

Britta Neuhaus & Julia Ricart Brede

Schlussbericht zum Projekt

„DaZ meets CLIL:
Synergieeffekte unterschiedlicher
Sprachlernsituationen sichtbar machen“

Das Projekt wurde vom 01.10.2017 bis zum 31.12.2018
von der der gGmbH Bilinguale Erziehung in Lübeck finanziert.

Datum: 27.12.2018

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1 Einleitung | 1 |
| 2 Begriffliche Klärungen und wissenschaftliche Verortung | 1 |
| 2.1 Begriffliche Klärungen: CLIL und bilingualer (Sachfach-)Unterricht | 1 |
| 2.2 Ausgangssituation und Forschungsstand | 2 |
| 3 Anlage des Projektes | 2 |
| 3.1 Fragestellung | 2 |
| 3.2 Überblick über den zeitlichen Verlauf des Forschungsjahres | 3 |
| 3.3 Beschreibung des Verlaufs der Datenerhebung | 4 |
| 4 Ergebnisse der erhobenen Daten | 4 |
| 4.1 Ausgangssituation an den beteiligten Schulen | 4 |
| 4.2 Auswertung der Schulleiterinnen-Interviews | 5 |
| 4.3 Auswertung der Lehrkräfte-Interviews..... | 7 |
| 4.4 Auswertung der SchülerInnen-Fragebögen | 9 |
| 4.5 Auswertung der SchülerInnen-Interviews | 13 |
| 4.6 Auswertung des beobachteten Unterrichts | 14 |
| 5 Fazit und Ausblick..... | 18 |
| Anhang | |

1 Einleitung

Der vorliegende Abschlussbericht dokumentiert Ablauf und Ergebnisse des Projektes „DaZ meets CLIL: Synergieeffekte unterschiedlicher Sprachlernsituationen sichtbar machen“ für den Förderzeitraum Oktober 2017 bis Dezember 2018. Er dient damit einerseits als Rechenschaftsbericht für die Verwendung der bereitgestellten Gelder und andererseits als inhaltliche Konklusion für die Praxis sowie mit Blick auf das Ziel einer weiteren Antragstellung.

Durch das Implementieren eines bilingualen Zweigs mit der Zielsprache Englisch an drei Lübecker Grundschulen in Form eines CLIL-Unterrichts (für eine Erläuterung des Akronyms vgl. Kap. 2.1) und dem Ziel, diesen auch für SchülerInnen der angegliederten DaZ-Zentren¹ zu öffnen, entstand seitens des Schulamtes bzw. seitens der Schulen Interesse an einer wissenschaftlichen Begleitung. Für den o.g. Förderzeitraum wurde eine solche wissenschaftliche Begleitung von der „Bilinguale Erziehung in Lübeck gGmbH“ finanziell unterstützt und von Britta Neuhaus und Julia Ricart Brede umgesetzt. Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung stand die Frage, welche Synergieeffekte sich im Sinne einer integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik möglicherweise durch die Verknüpfung des bilingualen Lernens mit dem DaZ-Lernen ergeben (können). Methodisch wurde zur Beantwortung der Frage ein multiperspektivischer Zugang gewählt: Es wurden leitfadengestützte Interviews mit den Schulleiterinnen, mit Lehrkräften und mit ausgewählten DaZ-SchülerInnen geführt, (videographierte) Beobachtungen des CLIL-Unterrichts durchgeführt und Fragebögen zur Erfassung des sprachbiographischen Hintergrundes der SchülerInnen eingesetzt. Außerdem wurde zum Ende des Projektzeitraumes eine Feedback-Werkstatt² ausgerichtet, um die erhobenen Daten und die daraus resultierenden Ergebnisse den involvierten AkteurInnen zurückzuspiegeln.

2 Begriffliche Klärungen und wissenschaftliche Verortung

2.1 Begriffliche Klärungen: CLIL und bilingualer (Sachfach-)Unterricht

Unter CLIL (Content and Language Integrated Learning) werden all jene Unterrichtsformen zusammengefasst, die Fachinhalte in einer anderen Sprache als der sonst üblichen Schulsprache vermitteln. Dies können Regionalsprachen, Minderheitssprachen, andere Amtssprachen oder auch Fremdsprachen sein (vgl. Eurydice 2006: 8, Sudhoff 2010: 20). Die Definition betont, dass die Integration von Sprache und Fachinhalt forciert wird; Sprache und Fachinhalt sind gleichermaßen Lerngegenstand und sollten als solche auch Berücksichtigung im Unterricht finden (vgl. Wolf 2007: 15). CLIL-Unterricht kann in Form von ‚bilingualen‘ Unterrichtsfächern, ‚bilingualen‘ Zweigen oder auch in Form einzelner, flexibler Module, wie bspw. fächerübergreifenden, themenbezogenen Unterrichtseinheiten, umgesetzt werden (vgl. Krechel 2003: 194f.); die Wahl der Fächer und der Umfang sind dabei variabel. Neben dem Begriff CLIL hat sich zur Beschreibung ebensolcher Unterrichtssituationen im deutschsprachigen Raum auch der Begriff des bilingualen (Sachfach-)Unterrichts durchgesetzt (vgl. Sudhoff 2010: 22, Wolf 2007: 14). Da für das im folgenden fokussierte Projekt und dessen wissenschaftliche Begleitung zum einen die Verknüpfung des sprachlichen mit dem fachlichen Lernen betont werden soll und zum anderen die Frage ist, ob im CLIL-Unterricht tatsächlich – ausschließlich – bilingual (in diesem Fall Deutsch und Englisch) agiert und gearbeitet wird, wird auf den Terminus bilingualer (Sachfach-)Unterricht im Folgenden vermieden. Denkbar wäre bspw. auch, dass die verschiedenen Herkunftssprachen der SchülerInnen im CLIL-Unterricht ebenfalls Verwendung finden und ihren Platz

¹ In Schleswig-Holstein werden SchülerInnen, für die Deutsch keine Erstsprache ist, in sog. DaZ-Zentren (die an Schulen angegliedert sind und je nach Größe mehrere DaZ-Klassen umfassen können) und dort in den sog. Basisklassen zunächst separat unterrichtet, wobei der Fokus des Unterrichts dabei auf dem Erwerb des Deutschen liegt. Der Übergang in den Regelunterricht erfolgt sukzessiv (zunächst in Musik, Kunst und Sport, aber individuell abhängig ggf. auch in anderen Fächern) und i.d.R. bis zum B1-Niveau (für nähere Informationen vgl. bspw. Ricart Brede 2017).

² Das Format der „Feedback-Werkstatt“ geht dabei auf das EVA-Sek-Projekt zurück (vgl. Ahrenholz/ Ohm/ Ricart Brede 2017: 255, 261).

erhalten, sodass der Unterricht weit mehr als nur bilingual wäre (vgl. auch Forschungsfrage 2 in Kap. 3.1). Lediglich in der Referenz auf Publikationen und Projekte, die sich ihrerseits auf den Begriff des bilingualen Lernens beziehen, wird dies im vorliegenden Bericht beibehalten.

2.2 Ausgangssituation und Forschungsstand

Mit Blick auf die wissenschaftliche Begleitung und Erforschung des CLIL-Unterrichts (an deutschen Schulen) sind zahlreiche Desiderate zu konstatieren. Dies betrifft die Frage der Unterrichtsgestaltung und -interaktion, aber auch die Frage der Rahmenbedingungen im Allgemeinen. Beispielsweise gab es bereits im Jahr 2005 bundesweit 449 Klassen, die bilingual auf Englisch und Deutsch unterrichtet wurden,³ jedoch keine einheitlichen Regelungen über die damit einhergehende Anzahl der bilingual unterrichteten Stunden, die darin einbezogenen Unterrichtsfächer, die Ausbildung der Lehrkräfte und weitere Rahmenbedingungen (vgl. Werner 2007: 20). Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung bestehen ferner ‚blinde Flecken‘ bzgl. der eingesetzten Methoden sowie mit Blick auf Spezifika der Unterrichtskommunikation im CLIL-Unterricht.

Zur Beantwortung der Frage, inwiefern SchülerInnen, für die Deutsch eine Zweit- oder gar Drittsprache darstellt, von CLIL-Unterricht und dem sich dadurch ergebenden Unterrichtssetting profitieren (können), fehlen ebenfalls empirische Untersuchungen. Eine Ausnahme stellt insbesondere die wissenschaftliche Begleitung zum Modellprojekt „Bilinguale Grundschulen in Hamburg“ dar, das 2000 startete und über vier Jahre wissenschaftlich begleitet wurde (vgl. Gogolin/ Neumann/ Roth 2007). Der bilinguale Unterricht an den Grundschulen des Hamburger Modellprojektes wurde allerdings nicht auf Englisch und Deutsch, sondern mit den Partnersprachen Italienisch, Portugiesisch und Spanisch (und später auch Türkisch) durchgeführt. Während für eine Umsetzung von bilingualem Unterricht in Herkunftssprachen der SchülerInnen (wie im Hamburger Modellversuch) – ungeachtet der positiven Effekte – für eine Umsetzung auf breiterer Basis i.d.R. sprachlich entsprechend qualifizierte Lehrkräfte fehlen, bietet der an den Lübecker Grundschulen gewählte Ansatz die Chance der Verbreitung. Zu erwähnen ist ferner die Untersuchung von Piske/ Steinle (2014). Bei dieser Pilotstudie wurden die deutschen und englischen Sprachfertigkeiten (bspw. Lesefähigkeiten, Rechtschreibkompetenzen, rezeptiver Wortschatzumfang) von GrundschülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund einer teilimmensiv arbeitenden Grundschule gemessen. Als ursächlich für die positiven Ergebnisse (sowohl in der deutschen Sprache als auch im Englischen) vermuten die AutorInnen den CLIL-Unterricht. Einblicke in die Unterrichtsgestaltung fehlen dabei allerdings (vgl. Steinlein/ Piske 2015). Konkrete Beispiele praktischer Umsetzungen zur Nutzbarmachung des Englischen bzw. englischer Unterrichtsangebote für DaZ-SchülerInnen und kritische Reflexionen darüber finden sich des Weiteren in dem Herausgeberband von Blell/ Fellmann/ Fuchs (2017). Einzelne Beiträge des Bandes zielen (in Ansätzen) auch auf eine wiss. Begleitung ebendieser Praxis ab; allerdings sind alle Beiträge in der Sekundarstufe verortet.

3 Anlage des Projektes

3.1 Fragestellung

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes „DaZ meets CLIL“ verfolgte die nachstehenden Fragestellungen:

1. Wie sehen die Rahmenbedingungen für die jeweiligen Umsetzungen des CLIL-Unterrichts an den einzelnen Schulen aus?

³ Beschränkt auf die Primarstufe liegen für das Jahr 2014 außerdem folgende Zahlen zum bilingualen Unterricht vor: Im Jahr 2014 gab es bundesweit 287 bilinguale Grundschulen, wobei das Gros der Schulen (44 %) dabei mit den Sprachen Englisch und Deutsch arbeitete (vgl. Verein für Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen 2014: 3).

2. Inwiefern werden die verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch und die migrationsbedingt mitgebrachten Sprachen der SchülerInnen) im Unterricht genutzt? Wie interagieren die Sprachen miteinander?
3. Welche Merkmale eines sprachsensiblen Fachunterrichts können im CLIL-Unterricht (bspw. durch den Einsatz bestimmter Materialien oder durch die Nutzung von Scaffolding-Strategien durch die Lehrkraft) beobachtet werden?
4. Welche Vor- und Nachteile sehen die einzelnen AkteurInnen (Schulleiterinnen, Lehrkräfte und DaZ-LernerInnen) im CLIL-Unterricht speziell für die Gruppe der DaZ-SchülerInnen?

3.2 Überblick über den zeitlichen Verlauf des Forschungsjahres

Die wissenschaftliche Begleitung war ursprünglich auf die Dauer eines Jahres (Oktober 2017 bis Oktober 2018) ausgelegt. Während der Erhebungsphase von April bis Juni 2018 konnten umfangreichere Daten erhoben werden als in der Antragsstellung geplant; für die dadurch bedingt verlängerte Auswertungsphase konnte das Projekt erfolgreich um drei weitere Monate (bis einschließlich Dezember 2018) verlängert werden. Tab. 1 zeigt den gegenüber der ursprünglichen Antragstellung modifizierten Zeitplan des wissenschaftlichen Begleitprojektes. Vor Beginn des Projektzeitraumes wurden bereits alle drei Grundschulen besucht und das Forschungsvorhaben wurde dem Schulkollegium im Rahmen einer Schulkonferenz vorgestellt.

| Zeitraum | Arbeitsschritt |
|------------------------------|---|
| September – Oktober 2017 | Erfolgreiche Antragsstellung bei der Datenschutzbeauftragten des Landes Schleswig-Holsteins, Literaturrecherche, Erstellung von Interviewleitfäden (Schulleitung) und Beobachtungsbögen für den Unterricht. |
| November 2017 – Februar 2018 | Interviewgespräche mit allen drei Schulleitungen über das jeweilige CLIL-Konzept sowie jeweils eintägige Hospitationen im Unterricht. Transkription und Auswertung der Interviews mit den drei Schulleitungen sowie Aufbereitung und Auswertung der Beobachtungsbögen zu den Unterrichtshospitationen. |
| März 2018 | Vertiefende Literaturrecherche und Erstellung von Interviewleitfäden (für die Lehrkräfte- und SchülerInnen-Interviews) und Erstellung von Beobachtungsbögen für die (videographische) Unterrichtsbeobachtung. |
| April – Juni 2018 | (Videographische) Unterrichtsbeobachtung von insgesamt sieben Unterrichtsstunden, Durchführung von sieben Interviews mit Lehrkräften und 14 Interviews mit DaZ-SchülerInnen, Erhebung von sprachbiographischen Fragebögen von insgesamt 110 SchülerInnen. |
| Mai – Juli 2018 | Transkription und Auswertung der durchgeführten Interviews, Aufbereitung und Auswertung der Beobachtungsbögen zu den beobachteten Unterrichtsstunden sowie Sichtung des gesamten Videomaterials und Durchführung erster Analysen von (videographierten) Unterrichtsstunden, Auswertung der sprachbiographischen Fragebögen. |
| August 2018 | Vorbereitung der Feedbackwerkstatt „DaZ meets CLIL“. |
| September 2018 | Durchführung der Feedbackwerkstatt und Nachbereitung dieser, Auswertung der Feedbackfragebögen der Feedbackwerkstatt, Verfassen einer Pressemitteilung (bzgl. des Projektes und der Feedbackwerkstatt). |
| Oktober – Dezember 2018 | Verfassen des Abschlussberichtes, Planungen für einen Folgeantrag für eine größer angelegte wissenschaftliche Begleitforschung. |

Tab. 1: Zeitlicher Verlauf des Projektjahres.

3.3 Beschreibung des Verlaufs der Datenerhebung

Im Zeitraum von November 2017 bis Januar 2018 wurden alle drei Schulen für die erste Datenerhebung besucht. Neben einem näheren Kennenlernen der AkteurInnen (SchulleiterInnen, Lehrkräfte und SchülerInnen) konnten auf diese Weise auch die individuellen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen erfasst werden. So wurde in jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Schule (insgesamt also in sechs Unterrichtsstunden) mit Hilfe eines Beobachtungsbogens der jeweilige CLIL-Unterricht erfasst. Hierbei wurden die Unterrichtsfächer Deutsch, HWSU⁴, Kunst, Musik und Sport in den Klassenstufen 1, 2 und 4 beobachtet. Außerdem wurden die SchulleiterInnen mit Hilfe eines Interview-Leitfadens befragt. Diese Interviewform ermöglicht die individuelle Sichtweise der SchulleiterInnen und die Rahmenbedingungen der Schule (bspw. zum CLIL-Konzept, zu den verfügbaren Materialien und zu den Lehrkräften und SchülerInnen) zu erfassen.

Im Anschluss wurden die erhobenen Daten ausgewertet und auf Basis der Ergebnisse Interviewleitfäden und Beobachtungsbögen für die weitere Erhebung konzipiert. Fragen und Themenfelder, die hierbei besonders relevant für den Forschungsgegenstand erschienen, konnten somit beim zweiten Schulbesuch tiefergehend fokussiert werden, wie bspw. der Einsatz von Unterstützungsmaterialien im Fachunterricht. Durch die vielfältigen anderweitigen Verpflichtungen der Schulen konnte der zweite Besuch erst in dem Zeitraum April bis Juni 2018 erfolgen. Bei diesem Erhebungsschritt wurden insgesamt sieben CLIL-Unterrichtsstunden à 45 Minuten in den Fächern Deutsch, HWSU, Kunst, und Musik videographisch beobachtet. Anschließend wurden die Lehrkräfte und je zwei SchülerInnen (der videographierten Unterrichtsstunde) mittels eines Leitfadens interviewt (die Leitfäden finden sich im Anhang).

Außerdem wurde beim zweiten Schulbesuch ein SchülerInnen-Fragebogen zum sprachbiographischen Hintergrund und zur Einschätzung eigener Sprachfertigkeiten (s. auch Anhang) an die interviewten Lehrkräfte ausgeteilt, die diesen mit den SchülerInnen klassenweise ausfüllten. Die Fragebogendaten dienten insbesondere als Hintergrundinformation für die Auswertung der videographischen Unterrichtsaufzeichnungen und der SchülerInnen-Interviews bzw. dazu, die Aussagen der Lehrkräfte zu den sprachbiographischen Hintergründen der DaZ-SchülerInnen zu validieren. Für Details zur Konzeption und Anlage des Fragebogens vgl. auch Kap. 4.4.

Im Rahmen der Feedbackwerkstatt im September 2018 wurden Einblicke in die wissenschaftliche Begleitung gegeben und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung an die beteiligten Schulleitungen und Lehrkräfte zurückgespiegelt. Die Feedbackwerkstatt wurde mit einem von den TeilnehmerInnen ausgefüllten Fragebogen beschlossen. Dieser umfasste einerseits die Evaluation der Feedbackwerkstatt. Andererseits wurden Veränderungsvorschläge bzw. Wünsche mit Blick auf eine weitere wissenschaftliche Begleitung erfasst. Von den sieben anwesenden Lehrkräften und SchulleiterInnen konnten sieben gültige Fragebögen erhoben werden.

4 Ergebnisse der erhobenen Daten

4.1 Ausgangssituation an den beteiligten Schulen

An dem Projekt nahmen insgesamt drei Lübecker Grundschulen teil, die bereits vor Beginn des Projektzeitraums bilinguale Klassen implementiert hatten. Tab. 2 ist das Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertungen der Interviews mit den beteiligten Schulleitungen. Die Angaben beziehen sich entsprechend auf den Zeitraum der Interviews (Schuljahr 2017/ 2018). Details zur Interviewauswertung können den folgenden Kapiteln entnommen werden. Die Daten in der Tabelle geben Aufschluss über die individuelle Beschaffenheit der Bildungsangebote an den beteiligten Schulen und dienen damit der Beantwortung der ersten Forschungsfrage (vgl. Kap. 3.1).

⁴ HWSU ist die Abkürzung für den „Heimat-, Welt- und Sachunterricht“ und damit die Bezeichnung für den Sachunterricht der Primarstufe in Schleswig-Holstein.

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 |
|--|---|---|---------------------------------|
| Zeitpunkt der Implementierung von CLIL-Unterricht an der Schule | Schuljahr 2013/ 2014 | Schuljahr 2016/ 2017 | Schuljahr 2016/ 2017 |
| Klassenstufen, in denen CLIL-Unterricht angeboten wird | Klasse 1-4 (je einzügig) | Klasse 1-2 (je zweizügig) | Klasse 1-2 (je einzügig) |
| CLIL-Unterrichtsfächer | Deutsch, HWSU, Kunst, Musik, Religion und Sport | HWSU, Kunst, Musik und Sport (pro Woche 7 CLIL-Stunden; Lehrkraft entscheidet in welchem Fach und zu welchem Thema) | HWSU, Kunst, Musik und Sport |
| Anzahl der SchülerInnen in DaZ-Klassen | Zwei Klassen mit insgesamt 32 SchülerInnen | Eine Klasse mit 6 SchülerInnen | Eine Klasse mit 12 SchülerInnen |
| Weitere Profilklassen⁵ | Seit dem Schuljahr 2017/ 2018 gibt es eine Profilbildung ab der ersten Klasse; neben einer CLIL-Klasse gibt es ferner die Profile „Bau-Klasse“ (Schwerpunkt Naturwissenschaften) und „Sportklasse“. | Ab dem Schuljahr 2018/ 2019 wird es zusätzlich eine Musikklasse geben. | |

Tab. 2: Schulprofile der am Projekt beteiligten Schulen (Stand: Schuljahr 2017/ 2018).

4.2 Auswertung der Schulleiterinnen-Interviews

Die durch ein Aufnahmegerät aufgenommenen Interviews mit den drei Schulleiterinnen wurden mit einer modifizierten Fassung der GAT2-Transkriptionskonventionen (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Die durchschnittliche Dauer der Schulleiterinnen-Interviews betrug 77 Minuten, wobei das Transkriptionsverhältnis⁶ im Durchschnitt bei 1:14 liegt.

Anschließend wurden die transkribierten Interviews mit Hilfe der Software MAXQDA mittels *Grounded Theory* ausgewertet. Somit können die individuellen Schilderungen der Befragten berücksichtigt und gleichermaßen in einen abstrakteren Zusammenhang gesetzt werden (vgl. Bohnsack 2014: 215f.). Durch drei Kodierungsebenen (offenes, axiales und selektives Kodieren) wurden die transkribierten Aussagen der jeweiligen Schulleiterinnen analysiert und in für die Forschungsfragen relevanten Kategorien ‚zusammengedacht‘ (vgl. Strauss 1998: 99ff.). Über den ersten Auswertungsschritt, das *offene Kodieren*, wurden insgesamt 388 Codierungen vorgenommen, die durch die zwei weiteren Analyseschritte in insgesamt sieben Themenfelder bzw. Oberkategorien zusammengefasst werden. Diese Themenfelder sind: *Schule allgemein* (24 Codierungen), *DaZ meets CLIL* (44 Codierungen), *DaZ allgemein* (46 Codierungen), *CLIL allgemein* (165 Codierungen), *Sprache* (60 Codierungen), *Intervieworganisation/ Planung der wissenschaftlichen Begleitung* (38 Codierungen), *Profilklassen* (11 Codierungen).⁷

⁵ Aufgrund der Einführung von CLIL-Klassen wurden weitere Profilklassen geplant/ bereits implementiert, um so genannte „Restklassen“ zu vermeiden.

⁶ Das Transkriptionsverhältnis gibt Aufschluss über das Verhältnis zwischen aufgenommener Zeit und für die Transkription benötigter Zeit (in diesem Fall wurden für 1 Minute Aufnahme 14 Minuten Zeit für die Transkription benötigt); das Transkriptionsverhältnis ist damit ein erster Indikator für die Genauigkeit der Transkription.

⁷ Hierbei ist anzumerken, dass die Anzahl der Codierungen keinen Aufschluss über die inhaltliche Relevanz der einzelnen Themenfelder bzw. deren Bedeutsamkeit (für die jeweiligen Schulleiterinnen bzw. Schulen) gibt. Insbesondere die Kategorie *CLIL allgemein* weist auffällig viele Codierungen auf. Dies liegt jedoch

Für die Beantwortung der in der wissenschaftlichen Begleitung fokussierten Fragestellungen (vgl. Kap. 3.1) ist das Themenfeld *DaZ meets CLIL* besonders relevant. Ihm wurden alle Beschreibungen der Schulleiterinnen, die das Beschulen von DaZ-LernerInnen im CLIL-Unterricht beinhalten, zugeordnet. Insgesamt besteht das Themenfeld aus 10 Unterkategorien⁸, wobei *Chancen des CLIL-Unterrichts für DaZ-LernerInnen* (vgl. auch die vierte Forschungsfrage in Kap. 3.1) die am häufigsten vorkommende Unterkategorie ist; sie wird von allen drei Schulleiterinnen thematisiert. Benannt werden in diesem Zusammenhang v.a. das Verwenden von zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen im CLIL-Unterricht (wie Visualisierungen, Wiederholungen, Mimik und Gestik der Lehrkraft). So beschreibt SL_1⁹ beispielsweise: „also dass wir eben se mit sehr vieln bildern startn und mit sehr viel nachsprechn und iMltiern UND vormachn und so“ (77:24-77:43 Min.). SL_3 betont weiterhin, dass die sprachensible Aufbereitung des CLIL-Fachunterrichts anders als ‚herkömmlicher‘ Fachunterricht sei, da „man im bilingualn unterricht vielleicht NOCH mehr drauf achtet weil es schon allein äh durch die VORbereitung wenn ich bilingual unterricht vorbereite das_nen andern FOkus hat“ (56:15-56:49 Min.). SL_2 schildert außerdem, dass die Lehrkräfte und sie seit der Einführung des CLIL-Unterrichts verstärkt darauf achteten, „dass die kinder VIEL materIAl in die hände bekomm“ (53:58-54:02 Min.). Alle Schulleiterinnen vermuten bedingt durch den CLIL-Unterricht eine verbesserte Lernsituation für DaZ-LernerInnen, da diese von den Methodenvielfalt im sprachsensiblen Fachunterricht besonders profitieren würden.

Eine Schulleiterin (SL_3) äußert allerdings auch dahingehend Bedenken, dass DaZ-LernerInnen mit dem „doppelten Spracherwerb“ überfordert sein könnten: aber_n kind das_sich JETZT schon GANZ ganz schwer tut (...) DEUTSCH zu lern könnte eben auch probleme bekomm wenn_s dann eben halt noch englisch dazu eben bekommt“ (58:49-59:01 Min.). Zusätzlich sieht sie Probleme bei der Integration von SeiteneinsteigerInnen¹⁰ in die CLIL-Klassen. Aufgrund der noch nicht vollständig ausgebildeten (deutschen) Sprachfertigkeiten der DaZ-LernerInnen und den bereits fortgeschrittenen englischen Sprachfertigkeiten der MitschülerInnen erscheint ein Seiteneinstieg für DaZ-SchülerInnen in den CLIL-Unterricht aus ihrer Sicht nicht sinnvoll (vgl. 46:55-47:20 Min.). Sie weist zwar darauf hin, dass die Schule diesbezüglich bisher wenig Erfahrungswerte gesammelt habe (vgl. 48:33-48:44 Min.) und die wenigen DaZ-SchülerInnen, die im Laufe der 1. Klasse als SeiteneinsteigerInnen in einer CLIL-Klasse beschult wurden, „EXtrem leistungsstark“ (48:44 Min.) seien. Einen Seiteneinstieg in einer höheren Klasse hält sie allerdings nur für solche SchülerInnen möglich, die bereits englische Sprachfertigkeiten mitbringen: „ich KANN jetzt kein kind was KEIN englisch irgendwie ähm von zu hause mitbringt oder so KANN_ich da nich mehr reinnehm weil die kinder da schon zu weit sind“ (46:19-46:28 Min.). Die anderen beiden Schulleiterinnen äußern diesbezüglich keine Bedenken: „wenn ich merke ich hab ein daz kind in der basisstufe (.) grade frisch angekomm MACHT dann ja dieses eine jahr BASisstufe und

vornehmlich daran, dass durch das Interview mit den Schulleiterinnen die Rahmenbedingungen und Aspekte zur Umsetzung des CLIL-Unterrichts erfasst werden sollten und folglich auch entsprechend häufig thematisiert wurden.

⁸ Diese Unterkategorien lauten: Bedenken (CLIL für DaZ-LernerInnen), Beschreibungen von individuellen DaZ-LernerInnen, Chancen des CLIL-Unterrichts für DaZ-LernerInnen, Einstellung der DaZ-Eltern zu CLIL, englische DaZ-LernerInnen werden bevorzugt, kein CLIL für DaZ-LernerInnen, kein Englisch in der Basisklasse, kein Nachteil für DaZ-LernerInnen, Probleme von DaZ-LernerInnen im CLIL-Unterricht, wenig/kein Einbezug der HS im CLIL-Unterricht.

⁹ Alle Befragten wurden unter der Verwendung von Codes pseudonymisiert, damit zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf die Identität der Interviewten gezogen werden können. Die Großbuchstaben des Codes weisen auf die Funktion der/ des Befragten hin (SL= Schulleiterin; LE= Lehrkraft, S= SchülerIn); den Buchstaben nachfolgende Ziffer stellt eine eindeutig zugeordnete Laufnummer dar. Bei den SchülerInnen gibt der Code zudem Aufschluss über die Klassenzugehörigkeit.

¹⁰ Als SeiteneinsteigerInnen werden an dieser Stelle jene SchülerInnen bezeichnet, die bei ihrem Eintritt ins deutsche Schulsystem bereits mind. sechs Jahre alt sind. Häufig verfügen diese SchülerInnen bereits über Schulerfahrungen im Herkunftsland (oder einem anderen Land) (vgl. auch Ahrenholz/ Maak 2013: 22). Aufgrund von häufig noch fehlenden bzw. mangelnden Deutschsprachkenntnissen beim Eintritt in das deutsche Schulsystem werden SeiteneinsteigerInnen in Schleswig-Holstein i.d.R. zunächst in einem DaZ-Zentrum beschult, bevor sie ihrem Alter entsprechend in die jeweilige Klassenstufe integriert werden.

geht dann vielleicht in teilintegration in eine bili KLASse und macht da auf englisch mit KUNST (2) is das kein problem“ (SL_1, 65:21-65:46 Min.). SL_2 beschreibt, dass die vorherigen Sprachkenntnisse bei der Zuteilung zu CLIL-Klassen an ihrer Schule keine Rolle spielen: „da is das gar keine frage so da guckt man wo passt sie REIN und da is WEniger die frage is_es geeignet bilingual nich weil ersma geh ich davon aus dass_es für alle kinder dann [...] gut zu lern is“ (49:58-50:08 Min.). Eine Schulleiterin sieht ferner einen Vorteil darin, dass DaZ-LernerInnen im CLIL-Unterricht nicht durch fehlende Deutschkenntnisse als benachteiligt wahrgenommen werden: „das geht einfach ineinander über (.) die sprechn zu hause ihr aRAbisch wie sie hier noch äh gebrochn äh deutsch sprechn aber im englischunterricht geNAU auf augenhöhe mit den andern sind“ (SL_1, 64:53-65:05 Min.).

Außerdem berichten die Schulleiterinnen, dass sich durch das Implementieren des CLIL-Unterrichts weitere Veränderungen, auch außerhalb des Klassenzimmers, vollzogen hätten. So finden sich beispielsweise an zwei Schulen zweisprachig deutsch-englische Beschriftungen von Gegenständen (wie Räumen oder Sportgeräten) und Themenplakaten. Für DaZ-LernerInnen könnte darin ein weiteres Potenzial des CLIL-Lernangebots liegen (vgl. auch die Forschungsfragen 2 und 3 in Kap. 3.1), da ihnen im Deutschen eventuell noch unbekannte Wörter somit aufgezeigt werden: „das wäre dann wichtig weil die kinder soWOHL den deutschn begriff manchmal nicht kennen unsre daz kinder auch nich kennen und dann kann man das GLEICH bilingual machn [...] um die wertigkeit zu habn“ (SL_2, 57:09-57:18 Min.). Der CLIL-Unterricht scheint hier im gesamten Schulkonzept den Blick für Mehrsprachigkeit und damit auch für mehrsprachige Lernmomente sowie für die Bedürfnisse und Möglichkeiten, die sich für die einzelnen SchülerInnen eventuell daraus ergeben, zu schärfen.

4.3 Auswertung der Lehrkräfte-Interviews

Es wurden insgesamt sieben Lehrkräfte befragt. Die Interviews sind im Durchschnitt 65 Minuten lang, wobei das kürzeste Interview circa 48 Minuten und das längste Interview 102 Minuten lang ist. Aufgrund der umfangreichen Interviewdaten wurde darauf verzichtet, die Lehrkräfte-Interviews vollständig zu transkribieren. Stattdessen wurden auf Basis der bereits von den Schulleiterinnen angesprochenen Themenbereiche relevante Interviewauszüge identifiziert und anschließend transkribiert. Dies umfasst Aussagen zu den Themenfeldern *Vorteile/ Nachteile für DaZ-LernerInnen im CLIL-Unterricht*, *verwendetes Material*, *Unterrichtsplanung/ Unterrichtsdurchführung des CLIL-Unterrichts*, *Schwierigkeiten durch CLIL-Unterricht* und *Sonstiges* (Einzelaussagen zu forschungsrelevanten Themenfeldern).

Alle Lehrkräfte berichten, dass sie keine CLIL-spezifische Ausbildung bzw. keinen spezifischen Studienabschluss haben. Vier der Befragten haben Englisch als Fach studiert, aber im Rahmen des Studiums keine direkten Inhalte zum bilingualen Lernen in der Schule bzw. zur Gestaltung von CLIL-Unterricht bearbeitet. Alle befragten Lehrkräfte geben an, dass sie sich aufgrund der eigenen Begeisterung für die Sprache Englisch dazu bereit erklärt hätten, den CLIL-Unterricht an der jeweiligen Schule durchzuführen. Eine Lehrkraft nennt Englisch als Familiensprache; bei den übrigen Lehrkräften wird die Sprache nur in der Schule und in Urlauben verwendet. Dies mag eine Erklärung dafür sein, weshalb vier Lehrkräfte die Vorbereitung des CLIL-Unterrichts als besonders aufwändig benennen: Sie müssen sich unterrichtsrelevantes Fachvokabular bzw. fachspezifische Sprachstrukturen für die einzelnen Themen jeweils zunächst selbst erschließen und aneignen, bevor sie es an die SchülerInnen weitergeben können. Ein weiterer Aspekt, der das Vorbereiten des CLIL-Unterrichts besonders zeitintensiv gestaltet, wird von sechs Befragten angegeben: Unterrichtsmaterial und Unterrichtsgestaltung müssen nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich äußerst genau vorbereitet werden – d.h. der CLIL-Unterricht führt quasi per se zu einem sprachsensibel gestalteten Fachunterricht. So beschreibt 03LE02 mehrere Aspekte, die sie hierbei berücksichtigen muss: „man schaut sich das material (.) man MUSS_sich wirklich überlegn WAS will ich den INhaltlich vermitteln (.) WAS welche teile könn wir auf englisch machn (.) und da sie noch nich so_ne große basis auf englisch habn muss ich mir überlegn wie kriech ich sie daHIN dass_sie mich verstehn (.) und dann muss ich eigentlich SCHON mir zusätzlich zum inhaltlichn vermittlung welche SPRACHanteil welche CHUNKS welche satzstrukTURN möcht_ich dass_sie lern“

(33:25-35:40 Min.). So ist neben der Feststellung der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse (der SchülerInnen) die genaue Analyse des Lerngegenstandes wichtig, um daraus ableiten zu können, welche sprachlichen Konstrukte den SchülerInnen im Unterricht an die Hand gegeben werden müssen, um den Unterrichtsgegenstand erschließen und bearbeiten zu können. Die an dieser Stelle von der Lehrkraft skizzierte Bedarfsanalyse stellt im Sinne eines Makroscaffoldings (vgl. Kniffka 2010: 2) auch ein Kennzeichen sprachsensiblen Unterrichts dar. Während der Fokus auf die Bedürfnisse der SchülerInnen im ‚herkömmlichen‘ Fachunterricht jedoch allzu leicht vergessen oder übergangen werden kann (sodass dann häufig nur die sprachlich ‚starken‘ bzw. erstsprachig deutschen SchülerInnen ‚mitgenommen‘ werden), stellt er im CLIL-Unterricht eine *Conditio sine qua non* für das Gelingen des Unterrichts dar.

Neben der Unterrichtsvorbereitung erwähnen alle Lehrkräfte, dass sich die Unterrichtsgestaltung im CLIL-Unterricht deutlich vom deutschsprachigen Fachunterricht unterscheidet, da sehr viel häufiger Unterstützungsmaterialien zur sprachlichen Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes verwendet würden. Dies sind beispielsweise „visualisierungshilfen wie tafelbilder“ (03LE02, 39:50-40:59 Min.), „viele wortkarten bildkarten“ (02LE01, 34:53-35:17 Min.), „lebensechtes material“ (02LE02, 58:21-63:37 Min.) oder auch „zweisprachige Wörterbücher mit Bildern“ (03LE01, 33:19-36:12 Min.). Die Visualisierungen werden genutzt, um die (sprachliche) Vermittlung des Lerngegenstandes zu unterstützen. Um dieses Material verwenden zu können, müssen die Lehrkräfte es allerdings in den meisten Fällen eigenständig herstellen, da es für den CLIL-Unterricht bisher „VIEL zu wenig SACHn gibt“ (01LE02, 28:40-29:09 Min.). Zwei Lehrkräfte erwähnen, dass sie für manche Unterrichtsstunden auch schon herkunftssprachliches Material¹¹ genutzt hätten, dieses allerdings entsprechend sprachlich aufbereiten mussten.

Eine Lehrkraft betont weiterhin, dass es ihr wichtig sei, den SchülerInnen mit einer adäquaten Sprache zu begegnen, die gleichzeitig ihrer spezifischen Lernausgangslage entspreche: „ich muss mir das einmal KLAR machen was will ich (.) welche sätze will ich sagen (.) das_is ja ähm ja ich muss das für mich einfach reduzieren ne (.) ich muss das EINmal schon mir überlegen okay das_sind kinder“ (02LE02, 18:03-22:10 Min.). Der Einsatz von Gestik und Mimik wird dabei von allen Lehrkräften als Kernelement des CLIL-Unterrichts charakterisiert. 03LE02 beschreibt dies folgendermaßen: „[dass ich] ganz viel gestik und mimik [nutze ...] SCHAUSpielerisch mich betätige [...] und irgendwelche äh GESTn gemacht habe (.) und die verSTEHN dann sofort alles“ (35:41-37:01 Min.). 02LE02 betont außerdem, dass sie im CLIL-Unterricht, insbesondere bei Arbeitsaufträgen und Handlungsanweisungen, viel Gestik verwendet: „also wir SCHNEIDn viel (.) cutting with your scissors würdn die aber AUCH verstehen ich mach auch immer den hier ((schneidet mit den Fingern in die Luft)) (.) ähm paper (.) also alles was material is ZEIG ich natürlich (.) benenn es auf englisch“ (29:41-30:03 Min.). Somit könnten SchülerInnen, die nicht über den benötigten Wortschatz verfügen, trotzdem der Anweisung Folge leisten. Auf Nachfragen, ob sie dies auch im deutschsprachigen Unterricht täte, erwähnt sie: „NÖ (3) jeder weiß doch was_ne schere is“ (02LE02, 30:32-30:37 Min.). Offensichtlich geht die Lehrkraft davon aus, dass im einsprachig deutschen Unterricht alle SchülerInnen den Arbeitsanweisungen auf Deutsch folgen können; die adressierte Schülerschaft also über vergleichbare und vor allem hinreichende Sprachkompetenzen im Deutschen verfügt. Insofern stellt der CLIL-Unterricht für DaZ-LernerInnen mit noch geringen Deutschkenntnissen eine Chance dar, Arbeitsanweisungen trotz noch fehlender bzw. nicht hinreichender Sprachkenntnisse im Deutschen verstehen zu können. Unterrichtet eine Lehrkraft den Fachunterricht auf Deutsch, orientiert sie sich an einer mehrheitlich deutschen Schülerschaft: „und es_is ANders im DEUTSCHn kann man auch sich mal NUR auf_s wort verlegen und auch nur viele dinge einfach ähm ja über erzählen (.) man man schreibt nich alles an“ (01LE01, 27:31-31:05 Min.). Die Aussagen der Lehr-

¹¹ In beiden Fällen handelte es sich hierbei um ‚britisches‘ Lernmaterial für den entsprechenden Fachunterricht.

kräfte legen die Vermutung nahe, dass die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung des CLIL-Unterrichts den Blick der Lehrkräfte über Sprachvoraussetzungen und Potenziale der SchülerInnen zumindest für diesen Unterrichtskontext schärft.

Dass DaZ-LernerInnen aufgrund von Sprachschwierigkeiten in der deutschen Sprache auch von MitschülerInnen defizitär wahrgenommen werden, wird in den Interviews von drei Lehrkräften geschildert. Im CLIL-Unterricht erführen alle SchülerInnen den Erwerb einer neuen Sprache jedoch gleichermaßen; es säßen „alle in einem BOOT“ (03LE02, 40:49-42:11 Min.). Eine Lehrkraft erachtet dies gerade mit Blick auf die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen als Vorteil. Sie beschreibt eine Schülerin, die „GANZ schnell über englisch äh reingefundn [hat] und [die] is MEGA stolz gewesn weil sie durch das ENGLISCHE SEHR schnell äh auf den stand gekommen is wie die anderen kinder obwohl sie ja später dazugekomm is“ (01LE01, 41:29-42:35 Min.). Zusätzlich charakterisieren drei Lehrkräfte DaZ-LernerInnen als besonders geeignet für den CLIL-Unterricht, da sie „ein andres OHR habn LEICHTer mit der situation UMgehn könn von anfang an“ (01LE01, 39:57-41:29 Min.), da sie die „neun wörter SCHNELler aufnehm sich SCHNELler merkn könn die englischn wörter die neu_n (.) und auch schneller behaltn und über_n längeren zeitraum wiedergeben könn (02LE03, 41:28-44:53 Min.) und dass sie „auf ein SCHLAG quasi ZWEI dinge lern wenn das deutsche denn für sie auch noch fremd is“ (02LE02, 41:17-42:56 Min.).

Ein Aspekt, der zu einigen Unsicherheiten führt, ist der Umgang mit den verschiedenen Sprachen in Klassenarbeiten bzw. Lernzielkontrollen. Es ist vorgesehen, dass diese in der deutschen Sprache bewältigt werden sollen: „und die TESTs schreibn wir in klasse zwei und nachher auch später in der DRITtn klasse in DEUTscher sprache“ (02LE01, 34:53-35:18 Min.). Inwiefern die englische Sprache dabei Beachtung finden wird (bzw. darf), ist einigen Lehrkräften, die den CLIL-Unterricht derzeit ausschließlich in den beiden ersten Klassenstufen durchführen, bislang noch nicht klar. Lediglich die Lehrkraft 01LE01 kann diesbezüglich Erfahrungen vorweisen, da sie in einer vierten Klasse unterrichtet. Sie berichtet, dass die SchülerInnen in Klassenarbeiten des HWSU-Unterrichts die deutschen Fachtermini eigenständig anwenden müssen, während hingegen die englischen Fachbegriffe ggf. vorgegeben werden und nur in die entsprechenden Lücken eingetragen werden müssen. Dies begründet sie damit, dass die SchülerInnen bei komplexen Unterrichtsgegenständen (mit etwaig schwierigem Fachvokabular) für die Anwendung der englischen Sprache Hilfe benötigen. Laut 01LE01 ist dies insbesondere für DaZ-LernerInnen hilfreich, da die deutschen Fachbegriffe leichter seien: „aber es_is schon so (.) also ersma für die daDAZ kinder [...] da möchte ich schon äh gern wenn SO hochkomplizierte beGRIFfe komm dass_sie die nich auswendig könn müsnn“ (01LE01, 13:43-14:02 Min.).

4.4 Auswertung der SchülerInnen-Fragebögen

Zur Erfassung des sprachbiographischen Hintergrundes der SchülerInnen wurde im Projekt ein Fragebogen entwickelt und eingesetzt. Der zweiseitige Schüler-Fragebogen (s. auch Anhang des Berichtes) wurde in Anlehnung an den Fragebogen aus dem MaTS-Projekt (vgl. Ahrenholz/ Maak 2013) konzipiert und umfasst vor allem Fragen zur eigenen Sprach- und Migrationsbiographie der Kinder, aber auch Fragen zum Sprachgebrauch (in der Familie und mit Freunden) sowie Selbsteinschätzungen zur Sprachkompetenz. Die detaillierte Erfassung des sprachbiographischen Hintergrundes erfolgte insbesondere, um die Auswertung der (videographischen) Unterrichtsbeobachtungen an sprachbiographische Daten rückbinden zu können.

Die Erhebung erfolgte an allen drei Schulen in insgesamt sechs Klassen. Teilgenommen haben an der schriftlichen Befragung jene Klassen, in denen auch Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt worden sind. Entsprechend liegen Fragebogendaten von drei Klassen der ersten Jahrgangsstufe, von zwei Klassen der zweiten Jahrgangsstufe und von einer Klasse der vierten Jahrgangsstufe vor. Insgesamt haben sich an der Befragung 110 SchülerInnen beteiligt, davon 49 Jungen und 60 Mädchen (ein Kind hat zum Geschlecht keine Angabe gemacht). Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen

sechs und zehn Jahre alt; der Altersdurchschnitt lag bei 7,8 Jahren. Durchgeführt wurde die Erhebung klassenweise unter Anleitung der jeweiligen Lehrkraft, die die SchülerInnen der teils noch sehr niedrigen Klassenstufen bei der Erhebung unterstützte (indem z.B. die Fragen laut vorgelesen wurden).

Frage vier des Fragebogens zielte auf das Geburtsland des Kindes und seiner Eltern ab („In welchem Land ... bist du geboren?/ ... ist deine Mutter geboren?/ ... ist dein Vater geboren?“. Möglich war in diesem Fall auch das Ankreuzen der Antwort „Das weiß ich nicht.“ Abb. 1 zeigt, dass von den 110 befragten SchülerInnen 100 angeben, in Deutschland geboren zu sein. 10 SchülerInnen haben demnach einen direkten Migrationshintergrund. Als Geburtsländer werden Afghanistan (2), Syrien (2), Bulgarien (1), Iran (1), Singapur (1), Thailand (1), Ukraine (1) und USA (1) genannt.¹² Sieben dieser zehn SchülerInnen verfügen über einen doppelten Migrationshintergrund, d.h. mindestens einer ihrer Elternteile ist ebenfalls im Ausland geboren. Zwei dieser SchülerInnen ist das Geburtsland der Eltern nicht bekannt; die Eltern des in den USA geborenen Jungen sind in Deutschland geboren. Abb. 1 zeigt auch, dass sich die Gruppe der Kinder, die über einen Migrationshintergrund verfügt, anteilmäßig stark aus solchen SchülerInnen zusammensetzt, die der sog. zweiten Generation angehören, d.h. die zwar selbst in Deutschland geboren sind, deren Eltern jedoch im Ausland geboren sind. Insgesamt ist 19 SchülerInnen bekannt, dass ihre Mutter im Ausland geboren ist; 14 SchülerInnen geben an, dass ihr Vater im Ausland geboren ist. Unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund verfügen 17 SchülerInnen lediglich über einen indirekten Migrationshintergrund (d.h. sie sind selbst in Deutschland geboren).

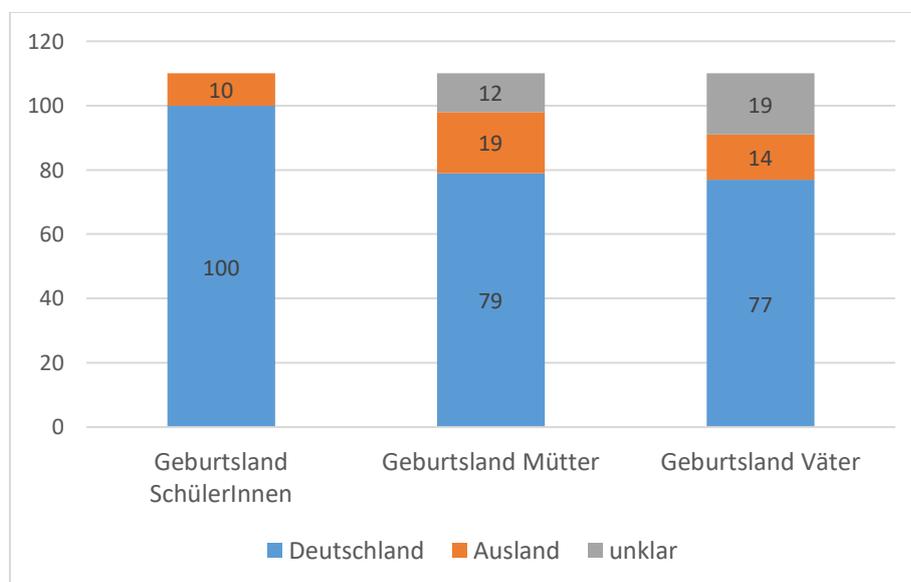


Abb. 1: Geburtsländer der SchülerInnen und ihrer Eltern (absolute Zahlen).

Über Frage 8 des Fragebogens sollte(n) die Erstsprache(n) der SchülerInnen erfasst werden. Wörtlich lautete die Frage: „Was ist deine Muttersprache? (Wenn du mehrere Muttersprachen hast, trage bitte alle ein.)“. Bei der Fragestellung wurde dem veralteten bzw. alltagssprachlichen Begriff „Muttersprache“ gegenüber dem aus wissenschaftlicher Sicht adäquateren Terminus „Erstsprache“ bewusst der Vorzug gegeben, da Kindern der Begriff „Erstsprache“ erfahrungsgemäß weniger bekannt ist und die Frage somit andernfalls zu erhöhten Verständnisschwierigkeiten hätte führen können. Von den befragten 110 SchülerInnen geben 83 an, dass Deutsch ihre einzige Muttersprache sei, 13 SchülerInnen geben an, Deutsch und eine weitere Muttersprache zu haben, 11 SchülerInnen haben Deutsch nicht zur Muttersprache und für 9 SchülerInnen ist die Muttersprache unklar. Damit haben 23 der befragten 110 SchülerInnen (d.h. knapp 21 %) eine andere Muttersprache als Deutsch (teilweise neben dem Deutschen als weiterer Muttersprache). Zu bedenken gilt es dabei allerdings, dass es sich um Selbstaussagen der befragten SchülerInnen handelt. Deutlich wird dies auch, wenn man die genannten

¹² Die Zahlen in Klammern geben hier und bei weiteren Aufzählungen jeweils die Häufigkeit der Nennung an.

Muttersprachen im Detail betrachtet. Genannt werden: Amerikanisch (1), Arabisch (1), Bayrisch (1), Bulgarisch (1), Dari (1), Englisch (5), Hessisch (1), Italienisch (1), Kurdisch (1), Paschto (2), Persisch (1), Plattdeutsch (1), Polnisch (3), Russisch (3), Syrisch (1), Thai (1), Türkisch (3).¹³ So handelt es sich bei Hessisch und Bayrisch nicht um Sprachen, sondern um Dialekte; ebenso ist das amerikanische Englisch streng genommen eine Form des Englischen. Nicht ganz eindeutig ist ferner die Angabe „Syrisch“ – vermutlich ist hier syrisches Arabisch gemeint, denkbar wäre aber z.B. auch Kurdisch, das als Minderheitensprache in Syrien ebenfalls vorkommt.

Die Selbsteinschätzungen zu den Sprachkompetenzen wurden am Ende des Fragebogens (in Frage 11) für jede Sprache der Kinder differenziert nach den vier Grundfertigkeiten (Sprechen, Verstehen, Lesen, Schreiben) über ein dreistufiges Smiley-System für erfasst. Die Ergebnisse der Selbstkompetenzeinschätzungen zeigen für alle Sprachen deutliche Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen, wobei die schriftbezogenen Kompetenzen (wie Lesen und Schreiben) jeweils als schlechter eingeschätzt werden (vgl. auch Abb. 2). Interessant sind diese Angaben auch vor dem Hintergrund des für die ersten Klassenstufen zentralen Schriftspracherwerbs und in diesem Zusammenhang auch mit Blick auf den CLIL-Unterricht bzw. mit Blick auf das Englische, das an den beteiligten Schulen in den ersten zwei Klassenstufen teilweise bewusst ohne das Schriftbild eingeführt wird. Zu vermuten ist, dass die SchülerInnen sich bei ihren Einschätzungen nicht an einer objektiven Norm, sondern vielmehr an der Klassennorm orientieren. Für das Deutsche bewerten die befragten SchülerInnen ihre Sprachkompetenzen im Mündlichen nahezu ausnahmslos mit einem lachenden Smiley und damit positiv. Für das „Sprechen“ stammen die beiden neutralen Smileys von einer bilingualen Schülerin und einer DaZ-Schülerin; für das „Verstehen“ stammen die beiden neutralen Smileys von derselben DaZ-Schülerin sowie von einem muttersprachlich ausschließlich deutschen Schüler. Dass SchülerInnen, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt oder die im familiären Umfeld mehrsprachig aufwachsen, ihre Sprachkompetenzen im Deutschen geringer einschätzen, trifft für die hier befragten SchülerInnen demnach nicht zu. Dies gilt auch für die schriftbezogenen Fertigkeiten im Deutschen: Für die Teilfertigkeit „Lesen“ stammen neun der elf neutralen Smileys von SchülerInnen mit Deutsch als ausschließlicher Muttersprache, einer stammt von einem bilingualen Jungen und einer von einem Mädchen für das Deutsch die Zweitsprache darstellt. Für das „Schreiben“ geht der traurige Smiley auf ein bilinguales Mädchen zurück; dreizehn neutrale Smileys wurden von SchülerInnen ausgewählt, die Deutsch als ihre ausschließliche Muttersprache angeben; des Weiteren wurden neutrale Smileys für diese Teilfertigkeit von einem bilingual aufwachsenden Jungen und einem Schüler mit Deutsch als Zweitsprache angekreuzt.

¹³ Die Muttersprachen-Nennungen ergeben in Summe 28, da einzelne der 23 SchülerInnen, die (neben Deutsch) eine andere Muttersprache angeben, hier Mehrfachnennungen getätigt haben, d.h. angeben, mit mehr als zwei Sprachen (z.B. Dari und Persisch oder in einem anderen Fall Englisch und Französisch) aufzuwachsen.

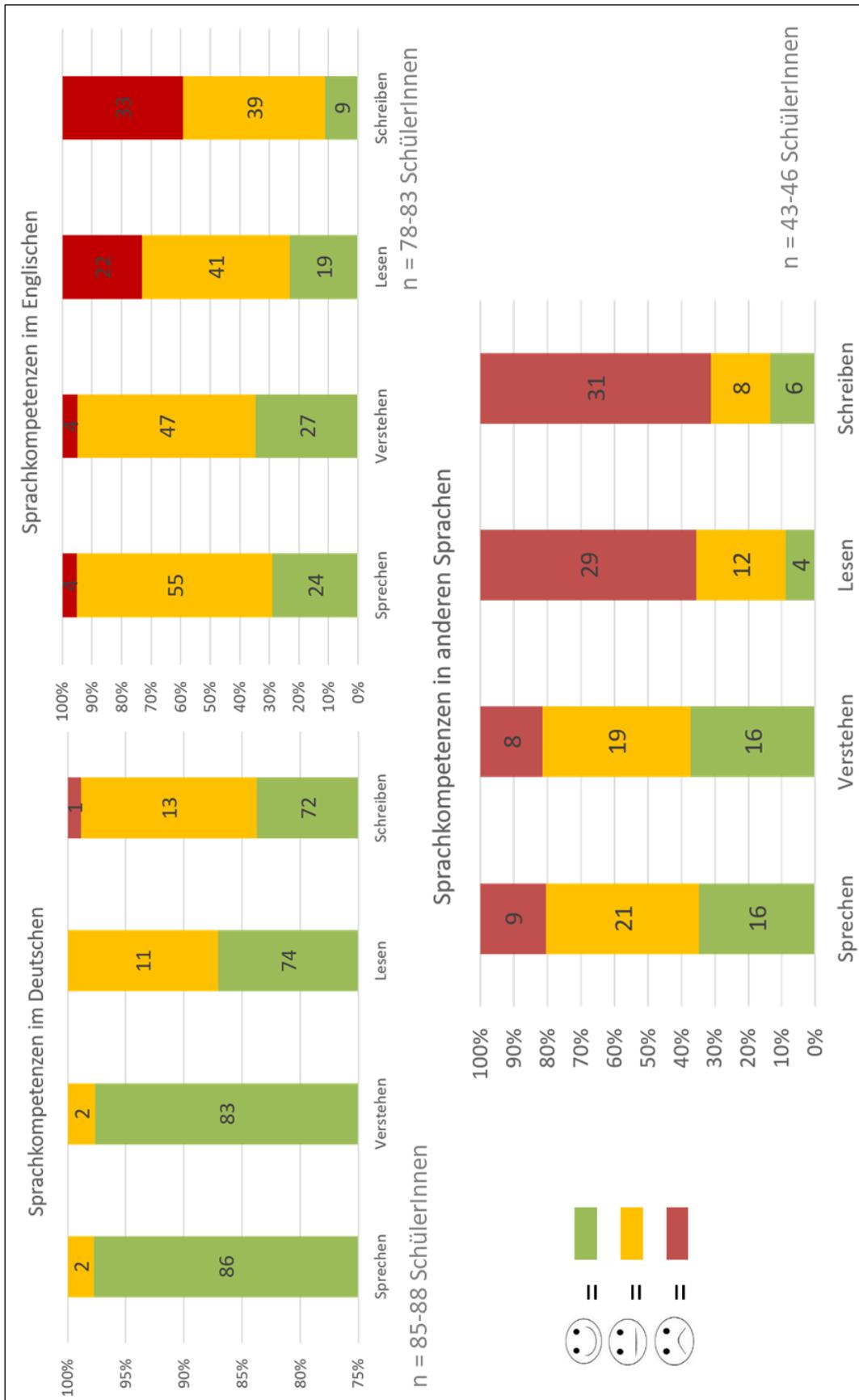


Abb. 2: Selbsteinschätzungen der SchülerInnen zu ihren Sprachkompetenzen in den einzelnen Sprachen.

4.5 Auswertung der SchülerInnen-Interviews

Es konnten insgesamt 14 SchülerInnen mit Hilfe eines Leitfadens interviewt werden. Die Gespräche mit den SchülerInnen sind im Vergleich zu den mit Lehrkräften und Schulleiterinnen geführten Interviews deutlich kürzer; sie betragen durchschnittlich ca. 15 Minuten. Dies liegt vor allem an der besonderen Situation bei der Befragung von Kindern und zum Teil an den geringeren Ausdrucksmöglichkeiten bei (deutschen) SprachanfängerInnen, weshalb für derartige Erhebungssituationen auch eine Interviewgesamtlänge von (maximal) 20 Minuten empfohlen wird (vgl. hierzu auch Vogl 2015). Die Auswahl der SchülerInnen wurde im Vorwege mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen besprochen. Im günstigsten Fall sollten die ausgewählten SchülerInnen vor Eintritt in die CLIL-Klasse eine Basisklasse besucht haben, mindestens jedoch sollten sie eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Zwei der befragten SchülerInnen gaben an, dass ihre Erstsprache Deutsch sei (mit ihnen wurden Gespräche zur Vergleichbarkeit geführt). Zwei weitere geben Deutsch und Englisch als Erstsprachen an, wobei sie die Kompetenzen im Deutschen als weitaus stärker einschätzen und angeben, nur manchmal mit einem Elternteil Englisch zu sprechen.

Zehn der interviewten SchülerInnen nannten eine andere Erstsprache als Deutsch (Afghanisch¹⁴ (1), Arabisch (3), Bulgarisch (1), Kurdisch (1), Paschtu (1), Polnisch (1), Russisch (1), Urdu (1)). Von diesen DaZ-SchülerInnen haben fünf vor Eintritt in eine CLIL-Klasse die angegliederte Basisstufe besucht; zwei weitere DaZ-SchülerInnen konnten keine Angabe diesbezüglich machen. Alle DaZ-SchülerInnen sagten aus, dass sie die englische Sprache sehr mögen, vier hätten sogar gerne den gesamten (Fach-)Unterricht auf Englisch. Allerdings geben 85 % der befragten SchülerInnen auf vertiefende Nachfragen an, dass sie die deutsche Sprache ein wenig lieber mögen würden und sie sich insbesondere in anspruchsvollen Unterrichtssituationen Deutsch als Unterrichtssprache wünschten: „da sind auch_n paar schwierige [SACHn] (...) da is_es ja auch gut wenn man ein bisschen äh deutsch SPRICHT nicht eh so ENGLisch (.) das mag ich dann“ (03S1a14, 10:21-10:34 Min.). Sie führen Verständnisprobleme im Unterricht in den meisten Fällen auf die fehlenden Sprachkenntnisse im Englischen zurück und schätzen ihre Sprachkompetenzen im Deutschen als insgesamt höher ein. Dies wird einerseits damit begründet, dass sie in der deutschen Sprache mehr Wörter kennen würden. Andererseits wird die selbsteingeschätzte Sprachkompetenz mit der jeweiligen Spracherwerbsdauer gerechtfertigt: „weil ich deutsch LÄNger kann“ (02S1b24, 08:56-08:57 Min.). Inwiefern die Selbsteinschätzung mit den tatsächlichen Fertigkeiten der SchülerInnen übereinstimmt, konnte an dieser Stelle zwar nicht überprüft werden, doch scheinen die Einschätzungen durchaus nachvollziehbar.

Fünf der befragten Kinder geben an, dass sie manchmal aufgrund eines geringeren Wortschatzes Probleme beim Verstehen von Fachinhalten im CLIL-Unterricht hätten, diese jedoch unmittelbar durch Nachfragen klären könnten: „erklärt_s fast die ganze klasse (2) wenn jemand n_auch nich was verSTEHT“ (01S2a07, 05:31-05:35 Min.).

Abgesehen von zwei SchülerInnen aus der vierten Klasse, befinden sich die mündlich befragten SchülerInnen in der ersten (7) und in der zweiten (5) Klasse. Zum Zeitpunkt des Interviews haben sie folglich erst knapp ein bzw. knapp zwei Schuljahre Unterricht auf Englisch. Interessanterweise äußern die beiden SchülerInnen, die bereits seit vier Jahren CLIL-Unterricht erhalten, dass sie den Fachunterricht auf Englisch lieber mögen würden, „es_is einfach auf ENGLisch (.) das ähm (2) und ähm ja ich mag einfach die unterrichtsstundn [...] lieber auf englisch“ (01S4a02, 03:22-03:25 Min.). Außerdem schätzen sie ihre englischsprachigen Kompetenzen höher als die deutschen ein: „obwohl ich (2) aus ausländer bin wohl ich deutsch hab ich noch proBLEMe (.) ich finde sogar englisch is lei ei leichter als deutsch“ (01S4a14, 01:49-01:58 Min.). Die Einschätzung der deutschsprachigen Kompetenzen vermag aufgrund des Vergleichs mit muttersprachlich deutschen MitschülerInnen gegebenenfalls schlechter ausfallen als tatsächlich der Fall. D.h. zu vermuten ist, dass sich die DaZ-SchülerInnen für die Einschätzung ihrer eigenen Sprachkompetenzen in beiden Fällen an der

¹⁴ Diese Selbstauskunft ist nicht eindeutig. Es könnte sich bei dieser Angabe um Fertigkeiten in Dari, Paschto, Urdu o.ä. handeln. Da die Befragung jedoch die Selbsteinschätzung der SchülerInnen fokussiert, wird die verwendete Bezeichnung übernommen.

Klassennorm orientieren und sich daher im Deutschen (gemessen an den muttersprachlich deutschen Kindern) als weniger kompetent empfinden als im englischsprachigen CLIL-Unterricht, in dem das Englische für (fast) alle ein Lerngegenstand ist.

Sechs SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache berichten, dass die englische Schriftsprache schwierig sei, da diese eine andere Phonem-Graphem-Zuordnung habe, als jene, die ihnen aus dem deutschen Schriftspracherwerb bekannt ist: „da muss man SOO (2) andre wörter zu zu den sagn zum bei da sind buchstabn aber es muss man ja anders aussprechn“ (02S1b24). Die Schülerin 01S2a16 kann sogar ein direktes Beispiel nennen: „auf DEUTSCH wird zum beis die BUCHstavn sind ja AUCH anders zum beispiel der [i:]¹⁵ is auf englisch das e und so wel auf deutsch is_es ja das NORmale i (.) deshalb ja“. Durch diese Beobachtung zeigen die Befragten einerseits ein hohes Sprachbewusstsein, das sogar zu sprachkontrastiven Betrachtungen führt. Andererseits wird deutlich, dass ihre Gedanken zur englischen Schriftsprache bereits von den Erfahrungen des deutschen Schriftspracherwerbs geprägt sind und die deutsche Sprache als Vergleichsfolie genutzt wird. Inwiefern sich dies für spätere bzw. ältere SeiteneinsteigerInnen, die den deutschen und englischen Schriftspracherwerb parallel vollziehen, anders verhält, wäre ein interessanter Aspekt für Folgeuntersuchungen. Anders hingegen sieht es die Schülerin 02S2a17. Für sie ist das Lesen der englischen Sprache leicht, weil „beim lesn also sind ja (.) ich les es jede buchstabe weil die gleiche buchstabe wie auf deutsch sind“ (16:17-16:21 Min.). Angemerkt sei an dieser Stelle allerdings, dass durch die Gespräche mit den Schulleiterinnen und den Lehrkräften bekannt ist, dass die englische Schriftsprache (zumindest an zwei Schulen) erst nach dem Abschluss des deutschen Schriftspracherwerbs (im Sinne einer Alphabetisierung) und damit ab Klassenstufe 3 eingeführt wird. 12 der 14 Befragten verfügen somit bislang über keine bis sehr wenige Erfahrungen mit der englischen Schriftsprache.

Einen Nutzen in der Ähnlichkeit der beiden Sprachen sieht auch die Schülerin 02S1b24. Sie merkt an, dass einige Wörter in der englischen und deutschen Sprache gleich seien. Den ‚doppelten‘ Wortschatz empfindet sie als erleichternd: „zum beispiel wenn ich apfel vergessn habe kann ich einfach apple sagn“ (02S1b24, 00:08:21-00:08:24 Min.) Die interviewten SchülerInnen nennen weitere Vorteile, die sich aus ihrer Sicht aus dem CLIL-Unterricht ergeben. Drei SchülerInnen vermuten aufgrund der englischen Sprachfertigkeiten verbesserte Perspektiven: „ähm dann hab_ich auch äh et etwas was äh ein PAAR schüler also mmh noch NICH habn (.) also ich find_es ein bisschen auch besonders“ (02S2a10, 04:22-04:30 Min.). Zudem könnten so Kompetenzen erworben, die später bei der Berufswahl benötigt würden: weil ich auch pilot werdn WILLL [...] pilot mm ein pilot muss sehr gut englisch könn (01S4a14, 02:14-02:17 Min.). Zusätzlich empfinden vier Kinder das Erlernen von (mehreren) grundsätzlich Sprachen wichtig, nicht zuletzt auch deshalb, um mit Menschen in anderen Ländern oder mit Menschen anderen Sprachgruppen kommunizieren zu können: „wenn man_in andre_n gehn vielleicht versteht er die sprache NICH und deswegn muss man die ANDre sprache lern“ (02S1b01, 04:16-04:18 Min.), „also wenn man ENGLISH spricht dann ähm kann man das bald richtig gut und wenn die ANDren leute englisch sprechn dann kann man mit den AUCH englisch sprechen“ (03S1a03, 04:40-04:49 Min.).

4.6 Auswertung des beobachteten Unterrichts

Insgesamt konnten 13 Unterrichtsstunden in den Klassenstufen 1 (fünf Stunden), 2 (sechs Stunden) und 4 (zwei Stunden) beobachtet werden. Davon wurden sechs Unterrichtsstunden mithilfe von Beobachtungsbögen dokumentiert und sieben Unterrichtsstunden videographisch aufgezeichnet. Die folgende Abbildung zeigt die Themen der beobachteten Stunden und ihre jeweilige Zuordnung zu einem Unterrichtsfach.

¹⁵ Das Phonem [i:] stellt die lautliche Realisierung dar; Wörtern, in denen dieser Laut bspw. vorkommen sind **Wiese** oder **Igel**.

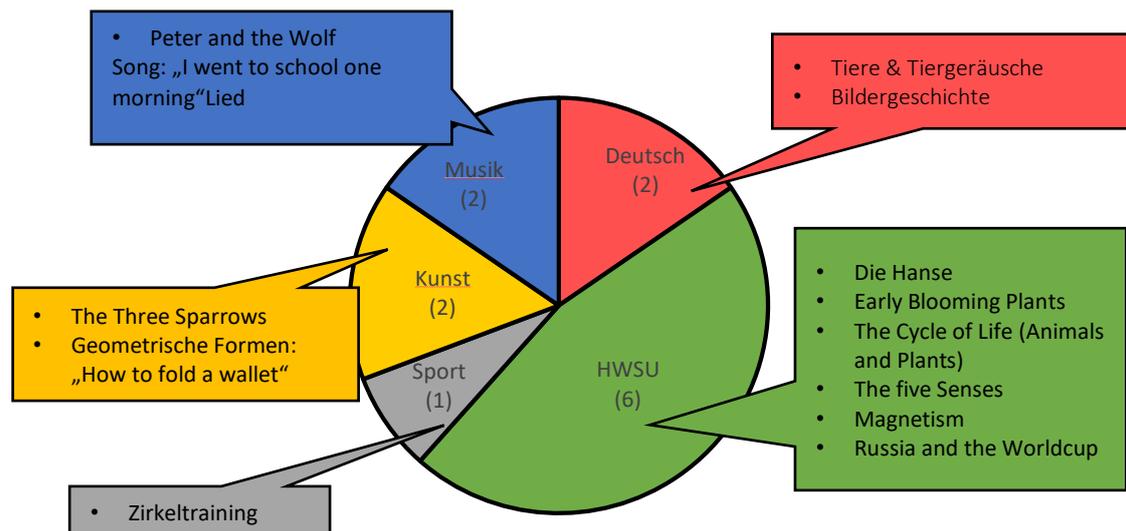


Abb. 3: Überblick über die beobachteten Unterrichtsstunden.¹⁶

Durch die videographische Aufnahme einiger CLIL-Unterrichtsstunden besteht die Möglichkeit das Datenmaterial iterativ zu sichten, d.h. es unter verschiedenen Fragestellungen und mit Blick auf unterschiedliche Analyseaspekte immer wieder zu betrachten; ferner können Sprachverwendung und Interaktion (bspw. anhand von Transkriptionen) detaillierter erfasst werden als dies über das einmalige Beobachten des Unterrichts möglich wäre (vgl. hierzu auch Knapp/ Ricart Brede 2012 sowie Ricart Brede et al. 2010). Für das hier vorliegende Forschungsinteresse sind u.a. Merkmale eines sprachsensiblen Fachunterrichts wie bspw. die Bereitstellung von Mikro- und Makroscaffolding-Strategien durch die Lehrkraft von Bedeutung (vgl. auch Forschungsfrage 3 in Kap. 3.1, für den Begriff des Scaffoldings vgl. bspw. Gibbons 2002, Kniffka 2010).

Die sprachensible Unterrichtsgestaltung im beobachteten CLIL-Unterricht soll im Folgenden anhand einer videographierten Unterrichtsstunde aus dem HWSU-Unterricht einer vierten Klasse mit dem Stundenthema „The Cycle of Life (Animals and Plants)“ (vgl. auch Abb. 3) exemplarisch diskutiert werden. Gegenstand der Unterrichtsstunde war der „Frog Life Cycle“. Zu Beginn der Stunde fand eine Wiederholung der vorangegangenen Stunde mit dem Unterrichtsinhalt „Cherry Blossom“ (Die Entstehung der Kirschfrucht der aus der Kirschblüte) statt. Hierzu nutzte die Lehrkraft Bildkarten¹⁷, die eben diesen Prozess darstellen und Wortkarten, die die jeweiligen Pflanzenteile beschreiben. Die Aufgabe der SchülerInnen war darauffolgend, die englischen Fachtermini den entsprechenden Pflanzenteilen zuzuordnen. Im Anschluss daran wurde der im Folgenden näher erläuterte Unterrichtsgegenstand „Frog Life Cycle“ eingeführt, bevor die beiden Lebenszyklen miteinander verglichen wurden. Während die ersten Phasen des Unterrichts auf Englisch stattfand, wechselte die Lehrkraft für den abschließenden Vergleich der beiden Lebenszyklen ins Deutsche.

¹⁶ Die Themen der Unterrichtsstunden wurden von den befragten Lehrkräften teilweise auf Englisch und teilweise auf Deutsch benannt (entweder über das Tafelbild oder im Gespräch). In Abb. 3 wurde die Bezeichnung inkl. Sprachwahl unverändert übernommen. Die Sprachwahl für die Bezeichnung des Unterrichtsthemas steht nicht im Zusammenhang mit der anteiligen Verwendung der jeweiligen Sprachen in der beobachteten Stunde.

¹⁷ Die verwendeten Wortkarten zeigen auf der einen Kartenseite die deutsche Bezeichnung und auf der anderen Kartenseite die englische Bezeichnung für den jeweiligen Fachterminus.

In der Unterrichtsstunde zum „Frog Life Cycle“ spielt das Tafelbild (siehe **Abb. 4**) eine zentrale Rolle. Zunächst fällt auf, dass der rechte Teil des Tafelbildes die unterschiedlichen Stadien des „Frog Life Cycle“ über Bilder visualisiert; der Entwicklungsablauf wird somit bereits über Bildsprache (d.h. ohne Verbalsprache) sichtbar. Der nachstehende Transkriptauszug zeigt exemplarisch, dass die Lehrkraft diese Visualisierungen sehr häufig nutzt; sie dienen auf diese Weise der Verständnissicherung. Die bildliche Darstellung wird durch die Bereitstellung wichtiger Fachtermini ergänzt. Dies umfasst einerseits das jeweilige Stadium des Frosches (tadpole, froglet etc.) und andererseits wichtige Erkennungsmerkmale dieser (with gills, with lungs etc.). Bei der Einführung des neuen Fachinhalts werden somit gleich zu Beginn benötigte ‚Spracherüste‘ bereitgestellt.

Im weiteren Verlauf der Stunde werden die einzelnen Entwicklungsphasen des Frosches im Rückgriff auf diese Bilder zunächst von der Lehrkraft selbst näher beschrieben, bevor die SchülerInnen diese benennen und erläutern sollen. Als Unterstützung dienen dabei auch die auf der linken Seite des Tafelbildes vorgegebenen Sprachstrukturen, sodass jeder SchülerIn, je nach sprachlichem Können, die Möglichkeit hat, die geforderte Aufgabe zu bewältigen.

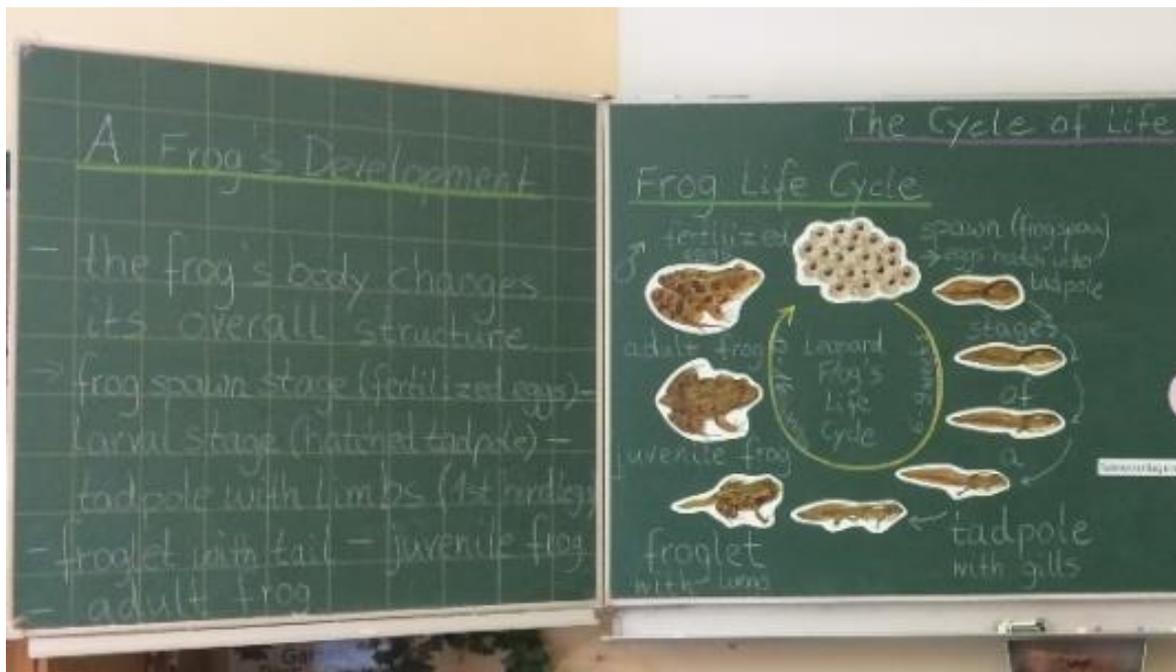


Abb. 4: Ausschnittshaftes Tafelbild zur Unterrichtsstunde „The Cycle of Life“.

Transkriptauszug 1 (aus der Unterrichtsstunde „The Cycle of Life“, 00:21:20 – 00:22:09)¹⁸

01LE01: and what happens then (.) look at the TADpoles (.) can you desCRIBE the TADpoles (.) HOW they CHANge ((macht mit der Hand eine Kreisbewegung)) how do they LOOK like (.) look at the first one ((zeigt auf entsprechendes Tafelkärtchen; unterstreicht mit dem Zeigefinder den Kopf und den Schwanz der Kaulquappe)) how does it LOOK like (.) what does a VErY young ((zeigt mit Zeigefinger und Daumen einen kleine Größe)) tadpole have (3) ((rahmt mit beiden Händen ihren Kopf ein und zeigt auf den Kopf der Zeichnung)) what kind of parts 01S4a03

¹⁸ Die videographierten Unterrichtsstunden wurden – ebenso wie die Interviews – nach einer angepassten Version der GAT-2-Konventionen transkribiert (vgl. Selting et al. 2009). In doppelten Klammern werden dabei Nonverbales (z.B. Gesten oder Tätigkeiten) wiedergegeben.

01S4a03: a ROUND head and a (3) big

01LE01: what does a dog have ((imitiert mit der Hand einen wedelnden Schwanz))

01S4a03: a TAIL

01LE01: yes you can say

01S4a03: a big tail

01LE01: ya you_re right (.) a BIG head and a BIG TAIL (.) nothing else

Dem Transkript ist zu entnehmen, dass die Lehrkraft viel Körpersprache einsetzt. Die für die Beantwortung der gestellten Frage benötigten Informationen werden, neben der sprachlichen Veräußerung, durch den Einsatz entsprechender Gestiken unterstützt. Des Weiteren zeigt sich, dass die verbalen Äußerungen der Lehrkraft durch einige Sprechpausen (im Transkript bspw. (.) oder (3)) gekennzeichnet sind, die das Sprechtempo reduzieren und somit die Verarbeitung des Gesagten erleichtern. Auffällig ist ferner, dass die Fragestellung von der Lehrkraft („and what happens then“) mehrfach reformuliert wird („can you desCRIBE the TADpoles (.) HOW they CHANge“ sowie „what does a VErY young [...] tadpole have“). Außerdem aktiviert die Lehrkraft das sprachliche Vorwissen der SchülerInnen, indem sie bspw. fragt: „what does a dog have“, sodass der Schüler die Frage erfolgreich beantworten kann.

Transkriptauszug 2 (aus der Unterrichtsstunde „The Cycle of Life“, 00:20:21 – 00:20:45)

01LE01: [...] therefore the FEmale frog lays the eggs ((macht mit den Händen eine ablegende Bewegung)) into äh a little pond or äh into äh some flo äh some plants around (.) and it is like a BIG ah ja like a big BULB (stellt mit den Händen eine Häufung dar)) it is not like a chain (macht mit den Händen eine Anreihung von Eiern) this is a TOAD eine kröte (.) it has a CHAIN of eggs

Dieser zweite Transkriptauszug zeigt, wie die Lehrkraft die beiden Sprachen Englisch und Deutsch beispielhaft im Unterricht und zur Inhaltsvermittlung nutzt. Während sie die gesamte Erläuterung der Befruchtung des Froschlaichs in der englischen Sprache kommuniziert, verwendet sie an einer Stelle kurz die deutsche Sprache, um den Begriff „toad“ (Kröte) zu übersetzen: „this is a TOAD eine kröte“. An dieser Stelle möchte sie sicherstellen, dass die SchülerInnen den abgrenzenden Vergleich zwischen dem Laichverhalten von Kröte und Frosch verstehen. Während für SchülerInnen, die den deutschen Begriff „Kröte“ kennen, die Übersetzung eine unmittelbare Verständnissicherung darstellt, kann dies für DaZ-LernerInnen (die den Begriff „Kröte“ noch nicht kennen) dem gleichzeitigen Wortschatzaufbau im Englischen und Deutschen dienen. Auch die oben bereits erwähnten Bildkarten zum Thema „Cherry Blossom“, die im Unterricht Verwendung finden, ermöglichen durch ihre doppelseitige Beschriftung in den beiden Sprachen Deutsch und Englisch einen ähnlichen Sprachlernerneffekt. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die einmalige Nennung des Begriffs „Kröte“ (bzw. „toad“) sicherlich noch nicht (bzw. kaum) dazu führt, dass die Kinder sich den Begriff tatsächlich merken können.

Als ein auffälliger und zugleich entscheidender Unterschied zum herkömmlichen Fachunterricht, der im besten Fall ebenfalls sprachsensibel angelegt ist, kann aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen außerdem konstatiert werden, dass die Lehrkräfte im CLIL-Unterricht insbesondere jene Aspekte des Mikroscaffoldings (wie ein angemessenes bzw. verlangsamtes Sprechtempo, das Reformulieren von Äußerungen oder der gezielte und durchgängige Einsatz von Gesten), die gemeinhin als nur schwer veränderlich gelten, sehr viel konsequenter umzusetzen scheinen. Ein Grund dafür mag sein, dass die Unterrichtssprache (in diesem Fall Englisch) im CLIL-Unterricht für nahezu alle SchülerInnen nicht die Erstsprache ist. Während vereinzelte DaZ-SchülerInnen in der Regelklasse mit ihren Sprachlernbedürfnissen im Unterrichtsalltag schnell in Vergessenheit geraten, kann dies im CLIL-Unterricht (da es alle betrifft), nicht geschehen, da Unterricht, wenn er sprachlich allzu hoch ansetzt, sodass kaum ein Schüler/ eine Schülerin mehr folgen kann, nicht gelingen kann. Möglicherweise führt aber auch der Umstand, dass die Unterrichtssprache für die Lehrkräfte selbst häufig nicht die Erstsprache ist, zu einer

sprachsensibleren Unterrichtsgestaltung (mit Blick auf das Sprechtempo oder den Einsatz von Gesten). In Kombination mit den immer wieder vorkommenden Übersetzungen ins Deutsche bietet dies für DaZ-SchülerInnen die Chance, sich fachliche Inhalte zugleich in beiden Sprachen zu erarbeiten. Angemerkt sei allerdings auch, dass der DaZ-Erwerb ohne die Rückübersetzung ins Deutsche ausbliebe.

5 Fazit und Ausblick

Ziel des Projektes „DaZ meets CLIL: Synergieeffekte unterschiedlicher Sprachlernsituationen sichtbar machen“ war es, mögliche Chancen englischsprachiger CLIL-Unterrichtangebote an Grundschulen für DaZ-LernerInnen zu eruieren und aufzuzeigen. Hierzu wurden an allen drei am Projekt beteiligten Grundschulen mit allen beteiligten Akteursgruppen (Schulleitungen, Lehrkräften und SchülerInnen) Interviews geführt und es wurden an allen drei Schulen (videographische) Unterrichtsbeobachtungen getätigt. Ergänzend wurden die SchülerInnen mittels eines Fragebogens zu ihren sprachbiographischen Hintergründen befragt.

Im Ergebnis ist zum einen die über die englischsprachige Unterrichtskommunikation erzielte relativ homogene Ausgangsbasis mit Blick auf die sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu konstatieren: Wie auch eine Schulleiterin im Interviewgespräch äußert, sind DaZ-SchülerInnen in einem englischsprachigen Unterricht nicht per se sprachlich benachteiligt oder die sprachlich Schwächeren. Denn die Unterrichtssprache (in diesem Fall Englisch) ist nicht nur für sie, sondern für (nahezu) alle SchülerInnen Lerngegenstand. Das wiederum kann es den DaZ-SchülerInnen fachlich-inhaltlich erleichtern, dem Unterricht zu folgen, birgt aber auch sozial-motivationales Potenzial: Die SchülerInnen begegnen sich sprachlich „auf Augenhöhe“ (Zitat aus dem Interview mit SL_1, vgl. Kap. 4.2). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich die DaZ-SchülerInnen der CLIL-Klassen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen im Deutschen selbst nicht als defizitär wahrnehmen: Wie die Fragebogen-Ergebnisse zeigen, verfügen sie über ein positives Selbstwertgefühl mit Blick auf die eigenen Sprachkompetenzen – auch im Deutschen (vgl. Kap. 4.4). Inwiefern diese positiven Selbsteinschätzungen ursächlich auf den CLIL-Unterricht zurückzuführen sind, vermag die durchgeführte Untersuchung nicht zu klären.

Des Weiteren zeigen insbesondere die Schilderungen der Lehrkräfte und die Analysen der (videographischen) Unterrichtsbeobachtung, dass die Vorbereitung des englischsprachigen Fachunterrichts eine besonders sprachensible Unterrichtsplanung und -gestaltung voraussetzt. Da die Lehrkräfte – wie die Unterrichtsbeobachtungen zeigen – immer wieder auf das Deutsche als Mittlersprache zurückgreifen, indem Fachwörter sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch eingeführt werden oder ganze Unterrichtsphasen zunächst in der einen und dann in der anderen Sprache durchlaufen werden, eröffnet der CLIL-Unterricht für die DaZ-LernerInnen die Möglichkeit, sich Lerninhalte gleichzeitig auf Englisch und auf Deutsch anzueignen. Dieses Potenzial bieten auch zweisprachig deutsch-englische Beschriftungen von Gegenständen und Räumen im Schulgebäude, die teilweise an den Schulen anzutreffen sind. Der CLIL-Unterricht scheint insofern zu einem insgesamt sprachbewussteren und sprachlich reichhaltigen Lernangebot zu führen, das nicht nur für den Erwerb des Englischen, sondern eben auch für den DaZ-Erwerb nutzbar ist. Dass herkömmlicher (gemeint ist einsprachig deutscher) Fachunterricht häufig nicht in vergleichbarer Weise durchgängig sprachsensibel gehalten ist, wird u.a. an einzelnen Aussagen interviewter Lehrkräfte deutlich: Wortschatzarbeit oder sprachliche Hilfestellungen erachten sie im einsprachig deutschen Fachunterricht schlichtweg nicht für derart notwendig, da im Deutschen ja alle verstünden, was gemeint sei und sprachlich folgen könnten (vgl. auch Kap. 4.3). Die Orientierung an der mehrheitlich deutschen Schülerschaft als Norm, führt im ‚normalen‘, d.h. einsprachig deutschen Fachunterricht (häufig) dazu, dass die DaZ-SchülerInnen mit ihren sprachlichen Bedürfnissen ‚untergehen‘. Insofern kann CLIL-Unterricht in seiner sprachbewussten Gestaltung, zumindest insofern er immer wieder auch Bezug auf die deutsche Sprache nimmt, gerade auch für den DaZ-Erwerb eine Chance darstellen.

Ferner zeigt sich, dass die Lehrkräfte und Schulleiterinnen die bereits vorhandenen Sprachpotenziale der SchülerInnen wertschätzen und teilweise als gewinnbringend für den Erwerb weiterer Sprache

erachten. Im Sinne des integrativen Sprachenlernens werden somit bereits mitgebrachte Fertigkeiten wahrgenommen und genutzt und nicht als defizitär wahrgenommen.

Neben den aufgeführten Vorteilen äußern einige Lehrkräfte jedoch auch Unsicherheiten und Bedenken. Diese beziehen sich vornehmlich auf die Beschulung von SeiteneinsteigerInnen, die erst in der dritten oder vierten Jahrgangsstufe in die CLIL-Klassen integriert werden sowie auf den Umgang und den Einsatz der deutschen und englischen Sprache in Klassenarbeiten.

Zusätzlich ist der Übergang in die weiterführenden Schulen ein großes Fragezeichen für die beteiligten AkteurInnen, da es diesbezüglich bisher wenig bis keine CLIL-Beschulungsmöglichkeiten gibt. Im Rahmen eines Folgeprojektes soll dieser Übergang ebenfalls wissenschaftlich begleitet werden. Die Fortführung des Projektes soll auch ermöglichen, die Bestandsaufnahme insofern zu erweitern, als bereits fokussierte DaZ-Kinder weiter begleitet werden. Erst dann können auch mit Blick auf die bildungs-, fach- und schriftsprachlichen Kompetenzen validere Aussagen über längerfristige Chancen und Effekte des englischsprachigen CLIL-Unterrichts für DaZ-LernerInnen getroffen werden.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2008): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.
- Ahrenholz, Bernt/ Maak, Diana (2013): Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringern Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. Online verfügbar unter: Berichte und Materialien www.daz-portal.de, Band 1.
- Blell, Gabriele/ Fellmann, Gabriela/ Fuchs, Stefanie (Hrsg.) (2017): Die Sprachlernklasse(n) im Fokus. Zweitsprache und Englischunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Eurydice (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brüssel: EURYDICE [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf, 23.12.2018].
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen [<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2007.pdf>, 11.12.2018].
- Knapp, Werner/ Ricart Brede, Julia (2012): Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor)schulischer Sprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Reihe: DaZ-Forschung, Band 1. Berlin: Walter de Gruyter, S. 219-236.
- Krechel, Hans-Ludwig (2003): Bilingual modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens. In: Wildhage/ Otten: Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen, S. 194-214.
- Steinlen, Anja/ Thorsten Piske (2015): Zur Entwicklung der Schulleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule. Eine Pilotstudie. In: Kötter, Markus/ Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): Englischunterricht auf der Primarstufe. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH. S. 123-150.
- Ricart Brede, Julia (2016): Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Krumm, Hans-Jürgen/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke Verlag, S. 498-502.
- Ricart Brede, Julia/ Knapp, Werner/ Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Kucharz, Diemut (2010): Die Entwicklung von Beobachtungssystemen in der videobasierten Forschung am Beispiel von Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten. In: Aguado, Karin/ Schramm, Karen/ Vollmer, Johannes Helmut (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Reihe KFU, Band 39. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 257-276.
- Selting, Margret/ Auer, Peter/ Barth-Weingarten, Dagmar/ Bergmann, Jörg/ Bergmann, Pia/ Birkner, Karin/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Deppermann, Arnulf/ Gilles, Peter/ Günthner, Susanne/ Hartung, Martin/ Kern, Friederike/ Mertzlufft, Christine/ Meyer, Christian/ Morek, Miriam/ Oberzaucher, Frank/ Peters, Jörg/ Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/ Stukenbrock, Anja/ Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Zeitschrift: Gesprächsforschung, Ausgabe 10 [<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, 23.12.2018].
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG.

- Sudhoff, Julian (2010): Interkulturelles Lernen im Bilingualen Unterricht. Studie zur Konzeption eines Kriterienkatalogs für die qualitative Analyse von Lehrwerken [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00029596/Dissertation_Julian_Sudhoff.pdf , 23.12.2018].
- Verein für Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (FMKS) (2014): Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014 [file:///E:/DaZ%20meets%20CLIL/Texte/fmks_bilinguale-grundschulstudie2014.pdf, 21.11.2018].
- Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolf, Dieter (2007): Bilingualer Sachfachunterricht in Deutsch. Versuch eines systematischen Überblicks. FLuL 36, S. 13-29.