



Content and Language Integrated Learning

Beispiel einer hochschuldidaktischen Vermittlung von CLIL in der Primarstufenlehrer_innenausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz

Marie-Theres Gruber^{1,*}

¹ *Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz*

* *Kontakt: Marie-Theres Gruber, Lange Gasse 2, 8010 Graz, Österreich
marie.hofer@kphgraz.at*

Zusammenfassung: Der österreichische Lehrplan der Volksschule sieht vor, dass der Fremdsprachenunterricht auf inhaltsbezogenem und cross-curricularem Weg in allen österreichischen Volksschulen stattfinden soll. Dieser erklärt dazu, dass die Vermittlung der Fremdsprache im Rahmen der Pflichtgegenstände wie Sachunterricht, Musikerziehung, Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung und Mathematik erfolgen sollte, ohne gleichzeitig eine Kürzung des Bildungsangebotes vorzunehmen (vgl. Bauer, Dobart, Gruber & Rieder, 2012, S. 246). Eines der neuesten und aktuell relevantesten Konzepte im Feld des Fremdsprachenunterrichts ist CLIL: Content and Language Integrated Learning. Dieser Ansatz wird bereits in der Ausbildung zukünftiger österreichischer Pädagog_innen der Primarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz gelehrt. Nach Ende der Lehrveranstaltung wurde dieser CLIL-Kurs mittels Fragebogen evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden die Lehrveranstaltung sehr informativ und klar strukturiert fand, die Balance zwischen Input und gruppendynamischen Aufträgen jedoch noch nicht gefunden worden zu sein scheint. Der Leistungsnachweis, im Speziellen die Posterpräsentation, wurde als Positivum benannt.

Schlagwörter: CLIL-Seminar, Österreich, Hochschule, Evaluation



1. Einleitung

Lernen in einer Zweit- oder Fremdsprache ist keine Neuheit. Bereits im antiken Rom, aber auch in Afrika mit über 2000 Sprachen sowie in Grenzstaaten wie Belgien oder Luxemburg oder auch dem Best-Practice-Beispiel der French Immersion wurden Kinder in einer anderen Sprache als der indigenen unterrichtet. Aufgrund der Globalisierung und Konnektivität hat sich die Idee des Lernens in einer Zweit- bzw. Fremdsprache zügig verbreitet, und CLIL wurde als Innovation zur Verbesserung der Sprachkompetenz – vom Maastrichter Vertrag (1992) bis zu diversen Verordnungen der Europäischen Kommission (1995, 1996, 2003, 2008 etc.) – auch in Kombination mit Multilingualismus und Plurilingualismus benannt.

Als eine Möglichkeit der Vermittlung einer Zweit- oder Fremdsprache beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Vermittlung von CLIL im Rahmen des Primarstudienlehramtsstudiums an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau (KPH Graz), basierend auf den zugrundeliegenden curricularen Gegebenheiten des österreichischen Volksschullehrplanes. Im Hinblick darauf wird eine Lehrveranstaltung an der KPH Graz zu CLIL im Primarbereich beschrieben, und es werden die Evaluationsergebnisse, welche maßgebend für die Adaptierung des neuen Curriculums für die Ausbildung zum „Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe“ und die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung waren, dargelegt.

2. CLIL: Ein Schirmbegriff für das integrierte Sprach- und Sachfachlernen

CLIL, welches nach Eurydice (2006) ein Akronym für *Content and Language Integrated Learning* ist, integriert das Lernen von Sprache in das Lernen von Inhalten rund um den Lehrplan. Dabei wird das simultane Lernen von Sachinhalten (aus verschiedenen Fachgebieten) durch eine Fremdsprache ermöglicht (vgl. Marsh, Maljers & Hartiala, 2001, S. 13). Die Fremd- oder Zweitsprache ist nicht Gegenstand des Bildungsangebotes bzw. Unterrichts, sondern wird als Medium eingesetzt, um neue Inhalte zu erschließen. CLIL auf Primarebene erlaubt Lehrpersonen in Österreich aufgrund des Klassenlehrer_innensystems (eine Lehrperson unterrichtet alle Fächer außer Religion) eine flexible Integration und ermöglicht somit bedeutungsvolles Lernen neuer Inhalte in der Fremdsprache. So erarbeiten Kinder beispielsweise den Lebenszyklus des Frosches in der Fremdsprache; dabei kommunizieren Lehrpersonen in der Zweit- bzw. Fremdsprache unter Verwendung sogenannter Scaffolds, eines Gerüsts an Unterstützungsmaßnahmen, welches von Wood, Bruner und Ross (1976) entwickelt und von Gibbons (2002, 2006; Gibbons & Hammond, 2005) für den Zweitsprachenkontext adaptiert wurde. Dies basiert auf Vygotskys „Zone of Proximal Development“ (Vygotsky, 1978, 1986), bei welcher davon ausgegangen wird, dass zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem Potenzial eines Kindes eine Differenz besteht, welche durch Unterstützungen überwunden werden kann (vgl. Hofer, 2015, S. 143). Das CLIL-Konzept schlägt so „zwei Fliegen mit einer Klappe“, denn „[h]ier bewirkt Inhaltslernen Sprachlernen und Sprachlernen Inhaltslernen“ (Hallet & König, 2013, S. 245).

In Österreich wurde aus Erfahrungen erster Pilotprojekte auf Grundschulebene (1962: „Frühsprachliche Vorschulung“) (vgl. Seebauer, 1997, S. 57) die verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ auf Grundstufe II (1983) eingeführt, um den Übergang im Transitionsbereich Primar–Sekundar zu erleichtern. Weitere Pilotierungen für Englisch auf Grundstufe I wie etwa Lollipop (1990/91) oder Butterfly resultierten in einer Novelle (SchOG-Novelle BGBI, Nr. 20/1998) und schließlich in einem neuen

Lehrplan im Jahr 2003, welcher bereits auf einen integrierten Sprach- und Sachfachunterricht auf Grundstufe I hinweist:

„Dem Wesen des Unterrichts in der Grundschule entsprechend, erfolgt das Lernen der Fremdsprache auf der Grundstufe I als integrierter Bestandteil des Grundschulunterrichts in kürzeren Einheiten, deren Dauer sich nach der Aufnahmefähigkeit der Kinder richtet. Die Vermittlung der Fremdsprache erfolgt im Rahmen der Pflichtgegenstände wie Sachunterricht, Musikerziehung, Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung und Mathematik, ohne dass es zu einer Kürzung des Bildungsangebots kommt. Der Zeitpunkt für den Beginn des Fremdsprachenlernens kann im Hinblick auf die jeweilige Klassensituation in den ersten Schulmonaten individuell festgelegt werden, die Anzahl der in der Stundentafel vorgesehenen Jahresstunden wird dadurch nicht verändert.“ (Bauer, Dobart, Gruber & Rieder, 2008, S. 207)

Somit wird abgebildet, dass die im Lehrplan ausgewiesenen 32 Jahreswochenstunden integrativ auf Grundstufe I für die Lebende Fremdsprache unter Einbeziehung aller Fächer des Volksschullehrplans zur Verfügung stehen. Die Weiterführung auf Grundstufe II, welche explizit eine Wochenstunde für das Fremdsprachenlernen vorsieht, bahnt bereits das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache an (vgl. Felberbauer, 2012, S. 187).

Nichtsdestotrotz findet besagte Integration im Schulalltag selten statt (Dalton-Puffer, Faistauer & Vetter, 2011, S. 193), da es in der Realität für Lehrer_innen der Primarstufe oft schwer ist, diese Forderungen umzusetzen, auch weil selbige nicht ausreichend ausgebildet zu sein scheinen (Buchholz, 2007; Millionig, 2015). In Österreich werden Grundschullehrer_innen zu Generalist_innen ausgebildet; Fachwissenschaften/Fachdidaktik Englisch und somit die Vermittlung von Fremdsprachen mit 6 bis 8 ECTS von in Summe 180 ECTS (altes Curriculum) bzw. 240 ECTS (neues Curriculum)¹ spielt dabei eine minimale Rolle. Obwohl die Zahl der CLIL-Programme auf tertiärer Ebene und deren Beforschung stetig zunehmen (z.B.: Aguilar & Rodriguez, 2012; Alonso, Grisalena & Campo, 2008; Levya & Diaz, 2012; Meyer 2003; Vazquez & Gaustad, 2013; u.v.a.m.), bieten Pädagogische Hochschulen in Österreich nur vereinzelt Lehrveranstaltungen zur Thematik für Studierende (in der Ausbildung) und Lehrer_innen (in der Fort- und Weiterbildung) in der Primarstufe an; folglich variiert der CLIL-Einsatz in Österreich aufgrund nicht vorhandener Richtlinien stark (Dalton-Puffer, 2011; Eurydice, 2006). Eine vertiefende Ausbildung in Fremdsprachendidaktik, CLIL-Methodologie, Zweitspracherwerb und Sachfachkompetenzen (Ball, Kelly & Clegg, 2015; European Commission, 2009; Hillyard, 2011; Millionig, 2015) wäre sowohl für den Fremdsprachenunterricht generell als auch für das Bewusstsein des sprachsensiblen Fachunterrichts und der Aktualität der diversitätssensiblen Didaktik ein Gewinn.

Die Forderung Hillyards (2011), CLIL-Trainings zur Verbesserung der Qualität zu priorisieren, zeigt einmal mehr die Notwendigkeit und Aktualität solcher Lehrveranstaltungen. An der KPH Graz wurde zudem ein Kurs zu CLIL auf Primarebene, welcher eine Vorreiterrolle in diesem Bereich in Österreich einnimmt, geschaffen, welcher nun skizziert werden darf.

¹ Verfügbar unter: <http://www.kphgraz.at/index.php?id=1496>; Zugriff am 25.06.2019.

3. Beispiel aus der Praxis: Die Lehrveranstaltung „Content and Language Integrated Learning at Primary School Level“ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz²

In der Ausbildung an der KPH Graz (Bachelor Lehramt Primarstufe) wurden Studierende in einem 1-ECTS-Kurs (Übung) im dritten Semester an das inhaltsorientierte Sachfachlernen durch die Fremdsprache (Englisch) herangeführt. Somit erhielten alle Studierenden verpflichtend in sechs Einheiten à 90 Minuten, in Fachdidaktik/Fachwissenschaften Englisch, einen Einblick in das CLIL-Konzept auf Primarebene. Dabei zielte der Kurs darauf ab, Studierenden ein Basiswissen von CLIL und seiner Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, um zu einem eigenem Bild eines viel verwendeten und kontrovers diskutierten Ansatzes auf Primarebene zu gelangen und bewusst über den Einsatz von Aktivitäten, Unterstützungen und Materialien basierend auf theoretischem Vorwissen entscheiden zu können. Studierende sollten in den vorgesehenen Einheiten sowohl theoretisches Hintergrundwissen des Konzeptes als auch praktische Beispiele kennenlernen, um am Ende der Lehrveranstaltung eine eigene CLIL-Einheit zu einem selbst gewählten Thema aus dem Jahreskreis mit einem für diese Lehrveranstaltung angefertigten Lesson Plan Template (siehe Abb. 1 auf S. 114) zu erstellen. Dabei sollte der Verlauf der Stunde mit adäquatem Material unterstützt und dieses sowie theoretisches CLIL-Wissen in Bezug zu ihrem gewählten Thema innerhalb einer öffentlichen Posterpräsentation vorgestellt werden. Durch dieses Prozedere sollte den Studierenden ein Setting des Ausprobierens ermöglicht werden, indem sie die Fremdsprache trainieren, ihre Planung, Material und Wissen bezogen auf CLIL offerieren und diskutieren und ihre Präsentationskompetenz erweitern können.

3.1 Aufbau der Übung

In der ersten Einheit wurden die Ziele der Lehrveranstaltung und die zu erwartende Leistungsbeurteilung besprochen, bevor eine Einführung zu CLIL theoretisch mit dessen Grundsäulen, den 4Cs (Content, Communication, Cognition, Culture), vorgenommen sowie Bilder und ein Video aus österreichischen CLIL-Klassen gezeigt und besprochen wurden. Diese Einheit zielte darauf ab, ein Basiswissen zum Thema zu vermitteln und einen Kontextbezug durch Visualisierung theoretischer Inhalte zu ermöglichen. In der folgenden Einheit wurde ein Fachartikel Bezug nehmend auf kontroverse Ansichten zu CLIL besprochen, um in den wissenschaftlichen Diskurs einzutauchen und unterschiedliche Sichtweisen aufzugreifen. Auch die Modelle von CLIL, von „soft“ zu „hard“, sowie die Unterschiede zu anderen Ansätzen des Fremdsprachenlernens wie dem „content based language teaching“, „immersion“ oder „English as medium of instruction“ wurden aufgezeigt, um Abgrenzung zu ähnlichen Termini zu schaffen und Missverständnissen vorzubeugen. Die dritte Einheit setzte sich vertiefend mit einem der 4Cs, „communication“, auseinander. Dabei wurden „BICS“ (Basic Interpersonal Communication Skills) und „CALP“ (Cognitive Academic Language Proficiency) – zu Deutsch Alltags- und Bildungssprache – und deren Charakteristika erläutert sowie Unterstützungsmaßnahmen (sprachlich und inhaltlich) präsentiert und vor allem auf „graphic organisers“ (GOs) eingegangen. Diese wurden dargestellt und deren Einsatz aufgezeigt; danach sollten in Gruppen zu diversen Themen passende GOs erstellt werden. Um ein Gespür zu erlangen, wie Texte sprachbewusst erstellt bzw. adaptiert werden können, wurde anschließend besprochen, wie Texte sprachsensibel gestaltet

² Die Skizzierung bezieht sich auf einen Kurs aus dem alten Curriculum, wessen Evaluation Einfluss auf die adaptierte Implementierung im neuen Curriculum hatte (siehe Kap. 6g: Conclusio).

werden können, zum Beispiel anhand von Hervorhebungen, Visualisierungen, Aufzählungen, Glossaren, Redemitteln, Textbausteinen etc. Es wurden dazu Beispiele gezeigt und diese in den Übungsgruppen besprochen. Danach erhielten die Studierenden die Rohfassung eines Textes, welcher in Teams basierend auf der Einführung inhaltlich und sprachlich unterstützt werden sollte. In der vierten Einheit wurde auf „cognition“, ein weiteres C, vertiefend eingegangen. Dabei lag das Augenmerk auf „Bloom’s Taxonomy“ und den „thinking skills“. Diese wurden eingeführt und sollten anhand diverser Übungen und Beispiele greifbar gemacht werden, denn schließlich sollten abschließend in einem CLIL-Video die involvierten „thinking skills“ entdeckt und „Bloom’s Taxonomy“ zugeordnet werden. Studierende sollten somit über den gezielten Einsatz von Aktivitäten und deren Zuordnung zu bestimmten kognitiven Stufen reflektieren. Einheit fünf stützte sich auf die Materialsichtung und den Unterschied von CLIL zum regulären Fremdsprachenunterricht. Dazu wurden vorerst die Unterschiede theoretisch aufgezeigt und sollten sogleich, auch basierend auf den vorangegangenen Einheiten und Inhalten, in Arbeitsblättern erkannt werden. Dazu erhielten die Studierenden jeweils zwei Arbeitsblätter – Auszüge aus diversen Schulbüchern –, welche gesichtet und sodann CLIL oder dem regulären Fremdsprachenunterricht zugeordnet werden sollten. Diese Zuordnungen wurden im Plenum getroffen, welche sodann intensiv diskutiert wurden; so sollte das Verständnis für CLIL und Nicht-CLIL erweitert werden. In der letzten Einheit zeigten Erasmus-Studierende eine CLIL-Kurzsequenz in Türkisch bzw. Spanisch, um das Bewusstsein für die Notwendigkeit sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen bei den Studierenden durch Selbsterfahrung zu schärfen. Danach wurde eine Materialbank, online und anhand diverser Printmedien, zur Sichtung zur Verfügung gestellt, bevor Zeit zur ersten Auseinandersetzung mit dem „Lesson Plan“ mit Hilfe der Lehrveranstaltungsleiterin zur Verfügung gestellt wurde. Abschließend wurden offene Fragen geklärt und nochmals die Anforderungen zur Leistungsbeurteilung besprochen.

3.2 Lesson Plan

Der „Lesson Plan“ (siehe Abb. 1 auf S. 114) basierte auf der Theorie von Coyle, Hood & Marsh (vgl. 2010, S. 84f.) und galt als Basis und Anhaltspunkt für die Erstellung einer CLIL-Sequenz. Dabei beinhaltete die vorgeschlagene Stundenplanung die Bezeichnung des Themas und der Altersstufe sowie die Benennung der „content goals“, innerhalb welcher die Ziele auf Inhaltsebene bezeichnet wurden, bevor die zum Einsatz kommenden „thinking skills“ gelistet werden sollten. Darüber hinaus sollten die zu erwerbenden Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache für die 2. und 4. Schulstufe (GK2/GK4) (ÖSZ, 2014, 2016) Zuordnung finden. „Language demands“ sollten sowohl rezeptiv als auch produktiv benannt und dementsprechend „scaffolds“ mittels „language support“ und „graphic organisers“ eingesetzt werden. Des Weiteren sollte angegeben werden, inwiefern der kulturelle Aspekt („culture“) involviert und in welcher Form „assessment“ durchgeführt wurden, ehe die einzelnen geplanten Ablaufschritte der Einheit Beschreibung fanden.

Zusätzlich zu dem „Lesson Plan“ sollte benötigtes Material nach CLIL-Prinzipien erstellt werden. Studierende erhielten daher in der Übung eine Einführung in die Sprachsensibilität, „Scaffolding“ und gezielte sprachliche Unterstützungsmaßnahmen, sichten diverse Materialbörsen sowie CLIL-Bücher aus dem englischsprachigen Raum, um ein erstes Gefühl für die Materialerstellung und zu beachtende Aspekte zu erhalten. Dazu wurden auf dieser Basis Materialien in der Lehrveranstaltung analysiert, aber auch selbst adaptiert und kreiert. Es wurde darauf abgezielt, dass Studierende schlussendlich für die Bearbeitung eines „Lesson Plan“ erkennen konnten, welches Material für diese konkrete Stunde nötig wäre, um entsprechend zu unterstützen und zugleich zu erfahren und zu reflektieren, welche Unterlagen es für eine Stunde verlangt.

CLIL Planning			
Topic:		Grade:	
Content goals: (Content)		Thinking skills: (Cognition)	
Basic competences GK2/ GK4:			
Language demands: (Communication) (receptive/productive)		Ways of scaffolding: (Language support, Graphic organisers ..)	
receptive	productive	Language support	Graphic organiser(s)
Culture:		Assessment: (summative, formative, portfolio,...)	
Activities: (single steps, first, second, ...)			

Abbildung 1: CLIL Lesson Plan Raster für den Grundschulbereich (Quelle: Gruber)

3.3 Die Posterpräsentation

Abschließend stellten die Studierenden ihre CLIL-Unterrichtsplanung mittels einer Posterpräsentation (Renz, 2013) einem öffentlichen Plenum vor. Dabei beabsichtigte dieser Teil, den Unterrichtsverlauf inklusive Material nochmals zu reflektieren, zielgerichtet auf ein Poster zu komprimieren und diese Inhalte entsprechend in der Fremdsprache zu präsentieren. Für die Posterpräsentationseinheit wurden eineinhalb Stunden anberaumt. Dabei brachten alle Studierende ihre Poster inklusive Materialien in einem ausreichend großen Raum an. Dann wurden die vorhandenen Präsentator_innen in zwei Gruppen (A & B) geteilt. Alle Gruppen A begannen mit der Präsentation ihrer Poster. Die B-Gruppen waren zu diesem Zeitpunkt Diskutant_innen und hörten den anderen bei deren Präsentation zu. Die aktiven Präsentator_innen hatten für ihren Vortrag fünf Minuten Zeit; weitere fünf Minuten blieben für die Diskussionen mit den Zuhörer_innen. Somit waren die Studierenden sowohl gefordert, ihr vorbereitetes Wissen entsprechend vorzubringen, als auch auf generelle und spontane Fragen der Zuhörer_innen zu ihren Themen bzw. zu CLIL einzugehen und Stellung zu nehmen. Nach zehn Minuten erklang ein Signal, welches die Zuhörer_innen aufforderte, zu einer weiteren A-Gruppe weiterzugehen. So erhielten die A-Gruppen drei Mal die Möglichkeit, vor verschiedenen Zuhörer_innen ihre Inhalte zu präsentieren. Nach dreimaliger Wiederholung waren nun die Gruppen B an der Reihe, um ihre Inhalte vorzustellen, und die A-Gruppen wurden für drei Durchgänge zu Diskutant_innen. Während dieses Prozesses befand sich die Lehrveranstaltungsleitung unter den Zuhörer_innen, mit dem Anspruch, Notizen innerhalb eines vorgefertigten Kriterienkatalogs (siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite) anzufertigen.

Als Abschluss wurden die Studierenden gebeten, ihren „Lesson Plan“ abzugeben, um auf Basis dessen in Kombination mit ihrer Präsentation, ihrem Poster und ihren Materialien eine finale Rückmeldung zu erhalten (vgl. die Abbildung verschiedener Poster auf der folgenden Seite).



Abbildung 2: Poster von Studierenden (Graf, Holzmeister, Mandl) (Foto: Gruber)

3.4 Der Kriterienkatalog

Der Kriterienkatalog (siehe Abb. 3) diene der Objektivität der Lehrveranstaltungsleiterin und als Anhaltspunkt der Leistungsbeurteilung für Studierende (Lohaus, 2009; Sertl, Falkinger & Hajek, 2000; Zeitingner, 2006). Somit hatte nicht nur die Lehrveranstaltungsleiterin klare Richtlinien der Beurteilung, sondern auch die Studierenden hatten klare Stützpunkte der Forderungen, da dieser Kriterienkatalog bereits in der ersten Einheit an die Studierenden erging und im Anschluss als finale Rückmeldung ausgefüllt an die jeweiligen Gruppen mit deren finalen Noten übermittelt wurde.

Diese Form der Leistungsbeurteilung hatte den Anspruch mehrere Phasen und mehrere Möglichkeiten zu einem positiven Abschluss zu gewähren: Lesson Plan, Material, Poster und Präsentation. In Summe konnten die Studierenden somit zu 100 Punkten gelangen: Dem Poster wurden 20, der Präsentation 25, dem Material 20 und dem Lesson Plan 35 Punkte zugeordnet. Der Katalog zum Lesson Plan basierend auf dem Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) (Echevarria, Vogt & Short, 2010), benannte die einzelnen Aspekte, welchen besonderes Augenmerk in der Planung der schriftlichen Einheit zukommen sollte, in einer 5-Punkte-Likert-Skala-Abstufung.

CRITERIA FOR LESSON PLAN
after SIOP Protocol (Echevarria, Vogt & Short, 2004)

	Not evident		Somewhat evident		Highly evident	Comments
Content objectives clearly defined	1	2	3	4	5	
Language demands clearly defined (key vocabulary, phrases,...)	1	2	3	4	5	
Supplementary materials used to a high degree, making the lesson clear and meaningful (graphs, models, visuals,...)	1	2	3	4	5	
Cultural aspect provided	1	2	3	4	5	
Scaffolding techniques used to assisting and supporting students understanding	1	2	3	4	5	
A variety of tasks that promote thinking skills (HOTS & LOTS)	1	2	3	4	5	
Assessment of student comprehension and learning of all lesson objectives	1	2	3	4	5	

Abbildung 3: Auszug des Kriterienkatalogs (Quelle: Gruber, angelehnt an Echevarria, Vogt & Short, 2010)

4. Forschungsdesign

Diese Studie stellt eine summative Evaluation einer Lehrveranstaltung in der Ausbildung von zukünftigen Primarstufenlehrer_innen an der KPH Graz dar. Daten wurden mittels eines Fragebogens (WS 2012/13 und WS 2013/14) erhoben, um möglichst viele Studierende zugleich und anonym einzubinden. Studierende wurden nach Absolvierung der Lehrveranstaltung gebeten, den Fragebogen in anonymisierter Form auszufüllen (oder leer wieder abzugeben). Der Fragebogen zielte darauf ab, die Lehrveranstaltung zu evaluieren und folglich für weitere Umsetzungen zu optimieren. Dabei sollte mit Hilfe von 19 Items – 16 geschlossenen Fragen mittels einer 5-Punkt-Likert-Skala (stimme völlig zu – stimme weniger zu) sowie drei offenen Fragen – ermittelt werden, welchen Nutzen Studierende aus dieser Lehrveranstaltung ziehen konnten, welche Inhalte hilfreich oder unklar waren und ob die Leistungsbeurteilung angemessen und sinnvoll schien. Die geschlossenen Fragen bezogen sich auf den Aufbau (Struktur, Qualität, Inhalte, Abschlusskriterien etc.) und die Umsetzung (Gestaltung, Einsatz, Medien, Methoden, Inhaltsvermittlung etc.) der Lehrveranstaltung sowie die Haltung der Lehrveranstaltungsleiterin (Wertschätzung, Einsatz, fachliche Kompetenz etc.). Offene Fragen ließen Platz für individuelle Rückmeldungen zum Kurs (gefallen, nicht gefallen, Anmerkungen). In Summe nahmen 104 Personen an der Umfrage teil. Quantitative Analysen wurden statistisch univariat, repräsentiert durch Kennzahlen, Tabellen und Diagramme, unter Verwendung von MS Excel durchgeführt.

5. Resultate

Generell fand die Mehrheit der Studierenden (96 von 104) die Lehrveranstaltung informativ (Frage 1), klar strukturiert (90 von 104) (Frage 8) und die Qualität der Lehrmittel wie Videos, Unterlagen und Literatur als positiv (98 von 104) (Frage 9).

Außerdem schien es für viele Studierende wichtig zu sein, dass sich die Lehrperson kompetent und fachlich vielfältig erweist (104 von 104) (Frage 5) und die Lehrinhalte ausreichend erklärt werden (94 von 104) (Frage 10), wie folgende Aussagen zeigen:

Sehr hohe fachliche Kompetenz und Engagement der Lehrperson. (F19_P1 [Frage 19_Participant 1])

Sehr kompetente Lehrperson. (F17_P92)

Thema sehr gut und positiv erklärt. (F17_P88)

Die Balance zwischen Input, um das Konzept zu verstehen, und gruppenspezifischen Aufträgen schien noch nicht gefunden zu sein. Einige Studierende (23 von 104) gaben an, dass nicht zu viel Input und Theorie gewünscht werde, jedoch mehr Möglichkeit, sich aktiv durch gruppenspezifische Aufträge einzubringen:

Für eine Übung sehr viel theoretischer Input. (F18_P33)

Manchmal zu große Dichte an Input. (F18_P35)

Zu inhaltslastig, mehr Eigeninitiative oder Aktivität durch Studierende. (F18_P47)

Wenig gruppenspezifische Aufträge. (F18_P91)

Diese Inhaltslastigkeit schien jedoch nötig zu sein, da einige Studierende noch am Ende der Lehrveranstaltung meinten, dass das Konzept schwer zu verstehen war bzw. noch immer nicht ganz verstanden wurde, wo der Unterschied zum herkömmlichen Englischunterricht liege (P1, P7, P72, P82, P104):

Es ist/war sehr schwer CLIL zu verstehen bzw. den Unterschied zum „normalen“ Englischunterricht. (F18_P1)

Am Anfang war mir längere Zeit nicht ganz klar, was CLIL ist. (F18_P82)

Erst durch das Zuordnen der Arbeitsblätter sah ich wie man CLIL umsetzt. (F19_P72)

Für mich ist es noch sehr schwer zu definieren, was eine gute CLIL-Einheit ist und was eine herkömmliche Englischstunde. Es ist für mich noch schwer vorstellbar, wie ich es in der Praxis umsetzen soll. (F19_P104)

Andere Studierende benannten die gute Mischung zwischen Input und Eigenaktivität (P9, P17, P27, P43, P45, P68) (F17_P68: „*Es war eine gute Mischung aus Input und Methode – sehr vielseitig. Ich nehme mir viel mit!*“) und bemerkten, dass dieser theoretische Input zu Beginn nötig war, um das Konzept verstehen zu können (F18_P84: „*Ansonsten hätten wir den Inhalt nicht verstanden.*“), und gaben an, dass sie aus der Lehrveranstaltung neue Impulse für die Arbeit in der Klasse erhielten (50 von 104):

Sowohl Basiswissen und Theorie als auch Umsetzungen und Praxisbezug immer in großer Fülle angeboten. (F17_P71)

Es war sehr praxisorientiert, ich konnte viele Ideen und Anregungen für mich mitnehmen, sehr viel Material zum Anschauen. (F17_P72)

Speziell die CLIL-Spanisch/Türkisch-Einheit, in der Erasmus Studierende eine CLIL-Einheit mit den Studierenden in Spanisch oder Türkisch durchführten, um zu einer verbesserten Eigenerfahrung zu kommen als in der Fremdsprache Englisch, wurde von vier Teilnehmer_innen als positiv benannt (P15, P16, P20, P35).

Vereinzelt (P6, P14, P42, P58) wurde jedoch bemerkt, dass zusätzliche Unterrichtsbeispiele (F18_P42: „*Hätte gerne mehr Unterrichtsbeispiele gesehen.*“) oder sogar „*live CLIL-Einheiten*“ (F19_P6) und „*mehr Praxis*“ (F18_P58) bzw. „*Planungen*“ (F19_P14) wünschenswert gewesen wären.

Der Leistungsnachweis zu dem vorhin beschriebenen Prozess (siehe Kap. 3f.3) schien für einige Studierende (P49, P65, P68, P72, P93) Positiva vorweisen zu können. Studierende berichteten vor allem von der Posterpräsentation, welche positiv erschien:

Mir gefällt der Einsatz der Posterpräsentationen sehr gut. Vor allem die Präsentation in kleinen Gruppen finde ich sehr angenehm. Es ist auch immer spannend sich als ZuhörerIn Präsentationen gezielt auszusuchen, die einen persönlich interessieren. In anderen Lehrveranstaltungen steht oft viel zu wenig Zeit zur Verfügung, um alle Präsentationen unterzubringen, was ich oft schade finde, weil die Vorbereitung einer Präsentation immer viel Zeit in Anspruch nimmt. Dieser Stressfaktor fällt bei einer Posterpräsentation auch weg, was ich persönlich als sehr angenehm empfinde. (F15_P49)

Speziell die Intention der vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Thema für die finale Präsentation in einem öffentlichen Plenum zeigte sich bei folgender Rückmeldung als vorteilhaft:

Ich habe die Präsentation als sehr sinnvoll und lehrreich aufgefasst, da man sich selbst sehr gut auskennen muss, um einerseits die eigene Präsentation halten und andererseits andere Präsentationen kritisch hinterfragen zu können. (F17_P65)

Weiter wurde die Art der Darbietung mittels einer rondellartigen Posterpräsentation und somit der Möglichkeit des Zuhörens bei mehreren Gruppen zur Ideensammlung und zur diskutativen und kritischen Auseinandersetzung mit anderen CLIL-Themen und Stundenumsetzungen als wertvoll benannt:

Ich fand die Präsentationen sehr positiv für uns alle. Wir konnten uns selbst noch einmal umfassend mit dem Thema CLIL bei der Gestaltung der Materialien und der Unterrichtsüberlegungen auseinandersetzen. Bei den Präsentationen hörten wir einige gute Beispiele, wie CLIL bei anderen Themen im Unterricht angewandt werden könnte – es waren gute Anregungen dabei! Dies kompakt auf einem Plakat zu gestalten, war meiner Meinung nach eine gute Veranschaulichung. (F17_P93)

Vier Personen (P13, P67, P73, P77) meinten, dass für diese Thematik mehr Zeit anberaumt werden sollte, wie die folgenden Anmerkungen zeigen:

Zu wenige Stunden für so ein wichtiges Thema (es sollten mehr Übungsstunden zur Verfügung gestellt werden – Studentafel!!). (F19_P13)

Es war leider nur ein kleiner Einblick – ich hätte gerne länger damit gearbeitet. (F19_P67)

Ich hoffe, dass wir in unserer Ausbildung noch mehr Inputs über CLIL bekommen. Ein tolles Konzept, von dem ich vorher nichts wusste. (F19_P73)

Es hätte länger dauern können. (F19_P77)

6. Conclusio

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass den Studierenden die Möglichkeit geboten wurde, sich sowohl in theoretisches Wissen zu CLIL auf Primarebene, in die konkrete CLIL-Unterrichtsplanung und gezielte Materialerstellung als auch in die Erstellung eines Posters, die Präsentation und die Diskussion in der Fremdsprache vertiefen zu können.

Studierende fanden die Lehrveranstaltung informativ und die Lehrinhalte ausreichend erklärt, auch wenn das Konzept bzw. der Unterschied zum regulären Fremdsprachenunterricht für die meisten bis zum Ende nicht durchgehend greifbar wurde. Jedoch hätten sich diese für eine Übung weniger Input und mehr gruppendynamische Aktivitäten gewünscht. Das Format der Lehrveranstaltung als Übung schien als inkongruent zur Durchführung gesehen zu werden; wenn auch die Intention der Übung eine gruppendynamische ist, ist vor allem bei der Einführung neuer Konzepte eine theoretische Basis vonnöten. Das Ausmaß der Präsenzzeit (sechs Einheiten) erschwerte es zudem, dem Format gerecht zu werden, weshalb in Zukunft eine Adaption des Workloads vorzunehmen ist.

Aus den Rückmeldungen ergaben sich sonach Adaptionen für das neue Curriculum „Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe“, welches mit Oktober 2015 in Kraft trat. Dadurch wurde klar, dass eine thematische Vertiefung in ein Thema, welches über die Fremdsprachenvermittlung hinaus seine Notwendigkeit und Aktualität aus dem diversitätssensiblen Unterricht zieht, theoretisch und praktisch ermöglicht werden sollte. Somit wurde die Lehrveranstaltung von 1 ECTS auf 2 ECTS erhöht und aus einer Übung eine Vorlesung mit Übung gemacht. Die erstmalige Umsetzung erfolgte im Wintersemester 2018/2019. Dabei erhielten Studierende in einem Vorlesungsanteil (acht Einheiten à jeweils 90 Minuten) eine theoretische Einführung zu CLIL mit ähnlichen Inhalten wie oben beschrieben, jedoch deutlich in die Tiefe gehend. Diese Inhalte wurden sodann in acht folgenden Übungseinheiten in Kleingruppen praktisch vertieft. Aus Sicht der Lehrperson wiesen die Studierenden im dritten Semester noch zu wenig Praxis- bzw. Planungserfahrung auf, um die Relevanz des Konzepts für den Fremdsprachenunterricht einordnen zu können und in der Praxis erlebte und besprochene Inhalte auf CLIL entsprechend ummünzen zu können. Daher wurde die Lehrveranstaltung ans Ende der Ausbildung, in das siebente Semester, verschoben. Die Leistungsbeurteilung erschien von Seiten der Lehrperson und der Studierenden sehr gelungen; diese wird folglich in dieser Form beibehalten.

Schließlich diene die Evaluation sowohl als Feedback- als auch als Planungsinstrument für das neue Studienprogramm, welches nach zweijähriger Erprobung eine erneute Evaluierung anstrebt.

Literatur und Internetquellen

- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and Student Perceptions on CLIL at a Spanish University. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.615906>
- Alonso, E., Grisalena, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 36–49. Zugriff am 27.04.2014. Verfügbar unter: <http://www.icrj.eu/11/article3.html>.
- Baetens Beardsmore, H. (2008). Multilingualism, Cognition and Creativity. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 4–19. Zugriff am 27.06.2015. Verfügbar unter: <http://www.icrj.eu/11/article1.html>.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauer, L., Dobart, A., Gruber, H., & Rieder, A. (Hrsg.). (2008). *Lehrplan der Volksschule*. Wien: öbv. Zugriff am 08.03.2010. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL modul: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buchholz, B. (2007). *Facts & Figures im Grundschul-Englisch. Eine Untersuchung des verbindlichen Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse an österreichischen Volksschulen*. Wien: LIT.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Dalton-Puffer, C., Faistauer, R., & Vetter, E. (2011). Research on Teaching and Learning in Austria (2004–2009). *Language Teaching*, 44 (2), 181–211. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000418>
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Jexenflicker, S., Schindelegger, V., & Smit, U. (2008). *Content and language integrated learning an Österreichischen Höheren Technischen Lehranstalten. Forschungsbericht*. Wien: Universität Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst.
- Devaux, V. (2010). *Deutsch als Fremdsprache in Frankreich: Einfluss und Ergebnisse des deutschsprachigen CLIL. Attitüden, Image, Motivation und Interkulturalität im deutsch-französischen Gymnasium von Buc*. Brüssel: Université Libre de Bruxelles.
- Echevarría, J., Vogt, M., & Short, D.J. (2010). *Making Content Comprehensible for Elementary English Learners. The SIOP Model*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Zugriff am 05.05.2015. Verfügbar unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
- European Commission (1996). *Green Paper on Relations between European Union and the ACP Countries on the Eve of the 21st Century*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels: European Commission. Zugriff am 22.10.

2014. Verfügbar unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_en.htm.
- European Commission (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue – Living Together as Equals in Dignity*. Brussels: European Commission. Zugriff am 22.10.2014. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp.
- European Commission (2009). *Early Language Learning in Europe. Facts & Figures and FAQs* (Memo/09/415). Brussels: European Commission. Zugriff am 22.10.2014. Verfügbar unter: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-09-415_en.htm?locale=en.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php.
- Felberbauer, M. (2012). Lebende Fremdsprache in der Grundschule. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 185–192). Wien: Jugend & Volk.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräch und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster: Waxmann.
- Gibbons, P., & Hammond, J. (2005). Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. *Prospect*, 20 (1), 6–30. Zugriff am 13.06.2014. Verfügbar unter: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_20_no_1/20_1_1_Hammond.pdf.
- Hallet, W., & König, F.G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hillyard, S. (2011). First Steps in CLIL: Training the Teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4 (2), 1–12. <https://doi.org/10.5294/lacil.2011.4.2.1>
- Hofer, M.-T. (2015). Sprachsensibler Fachunterricht – durchgängige sprachliche Bildung – Sprache im Fach. In E. Amtmann & A. Hollerer (Hrsg.), *Schulitätenkinder Reloaded* (S. 143–150). Graz: Leykam.
- Leyva, M.O., & Diaz, C.P. (2012). *How Do We Teach Our CLIL Teachers? A Case Study from Alcala University*. Zugriff am 03.01.2014. Verfügbar unter: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/6MonicaOlivares.pdf.
- Lohaus, D. (2009). *Leistungsbeurteilung*. Göttingen: Hogrefe.
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. The Compendium: The European Platform for Dutch Education, the Netherlands & University Jyväskylä, Finland.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Zugriff am 07.10.2014. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-content-analysis.aau.at/de/software/>.
- Meyer, C. (2003). *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts – Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz*. Doktorarbeit. Trier: Universität. Zugriff am 03.01.2014. Verfügbar unter: <http://ub-dok.uni-trier.de/diss/diss45/20021118/20021118.pdf>.

- Millonig, D.J. (2015). *Integrating English as a Foreign Language in Austrian Primary Schools: Contextual and Participant Perspectives* (Doctoral Dissertation). The Open University.
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (2014). *Grundkompetenzen Englisch 4*. Zugriff am 22.10.2014. Verfügbar unter: http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0121&open=10&open2=14. <https://doi.org/10.4414/pc-d.2014.00572>
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (2016). *Grundkompetenzen Englisch 2*. Zugriff am 26.10.2017. Verfügbar unter: http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0121&open=10&open2=14.
- Renz, K.-C. (2013). *Das 1x1 der Präsentation. Für Schule, Studium und Beruf*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03035-3>
- Seebauer, R. (1997). *Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. Wien: Mandelbaum Verlag Michael Baiculescu.
- Sertl, M., Falkinger, B., & Hajek, A. (Hrsg.). (2000). *Noten – nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Vazquez, V.P., & Gaustad, M. (2013). Designing Bilingual Programmes for Higher Education in Spain: Organisational, Curricular and Methodological Decisions. *International CLIL Research Journal*, 2 (1), 82–94. Zugriff am 01.04.2014. Verfügbar unter: <http://www.icrj.eu/21/article7.html>.
- Vazquez, V.P., Prieto Molina, M., & Avila Lopez, F.J. (2014). Perceptions of Teachers and Students of the Promotion of Interaction through Task-based Activities in CLIL. *Porta Linguarum*, 23, 75–91.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, R. (2009). A Closer Look at CLIL. *English Teaching Professional*, 64, 4–6.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zeitlinger, E. (Hrsg.). (2006). *Leistungsbeurteilung*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gruber, M.-T. (2019). Content and Language Integrated Learning. Beispiel einer hochschuldidaktischen Vermittlung von CLIL in der Primarstufenlehrer_innenausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 109–122. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-94>

Eingereicht: 18.12.2018 / Angenommen: 13.05.2019 / Online verfügbar: 12.07.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Content and Language Integrated Learning. Examples of CLIL Seminars for Primary School Teachers at the KPH Graz

Abstract: The Austrian curriculum for Teachers at the *Volksschule* requires them to integrate foreign language learning into all subject matter classes without reducing the teaching content (Bauer, Dobart, Gruber & Rieder, 2012, p. 246). One of the most prominent and relevant methods of doing so is CLIL – Content and Language Integrated Learning. At the *Kirchliche Hochschule Graz*, CLIL is used and evaluated at teacher training for primary education. Results show that students have an enriching experience in the seminars, although group-teaching methods could be enhanced.

Keywords: CLIL, Austria, university, evaluation