

CLIL im Fremdsprachenunterricht an kroatischen Grundschulen - Perspektiven der Deutsch- und Englischlehrkräfte

Dunder, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:267321>

Rights / Prava: [Attribution-ShareAlike 3.0 Unported](#)/[Imenovanje-Dijeli pod istim uvjetima 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-31**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Katarina Dunder

**CLIL IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN KROATISCHEN
GRUNDSCHULEN – PERSPEKTIVEN DER DEUTSCH- UND ENGLISCH
LEHRKRÄFTE**
DIPLOMSKI RAD

Zagreb, rujana, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Katarina Dunder

**CLIL U NASTAVI STRANIH JEZIKA U HRVATSKIM OSNOVNIM
ŠKOLAMA – PERSPEKTIVE UČITELJA NJEMAČKOG I ENGLESKOG JEZIKA**

DIPLOMSKI RAD

Mentori rada:

doc.dr.sc. Željka Knežević

doc.dr.sc. Ana Šenjug Krleža

Zagreb, rujan, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Katarina Dunder

**CLIL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT CROATIAN PRIMARY
SCHOOLS – GERMAN AND ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PERSPECTIVES**

DIPLOMSKI RAD

Mentori rada:

doc.dr.sc. Željka Knežević

doc.dr.sc. Ana Šenjug Krleža

Zagreb, rujan, 2020.

Sadržaj

Zusammenfassung

Sažetak

Summary

1. Einführung.....	1
2. Historische Entwicklung des CLIL-Bildungsansatzes	3
3. CLIL-Ansatz - Begriffsbestimmung	4
4. Umsetzung von CLIL im Unterricht	8
5. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes	9
5.1. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes im Kindergarten und der Vorschule.....	10
5.2. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes in der Primarstufe.....	10
5.3. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes in der Sekundarstufe	11
6. Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes in der Primarstufe	13
7. Gründe zur Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes	15
7.1. Einfluss des CLIL-Bildungsansatzes auf die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen.....	17
7.2. Einfluss des CLIL-Bildungsansatzes auf die Fertigkeit Schreiben	19
7.3. Die Vorteile von CLIL für die sprachliche Entwicklung der Schüler	21
8. Herausforderungen bei der Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes	22
9. Bisherige Untersuchungen der Ansichten der Lehrkräfte über den Einsatz von CLIL im Fremdsprachenunterricht.....	23
10. Die empirische Untersuchung der Diplomarbeit.....	27
10.1. Das Ziel der Untersuchung und die Forschungsfragen	27
10.2. Instrumente und Verfahren	28
10.3. Die Probanden	31
11. Die Ergebnisse der Untersuchung	35
11.1. Die Vertrautheit der Fremdsprachenlehrkräfte mit dem CLIL-Ansatz	35
11.2. Die Anwendung des CLIL-Ansatzes im Fremdsprachenunterricht	38

11.3. Die perzipierten Vorteile und Schwierigkeiten des CLIL-Ansatzes	45
11.4. Die Kompetenzen der Lehrkräfte für die Anwendung des CLIL-Ansatzes	50
12. Schlussfolgerung	54
Literatur	58
Anhänge	64
Anhang 1. Leitfaden der halbstrukturierten Interviews für mit CLIL vertraute Lehrkräfte ..	64
Anhang 2. Leitfaden der halbstrukturierten Interviews für mit CLIL nicht vertraute Lehrkräfte	67
Anhang 3. Transkription der Interviews	69
Bilderverzeichnis.....	98
Tabellenverzeichnis.....	98
Bilderverzeichnis.....	98

Zusammenfassung

Die Bildungssysteme der Länder auf der ganzen Welt bemühen sich die aktuellen Entwicklungen in der Bildungspolitik, die Anforderungen der sozialen Situation und die neuesten Entdeckungen im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung von Schülern zu reflektieren. So ist auch heute in fast jedem europäischen Land die mehrsprachige Bildung zum Alltag geworden, um Schüler zu aktiven Bürgern in der multikulturellen Gesellschaft der Europäischen Union zu erziehen und das Lernen mit der alltäglichen Realität zu verbinden.

Ein pädagogischer Ansatz, der dies fördert, ist auch *Content and Language Integrated Learning*, der unter dem Akronym CLIL bekannt ist. Die Methode des integrierten Sprach- und Sachfachunterrichts fördert sowohl die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen als auch den Erwerb von Inhalten aus nichtsprachlichen Fächern wie Mathematik, Geschichte, Naturkunde usw. Die Vorteile dieses pädagogischen Ansatzes sind der schnelle und unbewusste Erwerb von Sprachstrukturen, die Erweiterung des Wissens aus nichtsprachlichen Fächern, die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und Kommunikationsfähigkeiten, die hohe Motivation und Aussetzung der Schüler der Fremdsprache, die Entwicklung von Sprachkenntnissen in der Fremd-, aber auch in der Muttersprache und viele andere. Gerade wegen dieser Vorteile ist die Methode des integrierten Sprach- und Sachfachunterrichts zum Teil des Bildungssystems fast aller EU-Länder geworden.

Der CLIL-Ansatz wird auch in einigen kroatischen Bildungseinrichtungen verwendet, aber in Kroatien haben sich nur wenige Untersuchungen mit diesem Thema befasst. Genau aus diesem Grund war die Erforschung der Präsenz dieser Methode im Kontext des Fremdsprachenunterrichts an kroatischen Grundschulen das Ziel dieser Arbeit und der darin durchgeführten empirischen Untersuchung. Dabei wurde in erster Linie die Perspektive von Deutsch- und EnglischlehrerInnen untersucht. Die Untersuchung wurde in Form von 8 halbstrukturierten Interviews durchgeführt, deren Ziel es war herauszufinden wie FremdsprachenlehrerInnen den CLIL-Bildungsansatz erfassen, welche Erfahrungen und Meinungen sie über CLIL haben und welche Kompetenzen Lehrkräfte, ihrer Meinung nach, haben sollten, um den CLIL-Ansatz im Unterricht anzuwenden. Dabei wurde ein besonderer Fokus auf die Unterschiede zwischen Deutsch- und EnglischlehrerInnen gelegt.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die befragten Fremdsprachenlehrer in Kroatien nicht ausreichend über den CLIL-Ansatz und seine Anwendung informiert sind und dass sie zusätzliche Fortbildung in diesem Bereich benötigen. Trotzdem sind sie der Vorteile dieses

Bildungsansatzes bewusst und bemühen sich in ihrem Fremdsprachenunterricht neben den Sprachinhalten, auch die Inhalte anderer Unterrichtsfächer einzubeziehen, um ein allumfassendes Lernen zu fördern.

Schlüsselbegriffe: CLIL-Bildungsansatz, grundschulischer Fremdsprachenunterricht, Interview, Lehrerperspektiven

Sažetak

Obrazovni sustavi zemalja širom svijeta nastoje odražavati trenutni razvoj obrazovne politike, zahtjeve društvene situacije i najnovija otkrića vezana za odgoj i obrazovanje učenika. Tako je i danas u skoro svakoj zemlji Europe višejezično obrazovanje postalo svakodnevicom kako bi učenici bili odgojeni u aktivne građane u multikulturalnom društvu Europske Unije i kako bi učenje povezali sa svakodnevnom realnošću.

Jedan obrazovni pristup koji to potiče je i *Content and Language Integrated Learning* koji je poznat pod akronimom *CLIL*. Metoda integriranog poučavanja jezika i sadržaja potiče istovremeno razvoj jezičnih vještina stranog jezika i usvajanje sadržaja iz nejezičnih predmeta poput matematike, povijesti, prirodnih znanosti i sl.. Prednosti ovog obrazovnog pristupa su brzo i nesvjesno usvajanje jezičnih struktura, proširivanje znanja iz nejezičnih predmeta, razvijanje kognitivnih sposobnosti i komunikacijskih vještina, velika motiviranost i izloženost jeziku, razvijanje jezičnih vještina u stranom ali i materinskom jeziku i još mnoge druge. Upravo zbog tih prednosti je metoda integriranog poučavanje jezika i nejezičnog sadržaja postala dijelom obrazovnog sustava skoro svih zemalja EU.

CLIL pristup se upotrebljava i u nekolicinama hrvatskih obrazovnih institucija no u Hrvatskoj se vrlo malo istraživanja bavilo tom temom. Upravo zbog toga je istraživanje prisutnosti ove metode u kontekstu nastavne stranih jezika u hrvatskim osnovnim školama bilo cilj ovog diplomskog rada. Pri tome je istražena prvenstveno perspektiva učitelja engleskog i njemačkog jezika. Istraživanje je provedeno u obliku 8 polustrukturiranih intervjua kojima se željelo utvrditi kako učitelji stranih jezika poimaju CLIL odgojno-obrazovni pristup, koja su njihova iskustva i mišljenja o CLIL-u te koje kompetencije učitelji, prema njihovom mišljenju trebaju posjedovati za primjenu CLIL pristupa u nastavi. Pri tome je poseban fokus bio na razlikama između učitelja engleskog i njemačkog jezika.

Istraživanje je pokazalo da su ispitanici učitelji stranih jezika u Hrvatskoj nedovoljno educirani o CLIL pristupu i njegovoj primjeni te da im je potrebno dodatno usavršavanje u tom području ali da su svjesni prednosti tog obrazovnog pristupa i da se trude, osim jezičnih sadržaja, u svoju nastavu stranih jezika implementirati i sadržaje drugih nastavnih predmeta potičući cjelovito učenje.

Ključni pojmovi: CLIL obrazovni pristup, nastava stranog jezika u osnovnoj školi, intervju, perspektive učitelja

Summary

The educational systems of countries all around the world strive to reflect the current development in the educational policies, the requirements of the social situation and the latest discoveries related to the upbringing and education of students. Thus, even today, in almost every European country, multilingual education has become commonplace in order for students to be raised as future active citizens in the multicultural society of the European Union and to connect learning with everyday reality.

One educational approach that encourages this is *Content and Language Integrated Learning*, which is known under the acronym CLIL. The method of integrated language and content teaching encourages both the development of foreign language skills and the acquisition of content from non-language subjects such as Mathematics, History, Natural History etc.. The advantages of this educational approach are rapid and unconscious adoption of language structures, expansion of knowledge in non-language subjects, development of cognitive abilities and communication skills, high motivation and exposure to language, development of language skills in the foreign, as well as the mother tongue and many others. It is precisely because of these advantages that the method of integrated language and non-language teaching has become part of the education systems of almost all EU countries.

The CLIL approach is also used in several Croatian educational institutions, but in Croatia very little research has dealt with this topic. Precisely for this reason, the research on the presence of this method in the context of foreign language teaching in Croatian primary schools was the aim of this thesis. The perspective of English and German language teachers was primarily investigated. The research was conducted in the form of 8 semi-structured interviews to discover how foreign language teachers understand the CLIL educational approach, what are their experiences and opinions about CLIL and what competencies teachers, in their opinion, should possess to apply the CLIL approach in teaching. In doing so, special focus was on the differences between English and German language teachers.

The research has shown that the interviewed foreign language teachers in Croatia are insufficiently educated about the CLIL approach and its implementation in their teaching and that they need additional training in this area. But all the interviewed teachers are aware of the benefits of this educational approach and strive to integrate, in addition to the language content, also the contents of other non-language subjects in their teaching with the goal to encourage comprehensive learning.

Key words: CLIL educational approach, foreign language teaching in primary school, interview, teacher perspectives

1. Einführung

Wahrscheinlich gibt es keinen Menschen auf der Erde, der während seines Lebens keinem fremden Menschen und keiner fremden Sprache begegnet ist. Fremdsprachen sind überall und die alltägliche Begegnung mit ihnen ist zum Bestandteil des Lebens von fast jedem Bewohner unserer multilingualen Welt geworden. Um die jetzigen Schüler, die sich innerhalb verschiedener Bildungssysteme ausbilden, zu berufstätigen, gebildeten Menschen, die offen zu anderen Menschen, Kulturen und Sprachen sind zu erziehen, muss ihnen auch eine adäquate Fremdsprachenausbildung angeboten werden.

Den Wert des Fremdsprachenerwerbs sehen auch heute immer mehr kroatischer Eltern ein, die ihre Kinder von früh auf in Kontakt zu Fremdsprachen wie Englisch oder Deutsch aussetzen um Bausteine zur europäischen Mehrsprachigkeit, bzw. zum Erwerben von mindestens zwei Fremdsprachen aufzubauen (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaft, 1995). Die Wichtigkeit der Entwicklung europäischer Mehrsprachigkeit kroatischer Bürger wurde auch im Rahmen der Bildungspolitik erkannt. So ist der Fremdsprachenunterricht seit Jahrzehnten ein wichtiger Bestandteil des regulären kroatischen Grundschulunterrichts. Die Grundschulbildung dauert in Kroatien acht Jahre und umfasst die Primarstufe (von der ersten bis zur vierten Klasse) und die Sekundarstufe I (von der fünften bis zur achten Klasse). Die SchülerInnen der kroatischen Grundschulen lernen obligatorisch ab der ersten Klasse eine Fremdsprache und am Anfang der Sekundarstufe I, wird ihnen der Erwerb einer zweiten Fremdsprache ermöglicht. Obwohl in Kroatien im Jahr 2003 die Möglichkeit gegeben wurde, dass das Fremdsprachenlernen ab der ersten Klasse mit einer anderen Fremdsprache als Englisch beginnen kann, was neue Möglichkeiten der kindlichen sprachlichen Entwicklung bot, wird von der Mehrheit der Schüler als erste Fremdsprache weiterhin am meisten Englisch gelernt. Deutsch, Italienisch und Französisch werden als Wahlpflichtfächer am Anfang der Sekundarstufe I gewählt, wobei Deutsch die meistgewählte zweite Fremdsprache in Kroatien ist (vgl. Državni zavod za statistiku, 2019).

Ein Bildungsverfahren, das in Kroatien in einer Fremdsprache abläuft ist eine Seltenheit, obwohl „diese Art von Bildung alt wie die Bildung selbst ist“ (Coyle, Hood, Marsh, 2010; 2, üb. von K. D.). Wenn man darüber nachdenkt, verließen Menschen seit immer ihre Heimat aus verschiedenen Gründen um zum Teil einer neuen Kultur und Gesellschaft zu werden. Das ist auch heute eine häufige Erscheinung. Die Anpassung an einen neuen Lebensort bedeutet auch nicht selten eine sprachliche Diskrepanz zwischen der Muttersprache und der Arbeitssprache des neuen Lebensortes, was einen Bedarf an dem Erwerben einer neuen Sprache aufweist.

Um die Fremdsprachen leichter und schneller zu erwerben und zu vermitteln wurden im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts verschiedene Methoden und Ansätze benutzt, wie zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode, der Kommunikative Ansatz und der Interkulturellen Ansatz, u ä.

Gemäß der Anforderungen der modernen Gesellschaft und den neulichen Forschungen der Fremdsprachendidaktik kam es zur Entwicklung und Etablierung neuer methodisch-didaktischer Konzepte in deren Mittelpunkt sich die Mehrsprachigkeit, bzw. ihre Erlangung und Entwicklung befindet. Genau das ist auch das wichtigste Merkmal des Integrierten Fremdsprachen- und Sachfachunterrichts - eng. *Content and Language Integrated Learning*, das auch unter der Abkürzung *CLIL* zu finden ist. So eine Art von Fremdsprachenerwerb entspricht den multilingualen Bedürfnissen der heutigen Menschen, indem neben der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten auch die Kenntnis der Inhalte erweitert wird.

Unter dem *CLIL*-Bildungsansatz versteht man nicht nur eine intensive Aussetzung des Schülers der Fremdsprache, sondern auch die Entwicklung seiner Kenntnisse aus einem nichtsprachlichen Fach, was diesen Bildungsansatz zu einem doppelt fokussierten Ansatz macht. Diese Art von Bildungsansatz stellt den Bedarf an effektiven und zur Weiterbildung der Fertigkeiten anregenden Unterrichtszugängen zufrieden. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist die Möglichkeiten der Anwendung des *CLIL*-Ansatzes im kroatischen Primarstufenunterricht zu erforschen, und zwar aufgrund der Perspektiven der Deutsch- und Englischlehrkräfte.

Der erste Teil dieser Diplomarbeit widmet sich dem Überblick der Entwicklung des *CLIL*-Bildungsansatzes, der theoretischen Begriffsbestimmung, der Differenzierung des *CLIL*-Ansatzes von anderen ähnlichen Bildungsansätzen wie z. B. dem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht, sowie der Umsetzung von *CLIL* im Unterricht, Modellen des *CLIL*-Bildungsansatzes, der Umsetzung des *CLIL*-Bildungsansatzes in der Primarstufe, den Gründen zur Umsetzung des *CLIL*-Bildungsansatzes und den Herausforderungen, die bei der Umsetzung des *CLIL*-Bildungsansatzes auftauchen. Abschließend werden bisherige Untersuchungen der Ansichten der Lehrkräfte über den Einsatz von *CLIL* im Fremdsprachenunterricht wiedergegeben und über die Umsetzung bilingualer Bildungsansätze in Kroatien diskutiert. Darauf aufbauend, behandelt der zweite Teil dieser Diplomarbeit die Frage *Wie kompetent sind Deutsch und Englisch Lehrkräfte für die Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes in kroatischen Grundschulen?* Diese Frage wird, nach der Darlegung der Instrumente und Verfahren der Untersuchung und der Vorstellung der Probanden, aufgrund der Wiedergabe von acht

halbstrukturierenden Interviews beantwortet. Ein summatives Resümee der Untersuchung, das einen Vergleich der Ergebnisse mit den Resultaten vorheriger Untersuchungen einschließt, und ein Fazit beschließen die Diplomarbeit.

2. Historische Entwicklung des CLIL-Bildungsansatzes

Vor den 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts war es nur in einer Handvoll von Ländern die Praxis, den Sachfachunterricht in zwei Sprachen durchzuführen. Dies geschah nur in größeren Ländern wegen spezifischer territorialen Gebundenheit mit einem anderen Land oder wegen der Zweisprachigkeit im Land selbst. Die Aussetzung der SchülerInnen zu zwei Sprachen wurde mit der Zeit als eine Gelegenheit zum Erreichen des Bilingualismus und des Sprachniveaus der Muttersprachler gesehen (vgl. Eurydice, 2006).

Den größten Einfluss auf die Entwicklung des CLIL-Bildungsansatzes hatte wahrscheinlich die kanadische Immersion. Sie wurde in den 1960-er Jahren in Kanada, wegen des Bedarfs an dem Erlernen von Französisch in Québec, wo auch heute fast 7 Millionen Menschen (85.4 % der Bevölkerung) Französisch sprechen, umgesetzt (vgl. Hanesová, 2015; Skog-Södersved, 2008; Government of Canada, 2019). Die Initiative übernahmen eigentlich englischsprachige Eltern, die ihren Kindern die Möglichkeit bieten wollten, während ihrer schulischen Ausbildung zum Sprachniveau der Muttersprachler zu kommen und sich so in der überwiegend französischsprachigen Gemeinde zurechtzufinden (vgl. Hanesová, 2015). Diese Initiative führte am Ende zur Entwicklung von Immersionsprogrammen in denen die englischsprachigen SchülerInnen die Gelegenheit hatten, verschiedene Unterrichtsfächer auf Französisch zu verfolgen.

Bald hat sich die Idee der Immersionsprogramme in ganz Kanada und den Vereinigten Staaten ausgebreitet (vgl. Mehisto, Marsh und Frigols, 2008) und ihren Weg in viele Bildungseinrichtungen gefunden. Obwohl die meisten Schulen ein einsprachiges Programm anboten, gab es auch Schulen, die in ihren Immersionsprogrammen sogar zwei Sprachen implementierten (vgl. Hanesová, 2015).

Nur einige Jahre später haben auch in England die Lehrkräfte aus dem Sekundarbereich ein Programm (eng. *LAC Program* oder *Language across the curriculum movement*) entworfen, das sich für die Präsenz von (Fremd)Sprache durch das ganze Curriculum eingesetzt hat. Es dauerte nicht lange, bis sich die Idee des bilingualen nicht-muttersprachlichen Unterrichts auch in ganz Europa verbreitete. Die Effizienz dieser Immersionsprogramme fiel auch der Europäischen Kommission und dem Europäischen Parlament auf da mehr und mehr

Bildungseinrichtungen diese Art von Programmen angeboten haben. Der Erfolg der europäischen Version der Immersion wurde aber nicht in allen Ländern erreicht da es im Unterrichtsverfahren meist zu keiner Umwandlung in der Methodologie kam (vgl. Hanesová, 2015).

Im Jahr 1994 hat sich David Marsh das Akronym CLIL ausgedacht (vgl. Marsh, Maljers und Hartiala, 2001). In den Anfängen der Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes in Europa, wurden viele Bezugspunkte aus der kanadischen Immersion und dem britischen LAC Programm gezogen (vgl. Eurydice, 2006). Mit der Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes wollte die Not zur Erreichung von höheren Niveaus des Spracherwerbs in ganz Europa befriedigt werden, indem schon bestehende Methoden angepasst und die Kompetenzen der SchülerInnen gefördert werden.

Abschließlich wurde der Bildungsansatz CLIL im Jahr 2005 als Oberbegriff für unterschiedliche doppelt fokussierte (auf Sprache und Inhalt) Unterrichtsverfahren benannt. (vgl. Kovács, 2014). CLIL könnte daher als ein Bildungsansatz, der aus der Immersion entstanden ist und eines der Konzepte der zweisprachigen Bildung ist betrachtet werden.

Im Folgenden werden diese zweisprachigen Bildungsansätze definiert und die Definition des CLIL-Bildungsansatzes, von der im Rahmen dieser Diplomarbeit ausgegangen wird bestimmt.

3. CLIL-Ansatz - Begriffsbestimmung

Der CLIL-Bildungsansatz gehört zu den Ansätzen der bilingualen Bildung. Bevor tiefer auf die Bestimmung des CLIL Ansatzes selbst eingegangen wird, werden zunächst alle Ansätze der Bilingualen Bildung in Ihren Grundzügen sowie Ihre Unterschiede zu CLIL dargestellt (vgl. Budvytyte-Gudiene und Toleikien, 2008, angeführt nach Europäische Kommission, 2014).

Unter dem Begriff Immersion wird ein Bildungsansatz verstanden, der seinen Ursprung in Kanada findet und unter welchem eine intensive Aussetzung der Lerner einer fremden Sprache, auch „Sprachbad“ genannt, verstanden wird. Die Arbeitssprache in solchen Unterrichtsverfahren ist oft eine zweite Staatssprache oder Regionalsprache des Landes. Dieser Ansatz wird, wie in Dokumenten der Europäischen Kommission (2014) angeführt ist, in „Kanada, Belgien, Irland, Malta, Finnland, der Schweiz, Slowenien und England umgesetzt“. In den Bildungseinrichtungen dieser Länder ist die Arbeitssprache, die Sprache, die nicht von der Mehrheit der Bevölkerung als Erstsprache gebraucht wird aber eine zweite Staatssprache

oder auch Regionalsprache des Landes ist. Für die meisten SchülerInnen handelt es sich also um einen Unterricht, der nicht auf ihrer Muttersprache abläuft (vgl. Admiraal, Westhoff, de Bot, 2006). Die Lehrkräfte in solchen Bildungseinrichtungen sind Muttersprachler dieser zweiten Staatssprache (vgl. Dalton-Puffer, 2007).

Coyle u. a. (2010) unterschieden drei Arten der Umsetzung der Immersion in den Bildungseinrichtungen. Die erste Art ist die völlige Immersion, unter der man die Anwendung der zweiten Staatssprache oder Regionalsprache in allen Unterrichtsfächern (Sachfächer) ab der ersten Klasse der Grundschule versteht. Eine weitere Art von Immersion ist die Teilimmersion, unter welcher die Anwendung der zweiten Staatssprache oder Regionalsprache nur in einigen Unterrichtsfächern verstanden wird. Die dritte Art von Immersion ist die späte Immersion. Das ist die Anwendung der zweiten Staatssprache oder Regionalsprache in den Sachfächern die aber erst in einem späteren Niveau der formalen Bildung geschieht.

Submersion ist, im Gegensatz zu der Immersion ein Bildungsansatz, der sich auf die bilinguale Bildung von Migranten bezieht. Submersion ist ein Bildungsansatz bei dem die Migranten in der Sprache der Mehrheit der Bevölkerung (der Staatssprache) des Landes ausgebildet werden. Dieser Ansatz strebt nach „linguistischer und kultureller Integration der Migranten“ (Europäische Kommission, 2014; 3, üb. von K. D.), für die das alltägliche Leben im Land in einer fremden Arbeitssprache abläuft. Für die SchülerInnen, dessen Muttersprache die Minderheitensprache im Land ist, handelt es sich also um einen Sachfachunterricht in einer Fremdsprache, während die Arbeitssprache im Unterricht für die Mehrheit der SchülerInnen zugleich auch ihre Muttersprache ist (vgl. Dalton-Puffer, 2007). Wegen der steigenden Einwanderung von Migranten ist die Submersion ein oft verwendeter Bildungsansatz in den europäischen Ländern (vgl. Europäische Kommission, 2014).

CLIL unterscheidet sich von der Immersion und der Submersion in der Sprache die gelehrt wird. Das Ziel des CLIL-Bildungsansatzes ist nämlich nicht eine zweite Staats- oder Regionalsprache zu lehren, sondern den SchülerInnen, von denen die meisten die gleiche Muttersprache haben, eine Fremdsprache beizubringen (vgl. Europäische Kommission, 2014). Es handelt sich also um SchülerInnen, die die Sprache nicht wegen der Anpassung der linguistischen Mehrheit erwerben, sondern um Bilingualität zu erzielen.

Die erläuterte Immersion und Submersion sind nicht sprachspezifisch und können zum Erwerb verschiedener Fremdsprachen angewandt werden. Für den DaF-Unterricht allein gibt es jedoch weitere spezifische Arten von Unterricht.

Der fächerübergreifende DaF-Unterricht ist im Gegensatz zu CLIL eine Art von Fremdsprachenunterricht in dem teilweise Inhalte aus Sachfachfächern bearbeitet werden. In diesem fächerübergreifenden Unterricht werden auch interessante Inhalte und Spezifika aus anderen, nichtsprachlichen Fächern auf Deutsch bearbeitet und diese Inhalte ersetzen dann teilweise die sprachlichen Lektionen, die ansonsten bearbeitet werden sollten. Was diese Art von Unterricht von CLIL unterscheidet ist die Orientierung auf die Fremdsprache, also das primäre Ziel ist noch immer der Spracherwerb, es werden dafür nur Themen aus anderen Fächern eingesetzt, während der CLIL-Ansatz doppelt fokussiert ist, gleichmäßig auf die Sprache und auf den Inhalt (vgl. E. Wicke, 2016). Der fächerübergreifende DaF-Unterricht kommt oft in kroatischen Schulen vor da solche fächerübergreifende Inhalte in bildungspolitischen Dokumenten wie dem nationalen Lehrplan (2006) und dem Curriculum für die deutsche Sprache (2019) empfohlen sind und deswegen in den meisten Lehrbüchern für DaF oft vorkommen (z. B. Lernen über bekannte Sportler und prominente Menschen aus deutschsprachigen Ländern, bedeutsame Ereignisse aus der Welt der Kunst und Wissenschaft in diesen Ländern u. ä).

Eine weitere Art von DaF-Unterricht ist der bilinguale Sachfachunterricht. Im Gegensatz zu dem fächerübergreifenden DaF-Unterricht, handelt es sich bei dem bilingualen Sachfachunterricht primär um die Inhalte des Sachfachs. Die deutsche Sprache wird in Kombination mit der Muttersprache überwiegend beim Lehren naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer verwendet und hat nur die Funktion des Gegenstandes der Kommunikation. In einem solchen Unterricht fallen also die sprachlichen Inhalte in den Hintergrund während der Schwerpunkt auf dem Sachfachunterricht liegt. Der Prozent der Anwendung der Muttersprache und der Fremdsprache in einem solchen Unterricht ist flexibel und wird an die jeweilige SchülerInnengruppe angepasst (vgl. E. Wicke, 2016).

Der sprachensible deutschsprachige Fachunterricht stellt noch eine Art von DaF-Unterricht dar. Bei dieser Art von Unterricht handelt es sich wieder um einen fachorientierten Unterricht, der aber überwiegend in der deutschen Sprache abläuft. In sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht wird die Muttersprache nicht in der gleichen Menge wie im bilingualen Sachfachunterricht auf Deutsch verwendet. Das Ziel dieser Art von Unterricht ist es, alle Fächer primär auf Deutsch zu lehren, und zwar mit einem „sensiblen“ Umgang mit der Sprache (vgl. E. Wicke, 2016).

Was CLIL von den anderen bilingualen Bildungsansätzen unterscheidet, ist seine Inhaltsorientierung. Das Ziel des CLIL-Bildungsansatzes ist es nämlich mit Hilfe einer

Fremdsprache, die Qualität des Lernens bis zum Niveau des tiefen Lernens¹ zu verbessert (vgl. Coyle u. a., 2010).

Content and Language Integrated Learning ist nach Coyle u. a (2010) ein Bildungsansatz in dem eine Fremdsprache oder selten auch eine zweite Sprache² zugleich für das Lernen und Lehren von Sprache und Inhalt benutzt wird. Dies bedeutet, dass die Fremdsprache für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten aber auch für das Erlernen neuer Inhalte aus nichtsprachlichen Unterrichtsfächern verwendet wird.

Im klassischen Fremdsprachenunterricht ist die sprachliche Kompetenz bzw. ihre Entwicklung, das Hauptziel, während die Inhalte, die zur Entwicklung dieser Kompetenz bearbeitet werden, in den Hintergrund als irrelevant fallen. Eine CLIL-Unterrichtsstunde, weicht jedoch von dem klassischen Fremdsprachenunterricht ab, da das Lernen von relevanten Inhalten aus dem Sachfachunterricht durch die Fremdsprache als Medium abläuft und daher das Erlernen von Inhalten aus z. B. Geografie neben dem Erwerben der Sprache in den Vordergrund des Unterrichtsverfahrens schiebt (vgl. Dalton-Puffer, Nikula, Smit, 2010a).

Der Fokus solcher CLIL-Unterrichtsstunden tauscht sich von der Sprache zum Inhalt und umgekehrt aus. Deswegen sollte man diesen Bildungsansatz nicht als einen neuen Bildungsansatz des Sprachunterrichts oder als neuen Bildungsansatz des Sachfachunterrichts betrachten, sondern es als eine Mischung und Vereinigung von beiden (vgl. Coyle u. a., 2010).

Dalton-Puffer, Nikula und Smit (2010a) unterscheiden den europäischen CLIL von anderen bilingualen Bildungsansätzen aufgrund der Arbeitssprache, die bei der Umsetzung benutzt wird. Unter dem europäischen CLIL verstehen sie eine bilinguale Bildung, die ausschließlich in einer Fremdsprache abläuft. Die wichtigste Bedingung, die bei der Auswahl der Arbeitssprache in solchen Unterrichtsstunden in denen CLIL umgesetzt wird (im weiteren Text CLIL-Unterrichtsstunden) befriedigt sein sollte ist, dass die Arbeitssprache eine Sprache ist, mit der sich die Schüler außerhalb der schulischen Bildung nicht auseinandersetzen (also keine zweite Sprache, sondern eine Fremdsprache).

¹ Das Niveau des tiefen Lernens ist eng mit der Automatisierung und Integration des Lernens verbunden und bedeutet, dass der Lerner in der Lage ist, neue Inhalte zu verstehen, sie kritisch zu analysieren und mit den vorhandenen Kenntnissen zu vergleichen, um sie in der Zukunft, bei der Begegnung mit anderen neuen Kontexten, verwenden zu können (vgl. Coyle, Hood, Marsh 2010).

² Im Gegensatz zu der Fremdsprache versteht man unter dem Begriff *zweite Sprache*, die Sprache, die neben der Muttersprache in einem natürlichen Umfeld erworben wird, z. B. im Kontakt mit Muttersprachlern dieser Sprache.

Da es verschiedene Ansichten zur einheitlichen Definition von CLIL gibt, die sicherlich von der Sprachsituation im jeweiligen Land abhängen, definierte Marsh 2005 den Begriff CLIL als Oberbegriff bzw. „Schirm“ für verschiedene bilinguale Bildungsansätze und Praktiken, die das Erlernen von Fremdsprachen, Zweitsprachen oder Minderheitensprachen unterstützen. (vgl. Kovács, 2014). Wegen der begrifflichen Klarheit und Deutlichkeit bei der späteren Interpretation der Resultate der Untersuchung, wird in dieser Diplomarbeit von der Definition von CLIL ausgegangen, die CLIL als Bildungsansatz der zugleich die sprachlichen Fähigkeiten in einer Fremdsprache und den Erwerb von Inhalten aus Sachfächern fördert definiert.

Nachdem in diesem Kapitel der Unterschied zwischen CLIL und anderen bilingualen Ansätzen sowie dem fächerübergreifenden Unterricht erläutert wurde und CLIL aus der Sicht verschiedener Wissenschaftler bestimmt wurde, wird im Folgenden die Umsetzung von CLIL im Unterricht selbst thematisiert.

4. Umsetzung von CLIL im Unterricht

Coyle, Hood und Marsh (2010) haben für die Planung und Umsetzung von CLIL-Unterrichtsstunden den 4C Rahmen (siehe Bild 1) entwickelt. Dieser 4C Rahmen umfasst den Aspekt des Inhaltes (*eng. content*), der Kognition (*eng. cognition*), der Kommunikation (*eng. communication*) und der Kultur (*eng. culture*). Zusammen formen diese Aspekte eine einheitliche Idee des CLIL-Bildungsansatzes. Es ist unrealistisch von den Lehrkräften zu erwarten, dass sie in jeder CLIL Stunde alle dieser Aspekte einbeziehen aber ein solcher Rahmen kann und soll den Lehrkräften, nach Coyle, Hood und Marsh (2010), als Leitfaden dienen.

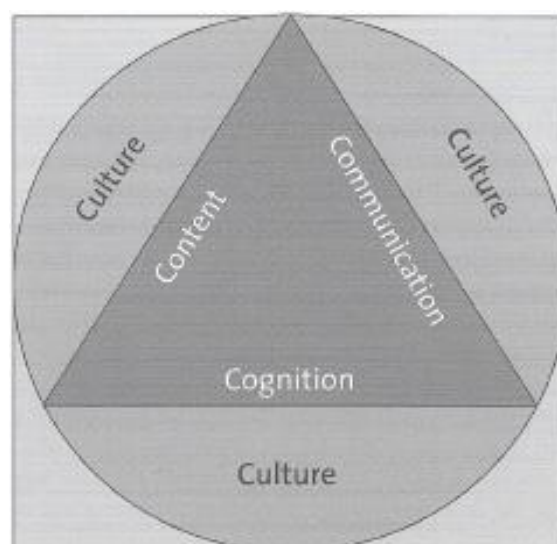


Bild 1. Das 4C Rahmen. In Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Die initiale Idee einer CLIL-Unterrichtsstunde wird durch den Inhalt geboren. Der Inhalt sollte von der Lehrkraft klar festgestellt werden und mit der Kognition der SchülerInnen in Verbindung sein. Die Auswahl der Inhalte wird von Faktoren wie z. B. nationalen Empfehlungen, der Schulpolitik und Region beeinflusst (vgl. Eurydice, 2006).

Nach der Feststellung des Inhaltes sollte die Lehrkraft festlegen, welches Niveau der Kognition die SchülerInnen während des Erwerbs des Inhaltes erreichen sollten, bzw. auf welchem Niveau das Lernen stattfinden wird. Dieses Niveau sollte immer höher sein als die kognitiven Möglichkeiten, die die SchülerInnen schon besitzen bzw. schon erreicht haben, weil nur so eine Vorgehensweise zur Weiterentwicklung der Kognition der SchülerInnen und dem tiefen Lernen anregt (vgl. Coyle u.a., 2010).

Der nächste Aspekt, der eine CLIL-Unterrichtsstunde ausmacht, ist die Kommunikation, unter der man die Sprache versteht. CLIL-Unterrichtsstunden in denen Inhalte erworben werden sollten, erfordert von den SchülerInnen, ein entsprechendes Niveau an Sprachkenntnissen, weil das Lernen und der kognitive Fortschritt ansonsten nicht stattfinden können. Genau das Erreichen dieses Sprachniveaus findet Coyle (2009) am herausforderndsten im CLIL-Unterricht, weil der Spracherwerb der Funktionalität der Sprache gewendet werden muss und nicht auf die chronologische Aneignung der Sprache durch grammatische Einheiten fokussiert sein sollte (vgl. Coyle u. a., 2010).

Unter dem Aspekt der Kultur wird die globale Wahrnehmung der kulturellen Diversität der Welt verstanden. Innerhalb des CLIL-Unterrichts sollten Eigenschaften wie Toleranz, Respekt, Gleichheit und Verständnis gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Sprachen gefördert werden und das lebenslange Lernen unterstützt werden (vgl. Coyle, 2009).

Wenn bei der Umsetzung von CLIL ein oder mehrere verschiedene Aspekte des 4C Rahmens im Fokus bleiben, entstehen unterschiedliche Modelle der Umsetzung von CLIL, die geeignet für verschiedene Stufen der Ausbildung sind. Folgend werden diese Modelle definiert.

5. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes

Es gibt verschiedenen Modelle von CLIL für jede Stufe des Bildungswesens. In den folgenden Kapiteln wird jedoch der Fokus auf den Modellen in Kindergärten, Vorschulen, in der Primarstufe und Sekundarstufe I sein.

5.1. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes im Kindergarten und der Vorschule

Der frühe Fremdspracherwerb wird heute als eine der effektivsten Methoden zum Erzielen des Bilingualismus oder der Mehrsprachigkeit angewandt, obwohl einige Untersuchungen (vgl. García Mayo und García Lecumberri, 2003; Ruiz de Zarobe, 2005, u. ä) nicht die erwünschten Resultate solcher Sprachaneignung zeigen. Der größte Grund dafür ist die unwesentliche Zunahme an den zusätzlichen Sprachstunden und ihre schwache Intensität, bzw. schwache und seltene Aussetzung der Sprache im frühkindlichen Alter folgt zu keinem großen Fortschritt beim Spracherwerb (vgl. Ruzi de Zarobe, 2008).

Wenn jedoch der Zeitrahmen und die Intensität dieser Fremdsprachstunden passend geregelt sind, steht dem höchst erfolgreichen frühen Fremdspracherwerb nichts im Wege, das bestätigen auch erfahrene CLIL Lehrer (vgl. Rainer, 2012; Vilke, 1999; Josipović, 1999).

CLIL wird in Kindergärten und anderen Einrichtungen im vorschulischen Bereich oft in Form von Liedern, Spielen, Basteln oder anderen lustigen spielerischen Aktivitäten, die angemessen dem Alter der Kinder sind, umgesetzt. Die sprachlichen Fähigkeiten werden aufgrund von Simulation bzw. ohne formalen Sprachunterricht aber bewusst erworben gleich wie die sprachlichen Strukturen der Muttersprache. CLIL bietet in der Frühförderung besondere Chancen für den Erwerb der fremden Sprache da junge SchülerInnen, besonders im Kindergarten jeden Tag von ihrem Umfeld lernen und die Sprache erwerben (vgl. Goethe-Institut, 2011). CLIL wird selten im Vorschulalter umgesetzt und wenn, dann am meisten in privaten Kindergärten oder „Sprachclubs“ (Coyle u. a., 2010; 18).

5.2. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes in der Primarstufe

Coyle (2010) betrachtet das Alter ab dem fünften bis zum zwölften Lebensjahr als Primarstufenalter während dies im kroatischen Kontext alle SchülerInnen ab der Vorschule bis zu den jüngeren SchülerInnen der Sekundarstufe I bezeichnen würde. Da die SchülerInnen der Primarschule der Fremdheit der fremden Sprache bewusster sind Kinder im Vorschulalter, sollte der Motivation zum Sprachenlernen im Primarbereich eine hohe Bedeutung zugeschrieben werden. Bentley (2009) weist auch darauf hin, dass die hohen Erwartungen der Lehrkräfte oft zur Steigerung der Motivation der SchülerInnen führt. Die hohen Erwartungen von den Schülern fördern sie zur intensiven Aktivität im Unterricht, dies führt zum besseren Verständnis des Inhalts und gleichzeitig zur größeren Motivation für den Inhalt. Das würde bedeuten, dass es äußerst wichtig ist in dem CLIL-Unterricht hohe Erwartungen von den SchülerInnen zu haben. Coyle (2010) unterscheidet die drei Modelle von CLIL in der

Primarstufe. Das sind das Modell A1, das sich auf dem Kennenlernen der Hauptkonzepte gründet, das Modell A2, unter dem man die Entwicklung der Hauptkonzepte versteht und das Modell A3 in dessen Fokus die langfristige Vorbereitung für CLIL in der Zukunft ist. Nach Coyle (2010) sollten die SchülerInnen der Primarstufe in der folgenden Reihenfolge mit der Umsetzung von CLIL bekannt gemacht werden:

„Modell A1: die Steigerung der Selbstsicherheit und das Kennenlernen der Hauptkonzepte“ (Coyle, 2010; 18, ü. von K. D.): Die Umsetzung dieses Modells kann auch von der Lehrkraft, die nicht ein Muttersprachler oder Fremdsprachenlehrer der Fremdsprache ist durchgesetzt werden. Genau deswegen ist dieses Modell angemessen für die Länder, in denen es an Fremdsprachenlehrern mangelt. Die SchülerInnen, die nach diesem Modell die Fremdsprache erwerben, werden mit der Sprache und der Kultur zu der die Sprache gehört oft ausschließlich in dem schulischen Umfeld auseinandergesetzt (vgl. Coyle, 2010).

„Modell A2: Entwicklung der Hauptkonzepte und der Autonomie der SchülerInnen“ (Coyle, 2010; 18, ü. von K. D.): Dieses Modell erfordert die Zusammenarbeit von einem Fremdsprachenlehrer und einem Sachfachlehrer die dann zusammen und oft mit Anpassung des Lehrplans einige Unterrichtseinheiten in der Fremdsprache unterrichten. Die SchülerInnen setzen sich in diesem Modell des CLIL-Unterrichts mit den bedeutsameren Inhalten aus dem Sachfachunterricht auseinander (vgl. Coyle, 2010).

„Modell A3: Vorbereitung für langfristige CLIL Programme“ (Coyle, 2010; 19, ü. von K. D.): Die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der Fremdsprache wird innerhalb dieses Modells intensiver da alle Aspekte des 4C Rahmens so viel wie möglich im Unterricht einbezogen werden sollten. Da es in diesem Modell zur Intensivierung des Spracherwerbs aber auch der Integration der Sprache und des Inhalts kommt, brauchen die Lehrkräfte, die Lernende nach diesem Modell unterrichten, Unterstützung von Schulleitern und anderen bildungspolitischen Autoritäten wie z. B. der Bildungsministerien (vgl. Coyle, 2010).

5.3. Modelle des CLIL-Bildungsansatzes in der Sekundarstufe

Die Modelle der Sekundarstufe bieten große Möglichkeiten, neben der weiteren Entwicklung der Sprachkenntnisse auch die Fähigkeiten zur Umsetzung verschiedener moderner Medien zu entwickeln. Coyle (2010) betrachtet das Alter ab dem zwölften bis zum fünfzehnten Lebensjahr als Sekundarstufenalter während dies im kroatischen Kontext alle älteren SchülerInnen ab der Sekundarstufe I bis zu Ende der Mittelschule bezeichnen würde. Die SchülerInnen sind in der Sekundarschule mit dem ganzen Konzept des CLIL-Unterrichts

bekannt und deswegen werden in den Modellen der Sekundarschule oft höhere Erwartung an die SchülerInnen gesetzt (vgl. Coyle, 2010). Da die älteren SchülerInnen der Sekundarstufe I mit einer größeren Anzahl an Sachfachfächern in Kontakt kommen und auch die Eltern der SchülerInnen den Spracherwerb als Art von Globalisierung ansehen, ist dies das Niveau, das besonders passend für die Umsetzung von CLIL ist. Die Modelle des CLIL-Unterrichts, die in dieser Stufe angewandt werden können sind das Modell B1, unter dem man eine duale Ausbildung versteht, das Modell B2, das die Prinzipien einer bilingualen Ausbildung verfolgt, das Modell B3, das sich auf interdisziplinäre Verbindung von Inhalten fokussiert, das Modell B4, das internationale Zusammenarbeit fördert und das Modell B5, das bei dem Bedarf an Berufsausbildung in einer Fremdsprache angewandt wird.

„Modell B1: duale Schulausbildung“ (Coyle u. a., 2010; 21, üb. von K. D.): In den Bildungseinrichtungen, die ein solches Modell anbieten, sollte eine curriculare Anpassung stattfinden, die den SchülerInnen den Zugang zu Muttersprachlern von Sprachen ermöglicht aber auch zugleich ihre Kognition entwickelt. Dieses Modell wird oft in Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen umgesetzt mit der Hilfe von digitalen Medien (vgl. Coyle, 2010).

„Modell B2: bilinguale Ausbildung“ (Coyle u. a., 2010; 21, üb. von K. D.): Diese Art von Bildung wurde eine längere Zeit als Teil von Elitebildung betrachtet, da sie nur in privaten Bildungseinrichtungen zu finden war. Dieses Modell erfordert neben der curricularen Anpassung dieses Ansatzes, auch die Unterstützung von Institutionen in Form von Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften u. ä.. Unter diesem Modell wird das Erlernen von einigen Unterrichtsfächern durch eine Fremdsprache verstanden (vgl. Coyle, 2010).

„Modell B3: Zugang der interdisziplinären Einheiten“ (Coyle u. a., 2010; 21, üb. von K. D.): Dieses Modell bezieht sich auf die Verbindung verschiedener Sachfachfächer innerhalb des CLIL-Unterrichts, bzw. verschiedenen nichtsprachliche Fächer und Disziplinen werden verbunden und über die Fremdsprache gelehrt (vgl. Coyle, 2010).

„Modell B4: sprachbasierte Projekte“ (Coyle u. a., 2010; 22, üb. von K. D.): Im Gegensatz zu den Modellen B1, B2, und B3, wird dieses CLIL Modell von Sprachlehrer durchgeführt, indem an unterschiedlichen internationalen Projekten teilgenommen wird, die sich auf Inhalte aus dem Sachfachunterricht beziehen (vgl. Coyle, 2010).

„Modell B5: berufliches CLIL einer spezifischen Domäne“ (Coyle u. a., 2010; 21, üb. von K. D.): Dieses Modell des CLIL-Ansatzes wird zum Ziel der professionellen

Ausbildung durchgeführt. Innerhalb dieses Modell erwerben die SchülerInnen die Sprache wegen spezifischer Aufforderungen eines Berufs (vgl. Coyle, 2010).

Da CLIL sehr viele Formen hat und in alle Stufen der Ausbildung implementiert werden kann, ist die Umsetzung dieses Konzepts durch viele Faktoren bedingt. Im Folgenden wird die Umsetzung dieses Unterrichtsmodells diskutiert und es werden praktische Hinweise für die Umsetzung dargelegt.

6. Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes in der Primarstufe

Wie erfolgreich eine CLIL Stunde sein wird und inwieweit sich die Kompetenzen der SchülerInnen entwickeln werden hängt von vielen Faktoren ab. Coyle u. a. (2010) deuten, dass allein die Möglichkeit der Umsetzung einer solchen Unterrichtsstunde selbst mit verschiedenen Faktoren in Zusammenhang ist, z. B. von dem Bestehen kompetenter Lehrkräfte, bzw. von ihrer Verfügbarkeit und Anzahl. Hier sollte auch die Bedeutsamkeit des Bestehens einer erfolgreichen Kooperation zwischen Sprach- und Fachlehrern erwähnt werden, da sie eines der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung einer CLIL-Unterrichtsstunde ist. Weiterhin zeigt sich auch die Sprachkompetenz der SchülerInnen aber auch der Lehrkraft als bedeutsam, weil sie die Vorgehensweise einer CLIL-Unterrichtsstunde diktiert. Der Inhalt muss dem Sprachniveau der SchülerInnen entsprechen und zugleich die Sprachkompetenz der Lehrkraft nicht überschneiden. Weitere Voraussetzung sind die Verfügbarkeit der Zeit und die Art der Verbindung des Inhalts und der Sprache die auch das Unterrichtsverfahren der CLIL Stunden beeinflussen. Wenn CLIL Modelle, unter denen man eine internationale Kooperation versteht, umgesetzt werden, sollte auch ein Plan der Kommunikation und der Art der Kooperation beschlossen werden. Zum Schluss sollte auch natürlich vorgesehen werden, wie die Resultate einer CLIL Stunde überprüft sein werden bzw. wie sie gemessen werden (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Doyle u. a. (2010) haben für die Lehrkräfte, die sich in der Umsetzung von CLIL erproben möchten, ein „Tool Kit“ von sechs Schritten erstellt (Coyle u. a., 2010; 48). Dieses Set gibt konkrete Anweisungen, die dem Lehrer und der SchülerInnengruppe individualisiert werden können. Den Lehrkräften, die Anfänger im CLIL-Unterricht sind, wird immer vorgeschlagen, dass sie klein beginnen, und zwar erst mit ein paar Stunden, die ihnen eine Idee geben werden, inwieweit die SchülerInnen bereit sind und wie sie auf einen solchen Unterricht reagieren. Bei der Umsetzung von CLIL sollte aufgrund der individuellen Bedürfnisse und

Kontexte ein entsprechendes CLIL Modell ausgesucht werden, dass die entsprechende Kombination von Sprache und Inhalt beinhaltet (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Der erste Schritt der Umsetzung von CLIL wäre mit den Lehrkräften, mit denen die Zusammenarbeit stattfinden sollte die gemeinsame Vision des CLIL-Unterrichts zu definieren. In diesem Schritt werden gemeinsam die Ideen und globalen Ziele des CLIL-Unterrichts formiert und die Vorgehensweisen vorgeschlagen mit der Berücksichtigung des individuellen Kontexts der SchülerInnengruppe und der Bildungseinrichtung (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Der zweite Schritt nach der Definierung der langfristigen globalen Ziele, ist ein entsprechendes CLIL Modell auszusuchen und der Schulpolitik so anzupassen, dass die vorgesetzten Ziele erreicht werden. Welches CLIL Modell in einer SchülerInnengruppe angewandt wird, hängt von vielen Faktoren ab wie z. B. der Organisation der Bildungseinrichtung, den materiellen Bedingungen, der Verfügbarkeit von Materialien, der Anzahl der Lehrkräfte und SchülerInnen, Rechtsvorschriften u. ä. (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Der dritte Schritt der Umsetzung von CLIL ist das Planen einer Unterrichtseinheit. Das Planen von Einheiten in denen CLIL umgesetzt wird, sollte nach dem 4C Rahmen durchgeführt werden (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Nach Böttger (2012) sollten CLIL Inhalte immer in Zusammenarbeit mit Fachlehrern ausgewählt und unterrichtet werden. Einige Sachfachfächer die er als besonders passend für bilinguales Lernen bzw. für die Integration mit einer Fremdsprache findet sind Sport (Inhalte wie Mannschaftsspiele, Bewegungen, Wettbewerbsspiele u. ä), Geografie (Inhalte wie Planeten, das Sonnensystem, Sicherheit im Verkehr u. ä), Biologie (Inhalte wie Tiere zu verschiedenen Jahreszeiten, Wasserkreislauf, Wetter u. ä), Mathematik (Inhalte wie Rechnen, geometrische Körper und Formen, Messungen u. ä.), Religion (Inhalte wie Feste und Bräuche in verschiedenen Ländern, Gefühle u. ä.), Musik (Inhalte wie Lieder aus anderen Ländern, Instrumente, Geräusche u. ä.) und Kunst (Inhalte wie Basteln, Anwendung von Farben, Charakter und Eigenschaften von Farben u. ä.) (vgl. Böttger, 2012).

Der vierte Schritt ist die Vorbereitung der geplanten Unterrichtseinheit. Unter der Vorbereitung werden alle Aspekte der Planung konkretisiert, bzw. CLIL Aufgaben und Materialien werden aufbereitet, die Kommunikation wird so geplant, dass sie die entsprechenden Aspekte des Sprach- und Inhaltserwerbs fördert, die neuen Inhalte werden mit den schon erworbenen Inhalten verbunden, Lernziele der jeweiligen Unterrichtsphasen werden

definiert, die Aktivitäten werden geplant, eventuelle Herausforderungen werden vorhergesehen u. ä.. Deswegen ist dieser Schritt der zeitaufwendigste (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Der fünfte Schritt bezieht sich auf das Verfolgen der Umsetzung von CLIL und seines Erfolgs während des Unterrichts um die zukünftigen Unterrichtseinheiten (falls nötig) besser zu gestalten oder umzuwandeln. In diesem Schritt spielt der Aspekt der Sprache bzw. der Kommunikation (das zweite *c* des 4C Rahmens) eine bedeutsame Rolle, weil dieser Schritt auf die Anwendung eines unangemessenen Niveaus der Sprache hinweisen kann (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Der letzte Schritt der Umsetzung von CLIL ist das Planen der zukünftigen Vorgehensweisen aufgrund von Erfahrung, Erfolg und Versag. Dieser Schritt ist äußerst bedeutsam für die Entwicklung von Unterrichtsverfahren in Richtung eines besseren CLIL-Unterrichts. Ein guter Weg zum Austausch von Erfahrungen und Praktiken ist das *LOCIT* Vorgehen (*egn. Lesson Observation and Critical Incident Technique*) (vgl. Coyle, u. a., 2010).

Neben diesen Schritten schlagen viele Autoren weitere Tipps und Tricks für die Umsetzung von CLIL vor. Rainer (2012) z. B. sagt, dass aus ihrer Erfahrung, die Lernatmosphäre und das Unterrichtsklima am wichtigsten sind, weil sich die SchülerInnen beim Lernen durch unterhaltende Aktivitäten entspannt fühlen sollten. Rainer schlägt auch vor, dass die Fremdsprache so viel wie möglich gebraucht wird und dass nach der Befriedigung des Bedarfs an verschiedenen Aktivitäten und Sozialformen im Unterricht gestrebt werden soll (vgl. Rainer, 2012).

Im Folgenden wird auf die positiven Seiten des CLIL-Ansatzes eingegangen. Darauf folgend werden die Herausforderungen, die dieses Bildungsmodell nach sich zieht diskutiert.

7. Gründe zur Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes

Es gibt zahlreiche Gründe warum CLIL im Unterricht benutzt werden sollte. Coyle u. a. (2010) haben diese Gründe in zwei Hauptkategorien eingeteilt – die Umsetzung von CLIL als reaktive Reaktion und die Umsetzung von CLIL als proaktive Reaktion.

Man spricht von der Umsetzung von CLIL als eine reaktive Reaktion, wenn CLIL als Folge einer Situation im Land verwendet wird. Es gibt zahlreiche Länder, in denen die Arbeitssprache in Bildungseinrichtungen nicht die Muttersprache der SchülerInnen ist. Die Gründe dafür können verschieden sein, in Mosambik gibt es z. B. fast 20 Erstsprachen, was die

Anwendung aller dieser Sprachen als Arbeitssprachen unmöglich macht (vgl. Coyle u. a., 2010). Eine ähnliche Situation entsteht auch, wenn verschiedene Gebiete eines Landes durch Migration in Kontakt zu mehreren Staatssprachen kommen, wie z. B. im verschiedenen Kantonen der Schweiz (vgl. de Flaugergues, 2016). In solchen Situationen wird eine Sprache als die Arbeitssprache ausgewählt, in Mosambik ist das Portugiesisch, genau wie in Angola. Andere Länder des subsaharischen Afrikas wie z. B. Tansanien oder Äthiopien haben als Arbeitssprache, Englisch angenommen.

Bildungsansätze wie CLIL bieten den SchülerInnen innerhalb solcher Bildungssysteme die Möglichkeit zur Ausbildung und parallelem Spracherwerb einer Fremdsprache. Außerdem bietet es gleiche Möglichkeiten zur Ausbildung für alle Schüler, unabhängig von ihrem ökonomischen oder herkunftlichen Hintergründen. Die Sprachbarriere im Unterricht wird durch die Einsetzung einer Fremdsprache überwindet. In einer solchen Unterrichtsgestaltung sind alle Lernenden in derselben Situation. Um den Inhalt zu verstehen, müssen sie alle (die einheimischen und die Zuwanderer) die Fremdsprache erwerben (vgl. Coyle u. a, 2010).

Wenn ein Land solche sprachliche „Herausforderungen“, wie die Entwicklung eines vereinheitlichen Bildungssystems für eine multilinguale Population, als Gewinn betrachtet, dann muss es auch Wege und Lösungen finden, die im Bildungssystem des jeweiligen Landes auch erfolgreich sein werden (vgl. Coyle u. a, 2010). Unter diesen Lösungen versteht man eine adäquate Ausbildung der Lehrkräfte, zusätzliche Unterstützung beim Spracherwerb, angemessene Lehrmaterialien, Umstellung in der Methodologie u. ä.

Unter der Umsetzung von CLIL als eine proaktive Reaktion versteht man die Anwendung dieses Ansatzes, die nicht unbedingt eine Antwort auf eine Erscheinung ist, sondern als eine Anregung, die zu einer Wende bewegen soll. CLIL wird als proaktive Reaktion in denjenigen Ländern und Bildungssystemen benutzt, in denen man eine höhere Sprachaneignung in der Population erzielen oder andere Aspekte der Bildung fördern möchte. Ein Beispiel der Umsetzung von CLIL als eine proaktive Reaktion wäre die kanadische Immersion der französischen Sprache, die im vorigen Kapitel schon erwähnt wurde (vgl. Coyle u. a, 2010).

Die Kommission der europäischen Gemeinschaften hat die Umsetzung von CLIL auch als gute Anregung zum Erreichen ihrer Ziele im Bereich des europäischen Spracherwerbs erkannt, weil ein solcher Bildungsansatz die SchülerInnen dazu motiviert, die Fremdsprache direkt beim Lernen zu verwenden während auch die Selbstsicherheit der Lernen gesteigert wird

und die Motivation zum weiteren Spracherwerb gefördert wird (vgl. Commission of the European Communities, 2003; Europäische Kommission, EACEA, Eurydice, 2017). Auch die Europäische Kommission (2014) sehen CLIL als einen Bildungsansatz, dessen Anwendung in Europa verbreitert werden sollte.

Neben der unbewussten Entwicklung der Sprachfertigkeiten bewirkt die aktive Umsetzung von CLIL auch die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen (vgl. Goethe-Institut, 2011). Diese kognitiven Fähigkeiten sind nach Holderness (1991, angeführt nach Rainer, 2012) die Fähigkeit der Beschreibung und Vergleichung, des Erkennens und Erinnerns, des Verbindens und der Klassifizierung, der Erfragung und Lösung von Problemen u. a.. Die Kombination der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten führt dann unbestreitbar zum Niveau des Spracherwerbs, der das Lernen und Denken der SchülerInnen in der Fremdsprache ermöglicht (vgl. Rainer, 2012).

Obwohl bis jetzt viele Untersuchungen die positiven Effekte von CLIL auf die Entfaltung der jeweiligen sprachlichen Fertigkeiten erforscht haben, ist es schwer diese Effekte zu verallgemeinern, weil es in den verschiedenen untersuchten Bildungssystemen zu verschiedenen Arten von Umsetzung von CLIL kam. Daher sind die Resultate dieser Untersuchungen für das jeweilige Bildungssystem und die sprachliche Situation des Landes spezifisch. Aus diesem Grund kommt es in den Untersuchungen oft zur Unausgeglichenheit bei den Resultaten bezüglich der Auswirkungen von CLIL auf die produktiven und auf die rezeptiven Fertigkeiten (vgl. Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe, Cenoz, 2006). Im Rahmen dieser Diplomarbeit, wird in den nächsten Unterkapiteln der Einfluss der Umsetzung von CLIL auf die Entwicklung der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben dargestellt, weil die Umsetzung von CLIL auf sie den bedeutendsten Einfluss hat und weil sie in den meisten Untersuchungen betrachtet wurden.

7.1. Einfluss des CLIL-Bildungsansatzes auf die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen

Untersuchungen wie z. B. die empirische Untersuchung von Ruiz de Zarobe (2010), in der die Sprachentwicklung der Schüler betrachtet wurde, die bilingual in Spanisch und Baskisch waren und Englisch seit dem achten Lebensjahr als dritte Sprache erworben haben, beweisen, dass SchülerInnen, die die englische Sprache innerhalb des CLIL-Unterrichts erlernt haben (im weiteren Text CLIL-SchülerInnen), einen Vorsprung bei der Entwicklung der Fähigkeit des Sprechens in der englischen Sprache zeigen, wenn verglichen mit den SchülerInnen, die keinen CLIL-Unterricht hatten (im weiteren Text nicht CLIL-SchülerInnen). Diese und andere

Untersuchungen (Dalton-Puffer, Hüttner, Schindelegger, Smit, 2009; Naiman, 1995) beweisen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache in dem CLIL Kontext zur erhöhten Entwicklung der Fertigkeit Sprechen und der kommunikativen Fähigkeit in der Fremdsprache führt (vgl. Ruiz de Zarobe, 2010).

Wenn die Lernenden im Unterricht mehr mit der Sprache im Kontakt sind und sie aktiv im Lernprozess benutzen, haben sie auch häufiger die Möglichkeit, die Sprache zu sprechen und daher auch ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern. Dies folgt zur spontanen Anwendung der Fremdsprache auch außerhalb der Schule. Neben der Entwicklung der Sprachfähigkeit, sind CLIL-SchülerInnen oft offener zur freien Anwendung der Sprache und haben selten Hemmungen bei der Sprachproduktion (vgl. Ruiz de Zarobe, 2010; Goethe Institut, 2011).

Aktivitäten innerhalb CLIL-Unterrichtsstunden wie z. B. Rollenspiele auf Englisch oder Deutsch bewiesen sich als äußerst effektiv auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. In dieser Art von Aktivitäten benutzen die Lernenden die Fremdsprache ohne Hemmungen, da sie die Sprache nicht als kommunikatives Mittel benutzen sollen, sondern nur als Medium. Das führt zur Verringerung des Niveaus der Angst und des Schams bei dem Sprechen in der Fremdsprache (vgl. Maillat, 2010).

Eine weitere Untersuchung der Universität de La Rioja in Spanien zeigte besonders bedeutungsvolle Unterschiede im Erwerb der englischen Sprache am Ende der Primar- und Sekundarstufe zwischen den CLIL-SchülerInnen und den nicht CLIL-SchülerInnen. Ein höherer Erwerb des rezeptiven Vokabulars wurde in der Primar- sowie in der Sekundarstufe, die nach CLIL unterrichtet wurden, nachgewiesen. So ein Unterschied wurde der längeren, bzw. häufigeren Auseinandersetzung mit der Fremdsprache durch die Umsetzung von CLIL zugeschrieben (vgl. Canga Alonso, 2015).

Bei der Untersuchung der Entwicklung der mündlichen Leistungen zeigte Mewald (2007, angeführt nach Jexenflicker und Dalton-Puffer, 2010), dass die CLIL-SchülerInnen der Sekundarstufe I deutlich einfallsreicher bei der mündlichen Produktion sind als die nicht CLIL-SchülerInnen (vgl. Jexenflicker und Dalton-Puffer, 2010).

Die longitudinale Untersuchung von Ruiz de Zarobe (2008) war der bedeutungsvollste Beweis der positiven Auswirkung von CLIL auf die sprachliche Kompetenz in der Fremdsprache. In dieser Untersuchung wurde die sprachliche Fähigkeit der bilingualen Schüler mit Hilfe eines Sprachproduktionstests gemessen, der die Kategorien der Aussprache, des

Vokabulars, der Grammatik, der fließenden Beherrschung und des Inhaltes in Betracht nahm. Die Probanden waren, wie in der Untersuchung aus dem Jahr 2010, drei Gruppen von Sekundarschülern die bilingual in Spanisch und Baskisch waren und Englisch als dritte Sprache im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lernten. Jede Gruppe hatte von 3 bis 8 Unterrichtsstunden auf Englisch pro Woche aber nur zwei von den Gruppen haben neben dem Fremdsprachenunterricht noch CLIL Sachfachunterrichtsstunden gehabt. Die Resultate dieser Untersuchung zeigten, dass die beiden Gruppen, die nach CLIL unterrichtet wurden in allen Aspekten des Sprechens besser abgeschnitten haben, wenn verglichen mit der Gruppe, die kein CLIL-Unterricht hatte. Die beiden CLIL Gruppen gingen bei der Entwicklung der Fertigkeit Sprechen in allen Kategorien führend voran bis ans Ende der Untersuchung, bzw. bis zu dem Anfang des Tertiärbereiches II (das Jahr vor der Universität).

Resultate dieser Untersuchungen deuten darauf hin, dass die intensive Auseinandersetzung mit irgendeiner Fremdsprache, durch die Umsetzung von CLIL, unmittelbar zur besseren Entwicklung der Fertigkeit Sprechen führen wird. Obwohl die meisten Untersuchungen den Erwerb der englischen Sprache untersuchten, kann vermutet werden, dass sich gleiche Resultate auch für andere Sprachen (sogenannte *LOTE – Languages other than English*) erweisen würden.

Da die Umsetzung von CLIL einen großen Einfluss auf den allgemeinen Prozess des Spracherwerbs hat, ist es nicht überraschend, dass die Aussetzung einer Fremdsprache durch ein Bildungsansatz wie CLIL, auch zu den allgemeinen linguistischen Ergebnissen der SchülerInnen beiträgt, was auch zur Entwicklung der Fertigkeit Schreiben führt (vgl. Ruiz de Zarobe, 2010).

7.2. Einfluss des CLIL-Bildungsansatzes auf die Fertigkeit Schreiben

In dem folgenden Kapitel werden nur die Untersuchungen wiedergegeben, die die Existenz eines Zusammenhangs zwischen CLIL und der besseren Schreibfähigkeit bestätigen. Dabei beschränkt sich die Analyse auf die Untersuchungen der SchülerInnen im Sekundarbereich, weil die Resultate aus dem Primarbereich, wegen der unentwickelten allgemeinen Schreibfähigkeit der Schüler in diesem Alter, nicht zuverlässig sein können.

Ein wichtiger Teil der intensiven Auseinandersetzung mit einer Sprache ist sicherlich der Kontakt zu literarischen Druckwerken in dieser Sprache. Unabhängig davon, ob es sich um Lernmaterialien oder literarische Texte handelt, muss zugegeben werden, dass SchülerInnen im

CLIL-Unterricht viel mehr mit der Schreibform der Fremdsprache in Kontakt kommen, als SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Klieme, 2006; Wesche, 2002).

Lasagabaster (2008) hat nämlich in seiner Untersuchung einen Test benutzt, der sich auf die Grammatik-, Hör-, Sprach- und Schreibkompetenzen fokussierte. Andere wie Zydatið (2007) gingen bei dem Erforschen des Zusammenhangs von Schreiben und CLIL noch tiefer, und untersuchten auch die Themenkenntnisse. Die Resultate von Zydatið's Untersuchung zeigten wie auch Lasagabaster's Resultate eine enorme Überlegenheit der CLIL-Lernenden im Vergleich zu den nicht CLIL-SchülerInnen (vgl. Jexenflicker und Dalton-Puffer, 2010).

Die Untersuchung von Haunold (2006) bewies, dass österreichische CLIL-Schüler im Sekundarbereich II öfters als die nicht CLIL-Schüler, das höchste Niveau der Schreibfähigkeit des Oxford Placement Tests³ erreichen.

Noch eine Untersuchung, in der der Vorsprung die Fertigkeit Schreiben bei den CLIL-SchülerInnen bewiesen wurde, ist die Untersuchung von Jexenflicker und Dalton-Puffer (2010). In ihrer Untersuchung betrachteten sie bei den Sekundarschülern den Erfolg der Vollziehung einer Schreibaufgabe, die Struktur und Organisation der Schreibaufgabe, die Grammatik und das Vokabular. Die Resultate bestätigten wieder, dass die CLIL-SchülerInnen ihre nicht CLIL-Schulkameraden mit deutlich besseren allgemeinen Sprachfähigkeiten und Schreibfähigkeit überholt haben. Obwohl die CLIL-SchülerInnen im Aspekt der Textstruktur und Organisation deutlich niedrigere Resultate hatten, zeigten sie einen höheren Grad an lexikalischer Erfahrung. Wieso die CLIL-SchülerInnen wieder einen Vorsprung bei der Schreibfähigkeit zeigten, könnte dem allgemein höheren Grad des Spracherwerbs zugeschrieben werden (vgl. Jexenflicker und Dalton-Puffer, 2010).

Obwohl einige Untersuchungen (Dalton-Puffer, 2008; Varchmin, 2008, angeführt nach Jexenflicker und Dalton-Puffer, 2010) bei der Erforschung des Zusammenhangs der Anwendung von CLIL und der besseren Schreibfähigkeit oft zu keinen relevanten Resultaten kommen, gibt es Untersuchungen, wie z. B. die Untersuchung von Lasagabaster (2008), die positive Auswirkungen der Anwendung von CLIL auf alle sprachlichen Aspekte; die Grammatik, das Hören und sogar das Sprechen und Schreiben bei den CLIL-SchülerInnen der Sekundarstufe I nachweisen.

³ Der Oxford Placement Test ist eine Prüfung, die Online durchgeführt wird und die die Fähigkeit der Kommunikation in der englischen Sprache bewertet. Die Sprachfähigkeit wird auf dem Niveau des Sprechens, des Hörens, des Lesens und des Schreibens und mit Hilfe von drei Ebenen eingeschätzt (B2, B1 und A2 bei denen B2 das höchste Niveau bezeichnet)

Außer dem Einfluss auf die spezifischen Fertigkeiten in einer Fremdsprache hat CLIL auch viele andere Auswirkungen. Das folgende Kapitel legt die Vorteile der Umsetzung von CLIL dar.

7.3. Die Vorteile von CLIL für die sprachliche Entwicklung der Schüler

Die positiven Auswirkungen der Umsetzung von CLIL auf den allgemeinen Spracherwerb werden auch mit neulichen Forschungen bewiesen. Die erhöhte Frequenz der Sprachanwendung, die durch die Umsetzung dieses Ansatzes versichert wird, sowie die Möglichkeit der autonomen Gestaltung des Unterrichts und der eigenständigen Anwendung der Fremdsprache sind nur einige der vielen Vorteile der Umsetzung dieses Bildungsansatzes (vgl. Dalton-Puffer, Nikula, Smit, 2010b).

Projekte wie das Comenius Regio Projekt zeigten, dass die Umsetzung von CLIL beim internationalen Spracherwerb besonders positive Konsequenzen hat. Im Projekt nahmen nämlich eine Primarschule aus dem Vereinigten Königreich und eine Primarschule aus Tirol teil. Die Folgen dieses Projekts waren, dass die SchülerInnen allgemein mehr gegenseitige Empathie zeigten und dass es zur Steigerung der allgemeinen Motivation zum Spracherwerb kam. Außerdem, zeigte sich auch ein bedeutungsvoller Zusammenhang zwischen dem CLIL Spracherwerb und der Entwicklung der Sprachfähigkeiten in der Muttersprache der SchülerInnen. Abgesehen von den SchülerInnen, zeigten auch die Lehrkräfte eine erhöhte Motivation während des Projekts (vgl. Egger, Lechner und Prochazka, 2012).

Dieses Projekt bewies, dass es mit der Umsetzung von CLIL zur intensiven Aussetzung der Sprache und bedeutsamen sprachlichen Vorsprüngen der SchülerInnen kommt, während die Anzahl der Sprachstunden nicht vergrößert werden muss, bzw. es keine Veränderungen in der Stundenanzahl und dem Unterrichtsplan geben muss. Deswegen ist nach Egger, Lechner und Prochazka (2012) CLIL eine neue Art von Spracherwerb, die große Möglichkeiten für heutige SchülerInnen bietet.

Ein weiterer Vorteil von CLIL ist der Zusammenhang zwischen der Aktivität in der Fremdsprache im CLIL-Unterricht, der Motivation und der schnellen Aneignung der Fremdsprache. In nichtsprachlichen Unterrichtsfächern wird von den SchülerInnen eine aktive Anwendung der Kenntnisse erfordert. Im klassischen Unterricht geschieht das intuitiv in der Muttersprache während der CLIL-Unterricht die SchülerInnen dazu anregt, während der aktiven Teilnahme im Unterricht auch die Fremdsprache zu benutzen. Das folgt zur erhöhten Aktivität in der Fremdsprache die zum erfolgreichem Mitmachen und Motivation führt. Wenn

SchülerInnen die Fremdsprache aktiv und frequent anwenden und dabei motiviert zum weiteren Lernen sind, dann kommt es automatisch zur schnelleren Aneignung der Fremdsprache (vgl. Rainer, 2012).

Genau der gleichwertige Erwerb der Sprache und des Inhalts ist nämlich ein weiterer Vorteil des doppelt fokussierten CLIL-Bildungsansatzes. Mit der Umsetzung von CLIL werden die Inhalte aus den nichtsprachlichen Unterrichtsfächern nämlich zusätzlich vertieft und bereichert, was nur positiv auf die Aneignung des Inhaltes wirken kann (vgl. Rainer, 2012).

Neben dem Comenius Regio Projekt erwähnen auch andere Autoren wie Bentley (2009) die positiven Auswirkungen der CLIL-Unterrichtsstunden auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Muttersprache. Dies wurde mit dem simultanen Erwerb des Inhalts und der Sprache erklärt.

Obwohl CLIL, wie beschrieben, sehr viele Vorteile für die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen hat, ist dieses Konzept andererseits auch in seiner Umsetzung herausfordernd. Welche Herausforderungen dieses Unterrichtsmodell für die Lehrkräfte nach sich zieht, wird im folgenden Kapitel der Arbeit diskutiert.

8. Herausforderungen bei der Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes

Besonders im Primarstufenunterricht scheuen sich die Lehrkräfte der Umsetzung des CLIL-Unterrichts wegen der Unsicherheit in die eigenen Fähigkeiten und die Fähigkeiten der SchülerInnen (vgl. Rainer, 2012).

Obwohl in der Fachliteratur, die sich mit CLIL beschäftigt, oft nur die positiven Seiten der Umsetzung angeführt werden, dürfen Nachteile dieses Ansatzes nicht unberücksichtigt bleiben. Obwohl CLIL sich als eine erfolgreiche Lösung für die meisten multilingualen Länder etabliert hat, kommt es manchmal zu niedrigeren Leistungen der SchülerInnen genau wegen des parallelen Inhalt- und Spracherwerbs, der von den Lernenden erwartet wird und sie oft überfordert (vgl. Coyle u. a., 2010). In solchen Fällen schlägt Rainer (2012), aus persönlicher Erfahrung vor, dass man nur Geduld haben soll. Die Schüler werden sich nämlich, ihrer Meinung nach, nach einiger Zeit (wegen der Intensität der Aussetzung der Fremdsprache) an die neue Art und Arbeitssprache des Unterrichts gewöhnen und die Bedeutung des Inhaltes mit der Zeit erschließen und verstehen können. Wenn es zu einer solchen Situation kommt, können unzählige Hilfsmittel wie Gestik, Mimik, Bilder, Gegenstände, Videos, Spiele, Handpuppen, u. ä. als Unterstützung benutzt werden (vgl. Goethe-Institut, 2011).

Dalton-Puffer (2007) deutet, dass die Lehrkräfte oft der Meinung sind, dass auch sie als Lehrkraft nicht in der Lage sein werden, die Sprache parallel zu dem Inhalt zu lehren. Oft erweist sich auch der Zweifel, dass nicht so viele Inhalte durch die Fremdsprache übertragen werden können wie über die Muttersprache. Das stimmt zwar sicherlich am Anfang der Anwendung, aber wenn der allgemeinen Bewusstmachung der Lehrkräfte über die zahlreichen Vorteile von CLIL mehr Aufmerksamkeit geschenkt sein würde, könnte diese Unsicherheit, durch die adäquate Bildung der Lehrkräfte, effizient beseitigt werden (vgl. Rainer, 2012).

Um den Bildungsansatz CLIL im Unterrichts adäquat und korrekt umsetzen zu können und alle positiven Auswirkungen der Umsetzung auf die SchülerInnen zu erzielen, müssen die Lehrkräfte in ihrer akademischen Ausbildung über die Umsetzung von CLIL geschult werden (vgl. Rainer, 2012). LehrerInnen sollten während ihrer Lehrerausbildung mit der Anwendung angemessener methodischer Zugänge im CLIL-Unterricht (vgl. Colye u. a., 2010) vertraut werden und Kenntnisse aus sowohl der Fremdsprache als auch dem Sachfach erwerben.

In diesem Bereich haben die StudentInnen des integrierten fünfjährigen Studiengangs an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb einen Vorteil. Im Gegensatz zu allen anderen StudentInnen an lehrerbildenden Fakultäten in Kroatien, erlangen die StudentInnen der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb nach dem Abschluss des erwähnten Studiengangs eine doppelte Qualifikation – entweder Primarstufen- und DaF-LehrerIn oder Primarstufen- und EnglischlehrerIn. Diese StudentInnen besitzen die benötigten Sprachfähigkeiten und die Kenntnis der Inhalte aus dem Sachfachunterricht und setzen sich teilweise im Laufe des Studiums mit Fragen des CLIL-Ansatzes auseinander (vgl. Knežević, 2017), weswegen sie die Meisten Voraussetzungen für die Umsetzung von CLIL im Unterricht erfüllen könnten. Ob sie diese Voraussetzungen auch nutzen wird im empirischen Teil der Arbeit diskutiert. Im Folgenden werden zunächst vorherige Untersuchungen zu Ansichten der Lehrkräfte über CLIL dargestellt. Daraufhin werden, im Mangel nationaler Untersuchungen zu diesem Thema, bildungspolitische Grundlagen zur Umsetzung bilingualer Bildungsansätze wie CLIL in Kroatien diskutiert.

9. Bisherige Untersuchungen der Ansichten der Lehrkräfte über den Einsatz von CLIL im Fremdsprachenunterricht

Obwohl viele europäische Länder den CLIL Ansatz aktiv umsetzen, ist die Frage der Qualität und Quantität dieser Stunden zu unterfragen. Diese Aspekte hängen natürlich von der jeweiligen spezifischen Sprachpolitik des Landes und der Bildungseinrichtung ab. Ob und wie

genau die Lehrkräfte den CLIL Ansatz umsetzen, auf welche Herausforderungen sie stoßen und was ihre allgemeinen Einstellungen über den CLIL Ansatz sind, weckt das Interesse vieler Untersuchungen.

Mit der Perspektive der Lehrkräfte zur Umsetzung von CLIL haben sich hauptsächlich ausländische Untersuchungen beschäftigt. Hier werden exemplarisch die Untersuchungen von Breidbach und Medina-Suárez (2016) und von Pokrivčáková (2013) dargestellt, da diese Thematisch mit der empirischen Untersuchung in der vorliegenden Diplomarbeit verbunden sind.

Breidbach und Medina-Suárez (2016) erforschten in ihrer Untersuchung die Perspektiven und Haltungen der Lehrkräfte über CLIL und die Dramaspiele, bzw. über ihre Integration in den Unterricht. Innerhalb der Untersuchung wurden die Resultate der Studie über das EU-finanzierte Projekt namens „playingCLIL“ dargestellt. In der Untersuchung wurden Lehrkräfte (2 aus Deutschland und 3 aus Spanien) der Primarstufe, die CLIL-Unterricht unterrichten (in weiterem Text CLIL Lehrkräfte) und die Lehrkräfte, die CLIL-Unterricht nicht unterrichten (in weiterem Text nicht CLIL Lehrkräfte) mit Hilfe eines problemorientierten, halbstrukturierten Interviews befragt. Während des Interviews wurde eine Leitlinie aus 7 Fragen benutzt die sich auf die Konzeptualisierung von CLIL, die Meinung über CLIL Lehrkräfte, methodologische Aspekte von CLIL und die Einstellungen der Lehrkräfte über die Umsetzung von CLIL in Dramaspielen bezog. Die Resultate zeigten, dass die Lehrkräfte bei der Konzeptualisierung von CLIL verschiedene Ansichten gegenüber CLIL haben. Eine befragte Person definiert CLIL als Integration von Sprache und Inhalt aber mit einem Fokus auf Sprache, andere zwei Befragten schieben den Fokus eher auf den Inhalt, während die letzten zwei Befragten (die CLIL nicht unterrichtet haben) den CLIL-Unterricht als ein sowohl auf den Inhalt, als auch auf die Sprache fokussierten Unterricht betrachten. Die Befragten betonten die Denkweise der Lehrkräfte, ihre didaktischen Fähigkeiten, ihre Fähigkeiten in der Sprache und dem Inhalt, wie auch die Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte als bedeutsam bei der Umsetzung. Die didaktischen Fähigkeiten, die nach der Meinung der Befragten eine Lehrkraft für den CLIL-Unterricht haben sollte sind die Umsetzung von verschiedenen Strategien die zur Kommunikation anregen und Fähigkeit der interessanten Aufbereitung von Themen und Inhalten. Hier heben die Befragten auch die Bedeutung des individualisierten Umgangs und des hohen Niveaus der Sprachfähigkeit und der Kenntnis des Inhaltes hervor. Die Forscher kamen mit der Untersuchung zu einer Schlussfolgerung, dass die befragten CLIL-Lehrkräfte mehr positive Einstellungen gegenüber der Integration von CLIL in

Dramaspielen in ihrem Unterricht hatten als Lehrkräfte die keinen CLIL-Unterricht durchgeführt haben.

Zu ähnlichen Befunden kam auch Pokrivčáková (2013) in ihrer Untersuchung, deren Ziel es war, die persönlichen Einstellungen der slowakischen Lehrkräfte gegenüber CLIL zu erforschen. Mit der Untersuchung wollte man die initialen Meinungen der Lehrer über CLIL-Unterrichtsstunden, die Meinungsänderungen über CLIL nach einer Zeit der Umsetzung, ihre jetzige Meinung über CLIL und die Vorteile und Nachteile von CLIL unter die Lupe nehmen. Die Untersuchung wurde mit Hilfe einer qualitativen Umfrage durchgeführt. Die Befragten waren 35 CLIL Lehrkräfte, die in Primarschulen in der Slowakei nach dem nationalen Curriculum unterrichten. Die Datenerfassung dauerte drei Monate und wurde mit einem Fragebogen und danach einem Interview durchgeführt. Die Resultate der Untersuchung zeigten, dass die befragten Lehrkräfte ihre initiale Meinung über CLIL von sehr positiv, über neutral, bis zu negativ beschrieben haben, obwohl keiner von den Befragten ganz zurückweisend gegenüber CLIL war. Bei der Beschreibung der initialen Einstellungen hat die Mehrheit der Befragten Gefühle wie Zurückhaltung und Unsicherheit hervorgehoben. Die slowakischen Lehrkräfte haben sich deswegen oft auf die Erfahrungen anderer Kollegen oder das Selbstentdecken mit Hilfe von Internetquellen verlassen. Obwohl sich die meisten befragten Lehrkräfte über den großen Aufwand hinter einer CLIL Stunde beschwert haben, haben sie zugleich auch großes Interesse der SchülerInnen in solchen Stunden bemerkt. Was die Änderung der Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber CLIL nach der Umsetzung angeht, haben die Befragten entweder eine weiterhin positive Einstellung oder eine bessere Einstellung gegenüber CLIL gezeigt. Was die jetzigen Einstellungen gegenüber CLIL angeht, haben die meisten Befragten eine neutrale oder positive Einstellung gezeigt. Insgesamt haben die befragten Lehrkräfte 51 Vorteile der Umsetzung von CLIL hervorgehoben. Bei der Benennung der Vorteile wurde CLIL oft als die „natürliche“ Art von Sprachenlernen und als Art von lebensnahem Lernen beschrieben. Einige Befragten sahen CLIL als passend für die SchülerInnen mit besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen während es andere als unmöglich empfanden, CLIL-Unterricht mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen umzusetzen. Als die häufigsten Nachteile von CLIL haben die meisten Befragten die vielen Anforderungen an die Lehrkräfte und die großen Erwartungen von den SchülerInnen, sowie den Mangel an angemessenen CLIL Materialien und die Schwierigkeit der gleichmäßigen Einbeziehung von Sprache und Inhalt genannt.

Was Kroatien betrifft, wurden, soweit der Autorin dieser Arbeit bekannt ist, noch keine Untersuchungen, die die Perspektiven der kroatischen Lehrkräfte über CLIL erforschen, durchgeführt. Daher kann die Untersuchung innerhalb dieser Diplomarbeit als eine der ersten Untersuchungen, die sich mit der Frage der Einstellungen der Fremdsprachenlehrkräfte gegenüber CLIL befasst, angesehen werden. Das Fundament hierfür stellen die in Kroatien existierenden bildungspolitischen Grundlagen für die Anwendung von CLIL in der Grundschule dar.

Die Sprachpolitik in Kroatien, besonders der Bereich der bilingualen Bildung der kroatischen Schüler, wird nämlich mit dem Gesetz über die Erziehung und Bildung in Grund- und Mittelschulen (*kroat. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*) geregelt. Nach dem Absatz 1 des Artikels 8 „kann die Grund- und Mittelschule (im weiteren Text: Schule) ein Teil der Unterrichtsfächer und Inhalte, die nach dem Lehrplan vorgeschrieben sind, neben der kroatischen Sprache auch auf einer weiteren Weltsprache, mit der Genehmigung des Ministeriums unterrichten“ (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* 87/08, 64/20, üb. von K. D.).

Der Artikel 30 des gleichen Gesetzes schreibt die Umsetzung von alternativen und internationalen Programmen vor. Nach diesem Artikel „kann in der Schule den Erziehungs- und Bildungsauftrag nach alternativen Unterrichtsprogrammen, bzw. Methoden, gemäß dieses Gesetzes und des vorherigen positiven Gutachtens der Agentur zuständig für die Erziehung und Bildung, bzw. Berufsbildung umgesetzt werden (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* 87/08, 64/20, üb. von K. D.). Unter diesen alternativen Unterrichtsprogrammen ist auch CLIL gemeint. Aus diesen Vorschriften ist es erschießbar, dass der Anwendung von bilingualen Bildungsansätzen in kroatischen Schulen gesetzlich nichts im Wege steht.

Weitere Artikel, wie der Artikel 9 schreiben auch das Vorgehen der Bildung von Angehörigen von Minderheiten vor. Nach diesem Artikel haben alle Mitglieder einer Minderheit die Möglichkeit, sich in der Grund- und Mittelschule in ihrer Minderheitensprache auszubilden (vgl. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* 87/08, 64/20). Die Bildung auf der Sprache und Schrift von Minderheiten wurde ausführlich in dem Gesetz über die Erziehung und Bildung in der Sprache und Schrift von nationalen Minderheiten vorgeschrieben (vgl. *Zakon o odgoju o obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*, NN 51/00, 56/00)

Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft unterstützt nicht nur mit den oben angegebenen Gesetzen die Umsetzung von bilingualen Bildungsansätzen und Methoden, sondern bietet Methoden der Integration von Sprache und Inhalt auch in den Curricula für die Unterrichtsfächer Englisch, Deutsch und Französisch⁴ für Grundschulen. Es handelt sich nämlich um Vorschläge der Verbindung der englischen, deutschen und französischen Sprache mit anderen Erziehungs- und Bildungsgebieten, fachübergreifenden Themen und anderen Unterrichtsfächern (vgl. Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Njemački / Engleski / Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019). Dabei haben die Deutsch- und EnglischlehrerInnen, die nach dem angeschlossenen fünfjährigen Studiengang an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb eine doppelte Qualifikation erlangt haben und dessen Ausbildung auch teilweise CLIL umfasste, ein großes Potenzial für die Implementation dieser Methoden des CLIL-Ansatzes in dem Unterricht. Aus diesem Grund wurden als Probanden für die vorliegende Untersuchung nur die Deutsch- und Englischlehrkräfte ausgewählt, die ihr Studium an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb abgeschlossen haben.

Das Ziel der Untersuchung, das Forschungsdesign und die Resultate werden in folgenden Kapiteln dieser Arbeit dargestellt.

10. Die empirische Untersuchung der Diplomarbeit

Obwohl sich die kroatische Sprachpolitik an die Sprachpolitik der Europäischen Union anlehnt, ist die Umsetzung von CLIL eher eine Ausnahme als eine Regel in den kroatischen Grundschulen. Die Häufigkeit und Vorgehensweise bei der Integration der deutschen und englischen Sprache mit nichtsprachlichen Unterrichtsfächern wurde mit der empirischen Untersuchung innerhalb dieser Diplomarbeit unter die Lupe genommen.

10.1. Das Ziel der Untersuchung und die Forschungsfragen

Das Ziel dieser Untersuchung war es, die Möglichkeiten zur Umsetzung von CLIL in kroatischen Grundschulen zu erforschen und zwar aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte. In diesem Sinne wollten wir die Vertrautheit der Deutsch- und EnglischlehrerInnen der

⁴ Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN7/2019, Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN7/2019., Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN7/2019.

kroatischen Grundschulen mit CLIL sowie ihre Meinungen und Erfahrungen mit diesem Ansatz untersuchen. Um dies herauszufinden, wurden folgende Forschungsfragen definiert:

1. Was verstehen die Probanden unter dem Begriff CLIL und gibt es einen Unterschied zwischen den Deutsch- und EnglischlehrerInnen bezüglich der Auffassung des CLIL-Bildungsansatzes?
2. Haben die Lehrkräfte CLIL in ihrem Fremdsprachenunterricht bis jetzt umgesetzt und welche Hindernisse und Vorteile der Umsetzung des CLIL-Ansatzes sie am bedeutendsten finden?
3. Welche Kompetenzen zur Umsetzung von CLIL sollten die Lehrkräfte besitzen und wie schätzen die Befragten ihre eigenen Kompetenzen in diesem Bereich ein?

Aufgrund dieser Forschungsfragen wurden vier Hypothesen aufgestellt. Die Analyse der gesammelten Daten im Hinblick auf die gestellten Hypothesen sollte einen Einblick in die allgemeine Präsenz von CLIL in kroatischen Grundschulen geben. Darüber hinaus wollten wir die Unterschiede zwischen den Deutsch- und EnglischlehrerInnen herausfinden.

H1. EnglischlehrerInnen und DeutschlehrerInnen sind mit dem CLIL-Bildungsansatz gleichermaßen vertraut.

H2. Die befragten Lehrkräfte haben bisher CLIL in ihrem Unterricht hauptsächlich nicht angewandt.

H3. Beide Gruppen der Befragten identifizieren mehr Schwierigkeiten als Vorteile von CLIL im Fremdsprachenunterricht.

H4. Sowohl EnglischlehrerInnen als auch DeutschlehrerInnen meinen, dass sie zusätzliche Kompetenzen für die erfolgreiche Umsetzung von CLIL im Unterricht benötigen.

10.2. Instrumente und Verfahren

Weil mit der Untersuchung die Meinungen, Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrkräfte erforscht werden sollten, schien eine qualitative Forschung am passendsten. Da diese Untersuchung mit Hilfe von Interviews durchgeführt wurde, zählt sie genau zu dieser Art von Sozialforschung (vgl. Döring und Bortz, 2016). Die Forschungsmethode, die in der qualitativen Sozialforschung dieser Diplomarbeit gebraucht wurde, ist das qualitative halb- bzw. teilstrukturierte Interview. Das ist eine Art von Interview, während dessen ein Leitfaden mit Fragen benutzt wird aber „die Antworten sind im Gegensatz zu strukturierten Interviews nicht vorgegeben und der Befragte kann in eigenen Worten Informationen liefern“ (Reinders, 2005;

86). Diese Methode erschien angemessen, weil einerseits mit der Definierung der Fragen, die während des Interviews gestellt werden, die Möglichkeit der Abweichung von dem Thema der Forschung verringert wird. Andererseits haben die Befragten bei einem solchen Verfahren die Möglichkeit, ihre Meinungen und Einstellungen zu äußern (vgl. Reinders, 2005).

Bei der Durchführung der Interviews wurden zwei Versionen eines halbstrukturierten Leitfadens benutzt und zwar abhängig davon, ob die befragte Lehrkraft mit CLIL vertraut war oder nicht (siehe Anhang 1). Der Leitfaden war für die Deutsch- und EnglischlehrerInnen gleich und beinhaltete drei Hauptteile bzw. Hauptthemen. Der einzige Unterschied zwischen den beiden Versionen des Leitfadens ist im ersten Thema, in dem der Begriff CLIL für diejenigen Lehrkräfte, die damit nicht vertraut waren, erstens definiert wird. Das erste Thema bezog sich auf die Auffassung von CLIL, das zweite Thema auf die Umsetzung von CLIL bzw. auf die Lehrpraxis und das dritte Thema auf die Kompetenzen der Lehrkräfte für die Umsetzung von CLIL.

Der Leitfaden für die, mit dem CLIL vertrauten Lehrkräfte bestand aus den folgenden Fragen:

THEMA 1:

Sind Sie mit dem CLIL bzw. Content and Language Integrated Learning Bildungsansatz vertraut?

Wie würden Sie diesen Bildungsansatz definieren?

Haben Sie jemals an einer CLIL-Unterrichtsstunde teilgenommen oder Sie persönlich durchgeführt?

Wenn JA: Wie oft haben Sie an einer solchen Unterrichtsstunde teilgenommen oder sie persönlich durchgeführt?

Was war das Thema dieser Unterrichtseinheit?

Wie würden Sie den Erfolg dieser Unterrichtsstunde einschätzen?

THEMA 2:

Würden Sie mit der Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes in der Zukunft fortfahren, bzw. den Ansatz in ihren Unterricht integrieren?

Welche organisatorischen Voraussetzungen auf dem Niveau der Schule sind, Ihrer Meinung nach, für die Umsetzung dieser Art von Unterricht erforderlich?

Welche Voraussetzungen müssen im Unterrichtsprozess selber zufriedengestellt werden?

Bieten Lehrwerke eine gute Basis für die Umsetzung von CLIL?

Wenn JA: Welche Lehrwerke würden Sie empfehlen?

Wenn NEIN: An welchen Inhalten mangelt es?

Was ist, Ihrer Meinung nach, der potenzielle Gewinn des CLIL-Bildungsansatzes für den Spracherwerb?

Auf welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung von CLIL im Unterricht könnten Sie zustoßen/sind Sie schon zugetroffen?

Falls Sie CLIL selber umgesetzt haben: Welche Unterrichtsfächer können, Ihrer Meinung nach, mit der englischen / deutschen Sprache integriert werden?

Falls Sie CLIL nicht selber umgesetzt haben: Hätten Sie eine Idee, welche Themen Sie mit Hilfe des CLIL-Bildungsansatzes in Ihrem Unterricht bearbeiten könnten?

THEMA 3:

Welche Kompetenzen sollte, Ihrer Meinung nach, ein Lehrer bzw. eine Lehrerin zur Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes besitzen?

Haben Sie sich mit dem CLIL-Bildungsansatz während Ihres Studiums auseinandergesetzt?

Haben Sie sich mit dieser Art des Unterrichts in Form einer Fortbildung auseinandergesetzt?

Wenn JA: Ging es um eine Fortbildung auf dem Niveau des Landes, der Gespanschaft oder um eine Fortbildung in der Schule in der Sie arbeiten?

Wie würden Sie Ihre Kompetenz zur Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes einschätzen? (Sie können eine Skala von 1 bis 5 benutzen, in der 1 - eine ungenügende Kompetenz für die Umsetzung von CLIL bezeichnet, 2 - eine genügende Kompetenz bezeichnet, 3 - eine gute Kompetenz bezeichnet, 4 - eine sehr gute Kompetenz bezeichnet und 5 - eine ausgezeichnete Kompetenz für die Umsetzung von CLIL bezeichnet.)

Das erste Thema im Leitfaden für die mit CLIL nicht vertrauten Lehrkräfte wurde folgendermaßen angepasst:

TEIL 1:

Sind Sie mit dem CLIL bzw. Content and Language Integrated Learning Bildungsansatz vertraut?

Wenn NICHT: *Sind Sie mit der Methode des integrierten Fach- und Sprachlernens vertraut?*

Wenn NICHT: *Content and Language Integrated Learning bzw. die Methode des integrierten Lehrens einer Sprache und eines Sachfachs ist ein doppelt fokussierter Bildungsansatz, in dem eine Fremdsprache für das Lernen und Lehren von Inhalten aus nichtsprachlichen Fächern gebraucht wird. Mit anderen Worten, das ist ein Ansatz, in dem Unterrichtsfächer, wie zum Beispiel Naturkunde oder Mathematik, auf einer fremden Sprache gelehrt werden, indem parallel die Weiterentwicklung der Sprachfähigkeiten in der Fremdsprache gefördert wird.*

Die halbstrukturierten Interviews wurden im Mai 2020 durchgeführt. Obwohl die Durchführung der Interviews mündlich vorgesehen war (die Interviews sollten in Schulen stattfinden) wurden sie am Ende, wegen der Ausnahmesituation verursacht durch die Pandemie von COVID-19, als telefonische oder Videointerviews durchgeführt. Wegen dieser Tatsache konnten die Körperhaltung, der Gesichtsausdruck, die Gestik und Mimik sowie das Benehmen der meisten Probanden während des Interviews nicht betrachtet werden. Die Sprache, die bei den Befragungen gebraucht wurde, war Kroatisch und die Interviews dauerten im Durchschnitt ungefähr 15 Minuten. Die Interviews wurden mit Hilfe einer Tonaufzeichnung per Smartphone aufgenommen und aufgrund der Aufnahmen wurden die Interviews transkribiert und verarbeitet.

10.3. Die Probanden

Alle Probanden haben an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb studiert. Sie haben einen integrierten fünfjährigen Studiengang abgeschlossen und eine doppelte Qualifikation erlangt – entweder Primarstufen- und DaF-LehrerIn oder Primarstufen- und EnglischlehrerIn. Insgesamt wurden 4 EnglischlehrerInnen und 4 DeutschlehrerInnen befragt, die zurzeit Deutsch oder Englisch in kroatischen Grundschulen unterrichten. Die Probanden wurden nach dem Zufallsprinzip und mit der Hilfe der Mentorinnen ausgewählt. Die DeutschlehrerInnen haben ungefähr die gleiche Anzahl an Jahren der Berufserfahrung wie die Lehrkräfte der Englischlehrergruppe und alle Lehrkräfte (außer der Lehrperson F) unterrichten

in der Primarstufe und Sekundarstufe I in denen die Fremdsprachen Deutsch und Englisch entweder den Status der ersten oder der zweiten Fremdsprache haben.

Tabelle 1.

Tabellarische Darstellung der Daten der befragten Lehrkräfte

	Studiengang	Berufserfahrung	Arbeitsort	Unterrichtet in den Klassen	Status der Fremdsprache
Lehrperson A	Primarstufe + Deutsch	6 Monate	Zagreb	2.-8.	FS1 und FS2
Lehrperson B	Primarstufe + Englisch	14 Jahre	Pregrada	3., 4., 6., 7., 8.	FS1 und FS2
Lehrperson C	Primarstufe + Deutsch	13 Jahre	Zagreb	4., 5., 7.	FS1 und FS2
Lehrperson D	Primarstufe + Deutsch	10 Jahre	Zagreb	1.-5.	FS1
Lehrperson E	Primarstufe + Deutsch	4 Jahre	Prigorje Brdovečko	4., 5., 6., 7., 8.	FS2
Lehrperson F	Primarstufe + Englisch	3 Jahre	Samobor	1.	FS2
Lehrperson G	Primarstufe + Englisch	12 Jahre	Zagreb	2., 5.	FS1
Lehrperson H	Primarstufe + Englisch	2 Jahre	Pregrada	1.-8.	FS1 und FS2

* FS1= die erste Fremdsprache, die obligatorisch ab der ersten Klasse erworben wird.

* FS2= die zweite Fremdsprache, die ab dem Anfang der Sekundarstufe I als Wahlpflichtfach erworben wird.

Die Lehrperson A wurde am 2. Mai 2020 durch ein Videoanruf per Skype befragt. Die Lehrperson A ist ein ehemaliger Student des Lehramtsstudiengangs mit deutscher Sprache (im weiteren Text Lehrperson A_De) an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb. Das Studium schloss die Lehrperson A_De im Jahr 2019 ab und hat bis jetzt 6 Monate Berufserfahrung. Die Lehrperson A_De unterrichtet Deutsch in der Grundschule Rude und zwar in allen Klassen außer der ersten. Die deutsche Sprache wird in dieser Grundschule als erste und zweite Fremdsprache unterrichtet, daher ist die Lehrperson A_De sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I tätig. Die Lehrperson A_De unterrichtet noch zusätzlich Deutsch in der Sprachschule „Litera“. Für diese Lehrperson ist es spezifisch, dass sie während ihrer eigenen Ausbildung in der Mittelschule in einigen Unterrichtsfächern nach dem CLIL-Bildungsansatz unterrichtet wurde. Die Atmosphäre während des Interviews war sehr angenehm und das Interview dauerte cca. 13 Minuten.

Die Lehrperson B wurde am 4. Mai 2020 durch ein Online-Meeting per Zoom Online-Service befragt. Die Lehrperson B ist ebenso ehemalige Studentin des Lehramtsstudiengangs

mit englischer Sprache (im weiteren Text Lehrperson B_En) an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb. Das Studium schloss die Lehrperson B_En im Jahr 2006 ab und hat bis jetzt 14 Jahre Berufserfahrung. Die Lehrperson B_En unterrichtet in der Grundschule Janka Leskovara in Pregrada. In dieser Schule ist sie als Englischlehrerin tätig und unterrichtet den dritten, vierten, sechsten, siebten und achten Klassen Englisch als erste und als zweite Fremdsprache. Das Interview mit der Lehrperson B_En war sehr angenehm und die Stimmung war entspannt. Zwei Fragen aus dem Leitfaden wurden zusätzlich erklärt und das Interview dauerte cca. 11 Minuten.

Das Interview mit der Lehrperson C wurde am 5. Mai 2020 durch ein Skype Videoanruf durchgeführt. Die Lehrperson C hat an der Fakultät für Lehrerbildung Fremdsprache Deutsch studiert (im weiteren Text Lehrperson C_De) und hat das Studium im Jahr 2007 beendet. Bis jetzt besitzt die Lehrperson C_De 13 Jahre Berufserfahrung und ist als Deutschlehrerin in der Grundschule Tituša Brezovačkog in Zagreb angestellt. Die Lehrperson C_De unterrichtet Deutsch als erste und als zweite Fremdsprache in den vierten, fünften und siebten Klassen. Die Lehrperson C_De war während des Interviews sehr gesprächig und angenehm und das Interview dauerte cca. 12 Minuten

Die Lehrperson D wurde am 8. Mai 2020 per Anruffunktion des Chat-Diensts Viber befragt. Die Lehrperson D ist eine ehemalige Studentin des Lehramsstudienganges mit deutscher Sprache (im weiteren Text Lehrperson D_De) an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb. Die befragte Lehrperson beendete im Jahr 2009 ihr Studium und hat bis jetzt 10 Jahre Berufserfahrung. Zurzeit ist die Lehrperson D_De als Deutschlehrerin in der Grundschule Ante Kovačić in Zagreb eingestellt und unterrichtet dort in den ersten 5 Klassen Deutsch als erste Fremdsprache. Das Interview ging mit keinen Schwierigkeiten voran und der Lehrperson D_Deutsch wurden zwei Fragen zusätzlich erklärt. Das Interview dauerte cca. 9 Minuten.

Die Lehrperson E wurde am 12. Mai 2020 durch ein Skype Videoanruf befragt. Die Lehrperson E hat an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb Fremdsprache Deutsch studiert (im weiteren Text Lehrperson E_De) und hat ihr Studium im Jahr 2016 absolviert. Die Lehrperson E_De hat 4 Jahre Berufserfahrung und unterrichtet in der Grundschule Ivane Brlić Maružanić in Prigorje Brdovečko. Die befragte Lehrperson E_De unterrichtet Deutsch als zweite Fremdsprache in den vierten, fünften, sechsten, siebten und achten Klassen. Der Lehrperson E_De wurde während des Interviews eine Frage zusätzlich erklärt und das Interview mit der Lehrperson E_De dauerte länger als die Interviews mit den

anderen Befragten, weil die Lehrperson E_De oft von den Fragen abgeweicht ist. Die Atmosphäre während des Interviews war trotzdem sehr angenehm und entspannt. Das Interview dauerte cca 30 Minuten.

Das Interview mit der Lehrperson F wurde am 14. Mai 2020 per Anruf Funktion des Chat-Diensts WhatsApp durchgeführt. Die befragte Lehrperson F ist eine ehemalige Studentin des Lehramtsstudiengangs mit englischer Sprache (im weiteren Text Lehrperson F_En), die ihr Studium an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb im Jahr 2017 absolviert hat. Bis jetzt hat die Lehrperson F_En 3 Jahre Berufserfahrung. Die Lehrperson F_En unterrichtet Englisch in der Grundschule Bugomila Tonija in Samobor. Dort ist die Lehrperson F_En als Englischlehrerin in den ersten Klassen tätig, in denen Englisch die zweite Fremdsprache ist. Die Lehrperson F_En war sehr nett und die Atmosphäre war erfreulich. Die Lehrperson brauchte nur eine Umformulierung einer Frage und zeigte großes Interesse an dem Thema allgemein. Das Interview mit der Lehrperson F_En dauerte cca. 8 Minuten.

Die Lehrperson G wurde am 28. Mai 2020 während eines Online-Meetings per Zoom Online-Service interviewt. Die Lehrperson G studierte an der Fakultät für Lehrerbildung Fremdsprache Englisch (im weiteren Text Lehrperson G_En). Ihr Studium hat die Lehrperson G_En im Jahr 2007 abgeschlossen und hat bis jetzt 12 Jahre Berufserfahrung. Zurzeit arbeitet die Lehrperson G_En in der Grundschule Ante Kovačića in Zagreb, wo sie Englisch als erste Fremdsprache in den zweiten und fünften Klassen unterrichtet. Der Lehrperson G_En wurden cca. 7 Fragen aus dem Leitfaden umformuliert. Das Interview mit der Lehrperson G_En war sehr gelassen und die Lehrperson war redefreudig. Das Interview dauerte cca. 19 Minuten.

Die Lehrperson H wurde am 29. Mai 2020. Mit Hilfe der Anruf Funktion des Chat-Diensts WhatsApp befragt. Die Lehrperson H ist eine ehemalige Studentin des Lehramtsstudiengangs mit englischer Sprache (im weiteren Text Lehrperson H_En), die ihr Studium an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb im Jahr 2018 beendete. Sie hat 2 Jahre Berufserfahrung und ist jetzt in der Grundschule Janka Leskovara in Pregrada als Englischlehrerin tätig. Die Lehrperson H_En unterrichtet Englisch als erste und als zweite Fremdsprache in allen Klassen der Grundschule. Zwei Fragen aus dem Leitfaden wurden zusätzlich erklärt bzw. umformuliert. Die Atmosphäre während des Interviews mit der Lehrperson H_En war sehr locker und das Interview dauerte cca. 11 Minuten

11. Die Ergebnisse der Untersuchung

Aufgrund der durchgeführten Interviews wurde jede der aufgestellten Hypothesen hinterfragt und anschließend eine Schlussfolgerung gezogen. Da von den befragten Lehrkräften keine Unterrichtsdokumentation (Protokolle, Prüfungen, Arbeitsblätter, Visualisierungen, Tafelanschriften u. ä) der durchgeführten Unterrichtsstunden, die im weiteren Text erwähnt werden, verlangt wurde, basiert sich die Analyse und die Hinterfragung der Hypothesen allein auf den Äußerungen der Lehrkräfte. Es sollte also in Betracht genommen werden, dass die Äußerungen der befragten Lehrkräfte möglicherweise manchmal von ihrer eigentlichen Unterrichtspraxis abweichen.

Zur visuellen Darstellung der Daten, die aus den Interviews erfolgten, wurden Schaubilder und Tabellen gebraucht. Innerhalb dieser Schaubilder und Tabellen werden die Daten entweder allgemein für die befragten Deutsch- und EnglischlehrerInnen oder für jede einzelne befragte Lehrperson wiedergegeben.

11.1. Die Vertrautheit der Fremdsprachenlehrkräfte mit dem CLIL-Ansatz

Als Einstieg in das Interview wurde die generelle Kenntnis von dem CLIL-Ansatz erfragt, bzw. man wollte herausfinden, wie die Befragten genau diesen Ansatz verstehen und erfassen. Damit wurde die Grundlage für die weitere Diskussion geschaffen, aber zu diesem Zeitpunkt konnten auch einige Unklarheiten geklärt werden. Dies war ein wichtiger Teil der Untersuchung, weil man aufgrund der Antworten der befragten Lehrkräfte, bzw. aufgrund ihrer Kenntnis oder mangelnder Kenntnisse, zu einer Schlussfolgerung über die allgemeine Vertrautheit der Deutsch- und EnglischlehrerInnen mit CLIL kommen wollte. Das Ziel der ersten Frage des Leitfadens war genau das – einzusehen, ob die Lehrkräfte mit CLIL vertraut sind, wie sie diesen Bildungsansatz verstehen bzw. definieren und ob diese Definitionen den Definitionen aus der Fachliteratur und der Definition, die im Rahmen dieser Diplomarbeit als Leitfaden gekennzeichnet wurde, entsprechen. Im weiteren Text wird erstens die Vertrautheit aller Lehrkräfte mit CLIL präsentiert und danach die häufigsten Definitionen dargestellt und hinterfragt. Am Ende wird eine Parallele zwischen den Deutsch- und EnglischlehrerInnen gezogen.

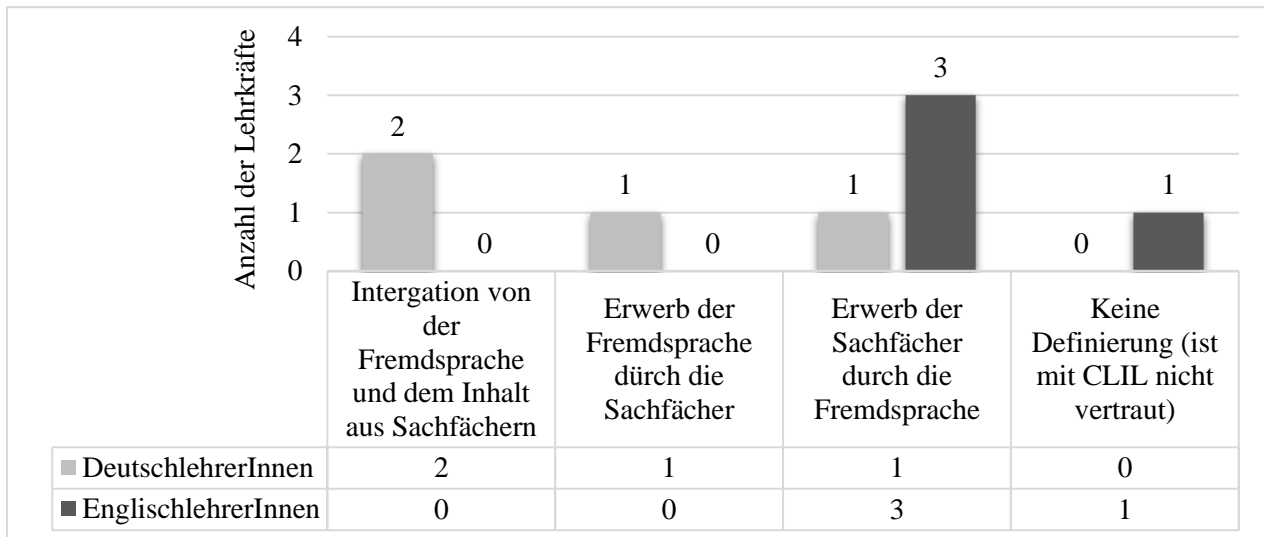


Schaubild 1.

Definierung des CLIL-Bildungsansatzes der Deutsch- und EnglischlehrInnen

Von den acht befragten Lehrkräften konnten insgesamt 3 EnglischlehrerInnen und 4 DeutschlehrerInnen CLIL definieren (siehe Schaubild 1). Die Lehrperson F_En ist hingegen die einzige befragte Lehrperson, die mit CLIL nicht vertraut war. Daraus kann man schließen, dass die DeutschlehrerInnen etwas bessere Ergebnisse zeigen, was die Vertrautheit mit CLIL angeht. Der Lehrperson F_En wurde im ersten Teil des Interviews die Definition von CLIL vorgelesen. Von den sieben Lehrkräften, erwähnten die Lehrperson B_En und die Lehrperson H_En bei dem Beantworten der Frage, dass sie sich an CLIL noch aus dem Studium erinnern. Was das Studium, das Jahr des Hochschulabschlusses und die Berufserfahrung angeht, unterscheidet sich die Lehrperson F_En von den anderen Englischlehrkräften nicht (siehe Tabelle 1). Sogar die Lehrperson H_En, die ein Jahr später ihr Hochschulabschluss erreichte und ein Jahr Berufserfahrung weniger hatte, erwähnte, dass sie sich an CLIL aus dem Studium erinnert. Trotzdem behauptete die Lehrperson F_En mit CLIL nicht vertraut zu sein.

Der einzige Unterschied zwischen der Lehrperson F_En und den anderen Deutsch- und EnglischlehrerInnen besteht in der Tatsache, dass die Lehrperson F_En die einzige Englischlehrerin ist, die nur im Primarbereich, und zwar nur in der ersten Klasse, Englisch unterrichtet. Obwohl dies der einzige Unterschied zwischen der Lehrperson F_En und den anderen Lehrkräften ist, ist eher unwahrscheinlich, dass die fehlenden Kenntnisse über CLIL der Klasse, in der unterrichtet wird zugeschrieben werden. Die fehlenden Kenntnisse der Lehrperson F_En über CLIL könnten wahrscheinlich auf die Vergesslichkeit der Lehrperson

oder daran, dass sich die Person mit dem Thema nach dem Studium nicht beschäftigt hat zurückgeführt werden.

Was die Definierung von CLIL angeht, ist es im Schaubild 1 auffällig, dass die Definitionen der sieben Lehrkräfte in drei Kategorien unterteilt werden können, genau wie in der Untersuchung von Breidbach und Medina-Suárez (2016). Zur ersten Kategorie gehören die Definitionen von CLIL als eine Art von Integration von Sprache und Inhalt (Sprache = Inhalt). Die anderen zwei Kategorien sind gegensätzlich. Zur zweiten Kategorie zählen nämlich die Definitionen von CLIL als ein Unterricht, in dem der Fokus auf dem Erwerb des Inhaltes aus dem Sachfach ist (Sprache < Inhalt), und zur dritten Kategorie zählen die Definitionen von CLIL als ein Unterricht, in dem der Fokus auf dem Erwerb der Sprachkenntnisse ist (Sprache > Inhalt). Die meisten DeutschlehrerInnen definierten CLIL als Integration von einer Fremdsprache und einem Sachfach, während die meisten EnglischlehrerInnen CLIL als den Erwerb von Inhalten aus Sachfächern durch oder mit Hilfe der Fremdsprache verstehen.

Anknüpfend an den theoretischen Teil dieser Diplomarbeit, der den Begriff CLIL nach der Fachliteratur als einen dualen Bildungsansatz, der eine Mischung von Fremdsprache und Sachfachunterricht ist bestimmt hat, können die zweite und die dritte Kategorie der Definierung von CLIL eher als nicht zutreffend zurückgewiesen werden (vgl. Coyle u. a., 2010). Der Hauptunterschied zwischen dem CLIL-Unterricht und dem klassischen Fremdsprachenunterricht, besteht in der Tatsache, dass im klassischen FSU der Spracherwerb im Mittelpunkt steht, während im Fokus einer CLIL-Unterrichtsstunde, gleichwertig der Inhalt und die Sprache stehen (vgl. Dalton-Puffer u.a, 2010a). Eine Dominanz der Sprache oder des Inhaltes sind eher das Merkmal anderer bilingualer Bildungsansätze, wie z. B. des fächerübergreifenden Deutsch- oder Englischunterrichts (in dessen Fokus der Spracherwerb ist) oder des bilingualen Sachfachunterrichts in einer Fremdsprache (der auf den Inhalt der Sachfachfächer fokussiert ist).

Die Tatsache, dass vier von den sieben (siehe Schaubild 1) befragten Lehrkräften (die Lehrperson F_En wird nicht dazugezählt da sie CLIL nicht definieren konnte) CLIL als „das Lernen von Unterrichtsfächern durch eine Fremdsprache“⁵ (üb. von K. D.) oder als „eine Art von Unterricht, in dem ein anderes Unterrichtsfach, sagen wir Kunst, den Schülern auf Englisch unterrichtet wird“⁶ (üb. von K. D.) definiert haben, deutet darauf hin, dass die Mehrheit der

⁵ „(...) učenje drugih nastavnih predmeta kroz strani jezik (...)“

⁶ „(...) oblik nastave da se neki drugi nastavni predmet, recimo na primjer znači likovna kultura da se djeci predaje na engleskom jeziku (...)“

befragten Lehrkräfte (darunter 3 EnglischlehrerInnen und 2 DeutschlehrerInnen) eigentlich nicht ganz mit CLIL vertraut ist.

Nur zwei befragte DeutschlehrerInnen (siehe Schaubild 1), die Lehrperson A_De und Lehrperson E_Deutsch definierten CLIL als: „am einfachsten, Integration...ich würde das als Integration von zwei oder mehr Unterrichtsfächern erleben, von denen ein Unterrichtsfach eine Sprache ist, und das andere ein Fach bzw. Inhalt ist. Also üblich eine Bindung von zwei Unterrichtsfächern“⁷ (üb. von K. D.), die Lehrperson E_De sagt „ich würde das als Integration von Inhalten aus z. B. Musik, Kunst oder Mathematik mit einer Fremdsprache definieren“⁸ (üb. von K. D.).

Obwohl auf den ersten Blick auf dem Schaubild 1 zu sehen ist, dass die DeutschlehrerInnen etwas vertrauter mit CLIL als die EnglischlehrerInnen sind, war es fragwürdig, ob diese Vertrautheit auf einer tieferen über diesen Bildungsansatz basierte. Die Definierung von CLIL bot eine Antwort an. Von den sieben Lehrkräften, haben nur zwei DeutschlehrerInnen CLIL als einen gleichwertigen Erwerb von Sprache und Inhalt definiert. Die anderen zwei DeutschlehrerInnen haben, obwohl sie behaupteten mit CLIL vertraut zu sein, den Begriff als nicht zutreffend der Definition, die im Rahmen dieser Diplomarbeit als Leitfaden betrachtet wird, definiert. Von den vier befragten EnglischlehrerInnen behaupteten drei mit CLIL vertraut zu sein, aber trotzdem hat keine der drei Befragten CLIL als das Unterrichten einer Fremdsprache und des Inhalts eines nichtsprachlichen Faches in gleichem Maße definiert. Das würde bedeuten, dass die Hälfte der befragten DeutschlehrerInnen und mehr als die Hälfte der befragten EnglischlehrerInnen nicht genauer mit CLIL vertraut ist.

Daher wurde die erste Hypothese der Untersuchung verworfen, da mehr Deutsch- als EnglischlehrerInnen CLIL als Bildungsansatz in dem die Sprache und der Inhalt aus Sachfächern gleichwertig im Fokus sind, definiert haben und daher eine bessere Vertrautheit mit CLIL zeigen.

11.2. Die Anwendung des CLIL-Ansatzes im Fremdsprachenunterricht

Eine der wichtigsten Zielsetzungen der durchgeführten Interviews war die Anwendung von CLIL im Fremdsprachenunterricht zu analysieren. Da im vorigen Kapitel bewiesen wurde, dass nur zwei von den sieben befragten Lehrkräften (die behaupteten mit CLIL vertraut zu sein),

⁷ „Najjednostavnije, integracija. Ja bih to doživio kao integraciju dvoje ili više predmeta od kojih je jedan jezik, a drugi je nekakva struka, sadržaj. Znači obično spajanje dva predmeta“

⁸ „(...) ja bih to definirala kao integraciju sadržaja iz na primjer glazbenog, likovnog ili matematike sa stranim jezikom.“

CLIL adäquat definieren konnten, wird die angemessene Anwendung des Ansatzes von den übrig gebliebenen 5 Lehrpersonen besonders hinterfragt und unter die Lupe genommen. Die Autorin dieser Diplomarbeit schätzte den allgemeinen Erfolg und die Richtigkeit der Anwendung von CLIL im FSU aufgrund der Äußerungen der befragten Lehrkräfte ein.

Neben der Angabe, ob und im welchen Ausmaßen dieser Ansatz überhaupt im Fremdsprachenunterricht der kroatischen Grundschulen angewandt wird, wollte innerhalb dieser Darstellung ebenfalls beleuchtet werden, ob es einen Unterschied zwischen den EnglischlehrerInnen und den DeutschlehrerInnen gibt, was die Häufigkeit der Anwendung und Implementation dieses Ansatzes in ihrem Fremdsprachenunterricht betrifft. Die Anzahl der Lehrkräfte, die an CLIL-Unterrichtsstunden anderer Kollegen teilgenommen haben, wurden auch in Betracht genommen, da dies auch eine Art von Interesse für diesen Bildungsansatz darstellt. Innerhalb dieser Analyse werden die EnglischlehrerInnen und die DeutschlehrerInnen entgegengestellt.

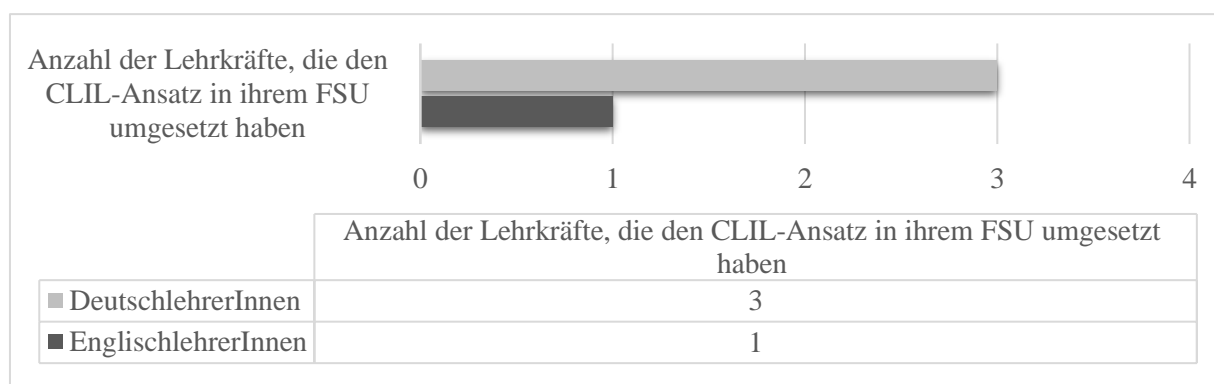


Schaubild 2.

Anwendung des CLIL-Ansatzes im Deutsch- und Englischunterricht

Die Hälfte bzw. vier von acht der befragten FremdsprachenlehrerInnen (siehe Schaubild 2) behaupteten mindestens einmal CLIL in ihrem Fremdsprachenunterricht eingesetzt zu haben. Darunter mehr DeutschlehrerInnen als EnglischlehrerInnen. Von der anderen Hälfte der befragten Lehrkräfte, die CLIL nie angewandt haben, hat nur die Lehrperson D_De an einer CLIL-Unterrichtsstunde „(...) im Rahmen eines internationalen Projekts (...)“⁹ (üb von K. D.) teilgenommen.

⁹ „(...) u sklopu jednog međunarodnog projekta (...)“

Was die Häufigkeit der Anwendung betrifft, variiert diese von LehrerIn zu LehrerIn. Die Lehrperson E_De, die CLIL zutreffend der Definition, von der in dieser Diplomarbeit ausgegangen wird definiert hat, behauptet, dass sie CLIL sehr oft anwendet, während die Lehrperson B_En, die CLIL nicht als einen doppelt fokussierten Bildungsansatz definiert hat, deutet, dass sie CLIL immer, wenn sie die Gelegenheit dazu hat, umsetzt. Die Lehrperson B_En behauptet, dass sie es sogar routinemäßig „(...) einmal im Monat oder einmal in zwei Monaten (...)“¹⁰ (üb. von K. D.) macht. Die Lehrperson A_De, die die zweite Lehrperson ist, die CLIL gemäß der Fachliteratur definiert hat, behauptet, den FSU bis jetzt „auf diese Art und Weise (...) zweimal“¹¹ (üb. von K. D.) durchgeführt zu haben. Inwieweit die erwähnten Beispiele tatsächlich dem CLIL-Unterricht entsprechen, wird im weiteren Text diskutiert.

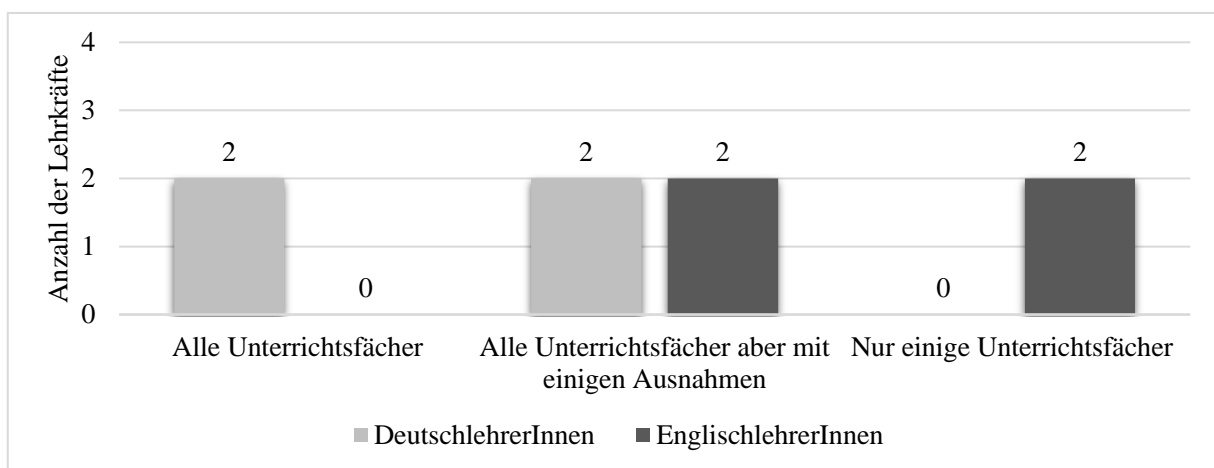


Schaubild 3.

Unterrichtsfächer die mit einer Fremdsprache im Rahmen des CLIL-Unterrichts integriert werden können

Was die Unterrichtsfächer angeht, mit denen die Fremdsprache integriert werden kann, können die Antworten der Befragten in drei Kategorien unterteilt werden (siehe Schaubild 3). Die erste Kategorie, sind die Äußerungen, dass alle Fächer zur Integration mit einer Sprache geeignet sind. Dies äußerten 2 Lehrkräfte, die Lehrperson C_De und die Lehrperson E_De. Die zweite Kategorie sind die Äußerungen, dass grundsätzlich alle Fächer zur Integration mit einer Sprache geeignet sind aber, dass es einige Ausnahmen gibt. Dieser Meinung ist die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (die Lehrperson A_De, die Lehrperson D_En, die Lehrperson F_En und die Lehrperson G_En) (siehe Schaubild 3). Die Lehrperson A_De deutet:

„Irgendein Unterrichtsfach kann mit Deutsch integriert werden, aber wegen der Interessen der SchülerInnen ist es wahrscheinlich schwer, einige Themen und Inhalte in der Grundschule zu

¹⁰ „(...) jedanput mjesečno ili jedanput u dva mjeseca (...)“

¹¹ „Na ovaj način (...) dva puta“

bearbeiten, z. B. um den Kunstunterricht durchzuführen, müssen die Schüler die Sprache der Kunst beherrschen (...). Ich denke, dass die einfachsten Fächer für Integration vor allem Geschichte und Geografie sind, weil das Sachfächer sind (...)¹² (üb. von K. D.).

Das würde bedeuten, dass obwohl alle Unterrichtsfächer mit einer Fremdsprache integriert werden können, einige Fremdsprachenlehrer trotzdem bestimmte Sachfächer bei der Integration bevorzugen. Die dritte Kategorie sind die Äußerungen, dass nur einige bestimmte Unterrichtsfächer zur Integration mit einer Fremdsprache geeignet sind. Dieser Meinung sind die Lehrperson B_En und die Lehrperson H_En, die behaupten, dass nur die Unterrichtsfächer Mathematik, Kroatisch, Musik, Sport, Geografie und Musik mit Englisch integriert werden können.

Die Themen der letzten CLIL-Unterrichtsstunden der befragten Lehrkräfte waren aus den Unterrichtsfächern Mathematik, Naturkunde, Geografie und Sport. Dies sind auch die Unterrichtsfächer, die von Böttger (2012) und Eurydice (2006) als passend für die Integration mit einer Fremdsprache empfohlen wurden (vgl. Böttger, 2012; Eurydice, 2012).

Die Lehrperson B_En hat als letztes das Thema Rechenarten aus Mathematik im Englischunterricht bearbeitet. Innerhalb dieser Einheit lösten die Schüler Wortaufgaben und Rechenaufgaben auf Englisch. Diese Unterrichtsstunde hat die Lehrperson als hauptsächlich gut gelungen eingeschätzt mit der Erklärung, dass „(...) es meistens interessant für die Schüler ist und dass sie es lieben, weil es sich wieder um Inhalte handelt, die für sie alltäglich sind und dann sehen sie auch wie es auf Englisch läuft“¹³ (üb. von K. D.). Es ist jedoch fragwürdig, ob eine solche Aktivität als CLIL bezeichnet werden könnte. Aufgrund der zitierten Aussage der Lehrperson B_En kann festgestellt werden, dass es um keine neuen Mathematikinhalte ging, sondern Inhalte, die den Schülern schon im Voraus aus dem Mathematikunterricht bekannt sind. Also haben die Schüler die Inhalte über Rechenarten nicht auf Englisch vertieft, sondern im Grunde genommen nur übersetzt. Während des Interviews hat die Lehrperson B_En keine Zusammenarbeit mit einem/er MathematiklehrerInn erwähnt aber die Befragte deutete, dass das Lehrwerk, das sie in ihrem Fremdsprachenunterricht benutzt üblich nach jeder größeren Einheit Themen aus Sachfächern bietet. Deswegen wird vermutet, dass die Lehrperson B_En nur wenn das Lehrwerk es vorschlägt solche Inhalte bearbeitet. Die beschriebene Unterrichtsstunde der

¹² „Bilo koji predmet se može integrirati s njemačkim međutim zbog interesa učenika vjerojatno neke teme i sadržaje nije moguće lako obraditi u osnovnoj školi primjerice da bi se mogla voditi likovna kultura, učenici moraju vladati nekakvim likovnim jezikom (...). Smatram da su najjednostavniji predmeti za integraciju prije svega povijest i geografija, jer su to činjenični predmeti (...)“

¹³ „(...) učenicima je to uglavnom zanimljivo i vole to jer je to opet neki sadržaj koji im je svakodnevan, a onda vide i kako to ide na engleskom.“

Lehrperson B_En könnte eher als eine Art von fächerübergreifendem Englischunterricht statt als CLIL-Unterricht bezeichnet werden.

Die Lehrperson C_De hat als letztes mit ihren Schülern das Unterrichtsthema Wasser, das ein Teil des Naturkundeunterrichtes ist, bearbeitet. Diese Unterrichtsstunde schätzte die Lehrperson als ziemlich erfolgreich ein weil, „(...) wenn sich die Schüler für das Thema interessieren, nehmen sie auch sehr gut daran teil (...)“¹⁴ (üb. von K. D.). Aus ihrer Aussage „(...) ich habe das irgendwie halb versuchsweise bzw. unvorbereitet eingeworfen, verbunden (...)“¹⁵ (üb. von K. D.) kann erschlossen werden, dass es um keine Einheit oder Lektion aus dem Lehrwerk ging aber auch, dass keine Zusammenarbeit mit einem/er FachlehrerInn vorhanden war. Deswegen war die Unterrichtsstunde der Lehrperson C_De ebenfalls eher ein fächerübergreifender Deutsch als Fremdsprache-Unterricht organisiert. Die Lehrperson A_De erklärt:

„(...) ich würde nicht sagen, dass ich direkt eine ganze CLIL Stunde organisiert habe, aber, z. B. mit der Kollegin aus Geschichte oder Geografie mache ich manchmal einige Aktivitäten in der Schule wo wir zusammenarbeiten, wo wir z. B. einige Gruppenarbeiten machen, die Deutsch und Wissen aus z. B. Geschichte und Geografie verbinden,“¹⁶ (üb. von K. D.).

Die Lehrperson A_De führte neulich mit den Schülern der 7. und 8. Klasse eine solche Aktivität bzw. ein Projekt durch, das sich aus deutschen Dokumentarfilmen über verschiedene Destinationen der Welt entwickelte und innerhalb dessen „(...) die Schüler eine kleine Recherche über diese Dokumentarfilme durchführen sollten und dann hat sich noch die Kollegin aus Geografie angeschlossen, die sich darauf mit einigen ihrer Kenntnisse anknüpfte“¹⁷ (üb. von K. D.). Diese Unterrichteinheit hat die Lehrperson A_De also in Zusammenarbeit mit der Geografieprofessorin durchgeführt und die Lehrperson A_De deutete, dass sie mit den Resultaten der Schüler sehr begeistert ist. Obwohl es keine Einsicht in das Unterrichtsverfahren selbst gibt, scheint diese Stunde in gleichermaßen den Inhalt und die Sprache im Fokus zu behalten und daher, wäre diese Aktivität eine der wenigen, die wirklich in der Richtung von CLIL gehen. Dies ist nicht überraschend, da die Lehrperson A_De, eine

¹⁴ „(...) njih ako interesira tema znaju vrlo dobro sudjelovati (...)“

¹⁵ „(...) ja sam to nekako polu eksperimentalno odnosno nepripremljeno ubacila, povezala (...)“

¹⁶ „(...) ne bih rekao da sam direktno išao na organizaciju cijelog CLIL sata međutim, recimo s kolegicom iz povijesti i geografije također znam nekada napraviti neke aktivnosti u školi gdje surađujemo, gdje radimo recimo nekakve grupne radove koji spajaju njemački i znanje, recimo iz povijesti i geografije.“

¹⁷ „(...) učenici su trebali napisati jedno malo istraživanje o tom dokumentarcu i onda se tu još uključila kolegica iz geografije koje se na to još nadovezivala s nekim svojim znanjima.“

der zwei Lehrkräfte ist, die CLIL überhaupt als Bildungsansatz mit einem doppelten Fokus auf die Sprache und den Inhalt definieren konnten.

Die zweite Lehrkraft ist die Lehrperson E_De, die Folgendes behauptet: „ein Bestandteil zumindest meiner Deutschstunden sind Musik, Sport und Mathematik und dann bearbeiten wir alles parallel auf Deutsch“¹⁸ (üb. von K. D.). Die Lehrperson E_De behauptet in jede Unterrichtsstunde Elemente von CLIL hineinzubringen, und zwar mit Musik und Bewegung. „Meistens beginnt unser Unterricht mit einem Lied und Tanz, und dann, während wir uns bewegen, benutzen wir auch Erklärungen auf Deutsch“¹⁹ (üb. von K. D.). Obwohl die Lehrperson E_De, CLIL zutreffend der Definierung aus dem Kapitell 3. dieser Diplomarbeit definiert hat, würden diese Aktivitäten ebenfalls eher zum fächerübergreifenden Deutschunterricht zählen. Das letzte Unterrichtsthema, das die Lehrperson E_De mit Hilfe von CLIL durchgeführt hat, war Gesundheit, Krankheiten und Körperteile, die von der Lehrperson als sehr erfolgreich eingeschätzt wurde. Diese Unterrichtsstunde wurde jedoch von der Lehrperson E_De nicht zusätzlich beschrieben, daher kann nicht festgestellt werden, ob es wirklich um eine CLIL-Unterrichtsstunde ging. Es besteht die Möglichkeit, dass die Lehrperson E_De die Definition von CLIL kennt, aber CLIL nicht angemessen im Unterricht umsetzen kann oder dass sie sich nur nicht gut ausgedrückt hat.

Es ist bemerkenswert, dass nur die Lehrperson A_De mit einem Lehrer aus einem nichtsprachlichen Unterrichtsfach (mit der Geografieprofessorin) bei der Umsetzung von CLIL zusammengearbeitet hat, während die anderen Lehrkräfte den Ansatz selbstständig innerhalb ihrer Deutsch- oder Englischstunden umgesetzt haben. Diesen Befund könnte man durch den früheren Einfluss und die Erfahrung der Lehrperson A_De mit dem CLIL-Unterricht und der erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Lehrern erklären, da die Lehrperson A_De auch selber als Schüler in der Mittelschule den CLIL-Unterricht erlebt hat. Obwohl die Lehrperson E_De CLIL am Anfang des Interviews als das gleichwertige Erwerben von Fremdsprache und Inhalten aus Sachfächern definiert hat, scheint es als ob ihre CLIL-Unterrichtsstunde überwiegend Sprach- und nicht Inhaltsorientiert war, was von dem CLIL Prinzip, „dass die Sprache parallel zu den Lerninhalten erworben wird“ (Egger, Lechner, 2012; str. 229) abweicht.

¹⁸ „ (...) sastavni dio, bar moje nastave, su i glazbeni, i tjelesni, i matematika, a onda to paralelno odrađujem sve na njemačkom.”

¹⁹ „ (...) uglavnom nam sat počinje nekom pjesmom i plesom, pa onda i dok se razgibavamo koristimo objašnjenja na njemačkom (...)“

Grundsätzlich haben alle Lehrpersonen, die den CLIL-Unterricht selber erprobt haben, den Erfolg dieser Stunden auch als gelungen eingeschätzt, obwohl es sich in den meisten Fällen nicht um CLIL-Unterrichtsstunden handelte. Hier sollte auch hervorgehoben werden, dass alle 8 befragten Lehrkräfte bestätigend geantwortet haben, wenn gefragt, ob sie CLIL in ihrem Unterricht umsetzen würden oder mit der Umsetzung von CLIL fortfahren würden. Sogar die Lehrperson F_En, die sich vor dem Interview mit CLIL nicht auseinandergesetzt hat, hat auf diese Frage affirmativ geantwortet.

Was die vier Lehrkräfte angeht, die CLIL in ihrem FSU nicht umgesetzt haben, wurde ihnen eine Frage gestellt, um ihre Ideen zur Umsetzung des CLILs zu erfragen. Wenn gefragt, welches Thema sie in ihrem FSU mit Hilfe von CLIL bearbeiten könnten, gaben die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Antworten. Die Lehrperson D_De nennt als Beispiel das Thema des Zweiten Weltkriegs, die Lehrperson F_En würde das Thema Zahlen aus Mathematik oder mein Heim aus Naturkunde durch CLIL bearbeiten, die Lehrperson G_En das Thema Tourismus in Kroatien, und die Lehrperson G_En würde das Thema bedeutsame Persönlichkeiten aus der englischen Geschichte mit Hilfe von CLIL bearbeiten.

Die Anzahl der DeutschlehrerInnen (siehe Schaubild 2), die behaupten, CLIL im FSU angewandt zu haben, zeigt einen eindeutigen Vorsprung im Vergleich zu der Anzahl der EnglischlehrerInnen, von denen kaum jemand diesen Ansatz benutzt. Drei von vier befragten DeutschlehrerInnen haben CLIL in ihrem FSU benutzt, im Gegensatz zu den EnglischlehrerInnen von denen nur eine der vier befragten LehrerInnen CLIL im FSU angewandt hat. Wenn man noch die Lehrperson D_De, die zwar eine CLIL-Unterrichtsstunde nicht umgesetzt hat aber an einer teilgenommen hat, in Betracht nimmt, kann man deutlich ein höheres Interesse an CLIL bei den DeutschlehrerInnen nachweisen.

Man könnte vermuten, dass das höhere Interesse an CLIL mit den Berufsjahren, die die Lehrkräfte hinter sich haben, verbunden ist, doch dies ist mit der tabellarischen Darstellung der Daten der befragten Lehrkräfte (Tabelle 1 im Unterkapitel 12.5) widerlegt, da die befragten EnglischlehrerInnen ungefähr gleich so viele Jahre an Berufserfahrung haben wie die befragten DeutschlehrerInnen. Diese Analyse deutet auch darauf hin, dass die Anwendung von CLIL im FSU nicht von der Erfahrung der Lehrkräfte abhängig ist, bzw. dass sowohl Lehrkräfte mit einem halben Jahr Berufserfahrung (wie die Lehrperson A_De) als auch die Lehrkräfte mit 13 Jahren Berufserfahrung (wie die Lehrperson C_De) den CLIL-Unterrichtsansatz gleich aktiv in ihrem FSU umsetzen können.

Wenn jedoch die „Qualität“ dieser CLIL-Stunden und Aktivitäten näher betrachtet wird, kann festgestellt werden, dass von den drei DeutschlehrerInnen, die behaupteten CLIL in ihren FSU umgesetzt zu haben, nur ein Deutschlehrer wirklich CLIL umgesetzt hat, während die anderen eher einen fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht durchführten. Mit dieser Analyse wurde nachgewiesen, dass die Lehrperson B_En, die als einzige behauptete CLIL in ihren Englischunterricht umgesetzt zu haben, ebenfalls nicht CLIL umgesetzt hat, sondern eine Art von fächerübergreifendem Englischunterricht durchführte.

Aufgrund der dargestellten Resultate ist die Hypothese, dass die befragten Lehrkräfte bisher CLIL in ihrem Unterricht hauptsächlich nicht angewandt haben, bestätigt da von den acht befragten Lehrkräften, nur ein Deutschlehrer CLIL nach den Anweisungen der Fachliteratur umsetzt, während die anderen offensichtlich unterschiedliche Ansichtenweisen darüber haben, was CLIL ist und wie CLIL im Unterricht umgesetzt werden sollte.

11.3. Die perzipierten Vorteile und Schwierigkeiten des CLIL-Ansatzes

Der zweite Teil des Leitfadens befasste sich hauptsächlich mit den Vorteilen und Schwierigkeiten, die sich bei der Umsetzung von CLIL erweisen. Alle Lehrkräfte, sowohl diejenigen, die mit CLIL vertraut sind als auch diejenigen, die es noch nicht ausprobiert haben, haben verschiedene Schwierigkeiten und Vorteile der Umsetzung dieses Bildungsansatzes erkannt. Jede der befragten Lehrpersonen erkannte Schwierigkeiten, auf die sie in ihrer spezifischen Schulsituation zugestoßen ist oder zustoßen würde. Trotzdem erkannten die befragten Lehrkräfte auch viele Vorteile dieses Bildungsansatzes.

Mit der empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit wollte herausgefunden werden, welche Vorteile und Schwierigkeiten der Umsetzung von CLIL die Deutsch- und EnglischlehrerInnen am bedeutendsten finden. Darüber hinaus interessierte uns, welche Voraussetzungen für die Umsetzung von CLIL, auf dem Niveau der Schule oder des Unterrichtsprozesses selbst, erfüllt werden sollten und ob die jetzigen Lehrwerke eine gute Basis für die Umsetzung von CLIL sind. Wie in den vorigen Kapiteln, wird auch hier der Unterschied zwischen den Deutsch- und EnglischlehrerInnen betrachtet.

Tabelle 2.

Auflistung der erwähnten organisatorischen Voraussetzungen (auf dem Niveau der Schule) für CLIL

Organisatorische Voraussetzungen (auf dem Niveau der Schule)	DeutschlehrerInnen	EnglischlehrerInnen
Zusammenarbeit der Fach- und Sprachlehrer	3	
Unterstützung für die Durchführung von CLIL auf Schulebene	3	
Höhere Anzahl von Sprachlehrern		2
Fortbildung der Lehrkräfte		2
Weitere Voraussetzungen (10)	2	2
Keine besonderen Voraussetzungen	1	

Die wichtigsten organisatorischen Voraussetzungen für die Umsetzung von CLIL, die sogar drei befragte Deutschlehrkräfte hervorhoben, sind die Zusammenarbeit zwischen den Fach- und Sprachlehrern und die Unterstützung für die Durchführung von CLIL auf der Schulebene (siehe Tabelle 2). Keiner der befragten EnglischlehrerInnen hat die Zusammenarbeit und die Unterstützung für die Durchführung von CLIL auf der Schulebene als bedeutend erwähnt, aber die Lehrperson F_En und die Lehrperson G_En erwähnen beide den Bedarf an einer höheren Anzahl von Sprachlehrern und die Fortbildung dieser Lehrer als eine wichtige Voraussetzung.

Die Lehrperson D_De ist die einzige, die behauptet, dass für das Unterrichten von CLIL allein, eigentlich nichts besonderes notwendig ist außer den guten Sprachkenntnissen der Lehrkraft und der Vertrautheit mit dem Inhalt aus dem Fach. Andere Lehrkräfte sind anderer Meinung und erwähnen, neben diesen, noch zehn weitere Voraussetzungen. Die Lehrperson B_En erwähnt die Gruppenformierung der SchülerInnen nach ihren Sprachkenntnissen, die Lehrperson C_De deutet auf die Anpassung des Stundenplans und die Beseitigung von Barrieren zwischen einigen Unterrichtsfächern. Die Lehrperson E_De empfindet eine Verringerung der wöchentlichen Verpflichtungen der Lehrer, die räumlichen Bedingungen und den Status der Fremdsprache in der jeweiligen Schule (FS1 oder FS2) als die wichtigsten Voraussetzungen, die Lehrperson H_En hebt die besseren sprachlichen Fähigkeiten der Schüler, die Grundkenntnisse aus dem Sachfach, die Verfügbarkeit der Materialien auf der

Fremdsprache (Plakate, Arbeitsblätter) sowie die Verfügbarkeit von angemessenen Lehrwerke hervor.

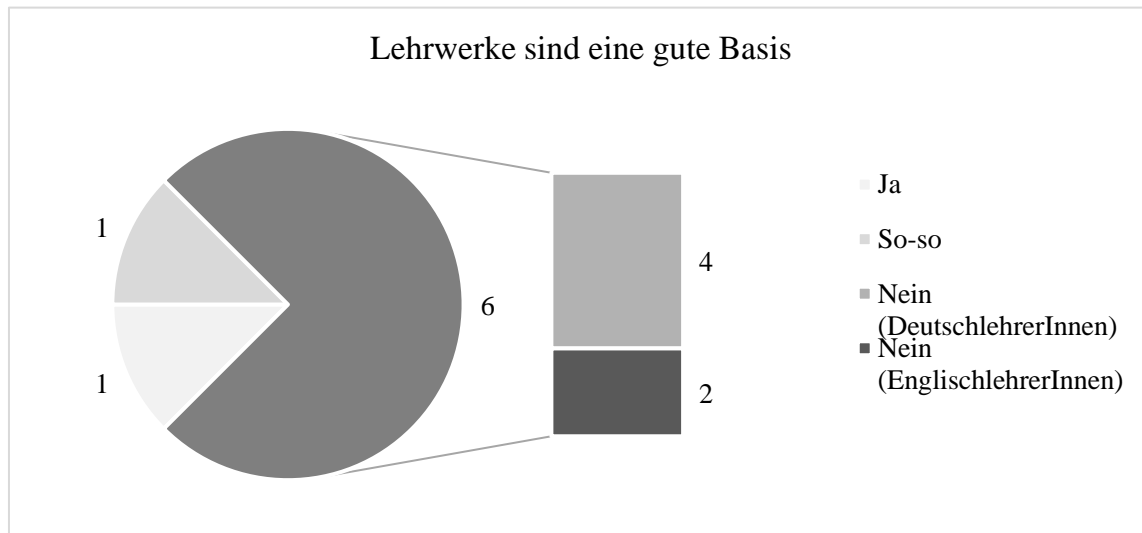


Schaubild 4.

Meinungen über die Lehrwerke als Basis für die Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes im FSU

Es ist interessant, dass nur eine Lehrperson die Lehrwerke bei der Aufzählung der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation von CLIL erwähnt hat. Wenn aber gefragt, ob die aktuellen Lehrwerke eine gute Basis für die Umsetzung dieses Ansatzes im FSU sind (siehe Schaubild 4), antworteten sogar sechs der befragten Lehrkräfte (alle DeutschlehrerInnen und zwei EnglischlehrerInnen) negierend. Nur die Lehrperson G_En antwortete, dass die Lehrwerke *Hello, World!*, die sie in ihrem FSU benutzt eine gute Basis für CLIL sind. Während die Lehrperson B_En behauptete:

„(...) ich bin irgendwie in der Mitte. Es hängt vom Verlag zum Verlag ab, nicht alle Verlage sind gleich (...). Bei der letzten Auswahl der Lehrwerke arbeitete ich nach *Project*, das ist ein Lehrwerk vom Oxford Verlag. Also das sind ausländische Verlage und sie eignen sich viel mehr. Unsere Verlage, so scheint es mir, eignen sich weniger“²⁰ (üb. von K. D.)

Hier sollte daran erinnert werden, dass beide dieser Lehrkräfte CLIL am Anfang des Interviews als nicht zutreffend der Definition, von der in dieser Diplomarbeit ausgegangen wird, definiert haben, daher ist ihre Einschätzung der Angemessenheit der Lehrwerke wahrscheinlich unter dem Einfluss mangelnder Kenntnisse über CLIL. Es kann also angenommen werden, dass

²⁰ „(...) tu sam nekako na sredini. Znači kako koji nakladnik, nisu svi nakladnici isti (...). Ja sam znači u prošlom odabiru radila po *Projectu*, to je Oxfordov udžbenik, znači to su strani nakladnici i oni puno više tome nakonjeni, naši nakladnici, čini mi se, manje.“

die Mehrheit der Lehrkräfte die Lehrwerke als unpassend für den CLIL-Unterricht findet, besonders die Deutschlehrkräfte. Dies deutet darauf hin, dass in Kroatien Bedarf an Fremdsprachenlehrwerken für die Grundschule, die die Umsetzung von CLIL im FSU fördern, besteht.

Tabelle 3.

Auflistung der erwähnten Voraussetzungen im Unterrichtsprozess für CLIL

Voraussetzungen im Unterrichtsprozess	DeutschlehrerInnen	EnglischlehrerInnen
Verfügbarkeit der angemessenen Materialien	2	2
Räumliche Voraussetzungen	2	
Anpassung des Stundenplans	2	
Grundkenntnisse aus dem Sachfach	1	1
Weitere Voraussetzungen (6)		
Keine besonderen Voraussetzungen	2	

Was die Voraussetzungen angeht, die im Unterrichtsprozess selber erfüllt sein müssen, um CLIL umsetzen zu können, erwähnen sogar vier von den acht Befragten (Lehrperson G_En, Lehrperson H_En, Lehrperson A_De und Lehrperson C_De) die Verfügbarkeit der angemessenen Materialien als die wichtigste Voraussetzung (siehe Tabelle 3). Die anderen drei Voraussetzungen, die von je zwei Lehrkräften erwähnt wurden, sind die räumlichen Voraussetzungen und die Anpassung des Stundenplans, bzw. die Verlängerung der Unterrichtsstunden (erwähnt von der Lehrperson A_De und Lehrperson C_De) sowie die Grundkenntnisse des Sachfachs (erwähnt von der Lehrperson A_De und Lehrperson B_En). Diese drei Voraussetzungen wurden auch von anderen Lehrkräften, aber als Voraussetzungen auf dem Niveau der Schule erwähnt. Nur die Lehrperson D_De und Lehrperson E_De behaupteten, dass keine besonderen Voraussetzungen im Unterrichtsprozess erfüllt werden müssten.

Die anderen sechs Voraussetzungen, die je eine befragte Person erwähnt hat, waren der Wille der SchülerInnen, die Verfügbarkeit des Unterrichtszubehörs, die Anzahl der Sprachlehrkräfte, zusätzliche Vorbereitung für die Unterrichtsstunde, Anwendung mehrerer unterschiedlicher Aktivitäten und zusätzliche Recherche.

Aus der Tabelle 2 und 3 ist ersichtlich, dass die befragten Lehrkräfte mehr Voraussetzungen auf dem Niveau der Schule erkennen als im Unterrichtsprozess selber. Genau

wie in der Untersuchung von Pokrivčáková (2013) wurden viele der genannten Voraussetzungen auch als mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung von CLIL genannt.

Tabelle 4.

Auflistung der Vorteile des CLIL-Bildungsansatzes für den Spracherwerb und der Schwierigkeiten zu denen es kommen kann

	Vorteile für den Spracherwerb	Schwierigkeiten
DeutschlehrerInnen	Reale Sprachanlässe	Schlechte Kommunikation der Lehrer
	Große Motivation der Schüler (2)	Schüler mit besonderen Bedürfnissen
	Vorbild guter Zusammenarbeit	Zeitmangel
	Entwicklung des allgemeinen Wissens	Mangelnde Sprach- und Sachkenntnisse
	Lernen über Sachfachinhalte auf der FS	Unangemessene Ausbildung der Lehrer
	Lebensnahe Kommunikation	
EnglischlehrerInnen	Entfaltung eines neuen Vokabulars	Große Anzahl an Schülern in Klassen
	Entwicklung der Beschlussfähigkeit	Mangelndes Interesse der Schüler/Eltern
	Schneller und einfacher Spracherwerb	Unangemessene Ausbildung der Lehrer
	Große Motivation der Schüler	Unpassende Lehrwerke (2)
	Häufigere Aussetzung der Sprache	Unterschiedliche Sprachkenntnisse der S.
		Zu viele Inhalte müssen bearbeitet werden

Die Tabelle 4 listet alle erwähnten Vorteile und Schwierigkeiten von CLIL auf. Aus der Tabelle ist sichtbar, dass die Befragten allgemein die gleiche Anzahl an Vorteilen und Schwierigkeiten erwähnt haben, aber wenn die befragten Lehrkräfte in Deutsch- und EnglischlehrerInnen unterteilt werden, wird es deutlich, dass die DeutschlehrerInnen sechs Vorteile und fünf Schwierigkeiten genannt haben, während die EnglischlehrerInnen insgesamt fünf Vorteile und 6 Schwierigkeiten erwähnten. Es ist bemerkenswert, dass die DeutschlehrerInnen, obwohl die Mehrheit von ihnen dachte CLIL in ihrem FSU umgesetzt zu haben (siehe Schaubild 2), mehr Vorteile als Schwierigkeiten nannten, während die EnglischlehrerInnen, von denen die Mehrheit CLIL nicht umgesetzt hat, mehr Schwierigkeiten als Vorteile von CLIL nennen.

Obwohl die Mehrheit der befragten Lehrkräfte mehr Voraussetzungen für den CLIL-Unterricht auf dem Niveau der Schule erkannt haben, haben die DeutschlehrerInnen, im Gegensatz zu den EnglischlehrerInnen, allgemein eine größere Anzahl an Vorteilen und niedrigere Anzahl an Schwierigkeiten genannt. Deswegen ist die Hypothese, dass beide

Gruppen der Befragten mehr Schwierigkeiten als Vorteile von CLIL im Fremdsprachenunterricht identifizieren, verworfen.

11.4. Die Kompetenzen der Lehrkräfte für die Anwendung des CLIL-Ansatzes

Obwohl mit dem ersten und zweiten Thema der Untersuchung dieser Diplomarbeit schon ein genereller Eindruck über die Kompetenz und Vertrautheit der befragten Lehrkräfte mit CLIL entstanden ist, bieten die Resultate der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte über ihre Kompetenz zur Umsetzung von CLIL weitere Einsichten in diesem Bereich.

Die Fragen aus dem letzten Thema im Leitfaden widmeten sich der Untersuchung der Kompetenzen, die die Lehrkräfte besitzen sollten, um CLIL umsetzen zu können. Die befragten Deutsch- und EnglischlehrerInnen identifizierten die wichtigsten Kompetenzen der Lehrkräfte und schätzten ihre eigenen Kompetenzen ein. Das Bestehen einer Verbindung zwischen den Resultaten der Selbsteinschätzung und der Auseinandersetzung mit CLIL im Studium oder im Rahmen von Fortbildungen wird schließlich unter die Lupe genommen. Auch in diesem Teil der Analyse wird eine summative Bewertung der Ergebnisse und Antworten aller befragten Lehrkräfte und der Unterschied zwischen den Deutsch- und EnglischlehrerInnen in Betracht genommen.

Tabelle 5.

Auflistung der Kompetenzen, die die Lehrkräfte ihrer Meinung nach zur Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes besitzen sollen

Kompetenzen der Lehrkräfte	DeutschlehrerInnen	EnglischlehrerInnen
Den Willen haben	3	
Gute Sprach- und Fachkenntnisse besitzen	3	2
Anpassungsfähig sein	1	1
Unterrichtsmethoden und Formen kennen und austauschen	1	1
Digitale Kompetenzen besitzen		1
Die üblichen Kompetenzen einer Lehrperson in der Grundschule besitzen	1	1
Gute Kenntnisse des Curriculums haben		1
Motiviert sein	1	
Die Möglichkeit der Umsetzung einschätzen können		1
Organisiert sein	1	
Hochgebildet sein		1

Wenn gefragt, welche Kompetenzen eine Lehrperson für die Umsetzung von CLIL besitzen sollte, nannten die befragten Lehrkräfte eine Menge von Kompetenzen und Fähigkeiten. Alle befragten Lehrkräfte nannten Aspekte, die auch als Hauptcharakteristiken der Lehrkräfte in Europa in den Gemeinsamen europäischen Grundsätzen für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften²¹ betrachtet werden. Diese Charakteristiken sind: hochgebildet sein, selbst eine lebenslange SchülerInn sein, mobil (anpassungsfähig) sein und zur Zusammenarbeit bereit sein.

Die meisten befragten Lehrkräfte nannten den Besitz an guten Sprach- und Fachkenntnissen als die wichtigste Kompetenz einer Lehrkraft, die CLIL umsetzen möchte (siehe Tabelle 5). Sogar drei DeutschlehrerInnen und zwei EnglischlehrerInnen behaupteten, dass ohne gute Sprachbeherrschung und ohne die Grundkenntnisse aus den Sachfächern, eine solche Art von Ansatz nicht umgesetzt werden kann. Genau diese beiden Fähigkeiten werden im Rahmen des integrierten fünfjährigen Studiengangs an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb entwickelt. Die schon erwähnten StudentInnen dieser Studiengänge, werden parallel für den Sachfachunterricht und den Sprachunterricht geschult. Den Vorsprung dieser StudentInnen erwähnt auch die Lehrperson E_De, die behauptet:

„(...)die Sprachkenntnisse sind nicht genügend, sondern auch die Fachkenntnisse, die meiner Meinung nach, wiederum keine Schwierigkeit für uns sein sollten, zumindest für die Lehrkräfte von der Lehrerbildung, während ich für die Kollegen von der philosophischen Fakultät nicht so sicher bin (...)“²² (üb. Von K. D.)

Die nächste Kompetenz, die die meisten DeutschlehrerInnen als wichtig genannt haben ist der Wille. Die DeutschlehrerInnen betrachten den Willen neuen Herausforderungen entgegenzutreten und neue Ansätze zu erproben als einen starken Stimulus, der zur erfolgreichen Umsetzung von CLIL beiträgt.

Die Kompetenzen der Anpassungsfähigkeit und die „üblichen“ Kompetenzen einer Lehrperson, die in der Grundschule unterrichtet, wurden von je einer DeutschlehrerIn und einer EnglischlehrerIn als bedeutsam erwähnt. Alle anderen Kompetenzen und Fähigkeiten, wie die digitalen Kompetenzen, die guten Kenntnisse des Curriculums, die Motivation, die Fähigkeit

²¹ Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/EN/1-2007-392-EN-F1-1.Pdf>

²² „(...)nije dovoljno samo jezično znanje nego i znanje iz svih tih područja, što mislim da nama opet ne bi trebala biti poteškoća, barem učiteljima s Učiteljskog fakulteta, dok već za kolege s Filozofskog nisam sigurna (...)“

der Einschätzung der Angemessenheit von CLIL im Unterricht, die Organisationsfähigkeit und die höhere Bildung werden von je einer Lehrperson erwähnt.

Die EnglischlehrerInnen erwähnen eine Lehrerkompetenz zur Umsetzung von CLIL mehr als die DeutschlehrerInnen, aber im Grunde genommen empfindet die Mehrheit aller Befragten die guten Sprach- und Fachkenntnisse als die bedeutendste Kompetenz. Für die Mehrheit der DeutschlehrerInnen ist ebenfalls der Wille der Lehrkraft sehr wichtig. Der größte Unterschied zwischen den Deutsch- und den EnglischlehrerInnen ist also in der Tatsache, dass keiner der EnglischlehrerInnen den Willen der Lehrperson als relevant für die Umsetzung von CLIL empfindet, während drei von vier DeutschlehrerInnen den Willen der Lehrkraft als sehr bedeutend identifizieren.

Zuletzt wurde im Interview von den befragten Lehrkräften erwartet, ihre eigene Kompetenz zur Umsetzung von CLIL (im weiteren Text CLIL Kompetenz) einzuschätzen. Wie im Schaubild 5 zu sehen ist, schätzten die befragten Lehrkräfte ihre CLIL Kompetenz als gut, sehr gut oder ausgezeichnet ein. Keiner der Lehrkräfte benutzte die Noten 1 (ungenügend) oder 2 (genügend) in ihrer Selbsteinschätzung. Die Mehrheit der Befragten schätzte ihre CLIL Kompetenz als gut oder sehr gut ein, während nur zwei Lehrkräfte behaupteten, eine ausgezeichnete CLIL Kompetenz zur Umsetzung von CLIL zu besitzen.

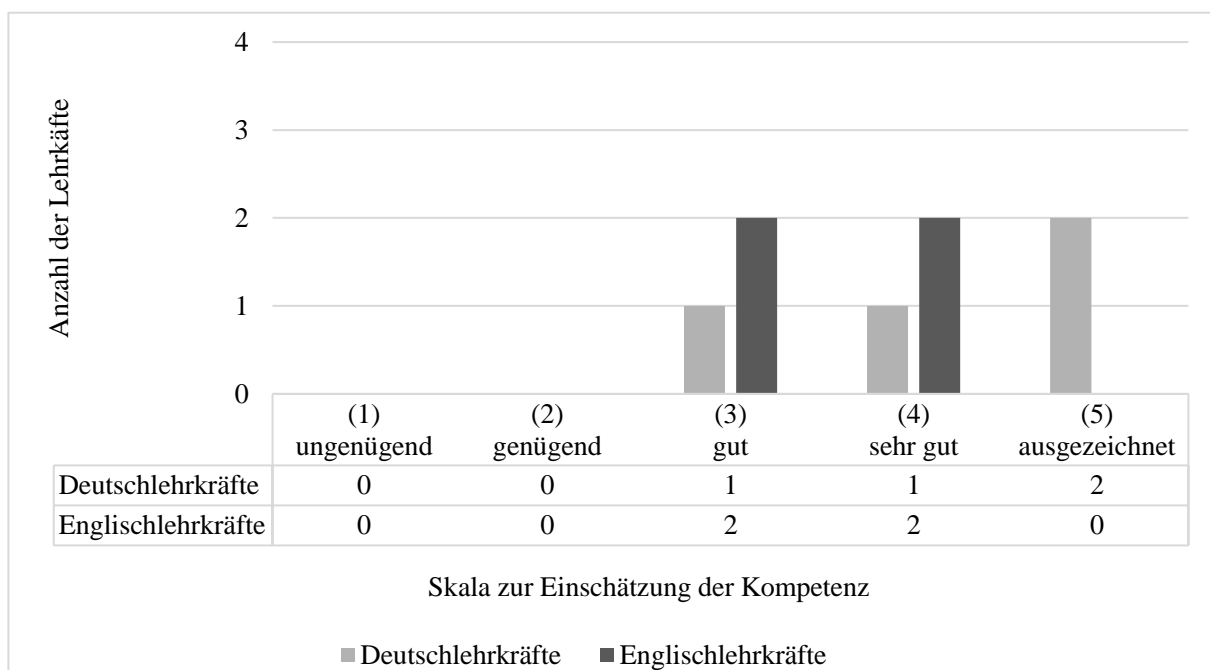


Schaubild 5.

Selbsteinschätzung der Kompetenz der befragten Lehrkräfte für die Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes

Zwei EnglischlehrerInnen, die Lehrperson B_En und die Lehrperson G_En beschreiben ihre CLIL Kompetenz als sehr gut, während die anderen zwei, die Lehrperson H_En und Lehrperson F_En ihre CLIL Kompetenz als gut einschätzen. Die durchschnittliche Note, die die EnglischlehrerInnen zur Einschätzung ihrer CLIL Kompetenzen benutzen ist 3,5. Die Verbindung zwischen dem Kontakt mit CLIL im Studium oder im Rahmen von Fortbildungen und der Höhe der Selbsteinschätzung der CLIL Kompetenz bei EnglischlehrerInnen wurde ebenfalls geprüft. Nur die Lehrperson B_En und die Lehrperson H_En haben sich im Studium mit CLIL auseinandergesetzt, aber trotzdem schätzten sie ihre CLIL Kompetenzen mit einer 4 und einer 3 ein. Die Lehrperson B_En ist ebenfalls die einzige EnglischlehrerInn, die sich mit CLIL, außer im Studium, auch in Form einer Fortbildung auseinandergesetzt hat. Daher kann keine besondere Verbindung zwischen dem Kontakt mit CLIL im Studium oder in Fortbildungen und der Höhe der Selbsteinschätzung der CLIL Kompetenz bei EnglischlehrerInnen nachgewiesen werden.

Im Gegensatz dazu schätzen sogar zwei DeutschlehrerInnen ihre Kompetenzen als ausgezeichnet (Lehrperson A_De und Lehrperson E_De) während die anderen zwei, Lehrperson D_De und Lehrperson C_De, ihre Kompetenz als gut und sehr gut beschreiben. Die durchschnittliche Note, die die DeutschlehrerInnen zur Einschätzung ihrer Kompetenzen gebrauchen ist 4,2. Die Verbindung zwischen dem Kontakt mit CLIL im Studium oder im Rahmen von Fortbildungen und der Höhe der Selbsteinschätzung der CLIL Kompetenz ist bei den DeutschlehrerInnen etwas auffälliger. Die Lehrperson A_De und Lehrperson E_De, haben sich mit CLIL ebenfalls im Studium auseinandergesetzt (gleich wie die Lehrperson B_En und die Lehrperson H_En) aber haben ihre CLIL Kompetenz beide mit einer 5 einschätzt. Die einzige DeutschlehrerIn, die sich mit CLIL im Studium und in Form einer Fortbildung auseinandergesetzt hat, ist die Lehrperson C_De, die ihre CLIL Kompetenz, gleich wie die Lehrperson B_En mit einer vier einschätzte. Im Grunde genommen, haben die DeutschlehrerInnen, die mit CLIL im Studium Kontakt hatten, ihre CLIL Kompetenzen höher eingeschätzt, als die, die sich mit CLIL nicht auseinandergesetzt haben.

Aus dieser Analyse kann festgestellt werden, dass die DeutschlehrerInnen, die sich mit CLIL im Studium auseinandergesetzt haben, ihre CLIL Kompetenz als besser einschätzen als die EnglischlehrerInnen, die sich nicht mit CLIL im Studium auseinandergesetzt haben.

Anknüpfend auf die Analyse kann festgestellt werden, dass DeutschlehrerInnen ihre CLIL Kompetenz mit höheren Noten einschätzten als die EnglischlehrerInnen. Ob das vom Studiengang selbst abhängt, konnte in dieser Untersuchung nicht nachgewiesen werden.

Obwohl keine der befragten Lehrkräfte ihre CLIL Kompetenz als ungenügend oder nur genügend eingeschätzt hat, erwähnten sogar sechs der befragten Lehrkräfte während der Befragung, dass, ihrer Meinung nach, die Lehrkräfte zusätzlich ausgebildet werden sollten, um CLIL umsetzen zu können (siehe Tabelle 2 und Tabelle 4). Einige von ihnen, z. B. die Lehrperson G_En und die Lehrperson F_En behaupten: „die Lehrer bräuchten eine zusätzliche Ausbildung (...) wir sollten an einigen Kursen oder Workshops teilnehmen, um bereit zu sein (...)“²³ „wir sind damit überhaupt nicht vertraut also bräuchten wir eine Fortbildung darüber (...) ich bräuchte noch irgendwelche Richtlinien (...)“²⁴ (üb. von K. D.). Die Lehrperson C_De sagt das gleiche: „ich denke, dass wir nicht alle darüber genügend ausgebildet sind“²⁵ (üb. von K. D.), und die Lehrperson H_En erläutert: „(...) ob wir uns damit allzu beschäftigt haben, nicht wirklich (...)“²⁶ (üb. von K. D.). Die Lehrperson B_En meint: „es gibt immer Raum zur Fortbildung (...)“²⁷ (üb. von K. D.) während die Lehrperson A_De behauptet, dass „(...) wenn es ein Handbuch geben würde, das vielleicht dabei helfen würde und das ein bisschen beraten könnte, wie einige Kenntnisse integriert, verbunden werden könnten (...)“²⁸ (üb. von K. D.) der CLIL-Unterricht erfolgreicher sein würde.

Da fast alle Befragten Deutsch- und EnglischlehrerInnen an den Bedarf an Fortbildung der Lehrkräfte hingewiesen haben, wird die Hypothese, dass EnglischlehrerInnen als auch DeutschlehrerInnen meinen, dass sie zusätzliche Kompetenzen für die erfolgreiche Umsetzung von CLIL im Unterricht benötigen bestätigt.

12. Schlussfolgerung

Der CLIL (*eng. Content and Language Integrated Learning*) Bildungsansatz, hat es zum Ziel, einen gleichzeitigen Erwerb von Inhalten und Sprache zu ermöglichen. Dieser doppelt fokussierte Bildungsansatz ist seit seinem Entstehen in den 90-er Jahren zum Teil der Programme vieler europäischen Bildungseinrichtungen geworden. Neben der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten fördert dieser Bildungsansatz auch die Integration in die europäische

²³ „(...) dodatna edukacija bi trebala učiteljima (...) da prođemo neke tečajeve ili radionice i onda da smo mi spremni (...)“

²⁴ „(...) nismo upoznati uopće s tim, dakle trebala bi nam neka edukacija u vezi toga (...) trebaju mi još neke smjernice (...)“

²⁵ „Mislim da nemamo svi dovoljno edukacije o tome.“

²⁶ „(...) da smo se nešto previše s tim bavili, i nismo zapravo (...)“

²⁷ „Uvijek ima prostora za usavršavanje (...)“

²⁸ „ (...) da postoji nekakav priručnik koji bi možda pomogao pri tome i koji bi mogao malo posavjetovati kako bi se neka znanja mogla integrirati, spojiti (...)“

multikulturelle Gesellschaft. Jedoch haben nur wenige Schulen in Kroatien den Nutzen dieses Bildungsansatzes erkannt.

Das Ziel des theoretischen Teils der Diplomarbeit war es, aufgrund der Befunde von Sprachwissenschaftlern auf die Vorteile, die die Umsetzung von CLIL mit sich bringt, hinzuweisen. Mit dem empirischen Teil, bzw. der Untersuchung der Diplomarbeit wollten die Meinungen der Lehrkräfte über die Umsetzung von CLIL in den kroatischen Bildungseinrichtungen erforscht werden. Der Bedarf an solchen Untersuchungen geht auch aus den mangelhaften Untersuchungen dieser Art in Kroatien hervor. An der Untersuchung in dieser Arbeit nahmen 8 Lehrkräfte teil, von denen 4 DeutschlehrerInnen und 4 EnglischlehrerInnen der Grundschule. Die Untersuchung wurde in Form von halbstrukturierten Interviews durchgeführt und aufgrund der Antworten der Lehrkräfte wurden vier Hypothesen hinterfragt. Die Resultate der Untersuchung brachten interessante Erkenntnisse hervor, die als Ausgangspunkte weiterer Recherchen oder Untersuchungen dienen könnten.

Die erste Erkenntnis war, dass die Fremdsprachenlehrkräfte im Grunde genommen mit dem Begriff CLIL bekannt sind, aber dass sie ihn von den anderen, im kroatischen Schulsystem oft gebrauchten Ansätzen nicht wirklich unterscheiden. Dies bezieht sich vor allem auf den fächerübergreifenden Unterricht, den bilingualen Sachfachunterricht und den sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht. Obwohl es sich, wie im theoretischen Teil der Arbeit wiedergegeben, um Nuancen in den Unterschieden zwischen diesen Ansätzen handelt, haben die DeutschlehrerInnen einen kleinen Vorsprung gezeigt, was die Vertrautheit mit CLIL angeht. Die Resultate deuten aber insgesamt darauf hin, und dies bestätigen auch die Probanden selbst, dass sich Fremdsprachenlehrkräfte innerhalb ihrer Aus- und Fortbildung intensiver mit verschiedenen Ansätzen zur Förderung des Fremdsprachenlernens auseinandersetzen sollten.

Das zweite Ergebnis der Untersuchung knüpfte sich auf das erste an und wies auf eine seltene Umsetzung von CLIL im FSU an kroatischen Grundschulen hin. Alle Probanden außer einer befragten DeutschlehrerIn sind der Überzeugung, dass sie CLIL in ihrem Unterricht umgesetzt haben. Eine tiefere Analyse der Antworten der Befragten zeigte aber, dass eine Umsetzung von CLIL, die gleichermaßen die fremdsprachlichen Kompetenzen und Kenntnisse aus dem Sachfach entwickelt, eine Seltenheit ist, besonders im Englischunterricht. Nach der Meinung der befragten Lehrkräfte wären die nötigen Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung von CLIL, außer der Kompetenzen und des Willens der Lehrkraft selbst, auch die Unterstützung der Schule sowie ihre adäquate Ausstattung.

Der dritte Untersuchungsbefund war, dass, obwohl die DeutschlehrerInnen mehr Vorteile als Schwierigkeiten des CLIL-Unterrichts in Gegensatz zu den EnglischlehrerInnen nannten, die Lehrkräfte allgemein eine gleiche Menge von Vorteilen von CLIL für den Spracherwerb hervorheben als auch Schwierigkeiten der Umsetzung des Ansatzes. Als die wichtigsten Vorteile des CLIL-Unterrichts werden besonders die hohe Motivation der Schüler, die erfolgreiche Zusammenarbeit der Lehrkräfte und die häufigere Aussetzung der SchülerInnen mit der Sprache hervorgehoben. Was die Schwierigkeiten betrifft, wurden neben der besonders betonten Verfügbarkeit der angemessenen Lehrwerke und der unangemessenen Ausbildung der Lehrkräfte auch die räumlichen Voraussetzungen und die Anpassung des Stundenplans, sowie das Besitzen an Grundkenntnissen des Sachfachs, die Arbeit mit Schüler mit besonderen Bedürfnissen und der Zeitmangel betont. Die befragten Lehrkräfte denken jedoch, dass mehr Voraussetzungen auf dem Niveau der Schule befriedigt sein sollten als in ihrem Unterrichtsprozess. Die Fremdsprachenlehrer sehen also die Vorteile der Umsetzung ein sind aber zugleich bewusst, dass es bei der Umsetzung von CLIL im kroatischen Schulsystem Herausforderungen geben würde.

Im Bereich der Selbsteinschätzung der Kompetenzen der Lehrkräfte für die Durchführung von CLIL im Unterricht, zeigen die Resultate der Untersuchung, dass DeutschlehrerInnen zwar ihre CLIL Kompetenz höher einschätzen als die EnglischlehrerInnen aber unabhängig davon sehen alle befragten Lehrkräfte auch den Bedarf an ihrer weiteren Fortbildung ein und äußern die Bereitschaft sich im Bereich des CLIL Fremdsprachenunterrichts fort- und weiterzubilden. Diese Beschlüsse unterstützt auch der Befund, dass obwohl fast alle Lehrkräfte behaupten, CLIL in ihrem FSU schon umgesetzt zu haben, sie trotzdem bewusst sind, dass sie im Bereich der Umsetzung von CLIL nicht genügend qualifiziert sind.

Hauptsächlich gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Deutsch- und EnglischlehrerInnen bei der Umsetzung von CLIL im Unterricht und allgemein kann festgestellt werden, dass die Befragten zu einer solchen Arbeitsweise oft neigen und Interesse an CLIL zeigen, aber dass ihre Qualifikationen in diesem Bereich trotzdem erweitert werden müssen. Eine Möglichkeit der Erweiterung dieser Qualifikationen wäre CLIL-Themen und Inhalte stärker in die Erstausbildung von FremdsprachenlehrerInnen einzubeziehen denn wie die Ergebnisse der Untersuchung dieser Diplomarbeit zeigten, setzt die Doppelqualifikation der Lehrkräfte (LehrerIn für Sachfächer und SprachlehrerIn) nicht unbedingt auch die Entwicklung

der benötigten methodisch-didaktischen Kompetenzen für die Implementation von CLIL im Unterricht voraus.

Literatur

Admiraal, W., Westhoff, G., de Bot, K. (2006). *Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English*. Educational Research and Evaluation 12.

Bentley, K. (2009). *Primary Curriculum Box*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 9-13. Abrufbar unter: https://assets.cambridge.org/97805217/29611/excerpt/9780521729611_excerpt.pdf

Böttger, H. (2012). Learning in two languages. A foreign language in primary school subjects. In G. Egger, C. Lechner (Hrsg.), *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education* (98-116). Birkach: Tectum Verlag Marburg.

Breidbach, S., Medina-Suárez, J. (2016). Teachers' Perspectives on CLIL and Classroom Innovation in a Method Based on Drama Games. *Revista semestral de la facultad de educación y psicología De la universidad de navarra*, 31, 97-116. Abrufbar unter: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/issue/view/253>

Canga Alonso, A. (2015). Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77. Abrufbar unter: https://doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51301

Commission of the European Communities. (2003). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006* (COM(2003) 449 final). Brussels. Abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, L. Volkman (Hrsg.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (139-158). Carl Winter, Heidelberg.

Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U. (2009). Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL. In *International CLIL Research Journal* 1(2), 17-25.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (2010a). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, U. Smit (Hrsg.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (1-19). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (2010b). Language use and language learning in CLIL. Current findings and contentious issues. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, U. Smit (Hrsg.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (279-291). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

de Flaugergues, A. (2016). *Sprachliche Praktiken in der Schweiz. Erste Ergebnisse der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
Abrufbar unter:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/esrk.assetdetail.1000161.html>

Döring, N., Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.

Državni zavod za statistiku. (2019). *Osnovne škole kraj šk. G. 2017./2018. i početak šk. G. 2018./2019* (Priopćenje broj 8.1.2., ISSN 1330-0350, točka 1.5.). Preuzeto 6.09.2020.:
https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2019/08-01-02_01_2019.htm

E. Wicke, R. (2016, Dezember). *Content and Language Integrated Learning. CLIL, FÜDAF, DFU, CLILIG – BITTE WAS?*. Goethe-Institut. Datum des Abrufs: 6.09.2020, abrufbar unter:
<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20879807.html>

Egger, G., Lechner, C., Prochazka, A. (2012). A Comenius Regio Project – Primary CLIL – Learning Languages Across the Primary Curriculum. In G. Egger, C. Lechner (Hrsg.), *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education* (43-46). Birkach: Tectum Verlag Marburg.

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice European Unit. Abrufbar unter:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Eurydice. (2017). *Eurydice Brief: Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Eurydice European Unit. Abrufbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-ae99-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF>

Europäische Kommission. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. Abrufbar unter: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/working-group-report-clil-language-learning_en.pdf

Europäische Kommission, EACEA, Eurydice. (2017). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abrufbar unter: http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1

García Mayo, P., García Lecumberri, M. L. (Hrsg.) (2003). *Age and the Acquisition of English as a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Abrufbar unter: http://www.laslab.org/wp-content/uploads/maturational_constraints_on_foreign-language_written_production.pdf

Goethe-Institut. (2011). *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz, Einführung und Praxisbeispiele*. München: Goethe-Institut e. V.

Government of Canada. (2019). *Statistics on official languages in Canada*. Datum des Abrufs: 6.09.2020, abrufbar unter: <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism/publications/statistics.html>

Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In S. Pokrivčáková, u.a., *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers (7 – 16)*. Nitra: Constantine the Philosopher University. Abrufbar unter: https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf

Haunold, C. (2006). *Englisch as a Medium of Instruction in Austrian Secondary Education*. (MA thesis), University of Vienna.

Jxenflicker, S., Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, U. Smit, *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (169-189). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Jiménez Catalán, R.M., Ruiz de Zarobe, Y. and Cenoz, J. (2006). Vocabulary profiles of English Foreign Language Learners in English as a Subject and as a Vehicular Language, In C. Dalton-

Puffer, T. Nikula (Hrsg.), *Vienna English Working Papers (Special Issue: Current Research on CLIL 1)*, 15, 3. Abrufbar unter: <http://www.univie.ac.at/anglistik/views.htm>

Josipović, V. (1999). Usvajanje izgovora stranog jezika u ranoj školskoh dobi. In Y. Vrhovac, u. a., *Strani jezik u osnovnoj školi (93-98)*. Zagreb: Naprijed.

Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI Studie*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf

Knežević, Ž. (2017). Does Initial Education of German and English Language Teachers Prepare Them for the Development of Pupils' Plurilingual and Intercultural Competence? – Analysis of Programs of Study. [Special issue] *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (Sp.Ed.2), 13-33.

Kommission der europäischen Gemeinschaft. (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Abrufbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>

Kovács, J. (2014). CLIL – Early competence in two languages. In J. Kovács, E. T. Benkő (Eds.), *The World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages through Education* (15–97). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Marsh, D., Maljers, A., Hartiala, A. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, U. Smit, *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (39-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.

Naiman, N. (1995). *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nastavni plan i program (NPIP, 2006), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Datum des Abrufs: 6.09.2020.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN7/2019. Datum des Abrufs: 6.09.2020.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN7/2019. Datum des Abrufs: 6.09.2020.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN7/2019. Datum des Abrufs: 6.09.2020.

Pokrivčáková, S. (2013). Quality Survey of Slovak Teachers' Personal Views on Content-Language Integrated Learning (CLIL). In *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 1 (1), (83-93). Datum des Abrufs: 6.09.2020, unter: <https://ijlass.org/data/frontImages/gallery/Vol. 1 No. 1/9.pdf>

Prijedlog preporuke vijeća o sveobuhvatnom pristupu poučavanju i učenju jezika (2018), Vijeće Europske unije. Datum des Abrufs: 6.09.2020., <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:52018DC0272>

Pravilnik o izvođenju dijela nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom na nekom od svjetskih jezika u srednjoj školi NN 116/16, NN 116/16. Datum des Abrufs: 6.09.2020.

Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. Oldenbourg. Datum des Abrufs: 6.09.2020, unter: <https://www.researchgate.net/publication/273654826> Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen Ein Leitfaden

Ruiz de Zarobe, Y. (2005). Age and third language production: A longitudinal study, *International Journal of Multilingualism*, 2(2), 105-113.

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. In *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73. Datum des Abrufs: 6.09.2020, unter: <http://www.icrj.eu/11/article5.html>

Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL. An empirical study. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, U. Smit, *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (191-209). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Rainer, E. (2012). The potential of the CLIL approach in a multicultural Austrian primary classroom – a case study. In G. Egger, C. Lechner, *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education* (47-73). Birkach: Tectum Verlag Marburg.

Skog-Södersved, M. (2008). Mehrsprachigkeit durch Immersion. *Informatologia*, Vol 41, No. 2. Datum des Abrufs: 6.09.2020, unter: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=40143

Vilke, M. (1999). Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. In Y. Vrhovac, u. a., *Strani jezik u osnovnoj školi* (17-30). Zagreb: Naprijed.

Wesche, M. B. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (Hrsg.), *An Integrated View od Language Development: Papers in Honour of Henning Wode* (357-379). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi 87/08 (64/20). Datum des Abrufs: 6.09.2020, unter: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html

Zakona o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, NN 51/00, 56/00. Datum des Abrufs: 6.09.2020, unter: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2000_05_51_1129.html

Zydatiř, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin: Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt: Peter Lang.

Anhänge

Anhang 1. Leitfaden der halbstrukturierten Interviews für mit CLIL vertraute Lehrkräfte

UPOZNAT/A s CLIL-om

Započela bih najprije s pitanjem...

I. Tema: poimanje CLIL-a		
1. Jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?	<i>Kako biste Vi definirali taj oblik nastave?</i>	
2. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?	<i>Ako DA: Koliko često ste prisustvovali/provodili takvu vrstu nastave? Koja je bila tema te nastavne jedinice? Kako biste procijenili uspješnost tog odgledanog odnosno odrađenog sata?</i>	

...U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljenja o provođenju CLIL-a...

II. Tema: provođenje CLIL-a (nastavna praksa)		
1. Biste li Vi provodili/nastavili provoditi CLIL u svojoj nastavnoj praksi?		
2. Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?		
3. Koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?		
4. Pružaju li udžbenici podlogu za provođenje CLIL-a?	<i>Ako DA: Koji udžbenik biste preporučili?</i>	

	Ako NE : <i>Kojih sadržaja nedostaje?</i>	
5. Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?		
6. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti/ste se susreli pri primjeni CLIL-a u nastavi?		
7. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s njemačkim/engleskim jezikom?		
Ako NISU PROVODILI CLIL : 8. Imate li ideju koju biste temu odnosno nastavnu jedinicu mogli izvesti pomoću CLIL-a?		

...Polazeći od Vaših iskustava iz nastavne prakse koje ste naveli...

III. Tema: kompetencije učitelja za CLIL

1. Koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica/učitelj za provođenje CLIL-a?		
2. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?		
3. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?	Ako DA : <i>Je li se radilo o stručnom usavršavanju na državnoj razini, na županijskoj razini, ili o stručnom usavršavanju u školi u kojoj radite?</i>	
4. Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a?	<i>Upotrijebite skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava</i>	

	<i>nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu kompetenciju, 3 - dobru kompetenciju, 4 - vrlo dobru kompetenciju i 5 - odličnu kompetenciju</i>	
--	--	--

Intervju je s ovim pitanjem završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

NIJE UPOZNAT/A s CLIL-om

Započela bih najprije s pitanjem...

I. Tema: poimanje CLIL-a	
<p>1. Jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning*?</p> <p>Ako NE:</p> <p>2. Jeste li upoznati s metodom integriranog poučavanja jezičnog i nejezičnog predmeta**?</p>	<p>*Content and Language Integrated Learning tj. **metoda integriranog poučavanja jezičnog i nejezičnog predmeta je dvostruko fokusirani obrazovni pristup u kojem se strani jezik koristi za učenje i podučavanje sadržaja iz nejezičnog predmeta i jezika. Drugim riječima, to je pristup u kojem se sadržaji predmeta poput npr. prirode i društva ili matematike podučavaju na stranom jeziku paralelno potičući daljnji razvoj jezičnih vještina samog stranog jezika.</p>

...Sad kad ste se upoznali s CLIL-om odnosno s njegovim odrednicama...

II. Tema: provođenje CLIL-a (nastavna praksa)		
1. Biste li Vi provodili CLIL u svojoj nastavnoj praksi?		
2. Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?		
3. Koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?		
4. Pružaju li udžbenici podlogu za provođenje CLIL-a?		
5. Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?		

6. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti pri primjeni CLIL-a u nastavi?		
7. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s njemačkim/engleskim jezikom?		
8. Imate li ideju koju biste temu odnosno nastavnu jedinicu mogli izvesti pomoću CLIL-a?		

...Kao što ste naveli, provedba CLIL-a ovisi o nizu preduvjeta i vanjskih čimbenika, no...

III. Tema: kompetencije učitelja za CLIL		
1. Koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica/učitelj za provođenje CLIL-a?		
2. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?		
3. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?		
4. Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a?	<i>Upotrijebite skalu od 1 do 5, pri kojoj 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu kompetenciju, 3 - dobru kompetenciju, 4 - vrlo dobru kompetenciju i 5 - odličnu kompetenciju</i>	

Intervju je s ovim pitanjem završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Anhang 3. Transkription der Interviews

Lehrperson A_De

Katarina: Započela bih najprije pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanik: Jesam, upućen sam s tim nazivom.

Katarina: Jeste, u redu, kako biste Vi definirali taj oblik nastave?

Ispitanik: Najjednostavnije, integracija. Ja bih to doživio kao integraciju dvoje ili više predmeta od kojih je jedan jezik, a drugi je nekakva struka, sadržaj. Znači obično spajanje dva predmeta, eto ovako laički rečeno.

Katarina: U redu, hvala Vam. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?

Ispitanik: Provodio nisam, to jest ajde ovako, prisustvovao jesam i bio sam u Hotelijersko-turističkoj školi u Zagrebu i tamo smo imali tu nastavu. Tamo smo imali spoj recimo geografije i njemačkog, povijesti i njemačkog i čak smo nešto malo i ugostiteljstvo i njemački imali u kombinaciji. To je bilo što se tiče mog iskustva kao nekoga tko je prisustvovao na tome, a da sam ja sada, pa ne bih rekao da sam direktno išao na organizaciju cijelog CLIL sata međutim, recimo s kolegicom iz povijesti i geografije također znam nekada napraviti neke aktivnosti u školi gdje surađujemo, gdje radimo recimo nekakve grupne radove koji spajaju njemački i znanje, recimo iz povijesti i geografije. Recimo sada u osmom i sedmom razredu sam ima, našao sam jedne fenomenalne dokumentarce na YouTubeu od 40 minuta o različitim destinacijama na svijetu na njemačkom i onda sam napravio jednu šablonu, a učenici su trebali napisati jedno malo istraživanje o tom dokumentarcu i onda se tu još uključila kolegica iz geografije koje se na to još nadovezivala s nekim svojim znanjima. Učenici su to onda mogli još prevesti na hrvatski pa recimo da dobiju i iz geografije ocjenu, a i mogli su dobiti još neki dodatan plus za dodatni trud ako su eventualno još nešto dodatno za profesoricu saznali o toj destinaciji.

Katarina: U redu, hvala Vam. Rekli ste da ste već provodili CLIL nastavu, koliko često ste provodili takvu vrstu nastave?

Ispitanik: Na ovaj način sam to proveo dva puta. Prošlo polugodište jednom, to je bilo na temu Drugi svjetski rat, kolegica me zamolila da se na to nešto nadovežem, a ovo polugodište je bilo ovo s tim dokumentarcima.

Katarina: Kako biste procijenili uspješnost tog odrađenog CLIL sata?

Ispitanik: Pa evo ovo što sam do sada dobio sam jako zadovoljan s radom od učenika. Znači ispunili su svi svoj dio zadatka i sada je dio od kolegice na redu, znači da ona provjeri to, analizira i onda se još dodatno uključi. Ja sam zadovoljan, ako je dobra suradnja s kolegom ja mislim da to može biti jako dobro sve u svemu. Ja mislim da su učenici više motivirani jer znaju da postoji mogućnost da dobiju po dvije ocjene, to njih uvijek recimo onda dodatno motivira, a ako je i suradnja s kolegom dobra ili ako imaš dobar odnos s kolegom to onda može biti jako zabavno i jako produktivno.

Katarina: U redu, hvala Vam. U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljena o provođenju CLIL-a. Biste li Vi nastavili provoditi CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanik: Pa recimo da imam uvjete nekakve, sigurno bi. Da se to može znači nekako lako organizirati i da postoji nekakav priručnik koji bi možda pomogao pri tome i koji bi mogao malo posavjetovati kako bi se neka znanja mogla integrirati, spojiti i opet naravno ja mislim da je najvažnije, a to je isto dosta teško, a to je motivacija razreda. Znači CLIL nije baš za neke slabije razrede dobar jer jednostavno za neke razrede se grčim i samo s njemačkim, a ne znam kako bi s njima spojio znanje iz još nekog predmeta. Ako je razred neki malo jači i s kojim se može dobro dogovoriti i dobro funkcionirati onda smatram da je to skroz dobra stvar.

Katarina: U redu, hvala Vam. Spomenuli ste već nekakve preduvjete, pa koji su, prema Vašem mišljenju, nekakvi organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanik: Pa prije svega bih rekao dobra komunikacija znači s kolegama, to je uvjet. Znači ako ti nemaš dobru komunikaciju s tim kolegom s kojim radiš, teško se budeš ti onda nekako prilagodio njemu, a i on tebi. To je prvi uvjet, drugi uvjet je onda recimo motiviranost škole što se toga tiče, neke škole to vole reklamirati da imaju takvu nastavu, tipa Hotelijerska je strašno ponosna bila što su oni to pružali i nudili to u njihovom programu. Što bih još rekao...hmm...iskreno sada mi konkretno ništa više ne pada na pamet.

Katarina: U redu, hvala. Koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanik: Aha, u samom nastavnu procesu...znači prije svega učenička volja, učeničko znanje koje se može uopće primijeniti, nekakvi dobri temelji znanja iz oba predmeta da bi se to moglo dobro napraviti. Onda je i prostor dosta bitan, recimo onda ako je učionica dosta mala, to često budu nekakvi kao grupni radovi stoga je onda dosta bitno da se ima dovoljno prostora da se može kretati prostorijom, recimo da se mogu grupe složiti i sada onda ovisno, sigurno su potrebni i nekakvi materijali, znači ovisno o predmetu treba imati dodatni pribor koji treba da se može recimo, učiti matematiku ili geometriju, tu trebaš imati ravnala, šestar i slično, za geografiju trebaš opet imati atlase. Još je preduvjet i da se to jako dobro treba organizirati s učenicima jer često to nije...često ti predmeti nisu isti dan, znači učenike se treba dobro usmjeriti na to da taj dan u rasporedu imaju to i to, a možda trebaju onda taj dan nositi i udžbenik iz njemačkog i udžbenik iz tog drugog predmeta primjerice.

Katarina: U redu, hvala. Pružaju li udžbenici podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanik: Em..ah gle sada ovako, ima, ima nekih dodirnih točaka koje bi se dale iskoristiti ali baš da su specijalizirani za CLIL, definitivno ne bi rekao, nisam to još susreo. Znači često bude u udžbeniku nekakva Landeskunde, a onda se s time odmah znači pokriva nekakva geografija ajmo tako reći i znaju se nekada pojavljivati povijesne ličnosti ili nešto ali sada da je to baš dovoljno da bi se moglo dobro organizirati sat, ne bih baš rekao.

Katarina: Spominjali ste da ste već provodili CLIL, pa koji udžbenik biste Vi onda preporučili?

Ispitanik: U ovom slučaju smo koristili udžbenik *Applaus* ali da baš nešto konkretno mogu savjetovati, ne mogu jer ovo mi je sada prvi udžbenik s kojim radim u školi tako da ne mogu još niti jedan udžbenik preporučiti jer nemam dovoljno poznanstva s drugim udžbenicima. Ovi

udžbenici koje smo mi recimo u srednjoj školi koristili, više ni ne znam kako se zovu, oni su bili baš za strukovne škole pa su oni imali ipak neki malo već fokus, recimo na hotelijerstvo ili na turizam pa se s njima moglo možda malo lakše integrirati nego s jednim klasičnim udžbenikom koji se koristi u osnovnoj školi.

Katarina: U redu, hvala Vam, a koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanik: Prvo bih rekao da je realna situacija nekakva jer strani jezik nikada ne dolazi sam, uvijek je to neka tema, nešto što se pokriva uz to, dakle neko drugo znanje. Uvijek kada s nekim razgovaraš, razgovaraš o nekoj temi, tema može biti bilo što, znači od nekakve struke, od nečeg znanstvenog do nečeg zabavnog. Uglavnom da, jezik nikada ne dolazi sam i potrebno je imati više znanja sa strane da bi se moglo kvalitetno koristiti jezik. Druga stvar je to što se nastava učini dinamičnom, dakle kada je to nešto drugačije to učenike uvijek motivira i razveseli, a treće ja mislim da je to jako dobar primjer, ako je dobra komunikacija između tih dvoje nastavnika, da onda učenici vide jako dobar primjer neke kolegijalnosti i suradnje recimo.

Katarina: U redu, hvala. Koje su moguće poteškoće s kojima ste se susreli pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanik: Pa dakle najveći problem imam s učenicima koji su nekakav prilagođeni program ili individualizirani program. S njima je to jako teško za provesti, to je prva stvar, a drugo što bih još spomenuo je da to organizacijski može biti dosta zahtjevno, ako je komunikacija već lošija, to je onda veliki problem, a drugo je da se onda trebaju dobro dogovoriti i neke smjernice s kolegom napraviti u slučajno što, ako, kada i kako bi se to moglo riješiti, kako možemo napraviti to da oni nešto novo iz ovoga nauče i nešto novo iz onoga i slično. Znači komunikacija je tu najzahtjevnija, jer onda se to još treba organizirati u rasporedu, treba se to organizirati i eventualno dogovoriti još i s ravnateljem ili s nekim da ćemo biti po dva profesora u jednoj učionici i slične stvari.

Katarina: Spominjali ste već svoja iskustva integracije drugih predmeta i njemačkog jezika, pa koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju uopće moguće integrirati s njemačkim jezikom?

Ispitanik: Ja iskreno mislim da se bilo što može. Bilo koji predmet se može integrirati s njemačkim međutim zbog interesa učenika vjerojatno neke teme i sadržaje nije moguće lako obraditi u osnovnoj školi primjerice da bi se mogla voditi likovna kultura, učenici moraju vladati nekakvim likovnim jezikom kojim recimo ne vladaju pa bi to znači bilo dosta teško. Smatram da su najjednostavniji predmeti za integraciju prije svega povijest i geografija, jer su to činjenični predmeti, ajmo tako reći, gdje se onda može dosta to nekako pokriti. Glazbena kultura isto vjerujem da bi se mogla jako dobro integrirati kroz nekakvu priču, dakle onda kroz nekakvu obradu neke povijesne glazbene cjeline, pa recimo kroz obradu pjesme, to je isto dosta jednostavna varijanta. Znam da u gimnazijama znaju isto često imati kombinacije ono matematika na njemačkom ili engleskom jeziku ili slično, to je isto dosta činjenično pa se isto može dosta, ajmo reći jednostavno napraviti. Naravno tu je uvijek preduvjet učenika, koji je najveći problem.

Katarina: U redu, hvala Vam. Polazeći od Vaših iskustava iz nastavne prakse koje ste naveli, koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanik: Najviše od svega motivaciju, znači ako ti nemaš motivaciju i volju to raditi možeš se ti na [smijeh] trepavice posaditi, nećeš ništa postići. Dakle moraš imati motivaciju, volju, a i moraš biti raspoložen za te nekakve hm..za te nove stvari, nešto takvo probati. Neke kolege koji su već stariji iiskusni, oni nemaju volje za takvu recimo vrstu nastave i za takvu organizaciju. Ako nemaš motivacije mislim džabe sve ostalo.

Katarina: U redu, hvala. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanik: Je, spomenuli smo ga oko tih različitih, kako se to već zvalo...alternativni sati nastave ili slično, naveli smo i obradili neki primjer na metodici njemačkog jezika ali baš nismo neki veliki fokus imali što se toga tiče. To se svugdje negdje spominje ali nije da se to nešto puno u dubinu obrađuje.

Katarina: Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?

Ispitanik: Još nisam, ne, nisam imao priliku.

Katarina: Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Možete upotrijebiti skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu, 3 - dobru kompetenciju, 4 - vrlo dobru i 5 - odličnu kompetenciju

Ispitanik: Pa ajde ja ću biti ovako umišljen i reći su 5. Ja sam tip osobe koja je dosta znatiželjna i zainteresiran sam za svakakve stvari i općenito i van njemačkog jezika i svega. Učenici me dosta vole zato što sam onako motiviran i nešto drugo u sat uvesti, recimo od razgovora o filmovima, o knjigama, nekakvim događajima, nekakvim filozofskim razmišljanjima, tako da ja mislim da sam dosta ono...ajmo reći kompetentan za vođenje takve nastave jer meni je sve uvijek jako zanimljivo što se tiče tih paralelnih, drugih znanja koji se uključe u jezik. Zbog toga bih rekao da ja smatram da jesam kompetentan ali naravno da sada treba tu još raditi i svoja znanja malo uznapredovati i neke tehnike i metode upoznati pomoću kojih bi si čovjek olakšao stvar, to sigurno.

Katarina: U redu, hvala Vam. Intervju je s ovim pitanjem završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Lehrperson B_En

Katarina: Započela bih najprije pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanica: Jesam, da, čula sam...radili smo puno o tome i na faksu i poznato mi je.

Katarina: U redu, hvala Vam. Kako biste Vi definirali taj oblik nastave?

Ispitanica: Pa ja sam to sebi nekako prevela kao učenje drugih nastavnih predmeta kroz strani jezik. Paa iz prirode ne znam, na primjer neke, ne znam stanište životinja ali to sve radimo na engleskom. Ne znam je li to dobro objašnjenje.

Katarina: U redu je, hvala Vam. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Pa jesam, moram reći da u prošlim udžbenicima, znači udžbenicima koje smo koristile u prošlom odabiru, prije ovog novog odabira, smo imali nakon svake cjeline jednu takvu, jedan takav dio koji se odnosio znači na neke druga nastavne sadržajne na engleskom, tipa ne znam matematički zadatci, pa ne znam ovo sa životinjama na primjer vrste životinja: sisavci, gmazovi i tako dalje. Znači, bilo je, a u ovom sada udžbeniku nemam toliko ali uvijek se nešto nađe s čim se može povezati. Znači nešto se uvijek može odraditi, na primjer najviše matematika, to uvijek radimo. I tako, to mi prvo pada na pamet kada se spomene CLIL.

Katarina: Koliko često ste prisustvovali odnosno osobno provodili takvu vrstu nastave?

Ispitanica: Pa, to je bilo sigurno jednom mjesečno jer je to bilo nakon svake...jedanput mjesečno ili jedanput u dva mjeseca jer je to bilo na kraju svake nastavne cjeline tako da sam ja to nekako uvijek tako. Nekako uvijek volim po udžbeniku ići, a onda sam uvijek uz to, to odrađivala i to je klincima uvijek bilo i zanimljivo.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koja je bila točno tema te nastavne jedinice, ako se sjećate Vašeg zadnjeg CLIL sata?

Ispitanica: A pa evo, pada mi na pamet ta matematika. To su bile znači računске operacije iz matematike, znači uz brojeve. Onda obavezno idu ili zadatci riječima ili idu računске operacije, one najjednostavnije, plus minus do 20. Sve ovisi koje vrste brojeva smo do tada učili. To mi sada prvo pada na pamet.

Katarina: U redu, hvala Vam. I kako biste procijenili uspješnost tog odrađenog sata?

Ispitanica: Paa, učenicima je to uglavnom zanimljivo i vole to jer je to opet neki sadržaj koji im je svakodnevno, a onda vide i kako to ide na engleskom. Nekako se onda mogu i poistovjetiti s ovom djecom, ne znam, koja su vani i koji žive u Engleskoj ili u Americi. Tako da mislim da dobro reagiraju, uglavnom dobro reagiraju na to.

Katarina: U redu. U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljenja o provođenju CLIL-a. Biste li Vi osobno nastavili provoditi CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanica: Da, bi. Mislim da se tu stvarno može naučiti puno novog i da je to uglavnom djeci zanimljivo i da se stvarno može koristiti jako često.

Katarina: U redu. Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: Hmm, organizacijski preduvjeti?

Katarina: Tako je, na razini škole. Znači što mislite da bi škola možda trebala poboljšati ili prilagoditi kako bi se lakše provodila takva nastava?

Ispitanica: Pa dobro, tu sada...ne znam. Kada bi se baš išlo na uvođenje takve nastave, onda mislim da bi trebalo, prva stvar koja bi se trebala biti zadovoljena je da budu djeca nekako formirana u neke grupe po sposobnostima zato što je jako teško raditi tako neki sadržaj s djecom kojima je strani jezik na onak, dosta nižoj razini. Problem je da to oni jako slabo razumiju, e sad kada bi to bilo samo s učenicima s odličnim i vrlo dobrim, onda bi se tu moglo puno, puno više. To je možda, ali to je daleka budućnost [smijeh].

Katarina: U redu, hvala Vam. A koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanica: Pa što se samog nastavnog procesa tiče, znači trebaju biti zadovoljene nekakve osnove vjerojatno sadržaja da se onda može nadograđivati s tim CLIL, recimo to tako, sadržajima. Znači neke osnove već trebaju biti zadovoljene, tipa ako se sada opet vraćamo na te brojeve, znači moramo znati brojeve da bi onda mogli raditi računске operacije na engleskom.

Katarina: U redu, u redu, hvala Vam. Spominjali ste da ste imali iskustva s CLIL-om. Pa smatrale li Vi da udžbenici pružaju podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Pa...onak, tu sam nekako na sredini. Znači kako koji nakladnik, nisu svi nakladnici isti i nisu svi nakladnici isto naklonjeni tome, tako da neki imaju puno više, a neki manje, moram to priznati. Ja sam znači u prošlom odabiru radila po *Projectu*, to je Oxfordov udžbenik, znači to su strani nakladnici i oni puno više, naši nakladnici, čini mi se, manje.

Katarina: Što biste rekli, kojih sadržaja u udžbenicima naših nakladnika na primjer nedostaje?

Ispitanica: Hmm...a pa ne znam, mislim meni uvijek, u nekima mi je nešto super, pa mi nešto drugo fali tako da [smijeh] se uvijek nadopunjuju. Čega najviše nedostaje što se tiče CLIL-a ili nečeg drugog?

Katarina: Što se tiče CLIL sadržaja.

Ispitanica: Aha, hmm..pa možda, ne znam, matematika je uvijek zastupljena, a možda neki drugi predmeti bi se dali puno još više ukomponirati i iskoristiti kroz druge predmete. Ne znam, kada su starija djeca, ne znam možda kemija ili fizika, jest da je to dosta komplicirano ali možda za ove starije uzraste bi se moglo i neke druge predmete ali mislim da se većinom radi samo na jedno te istom sadržaju.

Katarina: U redu, hvala Vam, a koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanica: Pa svakako razvijanje nekakvog novog vokabulara za učenike, naravno koji to žele [smijeh] i koji su spremni na to [smijeh]. Nisu uvijek svi raspoloženi, ne reagiraju svi isto tako da to je definitivno najveća prednost. A onda i razvijanje nekakvih, ne znam, sposobnosti zaključivanja i tako. Mislim da prednosti uvijek ima, uvijek ima samo tko ih zna iskoristiti [smijeh].

Katarina: U redu. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti ili s kojima ste se već susreli pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanica: Paa...hmm teškoće...uglavnom, dosta je sadržaj natrpan, recimo to tako i onda uvijek napraviš ono što je najbitnije i onda ti ono, to je sadržaj kojeg uvijek možeš i ne moraš,

recimo to tako, pa onda, onda to možda izostaviš jer treba obraditi, ne zna, neku jezičnu cjelinu, nekakvu gramatiku, nekakav vokabular koji je već u lekciji pa ti je to onda možda teškoća, odnosno teško ti je nekada ukomponirati u sadržaj ali eto. Mislim moraš dobro procijeniti, da li je to korisno da li nije, da li bi to imalo neke dobrobiti u razredu i kod djece.

Katarina: U redu, hvala Vam. Već ste spominjali povezivanje matematike i engleskog jezika. Koje još nastavne predmete, osim matematike, je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s engleskim jezikom?

Ispitanica: Pa da, hrvatski na primjer. Tu obično radimo, ne znam, kada radimo neka književna djela pa onda spominjemo nazive književnih djela na engleskom, pa primjere, pa možda pisce. Ne znam što smo onda još radili, aha, što se tiče prirode, životinje na primjer, pa onda hm...što smo još imali od ovoga...glazbeni na primjer, isto neka glazbena djela. Tjelesni možda manje ali onda obično bude i uz neke pokrete pa tako nekakve isto, ne znam vježbice i tako. Tako da može se, može se puno toga, sada velim, sve je na učitelju koliko bude to iskoristio za svoju nastavu.

Katarina: U redu, hvala Vam. Polazeći od Vaših iskustava iz nastavne prakse koje ste naveli, koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Paa..prvenstveno trebala bi dobro poznavati kurikulum i koliko ima, recimo to tako, prostora da uvrsti to u svoj rad i u svoju nastavu da se to jednostavno može. Sad, to su nekakve, recimo s te strane, ne znam, drugo mi ne pada [smijeh] trenutno na pamet.

Katarina: U redu je, ne brinite. Hvala Vam. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanica: Da da, jesmo, imali smo to kroz nekoliko predmeta. Mislim da se dosta radilo na tome.

Katarina: Mhm, u redu. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu nekakvog stručnog usavršavanja?

Ispitanica: Pa sada mi ne pada na pamet ali mislim da smo imali neku, na županijskim stručnim vijećima da je znala biti kao tema, pa je bilo razrađeno ali eto. Mislim sada mi ne pada primjer na pamet ali sigurno sam [smijeh] da je u ovih petnaest godina sigurno bilo nešto.

Katarina: U redu, nema problema. Ali rekli ste radilo se o županijskoj razini, je li tako?

Ispitanica: Tako je, da.

Katarina: U redu, i kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Možete upotrijebiti skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu kompetenciju, 3 - dobru kompetenciju, 4 - vrlo dobru kompetenciju i 5 - odličnu kompetenciju

Ispitanica: Paa..ja neću biti odlična, bit ću vrlo dobra [smijeh]. Uvijek ima prostora za usavršavanje [smijeh].

Katarina: U redu [smijeh], hvala Vam. Intervju je zapravo s ovim pitanjem i završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Ispitanica: Hvala Vama.

Lehrperson C_De

Katarina: Najprije bih započela s pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanica: Yes I am [smijeh].

Katarina: Jeste, u redu [smijeh]. Kako biste Vi definirali taj oblik nastave Vašim riječima?

Ispitanica: Kako bih definirala [upitno]...pa uglavnom, recimo...učenje stranog jezika kroz druge predmete.

Katarina: Dobro, hvala Vam. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Pa...hh, da, onaj mikro CLIL, znači mini CLIL, znači ne u onom obimu kako bi to sada trebao biti nego je to bilo u nekakvom malom obliku, to da, to sam provodila.

Katarina: Mhm, u redu. Koliko često ste provodili takvu vrstu nastave?

Ispitanica: Pa...ne bih sada znala reći, kada god je to bilo moguće, što znam Vama ne znači ništa kao odgovor ali kada god se sadržaj može provući kroz neki sadržaj koji je vezan uz druge nastavne predmete (da, to nije samo to ali, znate što mislim...), onda sam to učinila.

Katarina: U redu. Koja je bila tema nastavne jedinice koju ste zadnju proveli uz pomoć CLIL pristupa?

Ispitanica: Voda.

Katarina: Voda, u redu. Kako biste procijenili uspješnost tog odrađenog sata?

Ispitanica: Pa prilično...uspješno. Njih to dosta...razrede u kojima sam to radila ovako češće, njih to dosta interesira, a oni su u stanju i kada sam ih ja možda nedovoljno i pripremila, njih ako interesira tema znaju vrlo dobro sudjelovati na moje iznenađenje [smijeh] jer ja sam to nekako polu eksperimentalno odnosno nepripremljeno ubacila, povezala i tako. Znači gdje nije bilo Vorentlastung neka velika, a učenike je interesirala tema, oni su to vrlo dobro prihvatili.

Katarina: U redu. U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljenja o provođenju CLIL-a. Biste li Vi nastavili provoditi CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanica: Naravno, da. To je uopće..uopće ne vidim kako se to može odvojiti jedno od drugog. Nastava jezika, u ovom smislu stranog jezika od nekog sadržaja koji je i u drugim predmetima. Samo se tu treba naravno malo sustavnije otvoriti i neka...uglavnom, otvoriti oči prema tome kako se to može implementirati. Mislim da nemamo svi dovoljno edukacije o tome.

Katarina: Mhm, u redu. Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: Aha aha, što nedostaje po mom mišljenju je nekakva suradnja među profesorima, što bi ja vrlo rado i...ali to je toliko teško u nekim školama za organizirati da se ja osobno tu ustuknem zato što treba tu uložiti dosta da se nekoga animira i ovaj...ali svakako provesti, i ne to samo kada je neki kvazi projektni dan ili otvorena vrata ili projekt ovaj ili onaj nego na drugim razinama suradnja među učiteljima i to bi onda puno stvari riješilo. Naravno i od rasporeda do načina na koji je škola uopće organizirana. To su male stvari koje bi otvorile neke druge mogućnosti za suradnju, a naravno i rušenje barijera među nekim predmetima.

Katarina: U redu, hvala Vam. A koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanica: Hah..a sada, mislim to je više, mislim da je to teško za zatražiti ali od 45 minuta nastave koje je premalo pa do toga da ja imam svoju učionicu ili da bar ne moram letjeti iz jedne učionice u drugu [smijeh], ili bar da ne moram svaki sat letjeti iz jedne učionice u drugu [smijeh].. Ne stigne se, evo fizički ja ne stignem otključati recimo kompjutor pa ne znam ili ovaj projektor ili bilo što pripremiti za nastavu, a što treba, mislim trebaju mi materijali. Ja sam učiteljica koja s kompjuterom na kotačiće hoda okolo po školi [smijeh] i nemam baš više volje za to moram priznati [smijeh].

Katarina: U redu, hvala Vam. Već ste spominjali da ste imali iskustva s CLIL-om pa smatrate li da udžbenici pružaju podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Ne.

Katarina: Kojih sadržaja nedostaje?

Ispitanica: Ma mislim, može se u svakom od tih sadržaja nešto naći ali to je...ja mogu sebi nešto dodatno naći ali da oni nude neke konkretne sadržaje, to je vrlo rijetko. Bez obzira na temu, nije uopće bitno sada koja je tema, to se uvijek vrti na istu, mislim promijene se sada dvije-tri vrste zadataka ali nije pristup drugačiji. Pristup ostaje prilično sličan, već generacije udžbenika misle da su otkrili nešto novo, [smijeh] pa misle aha, joj sad ćemo Kunst pa ajmo malo Kleea staviti i uz Kleea učiti boje, ali to je maksimum maksimuma. Problem je i s Landeskunde i sve to što se onako nesustavno provodi kroz udžbenike, bar koliko ja vidim, ali možda su sakriveni sadržaji [smijeh], a ja ih ne znam prepoznati.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanica: Pa zato što im je blizak, blizak je svakodnevnom životu. Interes je za puno toga za onoga tko se na dobar način pripremi, učenici to pokazuju, njih to interesira bez obzira o čemu se radi, to je jednostavno handlungsorientiert [smijeh]. Ako se na dobar način i dobar sadržaj koristi to jednostavno motivira za učenje, a ne samo to nego i širi nekakvo, širi znanje, ne samo o stranom jeziku.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti/ste se susreli pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanica: Pa to što meni jednostavno nedostaje vremena, jer za to treba dosta individualne pripreme jer je to sve van udžbenika. Ja s nekakvih 7-8 programa, a neku puta i 10 programa i

uvjetima koji su takvi kakvi jesu jednostavno teško odvajam vrijeme za to. Možemo reći da tog vremena nemam.

Katarina: Razumijem, hvala Vam. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s njemačkim jezikom?

Ispitanica: Sve

Katarina: U redu, hvala Vam. Polazeći od Vaših iskustava iz nastavne prakse koje ste naveli, koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Aha, mislim ako ne surađuje s profesorima iz drugih predmeta, onda i kompetencije u tom području odnosno znanja o onim predmetima kroz koje poučava ali dobro to je i za pretpostaviti. A mislim tu su još razne kompetencije, ali nikakve posebne već one kompetencije koje učitelj i inače treba imati, a naravno i volju i želju [smijeh].

Katarina: Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanica: Ne sjećam se stvarno, nije se možda zvaao CLIL pa zato.

Katarina: U redu je, ne brinite, hvala Vam. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?

Ispitanica: Jesam.

Katarina: Je li se radilo o stručnom usavršavanju na državnoj razini, na županijskoj razini, ili o stručnom usavršavanju u školi u kojoj radite?

Ispitanica: To je ovaj...kako je zove, na državnoj razini pod pokroviteljstvom agencije za odgoj i obrazovanje, ali ne konkretno u njihovoj organizaciji. Mislim možda je i bilo ali se sada više en sjećam [smijeh].

Katarina: Ne brinite, hvala Vam. Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Možete upotrijebiti skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu kompetenciju, 3 - dobru, 4 - vrlo dobru i 5 - odličnu.

Ispitanica: Pa mislim ne znam, možda bi trebala razmisliti koje učitelj treba kompetencije, ono što nisam možda baš dobro to jest nedovoljno konkretno odgovorila na prijašnje pitanje pa bi onda sebe mogla staviti u tu skalu ali mislim, motivaciju imam tako da bi rekla da je to nekakvih 4.

Katarina: U red, hvala Vam. Intervju je s ovim pitanjem završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Lehrperson D_De

Katarina: Započela bih najprije pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanica: Jesam.

Katarina: Mhm, kako biste Vi definirali taj oblik nastave?

Ispitanica: CLIL, ja bi to definirala kao oblik nastave da se neki drugi nastavni predmet, recimo na primjer znači likovna kultura da se djeci predaje na engleskom jeziku.

Katarina: Mhm, u redu. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Prisustvovala jesam, to je bilo u sklopu jednog međunarodnog projekta, to je bio zadatak. Sama provodila nisam.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koliko često ste prisustvovali takvoj vrsti nastave?

Ispitanica: Samo jednom.

Katarina: Aha, samo jednom, u redu. Koja je bila tema te nastavne jedinice?

Ispitanica: Uhh, ako se sada sjetim. Bilo je, znači likovna kultura je bila u pitanju, oslikavanje lista koliko se sjećam. To je bilo prije negdje 3 godine, tako nešto, da.

Katarina: U redu i kako biste procijenili uspješnost tog odgledanog sata?

Ispitanica: Pa sat je bio vrlo uspješan. Djeca su na početku bila onako malo ukočena je li, još se nisu opustili...ali na kraju, sat je bio vrlo uspješan.

Katarina: Mhm, u redu, Hvala Vam. U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljenja o provođenju CLIL-a. Biste li Vi provodili CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanica: Pa bi.

Katarina: Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole koji su nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: A sada ovisi sve o predmetu kojeg želite integrirati. Ne znam, ako sam ja dobro upoznata s CLIL-om, to je uvijek međupredmetna znači povezanost. Ja bih to možda neki predmet tipa...ne znam, njemački jezik bih zajedno možda s povijesti ili geografijom ili nekako na taj način. Sad preduvjeti...ovisi na koji način želite organizirati nastavu, hoće li u nastavu biti uključeni digitalni mediji ili ne, ovisi sve o tome što želite napraviti ali za sami rad Vam nije ništa drugo zapravo potrebno. Mislim znanje jezika imam, eventualno bi se možda trebala iz tih sadržaja koje želim djeci objasniti jel tj. nastavnu jedinicu koju želim s njima obraditi, tu bi se trebala dodatno pripremiti iz tog predmeta.

Katarina: U redu, hvala Vam. A koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanica: Preduvjeti u samom nastavnom procesu?

Katarina: Tako je, znači što biste Vi u Vašoj nastavi možda trebali promijeniti kako biste mogli provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Pa ne znam sada ovako na prvu mi ne pada ništa posebno na pamet. Eventualno možda djeci napomenuti na koji način će se provesti nastava recimo geografije ili povijesti, ali sada neki posebni preduvjeti mislim da se ne moraju zadovoljiti.

Katarina: U redu, hvala Vam. Smatrate li da udžbenici pružaju podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Ne. Barem ovi po kojima ja radim, radim trenutno po Alfinim udžbenicima i po Huberu.

Katarina: Kojih sadržaja u tim udžbenicima nedostaje?

Ispitanica: Pa nije sada...recimo po meni, gledam za 5. razred, sada radimo po novom udžbeniku, po Huberu i bilo bi dobro da ima recimo malo više Landeskunde u smislu malo više povijesti Njemačke ili Austrije ili evo općenito zemalja njemačkog govornog područja. Landeskunde je prikazano na način, tipa ono, ne znam, učimo o gradu nekom u Njemačkoj. Znači samo na taj način, znači ništa posebno. U nižim razredima je slabije zastupljeno, landeskundliche Inhalte počinju tek negdje od četvrtog razreda.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanica: Koja je korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom...to da se djeci pruži mogućnost da možda o sadržajima, koji su njima već donekle poznati, da o njima uče i na stranom jeziku. Mislim da to ne bi bilo loše jer oni bi na taj način znači, već im je neki sadržaj poznat, znači nije nešto novo, ne moraju se toga bojati, već će to samo zapravo razraditi još dodatno uz strani jezik koji ionako uče.

Katarina: Mhm, hvala Vam. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanica: Ja kao učitelj ili djeca?

Katarina: Vi kao učitelj.

Ispitanica: Ja kao učitelj [upitno]...paa, možda eventualno ako sam nesigurna u sadržaje koje trebam prinijeti na djecu. Prenijeti djeci sadržaje tipa evo iz tog nekog drugog predmeta. Ako se ne priprelim dovoljno ili ako ja smatram da nisam dovoljno kompetentna, evo.

Katarina: Mhm, u redu. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s njemačkim jezikom?

Ispitanica: Pa više-manje sve...mislim da da. Povijest, geografija, matematika, priroda, biologija...pa da, sad više-manje svi predmeti, osim engleskog [smijeh].

Katarina: U redu, hvala Vam. Imate li ideju koju biste temu odnosno nastavnu jedinicu mogli izvesti pomoću CLIL-a?

Ispitanica: Pa možda evo, sada kada ste me to već pitali, možda ne sada, nego bi to provela eventualno s djecom osmih razreda. U osmom razredu se iz povijesti uči Drugi svjetski rat, to bi mi bila zanimljiva tema koju bih ja isto mogla obraditi na njemačkom jeziku jer je Njemačka ajmo reći uključena [smijeh] u taj Drugi svjetski rat i ima tu povijesnu pozadinu. Mislim da bi to, da bi to dobro funkcioniralo.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Hmm..kompetencije koje bi trebali imati... pa trebali bi biti znači kao prvo stručan za svoj predmet jel, jezično iskusan i posjedovati znači dobro jezično znanje, baratati terminologijom koja mu je potrebna za taj predmet i trebala bi imati i...znači trebala bi biti dobro pripremljena što se tiče tog drugog predmeta, eventualno ponoviti neke sadržaje ako ih je zaboravila. Treba biti otvorena u radu i voljna se prihvatiti novih izazova, jel.

Katarina: Mhm, u redu, hvala Vam. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanica: Ne

Katarina: Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?

Ispitanica: Ne

Katarina: Mhm, niste, u redu. Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Možete upotrijebiti skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu, 3 - dobru kompetenciju, 4 - vrlo dobru i 5 – odličnu.

Ispitanica: Pa evo s obzirom da ja to još nisam provodila nikada samostalno, ja bi skromno rekla 3.

Katarina: Mhm, u redu, hvala Vam. Intervju je s ovim pitanjem i završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Ispitanica: E super, hvala Vama.

Lehrperson E_De

Katarina: Započela bih najprije pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanica: Jesam.

Katarina: U redu, hvala Vam. Kako biste Vi definirali taj oblik nastave?

Ispitanica: Pa, ja bih to definirala kao integraciju sadržaja iz na primjer glazbenog, likovnog ili matematike sa stranim jezikom.

Katarina: U redu, hvala Vam. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: E sada, ne službeno pod tim terminom ali...pa rekla bih da da jer, ne znam, sastavni dio, bar moje nastave, su i glazbeni, i tjelesni, i matematika, a onda to paralelno odrađujem sve na njemačkom. Pokušavam što više tih aktivnosti uključiti na njemačkom što se ne tiče samo baš konkretno nastave jezika i jezičnih sadržaja koje moramo odraditi. Ali baš sam CLIL kao CLIL, ne. Ne znam ni koliko uopće kod nas ima prilike za to [smijeh].

Katarina: Mhm, u redu. Znači rekli ste da ste neku „blagu“ vrstu CLIL-a provodili u svojoj nastavi, koliko često ste provodili takvu vrstu nastave?

Ispitanica: Pa...vrlo često.

Katarina: Koja je bila tema zadnje nastavne jedinice koju ste provodili CLIL pristupom?

Ispitanica: Pa...hm, evo na primjer kada smo radili zdravlje, bolesti i dijelove tijela. Sport, kažem vezano uz tjelesni...puno koristim glazbu u nastavi i općenito kretanje pa onda, ne znam, uglavnom nam sat počinje nekom pjesmom i plesom, pa onda i dok se razgibavamo koristimo objašnjenja na njemačkom...ono kao da smo recimo na tjelesnom, da malo ono, da proširuju svoje znanje. Da vide da ne uče jezik zbog jezika nego... [smijeh] mislim znamo zbog čega već, to je puno više od onog...Pa mislim kao i na fakultetu, studiji nisu samo jezične vježbe i gramatika kod Sušić ili Šmidt-Pelajić [smijeh] nego, pa mislim zapravo je i to neka vrsta nekog bijednog, malog CLIL-a kad ti i sve one, svu kulturu i civilizaciju i književnost, znači kada je tu jezik samo medij. Naravno da služi svojoj svrsi, puno više zapravo čak nego u onim striktno jezičnim sadržajima jer je prirodija situacija i nisu svi usmjereni baš samo na jezik nego stvarno na upotrebu jezika i korist kojoj to znanje jezika pridonosi.

Katarina: U redu, hvala Vam. Kako biste procijenili uspješnost tog odrađenog sata?

Ispitanica: Vrlo uspješno [smijeh].

Katarina: Mhm, vrlo uspješno [smijeh], u redu. U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljenja o provođenju CLIL-a. Biste li Vi provodili odnosno nastavili provoditi CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanica: Bih.

Katarina: Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: Eh sad...hm... [smijeh] pa s njemačkim je općenito problem da nam nestaje iz škola [smijeh] tako da recimo što se tiče CLIL-a u nastavi njemačkog jezika...pa ne znam uopće koliko je moguće iako evo znam da jedna osnovna škola u Rijeci to provodi. Mislim da je to barem za sada, s obzirom na organizaciju ili neorganizaciju [smijeh] sustava, je lakše provedivo u vrtićima ili bi bilo lakše provedivo u nekim privatnim školama kojih isto nema baš toliko puno ali u ovim državnim školama, u sadašnjoj situaciji...ne znam, ne vidim baš nekog organizacijskog načina s obzirom na tjedne norme i zaduženja učitelja, čisto prostorne uvjete i kažem, s obzirom na to da je jezik izborni i da, evo recimo ovo je meni već sada četvrta osnovna škola, u svim školama je njemački bio izborni ali ovo je škola u kojoj najmanje djece uči njemački. Na primjer imam jedan osmi razred, ima ih inače 28-mero, a na njemački ih ide samo 15 s tim da ih je krenulo i malo više ali evo, nisu imali baš sreću s učiteljicom pa su se polako s vremenom ispisivali. Mislim ovisi tu puno, zapravo najviše, o stavu škole oko toga, kada se jednom krene na tako nešto, i na način na koji im se to prezentira uopće, zbog čega da i krenu s njemačkim. Tako da je tu to dosta bilo loše i ravnatelj bivši i tako...Tako da ne znam kako bi to, recimo konkretno kako bi se to u ovoj školi dalo izvesti s obzirom na to da to ni nisu svi učenici, ne znam evo, mislim da vrlo teško. U školama u kojima je to prvi strani jezik, možda, barem ne znam, neki predmeti kao što je to stvar u nekim srednjim školama, ne znam jesi li upoznata sa srednjim školama koje provode nešto slično.

Katarina: Jesam da, znam da Hotelijersko-turistička nudi takav program.

Ispitanica: E pa onda, znam da radi, bar s njemačkim i francuskim XVIII. Gimnazija, to je bila moja gimnazija na Šalati. Ja kada sam upisala znači gimnaziju 2000-te, mi smo bili posljednja generacija koja to nije imala priliku. Znači [smijeh] kada smo mi bili drugi razred, onda su oni krenuli s tim novim, to je bilo grozno. I došli su nam baš i profesori nijemci i onda su oni onda samo nas naknadno kao u toj našoj generaciji podijelili na one malo bolje i one malo lošije nijemce, ja sam bila njemački razred, pa smo mi onda dodatno radili s tim učiteljima na njemačkom ali je to bilo samo njemački. Nakon toga, te generacije i dan danas to provode, kažem njemački i francuski...imaju fiziku, povijest, to sam sigurna ali sada više ne znam za druge predmete. To dvoje je bilo još i onda na njemačkom. Ravnateljica škole je isto profesorica njemačkog, tako da vjerujem da bi ti rado izašla u susret ako trebaš i neku pomoć. Čak poznajem i kolegicu koja je završila povijest i germanistiku i tamo radi. Mislim da u međuvremenu nešto ima i XVI. Gimnazija i Jezična u Križanićevoj i vjerujem da i...e sada nisam sigurna je li II. ili VII., znači ona u Utrinama nova škola, mislim da i oni to rade. Znači i Hotelijerska to ima, pa odlično, mislim koja druga bi i trebala [smijeh]. Ali opet, ima ih puno koje to nemaju. To je nažalost još uvijek više iznimka nego pravilo tako da evo. Odmakli smo malo od pitanja ali evo [smijeh]. Bilo bi super i dalo bi se to ono u nekim imaginarnim...ali mislim da jako teško, mislim s obzirom na tromost sustava, puno manje stvari je vrlo teško pokrenuti. Ovisi puno o ravnatelju, ja sam u jednoj bivšoj školi, zapravo to je pokrenula već kolegica kojoj sam ja došla na zamjenu jer je bila na porodiljnom, isto je bio njemački kao drugi strani jezik ali je ona pokrenula već kao u drugom razredu neko rano učenje kao izvannastavnu aktivnost koju je ionako morala imati i onda ti tu učitelji smišljaju raznorazne aktivnost. Ona je uzela rano učenje kao *Spaß mit Deutsch* i to je bilo odlično zato jer ti, a mislim znaš i sama, s najmanjim klincima je najlakše, oni sve vole, sve im je zabavno, tim bolje ako pjevaš, sviraš, glupiraš se, glumiš ali kada s tim stavom dođeš u osmi razred, posebno nakon nekog učitelja onda ono...ne znam kao da si ušao gol unutra, tako te gledaju, a s malima je to super. Onda ti, znači ja sam ih onda imala recimo 2. i 3. razred i onda kada su oni došli nitko više nije ni pomišljao na to da ne ide na njemački i na to su onda krenuli svi, znači to im je bio jedan sat tjedno i s tim da im je to bilo znači nakon nastave, na primjer 6. sat. Oni su trčeci dolazili, a uvijek sam prije njih imala osmaše i onda ti osmaši, mislim ono njima se živjeti ne da, i oni izlaze iz učionice ono jedva, a ovi malci jedva čekaju [smijeh]. S tim da su to onda bila spojena dva razreda i njih je bilo ne znam 30 i onda jure po učionici i onda ja kažem ovima, eto jel vidite da ima netko tko voli imati njemački. Tako da, baš to, stvori se taj neki odnos i oni steknu takav pozitivan odnos prema jeziku da, mislim naravno da kasnije u 7. i 8. ne može to više ni biti toliko zabavno ni zanimljivo jer su i sadržaji loši, da ne pričam o udžbenicima, ali oni jednostavno imaju taj...toliko im je drag već taj jezik, mislim normalno ako im je drag učitelj tim više i tim bolje, da ti s njima možeš puno toga odraditi. Oni znaju već i da će biti neka igra i nešto ono što treba odraditi malo ozbiljnije i suhoparnije i nije problem jer znaju i znaju već što su sve prošli tako da evo recimo to je super, nije sada striktno vezano uz CLIL ali hoću reći sve se može uz suradnju s roditeljima i ravnateljem pogotovo, ako ima sluha za to, a ravnateljica je primjerice profesorica engleskog ali baš je htjela i sve je radila da bismo i ne znam, u to vrijeme je išao i onaj projekt frühes Fremdsprachenlernen nakon kojeg je bila i ona konferencija pa smo onda i provodili neke aktivnosti i ona je za sve uvijek bila, tako da puno ovisi o ravnatelju, evo. Recimo tu u sadašnjoj školi ne znam [podsmijeh], evo planirala sam isto, pošto se kolegica još uvijek ne vraća, planirala sam mu predložiti, a imam čak tri sata izvannastavnih aktivnosti i onda, ne znam ove

godine sam imala origami, ne znam ove godine su pokrenuli i vrt i voćnjak pa sam mislila možda sljedeće godine, pošto je kolegica članica školske zadruga. imati možda ne znam, neko začinsko bilje ili nešto, ali bi barem jedan sat, pričat ću s njim, da mi barem treći razred omogućiti da imam tu neku vrstu ranog učenja ali evo, ova korona mi je malo upropastila planove [smijeh] jer sam planirala odraditi neku tematski večer uz dan njemačkog jezika, predviđen je baš 18. svibnja i u školi sam već imala takve planove s četvrtinama i oni su već svašta pripremili i sad ne znam kako ću to, evo još razmišljam kako ću to virtualno izvesti [smijeh]. Ali svakako ono, čim prije krenuti, a kažem, ravnatelj je tu najvažnija stavka, a sustav kao sustav nam stvarno, vidjet ćeš kada i sama kreneš, na faksu se još sve čini super ali se zbilja borimo s vjetrenjačama i samo se ono nadaš da ti se neće ispisati do kraja godine. I neovisno, i ako imaju svi 5, to ti još uvijek nije garancija da, jer ono, ne da im se. Ja si isto sto puta mislim, joj da samo znate da i vi imate tu situaciju da vam se na kraju godine može ispisati tko želi, koliko bi ljudi ostalo na kojem od vaših predmeta [smijeh], vrlo malo. Ali se oni s tim ne moraju zamarati pa onda ova iz povijesti može dati za zadaću da pročitaju 80 stranica u udžbeniku i ne znam ja to ne mogu, pa onda oni dok naprave tu njenu povijest, pfff, da sam ja [smijeh] složila najzanimljivije moguće zadatke, zaboravi jer nemaju ni vremena ni volje, ali evo [smijeh] boriš se i s kolegama ali evo kažem, ravnatelj je tu onaj koji može pokrenuti ili osporiti ili onemogućiti tako da nažalost evo za sada ne vidim baš neke prilike. Ali, vi ste tu to mijenjate i pomognete i nama [smijeh].

Katarina: U redu, hvala Vam. Govorili smo sada o preduvjetima na razini škole, a koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanica: Misliš na to da je to već formirano na neki način, pa onda preduvjeti ili?

Katarina: Znači što biste Vi u Vašoj nastavi možda trebali promijeniti ili prilagoditi kako biste mogli provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Pa ne znam, ja mislim da bih ja to vrlo lako izvela kada bi mi samo dozvolili [smijeh]. Da, ne znam, mislim da nikakve posebne preduvjete ne bi morala, mislim ja osobno mislim da ne bih trebala puno toga mijenjati.

Katarina: U redu, hvala Vam. Smatrate li da udžbenici pružaju podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Ne, udžbenici ne pružaju dobru podlogu za provođenje bilo čega [smijeh].

Katarina: [smijeh] Kojih sadržaja nedostaje prema Vašem mišljenju?

Ispitanica: Jao...svih...e sada ovisi o udžbeničkim serijama. Evo ja sada primjerice imam udžbenik *Flink mit Deutsch*, ne znam jesi li s njima upoznata, evo to mi je...do sada sam imala *Wir* + i mislila sam da je to loše, ali se pokazalo da od lošeg postoji lošije. U njemu gotovo uopće nema nekih kulturoloških sadržaja ili vrlo malo. Znači ne možeš djeci koja su rođena 2010-e godine jedino ponuditi Einsteina i Mozarta, mislim možeš ali da, prevelik im je to odmak s obzirom da općenito njihovo poimanje opće kulture nije Mozart i udžbenici tome nisu prilagođeni. Evo sada ima jedna nova serija udžbenika, #Deutsch ali samo za dva razreda, evo ja sam baš pisala recenziju za jedan u kojem ima puno više takvih sadržaja, puno više, ne znam, suradnje među učenicima, međudržavne suradnje, a to je sve ono čemu bi CLIL mogao

pripomoći tako da evo ti neki kulturološki sadržaji i općenito nejezični sadržaji. Naši udžbenici su, iako svi pričaju o tome da se paradigma jako promijenila, još uvijek uglavnom strukturirano ono...uglavnom gramatika. Kada pogledaš udžbenike posebno sedmog i osmog razreda, to je strava. Ali evo, pogotovo sada u nastavi na daljinu s osmašima, nezavisno i zavisno složene rečenice, mislim glupost, obična glupost, ne znaju ih koristiti ni nijemci, mislim nevažno, potpuno nevažno ili ne znam Adverbien, oni Pronominaladverbien, mislim nemoguće, nemoguća misija...ili deklinacija pridjeva na totalno neadekvatan način. Evo...nedostaje, svega nedostaje, a pogotovo za CLIL, tu bi se puno toga trebalo promijeniti, a opet omogućeno je kao da se ne držiš baš, novom školom za život, da se ne držiš udžbenika ali dođe li ti dijete doma i nikada ne otvori ni udžbenik ni radnu bilježnicu najprije će roditelji pitati ono, što ova radi, zbog čega smo to onda na kraju i kupovali uopće tako da, ipak se ti udžbenika moraš držati donekle. Ali evo, hvala Bogu, pod navodnicima [smijeh], na koroni jer su skužili da ne moraš odraditi baš sve nego samo ono bitno, pa sam ja profiltrirala [smijeh] svu tu gramatiku i sve to nevažno, evo ne znam sada sam s osmašima imala temu die Zeit vergeht schnell i sad glavna tema te lekcije su zavisne rečenice znači mit weil. Nevažno, mislim ne znam, i sada sam ja njima pronašla 15 izreka s tim die Zeit vergeht pa oni trebaju ne znam pronaći još neke, pa ono pokušati utvrditi nekako njihovo značenje. Mislim da će im to nekako puno više koristiti danas-sutra ako dođu u Njemačku i kada im netko kaže, ne znam bilo koju od tih izreka, nego da oni sada znaju reći ich bin müde, weil ich bla bla, ali i totalno besmisleno upareni sadržaji, grozno, kažem pogotovo u tom Flink mit Deutsch. Sve me evo strah sljedeće godine kada će kraj tog #Deutsch pisati moje ime kao recenzenta, da netko tako neće pričati o meni ali stvarno mislim da je udžbenik u usporedbi s ovim, ne znam osam klasa bolji ali ovo stvarno ne znam kako je netko mogao dati pozitivnu ocjenu tome, posebno za četvrte i pete razrede. Sada smo se opet odmakli od pitanja [smijeh], oprost. Da, uglavnom vrlo malo sadržaja, ne znam koliko imaš priliku na fakultetu prolistati malo te udžbenike jer na primjer u tom Flink mit Deutsch ti samo piše u svakoj lekciji u jednom dijelu ovako [pokazujući rukom maleni kvadrat] mali kvadratić IK i sada tu piše, ne zna, neka rečenica. Znači ne, nema razrađenih...ničeg, ni aktivnosti, ni ničeg što bi trebalo razviti tu interkulturalnu kompetenciju ali oni su to stavili [smijeh] ili ne znam, interkulturalno je kada stave kao usporedbu hrvatski, njemački, engleski da se kaže ne znam, adresa, Adresse, address. Mislim to je daleko od interkulturalnog, ali da evo, nema puno tih serija udžbenika nažalost, i rade ih uvijek isti. To su nam još davno, ne znam tko nas je to na fakultetu učio, da udžbenike ne pišu oni koji znaju, nego oni koji mogu, pod razno ovo „mogu“, [smijeh] na raznim dimenzijama. Tako da, da, udžbenike bi trebalo napraviti zapravo najprije jedan pošten udžbenik samo za njemački, a ovo sve ostalo onda, tome bi se baš onda trebalo pristupiti s ciljem da bude, da bude za to što treba. Ali ovako s postojećim, mislim da vrlo teško, mislim nije teško ali si osuđen na cjelodnevno kopiranje, pretraživanje...nikada to nije to, ne može to to zamijeniti, a na kraju krajeva, kada kupe to što kupe, bilo bi dobro da to i koriste onda učenici.

Katarina: Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanica: Pa...upravo to da ti nije jezik da sada ti znaš nabrojiti zavisno složene rečenice, nego da kada dođeš liječniku, da ti njemu znaš objasniti zašto si došao, a sve to ne možeš baš samo na nastavi njemačkog jer si previše usredotočen na to jezično. Čim se ti malo odmakneš od tog

jezičnog sadržaja prema nečem životnom onda se i oni opuste i drugačije razmišljaju jer im tu njemački više nije cilj nego im je sredstvo. I onda je tu puno lakše, i kada malo uđu u neke uloge, a to onda mogu u takvim sadržajima, onda je to puno bolje i svrsishodnije.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti ili ste se već susreli pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanica: E sad, stvar je u tome da...hm, nepoznavanje nekih osnovnih sadržaja, pa onda još i nepoznavanje jezika. Onda je to dvostruka neka, na primjer, s tim ćeš se susresti sto posto, ono što recimo nijemci bi rade na Sachkunde na primjer Uhrzeit, pa ti dođeš u šestom razredu, na primjer upadneš u šesti razred i sada oni uče vrijeme...pa nije problem da oni nauče fünf nach, zehn nach, Viertel vor, halb kada oni ne znaju da jedan dan ima toliko i toliko sati i minuta [smijeh] i da ako je pola šest znači da je pet već prošlo [smijeh]. E to je ono sada u čemu ih ti sada još učiš na njemačkom, a oni još to ni sadržajno nisu usvojili. E sada, teško je tu ako ti upadneš nakon nekoga, da sam ja sigurna da sam ja to radila s njima pa makar i u četvrtom razredu kada se uči vrijeme, to bi opet bilo drugačije, a da ne kažem da se to u razrednoj nastavi uči u drugom razredu. Znači ima još x takvih sadržaja, e sada kada bi se radilo sustavno i planski od početka i kvalitetno, mislim da ne bi trebalo biti previše poteškoća.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s njemačkim jezikom?

Ispitanica: Pa mislim da ne bi tu trebalo biti ograničenja, dapače.

Katarina: Mhm, u redu. Polazeći od Vaših iskustava iz nastavne prakse koje ste naveli, koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Hm...pa mislim ono, znati što radiš, jer ako ti ne znaš što radiš onda teško da će oni, koje pokušavaš nečemu naučiti moći to savladati. Imati dovoljno znanja, e tu onda nije dovoljno samo jezično znanje nego i znanje iz svih tih područja, što mislim da nama opet ne bi trebala biti poteškoća, barem učiteljima s Učiteljskog fakulteta, dok već za kolege s Filozofskog nisam sigurna, oni se ne snalaze ni u nastavi njemačkog u osnovnoj, a kamoli još u CLIL-u. Da, općenito mislim ljudi su ovako [pokazuje rukama izgled blinkera - naočnjaka u obliku kape za trkaće konje koji sprečavaju konja da gledaju ustranu i unazad] kao konji kada imaju, samo moje i ostalo ne postoji, a neki kao i da zaborave te neke osnovne stvari tako da ono...poznavati materiju, biti prilagodljiv, fleksibilan, naravno da neće vrijediti u različitim predmetima iste metode ili načini poučavanja, ali sad opet, mislim tu bi takva prilika nudila ono, opet veliku i slobodnu i ono mogućnost za razvoj svih, i tvojih i potencijala učenika. Naravno ono, biti što originalniji, povezivati to, to je i inače dobro povezivati sva moguća znanja, a ne onda da nam se dogodi da, ne znam, učenici uče u šest predmeta renesansu ali uopće to ne povežu, znači ne povežu to da pričamo o istim godinama, o istom stoljeću u najmanju ruku iako pričaju o tome, ne znam, i na glazbenom i na likovnom i na engleskom i na hrvatskom. A to je ono što bi se takvom nastavom ipak trebalo malo iznivelirati, ali kažem, biti umiješan i vješt...i dobro planirati, dobro organizirati, poznavati materiju prije svega jer bez znanja, mislim da...kaže se kao nije važno toliko što, nego kako ali važno je i što, vidjet ćeš to kada uđeš u zbornicu pa kada te kolege pitaju da im objasniš [oponašajući glas kolegice] kako konstruirati na ploči trokut

ili nešto s dva trokuta i onda si misliš, da plaćeni smo svi isto ali eto, tako da važno je i što, posebno ako si ti ta jedna osoba zadužena za sve, znači i za njihov jezični razvoj i za razvoj svih ostalih kompetencija.

Katarina: Mhm, u redu, hvala Vam. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanica: Pa vrlo malo. Susretali smo se s tim uglavnom teorijski. Mislim čak..hm..možda smo pogledali neki videić [smijeh] ali evo iskreno ne sjećam se. Baš sam ovih dana, ma mislim još kada mi je profesorica Šenjug natuknula da je CLIL baš sam išla ono malo razmišljati, tražila sam te stare materijale i ne, baš vrlo malo. Na teorijskoj osnovi i znam da smo još imali neke seminarčice i baš smo frendica i ja imale to, teško smo uopće mogli doći do nekih podataka, znači to je bilo prije recimo 8 godina. Uglavnom vrlo malo, s vremenom, vjerujem da sada već ima toga puno više, vidim da i kod nas ima puno više te prakse ali da, vrlo malo na fakultetu, da.

Katarina: U redu. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?

Ispitanica: Ne baš.

Katarina: U redu, hvala Vam. Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Možete upotrijebiti skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu, 3 - dobru, 4 - vrlo dobru kompetenciju i 5 – odličnu.

Ispitanica: 6 [smijeh], šalim se. Pa ne, ja stvarno mislim da bih mogla to kvalitetno izvesti jer i volim sve predmete, nije da volim samo njemački...i učenici mi često znaju ono kada sam ja ljuta, ne znam uče matematiku, fiziku ili nemam pojma i onda onak ja njima kažem pa kako to ne znate, a oni onda kažu [oponašajući glas učenika] pa Isuse kako bi to znali, to smo prošli tjedna pisali i onda im ja kažem, pa da, znači ako ste to pisali i ako ste to učili to onda znate, a oni onda kažu pa kaj pričate [smijeh]. To je to, nema učenja za znanje, ja volim znanje i volim učiti i mislim da imam stvarno puno znanja iz najraznolikijih mogućih područja pa baš mislim da bi mi to, baš bilo dobro za mene.

Katarina: Intervju je s ovim pitanjem završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Ispitanica: Ahh, već [smijeh]. Hvala Vama.

Lehrperson F_En

Katarina: Započela bih najprije pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanica: Ne, nisam.

Katarina: U redu, jeste li možda upoznati s hrvatskom inačicom tog naziva koja glasi metoda integriranog poučavanja jezičnog i nejezičnog predmeta?

Ispitanica: Ne, nisam.

Katarina: U redu, Content and Language Integrated Learning tj. metoda integriranog poučavanja jezičnog i nejezičnog predmeta je dvostruko fokusirani obrazovni pristup u kojem se strani jezik koristi za učenje i podučavanje sadržaja iz nejezičnog predmeta i jezika. Drugim riječima, to je pristup u kojem se sadržaji predmeta poput npr. prirode i društva ili matematike podučavaju na stranom jeziku paralelno potičući daljnji razvoj jezičnih vještina samog stranog jezika.

Ispitanica: Mhm.

Katarina: Sad kad ste se upoznali s CLIL-om odnosno s njegovim odrednicama, biste li Vi provodili CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanica: Pa bih.

Katarina: Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole koji su nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: Pa mislim da bi trebali dobiti potvrdu ravnateljice svakako i roditelja. Sad...mislim da se to kod nas nigdje, ja bar evo nisam čula da se to igdje provodi. Jedino možda u nekim srednjim školama sam čula da imaju nastavu na stranom jeziku ali evo u osnovnim školama moram priznati da nisam čula ali da eto svakako znači nekakvu suglasnost roditelja, ravnateljice i naravno možda i veći broj...učitelja engleskog jezika.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanica: Aha, pa preduvjeti...pa eto da imamo dovoljan broj znači učitelja engleskog jezika ili drugog stranog jezika...ovisi znači, može i njemački ili francuski. Znači veći broj učitelja, mislim da bi to bio neki preduvjet.

Katarina: U redu, hvala Vam. Smatrate li da udžbenici pružaju podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: E da, i udžbenici!...Ne, evo moram reći da se nisam susrela s udžbenicima koji bi bili namijenjeni za to. Znači samo ovi klasični udžbenici za engleski jezik ali recimo prirodu ili neki drugi predmet na engleskom, to još nisam vidjela. Dakle mislim da nisu, da ne postoje i da nisu dobri, da.

Katarina: Hvala Vam. Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanica: Pa mislim da jako velika korist i ja bi svakako poduprla taj projekt. Mislim da bi djeca brže i lakše onda usvajala i jezik i ono...ne bi bili samo fokusirani na ove lekcije iz udžbenika nego bi proširili i znanje i iz matematike i prirode, likovnog...mislim da je jako velika korist.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanica: Mhm, poteškoće...pa recimo možda zainteresiranost djece, roditelja. Ne bi svi baš možda bili zainteresirani za to, to bi bila jedna od poteškoća. Što bi još moglo biti hm...pa evo udžbenici, nemamo nikakve udžbenike, nismo upoznati uopće s tim, dakle trebala bi nam neka edukacija u vezi toga. Što bi još moglo biti...aha, možda još i prevelik broj djece u razredu, recimo, možda bi trebao biti manji broj djece da bismo provodili nastavu na stranom jeziku. Eto, to mislim da je najvažnije.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s engleskim jezikom?

Ispitanica: Pa evo mislim da je sve moguće, baš sve evo i likovni i glazbeni, prirodu pa čak i tjelesni bi mogli...naravno osim hrvatskog. Evo i matematiku, ne znam jesam li spomenula...dakle sve, osim hrvatskog.

Katarina: U redu. Imate li ideju koju biste temu odnosno nastavnu jedinicu mogli izvesti pomoću CLIL-a?

Ispitanica: Aha, znači neku konkretnu ili?...jer mogla bi sve preoblikovati.

Katarina: Da, neku konkretnu koja Vam sada prva pada na pamet.

Ispitanica: Aha, pa evo učenje brojeva. Pošto sam ja u prvom razredu, znači učimo sada jednoznamenaste brojeve, to bi svakako mogla eto na engleskom. Iz prirode – moj dom, na primjer. Evo...ne znaš što bih još...

Katarina: U redu je, ne brinite. Hvala Vam. Kao što ste naveli, provedba CLIL-a ovisi o nizu preduvjeta i vanjskih čimbenika, no koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Mhm, pa svakako bi trebao biti učitelj ili profesor engleskog jezika, a opet i učitelj razredne nastave kako bi mogao kombinirati dakle i razrednu nastavu i engleski jezik jer ako je recimo samo profesor engleskog, a ne poznaje rad u razrednoj nastavi, možda bi mu to bilo teško. Ali opet ako je samo učiteljica razredne nastave bez engleskog, njemačkog ili nekog jezika, isto tako ne bi mogla to nikako provoditi jer ne zna jezik.

Katarina: Mhm, hvala Vam. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanica: Ne, evo prvi puta čujem nažalost ali vrlo zanimljivo, da.

Katarina: U redu. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu nekakvog stručnog usavršavanja?

Ispitanica: Nisam, ne nažalost.

Katarina: Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Upotrijebite skalu od 1 do 5, pri kojoj 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu, 3 - dobru kompetenciju, 4 - vrlo dobru i 5 - odličnu kompetenciju.

Ispitanica: Pa evo, nažalost ništa ne znam o tome ali mislim da bi se snašla, pa dala bi si neku trojku. Iako nisam nešto educirana o tome, mislim da bi se snašla evo sada razmišljam, te nastavne jedinice, recimo moj dom pa sada to objasniti na engleskom djeci, mislim da bi mogla,

da. Naravno trebaju mi još neke smjernice ali ovako za početak, [smijeh] da me netko baci u vatru, mislim da bi. Evo, trojka neka.

Katarina: U redu, hvala Vam. Intervju je zapravo s ovim pitanjem i završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Ispitanica: Hvala Vama.

Lehrperson G_En

Katarina: Započela bih najprije s pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanica: Evo vidiš [smijeh], nisam ali sam, kako sam u projektu..u biti htjeli smo ući u jedan projekt ali nam je odbijen i onda smo si trebali birati tečajevе koje bismo mi uzimali i onda sam si ja s kolegicom, baš iz engleskog, uzela u Irskoj tečaj, tjedan dana taj CLIL. To me zanimalo, to je u biti nešto creativity learning included. Znam otprilike nešto, znam da sam ja to htjela vidjeti ali ne znam dalje.

Katarina: U redu, hvala Vam. Kako biste Vi definirali taj oblik nastave Vašim riječima?

Ispitanica: Dajte me samo podsjetite puni naziv toga.

Katarina: Može. Skraćenica CLIL stoji za Content and Language Integrated Learning.

Ispitanica: Da, da, da. Kako bi ja to definirala?

Katarina: Tako je, možete i svojim riječima.

Ispitanica: Hmm...pa u biti stavljanje teorije u praksu...hmmm [pauza].

Katarina: Jeste li možda čuli za hrvatsku inačicu tog pojma; metoda integriranog poučavanja jezičnog i nejezičnog predmeta?

Ispitanica: Da, aha, znači u biti koliko sam ja shvatila, to bi bilo nešto da kada ja radim s njima, znači ne stavljam naglasak na jezik, na engleski, nego da učimo druge sadržaje koji su...na engleskom jeziku to jest...ne znam ja s njima radim...u biti geografija, cilj je geografija, a ja to podučavam na engleskom, tako nešto. Ja sam htjela da o tome tek naučim [smijeh].

Katarina: U redu [smijeh], hvala Vam. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Ne, nikada.

Katarina: U redu. U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljenja o provođenju CLIL-a. Biste li Vi provodili/nastavili provoditi CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanica: Bih.

Katarina: Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: Ha ne znam, možeš mi malo još objasniti taj CLIL?

Katarina: Može naravno, pročitat ću Vam definiciju pojma. Content and Language Integrated Learning tj. metoda integriranog poučavanja jezičnog i nejezičnog predmeta je dvostruko fokusirani obrazovni pristup u kojem se strani jezik koristi za učenje i podučavanje sadržaja iz nejezičnog predmeta i jezika. Drugim riječima, to je pristup u kojem se sadržaji predmeta poput npr. prirode i društva ili matematike podučavaju na stranom jeziku paralelno potičući daljnji razvoj jezičnih vještina samog stranog jezika.

Ispitanica: Aha, da, u redu. I sada koji su preduvjeti hm...

Katarina: Možete reći iz Vaše perspektive. Što bi se u Vašoj školi trebalo na razini cijele škole promijeniti kako bi se omogućilo provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: Hm...pod prvo, kako bi ja provodila taj oblik nastave, ako ja nisam dovoljno stručna u tom nekom području, znači nije provedivo. [smijeh] Matematika nikako [smijeh], ali neke stvari da, koje u biti osobno zanimaju učitelja, za koje misli da on to može njima prenijeti. Ne mora to biti matematika, ali dodatna edukacija bi trebala učiteljima. Neka dodatna edukacija ako već imaju volju, ne znam, ne znam što drugo reći.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanica: Hm, dodatna priprema za sat možda; osobna priprema, online istraživanje, ne znam, čitanje, pripremanje materijala. Mogućnosti su razne ali je bitno imati potporu ravnatelja u školi, a to mi imamo tako da..

Katarina: U redu, hvala Vam. Smatrate li da udžbenici pružaju podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Pa moji udžbenici da, ja sada neću navoditi kuće s kojima ja surađujem, ali moji da, općenito knjige da jer su baš, onako su bogate sadržajem u svakom smislu ali ne opet toliko. Druge neke uopće nemaju ništa, mislim da se razumijemo, ali općenito...općenito ne pružaju nam udžbenici takve mogućnosti. Na primjer s matematikom se uopće ne susrećemo, susrećemo se samo s brojevima u smislu naziva broja i to je to, ali nema ništa da ono..

Katarina: U redu, razumijem, hvala Vam. Spomenuli ste već da ste surađivali s različitim izdavačkim kućama. Koji udžbenik biste onda preporučili kao najbolju podlogu za provođenje CLIL nastave? I sami ste rekli da udžbenici imaju nekih nedostataka, pa kojih sadržaja, prema Vašem mišljenju, nedostaje?

Ispitanica: Koje bi ja preporučila, kao da imenujem?

Katarina: Tako je.

Ispitanica: Baš imenujem udžbenik?

Katarina: Da, naslov udžbenika.

Ispitanica: Aha, izvrsni su udžbenici *Hello, World!*, to je najnovije izdanje od Profila. To smo prošle godine izabrali i sada smo na kraju kao škola, sve kolegice odlučile po tome raditi jer

imaju sve, a popraćeni su digitalno što je sada najbitnije za djecu. Znači oni imaju tiskani udžbenik koji istovremeno prati i digitalne sadržaje, a još su obogaćeni i kulturnim sadržajima, pa za curious minds imaš, pa svašta nešto, a svaki onaj završava velikim projektom. Projekt im je tako dobro napravljen (to sam im ja pohvalila) jer uključuje djecu u zajednicu, u razmišljanje, u istraživanje i tako dalje. Jedino što, ali evo u svakom dijelu nedostaje ta matematika...što je pravi primjer tog CLIL-a. Zato ja kažem geografija jer u biti naši udžbenici iz engleskog su stvarno...ono što se može u biti podučavati je u biti najviše povijest i geografija. To s njima nekako i najviše prolazim i na engleskom jeziku. Stalno nešto o tome, a naravno i općenito opću kulturu i...jučer sam im recimo baš stavila video zanimljiv, gdje ti u biti ne podučavaš engleski nego neko „basic knowledge“ – The difference between fact and opinion. Mislim gdje to oni mogu učiti, nigdje! I onda njihovo kritičko mišljenje. Ali to je do mene hoću ja njima naći video i staviti, znači nema stvari u udžbenicima. Takve stvari se mogu isto podučavati, a u biti, ma engleski jezik, što mene oduševljava i zašto djeca najviše vole engleski, osim zbog teacherica naravno [smijeh], najviše ga vole zato što kroz engleski oni porazgovaraju s nama o temama o kojima ne razgovaraju s roditeljima i prijateljima. Od mode, sporta, prijatelja, osjećaja, prvih ljubavi...ja sam u biti shvatila da ja te generacije poznajem najbolje [smijeh]. Ali stvarno, engleski pruža čuda i još sada da se takve neke stvari dogode kao taj CLIL, em..gdje bi oni mogli usavršavati matematiku, a što je dobro jer onda bi radili na engleskom, ne bi razmišljali. Mislim dobro ja sam na faksu imala slično, ja sam išla na praksu u ovaj...to sigurno i vi idete, u onu školu...Matije Gupca, ona je internacionalna, eto tamo sam imala praksu i prirodu sam držala na engleskom.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanica: Velika korist, velika korist jer djeca osim engleskog obožavaju matematiku i geografiju. To je nešto što je njima logično, zanimljivo, istraživati mogu, a onda još uz to, mislim inače su oni slobodni u engleskom što se tiče komunikacije verbalne, ali još to bi im bio dodatni poticaj jer onda oni kada bi htjeli nešto reći jel, rezultat, postupak ili postaviti pitanja, oni bi čak možda onda i kod kuće se pripremali više, a ovdje bi spontano komunicirali...ma sve u svemu velika korist, kažem, htjela sam baš evo tu temu, zato sam se i prijavila ali su nas odbili. Imali smo 70 bodova od 100. [smijeh] Idući put onda, da.

Katarina: U redu, [smijeh] hvala Vam. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanica: Paa, poteškoće su, što sam rekla, što je...treba biti bolja, kako da kažem, opremljenost kadra u smislu učionice, sredstava bla bla bla ali ne čak toliko ni to nego kažem bolja, bolja...bolja bolja hmm...educiranost učitelja u tome kako to provesti, jer ne možemo biti neozbiljni pa da ja sada dođem, pogledam malo nešto, kažem...evo ja osobno nisam sposobna podučavati djecu matematiku na engleskom jer se ne smatram dovoljno dobrom matematičarkom. E sada, ja bi vrlo rado, kada bi oni nešto napravili, jer svi mi učitelji volimo učiti, da prođemo neke tečajeve ili radionice i onda da smo mi spremni, zašto ne.

Katarina: Hvala Vam. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju moguće integrirati s engleskim jezikom?

Ispitanica: Hm...sve? [upitno] Znači, pa dobro, kemija, biologija baš i ne u smislu...tu bi oni ipak bili ograničeni. Tu bi onda bio možda (dobro ja sada gledam iz perspektive nekih petaša, šestaša), bi bila ipak stalno njima u podsvijesti možda...ma ne, ne bi to funkcioniralo. Tu, tu je preopširan vokabular, tu bi trebalo više, po meni, a sada ne znam...

Katarina: Imate li ideju koju biste temu odnosno nastavnu jединicu mogli izvesti pomoću CLIL-u razredima kojima trenutno predajete?

Ispitanica: Hm...koju nastavnu jединicu...

Katarina: Tako je, razmislite slobodno malo.

Ispitanica: Jel mora biti matematika?

Katarina: Ne mora, može biti nastavna jединica iz bilo kojeg nastavnog predmeta za bilo koji razred.

Ispitanica: Hmm..bilo koji predmet za bilo koji razred...mislim, kažem, povijest i geografija je nešto što se stalno provlači, evo sada smo...pa i hrvatski, evo sada sam s njima radila komparaciju, pa smo radili usporedbe. Paa...evo baš smo radili životinje, pa se to može povezati s prirodom. A sada, što bi ja konkretno, konkretno...pa zanimljivo bi bilo, recimo kada se rade poznate, tj. ne znam...neke povijesne ličnosti, onda se to lijepo može sve povezati ili nastanak engleskog jezika pa da se to u biti poveže s povijesti, pa se malo više u činjenice uđe. To je djeci uvijek zanimljivo, slušati o legendama...o mitovima, što se dogodilo i tako dalje, pa možda provesti nekakvo istraživanje, ne znam evo...

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Paa..koje kompetencija. Pa odmah mi padaju na pamet digitalne kompetencije zato što kao da smo bez toga dosadni, a i jesmo dosadni bez toga [smijeh]. Bez toga se ne može više i ovaj, da sjedneš pred djecu samo ili staneš i kreneš pričati o nečemu, niš od toga. Da im pokazuješ slike, možeš ti slika imati tisuću, i dalje ništa od toga. To treba biti, em...pa učitelj treba biti iiii...glumac, njima se treba unijeti u ulogu tog vremena ili bilo koje lekcije koju predaješ, trebaš biti iskren i trebaš im...mislim iskren, trebaš u biti se djeci dati osobno, u smislu uvijek povezivati to sa sobom, sa svojim nekim stajalištem, mišljenjem, svojim iskustvom, e onda oni to već, to njih sve jako zanima. Trebaš biti naravno obrazovan, u svakom smislu, ali najbitnije je da oni kada vide da je učitelj čovjek i da ga zanima on - taj učenik, onda se i oni daju učitelju pa što god poučavali i kojom god metodom. A treba biti i zabavno, znači treba biti tako da učitelj mora imati digitalne kompetencije, a uz sve, može on pričati, pokazivati sliku i tako dalje ali da onda on to sve nekako prikaže njima blisko, a to je jedino kroz, kažem, putem interneta, kvizova i tako.

Katarina: U redu, hvala Vam. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanica: Ma ne, pa ja sam prvi puta čula za to ove godine. Ali mislim gle, nije bio tema CLIL, nismo ga tako zvali ali kažem meni opet nije to nešto sada novo jer smo mi to radili ali ga nismo tako zvali i nije bio toliko naglasak na tome nego se to provlačilo u smislu...eto moglo bi se i tako podučavati. Ali mi je naziv CLIL relativno novi.

Katarina: Hvala Vam. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?

Ispitanica: Kojeg stručnog? Mog osobnog stručnog usavršavanja?

Katarina: Tako je.

Ispitanica: Ne, nikada. Nikada osim ovog, ovo se u biti može zvati stručno usavršavanje.

Katarina: Mislite na projekt u Irskog kojeg ste ranije spomenuli?

Ispitanica: Da, to je biti dobrovoljno što sam ja htjela ali nisam nažalost uspjela. Ali da, evo spominje se i to često.

Katarina: U redu, hvala Vam. I kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Možete upotrijebiti skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu, 3 - dobru, 4 - vrlo dobru i 5 - odličnu kompetenciju?

Ispitanica: Pa uvijek sam bila nekako vrlo dobra više. Em...kažem, nedostaje i jedino ta, ta područja neka, tu me malo onako evo.

Katarina: U redu, hvala Vam. Intervju je s ovim pitanjem zapravo i završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Ispitanica: Već? [smijeh] Hvala Vama.

Lehrperson H_En

Katarina: Započela bih najprije pitanjem jeste li upoznati s nastavnim oblikom pod nazivom CLIL odnosno Content and Language Integrated Learning?

Ispitanica: Pa mislim da jesam, da. Sjećam se toga s faksa.

Katarina: U redu. Kako biste Vi definirali taj oblik nastave svojim riječima?

Ispitanica: Pa ono čega se ja sjećam i koliko ja znam, to bilo da recimo, ne znam, poučavamo različite predmete pomoću stranog jezika. Recimo ne znam, poučavamo ili predajemo hrvatski, matematiku, prirodu, geografiju, svejedno ali recimo na engleskom jeziku.

Katarina: Mhm, u redu, hvala Vam. Jeste li ikada prisustvovali ili osobno provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Pa, od kada radim u školi nisam se susrela s tom nastavom. Nisam niti provodila jer ja predajem samo engleski ali smo, mislim da smo na fakultetu imali vježbe, barem u...baš na fakultetu kada smo, ne znam, poučavali ili vježbali...pa recimo, ne znam, prirodu pomoću engleskog ili matematiku isto na engleskom jeziku. Ali baš u razredu, u pravoj školu, u učionici, nisam se s tim susrela.

Katarina: U redu, hvala Vam. U idućem dijelu ćemo se usredotočiti na Vaša iskustva i mišljenja o provođenju CLIL-a. Biste li Vi provodili CLIL u svojoj nastavnoj praksi?

Ispitanica: Pa recimo da radim kao učiteljica razredne nastave ili da predajem, ne znam, neki drugi predmet koji nije strani jezik, možda i bih ali mislim da tu postoje zapravo vrlo velike poteškoće i mislim da to ne bi svi učenici u razredu najbolje shvatili.

Katarina: U redu. Koji su, prema Vašem mišljenju, organizacijski preduvjeti na razini škole nužni za provođenje takvog oblika nastave?

Ispitanica: Pa prvo bi sigurno učenici trebali dobro baratati jezikom i poznavati različite termine, pogotovo, ne znam, recimo u matematici za sve matematičke pojmove zapravo koje koristimo, trebali bi biti s time upoznati. Recimo, ne znam, nekada možda bi se i ovi plakati koje inače imamo za matematiku, a koji su na hrvatskom, bi mogli biti onda i na tom stranom jeziku pomoću kojeg predajem. Učenici bi trebali imati i takve udžbenike naravno onda i svi bi zapravo trebali u biti imati neku malo više razinu poznavanja stranog jezika nego što imaju sada.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koji preduvjeti trebaju biti ostvareni u samom nastavnom procesu?

Ispitanica: Kako to mislite u nastavnom procesu? U nastavi ili?

Katarina: Tako je, znači što biste Vi u Vašoj nastavi možda trebali promijeniti kako biste mogli provodili CLIL nastavu?

Ispitanica: Pa ja bi trebala promijeniti definitivno onda, em...sve ove listiće odnosno dodatne materijale kojem im dajem jer bi im trebalo sigurno više pojašnjenja. Trebali bi možda koristiti više nekakve, ne znam, ili igre s interneta ili općenito internet za dodatno pojašnjenje jer bi im sigurno trebalo više pomoći. Možda više igrica, više nekakvih, ne znam, kvizova, međusobne suradnje, nekakvih projekata jer sumnjam da bi oni razumjeli da je to predavačka nastava i da ja sada pričam na engleskom i objašnjavam im, ne znam, biologiju recimo. Tako da mislim da bi morali više sami istraživati i tražiti po nekakvim ili knjigama ili po internetu jer bi im tako bilo vjerojatno lakše nego da samo slušaju kako učitelj govori na engleskom o nekakvom, ne znam, živčanom sustavu ili svejedno.

Katarina: U redu, hvala Vam. Spomenuli ste bili udžbenike, smatrate li da udžbenici pružaju podlogu za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Pa trenutno, u našoj nastavi ne jer je sve na hrvatskom ali ako bi se napravili udžbenici koji su prilagođeni za CLIL nastavu mislim da bi bili od velike pomoći, prvo učenicima, a onda i nama jer bi ono što mi pričamo na satu, mogli kasnije oni pročitati jer vjerojatno ne bi sve shvatili i razumjeli kada mi to sve ispričamo na stranom jeziku.

Katarina: Hvala Vam. Kojih sadržaja prema Vašem mišljenju nedostaje u udžbenicima?

Ispitanica: Što se tiče engleskog jezika ili?

Katarina: Da, što se tiče udžbenika engleskog jezika i provođenja CLIL-a.

Ispitanica: Aha, pa fali, kao prvo fali prijevod jer mislim da za CLIL bi trebao biti na stranom jeziku. Možda može biti neka kombinacija hrvatskog i stranog, to ne znam, ali definitivno za

početak fali prijevod i fali nekakvi možda projektni zadatci, neki zadatci koji ih navode na, na istraživanje, a ne samo na pitanje, odgovor, pitanje, odgovor.

Katarina: Mhm, u redu, hvala Vam. Koja je prema Vašem mišljenju moguća korist od CLIL-a za ovladavanje stranim jezikom?

Ispitanica: Pa korist je to da oni u svakom predmetu, svaki sat čuju engleski jezik i više ga zapravo koriste i usvajaju ga jer ga koriste, ne na jednom satu engleskog, odnosno na tri sata tjedno nego na svakom satu na kojem nauče zapravo različit vokabular koji je povezan i s geografijom i povijesti i tako dalje, a ne samo ono što učimo na engleskom. Uče komunicirati zapravo, i puno više onda trebaju i razgovarati i koristiti engleski jezik. Tako da ima zapravo dosta prednosti ako se ostvare svi oni preduvjeti koji bi trebali biti za ostvarenje takve nastave.

Katarina: Mhm, u redu, hvala Vam. Koje su moguće poteškoće s kojima biste se mogli susresti pri primjeni CLIL-a u nastavi?

Ispitanica: Pa ono što ja znam već sada...da to koristimo bila bi poteškoća to što učenici imaju nejednaku razinu poznavanja i korištenja engleskog jezika jer osobno smatram da bi 5 učenika u jednom razred moglo pratiti uopće takvu nastavu dok bi ostalih 11-12 se jednostavno, ne znam nekako provukli i ne bi dobili puno od takve nastave jer jednostavno ne bi razumjeli o čemu se radi. Tako da definitivno učenici bi morali imati višu razinu poznavanja engleskog jezika i to svi u razredu, a ne da samo njih 3, 4, 5 sudjeluje u nastavi. Mislim da je to zapravo jedina glavna poteškoća, što ne bi svi profitirali od takve nastave upravo zbog nepoznavanja engleskog jezika. Ostale poteškoće mogu biti možda i ti udžbenici koji ne bi bili dovoljno prilagođeni upravo zbog nekakvih možda zadataka koji nisu dobri u tom udžbeniku, možda neki sadržaji bi bili presažeti, neki preopširni, tako da ima tih poteškoća ali ja još uvijek smatram da je glavna nejednaka razina poznavanja engleskog jezika.

Katarina: U redu, hvala Vam. Koje nastavne predmete je prema Vašem mišljenju uopće moguće integrirati s engleskim jezikom?

Ispitanica: Pa ja mislim da bi mogla biti to, ne znam, možda geografija jer tu ima čak, vjerojatno ima i nekih engleskih naziva koje učitelji spomenu o geografiji. To bi mogla biti možda i ne znam, biologija, čini mi se da bi i to bilo o.k., čak i glazbeni jer oni znaju i pjevati na engleskom tako da.

Katarina: Mhm, u redu, hvala Vam. Imate li ideju koju biste temu odnosno nastavnu jedinicu mogli izvesti pomoću CLIL-a?

Ispitanica: Pa ja bih recimo odabrala evo odabrala baš iz geografije - turizam, turizam Hrvatske recimo i napravili bi, ne znam, nekakav prospekt ili turistički vodič ili tako nešto na engleskom. Možemo i na hrvatskom i na engleskom pa da malo koreliramo i s geografijom jer za turiste treba engleski pa onda mislim da bi tu najbolje mogli povezati geografiju na engleskom i engleski na geografiji.

Katarina: Mhm, u redu. Koje kompetencije bi, prema Vašem mišljenju, trebala imati učiteljica odnosno učitelj za provođenje CLIL-a?

Ispitanica: Pa prvo sigurno treba dobro baratati engleskim jezikom i svim pojmovima iz, zapravo iz svih predmeta koje predaje jer mora znati prevesti onda sve pojmove koje želi da učenici usvoje iz nekog predmeta. Recimo učitelj matematike mora znati kako se kaže, ne znam, šestar na engleskom ili bilo što drugo. Mora znati i prilagoditi učenicima i prilagoditi sadržaj, poznavati svoje učenike i njihovu razinu poznavanja engleskog kako bi bio siguran da su oni ipak nešto usvojili od te nastave i sve ove ostale kompetencije koje će imati, znači ne znam, da se prilagođava učenicima, da im donosi različite materijale, da koristi različite metode, oblike rada i tako dalje. Sve ovo zapravo [smijeh] standardno.

Katarina: U redu, hvala Vam. Je li CLIL kao nastavni oblik bio tema tijekom Vašeg studija?

Ispitanica: Pa imali smo ja mislim jedan kolegij ili bar jedan semestar kada smo zapravo i imali takav kolegij i tu smo onda isprobavali kako bi to bilo poučavati neke druge predmete na engleskom jeziku ali da smo se nešto previše s tim bavili, i nismo zapravo.

Katarina: U redu. Jeste li se s ovim nastavnim oblikom možda susreli u sklopu stručnog usavršavanja?

Ispitanica: Ne, ne.

Katarina: Mhm, u redu. Kako biste procijenili Vašu kompetenciju za provođenje CLIL-a? Možete upotrijebiti skalu od 1 do 5, pri čemu 1 označava nedovoljnu kompetenciju za provođenje CLIL-a, 2 - dovoljnu kompetenciju, 3 - dobru, 4 - vrlo dobru i 5 - odličnu kompetenciju.

Ispitanica: Pa ja osobno nisam nikada probala osim taj jedan semestra na fakultetu. Nisam nikada probala poučavati neki drugi predmet na engleskom budući da samo predajem engleski ali kada bi, ne znam, malo se počela time baviti i odabrala neki predmet koji bi htjela [smijeh] poučavati na engleskom, vjerojatno to ne bi bilo tako veliki problem budući da imam određenu razinu primjene engleskog jezika, što i moram imati jer predajem engleski. Tako da bi ja to stavila u zlatnu sredinu i rekla bi da je to trojka samo zato jer nikada nisam probala pa ne znam kako bi to išlo. Možda bi bilo i više od tri, a možda manje, teško mi je procijeniti jer nisam nikada iskusila to.

Katarina: Hvala Vam. Intervju je s ovim pitanjem završen te Vam još jednom zahvaljujem na odvojenom vremenu i sudjelovanju u ovom intervjuu.

Ispitanica: Nema na čemu.

Bilderverzeichnis

Bild 1. Das 4C Rahmen. In Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). <i>CLIL. Content and Language Integrated Learning</i> . Cambridge: Cambridge University Press.....	8
---	---

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Tabellarische Darstellung der Daten der befragten Lehrkräfte	32
Tabelle 2 Auflistung der erwähnten organisatorischen Voraussetzungen (auf dem Niveau der Schule) für CLIL	46
Tabelle 3 Auflistung der erwähnten Voraussetzungen im Unterrichtsprozess für CLIL.....	48
Tabelle 4 Auflistung der Vorteile des CLIL-Bildungsansatzes für den Spracherwerb und der Schwierigkeiten zu denen es kommen kann.....	49
Tabelle 5 Auflistung der Kompetenzen, die die Lehrkräfte ihrer Meinung nach zur Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes besitzen sollen	50

Bilderverzeichnis

Schaubild 1. Definierung des CLIL-Bildungsansatzes der Deutsch- und EnglischlehrInnen .	36
Schaubild 2. Anwendung des CLIL-Ansatzes im Deutsch- und Englischunterricht	39
Schaubild 3. Unterrichtsfächer die mit einer Fremdsprache im Rahmen des CLIL-Unterrichts integriert werden können.....	40
Schaubild 4. Meinungen über die Lehrwerke als Basis für die Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes im FSU.....	47
Schaubild 5. Selbsteinschätzung der Kompetenz der befragten Lehrkräfte für die Umsetzung des CLIL-Bildungsansatzes.....	52

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istog nisam koristila drugim izvorima osim onih koju su u njemu navedeni.

Katarina Duxter

(vlastoručni potpis studenta)