Unterricht. Aus Zeitgründen ist es im Fremdsprachenunterricht meist nicht möglich, über diesen wichtigen Teil des Lernprozesses hinaus zu kommen. Die Lernenden brauchen Zeit, um das theoretische erlernte Wissen praktisch anzuwenden und zu üben.

CLIL bietet eine natürliche Situation, mit dem Erlernen zu spielen, in authentischen Situationen auszuprobieren und dabei auch Fehler machen zu dürfen. Das kann eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf das Selbstbewusstsein der Lernenden in Bezug auf die Fremdsprache hervorrufen. (Coyle, Hood und Marsh, 2010, S. 11–12)

“It is this naturalness which appears to be one of the major platforms for CLIL’s importance and success in relation to both language and other subject learning.“
(Marsh & Lange, 2000, S. 5)

1.10 Unser Schulmodell

Unser Modell entspricht in großen Zügen dem Modell A2. Da wir ausreichend Sprachlehrerinnen (es gibt an unserer Schule keine Englischlehrer!) zur Verfügung hatten, die alle die Einführung dieses Faches sehr begrüßten, und die Realienlehrer und – lehrerinnen eher wenig Bereitschaft zeigten, dieses Fach zu unterrichten (siehe Punkt 1.2) wird CLIL an unserer Schule nur von den Englischlehrerinnen unterrichtet.

Wir setzten uns allerdings von Anfang an mit den Lehrern und Lehrerinnen der Realienfächer am Schulanfang zusammen und planten die Inhalte des Faches CLIL gemeinsam. Das verhindert einerseits Doppelgleisigkeit und andererseits stellt das sicher, dass alle Lehrplaninhalte auch unterrichtet werden. Außerdem empfinden die Realienlehrer und – lehrerinnen das als Entlastung, weil sie nun für ihren zu vermittelnden Stoff mehr Zeit zur Verfügung haben.

Die Lehrer und Lehrerinnen der Realienfächer stehen aber jederzeit zur Verfügung, wenn es Sachfragen gibt. Wir versuchen auch, soweit es möglich ist, den CLIL-Unterricht von der Lehrerin durchführen zu lassen, die auch das Hauptfach Englisch in der jeweiligen Klasse unterrichtet, weil sie am besten weiß, wo die zu erwartenden Schwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen sein werden.

Unser erklärtes Ziel ist, den Schülern und Schülerinnen die Sachinhalte in der Fremdsprache soweit nahe zu bringen, dass sie die grundsätzlichen Elemente des jeweiligen Themas verstehen und auch fähig sind, verständliche Aussagen darüber zu machen und kleine Präsentationen in der Fremdsprache zu erstellen.

Ball, Kelly und Clegg (2016, S. 26–27) verwenden bei der Definition von CLIL zusätzlich die Begriffe *SOFT* und *HARD*, um den Unterschied zwischen Sprachen- und Sachorientierung im Rahmen des CLIL-Unterrichts noch klarer hervorzuheben. *SOFT CLIL* bedeutet, dass die Sprache im Vordergrund ist, während bei *HARD CLIL* die Sachebene dominiert.

Es ist sehr schwierig, unser Modell hier einzuordnen. Da alle CLIL-Lehrerinnen an unserer Schule Englischlehrerinnen sind und die Sprache als Trägermedium ja einen hohen Stellenwert einnimmt, liegt die Vermutung nahe, dass *SOFT CLIL* in unseren CLIL-Unterricht vorherrscht. Das Sprachenlernen erfolgt in unserem CLIL-Unterricht gleichzeitig mit dem Erlernen der Sachinhalte. Das zum Verständnis der Sachinhalte notwendige Vokabular wird begleitend eingeführt. Der Fokus liegt allerdings in erster Linie auf dem Verständnis der Inhalte, die Beherrschung des Vokabulars ist diesem daher untergeordnet und wird nur soweit verlangt, als es für eine eventuelle Präsentation notwendig ist. Wir beurteilen auch bei Präsentationen weniger die Sprache als vielmehr die Inhalte und die Art und Weise, wie sie den Mitschülern und Mitschülerinnen dargebracht werden. Alle diese Punkte entsprechen wieder eher dem *HARD CLIL* Ansatz.

Bezüglich der verwendeten Methoden ist noch zu erwähnen, dass unser Lehrkörper geschlossen mehrere Ausbildungen im Bereich *Eigenverantwortliches Arbeiten* (EVA) absolviert hat. Daher liegt es auf der Hand, dass in CLIL häufig mit alternativen Methoden gearbeitet wird. Wir haben in den vergangenen Jahren gemeinsam einen ansehnlichen Materialienpool für EVA in CLIL erarbeitet, zu dem jede Englischlehrerin Zugang hat.

1.11 Entwicklung und Veränderung

Ursprünglich gab es CLIL von der ersten bis zur vierten Klasse mit einer Wochenstunde in der ersten Klasse und je zwei Wochenstunden in den zweiten bis vierten Klassen.

In den *ersten Klassen* wurden in CLIL Basics aus dem Umfeld der Lernenden unterrichtet. In diesem Jahr legten wir etwas weniger Wert auf die Sachinhalte als auf den Umgang mit der Sprache. Das Hauptaugenmerk lag auf der unmittelbaren Umgebung, dem Freundeskreis und der Familie der Schüler und Schülerinnen. Es war uns wichtig, dass die Kinder Freude an der Sprache entwickeln und ihre Sicherheit festigen. Sie sollten sich ihren Fähigkeiten gemäß entfalten können, ohne über- oder unterfordert zu sein.

In den *zweiten bis vierten Klassen* wurden die Inhalte für CLIL dem jeweiligen Lehrplan entnommen und – wie in Punkt 1.6 beschrieben – mit den Unterrichtenden der Realienfächer abgestimmt. Die Wahl der Themen war aber auch von den Interessen und Fähigkeiten der unterrichtenden Englischlehrerin abhängig. Wenn sie im Zweifach Geographie unterrichtete, war der CLIL-Unterricht GW-lastig, war sie Geschichtelehrerin, dann lagen geschichtliche Themen nahe. Trotz dieser Vorlieben achteten wir immer auf ein ausgewogenes Maß an unterschiedlichen Themenschwerpunkten, damit kein Schüler / keine Schülerin zu kurz kam. Zusätzlich wurde auch immer ein Zeitfenster frei gehalten, um auf aktuelle Ereignisse reagieren zu können.

Bei der Wahl der Themen waren hauptsächlich folgende Überlegungen im Vordergrund:

- Welche Inhalte sieht der Lehrplan des jeweiligen Jahrganges vor?
- Was davon lässt sich vom Vokabular her den Schüler und Schülerinnen auf Englisch gut erklären?
- Über welche Inhalte haben oder finden wir genügend Unterlagen?
- Gibt es zusätzlich aktuelle Themen, die wir altersgerecht aufbereiten können?

Der schon angesprochene Materialienpool wuchs in den vergangenen Jahren merkbar an. Wir haben nun beinahe zu allen wesentlichen Lehrplanthemen interessante und vielfältige Materialien, die wir jedes Schuljahr am Anfang sichten und ausmustern.

Die aktuellen Themen, die bearbeitet wurden, waren sehr weitläufig: vom Arabischen Frühling über die Griechenlandkrise bis zur Papstwahl, von den Anfängen des Islamischen Staates über die Terroranschläge bis zur Flüchtlingskrise, vom Geburtstag der Queen bis zur Abstimmung zum *Brexit*. Aufgrund der vielen Erdbeben in den Jahren

2015 und 2016 wurde im CLIL-Unterricht auch über die Entstehung von Erdbeben und Vulkanismus gesprochen. Dazu kamen dann noch die Entstehung des Universums und der Klimawandel.

Alles in allem hatten alle erarbeiteten Themen einen hohen Realitätsbezug, waren authentisch oder aktuell.

Leider wurde aufgrund der Verordnung, dass die Schüler und Schülerinnen eine Stunde mehr Sport haben müssen, im Schuljahr 2014/15 das Fach CLIL in der ersten Klasse gestrichen, woraus resultierte, dass in der zweiten Klasse die Themenwahl etwas verändert werden musste.

1.12 Evaluation

1.12.1 Reaktion von außen: Eltern und Wirtschaft

Die Reaktionen auf das Fach CLIL waren von Elternseite durchwegs gut, ein Großteil war von der Sinnhaftigkeit überzeugt. Von Seiten der Wirtschaft waren die Reaktionen noch positiver. Einmal wurde uns sogar rückgemeldet, dass ehemalige Schüler unserer Schule, die sich in einem der großen Steyrer KFZ-Betriebe um eine Lehrstelle bewarben, aufgrund des im Zeugnis aufscheinenden Faches CLIL vor den anderen Bewerbern gereiht wurden.

1.12.2 Reaktion der Englischlehrerinnen

Wir Englischlehrerinnen waren, wie schon erwähnt, von diesem Fach von Anfang an sehr begeistert, v. a. von der relativ großen Freiheit in der Themenwahl und dem überaus reichhaltigen Angebot an interessanten Inhalten. Da wir uns für dieses Fach stark gemacht hatten, waren und sind wir mit all unserem Herzblut bei der Sache. Das Spektrum an Themen war und ist reichhaltig und unserer Meinung nach überaus attraktiv. Wir setzen uns von Zeit zu Zeit zusammen, um zu besprechen, was gut und was weniger gut läuft und passen den Unterricht dementsprechend an.

1.12.3 Reaktion der Schüler und Schülerinnen

Aufgrund unserer eigenen Begeisterung und unseres Einsatzes erwartete ich von den Schülern und Schülerinnen auch zum Großteil positive Rückmeldungen.

Leider war die Resonanz von der Schülerseite jedoch nicht die von mir erwartete. Es fehlte meiner Meinung nach ihre echte Begeisterung, ihr spürbarer Einsatz, ihre aktive Mitarbeit! Es fehlte das Gefühl, dass sie sich ebenso auf das Fach CLIL freuten wie ich.

1.12.4 Entscheidung für mein Projektthema

Dieses Gefühl und vereinzelte Gespräche mit Schülern und Schülerinnen brachten mich zu der Hypothese, dass die Schüler und Schülerinnen dem Fach CLIL nicht die gleiche Bedeutung zuschrieben und sie ihm nicht annähernd so positiv gegenüber stünden wie wir Lehrerinnen. Also beschloss ich, mich dafür einzusetzen, dass sich das ändert.

Ich setzte mir im Rahmen des PFL-Lehrganges das Ziel, diese fehlende Motivation im Fach CLIL durch schülerzentrierte Aktionen, Befragungen, Themen- und Methodenvielfalt und unmittelbare Reaktion auf Schülerwünsche zu steigern.

2 FORSCHUNGSFRAGE

Meine Forschungsfrage lautete vor Beginn meines Projektes aufgrund meiner Hypothese daher:

Wie schaffe ich es, die Motivation meiner
Schüler und Schülerinnen im Fach CLIL zu steigern?

2.1 Beginn meines Projektes

Als ersten Schritt erstellte ich einen Fragebogen für Schüler und Schülerinnen der 3. Klasse, die also schon ein Jahr CLIL-Erfahrung hatten, um zu erforschen, was ihnen zugesagt und was ihnen nicht gefallen hätte. Ich wollte auch wissen, welche Themen sie im kommenden Schuljahr gerne bearbeitet wüssten.

Auch für die Schüler und Schülerinnen der 2. Klasse erstellte ich einen Fragebogen, um deren Erwartungen an das Fach CLIL zu eruieren. Sie kannten CLIL nur vom Hörensagen, es war also interessant zu erfahren, was von älteren Schülern und Schülerinnen weiter erzählt wird.

Die Auswertung der Fragebögen zeigte mir nun aber, dass ich mich offensichtlich geirrt hatte. Die Schüler und Schülerinnen der 3. Klasse bewerteten die im Fach CLIL getätigten Aktivitäten und die bearbeiteten Themen allesamt als interessant. Sie hatten kaum etwas auszusetzen. Natürlich waren die Schwerpunkte verschieden – je nach persönlichen Vorlieben – aber in Summe war kaum Kritik vorhanden.

Ich war vorerst etwas irritiert, da ich nun vor völlig veränderten Voraussetzungen stand. Meine anfängliche Hypothese hatte sich also sehr schnell als falsch herausgestellt.

Dann betrachtete ich die Themenwünsche der Schüler und Schülerinnen genauer: sie waren so unterschiedlich, wie eben die Schüler und Schülerinnen in diesem Alter unterschiedlich sind. Der Bogen spannte sich von Sport über Musik bis zu Mode – alles Themen, die viele pubertierende Jugendliche interessieren.

Aufgrund des Fragebogens und der Themenwünsche der Schüler und Schülerinnen beschloss ich nun, mein Projektthema zu ändern und an die veränderte aktuelle Situation anzupassen. Ich würde nicht versuchen, die Motivation der Schüler und Schülerinnen zu steigern, da diese ja offensichtlich vorhanden war. Ich würde nun mein Augenmerk darauf legen, welche Themen bei den Schüler und Schülerinnen besser ankommen, was konkret sie begeistert, bei welchen Themen sie selbst aktiv werden und wann sie Initiative zeigen würden. Ich würde alles forcieren, was bei den Schüler und Schülerinnen positive Reaktionen hervorruft und wobei zu erwarten war, dass sie mehr als das übliche Maß an Einsatz leisten würden.

2.2 Neue Forschungsfrage

Welche Inhalte und Methoden im Fach CLIL schaffen es, die Schüler und Schülerinnen mehr als gewohnt zur Mitarbeit zu motivieren?

Um die weiteren Schritte besser planen zu können, beschäftigte ich mich eingehend mit der Literatur zum Thema Motivation. Ich wollte herausfinden, ob meine persönlichen Ansätze und Überzeugungen auch empirisch belegt sind.

2.2.1 Theorie zum Thema Motivation

2.2.1.1 Allgemeines zur Motivation

Motivation hat eine Schlüsselfunktion beim Sprachenlernen inne. Abgeleitet vom lateinischen Wort „*movere*“ bedeutet Motivation die Kraft, die eine Person antreibt, sich zu engagieren oder auch Ablenkungen zu widerstehen. Dabei sind Konzentration, Bemühen und Selbstüberwindung notwendig, um eine Sprache erfolgreich zu lernen. Da Motivation auf einem höheren mentalen Level beheimatet ist, ist sie eine absolut notwendige Voraussetzung für alle anderen Komponenten. (Dörnyei und Ushioda, 2013, Kap. 1)

Die Motivation von Lernenden ist sehr komplex. Sei es nun Selbstwert, Anerkennung, Interesse am Sachverhalt oder ein völlig anderer intrinsischer oder extrinsischer Faktor, der die Lernenden antreibt – die Motivation hat einen entscheidenden Anteil am Erfolg der Lernenden.

„Nichts aktiviert die Motivationssysteme im Gehirn so sehr wie der Wunsch, von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und – erst recht – die Erfahrung von Liebe.“ (Bauer, 2008, S. 37)

Die *Angst* ist das zweite Hauptmerkmal, das eng mit dem Sprachenlernen verbunden ist. Sie ist etwa gleichbedeutend wie die Motivation und sehr stark mit dem Geschehen im Klassenzimmer verbunden. Sehr vieles, das positive Motivation erzeugt, gilt mit umgekehrten Vorzeichen für die Angst. Vor allem Sprachaufträge bringen ein hohes Maß an Angst mit sich.

Aus diesem Grund ist es essentiell wichtig, dass die Reduktion von Angst vorrangig zu bewerten ist. Ein positives Klima im Klassenzimmer geht damit Hand in Hand und verringert so die Sprechangst. (Coyle, Hood & Marsh, 2010, S. 88–90)

Dabei ist wesentlich, dass die Lehrenden

- sozialen Vergleich vermeiden,
- Zusammenarbeit zu Lasten von Wettbewerb fördern,
- Lernenden helfen, ihre Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren, und
- Beurteilung transparent machen und die Lernenden an der Notenfindung beteiligen.

2.2.1.2 Motivationstheorien in der Psychologie

Es gibt eine große Anzahl von Motivationstheorien. In dieser Arbeit habe ich die Attributionstheorie nach Weiner (1985, S. 548–573) und die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985, S. 9–10, S. 229–231) ausgewählt, da sie mir geeignet erscheinen, einen groben Überblick über die vielfältigen Zusammenhänge von Erfolgsaussichten mit den mentalen Strukturen, der Leistungsbereitschaft, den jeweiligen Glaubenssätzen, den Emotionen, dem schulischen und häuslichen Umfeld, etc. zu zeigen.

Attributionstheorie

„Die Attributionstheorie der Leistungsmotivation beschreibt den für den Lernprozess wichtigen Zusammenhang zwischen dem Zuschreibungsmuster für Erfolg und Misserfolg, daraus resultierender Motivation und Leistung.“ (Duske, 2017, S. 57)

Die Grundlage für diese Theorie ist das Streben des Menschen, die Ursache von Erfolg und Misserfolg zu erklären. Folgende zwei Triebfedern ergeben die Motivation der Lernenden, etwas zu erreichen:

- das *Bedürfnis danach, das Ziel zu erreichen*, und zwar um seiner selbst willen! Dieses Bedürfnis erhöht die Intensität, mit der Aufgaben bearbeitet werden, und die Lernenden bleiben auch dran, wenn Misserfolg zu drohen scheint.
- Die *Angst vor Misserfolg oder Versagen* entspricht dem Gegenteil des oben erwähnten Dranges. Die Triebfeder ist hier das Vermeiden negativer Resultate.

Obwohl Erfolg und Misserfolg alltägliche Erfahrungen sind, schreiben die Lernenden die Ursachen sehr unterschiedlichen Faktoren zu. Weiner (1992) erstellte nach umfassenden Studien die folgenden zwei Arten des Leistungsmotivationskreislaufes:

Positiver Leistungsmotivationskreislauf

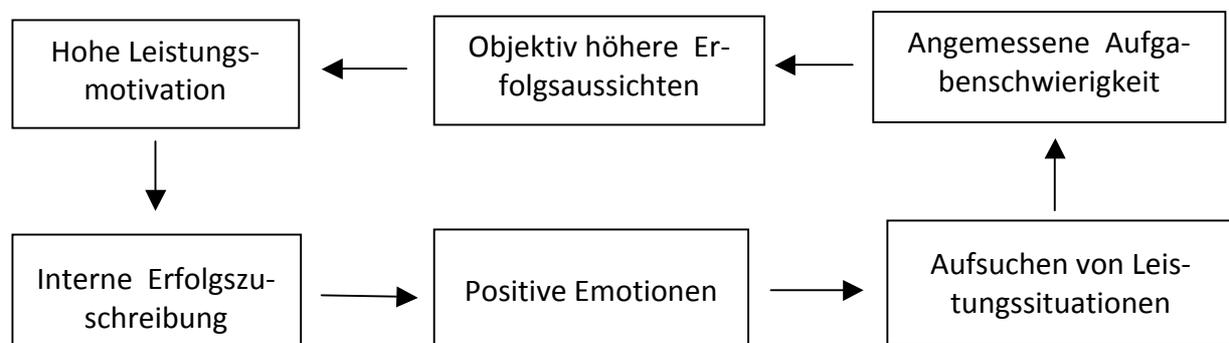


Abbildung 1: Positiver Leistungsmotivationskreislauf / Positive achievement motivation cycle (nach Weiner, 1992 und Schlag, 1995, S. 82)

Personen mit hoher Leistungsmotivation schreiben demnach ihren Erfolg ihren eigenen Fähigkeiten zu, Misserfolge eher ungünstigen Umständen oder fehlender Anstrengung. Daher erleben sie bei Erfolg auch positive Emotionen wie Freude oder Stolz, sodass sie dazu motiviert sind, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Bei der Wahl der Aufgabenschwierigkeit wählen sie jene, die ihnen eine gute Erfolgschance versprechen, die erreichbar sind, aber durchaus auch herausfordernd sind.

Negativer Leistungsmotivationskreislauf

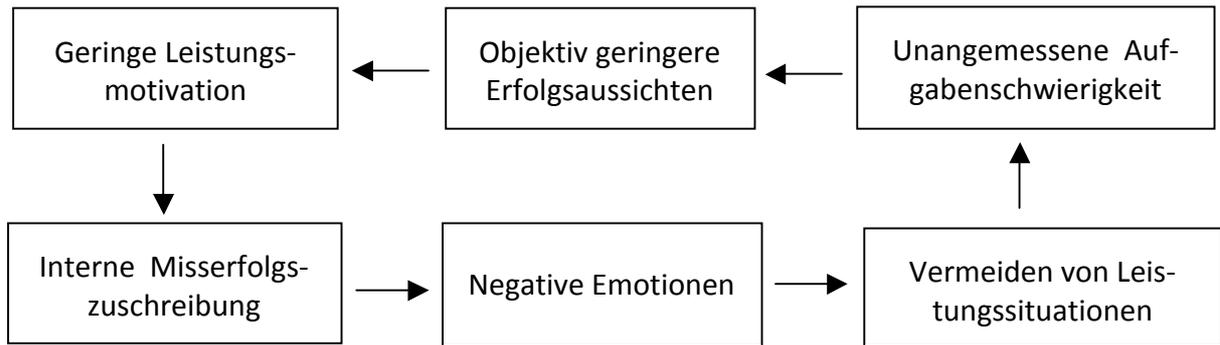


Abbildung 2: Negativer Leistungsmotivationskreislauf / Negative achievement motivation cycle (nach Weiner, 1992; Schlag, 1995, S. 83)

Personen mit geringer Leistungsmotivation schreiben ihren Erfolg meisten externen Faktoren zu (glücklichen Zufällen, Hilfe durch den Prüfenden, o. ä.). Die Ursache für Misserfolge sehen sie aber im Unterschied zu den Erfolgsursachen ihren eigenen mangelnden Fähigkeiten zu. Daher kommt es in der Folge zum Vermeiden von Leistungssituationen und die Anstrengungsbereitschaft sinkt drastisch. Bei der Wahl der Aufgabenschwierigkeit wählen sie meist zu leicht oder zu schwierige Aufgaben.

Sind die Aufgaben zu leicht, wird ein höchstwahrscheinlich eintretender Erfolg folglich nicht ihrer Leistungsfähigkeit zugeschrieben. Ist die Aufgabe sehr schwierig, wird ein eher unwahrscheinlich eintretender Erfolg glücklichen Zufällen zugeschrieben. Ein eher wahrscheinlich eintretender Misserfolg bestätigt ihr Selbstbild und führt zu noch geringerer Leistungsmotivation, da sie die Resultate von Leistungen als unkontrollierbar erleben – siehe Abbildung 2.

Selbstbestimmungstheorie

Laut dieser Theorie entwickeln sich motivationale Lernprozesse nicht automatisch, sondern in der Beziehung zwischen dem Selbst und den Einflüssen von der sozialen Umwelt. Die Motivation ist unverzichtbar für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten und beeinflusst die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in einem wesentlichen Ausmaß. Selbstbestimmung bedeutet, dass die Person die Kontrolle über sich selbst hat, sie hat die Wahl sich für oder gegen von außen herangetragene Ideen zu entscheiden. (Deci & Ryan, 1985, S. 229–231)

Intrinsische und extrinsische Motivation

Intrinsisch motivierte Handlungen sind Tätigkeiten, die ohne äußeren Anreiz durchgeführt werden. Die Freude an der Handlung steht im Vordergrund und somit sind intrinsisch motivierte Tätigkeiten die reinste Form selbstbestimmten Verhaltens.

Wenn man den Lernprozess betrachtet bezieht sich die intrinsische Motivation auf das Interesse am Sachinhalt oder den Wert, den die Lernenden dem Wissenszugewinn beimessen. Auch das schlechte Gewissen bei zu wenig Anstrengung kann ein intrinsischer Motivationsfaktor sein.

Extrinsisch motivierte Handlungen liegen dann vor, wenn die Handlung als Mittel zum Zweck dient. Sie erfolgen meist durch Aufforderungen oder Zielvorstellungen, die von außen kommen. Für die Lernenden sind das zumeist der Erhalt von guten Noten und die damit verbundenen positiven Zukunftsaussichten oder Belohnungen oder auch die Angst vor Strafen bei Misserfolg.

Die Selbstbestimmungstheorie geht auch davon aus, dass für erfolgreiches Handeln die Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse Voraussetzung ist. Diese sind:

- **Kompetenzerleben:** die Menschen haben das Bedürfnis, sich als handlungsfähig zu erleben. Sie möchten den gestellten Anforderungen gewachsen sein und Probleme aus eigener Kraft bewältigen können. Ein Mensch, der sich kompetent erlebt, begegnet bedrohlichen Situationen mit dem Vertrauen, sie bewältigen zu können.
Im Gegensatz dazu erscheint den Menschen, die sich nicht kompetent erleben, eine schwierige Aufgabe als Bedrohung, und sie fokussieren sich auf die möglichen Hindernisse am Weg zum Ziel. Folglich verlieren sie leichter den Glauben an sich selbst und geben leichter auf.
- **Selbstbestimmung:** die Menschen haben das natürliche Bestreben, sich als eigenständig handelnde Person zu erleben.
- **Soziale Eingebundenheit:** die Menschen haben den Wunsch, sich mit bestimmten Personen zu identifizieren. Damit identifizieren sie sich auch mit deren Werten und Handlungszielen. Dieses Bedürfnis ist besonders bei Jugendlichen in der Pubertät zu erkennen, wobei die Personen, mit denen sie sich identifizieren möchten, häufig Stars aus Sport und Musik sind. Darüber hinaus haben sie das Bedürfnis, einer Gruppe anzugehören deren Werten sie eher kritiklos übernehmen – was im positiven Fall zur Verbesserung der Motivation und der Leistungen, im negativen Fall zur Leistungsminderung oder sogar zur Leistungsverweigerung führt.

2.2.2 Planung meiner Vorgehensweise

Nach eingehendem Studium der beschriebenen Literatur plante ich folgende Schritte:

- Ich wähle eine Auswahl der von den Schülern gewünschten Themen sowie solche, die sich aufgrund aktueller Geschehnisse ergeben, und bereite sie altersgemäß auf. Damit hoffe ich zu erreichen, dass sich die Schüler und Schülerinnen für den Stoff interessieren, selbständig Nachforschungen anstellen und sie sich dadurch intrinsisch motiviert erleben.
- Ich werde – soweit es sich machen lässt – die Schüler und Schülerinnen wählen lassen, welche Texte bzw. welchen Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung sie sich zutrauen, um ihnen damit ein Gefühl von Selbstbestimmtheit zu geben.
- Ich werde Lerngemeinschaften bilden, in denen Leistungsschwächere von Leistungstärkeren unterstützt werden, was allen das Gefühl von sozialer Eingebundenheit vermitteln und gleichzeitig den Lernerfolg erhöhen soll. Auch das Erleben von Misserfolg soll damit vermieden werden und die Überzeugung, auch selbst gute Ergebnisse erreichen zu können, soll damit wachsen. Damit soll ein positiver Leistungsmotivationskreislauf in Gang gesetzt werden.
- Ich werde die modernen Kommunikationsmöglichkeiten vermehrt einsetzen und das zum Teil recht umfangreiche Wissen der Schüler und Schülerinnen in diesem Bereich nutzen. Da gerade im Umgang mit den sozialen Medien die Schüler und Schülerinnen teilweise geschickter sind als wir Lehrende, ist dies eine sehr gute Möglichkeit für sie, sich selbst als kompetent zu erleben und somit auch die Zuversicht zu erhalten, den Aufgaben gewachsen zu sein.
- Ich werde das Unterrichtsmaterial bestmöglich dem Können der Schüler und Schülerinnen anpassen und für Leistungsschwächere Hilfsmaterial anbieten, sodass auch die Leistungsschwächeren Erfolgserlebnisse haben können.
- Ich werde mein Möglichstes dazu beitragen, das Klima im Klassenzimmer lernfreundlich zu gestalten, indem ich Positives unmittelbar verstärke und Negatives ignoriere, sodass ein positiver Leistungsmotivationskreislauf entstehen möge. Fehler sollen als Teil des Lernprozesses akzeptiert werden.
- Ich werde den Schülern und Schülerinnen regelmäßig Feedback über ihren aktuellen Leistungsstand und ihren Leistungsfortschritt in den verschiedenen Bereichen des CLIL-Unterrichts geben. Dadurch haben sie jederzeit die Möglichkeit, aktiv auf eine Verbesserung ihres Leistungsstandes einzuwirken.

Ich werde sie auch selbst in die Notenfindung miteinbeziehen, indem sie ihre eigene Leistung einschätzen und einander gegenseitig Feedback geben sollen.

- Ich werde versuchen, Bezüge zur Außenwelt herzustellen, wo immer es möglich ist. Sei es, dass Eltern miteinbezogen werden, oder dass wir unsere schulische Umgebung in unser Arbeiten integrieren.
- Immer wenn ein Thema beendet ist, hole ich Rückmeldung von den Schüler und Schülerinnen ein, wie gut ihnen erstens das Thema überhaupt gefallen hätte, zweitens was genau daran interessant war und drittens, welche Methode sie am meisten begeistert hätte.

Dazu benutze ich folgende Entscheidungsmethoden:

- eine Zielscheibe mit Angabe der auszuwählenden Parameter
- Ecken des Klassenzimmers mit Zuordnung zu einzelnen Themenbereichen oder Methoden
- Punkteverteilung auf Plakat mit Teilbereichen der behandelten Themen
- Fragebogen zu den behandelten Themen
- kurze verbale Statements:
 - *Mir hat gefallen, dass ...*
 - *Am meisten interessiert hat mich, dass*

Ich hoffte auf diese Weise darauf zu kommen, welche Methoden die beste Resonanz erhalten und was genau die Schüler und Schülerinnen am meisten anspricht.

Darüber hinaus nahm ich Anfang des Schuljahres mit einer italienischen Lehrerin Kontakt über die Plattform *eTwinning* auf. Das ist eine von der Europäischen Kommission herausgegebene internationale Plattform für Zusammenarbeit von Schulen verschiedener europäischer Länder mit einem gemeinsamen Ziel.

Mit dieser italienischen Lehrerin beschloss ich, gemeinsam mit ihrer Klasse und einer Klasse einer polnischen Schule ein Projekt zu starten. Dieses Projekt hat vor allem das Umfeld der Schüler und Schülerinnen zum Thema, ihre Umgebung, ihre Herkunft, ihre Freizeitaktivitäten und Interessen. Die Schüler und Schülerinnen werden sich einerseits intensiv mit ihrer Heimat und ihren Wurzeln auseinandersetzen, andererseits soll auch ihr persönlicher Horizont erweitert werden, indem sie erfahren, wie Schüler und Schülerinnen anderswo leben und agieren.

Ich hoffe sehr, dass v. a. durch den Kontakt zu den Schüler und Schülerinnen aus dem Ausland die Notwendigkeit, englisch sprechen zu können, erkannt wird und damit die Freude an der Sprache und vielleicht auch die Begeisterung am Fach CLIL noch mehr steigen wird.

Dieses Projekt wird auf eTwinning (<https://live.etwinning.net/projects/project/133522>) wie folgt beschrieben:

About the project

How do kids spend their free time in the different member countries?

Games, sports, readings and pastimes most loved by the kids in Italy, Austria and Poland. What's your favourite? Compare your activities with those of your European mates! What do you eat when you do sport?

Creating and telling new and fascinating stories was one of the way to spend the free time in the past and it is still a great adventure. Can you invent a story with your e-twinning mates?

Technology and Twinspace will help us to communicate and arrange virtual meetings, even a virtual party! (Skype/Hangout) and to create multimedial products easy to disseminate (padlet/powtoon etc)

2.2.3 Durchführung

CLIL in der 2. Klasse

Da ich die 2. Klasse nicht im Hauptfach unterrichtete, kannte ich sie nicht und begann daher damit, ihren Könnens- und Wissensstand zu eruieren. Ich fragte sie darüber hinaus auch nach ihren Wünschen und Vorstellungen.

In dieser Klasse sitzen 6 Mädchen und 7 Burschen mit Migrationshintergrund. Es zeigte sich, dass ihre Fähigkeiten extrem unterschiedlich sind: der Bogen spannt sich von zwei Mädchen, die sich ausgezeichnet ausdrücken können bis zu drei Flüchtlingskindern, die nicht einmal den Grundwortschatz in Englisch haben. Daher begann ich mit einfachen Themen zur Familie und zum Umfeld der Schüler und Schülerinnen in der Hoffnung, dass da auch die schwachen Kinder mitarbeiten könnten, und arbeitete dann weiter mit GW-Themen, die sich auf Österreich, Europa und die EU bezogen, da dies meiner Meinung nach für alle Schüler und Schülerinnen gleich wichtig wäre.

Als nächstes Thema war das von den Kindern gewünschte Thema über die Royal Family geplant. Dies musste ich allerdings etwas verschieben, da vom Klassenvorstand der 2. Klasse der Wunsch an mich herangetragen wurde, auch in CLIL einen Beitrag für das geförderte Gesundheitsprojekt zu leisten, zu dem sie die Klasse angemeldet hatte. Gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen wurde entschieden, dass wir uns mit Obst und Gemüse beschäftigen würden.

Die Kinder suchten sich Obst- und Gemüsesorten ihrer Wahl und versuchten, via Internet wichtige Informationen zu diesen Früchten heraus zu finden wie Herkunft, Wachstum, Verwendbarkeit, usw. Sie machten schöne farbige Darstellungen ihrer Früchte, die sie wie ein Buch öffnen konnten – entweder gezeichnet oder als Ausdruck aus dem Netz, schnitten diese in Form und schrieben die Informationen in das Innere der Früchte. Damit ließen sie diese sich selbst vorstellen. Mit diesen Darstellungen wurde eine ansprechende Doppelseite gestaltet (siehe Anhang).

Danach konnten wir mit dem Thema „Royal Family“ beginnen. Ich suchte Texte und Bilder über die Queen, ihre Kinder und Enkelkinder, über den Buckingham Palace und die Thronfolgedebatte. Anschließend suchten die Schüler und Schülerinnen selbst zusätzliche Informationen mithilfe des Internet und einschlägiger Bücher, die in unserer Schule reichlich vorhanden sind. Sie brachten Fotos und Zeitungsartikel mit und erzählten, was sie im Gespräch mit den Eltern oder anderen Erwachsenen erfahren hätten. Nach Vorliegen der Bilder und passenden Informationen gestalteten die Schüler und Schülerinnen auch zu diesem Thema wieder eine Doppelseite (siehe Anhang).

Ein weiteres Thema, das sich die Schüler und Schülerinnen selbst gewählt hatten, beschäftigte sich mit dem Leben und Wirken von Popstars. Bei diesem Thema arbeiteten die Kinder in Partnerarbeit und wählten selbst die Art der Präsentation. Den drei Flüchtlingskindern erließ ich diese Arbeit, von den anderen fünf Teams wählten vier eine Powerpoint-Präsentation, das fünfte Team machte ein Plakat. Wir verbrachten dabei einige Zeit im Computerraum für die Recherchen.

Das nächste Großthema wurde wieder von außen an mich herangetragen, und zwar kam der Wunsch sowohl von den Englischlehrerinnen, die die Unit 11 „The Curse of the pharaoh“ aus dem Lehrbuch MORE 2 in den CLIL-Unterricht auslagern wollten, als auch von der Geschichtelehrerin, die ein Ägypten-Projekt plante und mich im Rahmen von CLIL um Unterstützung bat. Da mich „Ancient Egypt“ auch sehr fasziniert, freute ich mich darauf, diese Zeit mit den Kindern zu bearbeiten. Dazu eruierte ich vor Beginn den Wissensstand der Kinder, der aufgrund der Vorarbeit im Geschichteunterricht schon erstaunlich hoch war, und plante darauf aufbauend den Unterricht.

Ich begann mit der Unit 11 im Lehrbuch MORE 2 („The curse of the pharaoh“), in der die wichtigsten Vokabel und die Geschichte des Fundes von Tutenchamuns Grab behandelt werden. Da die Schüler und Schülerinnen auch diese Geschichte schon kannten, hatten sie keine Schwierigkeiten beim Verständnis des englischen Textes. Wir lasen anschließend auch die Geschichte „The Curse of the Pharaoh“. Schließlich durften sich die Schüler und Schülerinnen in drei Gruppen formieren und sich in der Gruppe aussuchen, welche der beiden Geschichten sie als kleinen Sketch aufführen möchten. Überraschenderweise entschieden sich alle drei Gruppen für „The Curse of the Pharaoh.“ (Gerngross, Puchta, Holzmann, Stranks & Lewis-Jones, 2008, S 76 – 80)

Nach der Vorstellung ihrer Sketches gab ich den Schülern und Schülerinnen in Dreiergruppen je drei unterschiedliche Texte, die sich mit dem Leben im alten Ägypten auseinandersetzten. Ich stellte sicher, dass in jeder Gruppe ein leistungsstärkerer Schüler oder eine leistungsstärkere Schülerin war. Die beiden etwas schwächeren konnten sich die Texte wählen. Der oder die Leistungsstärkere musste den verbleibenden Text nehmen. Zusätzlich erhielten sie je ein Frageblatt, auf dem Fragen zu allen drei Texten standen. Dadurch mussten sie intensiv miteinander kommunizieren, um die Antworten auf alle Fragen zu finden.

Zuletzt spielten wir noch ein Übereinstimmungsspiel in zwei Gruppen – Mädchen gegen Jungs, wobei jede Gruppe sich einen „Boss“ suchte. Dann wurden von mir einfache Fragen zum Erlernen gestellt, die mit einem einzigen Wort beantwortbar waren, aber verschiedene Antworten zuließen, zb.: „Write down the name of an Egyptian god or goddess, food that the Egyptians liked, a job that they could learn,“ Alle mussten die Antwort aufschreiben und die Übereinstimmungen der Gruppe mit ihrem „Boss“ wurden gezählt.

Da den Schülern und Schülerinnen das Ägyptenthema ziemlich gut gefiel und sie sich bei der 2. Fragebogenrunde (siehe 2.2.4) ein ähnliches geschichtliches Thema wünschten, beschloss ich, die Geschichte von King Arthur und seinem Schwert Excalibur mit ihnen zu erarbeiten. Dazu erhielten sie die Geschichte sowie ein Rätselblatt, das sie mithilfe der Geschichte lösen konnten. Zwischendurch erzählte ich ihnen teils auf Englisch, teils auf Deutsch (damit auch die Flüchtlingskinder die Geschichte verstanden) einige Sagen, die sich um King Arthur ranken, sowie die Geschichte von Lancelot und Guinevere. Schlussendlich hörten wir noch die Geschichte von Arthurs Tod auf CD.

CLIL in der 3. Klasse

In der dritten Klasse – einer Klasse mit 7 Mädchen und 10 Burschen – begann ich mit einem geographischen Thema (Entstehung der Erde, Urknall, Plattentektonik, Vulkanismus, Erdbeben) da mich die GW-Lehrerin dieser Klasse darum bat. Als nächstes arbeiteten wir an einem kleinen Projekt, ausgehend von der Unit 3 „Going on a journey“ aus dem Lehrbuch MORE 3, die sich mit Lewis und Clark und ihre Erforschung des amerikanischen Westens beschäftigt. Die Schüler und Schülerinnen durften sich aussuchen, ob sie mit einem oder zwei Partnern arbeiten wollten. Das Ziel war eine herzeigbare Präsentation nach eigenen Vorstellungen. (Gerngross, Puchta, Holzmann, Stranks & Lewis-Jones, 2013, S 26 – 28)

Da sich im MORE 3 -Lehrbuch ein Kapitel mit den BEATLES beschäftigte (Unit 1), ging ich auch in CLIL näher auf diese Gruppe ein. Die Schüler und Schülerinnen hörten und analysierten Songtexte, informierten sich über das Leben jedes Gruppenmitgliedes und hielten zuletzt Referate über diese Gruppe. (Gerngross, Puchta, Holzmann, Stranks & Lewis-Jones, 2013, S 6 – 8)

Vor Weihnachten nahm die Klasse Kontakt zu den italienischen Schülern und Schülerinnen auf, las deren Vorstellungsbriefe und schrieb kurze eigene Statements auf die eTwinning-Plattform über die eigene Familie, über Weihnachten und über die Hobbys.

Nach Weihnachten bearbeiteten wir London und seine Sehenswürdigkeiten in Partnerarbeit, wobei jeweils ein leistungsstarkes Kind mit einem leistungsschwächeren Kind zusammen arbeitete. Sie gestalteten gemeinsam eine Präsentation mit Bildern und Informationen zu den wichtigsten Sehenswürdigkeiten.

Da wir jedes Jahr die Vorstellung des English Theatres besuchen, wurde im Frühjahr das Stück „Rob and the Hoodies“ mit den Schülern und Schülerinnen bearbeitet. Das Stück wurde gemeinsam gelesen, schwierige Passagen wurden erklärt und Fragen dazu gestellt. Auch Arbeitsblätter zum Thema wurden erarbeitet. Schließlich gingen die 3. und 4. Klassen gemeinsam zur Vorstellung.

Anschließend war es wieder Zeit, den Kontakt zu den italienischen und polnischen Schülern und Schülerinnen aufzunehmen. Das Thema, das sich nun für uns stellte, war die Beschreibung eines Lieblingsspieles. Mithilfe des Internet und gegenseitiger Unterstützung wurden die Texte verfasst.

Das nächste Thema, mit dem wir uns beschäftigten, war ein Text über zwei verfeindete Burschen. Ich nahm diesen Text als Einstieg in das Thema Freundschaft, soziales Engagement und Verantwortung füreinander. Da im Text einige schwierige Wörter vorkamen, erstellte ich ein BINGO-Spiel, in dem die schwierigen Wörter vorkamen. Ich las die jeweilige Erklärung des Wortes vor, und wenn einer oder eine glaubte, dieses Wort auf seinem oder ihrem BINGO-Plan zu haben, wurde es ausgestrichen. Anschließend wurde der Text erarbeitet, indem fehlende Sätze zugeordnet wurden. Schließlich sprachen wir über die beiden Burschen und ihre Einstellung und darüber, was echte Freundschaft ausmacht und welche Verantwortung man übernimmt, wenn man ein richtiger Freund sein will.

Danach drängte sich das Thema CALIFORNIA auf, da es dazu im Lehrbuch MORE 3 (Unit 11) einige interessante Seiten gibt. Wir begannen mit dem Quiz, mithilfe dessen einige allgemeine Fakten über Kalifornien erarbeitet wurden und hörten dann eine Geschichte über ein Paar, das sich im Death Valley verirrte. (Gerngross, Puchta, Holzmann, Stranks & Lewis-Jones, 2013, S 108 – 113)

Dann suchten die Schüler und Schülerinnen Ideen und Inhalte für Referate im Zusammenhang mit Kalifornien. Sie entschieden sich für folgende Referatsthemen: allgemeine Fakten bzw. Vegetation und Klima Kaliforniens, die Städte San Francisco, Los Angeles, Las Vegas, Sacramento und San Diego, über Musik in Kalifornien sowie der Yosemite Park, Alcatraz, Death Valley, Napa Valley.... Im Internet recherchierten sie die wichtigsten Fakten und suchten passende Bilder. Der schwierigste Teil war der, die gefundenen Informationen auf Englisch wiederzugeben. Dabei entwickelten sich ohne mein Zutun heterogene Helfersysteme, was mich sehr erfreute. Die Präsentationen waren sehr unterschiedlich, sowohl in der Art wie auch in der Qualität. Die leistungsstärkeren Schülerinnen hatten eine fast professionelle Power Point Präsentation vorbereitet, aber auch die schwächeren Schüler und Schülerinnen lieferten durchaus herzeigbare Ergebnisse.

Das nächste Großthema war das Thema DISASTERS. Wir besprachen zu allererst den Unterschied zwischen „Natural Disasters“ und „Manmade Disasters“, was anfangs gar nicht so leicht war. Es war für die Schüler und Schülerinnen nicht sofort klar, an welchen Katastrophen wir Menschen beteiligt waren und an welchen uns wirklich keine Schuld trifft. Wir begannen mit den „Natural Disasters“.

Wir stiegen in das Thema „Natural Disasters“ ein, indem wir im Lehrbuch MORE 3, Unit 12 („Survival“), die Berichte über Erdbeben lasen und bearbeiteten. Dann erhielten die Schüler und Schülerinnen andere vom Schwierigkeitsgrad her passende Texte über „Natural Disasters“, die ich von ihnen auf die gleiche Art bearbeiten ließ, wie die 2. Klasse die Ägypten-Texte bearbeitete. (3er-Gruppen mit drei unterschiedlichen Texten und ein Fragenblatt mit Fragen zu allen drei Themen). Mich interessierte hier vor allem, ob es bei der Herangehensweise an die Arbeit und der Akzeptanz dieser Methode einen Unterschied zwischen den 12- und 13-Jährigen gab. (Gerngross, Puchta, Holzmann, Stranks & Lewis-Jones, 2013, S 116 – 119)

Als in Manchester die Bombe beim Konzert von Ariana Grande gezündet wurde, nahm ich das zum Anlass, von „Natural Disasters“ zu „Manmade Disasters“ zu wechseln. Da das Thema sehr aktuell war, fand ich zwar überall gute Artikel über diesen Vorfall, allerdings war es sehr schwierig, vom Schwierigkeitsgrad passende Texte zu finden. Somit veränderte ich die gefundenen Texte etwas und gab eine Vokabelhilfe dazu.

Ich ließ die Schüler und Schülerinnen in Partnerarbeit die Texte lesen und besprechen. Dann erhielten sie zwei unterschiedliche Lückentexte, die sie mit Wörtern aus dem vorliegenden Text füllen sollten. Die fehlenden Wörter bezogen sich alle auf Vokabular, das im Zusammenhang mit Disasters hilfreich ist. Wenn die Lücken ausgefüllt waren, lasen sich die Schüler und Schülerinnen die Texte gegenseitig vor und korrigierten gegebenenfalls ihre Eingaben.

Bei der abschließenden Besprechung ergab sich eine interessante Diskussion über die möglichen Motive der Attentäter, über Einwanderung und die damit verbundenen Probleme, über die verschiedenen Religionen und die Einstellung dazu, über Traditionen und die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Einwanderer. Schließlich sprachen wir über ihre eigene Familiengeschichte, denn – wie schon anfangs erwähnt – ist ja ein sehr großer Teil unserer Schüler nicht österreichischer Herkunft.

Daran anschließend bearbeiteten wir noch die Texte über andere „Manmade Disasters“, wie Chernobyl, den Unfall der Exxon Valdez, die Geschichte der Titanic, den Anschlag auf das World Trade Center und die Tragödie von Fukushima.

2.2.4 Befragung der Schüler und Schülerinnen

Jedes Mal, wenn ein Thema erledigt war, ließ ich die Schüler und Schülerinnen mithilfe der 4-Ecken-Methode oder durch verbale Statements darüber entscheiden, was ihnen mehr oder weniger gut gefallen bzw. was sie mehr oder weniger interessiert hätte. Die Ergebnisse in diesen Kurzbefragungen wiesen keine eindeutigen Vorlieben aus. Es gab bei jedem Thema positive und negative Beurteilungen.

Daher befragte ich die Schüler und Schülerinnen beider Klassen kurz vor Weihnachten mithilfe einer Zielscheibe, auf der sie ihre Meinung über die bis dahin erarbeiteten Inhalte abgeben durften. Sie malten auf dieser Zielscheibe, die Ringe mit dem Wert 1 (äußerster Ring) bis 10 (bester Wert – Bull's Eye) aufwies, jeweils dort ihren Punkt, wo er für sie passte, wobei sowohl der Inhalt als auch die Methode bewertet wurden. (Beispiel siehe Anhang)

Auswertung der ersten Fragerunde (Zielscheibenbefragung):

Obwohl bei zwei Themenbereichen die Antworten sehr stark auseinander drifteten, konnte bei beiden Klassen ein Muster erkannt werden, nämlich das, dass die Themen, die mit einer Präsentation (Referat, Poster, Power Point) verbunden waren, besser abschnitten als andere. Auch Inhalte, die von den Schülern und Schülerinnen selbständig erarbeitet wurden, wurden von ihnen besser beurteilt als solche, die größtenteils vorgegeben waren. Allerdings waren die Antworten für mich nicht eindeutig genug, sodass ich beim nächsten Fragebogen eine Punktwertung einfügte.

Folgende verbale Äußerungen zeigten, was für die Schüler und Schülerinnen wichtig und interessant war:

- *„Es macht Spaß zu forschen und zu planen.“*
- *„Das Arbeiten miteinander hat viel Spaß gemacht.“*
- *„Wir sind stolz auf unsere Ergebnisse.“*
- *„Es ist schön, etwas herzeigen zu können, das man selbst gemacht hat.“*
- *„Wenn ich nicht mehr weiterwusste, hat mir ... geholfen.“*

In der **2. Klasse** war der eindeutige „Sieger“ Fruits and Vegetables mit 6 Punkten im 10er-Bereich und nur einem einzigen unter 5.

Die Schüler und Schülerinnen erwähnten ihre Doppelseiten als besonders gelungen (siehe Anhang) und dass sie viel Freude beim Erstellen dieser gehabt hätten. Es hätte ihnen auch gefallen, dass sie sich die Früchte und Gemüsesorten selbst aussuchen durften. Die Internetrecherchen im Zusammenhang mit diesen Themen wurden entweder extrem positiv oder extrem negativ bewertet, je nachdem wie mühevoll sie empfunden wurden.

Auch die Beschäftigung mit Europa wurde von einigen als besonders interessant und „spannend“ beschrieben, vor allem weil bei der Erarbeitung viele Spiele eingebaut waren.

Zwei Themen lagen aber weit abgeschlagen:

- die Anfangssequenz über die Familie und die Herkunft – mit den meisten Punkten im 3er- und 4er Bereich

Begründung: Das viele Lesen und Schreiben war „langweilig und mühevoll.“

- das AUSTRIA-Thema ab – mit 5 Punkten im 1er-Bereich!

Begründung: Die Schüler und Schülerinnen sagten, dass sie sich vor allem mit Österreichs Bundesländern so schwer getan hätten. Wie ich schon erwähnte, hat keiner und keine der Schüler und Schülerinnen dieser Klasse die österreichische Staatsbürgerschaft, und drei dieser Kinder waren erst letztes Jahr im Zuge der Flüchtlingswelle nach Österreich gekommen. Diesen Umstand hatte ich bei der Themenbearbeitung leider nicht in Betracht bezogen. Wohl auch deshalb schnitt dieses Thema so schlecht ab.

Die Auswertung der Zielscheibe der **3. Klasse** zeigte, dass die Schüler und Schülerinnen das GOING ON a JOURNEY – Thema favorisierten. Die Konzentration auf 10 Punkte (=Zentrum der Zielscheibe) wies im Bereich GOING ON A JOURNEY eine deutlich höhere Dichte auf als in den anderen Bereichen. Es gab 9 Bewertungen mit 10 Punkten! Und nur ein einziger Punkt war bei weniger als 5 positioniert.

Das BEATLES – Thema wurde mittel bis gut bewertet. Die meisten Bewertungen befanden sich im Bereich zwischen 5 und 10 Punkten. Allerdings gab es nur 2 Zehnerbewertungen und 3 Bewertungen mit 1 und 2.

Ähnliche Bewertungen erhielt das UNIVERSE – Thema. Es befanden sich 3 Punkte im 10er-Bereich, 3 im 1er-Bereich, der Rest konzentrierte sich auf die Felder 5 bis 7.

Am schlechtesten schnitt das EUROPA – Thema ab: mit keiner einzigen Bewertung über 8 Punkte und mehr als der Hälfte der vergebenen Punkte unter 5.

In einem nachfolgenden Gespräch mit der Klasse stellte sich heraus, dass es weniger der Inhalt sondern eher die Methode war, die den Ausschlag gegeben hatte.

- Beim GOING ON A JOUREY – Thema wurde alles mit mindestens einem Partner erarbeitet. Die Schüler und Schülerinnen teilten sich die Aufgaben je nach Interesse und Können. Einige recherchierten im Internet, andere zeichneten Plakate, und die Fähigeren bereiteten eine Präsentation vor.

Diese Art zu arbeiten gefiel ihnen sehr und sie baten darum, dass wir mehr Themen so oder so ähnlich behandeln sollten. Allerdings meinten sie auch, dass manche Internettexpte sehr schwierig gewesen wären und sie gerne einfachere Texte bearbeitet hätten.

- Das BEATLES – Thema kam deshalb relativ gut an, weil ihnen vor allem die erarbeiteten Liedertexte sehr gefallen hätten. „Die machten echt gute Songs.“ Das Lied „Yellow Submarine“ war eindeutig der Sieger. Bis auf zwei Kinder nannten es alle als Favorit und meinten, die Aufgaben, die sich mit diesem Song beschäftigt hatten, hätten ihnen großen Spaß gemacht. Einzig die Bearbeitung des Lebens der Beatles hätte sie nicht so sehr interessiert.

- Zum Thema Geographie meinten sie, dass sie das grundsätzlich schon interessiere, aber sie hätten gerne mehr Aktualitätsbezug und weniger allgemeine Informationen. Außerdem würden sie gerne bei der Auswahl der Themen mitentscheiden.

Meine Folgerungen nach der Zielscheibenbefragung:

- Partnerarbeit mit unterschiedlich leistungsfähigen Schülern und Schülerinnen werde ich fördern.
- Bei Recherchen im Internet werde ich im Voraus die passenden Seiten und verschiedene Vokabelhilfen anbieten.
- Wenn Musik mit einer Arbeit kombiniert wird, macht sie mehr Spaß.
- Wenn es möglich ist, werde ich Spiele einbauen, da sie sehr auflockernd und motivierend wirken.
- Arbeiten, die ein herzeigbares Ergebnis (Plakat, Präsentation, Theaterstück, ...) als Ziel haben, werde ich vermehrt anbieten.
- Bei der Wahl der Themen werde ich das Aktuelle dem Vergangenen vorziehen.
- Wenn möglich, sollen die Schüler und Schülerinnen bei der Themenauswahl mitentscheiden dürfen.

Auswertung der zweiten Fragerunde (Fragebogen):

Leider hatte ich bei der **2. Klasse** die oben angeführten Punkte nicht zur Gänze erfüllen können: Ich konnte erstens keine Musik finden, die zu den Themen gepasst hätte, zweitens konnte ich keine aktuellen Themen anbieten, da mir diese ja größtenteils vorgegeben worden waren, und drittens fiel aus demselben Grund auch die Mitsprache bei der Themenauswahl weitgehend weg – mit Ausnahme der Themen ROYAL FAMILY und POPSTARS, die sich die Schüler und Schülerinnen am Schulanfang gewünscht hatten.

Dafür fand ich einige geeignete Spielideen, und herzeigbare Ergebnisse waren bei einigen Themen auch vorhanden. Die heterogenen Gruppen erschienen mir während des Arbeitens sehr erfolgversprechend. Da seit der Zielscheibenbefragung nur zwei neue Themenbereiche dazu gekommen waren, fragte ich die „Sieger“ der ersten Fragerunde mit ab, um zu sehen, ob sie auch jetzt noch an der Spitze lägen.

Die Auswertung des Fragebogens zeigte, dass sich sehr wohl etwas verändert hatte. Nun lag eindeutig die „Royal Family“ vorne mit Aussagen wie: „Es war sehr interessant und ich freue mich, jetzt die Namen der königlichen Familie zu kennen.“ „Es hat viel Spaß gemacht, sich mit den Mitgliedern der königlichen Familie zu beschäftigen.“ „Ich habe sehr viel dazu gelernt.“ Die letzte Aussage kam von vier Schülern oder Schülerinnen.

Das Popstar-Thema lag knapp vor dem Thema „The Curse of the pharaoh“. Der Grund dafür war, dass bei den Präsentationen jeweils ein ausgewähltes Lied des jeweiligen Stars vorgespielt wurde. Es sei zwar „viel Arbeit“ und eine „Megaanstrengung“ gewesen, die Texte zu verfassen, aber die Ergebnisse hätten ihnen allen viel Spaß gemacht. Sie wünschten sich vermehrt solche Themen, vor allem „Youtuber“ hätten es ihnen angetan.

Den dritten Platz nahm das Thema „The Curse of the pharaoh“ ein. Begründungen dafür waren: „Es ist sehr interessant, Geschichte auf Englisch zu lernen.“ „Geschichte interessiert mich grundsätzlich sehr.“ „Es hat mir gefallen, weil wir auch viel gespielt haben.“ Allerdings wurden die unterschiedlichen Texte pro Gruppe auch sehr unterschiedlich beurteilt. Die leistungsstärkeren Schüler und Schülerinnen meinten, dass „es toll ist, wenn nicht jeder dasselbe bearbeiten muss.“ Die schwächeren meinten, dass „die Texte sehr schwierig waren und sie ohne Hilfe der Mitschüler und Mitschülerinnen nicht geschafft hätten.“

Das Thema „Fruits and Vegetables“, das bei der Zielscheibenbefragung geführt hatte, wurde nun nur noch von zwei Schülern als sehr gut bewertet, da es ihnen viel Spaß gemacht hätte, die Doppelseite zu gestalten und sie auf ihr Ergebnis sehr stolz seien. Allerdings wurde dieses Thema nun auch von zwei Schülern extrem negativ bewertet, weil es so anstrengend und „so viel Arbeit“ gewesen sei.

Das Thema „Bingo“ wurde von einem Schüler oder einer Schülerin als Lieblingsthema genannt, weil das Spielen viel Spaß gemacht hätte.

Die Zusatzfrage nach den Wünschen brachte folgendes Ergebnis:

Fünf Schüler oder Schülerinnen wünschten sich mehr Referate, vor allem über Sänger und Popstars. Dreimal wurde der Wunsch nach „mehr geschichtlichen Themen so wie das Ägyptenthema“ geäußert und zweimal erschien der Wunsch nach noch mehr Spielen. Je einmal wurde „mehr malen und gestalten“ und „mehr über England“ gewünscht.

Bei der **3. Klasse** konnte ich auch den Musikpunkt nicht einbauen, alle anderen Punkte konnte ich allerdings zumindest teilweise berücksichtigen. Ich hatte während des Arbeitens in dieser Klasse den Eindruck, dass ihnen die Mitsprache bei der Wahl der Themen und die Zusammenarbeit mit ihren Mitschülern sehr wichtig waren.

Beim Fragebogen nahm ich auch in dieser Klasse aus demselben Grund wie in der 2. Klasse das Siegerthema der Zielscheibenbefragung wieder dazu. Und auch in der 3. Klasse war das Ergebnis etwas anders:

„California“ war der eindeutige Favorit der 3. Klasse. Die Gründe dafür waren vielfältig, vor allem aber, dass sie sich die Referatsthemen völlig selbstständig suchen durften, wurde von allen Schülern und Schülerinnen als sehr positiv beurteilt. Bei der Recherche hätten sie außerdem so viel mehr über Kalifornien erfahren als sie je im Unterricht lernen hätten können. Von 6 Kindern wurde es als bestes Thema genannt, von 9 Kindern wurde es als ziemlich gut eingestuft. Die gehaltenen Referate wären nämlich sehr gut und sehr interessant gewesen. Ein einziges Kind beurteilte diese Sequenz negativ mit der Bemerkung „Ich hasse Referate.“

Das Londonthema folgte knapp danach mit Aussagen wie z.B. „Ich habe richtig Lust auf London bekommen.“ Auch das Erstellen der Referate und Gestalten der Poster, sowie die Internetrecherche wurden positiv beurteilt. Letzteres in erster Linie dadurch, dass sie sich nur mit von mir ausgewählten Internetseiten beschäftigten, die offensichtlich ihrem Sprachkönnen eher entsprachen und sie sich die Sehenswürdigkeiten, über die sie berichteten, selbst hatten aussuchen können.

Die eTwinning-Postings wurden von 8 Schülern und Schülerinnen als sehr positiv empfunden, begründet damit, dass es ganz toll war, ihre eigenen Briefe auf der Internetseite zu sehen und zu wissen, dass Kinder aus anderen Ländern diese lesen würden. Außerdem waren sie überrascht, wie gut die Kinder aus Italien und Polen englische Texte schreiben konnten. Sie meinten auch, das gemeinsame Verfassen der Briefe hätte ihnen großen Spaß gemacht.

Bei „Rob and the Hoodies“ – dem Stück des Vienna’s English Theatre – gab es sehr unterschiedliche Kommentare: die Beschäftigung mit dem Text sowie das Ausfüllen der Arbeitsblätter wurde allgemein als ziemlich langweilig eingestuft. Aber in Summe bekam dieses Stück trotzdem relativ gute Werte: 10 Kinder erwähnten, dass die Theatervorstellung sehr lustig gewesen sei.

Das „Bingo – Friendship“ – Thema wurde mittelmäßig gut bewertet. Allgemein positiv wurde das Vokabelbingo empfunden, weil es ihrem Spieledrang entgegen kam und einen hohen Spaßfaktor hatte. Die Arbeit mit dem Text und die anschließende Gesprächsrunde empfanden allerdings nur fünf Schüler und Schülerinnen als positiv. Die anderen meinten, der Text wäre ihnen zu schwierig gewesen und die Gesprächsrunde sehr fordernd.

Das „Going on a journey“-Thema schnitt überraschenderweise nun eher schlecht ab. Begründet wurde das mit dem mangelnden Realitätsbezug („*Das ist ja ewig her. Die kennt ja keiner. Wozu soll ich mich damit beschäftigen?*“) und auch den Schwierigkeiten, die ihnen bei der Recherche erwachsen. („*Wir haben die Texte auf Englisch kaum verstanden. Wenn wir deutsche Texte fanden, konnten wir sie nicht richtig übersetzen.*“) Auf meine Frage, was sich seit der Zielscheibenbefragung, wo dieses Thema der Favorit gewesen war, geändert hätte, antworteten sie, dass sie beim Londonthema bzw. beim Thema über Kalifornien weniger Schwierigkeiten bei der Recherche gehabt hätten.

ten. Einerseits weil die Internetadressen vorausgewählt waren (wie beim Londonthema), andererseits weil sie sich nur Texte suchten, die sie auch wirklich interessierten (wie beim Thema California). Die Referate seien auch bei diesen beiden Themen interessanter gewesen als bei „Going on a journey“. „Und außerdem hatten wir damals keine besseren Themen zur Auswahl!“

Da das Thema DISASTERS erst nach der Fragebogenrunde begonnen wurde, machte ich nach den Natural Disasters und dem Anschlag in Manchester noch eine mündliche Befragung, was den Schülern und Schülerinnen gefallen bzw. nicht gefallen hätte. Folgende Aussagen kamen von ihnen:

- „Es war interessant, unterschiedliche Texte in Gruppen zu bearbeiten, da jeder eine andere Aufgabe hatte, und wir doch alle zusammen arbeiten mussten.“
- „Der Text über den Anschlag in Manchester war zwar etwas schwierig, aber da das so aktuell war, hat es mich sehr interessiert.“
- „Da Gespräch über unser eigenes Leben hat mir gefallen.“

Die Erarbeitung der MANMADE DISASTERS wurde aufgrund des aktuellen Vorfalls in Manchester erst nach Fertigstellung dieser Arbeit abgeschlossen und konnte somit nicht mehr Gegenstand dieser Befragung sein.

2.3 Ausblick und Veränderung

Abschließend fasse ich zusammen und merke,

- dass alles, was mit Partner- oder Gruppenarbeit zu tun hatte, von den Schülern und Schülerinnen positiver betrachtet wird und auch ihre Leistungsbereitschaft steigerte. Außerdem werten sie eigenständige Tätigkeiten als besonders wichtig. Daher werde ich Referate und Präsentationen anderen Methoden in Zukunft vorziehen.
- dass der Spielfaktor nicht zu unterschätzen ist. Allerdings stellte ich hier einen signifikanten Unterschied zwischen der 2. und der 3. Klasse fest: in der 2. Klasse wurde dem Faktor Spiel ein viel höherer Stellenwert eingeräumt, was bedeutet, dass die Anzahl der begleitenden Spiele dem Alter der Kinder angepasst werden soll. Ich werde also in der 2. Klasse vermehrt Spiele einsetzen und die Anzahl bis zur 4. Klasse reduzieren.
- dass Themen aus Geographie und Geschichte dann auf großes Interesse stoßen, wenn die Kinder entweder schon Vorwissen haben und daher mehr erfahren möchten (Ancient Egypt, London, California) oder die Inhalte einen hohen Aktualitätsbezug haben (Disasters).
- dass vor allem Inhalte aus ihrem unmittelbaren Interessensumfeld großen Anklang finden wie z.B. Referate über Popstars, Sänger und Schauspieler. Da Youtube für die Schüler und Schülerinnen ein eminent wichtiges Medium ist, werde ich dieses in Zukunft mehr in meine Planung mit einschließen.
- dass die eigene Familiengeschichte und die damit verbundenen kulturellen Hintergründe für die Schüler und Schülerinnen von großer Bedeutung sind und dies unbedingt in meinen zukünftigen CLIL-Unterricht eingebaut werden muss.
- dass es für mich als Unterrichtende sehr interessant und bereichernd ist, das Feedback der Kinder zu erhalten. Es beeinflusst meine Themenauswahl und die verwendeten Methoden und macht mich sicherer in meinem Unterricht. Alles in allem stärkt es meine Professionalität als Lehrerin.

Ich werde auf jeden Fall meinen zukünftigen CLIL-Unterricht nach den Erfahrungen aus diesem Projekt ausrichten. Ich werde versuchen, jeden der oben angeführten Punkte in meiner Planung zu berücksichtigen, damit der Unterricht wirklich allen gerecht wird. Ich werde die unterschiedlichen Intelligenzen meiner Schüler und Schülerinnen, ihre Lern- und Leistungsbereitschaft, ihre speziellen Interessen und Vorlieben, ihren persönlichen Hintergrund und ihre Erfahrungen in meiner Planung mit einbeziehen und hoffe, somit einen für alle interessanten, abwechslungsreichen, fordernden, aber nicht überfordernden Unterricht zu gestalten, von dem jede und jeder für sich etwas mitnehmen kann.

3 LITERATUR

Ball, B., Kelly, K., Clegg, J., (2016). *Putting CLIL into Practice*. Oxford, GB: Oxford University Press.

Bauer, J., (2008). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natura aus kooperieren*. Hamburg, DE: Hoffmann und Campe Verlag.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and language integrated learning*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.

Dale, L., Tanner, R. (2012). *CLIL Activities – A resource for subject and language teachers*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York, US: Plenum Press.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. Oxon, GB: Routledge.

Duske, P. (2017). *Bilingualer Unterricht im Fokus der Biologiedidaktik – Auswirkungen von Unterrichtssprache und -kontext auf Motivation und Wissenserwerb*. (Doktorarbeit) Wiesbaden, DE: Springer Fachmedien.

Europublic (2009). *Report by the core scientific research team – study on the contribution of multilingualism to creativity*. Brussels, BE: European Commission.

Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C., Stranks, J., Lewis-Jones, P., (2008). *MORE 2 Student's Book*. Rum bei Innsbruck, A: Helbling.

Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C., Stranks, J., Lewis-Jones, P., (2013). *MORE 3 Student's Book – General Course*. Rum bei Innsbruck, A: Helbling.

Giddens, A. (2002). *Runaway world – How globalization is reshaping our lives*. London, GB: Profile Books Ltd.

Marsh, D., Enner, C., Sygmond, D. (1999). *Pursuing plurilingualism*. Jyväskylä, FI: University of Jyväskylä.

Marsh, D., Langé, G. (2000). *An introduction to CLIL for parents and young people – using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä, FI: University of Jyväskylä.

Musumeci, D. (1996). *The teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes?* Applied linguistics 17(3), 286–325.

Weiner, B. (1985). *An Attributional Theory of Achievement, Motivation, and Emotion*. Psychological Review, 92 (4), 548–573.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, US: Sage Publications.

4 ANHANG

Fragebogen CLIL 2b - Schulanfang

Fragebogen CLIL 3a – Schulanfang

Fragebogen CLIL 2b – Mai 2017

Fragebogen CLIL 3a – Mai 2017

Beispiel für ein Ergebnis der Gruppenarbeit „Going on a journey“

Zielscheibenbefragung der. 3a

Beispiele für die Doppelseiten „Fruits and Vegetables“

Beispiele für die Doppelseiten „Royal Family“

Fragebogen CLIL 2b - Schulanfang

1. Wie sehr freust du dich auf das Fach CLIL? 4 ist SEHR VIEL, 3 ist EHER VIEL, 2 ist EHER WENIG, 1 ist SEHR WENIG.

--

2. Hast du schon mit anderen über das Fach CLIL gesprochen?

JA <input type="radio"/>	NEIN <input type="radio"/>
--------------------------	----------------------------

3. Weißt du, worum es im Fach CLIL geht?

JA <input type="radio"/>	NEIN <input type="radio"/>
--------------------------	----------------------------

4. Wenn JA - erkläre mir in kurzen Worten, was du weißt und erwartest.

--

5. Wenn NEIN - was genau würdest du dir wünschen?

--

6. Aus welchen Bereichen würdest du am liebsten etwas in CLIL hören? Bitte vergib Punkte von 1 bis 4 (4 ist wieder das beste!).

Fächer	Punkte
Biologie	
Geographie	
Musik	
Physik	
Sport	
Mathematik	
Kunst	
Allgemeinwissen	

7. Gibt es etwas, das dich so sehr interessiert, dass du es **unbedingt** in CLIL behandelt haben willst?

--

Fragebogen CLIL 3a - Schulanfang

Bitte beantwortet die folgenden Fragen ehrlich und ohne lange zu überlegen.

1. Bevor du das erste Mal CLIL hattest: Hast du es dir so vorgestellt?

JA

NEIN

2. Wenn NEIN - Was hattest du erwartet? Was hat dir gefehlt?

3. Bitte bewerte nun mit Punkten von 1 bis 4, wie gut oder schlecht dir das jeweilige Thema gefallen hat: 4 ist SEHR GUT, 3 ist EHER GUT, 2 ist EHER SCHLECHT, 1 ist SEHR SCHLECHT.

		Bewertung
Geography:	Facts about Austria	
	Europe and its countries	
	The United Kingdom	
General knowledge:	Halloween	
	European football championship	
	The Year 2016 - its days, weeks, months, seasons, special facts	
	The Royal Family	
	Family tree and family members	
History:	Learning in the Stone Age	
	Life in ancient Egypt	
	Schools in Greece	
	Roman schools	
Biology:	Pains and aches	

4. Was von allem hat dir am besten gefallen?

5. Welche Themen möchtest du, dass im kommenden Jahr bearbeitet werden?
Was interessiert dich am meisten?

6. Möchtest du eher in Gruppen mit einem Partner oder alleine arbeiten ?

7. Was möchtest du mir sonst noch sagen?

Fragebogen CLIL 2b – Mai 17

1. Wie sehr gefällt dir das Fach CLIL? 4 ist SEHR VIEL, 3 ist EHER VIEL, 2 ist EHER WENIG, 1 ist SEHR WENIG.
2. Beurteile folgende Themen, je nachdem, wie gut sie dir gefallen haben. Bitte vergib Punkte von 1 bis 4 (4 ist wieder das beste!).

Themen	Punkte
Fruits and vegetables	
The Royal Family	
BINGO - Two enemies at one table	
The curse of the pharaoh	

3. Was hat dir am besten gefallen und warum?

4. Was wünschst du dir für die nächsten 2 Monate?

Fragebogen CLIL 3a – Mai 17

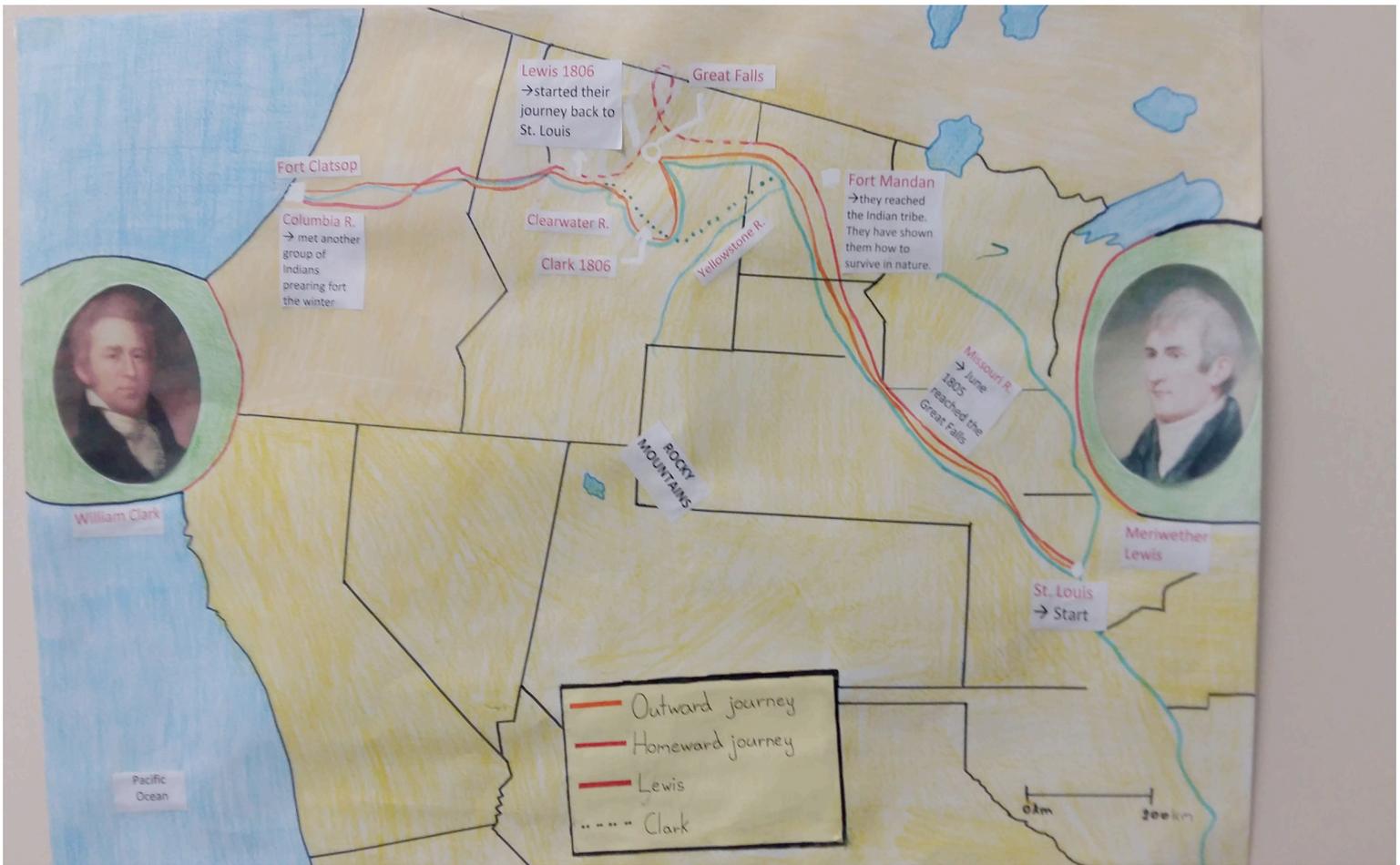
Bitte beantworte die folgenden Fragen ehrlich und ohne lange zu überlegen.

Bitte bewerte mit Punkten von 1 bis 4, wie gut oder schlecht dir das jeweilige Thema gefallen hat: 4 ist SEHR GUT, 3 ist EHER GUT, 2 ist EHER SCHLECHT, 1 ist SEHR SCHLECHT.

- Und schreibe in die Zeile darunter eine kurze Begründung.

		Bewertung
Geography:	Going on a journey / Story of Lewis and Clark	
Geographay & Culture:	London	
Reading:	Rob and the Hoodies	
Culture:	Letters on the eTwinning Plattform	
General Knowledge:	BINGO - Friendship	
Geography:	California	
2.	Was hat dir am besten gefallen? Und warum?	
3.	Hast du Verbesserungsvorschläge für die nächsten 2 Monate?	

Ergebnis einer Gruppenarbeit „Going on a journey“



Zielscheibenbefragung in der 3.Klasse



Beispiele für die Doppelseiten FRUITS AND VEGETABLES



Beispiele für die Doppelseiten ROYAL FAMILY

