

Implementierung von CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING an der HAK Feldkirch als Beitrag zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Aktionsforschungsstudie zur Umsetzung von CLIL in der Digital Business Hak Feldkirch

Monika Madl*

Zusammenfassung

Für das Europäische Parlament ist fremdsprachliche Kompetenz eine Schlüsselkompetenz des lebensbegleitenden Lernens und damit eine Voraussetzung, dass die wichtigen Themen einer nachhaltigen Entwicklung weltweit verstanden, diskutiert und bearbeitet werden können. Content and Language Integrated Learning (CLIL) ist dabei ein Schritt in Richtung Festigung und Vertiefung einer wichtigen Schlüsselkompetenz, die bei der Gestaltung der Zukunft eine wesentliche Rolle spielt. Die Umsetzung von CLIL in den Berufsbildenden höheren Schulen in Österreich hat noch keinen wirklichen Durchbruch erfahren. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag leisten, zu erkennen, welche Aspekte die Umsetzung von CLIL erschweren und auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse eine Empfehlung für die Implementierung geben. Die Datenerhebung erfolgte durch Interviews mit Lehrer/innen und Direktor/innen zweier Schultypen (HTL und HAK), auf Basis der Aufzeichnungen aus dem Forschungstagebuch der Autorin sowie durch das Studium von Berichten europäischer CLIL-Forschungsprojekte.

Abstract

The European Commission stated in their Recommendation on Key-Competences for Lifelong Learning (2006 and in their Review 2018) that increasing the level of official and other languages is of high priority. Language-Knowledge is therefore vital to understand, discuss and work on important topics of a sustainable development worldwide. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is one step in the direction to build up and train the important language competency. The introduction of CLIL in the vocational colleges in Austria has not reached a real break-through yet. This paper should contribute to gain insight in the barriers of CLIL-Implementation and offers a possible way for a successful Implementation. The data was gathered through Interviews with Teachers and Headmasters of two different vocational Colleges (HTL and HAK), the research journal of the author and from reports of European CLIL- Studies.

Schlüsselwörter:

Bildungsforschung
Alternative Unterrichtsformen
Unterrichtsmaterialien

Keywords:

Educational research
Alternative teaching methods
Teaching aids

* Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Feldkirch, Schillerstrasse 7b, 6800 Feldkirch.
E-Mail: monika@lernuniversum.at

Vorbemerkung

Der Weg zu einer Forschungsfrage, die sich im aktuellen Arbeitsumfeld einer BNE-Universitätslehrgangsteilnehmerin ansiedelt, ist unter Umständen eine abenteuerliche Geschichte mit unerwarteten Erkenntnissen.

Im Zuge des BNE-Universitätslehrgangs mit Beginn 2016 war es meine Intention, der Frage nachzugehen, inwieweit die sogenannten 21st Century Skills – Collaboration, Communication, Critical Thinking und Creativity – bei Lehrpersonen entwickelt bzw. verstärkt werden können, damit diese im Unterricht umgesetzt und unsere Schüler/innen auf die Bewältigung der zukünftigen Problemstellungen vorbereitet werden. Als Basis für die Forschung sollte ein Seminar dienen, das ich an der PH Vorarlberg im Wintersemester 2017 angeboten habe. Das Thema des Seminars war „Content and Language Integrated Learning for Business Studies“. Da sich zu wenige Lehrpersonen angemeldet haben, ist das Seminar nicht abgehalten worden. Das war erst einmal ein Rückschlag.

Im Herbst 2017 wurde an der Handelsakademie und Handelsschule der neue Schultyp „Digital Business (Dig-Biz) Hak“ erstmalig angeboten. Da in diesem Schultyp nur eine Fremdsprache unterrichtet wird, gab es die Vorgabe der Direktion, die Klasse als CLIL-Klasse zu führen. Als Klassenvorständin habe ich die Koordination übernommen und damit ein neues Forschungsinteresse entwickelt – nämlich die Kooperation des Lehrerteams der neuen DigBiz-Klasse hinsichtlich der Umsetzung der 21st Century Skills bezogen auf die Zusammenarbeit der CLIL-Lehrer. Den Einladungen zu einer Kooperation des Lehrerteams sind leider nur drei Personen gefolgt. Das restliche Lehrerteam hat zwar Interesse an der Umsetzung von CLIL gezeigt, konnte aber von mir offensichtlich nicht aktiviert werden. Das war sehr ernüchternd und ließ auch keine sinnvolle Aktionsforschung zu.

Nach einigen Gesprächen mit den Kolleginnen und Kollegen konnte ich feststellen, dass nicht die Kooperation an und für sich das Problem für ein gemeinsames Vorgehen ist, sondern vielmehr die Umsetzung von Fachunterricht in einer Zweitsprache (in unserem Fall Englisch). Also CLIL stellte sich als Barriere dar! Das hat mich letztendlich zu meinem aktuellen Forschungsinteresse geführt. Was macht es uns Lehrpersonen so schwer, Fachunterricht in einer Zweitsprache abzuhalten? Welche Barrieren gibt es? Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit sich das Lehrerteam mit dem Unterricht in einer Zweitsprache wohlfühlt?

Oft braucht es den Umweg, um dort anzukommen, wo man tatsächlich sinnvollerweise eine Auseinandersetzung mit einem mehr als aktuellen Thema findet. Denn aufgrund von rückläufigen Schülerzahlen an den Berufsbildenden höheren Schulen in Vorarlberg gibt es mittlerweile an der Handelsakademie und Handelsschule Feldkirch die Überlegung, eine Klasse als bilinguale Klasse zu führen, was noch einen deutlich weiteren Schritt in das Angebot von zweisprachigem Fachunterricht darstellt. Damit hat sich in den letzten Wochen ein bislang noch nicht so wahrgenommenes Interesse an der Thematik bei der Schulleitung entwickelt.

Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick in die grundlegenden Fragestellungen zu CLIL. Dabei wird auf den Unterricht, die Rolle der/des CLIL-Lehrer/in/s und die organisatorischen Rahmenbedingungen eingegangen.

In einem weiteren Kapitel dieser Arbeit finden sich Ergebnisse zu ausgewählten Studien, die europaweit zum Angebot von CLIL-Unterricht durchgeführt wurden und dessen Erkenntnisse in die Umsetzung eines CLIL-Schulprogramms an der Bundeshandelsakademie und –handelsschule sinnvollerweise einfließen könnten.

Bevor ich auf die Forschungsfrage und die Umsetzung der Aktionsforschung näher eingehe, möchte ich die Vorgaben zum CLIL-Unterricht im aktuellen Lehrplan der Handelsakademien und Höheren Technischen Lehranstalten in Österreich darlegen und damit die Basis für die Umsetzung an meiner Schule dokumentieren.

In den darauf folgenden Kapiteln werden die Forschungsfrage und das von mir angelegte Forschungsdesign beschrieben und es werden die gewonnenen Erkenntnisse übersichtlich dargestellt.

Im abschließenden Kapitel werde ich versuchen, die Umsetzung von CLIL-Unterricht im Schultyp DigBiz-Hak als Teil des Schulprogramms zu skizzieren und mögliche Handlungsanleitungen zu geben.

1 Neue „alte“ Kompetenzen für BNE

Es ist keine Option mehr, sondern eine Verpflichtung, die heranwachsenden Generationen so früh wie möglich damit vertraut zu machen, was es heißt, sich für eine nachhaltige Entwicklung von Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft zu engagieren. Dazu braucht es vor allem Bildung. Und darüber hinaus die Entwicklung von Kompetenzen, die bei der Bewältigung der Zukunftsfragen unerlässlich sind. So fordert der Grundsatzterlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung aus dem Jahre 2014 die Entwicklung der für eine BNE erforderlichen Kompetenzen in den Jahresplänen und Unterrichtsdesigns zu berücksichtigen. Demnach sollen Schüler/innen unter anderem in der Lage sein, sich mit gegensätzlichen Standpunkten und Interessen auseinanderzusetzen und unterschiedliche Perspektiven abschätzen und beurteilen zu können, oder aber auch ihre Meinung in der Öffentlichkeit zu vertreten und bereit sein, sich an Initiativen zur nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen. (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014)

Einen Ansatzpunkt zur Entwicklung dieser Kompetenzen ist das Modell der 21st Century Learning Skills, welches aus den USA stammt und auf den Anforderungen an Menschen, die in Zukunft am Erwerbsleben teilnehmen werden, basiert (The Partnership for 21st Century Learning, 2018). Der Ansatz geht davon aus, dass das Lernen von Inhalten allein (ohne dass Kompetenzen eingesetzt werden) erfahrungsgemäß nur oberflächlich erfolgt (Inhalte werden erinnert, aber nicht verstanden). Damit ist dieses Wissen auch nicht nachhaltig verankert und kann auf neue Sachverhalte nicht angewendet werden. Ein tiefgreifendes Verständnis und die Anwendung in der realen Welt passiert nur dann, wenn Fachwissen mit Kompetenzen verknüpft gelernt wird. (Fadel, Bialik, & Trilling, 2015) Teil dieses Modells sind die 21st Century Learning Skills oder auch 4 Cs genannt (Critical Thinking, Creativity, Collaboration und Communication). Die Kompetenzen sind nicht neu, haben aber für die Bewältigung und Gestaltung der Zukunft enorm an Bedeutung gewonnen. „Critical Thinking“ heißt evaluieren, analysieren, interpretieren und Schlüsse ziehen können, damit Konventionelles hinterfragt, Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und Knowhow aus unterschiedlichen Disziplinen verknüpft werden kann. „Creativity“ braucht es, um Offenheit für das Ungewohnte und Fremde zu entwickeln, damit Neues entstehen kann. „Collaboration“ ist die Fähigkeit, regional und weltweit mit Menschen an gemeinsamen Zielen zu arbeiten, Wissen zu generieren und zu teilen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln, die uns auch zukünftig eine lebenswerte Welt beschieren. Und dann braucht es auch „Communication“ als Kompetenz, um in der Lage zu sein, Fragen, Gedanken und Lösungen mit anderen Menschen auszutauschen. (The Partnership for 21st Century Learning, 2018) Für das Europäische Parlament ist nicht nur die muttersprachliche, sondern auch die fremd-sprachliche Kompetenz eine Schlüsselkompetenz des lebensbegleitenden Lernens (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu den Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/296/EG), 2006) und damit eine Voraussetzung, dass die wichtigen Themen einer nachhaltigen Entwicklung weltweit verstanden, diskutiert und bearbeitet werden können. Content and Language Integrated Learning (CLIL) ist dabei ein Schritt in Richtung Festigung und Vertiefung einer wichtigen Schlüsselkompetenz, die bei der Gestaltung der Zukunft eine wesentliche Rolle spielt. Die CLIL-Didaktik ist geprägt von Methodenvielfalt und Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen von Inhalt und Sprache und unterstützt im optimalen Fall die Schüler/innen bei der Entwicklung der 21st Century Learning Skills.

In internationalen Kooperationen mit Schulen in Europa können zum Beispiel über eTwinning erworbene Fach- und Sprachkenntnisse für BNE-Themen an konkreten Projekten erprobt und erste Erfahrungen gesammelt werden. Ist ein Bildungsangebot in der Lage, bei Schüler/innen das Feuer für BNE zu entfachen, ergeben sich unzählige Möglichkeiten, sich aktiv in diversen internationalen Communities zu engagieren und weltweit an den Fragen der BNE zu arbeiten. Ein interessantes Angebot bietet zum Beispiel +Acumen mit Webinars, Vorträgen und Kooperationsmöglichkeiten, die sich um den gesamten Globus spannen (+Acumen - The world's school for social change, 2018).

2 CLIL – Content Language Integrated Learning

2.1 Der CLIL-Ansatz

Content and Language Integrated Learning ist eine von mehreren Möglichkeiten, eine zusätzliche Sprache zu unterrichten. Die Besonderheit von CLIL ist, dass mit dem Einsatz verschiedene pädagogische Ziele verfolgt werden können. Dies ist neben dem Spracherwerb, der Erwerb von Fachkenntnissen von Muttersprachlern, aber auch die Vermittlung von Inhalten an Nicht-Muttersprachler. (Genesee & Hamayan, 2016)

In der Praxis finden sich unterschiedliche Formen, wie CLIL im Unterricht eingesetzt wird. Je nach Fokus stehen einmal mehr die Sprache und einmal mehr der Inhalt im Vordergrund. Im „CLIL Guidebook“ (Attard Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou, 2015, S. 25) sind die verschiedenen Varianten von CLIL dargestellt. Das reicht vom bilingualen Unterricht über CLIL-Showers bis hin zu Sprachunterricht mit Schwerpunkten aus dem Fachunterricht.

Es finden sich also ganz unterschiedliche CLIL-Konzepte. Kaum ein Land gibt zentralistisch vor, in welcher Form und in welchem Umfang CLIL durchzuführen ist. Vielmehr kommt es darauf an, dass diese Unterrichtsform möglichst häufig zum Tragen kommt.

Was die Fächerwahl im CLIL-Bereich betrifft, kann grundsätzlich jedes Unterrichtsfach (einzige Ausnahmen davon sind in Österreich die Unterrichtsfächer Deutsch und die zweite Fremdsprache) in einer Zweitsprache angeboten bzw. unterrichtet werden. Unterschiede ergeben sich vor allem im Schwierigkeitsgrad der Inhalte, die unter Umständen ein profundes Fachvokabular erfordern, damit die Verständigung und Aufnahme der Inhalte erfolgreich erfolgen kann. (Ikonomu, 2010)

2.2 Anforderungen an die CLIL-Lehrperson

Was die Qualifikation von CLIL-Lehrpersonen betrifft, gibt es in der Literatur unterschiedliche Meinungen. Grundsätzlich sind sie spezialisiert in zweierlei Hinsicht: sie unterrichten das Sachfach und das in einer Sprache, die nicht allgemeine Unterrichtssprache ist. Was noch hinzukommt, ist, dass CLIL-Unterricht zweifelslos eine veränderte Didaktik erfordert, die eben Inhalte in dem gewünschten/verlangten Ausmaß vermittelt und dabei die sprachlichen Erfordernisse nicht aus dem Auge verliert. Das funktioniert dann recht unkompliziert, wenn die CLIL-Lehrperson beide Bereiche abdecken kann, das heißt Sprach- UND Fachlehrer/in in einer Person ist. Das ist aber aufgrund von entsprechend ausgebildetem Personal für viele Schulen nicht leistbar. Umso mehr bedarf es einer guten Zusammenarbeit zwischen Sach-/Fachlehrer/innen und Sprachenlehrer/innen, um den sprachlichen Anteil einer CLIL-Unterrichtsstunde sinnvoll und sprachlich richtig zu gestalten. Was das Sprachniveau von Fachlehrer/innen betrifft, gibt es auch sehr unterschiedliche Haltungen. Das erwünschte Sprachniveau von B2/C1 (laut GERS) kann nicht immer vorausgesetzt werden. Dennoch kann CLIL-Unterricht funktionieren. So lautet der Rat eines CLIL-Teachertrainers: „Don't talk so much!“ Was auf den ersten Blick unsinnig erscheint, entpuppt sich auf den zweiten als wahren Schatz. Dieser Ansatz bedeutet nichts anderes, als CLIL-Unterrichtseinheiten so zu planen, dass die Schüler/innen deutlich mehr aktiviert werden. (Ball, Kelly, & Clegg, 2018)

2.3 CLIL-Didaktik

Wenn auch die Planung und Vorbereitung von CLIL-Unterrichtseinheiten deutlich mehr Aufwand verursachen als herkömmliche, gibt es viele Gründe für den Einsatz:

- Verbesserung der Sprach- und Kommunikationskompetenz
- Entwicklung von interkultureller Kommunikationskompetenz
- Entwicklung von interkulturellem Wissen und Verständnis für andere Kulturen
- Entwicklung von multilingualen Interessen
- Möglichkeit, Inhalte durch eine andere Perspektive zu lernen
- Mehr Kontakt mit der Zielsprache für Lernende
- Keine Extra-Unterrichtseinheiten erforderlich
- Erweiterung anderer Unterrichtsfächer

- Einsatz diverser Unterrichtsmethoden
- Verstärkung der Motivation und Sicherheit der Lernenden für den Spracherwerb und den Inhalt
- Entwicklung von „Higher Order Thinking Skills“ wie auch „Lower Order Thinking Skills“

(Attard Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou, 2015)

Genesee und Haymann (2016) betonen zudem, dass CLIL eine authentische Form des Spracherwerbs darstellt, da es Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören parallel zum Inhaltslernen integriert. Die Sprache wird für die Kommunikation von Sachverhalten benötigt und erhält dadurch eine andere Bedeutung. CLIL motiviert, weil Lernende durch kognitiv anspruchsvolle Aktivität ihre Interaktion in einer Zweitsprache verbessern können. Der Spracherwerb erscheint zunehmend sinnvoll, weil die Inhalte auch außerhalb der Klasse Anwendung in einer anderen Sprache finden.

Die Herausforderung von CLIL-Unterricht liegt vor allem darin, einerseits die wesentlichen Fachbegriffe, aber auch die sprachliche Kompetenz zu vermitteln, die erforderlich sind, um Konzepte, Modelle, Methoden adäquat erklären zu können (Funktionsprache). Dies wird Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) genannt. Was Fachlehrer/innen in der Regel NICHT unterrichten sind Basic Interpersonal Communications Skills (BICS) – Satzstrukturen, Zeiten, etc. Hier kommt vor allem die Kooperation mit Sprachlehrer/innen ins Spiel, die Fachlehrer/innen mit Übungen, die die bereits erworbenen Sprachkenntnisse trainieren, zu unterstützen.

2.4 Umsetzungsprobleme der CLIL-Didaktik

Wie man aus den bisherigen Ausführungen erkennen kann, ist die Umsetzung der CLIL-Didaktik mit Herausforderungen verbunden: einerseits sind CLIL-Lehrer/innen in erster Linie Fachlehrer/innen und berücksichtigen die Bedeutung der Sprache für das Fach zu wenig bzw. fehlt es an „Language Awareness“¹ und andererseits fehlt es an geeigneten Lehrformen für die Fachinhalte, damit die Aneignung in einer Zweitsprache durch die Schüler/innen überhaupt möglich ist. (Lo, 2017)

Es braucht einen organisatorischen Rahmen, in dem CLIL verankert werden muss. Ist dies nicht vorhanden, fehlt das Commitment von Schüler/innen wie auch Lehrpersonen. Das Internet bietet eine Fülle von Unterrichtsplänen und Lessonplans, die jedoch gefunden werden müssen. Das ist mit hohem Zeitaufwand für die Recherche verbunden. In den meisten Fällen bedarf es zudem noch der Adaptierung an den Lehrplanstoff. Es fehlen für viele Unterrichtsfächer entsprechende Materialien – vor allem auch Schulbücher, die der CLIL-Lehrperson hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und Aufbau der Unterrichtseinheit wertvollen Input liefern könnten und damit auch der Vorbereitungsaufwand reduziert werden könnte. Und die fehlende finanzielle Abgeltung dieses Mehraufwandes, der mit der Vorbereitung von CLIL-Unterricht zweifelsohne verbunden ist, tut ihr übriges. (Ikonomu, 2010)

3 Ergebnisse ausgewählter CLIL-Studien

Wenn man sich eingehender mit der CLIL-Forschung beschäftigt, fällt auf, dass die CLIL-Programme in den verschiedenen Ländern nicht 1:1 vergleichbar sind. Dalton-Puffer mahnt daher „... auch die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen spezifischer CLIL-Programme im Auge zu behalten.“ (Dalton-Puffer, 2018)

Wie schon bereits in einem vorangegangenen Kapitel erwähnt, gibt es eine Vielzahl von CLIL-Formen, die von „Total Immersion“ bis hin zu Sprachunterricht mit Sachinhalten reichen. Daher ist zu beachten: „nur weil ‚CLIL‘ drauf steht, ist nicht unbedingt die Art von CLIL, die mir vertraut ist, drin.“ (Dalton-Puffer, 2018)

Es gibt eine Reihe von Studien, die sich mit der Wirksamkeit von CLIL-Unterricht beschäftigen. Ein durchaus interessanter Aspekt, der aber im Rahmen dieser Arbeit von geringerer Bedeutung ist. Interessant sind vielmehr Studien, die sich mit den Rahmenbedingungen von CLIL an unterschiedlichen Einrichtungen beschäftigen.

3.1 Ausbildung, Einstellung und Rolle von CLIL-Lehrern

In der 2017 im International Journal of Bilingual Education and Bilingualism veröffentlichten Studie „Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: does professional development help?“ geht die Forscherin Lo von Ergebnissen vorangegangener Studien aus, die belegen, dass sich CLIL-Lehrer/innen NUR als Fachlehrer/innen sehen. Damit wird der Sprachaspekt völlig negiert und auf eine sprachliche Unterstützung der Schüler/innen verzichtet. Es handelt sich dabei um eine offensichtlich weitverbreitete Einstellung von CLIL-Lehrer/innen. Lo beschreibt diese folgendermaßen: „*Content subject teachers are fully aware of the need to cover the content subject syllabus, but they tend to be relatively less aware of the language aspect. That is to say, content subject teachers in CLIL very often lack language awareness.*“ (Lo, 2017)

Lo definiert in diesem Zusammenhang Language Awareness mehrfach:

- Bewusstsein dafür, wie Sprache den Inhalt formt,
- Bewusstsein dafür, welche Probleme für Schüler/innen entstehen und welches Gerüst vorgegeben werden muss, dass diese Probleme vermieden werden können,
- Bewusstsein dafür, welche L²-Didaktik wichtig ist bzw. welche pädagogischen Anforderungen an CLIL-Unterricht gestellt werden.

Es hat sich gezeigt, dass CLIL-Lehrer/innen hauptsächlich Fachvokabular vermitteln, was darauf schließen lässt, dass alle anderen bedeutsamen Sprachfunktionen (Grammatik, Satzstrukturen, Zeitformen, Genres, etc.) für das Sachfach keine Berücksichtigung finden. Erkennen CLIL-Lehrer/innen aber die Bedeutung und den Nutzen der Sprache und der gemeinsamen Vermittlung von Inhalt und Sprache, dann entsteht eine Interaktivität zwischen Lehrenden und Lernenden und eröffnet neue Perspektiven des Wissenserwerbs. (Lo, 2017)

In der Studie wurde untersucht, in wie weit ein CLIL-Training die Einstellung von CLIL-Lehrer/innen verändert. Angeboten wurden zwei 3-stündige Workshops, die verschiedene CLIL-Aspekte behandelten (theoretische Grundlagen von CLIL, Rollenbild, Charakteristika der akademischen Sprache, Unterrichtsdesign, Übungen, Feedback, etc.) und eine Vorort-Hilfestellung/Feedback für die CLIL-Lehrer/innen. Die Erkenntnisse zu den veränderten Einstellungen der CLIL-Lehrer/innen nach 6 Monaten waren eher ernüchternd. Ein gemeinsames Training und die Begleitung haben zwar Veränderungen im Unterrichtsdesign und grundsätzlich im Verstehen der Schwierigkeiten der Schüler/innen mit Unterricht in einer Zweitsprache gebracht, aber deutlich weniger als erwartet.

Vielmehr braucht es offensichtlich ein für jede/n Lehrer/in individuell zugeschnittenes Trainingsprogramm, das das organisatorische Umfeld, das Unterrichtsfach, die bisherige Erfahrungen und die verschiedenen Ambitionen der CLIL-Lehrpersonen berücksichtigt. Die Empfehlung der Forscherin geht in die Richtung, eine lehrplanübergreifende Kooperation zwischen Fach- und Sprachlehrer/innen an einer Schule zu initiieren und diese von einem/r Forscher/in bzw. einem/r CLIL-Trainer/in vor Ort zu begleiten. (Lo, 2017)

In der Studie „Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate“ wurde vor allem die Sprachkompetenz von CLIL-Lehrer/innen untersucht und festgestellt, dass die Selbsteinschätzung, was die Kompetenz in der Zielsprache betrifft, oft sehr gering ist und dass unter den getesteten Lehrpersonen eine große Unsicherheit bezogen auf die persönliche Sprachkompetenz herrscht. Das hat zwangsläufig auch Konsequenzen auf die „Willingness to communicate“ (WTC), die bei den getesteten CLIL-Lehrer/innen gering ausgeprägt ist, für eine CLIL-Lehrperson aber unumgänglich ist. (Aiello, Di Martino, & Di Sabato, 2017)

Während es in Italien laut den Autorinnen der Studie noch Aufholbedarf bei der Vermittlung von Sprachkompetenz in einer Zweitsprache gibt, kann aber der allgemeine Schluss aus der Studie gezogen werden, dass für eine effiziente CLIL-Instruktion das Beherrschen der Zielsprache von großer Bedeutung ist.

Die Forscher empfehlen für künftige CLIL-Aus- und –Fortbildungen den Aspekt der Sprachunsicherheit stärker aufzunehmen und damit auch die WTC zu stärken. Übungen, die explizit Sprachunsicherheit verringern, sollten in Trainingskurse eingebaut werden, nicht nur um die Bereitschaft zur Kommunikation bei den CLIL-Lehrer/innen zu steigern, sondern als Kernelement der CLIL-Methodik an sich. Das CLIL-Klassenzimmer ist eine Umgebung, in der Sprachunsicherheit verringert wird, weil der Fokus nicht primär auf der Sprachrichtigkeit liegt. Die eigenen Erfahrungen der CLIL-Lehrer/innen ermöglichen ein größeres Verständnis für die Schüler/innen in derselben Situation. (Aiello, Di Martino, & Di Sabato, 2017)

Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, dass CLIL-Lehrer/innen sprachliche Hilfestellung im Unterricht leisten, wo dies für die Schüler/innen von Nöten ist.

3.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

Wird CLIL-Unterricht nicht explizit im Schulprogramm verankert, fehlt es an entsprechender Verbindlichkeit sowohl auf Seiten der Lehrpersonen wie auch auf Seiten der Schüler/innen. Es erscheint dann mehr als vages Vorhaben als ein konkret umzusetzendes Programm, das entsprechenden Nutzen für die Ausbildung der Schüler/innen verspricht. Zudem braucht es Rückmeldung und Dokumentation für die Schulleitung, damit die Rahmenbedingungen so gestaltet werden können, dass eine erfolgreiche Implementierung möglich ist.

Die Bedeutung der Führungsetage bzw. die organisatorischen Rahmenbedingungen für CLIL waren bislang Inhalt weniger Forschungsprojekte. Die Studie „What makes CLIL leadership effective? A case study“ von David Soler, Maria Gonzáles-Davies und Anna Inesta (2017) beschäftigt sich einerseits mit den Erkenntnissen der Stakeholder zum Erfolg von CLIL-Programmen an den jeweiligen Schulen und andererseits mit der Frage der Führungsdimensionen, die bei der Implementierung von CLIL-Programmen bedeutsam sind.

Von besonderem Interesse an dieser Studie sind die Erforschung der verschiedenen Stufen der Implementierung und die gewonnenen Erkenntnisse:

- **Design and Implementation – Die Planung des CLIL-Programms und die Art und Weise, wie es in die Praxis umgesetzt wurde**
 In allen drei untersuchten Programmen erfolgte die Implementierung stufenweise, was den CLIL-Lehrer/innen ermöglichte, sich an die Gestaltung von CLIL-Unterrichtseinheiten langsam zu gewöhnen und fortlaufend Unterrichtsmaterial zu entwickeln. Zudem waren die Schüler/innen nicht nur in einem Schuljahr, sondern nachhaltig in jedem folgenden Schuljahr mit der Zweitsprache konfrontiert.
- **Evaluation – die wahrgenommenen Resultate des CLIL-Programms und identifizierte Stärken und Herausforderungen**
 Die wahrgenommenen Fortschritte der Schüler/innen im Bereich der Zweitsprache lagen vor allem bei Schlüsselvokabular, Ausdrucksfähigkeit und Leseverständnis und schriftliche Ausdrucksfähigkeit. In der Wahrnehmung der Lehrer/innen nimmt jedoch das Unterrichtstempo deutlich ab.
 Für die Schulleitungen waren kompetente, motivierte und überzeugte CLIL-Lehrer/innen ein Hauptfaktor, dass CLIL erfolgreich ins Schulprogramm aufgenommen werden konnte. Aus der Sicht der Lehrer/innen war vor allem eine fundierte Ausbildung bedeutsam für den Erfolg. Vor allem das Lernen von anderen, das Erarbeiten einer theoretischen Basis und keine Angst vor CLIL wurden als besonders hilfreich genannt.
 Aus der Sicht der Schulleitungen wurde die Zurückhaltung von Lehrer/innen, die besonders misstrauisch gegenüber veränderten Methoden und dem Einsatz einer Zweitsprache waren, als Herausforderung genannt. Für CLIL-Lehrer/innen war vor allem der Umgang mit unterschiedlichen Sprachniveaus innerhalb einer Klasse herausfordernd.
- **Educational Leadership – Wahrnehmungen und Erfahrungen zur Leitung des CLIL-Programms**
 An allen untersuchten Schulstandorten wurde betont, dass die Leitung eines CLIL-Programms durch ein Team besonders wichtig ist. Dabei wurde aufgrund der jeweiligen Kompetenzen die Verantwortlichkeiten aufgeteilt. Schulnetworking, Interaktion zwischen den Experten und die akkordierte Vorgangsweise wurden als Schlüsselemente für den Implementierungsprozess genannt. Vor allem Zuversicht, adäquate Kommunikation und eine positive Einstellung sind erforderlich. Zudem eröffnete die Kollaboration von Fach- und Sprachenlehrer/innen eine neue Dimension einer lernenden Organisation. Die Schulleitung hat vor allem die Aufgabe, die Lehrer/innen mit entsprechenden Weiterbildungsangeboten und der Anschaffung von Materialien zu unterstützen.
- **Institutionalization – die Phase in der die Innovation nicht mehr als neu angesehen wird und die Integration im Schulprogramm bereits erfolgt ist**
 In den untersuchten Schulen war der Großteil der Befragten der Meinung, dass CLIL als Teil des Schulprogramms bei der Implementierung hilfreich ist, da Lehrer/innen und andere Personengruppen wie die Schulleitung, Familien, Schüler/innen oder Behörden direkt oder indirekt davon betroffen sind. In einigen Schulen

wird sogar von der Entwicklung einer CLIL-Kultur an der Schule berichtet. (Soler, Gonzáles-Davies, & Inesta, 2017)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für die Implementierung von CLIL folgende Faktoren wichtig sind:

- ein eindeutiges Kursdesign
- erforderliche Qualifikation der CLIL-Lehrer/innen
- unterstützende Aus- und Fortbildung der CLIL-Lehrer/innen
- der „Glaube“ an CLIL durch die Lehrer/innen
- eine stufenweise Implementierung

Die größten Herausforderungen sind vor allem die kaum vorhandene Flexibilität der Lehrer/innen, die fehlende Kompetenz für CLIL-Unterricht, das Management von Diversität im Klassenzimmer und die Anwendung einer Zweitsprache durch die Schüler/innen bei spontanen Unterrichtsgesprächen. (Soler, Gonzáles- Davies, & Inesta, 2017)

4 Vorgaben des Lehrplans für Bundeshandelsakademie und Höhere Technische Lehranstalten zu CLIL in Österreich

An den Vorarlberger BHAKs wird nur vereinzelt und oftmals auch nur sporadisch CLIL im Fachunterricht eingesetzt. Der aktuelle Lehrplan für Bundeshandelsakademien (2014) sieht CLIL als allgemeines Bildungsziel, das folgendermaßen formuliert wurde:

„... Nach Abschluss der Handelsakademie verfügen die Schüler/innen und Schüler über die Kompetenz... sich durch integriertes Fremdsprachenlernen (Content and Language Integrated Learning – CLIL) das für das selbständige und unselbständige Berufsleben erforderliche Sprachwissen und die Fähigkeit der korrekten Sprachanwendung (Fremdsprachenkompetenz) anzueignen.“

Obwohl CLIL als allgemeines Bildungsziel definiert wurde, hinkt die Umsetzung im konkreten Unterrichtsalltag hinterher. Auf Nachfrage bei den Direktoren der Vorarlberger Handelsakademien wird dieser Eindruck bestätigt. Nur wenige Lehrpersonen halten sporadisch CLIL-Unterrichtseinheiten. Einschlägige Fortbildungsangebote an der Pädagogischen Hochschule in Vorarlberg sind vereinzelt vorhanden. Die Erfahrung aus dem letzten Schuljahr hat gezeigt, dass zwei CLIL-Fortbildungen im Bereich Betriebswirtschaft aufgrund von ungenügenden Anmeldezahlen nicht zustande gekommen sind. Aus Sicht der Autorin bestätigt dies die Erfahrungen, die in den im Kapitel 3 „Ergebnisse ausgewählter CLIL- Studien“ aufgezeigten Forschungen gemacht wurden. Damit die Umsetzung von CLIL in einer Schule funktioniert, braucht es einen entsprechenden Rahmen und Vorgaben der Schulleitung (beispielsweise CLIL als Teil des Schulprogramms). Dadurch wird es möglich, die betroffenen Lehrpersonen an dem Planungs- und Implementierungsprozess zu beteiligen, was wiederum Verbindlichkeit schafft. Dadurch wird vermutlich auch der Anspruch an passende Fortbildungsangebote höher.

Unter den Allgemeinen didaktischen Grundsätzen steht im Lehrplan:

„Wegen der Bedeutung der Fremdsprachenkompetenz für die berufliche Praxis sind Unterrichtssequenzen mit integriertem Fremdsprachenlernen (Content Integrated Learning – CLIL) von großer Wichtigkeit. Unter CLIL versteht man die Verwendung der Fremdsprache zur integrativen Vermittlung von Lehrinhalten und Sprachkompetenz außerhalb des Pflichtgegenstandes Englisch unter Einbeziehung von Elementen der Fremdsprachen-didaktik.“

Fremdsprachliche Kompetenz spielt im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung keine unwesentliche Rolle. 2006 wurde in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen des lebensbegleitenden Lernens die fremdsprachliche Kompetenz folgendermaßen definiert:

„Die fremdsprachliche Kompetenz erfordert im Wesentlichen dieselben Fähigkeiten wie die muttersprachliche Kompetenz: Sie beruht auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher und kultureller Kontexte — allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit — entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Fremdsprachliche Kompetenz erfordert außerdem Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verständnis. Der Grad der Beherrschung einer Fremdsprache variiert innerhalb dieser vier Dimensionen (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und innerhalb der verschiedenen Sprachen sowie je nach dem gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund, dem Umfeld und den Bedürfnissen und/oder Interessen des Einzelnen. Wesentliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz. Die fremdsprachliche Kompetenz erfordert Wortschatzkenntnisse und funktionale Grammatikkenntnisse sowie die Kenntnis der wichtigsten Arten der verbalen Interaktion und der Sprachregister. Wichtig ist auch die Kenntnis gesellschaftlicher Konventionen sowie kultureller Aspekte und der Variierbarkeit von Sprachen.“ (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu den Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/296/EG), 2006)

In einer globalen Lebenswelt ist es besonders wichtig, große Herausforderungen der Zukunft im Dialog und in der Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher Muttersprachen anzugehen. Je früher in der Ausbildung damit begonnen wird, Fachinhalte in einer Zweitsprache zu unterrichten, desto schneller entwickelt sich die Fähigkeit, Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu untersuchen und zu bearbeiten.

Die Definition des EU-Parlaments dient als Impulsgeber für die nationalen Lehrpläne. Sie könnte aber aus Sicht der Autorin noch wesentlich mehr sein, nämlich Motivation, die Schüler/innen mit den notwendigen Skills für das 21. Jahrhundert auszustatten. Für die Planung und Implementierung von CLIL-Unterrichtseinheiten an einer Handelsakademie sind die im Abschnitt V des Lehrplans beschriebenen „Schulautonomen Lehrplanbestimmungen“ von Interesse:

„Bestimmungen bezüglich integriertes Fremdsprachenlernen (Content and Language Integrated Learning – CLIL) Als fremdsprachlicher Schwerpunkt sind in einzelnen Pflichtgegenständen (ausgenommen die Pflichtgegenstände „Religion“, „Deutsch“ und „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“) ab dem III. Jahrgang mindestens 72 Unterrichtsstunden pro Jahrgang in Abstimmung mit dem Pflichtgegenstand „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ in englischer Sprache zu unterrichten. Die Festlegung der Pflichtgegenstände und des Stundenausmaßes in den einzelnen Pflichtgegenständen und Jahrgängen hat durch schulautonome Lehrplanbestimmungen zu erfolgen. Unberührt bleibt die Möglichkeit der Anordnung der Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache (Arbeitsprache) gemäß § 16 Abs. 3 Schulunterrichtsgesetz.“ (Lehrplan der Handelsakademie)

Grundsätzlich sieht der Lehrplan CLIL ab der 3. Klasse vor. Schulautonom kann dies aber auch schon früher erfolgen. 72 Unterrichtsstunden pro Schuljahr bedeutet praktisch, dass durchschnittlich 10 der angebotenen Unterrichtsfächer (mit Ausnahme von Deutsch, Englisch und Religion) pro Schuljahr mit CLIL unterrichtet werden können. Das sind insgesamt pro Semester ca. 4 bis 5 Unterrichtseinheiten, die abzuhalten sind.

Obwohl im Lehrplan für die Schulform „Digital Business HAK“ nur eine Fremdsprache (Englisch) vorgesehen ist und eine Anwendung von CLIL sinnvoll erscheint, da die Zweitsprache dadurch noch mehr vertieft werden kann, wird CLIL im Lehrplan nicht vorgesehen. Für die Einführung in der DigBiz-Hak gelten dieselben Voraussetzungen bezogen auf die abgehaltenen Stunden wie in der klassischen Handelsakademie.

In den Lehrplänen der Höheren Technischen Lehranstalten ist CLIL ebenso verankert wie in den Lehrplänen der Handelsakademie und es gelten auch dieselben Bestimmungen bezüglich des Stundenumfangs. Selbstverständlich können die HTLs schulautonom Unterrichtsfächer und Ausmaß festlegen.

Der wesentliche Unterschied zu den Handelsakademien besteht darin, dass sich die HTLs deutlich früher und wesentlich intensiver mit der Einführung von CLIL beschäftigt haben und dies auch deutlich stärker durch die Schulleitungen forciert wird.

5 Erkenntnisinteresse und Motivation

In den Vorbemerkungen wurde das Forschungsvorhaben kurz skizziert. Dass aus eigenem Antrieb und durch vage Vorgaben die Klassenlehrer/innen den Versuch unternehmen, CLIL in den Unterrichtsalltag zu integrieren, hat sich als naive Vorgangsweise entpuppt. Daraus entstand das Interesse der Autorin, die Gründe dafür zu erforschen. Daraus hat sich folgende Forschungsfrage entwickelt:

„Welche Rahmenbedingungen und Voraussetzung sind notwendig, um die gewünschte Anzahl von CLIL-Einheiten (72 Unterrichtseinheiten pro Schuljahr) im Schultyp Digital Business Handelsakademie umzusetzen?“

5.1 Motivation der Forscherin

In der Auseinandersetzung mit dem Thema „CLIL“ ist der Autorin klargeworden, dass sich das persönliche Verständnis von „Englisch als Arbeitssprache“ hin zu „Content and Language Integrated Learning“ verändern muss. Während die Verwendung der Zweitsprache Englisch kein echtes Problem darstellt, musste erkannt werden, dass das Unterrichtsdesign doch wesentlich vom klassischen Unterricht abweicht. Die Auseinandersetzung mit dem Thema, welche sprachlichen Funktionen die Möglichkeit erleichtern, fachliche Inhalte zu verstehen, zu verarbeiten und auch zu kommunizieren, ist sehr spannend. In Zeiten, in denen der Wortschatz und die sprachlichen Fertigkeiten unserer Schüler/innen sich sehr verändern, spielt die sprachliche Förderung eine wichtige Rolle.

Der Entschluss, CLIL in der DigBiz Hak einzuführen, ist sinnvoll. Die Voraussetzungen für die betroffenen Lehrpersonen sind nicht optimal gestaltet. Die Vorgaben waren sehr vage formuliert und die Verbindlichkeit in der Umsetzung unklar (besteht eine Verpflichtung oder ist der Einsatz optional?). Wenn auch einzelne Lehrpersonen, Interesse bekundet haben, ist keine echte Kooperation zustande gekommen, die für Koordination und Umsetzung sinnvoll erscheint. Der regelmäßige Austausch unter „kritischen Freunden“ könnte da Ängste und Unsicherheiten abbauen. Die verstärkte Zusammenarbeit mit den Sprachenlehrer/innen gewährleistet die Verwendung von Texten, Vokabular und Grammatik, die dem Sprachniveau entspricht. Was muss also getan werden, dass es zu einer für Lehrpersonen und Schüler/innen gleichermaßen gewinnbringenden Unterrichtssituation kommt?

5.2 Forschungsdesign

Die Betrachtung einer Situation aus unterschiedlichen Perspektiven macht möglich, dass Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen leichter aufgedeckt werden. Erst durch die Interpretation derselben entstehen Ideen, die eine Weiterentwicklung eines Sachverhaltes ermöglichen. Methodisch eignet sich dazu die Triangulation von Daten, die unter Umständen ein „dichteres“ Bild der Situation beschreibt, Widersprüchlichkeiten aufzeigt und vor allem die problematische und erkenntnisfeindliche ‚Hierarchie der Glaubwürdigkeit‘ (der Schulleitung glaubt man mehr als den Lehrer/innen – den Lehrer/innen glaubt man mehr als den Schüler/innen) durchbricht. (Alt-richter, Posch, & Spann, 2018)

Im Sinne einer Triangulation wurden Daten aus drei Perspektiven (eigene Perspektive, Lehrer/innen, Schulleiter/innen) eingeholt und vergleichend analysiert.

- Führung eines Forschungstagebuchs
- Befragung von Lehrer/innen zum Einsatz von CLIL (intern und extern = Lehrpersonen einer Vorarlberger HTL) durch Leitfadeninterviews
- Befragung von Direktor/innen an BMHS in Vorarlberg durch Leitfadeninterviews

5.3 Datenerhebung

5.3.1 Forschungstagebuch

Das Forschertagebuch ist eine einfache, aber sehr wirkungsvolle Forschungsmethode, da auf eine sehr unkomplizierte Art und Weise Ereignisse, Veränderungen, Emotionen, Ergebnisse, Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess dokumentiert werden können. Zudem können auch Daten von anderen Forschungsmethoden im Tage-

buch vermerkt werden, woraus eine kontinuierliche Darstellung des Forschungsprozesses entstehen kann. Altrichter und Posch beschreiben das folgendermaßen: „... in ihm ist die Entwicklung der Vorstellungen und Einsichten über die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses hinweg dokumentiert; aus ihm können die Wege und Irrwege des Forschungsprozesses erschlossen werden.“ (Altrichter & Posch, 2007)

Im Zeitraum von Oktober 2017 bis Mai 2018 wurden die persönlichen Wahrnehmungen zur Entwicklung von CLIL-Unterrichtseinheiten von der Forscherin aufgezeichnet. Darin sind auch die Eindrücke und Gedanken aus den Gesprächen mit den Mitstudierenden und dem begleitenden Professor der Regionalgruppe West des Universitätslehrganges „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2016 – 2018“ enthalten.

5.3.2 Leitfrageninterviews

Für die empirische Forschung zu den Barrieren bei der Umsetzung von CLIL im Unterricht an der Handelsakademie und –handelsschule Feldkirch sollen Daten erhoben werden, die die Erfahrungen von Direktor/innen und Lehrer/innen mit CLIL betreffen. Interessant ist einerseits das Prozesswissen der Befragten, das vor allem die Erfahrungen, die im Zusammenhang mit CLIL-Unterricht gemacht wurden, betrifft, andererseits geht es auch darum, zu erheben, wie die Befragten CLIL im Unterricht und als Teil des Schulangebotes bewerten bzw. welche konkreten Zielsetzungen verfolgt und erreicht oder nicht erreicht werden können (Deutungswissen). (Bogner, Littig, & Menz, 2014)

	Schule 1 (HAK)	Schule 2 (HTL)
Direktor	1	1
CLIL-Lehrer/innen	2	3
Angehende CLIL-Lehrer/innen	2	0
Gesamt	5	4
Schultyp	BHMS	BHMS
Standort	Vorarlberg	Vorarlberg
Schulstufe	Sekundarstufe II	Sekundarstufe II

Tabelle 1: Teilnehmerinnen/Teilnehmer hinsichtlich deren Rolle und Schultyp

Aus Tabelle 1 ist zu entnehmen, wie viele Lehrer/innen und Direktor/innen an den genannten Schulen befragt wurden. Der Vergleich mit der Höheren Technischen Lehranstalt wurde gewählt, weil an den HTLs CLIL schon seit einigen Jahren im Schulalltag fest verankert ist und auch aktiv vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eingefordert wird. Es ist davon auszugehen, dass in diesem Schultyp bereits seit längerer Zeit Erfahrungen mit CLIL gemacht wurden und diese wertvolle Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage liefern.

Für die Befragung der Direktor/innen und CLIL-Lehrer/innen bzw. angehenden CLIL-Lehrer/innen wurden Leitfragen formuliert. Die Leitfragen orientieren sich an den Forschungsergebnissen der ausgewählten Studien in Kapitel 3 „Ergebnisse ausgewählter CLIL-Studien“. Auf Basis der dort dargestellten Erkenntnisse aus der Forschung wurden verschiedene Kategorien abgeleitet, die für die Gewinnung von relevanten Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage hilfreich sein können. Diese Vorgangsweise folgt einerseits der quantitativen Forschungslogik, da bereits Vorannahmen dahingehend getroffen wurden, dass Kategorien, die für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentlich sein könnten, gebildet wurden und darauf der Aufbau der Leitfragen beruht. Dennoch wurde versucht, die Fragen so offen zu stellen, dass die subjektiven Sichtweisen der Befragten erfasst werden können und das Leitfadenterview einer qualitativen Forschungslogik folgt. (Vogt & Werner, 2014)

So wurden für die Direktor/innen-Befragung folgende Kategorien festgelegt:

- Makroebene CLIL: Bedeutung von CLIL, Verankerung im Schulprogramm, Vorgaben Lehrer/innen, Interesse wecken und Fördermöglichkeiten

- Mikroebene CLIL: Rollenverständnis CLIL-Lehrer/innen, Unterrichtsmaterial, Unterrichtsdesign, Methodik, Ausbildung

Für die Befragung der CLIL-Lehrer/innen sind es die Kategorien

- Vorbereitung auf die Rolle als CLIL-Lehrer/in
- CLIL-Unterricht (Erfahrungen, Unterrichtsdesign, Unterrichtsmaterialien)
- Schulische Rahmenbedingungen (Weiterbildung, Zusammenarbeit)

Die daraus entstandenen Interviewleitfäden finden sich im Anhang dieser Arbeit. Die Interviews fanden im Zeitraum März bis Juni 2018 statt. Die Gespräche dauerten durchschnittlich 30 bis 40 Minuten. Bis auf ein Interview wurden alle Gespräche aufgezeichnet und transkribiert. In einem Fall wollte die interviewte Person nicht, dass die Aussagen aufgenommen werden. Im Einvernehmen wurden die Aussagen schriftlich, in kurzen Phrasen, am PC mitgeschrieben.

5.4 Ergebnisse

5.4.1 Forschertagebuch

Die Erkenntnisse und Gefühle im Forschungsprozess waren sehr vielfältig und bunt. Alleine die Phase bis zur Entwicklung einer konkreten Forschungsfrage war ein Weg mit Höhen und Tiefen, euphorischer Vorbereitung und großer Enttäuschung über das Nicht-Zustandekommen der angebotenen Lehrer/innen- Fortbildung, die ja ursprünglich die Grundlage für die Forschung darstellen sollte. Dieser verschlungene Weg wurde in einem Forschungstagebuch dokumentiert, systematisch reflektiert und mit neuen Erfahrungen dem Reflexions-Aktions-Kreislauf zur Selbstevaluation folgend zur Entwicklung des Forschungsansatzes und zur Triangulation der Forschungsdaten eingesetzt. (Altrichter & Posch 1998). Siehe Altrichter und Posch (1998), Seite 22, Abbildung 2.

5.4.2 Leitfadeninterviews

Für die Auswertung der Leitfadeninterviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Die Intention der Interviews lag vor allem darin herauszufinden, wie sich die Lehrer/innen in der Rolle als (zukünftige/r) CLIL-Lehrer/in wahrnehmen und den Unterrichtsalltag bestreiten und inwieweit die organisatorischen Rahmenbedingungen die Arbeit erleichtern oder aber auch verändert werden können. In den Interviews mit den Direktor/innen soll die Perspektive der Schulleitung zu CLIL einen weiteren Blickwinkel auf den CLIL-Schulalltag eröffnen und Wahrnehmungen zu Prozessen und organisatorischen Rahmenbedingungen beschreiben. Die dokumentierten Aussagen wurden den Kategorien zugeordnet und in einem theoretischen Kontext diskutiert und interpretiert. (Mayring, 2015)

Kategoriensystem „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für CLIL- Implementierung an der DigBiz-Hak Feldkirch“

Das folgende Kategoriensystem wurde auf Basis des Leitfadens entwickelt und im Zuge der Auswertung der Interviews erweitert.

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
OK³1 Vorbereitung auf die Rolle als CLIL-Lehrer/in			
UK⁴1.1 Rollenverständnis, persönliche Voraussetzungen, sprachliche Voraussetzungen	Aufgaben des/der CLIL-Lehrer/in, Kompetenzen, Einstellung zu CLIL	<p>„... der Englisch-Geschichte-Lehrer, der Geschichte in CLIL bringt ... das ist kein CLIL-Lehrer für mich.“ (L3)</p> <p>„... bereit ist, sich weiter zu entwickeln in einer Sprache, in der man noch nicht sattelfest ist.“ (L5)</p> <p>„Basiswissen in der CLIL-Sprache.“ (L6)</p> <p>„Sprachlehrer/Fachlehrer ... Kombination ist eindeutiger Vorteil“ (L6)</p>	Befindlichkeiten, Einschätzung der eigenen Kompetenzen, eigenes Rollenbild
UK1.2 Umsetzung im Unterricht	Aspekte, die für die Befragten in der Umsetzung von CLIL besonders wichtig sind	<p>„Die beiden Bereiche, die sprachliche Qualifikation und der Wechsel in der Lehrmethode.“ (L2)</p> <p>„... arbeite mehr mit Medien, mache spezielle Arbeitsblätter, die Sprache und Vokabeln beinhalten.“ (L5)</p> <p>„Stunden müssen klar und gut vorbereitet sein.“ (L1)</p>	Lehr-, Lernerfahrungen, Auswirkungen auf den Unterricht, Einstellung zum Unterricht, Motivation, Didaktik/Methodik, Unterschiede, Beurteilungsschema
UK1.3 Klasse	Reaktionen der Schüler/innen, die sich auf die Arbeit mit CLIL auswirken	<p>„...ein Teil (Anm. der Schüler/innen), der in Englisch gut ist, macht immer mit, wenn sie sonst nicht mitmachen.“ (L3)</p> <p>„...Schüler wissen nicht, warum sie etwas auf Englisch machen sollen.“ (L5)</p> <p>„Es geht viel langsamer und ich habe das Problem, dass sie deutlich unter Druck stehen von den Inhalten her.“ (L2)</p>	Motivation, Reaktion auf CLIL-Unterricht, Feedback
UK1.4 Wünsche		<p>„Mehr Austausch zwischen den Lehrern ... Ideenaustausch, ein Datenpool zum Beispiel.“ (L5)</p> <p>„Der Staat hat für uns die Bücher zu machen.“ (L3)</p>	

<p>OK2 CLIL-Unterricht</p>			
<p>UK2.1 Guter CLIL-Unterricht</p>	<p>Persönliche Eindrücke und Erfahrungen sowie Besonderheiten des CLIL-Unterrichts beschreiben</p>	<p>„...Auswirkungen auf die Motivation? ... ja, weil man sieht, was in einem Unterrichtsfach möglich ist.“ (L5)</p> <p>„... guter CLIL-Unterricht ist sicherlich der, der die neuen Methoden, offene Lernformen verwendet.“ (L3)</p> <p>„...qualitativer Output ist nicht immer gegeben, wenn man die Schüler nur in Kleingruppen reden lässt.“ (L2)</p>	<p>Lehr-/Lernerfahrungen, Motivation, Auswirkungen auf den Unterricht, Einstellung zum Unterricht, Didaktik/Methodik, Unterschiede, Beurteilung</p>
<p>UK2.2 Unterrichtsmaterial / Unterrichtsdesign</p>	<p>Einstellung zu und Erfahrung mit der Nutzung von CLIL-Unterrichtsmaterialien, Besonderheiten der Gestaltung von CLIL-Unterrichtseinheiten</p>	<p>„Meine größte Arbeit liegt darin, Originalbegriffe, Originalunterlagen zu besorgen.“ (L3)</p> <p>„Bei mir wird komplett alles in Eigenregie erstellt.“ (L2)</p> <p>„Ich habe halt englischsprachige Fachliteratur. Aber das Thema ist, was passt für das Niveau der Schüler.“ (L2)</p>	<p>Gestaltung Unterrichtsdesign, Unterrichtsmaterialien, Ressourcen, Beurteilung der Einsetzbarkeit</p>
<p>UK2.3 Unterrichtsvorbereitung</p>	<p>Bedeutung für die Aufgabe eines CLIL-Lehrers</p>	<p>„Aufwand ist mindestens dreimal so groß, Methodik und Suchen der richtigen Begriffe.“ (L3)</p> <p>„... deutlich mehr Vorbereitung.“ (L6)</p> <p>„... wenn man das ernsthaft macht, kann man für eine Stunde 10 Stunden arbeiten.“ (L2)</p>	<p>Wahrnehmung zum Zeitaufwand</p>
<p>OK3 Schulische Rahmenbedingungen</p>	<p>Einbettung von CLIL im Schulprogramm, Unterstützungsleistungen seitens der Schulleitung</p>	<p>„Dass sich das dann aufbaut und man den Stoff entwickeln kann für alle Jahrgänge wäre an sich förderlich, aber das passiert nicht.“ (L2)</p> <p>„Es ist noch nicht durchorganisiert, es muss ein offener, sehr langfristiger Prozess sein.“ (L3)</p>	<p>Positive und negative Erfahrungen mit den organisatorischen Rahmenbedingungen</p>

		<p>„...funktioniert nur, wenn die ganze Schule mitmacht.“ (L1)</p> <p>„Es braucht eine schrittweise Einführung.“ (L6)</p>	
UK3.1 Weiterbildungsangebot	Vorgangsweise zur Qualifizierung für CLIL-Unterricht, Kenntnis von vorhandenem Weiterbildungsangebot	<p>„Ich weiß nicht, welches Weiterbildungsangebot es zu CLIL gibt.“ (L1)</p> <p>„Ich habe im Rahmen meines Sprachstudiums das Wahlfach CLIL besucht.“ (L5)</p> <p>„SCHILF⁵ wären hilfreich.“ (L6)</p> <p>„Wir haben trotz leeren Kursen immer noch zu wenig ausgebildete Lehrer.“ (L3)</p>	Aussagen zum Angebot, Erfahrungen mit Weiterbildung
UK3.2 Bereitschaft zur Weiterbildung	Motivation in den CLIL-Unterricht einzusteigen, Bedeutung von Freiwilligkeit oder Druck durch Schulleitung	<p>„Die Bereitschaft ist nicht da.“ (L3)</p> <p>„... und da ist das Problem, es macht ja niemand freiwillig, die meisten machen es eigentlich nicht freiwillig.“ (L3)</p>	Aussagen zur Motivation, Wahrnehmung zur Bereitschaft, sich zu CLIL weiterzubilden
UK3.3 Stellenwert von CLIL	Stellenwert in der Schule und bei den Lehrer/innen	<p>„CLIL hat keinen Stellenwert, ist absurd schlecht bezahlt, wenn man bedenkt, wieviel Vorbereitung das hat und es ist eigentlich komplett undankbar.“ (L2)</p> <p>„Nochmal, wenn die Schulleitung es negiert oder es einfach als nicht existent empfindet, funktioniert das nicht.“ (L3)</p>	Persönliche Wahrnehmung wie CLIL „behandelt“ wird
UK3.4 Kooperation im Lehrerzimmer	Formen der Zusammenarbeit, Bedeutung für die Arbeit	<p>„...meine Kollegin und ich ...wir koordinieren uns, haben einen Austausch von Materialien.“ (L2)</p> <p>„...Kooperation mit den Sprachenlehrern vor allem für den schriftlichen Teil ...“ (L6)</p> <p>„Kooperation ist wichtig, gegenseitige Unterstützung sehr hilfreich.“ (L6)</p>	

Kategorienbasierte Auswertung – Lehrer/innen

Die folgende Auswertung basiert auf der Erhebung der Daten durch die geführten Leitfadenterviews. Es wurden insgesamt sieben Interviews geführt (mit drei Lehrer/innen aus der HTL und vier Lehrer/innen aus der HAK), die zur Gänze in die Auswertung eingeflossen sind.

OK1 „Vorbereitung auf die Rolle als CLIL-Lehrer/in“

UK1.1 Rollenverständnis, persönliche Voraussetzungen, sprachliche Voraussetzungen

Erklärung:

In dieser Unterkategorie wurden alle Aussagen zusammengefasst, die die Aufgaben des/der CLIL-Lehrers/in betreffen, die Qualifikation, aber auch sonstige Kompetenzen wie auch die persönliche Einstellung zu CLIL-Unterricht.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Wenn nach den Kompetenzen von CLIL-Lehrer/innen gefragt wird, wird in erster Linie die Sprachkompetenz genannt. Ein erforderliches Sprachniveau für CLIL-Unterricht wird eigentlich nie am Europäischen Sprachreferenzrahmen festgemacht, sondern sehr viel vager formuliert wie „Maturaniveau reicht“, „es geht darum, dass man sich verständigen kann“, „Basiswissen in der CLIL-Sprache“, „man muss nicht perfekt sein“. Sehr häufig geht es auch um den erforderlichen „Mut“ als Nicht-Sprachenlehrer/in, sich mit dem nötigen Selbstbewusstsein vor eine Klasse zu stellen und einfach in der Zweitsprache zu unterrichten. Interessanterweise wird die Kombination Sprachlehrer/in und Fachlehrer/in sehr unterschiedlich bewertet. Während vor allem die Lehrer/innen, die ausschließlich Fachlehrer/innen sind eher gegen eine Kombination aussprechen („das ist für mich kein CLIL-Lehrer“), sehen die Sprach-/Fachlehrer/innen große Vorteile. Die Bedenken, dass ein/e Sprach-/Fachlehrer/in eher in die Rolle des/der Sprachlehrers/in fällt, auch wenn er/sie sein/ihr Zweitfach unterrichtet, sind nicht unbegründet, da sie auch von Sprach-lehrer/innen angeführt wurden.

Des Weiteren wird von einigen der Befragten die Methodenkompetenz für CLIL-Unterricht betont.

Als persönliche Voraussetzungen werden Offenheit für die anderen Perspektiven, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Stoff in einer Zweitsprache ergeben, Bereitschaft sich in der CLIL-Sprache weiterzuentwickeln und Engagement für die Gestaltung entsprechender Unterrichtsmaterialien genannt.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

In der Literatur zur Umsetzung von CLIL in den europäischen Mitgliedstaaten werden unterschiedliche Anspruchsniveaus genannt. Was die sprachlichen Voraussetzungen betrifft, variieren die Anforderungen an die CLIL-LehrerInnen. Dabei handelt sich um

- Lehrer/innen, die die CLIL-Unterrichtssprache als Muttersprache haben
- Lehrer/innen, die einen Kurs oder ein Studium in der CLIL-Sprache abgelegt haben
- Lehrer/innen, die eine spezielle CLIL-Fortbildung durchlaufen haben und
- Lehrer/innen, die das erfolgreiche Bestehen eines Sprachtests bzw. einer –prüfung nachweisen. (Ikonomu, 2010)

Die Ergebnisse der Interviews zeigen im Wesentlichen dieselbe Situation zu den Voraussetzungen von CLIL-Lehrern wie in der Literatur beschrieben. Die Bandbreite erstreckt sich von Kursen bzw. Studium in der CLIL-Sprache bis hin zur speziellen CLIL-Fortbildung. Sprachtests bzw. spezielle Sprachprüfungen mussten nicht nachgewiesen werden. Vielmehr geht es den befragten Lehrpersonen darum, dass man sich soweit kompetent in der

Zweitsprach fühlt, dass man sich den Unterricht zutraut, auch wenn man vor der Klasse als Nicht-Sprachenlehrer/innen steht.

Die Auswahl geeigneter Methoden für den Erwerb der vorgestellten Inhalte und der Förderung von sprachlicher Kompetenz bei den Schüler/innen sind zentrale Merkmale von CLIL-Unterrichtseinheiten. Während die Methoden zur Vermittlung der Inhalte meist jenen entsprechen, die auch in der allgemeinen Schulsprache verwendet werden, ist die entsprechende Förderung der sprachlichen Kompetenz für Nicht-Sprachenlehrer/innen eine echte Herausforderung. Die Entwicklung der Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) und der Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) werden vor allem in der Literatur betont (Attard Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou, 2015) (Ball, Kelly, & Clegg, 2018). Aus den Antworten der befragten Lehrpersonen ist zu erkennen, dass die einen vor allem auf die Methoden setzen (offene Unterrichtsformen, Impulse zur Schüler-kommunikation und -aktivierung) und die sprachliche Komponente vor allem in der Kommunikation der Schüler/innen untereinander entwickelt werden soll, während jene Lehrpersonen, die bereits eine einschlägige CLIL-Ausbildung absolviert haben, die Funktionen der Sprache mehr in den Vordergrund rücken.

UK1.2 Umsetzung im Unterricht

Erklärung:

Zusammenfassung aller Antworten, die die Umsetzung von CLIL im Unterricht betreffen. Das umfasst den Einsatz von Methoden, die sprachliche (Beziehungs-)Ebene aber auch die Grenzen, die CLIL-Lehrer/innen auffallen.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Was die Umsetzung von CLIL im Unterricht betrifft, wurden verschiedene Aspekte genannt, die offensichtlich für die betroffenen Lehrer/innen eine Rolle spielen.

Da ist beispielsweise die Ebene, auf der die Kommunikation zwischen Lehrer/in und Schüler/in stattfindet. Hier werden Abstriche gemacht, was die Ausdrucksweise oder die grammatikalische Richtigkeit von Schüler/innenaussagen angeht. Der/die Lehrer/in gibt sich großzügiger, da ja auch meist die eigenen Sprachkompetenzen noch nicht perfekt sind.

Es geht auch um den Einsatz verschiedener Methoden, wobei hier vor allem auf offene Methoden verwiesen wird, die die Kommunikation der Schüler/innen untereinander fördern soll. Zudem wird betont, dass vermehrt unterschiedliche Medien (Videos, Audio-beispiele, etc.) eingesetzt werden und auch Arbeitsblätter speziell vorbereitet werden.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Die Berücksichtigung der 5 C's von CLIL-Unterricht (Content, Communication, Competences, Community and Cognition) setzt eine intensive Unterrichtsvorbereitung voraus. Die Unterrichtseinheit ist im optimalen Fall sorgfältig durchdacht und vorbereitet. Und es bietet sich an, die Schüler/innen an Higher Order Thinking Skills (HOTS) heranzuführen, was den Unterricht zunehmend interessanter macht. Vor allem für Schüler/innen, die sich gerne Herausforderungen stellen. (Attard Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou, 2015)

UK1.3 Klasse

Erklärung:

In dieser Unterkategorie werden Aussagen zur Motivation der Schüler/innen gemacht, wie die Klasse auf CLIL-Unterricht reagiert und welche Form von Feedback erfolgte.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Es geht vor allem um die Schüler/innen selbst: Sprachkenntnisse, Aufmerksamkeit, Widerstand gegen CLIL-Unterricht und auch Motivation bzw. Anspruch, die Schüler/innen für CLIL zu motivieren. Es wird auch über die Beziehung zu den Schüler/innen berichtet, vor allem, wenn man sich auf der Ebene der Zweitsprache trifft und akzeptieren muss, dass Schüler/innen unter Umständen ein höheres Sprachniveau aufweisen als die Lehrperson oder aber die Schüler/innen mehr zur Kommunikation in der Zweitsprache motiviert werden müssen.

Es zeigt sich aber auch, dass mit CLIL-Unterricht Schüler/innen in einem Sachfach aktiviert werden können, die sich sonst eher passiv verhalten. Das kann zum einen an besseren Sprachkenntnissen gegenüber den Mitschüler/innen liegen oder weil der Unterricht im Vergleich zum „klassischen“ Unterricht interessanter/aktivierender gestaltet ist. In Einzelfällen wird von positivem Feedback berichtet. Oder es werden sogar Vorschläge für mehr sprachliche Unterstützung von Seiten der Schüler/innen gemacht.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

In der Literatur findet man sehr gute Bücher, die auf die Rolle als CLIL-Lehrer/in vorbereiten. Man findet aber keine Hinweise darauf, wie man die Schüler/innen am besten auf CLIL-Unterricht vorbereitet. Es wurde bei den Interviews mehrfach betont, dass es für die Schüler/innen teilweise uneinsichtig ist, warum ein Fachunterricht in einer Zweitsprache überhaupt notwendig ist, wenn es doch das Sprachfach gibt. Offensichtlich sind Argumente wie die praktische Anwendbarkeit im späteren Studium oder Berufsleben zu wenig schlagkräftig, dass das bei den Schüler/innen zu einer erhöhten Motivation für CLIL-Unterricht führt. Aus einer Studie zum Thema CLIL an Österreichs HTLs aus dem Jahre 2008 geht hervor, dass die Schüler/innen eine deutlich bessere Vorbereitung des Unterrichts wahrnehmen. Das könnte langfristig ein echtes Argument für den CLIL-Unterricht werden, da durch die CLIL-Didaktik der Unterricht unter Umständen eine neue, veränderte Dynamik erhält, die bei den Schüler/innen gut ankommt. (Dalton-Puffer, Hüttner, Jexenflicker, Schindlegger, & Smit, 2008)

Zudem verändert sich die Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen in so mancher Hinsicht: Wenn sich der/die Lehrer/in mehr als Coach wahrnimmt und weniger als Lehrer/in, dann verändert sich auch die Kommunikation – es wird mehr auf „Augenhöhe“ kommuniziert, der/die Lehrer/in ist bezogen auf die Sprache ebenfalls auf der Ebene eines/r Lernenden. Die CLIL-Didaktik begünstigt, dass die Selbstlernkompetenz steigt und der/die Lehrer/in weniger lehrt und stattdessen mehr fachlich unterstützt.

UK1.4

Wünsche

Erklärung:

Die befragten Lehrpersonen konnten Wünsche äußern, die ihren Schulalltag, aber auch die Rahmenbedingungen bezogen auf den CLIL-Unterricht betreffen.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Hier wurde vor allem auf die Unterstützung von Seiten des Ministeriums bzw. der Schulleitung verwiesen. Die befragten Lehrpersonen wünschen sich entsprechende Schulbücher, um den organisatorischen Aufwand im Bereich der Vorbereitung zu minimieren. Es wird auch auf die Möglichkeit verwiesen, Sprachassistent/innen breiter einzusetzen und als Unterstützung für den CLIL-Unterricht heranzuziehen. Es wird auch gewünscht, dass Lehrer/innen auf Fortbildung geschickt werden bzw. der Austausch innerhalb des Lehrerteams besser ist.

OK2 CLIL-Unterricht

OK2.1 Guter CLIL-Unterricht

Erklärung:

In diesem Bereich geht es um konkrete Lehr- und Lernerfahrungen, Einstellung zum Unterricht, Lehrermotivation, Didaktik und Beurteilung.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Die Aussagen zum „guten CLIL-Unterricht“ sind eher verhalten. Es wird kritisiert, dass es im Vergleich zum Sprachfach zu keiner Klassenteilung kommt, oder dass die Zeit für den umfangreichen Stoff nicht reicht oder der Output (Lernerfolg) nicht im gewünschten Ausmaß gegeben ist. Als positiver Unterschied zum klassischen Unterricht wird die Methodenwahl angeführt, die zu mehr Abwechslung und interessanter Gestaltung führt.

Bei manchen Befragten führt CLIL-Unterricht zu mehr Motivation, weil sich andere Perspektiven im Sachfach eröffnen, bei anderen ändert sich die Motivation nicht.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Es gibt sehr gute unterstützende Literatur für die Vorbereitung und Durchführung von CLIL-Unterrichtseinheiten. Die Frage nach „gutem“ CLIL-Unterricht war womöglich keine gute Frage. Warum? Weil die befragten Lehrpersonen – auch jene, die bereits eine CLIL-Ausbildung hatten – sehr wenig darauf eingegangen sind, was die Besonderheiten des CLIL-Unterrichts ausmachen. In der einschlägigen Literatur zu CLIL-Unterricht finden sich viele gute Anregungen und Beispiele, wie der Unterricht gestaltet werden kann (vgl. Ball, Kelly, & Clegg, 2018 oder Genesee & Hamayan, 2016). Darum öffnen die Antworten zum guten CLIL-Unterricht Raum für Interpretation. Es lässt sich feststellen, dass sich Lehrer/innen immer schwer tun, Dritten gegenüber den eigenen Unterricht als guten Unterricht zu beschreiben. Es könnte aber auch sein, dass der Spielraum für die Gestaltung der Unterrichtsdesigns noch nicht wirklich genutzt wird. In diesem Fall ist der Austausch mit CLIL-Kolleginnen und -Kollegen sinnvoll, um Anregungen, Impulse und vor allem ein Feedback zu erhalten.

UK2.1 Unterrichtsmaterial / Unterrichtsdesign

Erklärung:

Es soll erhoben werden, welche Unterrichtsmaterialien bzw. Ressourcen für Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen, Fragen der Erstellung von Unterrichtsmaterial sowie die Beurteilung der Einsetzbarkeit.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Es gibt keine adäquaten Schulbücher für den CLIL-Unterricht. Eine überwiegende Mehrheit der befragten Lehrpersonen erstellt die Unterrichtsmaterialien in Eigenregie. Einschlägige Fachliteratur in der Zweitsprache zu finden, ist meist nicht das Thema. Es fällt den Lehrpersonen schwer, das Sprachniveau einzuschätzen. Vor allem im Bereich der HTL ist es erforderlich Literatur zu finden, damit das einschlägige Vokabular verwendet wird und nicht einfach Fachtermini frei übersetzt werden. Für die Recherche von passenden Materialien und aktuellen Informationen geht sehr viel Zeit verloren. Die hauptsächlichen Ressourcen sind das Internet und einschlägige Fachbücher.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Das Internet bietet eine Fülle von CLIL-Ressourcen an. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Quellen mit sehr hohem Zeitaufwand recherchiert werden müssen. In einschlägigen

CLIL-Seminaren werden immer Ressourcen⁶ angegeben. Für allgemeinbildende Unterrichtsfächer ist die Auswahl recht groß. Schwierig wird es, wenn es sich um sehr spezielle technische oder wirtschaftliche Unterrichtsfächer handelt. In diesen Fällen ist die Suche nach geeignetem Material oft sehr mühsam und in einigen Fällen auch aussichtslos. Mit Fachkolleginnen und Fachkollegen zu kooperieren, zahlt sich in diesen Situationen besonders aus. In einschlägigen CLIL-Seminaren wird immer auf wertvolle Ressourcen verwiesen, die für die Unterrichtsvorbereitung genützt werden können. Es braucht daher ein „System“ innerhalb der CLIL-Lehrer/innengruppe, wie diese Informationen schnell und unkompliziert allen zugänglich gemacht werden.

UK2.2 Unterrichtsvorbereitung

Erklärung:

In den Äußerungen aller Befragten wurde der Unterrichtsvorbereitung eine besonders hohe Bedeutung beigemessen, weshalb diese als eigene Unterkategorie formuliert wurde.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Der Aufwand zur Vorbereitung von CLIL-Unterrichtseinheiten wird unisono als sehr hoch beschrieben. Je nach Unterrichtsthema und ausgewählten Methoden wird der Aufwand als mindestens dreimal so hoch und höher eingeschätzt als für die Vorbereitung einer klassischen Unterrichtsstunde. Besonders frustrierend ist für die befragten Lehrpersonen die Tatsache, dass dieser Mehraufwand keine finanzielle Abgeltung erfährt. Wenn dann noch die Bedeutung von CLIL (auf diesen Punkt wird an anderer Stelle eingegangen) innerhalb der Schule gering ist und die Schüler/innen kein Einsehen haben, weshalb ein Sachfach in einer Zweitsprache gelernt werden soll, wird diese Aufgabe als undankbar und wenig wertgeschätzt betrachtet. Das führt gerne zu Frustration. Dass CLIL-Unterricht den-noch sorgfältig und engagiert vorbereitet und abgehalten wird, liegt vor allem an der Begeisterung an der Sache und der Bedeutung, die CLIL für die Lehrer/innen hat.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

In Österreich gibt es für die BHS sehr wenig geeignete Schulbücher, die im CLIL-Unterricht eingesetzt werden können. Für viele Lehrer/innen ist zudem die Übernahme von ausgearbeiteten Unterrichtsdesigns schwierig. Jeder, der Unterrichtseinheiten vorbereitet, weiß von der Wirkung verschiedener Formen der Inhaltspräsentation und Aufgabenstellung auf die Schüler/innen. Funktioniert die Umsetzung im Unterricht und wird der Lernerfolg unterstützt, motiviert das nicht nur den/die Lehrer/in sondern auch den Schüler/innen. Fehlende Schulbücher für CLIL sind auch in letzter Konsequenz mitverantwortlich für die Schwerfälligkeit bei der Umsetzung von CLIL in den Schulen. (Ball, Kelly, & Clegg, 2018)

Mehisto macht die Qualität von CLIL-Unterrichtsmaterialien daran fest, dass

- die Lernintention und der Lernprozess für die Schüler/innen sichtbar wird
- CALP⁷ systematisch unterstützt wird
- eine schützende Lernatmosphäre geschaffen wird
- kooperatives Lernen stattfindet
- Denkprozess angeleitet werden durch Lernarrangements, die Inhalt, Sprache und Lernkompetenz unterstützen (Scaffolding) (Mehisto, 2012)

Die Erstellung von guten CLIL-Unterrichtsmaterialien ist das beste ‚Teacher Training‘. (Ball, Kelly, & Clegg, 2018) Wenn auch die fehlenden Ressourcen kritisiert werden, sehen doch alle befragten Lehrer/innen die Bedeutung der in Eigenregie erstellten Materialien.

OK3 Schulische Rahmenbedingungen

Erklärung:

In der Kategorie Schulische Rahmenbedingungen wurde nach der Einbindung von CLIL im Schulprogramm gefragt. Es ging auch um die organisatorische Unterstützung durch die Schulleitung.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Der Grundtenor der Antworten ist der, dass CLIL zwar im Lehrplan vorgesehen ist, jedoch organisatorisch – bspw. in einem Schulprogramm – in beiden untersuchten Schulen nicht verankert ist. Während im Bereich der HTLs in Österreich seit vielen Jahren die Abhaltung von CLIL-Unterricht vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eingefordert wird, ist das im Bereich der HAK nicht der Fall und wird schulautonom festgelegt, ob und in welchem Ausmaß CLIL-Unterricht angeboten wird. Es fehlt in den Schulen die entsprechende Unterstützung durch die Schulleitung, in der die Bedeutung dargelegt wird und ein Implementierungsprogramm entwickelt und auch umgesetzt wird. Es gibt in den Schulen unklare Zuständigkeiten, oftmals nur Lippenbekenntnisse und keine organisierte, geplante Vorgangsweise bei der Einführung. Das führt bei den befragten Lehrpersonen zu Unsicherheit und verführt die Lehrer zur Unverbindlichkeit.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Sowohl in der Forschung (Kapitel 3.3 Organisatorische Rahmenbedingungen) als auch in der Literatur (bspw. Ball, Kelly, & Clegg, 2018) wird auf die Bedeutung der Eingliederung von CLIL in die Schulorganisation hingewiesen und dass dies für die erfolgreiche Umsetzung von CLIL-Programmen unumgänglich ist. Die Lösung liegt vermutlich darin, dass dem Thema CLIL entsprechende Aufmerksamkeit von der Schulleitung und möglichst allen Lehrpersonen einer Schule geschenkt wird. Für die ‚Promotion‘ von CLIL ist in erster Linie die Schulleitung gefragt, die voll und ganz hinter der Einführung von CLIL stehen muss und dies auch entsprechend kommuniziert. Für die Organisation von CLIL im Schulalltag ist die Installierung eine CLIL-Lehrer/innenteams, das mit entsprechenden Kompetenzen und Befugnissen ausgestattet ist, sinnvoll, um einerseits die Schulleitung zu entlasten und andererseits die Kommunikationswege zwischen CLIL-Team und Lehrer/innen kurz zu halten, da die Nähe zu den KollegInnen im Konferenzzimmer gegeben ist.

UK3.1 Weiterbildungsangebot

Erklärung:

Die interviewten Lehrer/innen haben sehr unterschiedliche Meinungen zum Thema Weiterbildung für CLIL-Unterricht.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Nur zwei Lehrpersonen haben eine einschlägige CLIL-Fortbildung besucht. Im Wesentlichen ging es bei der gewählten Weiterbildung vor allem um die Verbesserung der Sprachkenntnisse. Die Fortbildung im Bereich CLIL sollte nicht über die Eigeninitiative der Lehrer/innen erfolgen, sondern entsprechend dem Programm geplant und verpflichtend wahrgenommen werden.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Es werden österreichweit CLIL-Fortbildungen angeboten (Angebot für das Wintersemester 2018/2019 der Österreichischen PHs im Anhang) aber nicht flächendeckend in allen Bundesländern. Erfahrungsgemäß beginnen CLIL-Lehrer/innen zu unterrichten, bevor sie eine

entsprechende Ausbildung/Fortbildung absolviert haben. Das Angebot in Österreich ist nicht sehr groß. Wer eine umfassendere Fortbildung besuchen möchte, kann dies über das EU-Programm Erasmus+ tun, sofern die Schule gewillt ist, ein Ansuchen für die Förderung solcher Weiterbildungsmaßnahmen zu stellen.

Ikonomu (2010) beschreibt die Situation in Europa folgendermaßen: „Eine momentane Schwierigkeit ist, dass einerseits zu wenig für CLIL in Frage kommende Lehrer/innen zur Verfügung stehen – hier herrscht verstärkter Ausbildungsbedarf mit den richtigen Anreizen.“ (Ikonomu, 2010)

UK3.2 **Bereitschaft zur Weiterbildung**

Erklärung:

In den Interviews wurde von den Befragten die Bereitschaft oder besser gesagt die fehlende Bereitschaft zur Weiterbildung betont.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Es wird von den Interviewten immer wieder betont, dass die Bereitschaft, sich für CLIL weiterzubilden, kaum bis gar nicht vorhanden ist. Es wird sogar davon gesprochen, dass die Freiwilligkeit nicht gegeben ist („es macht ja niemand freiwillig, die meisten machen es eigentlich nicht freiwillig“ (L3)).

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Die (wahrgenommene) fehlende Bereitschaft zur Weiterbildung in CLIL hat vermutlich tieferliegende Gründe, die möglicherweise in der Qualifikation der Lehrer/innen liegt, und bereits diskutiert wurde. Fehlende Vorbereitung des CLIL-Programms und unsichere Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse könnten durchaus Gründe für die nicht vorhandene Bereitschaft sein, sich mit der Thematik CLIL-Unterricht auseinanderzusetzen. Obwohl es „Good Practice“-Beispiele an den Schulen gibt, schreckt der Vorbereitungs-aufwand und die nicht vorhandenen Unterrichtsmaterialien Lehrer/innen davor ab, CLIL-Unterricht zu halten. Eine umfassende Information, ein durchdachter Implementierungs-plan, gut strukturierte und funktionierende Rahmenbedingungen könnten hier die Bereitschaft der Lehrer/innen in CLIL einzusteigen, durchaus positiv beeinflussen oder bei einer Verpflichtung den Einstieg erleichtern.

UK3.3 **Stellenwert von CLIL**

Erklärung:

In den Gesprächen wurde immer wieder auf den Stellenwert von CLIL innerhalb der Schule und bei den Lehrer/innen verwiesen.

Zusammenfassung und Beschreibung:

„CLIL hat keinen Stellenwert, ist absurd schlecht bezahlt, wenn man bedenkt wieviel Vorbereitung das hat und es ist eigentlich komplett undankbar!“ (L2). In dieser Äußerung eines/r Lehrer/in werden im Wesentlichen die Kritikpunkte zusammengefasst: CLIL erfordert einen deutlich höheren Arbeitseinsatz. Es sind keine geeigneten Materialien vorhanden. Es findet keine finanzielle Abgeltung des Mehraufwandes statt. Die Unterstützung der Schulleitung ist nicht gut genug. Und die Schüler/innen werden zu wenig auf die Sinnhaftigkeit und den Einsatz im Unterricht vorbereitet.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Die Äußerungen zum Stellenwert von CLIL an der Schule in den geführten Interviews spiegeln die Situation von CLIL europaweit wieder – auf einer Metaebene, die jedoch in alle

untergeordneten Bereiche strahlt. In der EUODICE-Studie aus dem Jahr 2010 geht hervor, dass durchschnittlich 10 % bis 15 % der Schüler/innen eines Landes CLIL-Unterricht bekommen. In der aktuellen EUODICE-Studie 2017 gibt es dazu keine aktuelleren Zahlen. Ikonomu beschreibt die Situation folgendermaßen: „Die verantwortlichen Bildungspolitiker sind in letzter Instanz auf jeden Fall in der Pflicht – andernfalls bleibt es bei kleinen Experimentierinseln, die allenfalls den elitären Bildungsgedanken unterstützen und gut als Vorzeigeprojekte dienen. Mit einem offenen mehrsprachigen Europa hätte diese Politik allerdings wenig zu tun.“ (Ikonomu, 2010)

UK3.4 Kooperation im Lehrerzimmer

Erklärung:

Gut funktionierende Kooperation kann die Umsetzung von CLIL unterstützen. Wie gut funktioniert die Zusammenarbeit von CLIL-Lehrer/innen?

Zusammenfassung und Beschreibung:

Es wird vereinzelt von Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Fachkolleginnen und Fachkollegen berichtet. Von langfristigen Kooperationen zwischen Fach- und Sprachenlehrer/innen wird nicht berichtet, zumal gelegentlich der/die Sprachlehrer/in bei Planung von CLIL-Einheiten sprachliche Unterstützung leistet. In mehreren Aussagen wird davon gesprochen, dass Kooperationen hilfreich und wünschenswert sind. Hier kann unter Umständen davon ausgegangen werden, dass es bislang noch keine Kooperationen gibt.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Der Zusammenarbeit im CLIL-Lehrerteam wird in der Literatur großes Augenmerk geschenkt. Zwei wesentliche Ziele werden erreicht, wenn CLIL-Lehrer/innen zusammenarbeiten: Zum einen wird sichergestellt, dass die Inhalts- und Sprachziele sinnvoll definiert werden. Zum anderen kann man sich gegenseitig unterstützen, über Unterrichtsdesigns diskutieren, Methoden und passende Arbeitsaufträge vorschlagen. Das funktioniert vor allem dann, wenn eine offene Haltung eingenommen wird und Lehrer/innen sich nicht ‚bedroht‘ fühlen, wenn andere Kolleginnen und Kollegen in das eigene Fachgebiet eindringen und mitreden wollen. Ein weiteres Kriterium, dass Kooperation stattfinden kann, ist die verfügbare Zeit. In vielen Fällen ist es für Lehrer/innen sehr schwierig, gemeinsame Zeitfenster zu finden, in denen konstruktiv gearbeitet werden kann. Sinnvollerweise werden von der Schuladministration solche Zeiten definiert, was die Kooperation enorm unterstützen kann. Im Zeitalter der digitalen Kommunikation sollte natürlich auch auf diese zurückgegriffen werden, damit Austausch stattfindet.

Eine Herausforderung kann auch sein, wenn nicht alle Schüler/innen einer Schule CLIL-Unterricht erhalten. Gerade in solchen Fällen ist es ratsam, die Kollaboration der Lehrer/innen zu fördern und fehlendes Interesse bei den anderen Lehrer/innen zu kompensieren, in dem diese in die Entwicklungen mit einbezogen werden oder zumindest auf dem Laufenden gehalten werden. Von den CLIL-Prinzipien und der CLIL-Didaktik kann jede/r Lehrer/in profitieren, unabhängig davon, ob CLIL unterrichtet wird oder nicht. (Genesee & Hamayan, 2016)

Direktoren - BHS

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
OK1 Makroebene – CLIL	Die Makroebene von CLIL beschreibt vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen.		
UK1.1 Bedeutung von CLIL für die Ausbildung	Einbettung von CLIL in den Schultyp	„immer mehr Bedeutung, weil die Unternehmen international tätig sind bzw. österreichische Firmen zum Teil Projekte im Ausland abwickeln.“ (D1) „...grundsätzlich sollte es so sein, dass eine kaufmännische Schule in Vorarlberg CLIL als ganz klares Ziel in der Schulentwicklung haben sollte.“ (D2)	Hinweise, Äußerungen, Erklärungen, die zum Ausdruck bringen, dass CLIL für den Schultyp bedeutsam ist.
UK1.2 Vorgaben der Schulleitung an CLIL-Lehrer/innen	Beschreibung der Rahmenbedingungen, die von der Schulleitung definiert wurden.	„Es wird bei der Lehrfächerverteilung mit einbezogen, diese 70 Stunden pro Klasse. Aufgeteilt meistens auf zwei Lehrer/innen pro Klasse.“ (D1) „Für die Handelsakademien gibt es grundsätzlich keine tatsächlichen Vorgaben.“ (D2)	Voraussetzungen, Vorgaben bezüglich Lehrfächerverteilung, Leitbild
UK1.3 Implementierung von CLIL	Was wäre, wenn man mit der Implementierung noch einmal von Neuem starten könnte?	„... komplett von Anfang an mit der Fachgruppe machen.“ (D1)	Fehler, die man vermeiden würde Maßnahmen, die wirksam sind nennen
UK1.4 Stellenwert von CLIL	Bedeutung für Schulleitung, Lehrer/innen und Schüler/innen	„Wirklich mit denen mehr zusammensitzen – wertschätzend – und vielleicht auch Anreize schaffen“ (D1)	Maßnahmen, Überlegungen, Feststellungen, Reflexionen, Einstellung zu CLIL
OK2 Mikroebene – CLIL	Beschreibt vor allem die Rolle des/der CLIL-Lehrer/in, den		

	Unterricht, die Motivation und die Kooperation		
UK2.1 Sprachniveau der CLIL-Lehrer/innen	Vorgaben, Anforderungen, die in diesem Zusammenhang formuliert werden	<p>„... ich bin froh, wenn sich überhaupt jemand bereit erklärt, dass er CLIL unterrichtet, unabhängig vom Sprachniveau des Lehrers.“ (D1)</p> <p>„... denke ich, es ist in dem Fall relativ schwierig, wenn man das Ganze dann noch an gewisse Testungen des Sprachniveaus zusätzlich binden würde ...“ (D2)</p>	
UK2.2 Fachlehrer/in/Sprachlehrer/in	Interesse an der Einstellung der DirektorInnen, Konsequenzen für die Organisation von CLIL	<p>„Es wäre ideal für den Einstieg als CLIL-Lehrer.“ (D2)</p> <p>„... von meiner Seite her, favorisiere ich immer die technischen Fächer.“ (D1)</p>	
UK2.3 Motivation der Lehrer/innen (durch die Schulleitung)	Maßnahmen, um Anreize zu schaffen bzw. die Motivation für CLIL-Unterricht zu erhöhen	<p>„Wenn sinnvoller CLIL-Unterricht gemacht werden soll, muss man das sicher besser vergüten.“ (D1)</p> <p>„... enttäuschend und nicht den Erwartungen entsprechend ist allerdings auch, dass die daraus abzuleitenden Initiativen oder Engagements (Anm. aus der Teilnahme am Erasmus+-Programm) im Bereich von CLIL bislang weitgehend ausbleiben.“ (D2)</p>	Hinweise, Beobachtungen, Wahrnehmungen, Erfahrungen, die auf die Motivation der CLIL-Lehrer/innen rückschließen lassen.
UK2.4 Unterstützung der Schulleitung	Rahmenbedingungen, die von der Schulleitung für CLIL-Unterricht geschaffen werden	<p>„...die gibt es definitiv ... nur die CLIL-Lehrer müssen halt da auch die Initiative in die Hand nehmen und</p>	Angebote für regelmäßigen Austausch, Budgets, Zeitfenster für Organisation von CLIL – alle Maßnah-

		Vorschläge bringen.“ (D2) „Materialien, da lassen wir den Lehrer relativ allein.“ (D1)	men, die CLIL-Lehrer/innen unterstützen
UK2.5 Kooperation der Lehrer/innen	Organisation der Zusammenarbeit innerhalb der CLIL-Lehrer/innen	„Ich glaube, dass wir an der Schule grundsätzlich engagierte und interessierte Sprachenlehrer/innen haben, die auch bereit wären, mit CLIL-Lehrpersonen entsprechend zu kooperieren.“ (D2) „Von den gesamten CLIL-Lehrern eher schlecht.“	Wahrnehmungen, Erfahrungen, Kenntnisse zur Kooperation der CLIL-Lehrer/innen

Kategorienbasierte Auswertung - Direktoren

Die folgende Auswertung basiert auf der Erhebung der Daten durch die geführten Leitfadenterviews. Es wurden zwei Interviews geführt (Direktor/innen der HAK und HTL), die zur Gänze in die Auswertung eingeflossen sind.

OK1 Makroebene

UK1.1 Bedeutung von CLIL für die Ausbildung

Erklärung:

Den Direktor/innen war es wichtig, die Bedeutung von CLIL für den Schultyp hervorzuheben.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Die Bedeutung von CLIL für die berufsbildenden Schulen wird von beiden Direktor/innen, für das jeweilige Fachgebiet hervorgehoben. Unternehmen in Vorarlberg haben in der Regel einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Exporten und benötigen in allen Unternehmensbereichen Mitarbeiter/innen, die eine Zweitsprache beherrschen. Zudem wird in beiden Schultypen ein Betriebspraktikum als Teil der Ausbildung gefordert. Etliche Schüler/innen nutzen dies, um im Ausland das erforderliche Praktikum zu absolvieren.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

„Mit dem neuen Lehrplan der Handelsakademie 2014 ist das Thema des integrativen Fremdsprachenlernens (Content and Language Integrated Learning – CLIL) als Unterrichtsmethode in die allgemeinen didaktischen Grundsätze sowie in die schulautonomen Lehrplanbestimmungen der Handelsakademie aufgenommen worden.“ (HAK HAS Competence Center, 2018) Für die HTLs sind die Bestimmungen für CLIL im Lehrplan seit 2006 verankert und seit 2013 ist CLIL verpflichtend zu unterrichten. (Rechtssystem des Bundes, 2018) Es gibt einerseits die Forderung der Wirtschaft nach Arbeitnehmer/innen,

die eine fundierte Sprachausbildung mitbringen und andererseits die Reaktion des Ministeriums auf die Forderungen aus der Wirtschaft, in dem die fremdsprachliche Kompetenz in den Lehrplänen der berufsbildenden Schulen verankert wurde. CLIL nimmt in beiden Schultypen grundsätzlich denselben Stellenwert ein, dennoch wurden die HTLs in der Umsetzung von CLIL deutlich mehr vorangetrieben als dies in den HAKs erfolgt ist. Daher gibt es in diesem Bereich bereits seit längerem Erfahrungen mit der Organisation und Umsetzung von CLIL-Unterricht. Aus den Aussagen der Direktor/innen ist zu entnehmen, dass die Bedeutung von fremdsprachlicher Kompetenz im Fachbereich unbestritten ist, dennoch fehlt an beiden Schulen eine offizielle Einbindung in das Schulprogramm. Da Lehrpläne im Allgemeinen weder von Schüler/innen noch von Lehrer/innen regelmäßig zur Hand genommen werden, geraten so manche Regelungen in den Hintergrund oder gar in Vergessenheit. Es braucht daher weitere Kommunikationskanäle, um die Vorgaben und Ziele von CLIL an die Stakeholder zu kommunizieren.

UK1.2 Vorgaben der Schulleitung an CLIL-Lehrpersonen

Erklärung:

CLIL ist Teil des Ausbildungsangebotes und an gesetzliche Vorgaben geknüpft. Für die Umsetzung ist ein Konzept erforderlich, das einerseits Orientierung für CLIL-Lehrpersonen darstellt und andererseits eine sinnvolle Umsetzung garantiert.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Es gibt in beiden Schultypen keine Vorgaben hinsichtlich der Ausbildung bzw. des Sprachniveaus. Im Bereich der HTL wird in der Lehrfächerverteilung CLIL im Ausmaß von 72 Stunden für jede Klasse geplant, die Umsetzung wird jedoch nicht durchgehend überprüft. Es reicht die Eintragung ins Klassenbuch, dass die Unterrichtsstunde als CLIL-Stunde gehalten wurde.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Da in den österreichischen HTLs CLIL-Unterricht seit 2006 forciert wurde, gibt es auf der Website www.htl.at eine Empfehlung, inwieweit die Schulorganisation CLIL unterstützen kann. Die Empfehlungen beziehen sich auf

- die Einteilung von CLIL-Stunden im Schuljahr hinsichtlich Wochenstundenzahl und Pflichtgegenständen
- die personellen Ressourcen
- strukturelle Maßnahmen (Kontinuität in der Lehrfächerverteilung, Einsatz einer Lehrkraft in Parallelklassen, Vernetzung mit dem Ziel eines Erfahrungs- und Materialenaustausches, Zeitgerechte Einteilung in Absprache mit den jeweiligen Lehrkräften, Fortbildung der CLIL-Lehrkräfte) (HTL Bildung mit Zukunft, 2018)

In der HTL werden die CLIL-Stunden kontinuierlich eingeteilt, aber es wird aber nur etwas mehr als die Hälfte der Stunden tatsächlich gehalten.

Die Anzahl an verfügbaren CLIL-Lehrpersonen ist sehr begrenzt. Die Vorgabe einer bestimmten Qualifikation gibt es an beiden Schulen nicht. Das würde die Situation laut Aussagen der Direktor/innen nur verschlimmern. („... ich bin froh, wenn sich überhaupt jemand bereit erklärt, dass er CLIL unterrichtet, unabhängig vom Sprachniveau des Lehrers.“ D1)

Aus den Aussagen der Schulleitung aus dem Bereich der HAK geht hervor, dass die Initiative für strukturelle Maßnahmen eindeutig von den CLIL-Lehrer/innen bzw. einem Organisationsteam kommen sollen. („... (Unterstützung) die gibt es definitivnur die CLIL-Lehrer/innen müssen halt da auch die Initiative in die Hand nehmen und Vorschläge bringen.“ D2)

Ball, Kelly und Clegg (2018) schlagen vor, CLIL organisatorisch zu verankern, damit ambitionierte Pläne umgesetzt werden können. Dazu gehören formale administrative Rahmenbedingungen, die den Zweck des Programms definieren, die erforderlichen Mittel bestimmen und Erfordernisse der am CLIL-Programm beteiligten Parteien (Schuladministration, CLIL-Lehrer/innen, Sprachenlehrer/innen, etc.) berücksichtigen. (Ball, Kelly, & Clegg, 2018)

UK1.3 Implementierung

Erklärung:

Die Unterkategorie ergibt sich aus der geäußerten Unzufriedenheit mit der tatsächlichen Umsetzung von CLIL und beinhaltet wertvolle Anregungen, wie es besser gemacht werden könnte.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Es werden Fehler von der Schulleitung (zu wenig Kommunikation mit den CLIL-Lehrpersonen, zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit für die Umsetzung und der damit verbundenen Probleme aufgebracht, etc.) zur Umsetzung von CLIL eingeräumt, aber auch Ideen formuliert, wie eine Implementierung besser funktionieren könnte. Es wird klar formuliert, dass es sich um eine Top-Down-Angelegenheit handelt, aber es wird auch genauso klar formuliert, dass es sich um einen partizipativen Prozess handeln muss, in den von Anfang an die beteiligten Personengruppen aktiv einbezogen werden müssen.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Wie bereits erläutert, gibt es Empfehlungen für die Schulorganisation von CLIL. Aber es fehlen konkrete Maßnahmen, die es der Schulleitung ermöglichen, eine Implementierung stufenweise und planvoll anzugehen. Unabhängig davon, ob es sich um kompetenz-orientierten Unterricht, sprachsensiblen Unterricht, die Einführung der Neuen Oberstufe oder die Umsetzung der neuen Richtlinien für die Reife- und Diplomprüfung handelt, das Ministerium schreibt vor und die Schulen sind mit der Umsetzung weitgehend alleingelassen. Es fehlt oft die nötige Zeit für die Vorbereitung und schlussendlich für die Umsetzung. Das passiert mit CLIL ebenso. Auf Basis von engagierten Lehrpersonen wird begonnen, was in vielen Fällen auch funktioniert, aber eben nicht dauerhaft zuverlässig ist, weil zu viele Unsicherheitsfaktoren bei der konsequenten Umsetzung von CLIL mitspielen (Motivation der CLIL-Lehrpersonen, CLIL-Lehrpersonen wechseln den Schulstandort, Kooperationen finden nur sporadisch statt, Unterrichtsmaterialien stehen nicht allen CLIL-Lehrer/innen zur Verfügung, etc.) (Ball, Kelly, & Clegg, 2018)

UK1.4 Stellenwert von CLIL

Erklärung:

Im Zusammenhang mit den Umsetzungsproblemen kommt auch in den Gesprächen mit den Direktor/innen zum Ausdruck, dass der Erfolg von CLIL unter anderem auch vom Stellenwert, den CLIL in der Schulorganisation aber auch unter Lehrer/innen und Schüler/innen genießt, ab.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Dazu gibt es keine konkreten Äußerungen von Seiten des HAK-Direktors. Der Stellenwert von CLIL wird an der Einstellung von Lehrer/innen und Schüler/innen zu fremdsprachlichen Kompetenzen festgemacht.

Etwas anders stellt sich die Situation im HTL-Bereich dar. Hier wird konkret angesprochen, dass es Kommunikation, Diskussion und Auseinandersetzung mit den Beteiligten

brauchen würde. Es wird auch von Wertschätzung gegenüber der Arbeit der CLIL-Lehrpersonen gesprochen oder davon, dass professionelle Unterstützung von außen hilfreich sein könnte. Aber eben leider nur im Konjunktiv!

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Insbesondere dann, wenn im Unterrichtskontext Mehraufwand auf Seiten der Lehrer/innen und Schüler/innen entsteht und die Erklärung dafür, warum sich dieser Mehraufwand wirklich lohnt und auszahlt, ausfällt, dann hat ein Vorhaben wie CLIL von Anfang an ein schlechtes Image. Wie bereits bei der Datenauswertung der Lehrer-interviews erläutert, braucht es vor allem für CLIL eine starke Stimme, die ausgehend vom Ministerium, über die Schulbehörden bis hin zur Schulleitung, den Nutzen von CLIL kommuniziert. Das funktioniert teilweise und begrenzt auf Schultypen oder Regionen. Im HTL-Bereich wird versucht, über die Homepage der HTLs in Österreich und die ARGE CLIL zu informieren. Zudem ist hier der Druck vom Landesschulrat zur Umsetzung hoch und muss von den HTLs rückgemeldet werden. Österreichweit gibt es noch das Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS), eine Service-Einrichtung der Sektion Berufsbildung des Österreichischen Bildungsministeriums (BMBWF), das sich vor allem für die Entwicklung von CLIL in den HTLs stark gemacht hat und unterstützend mitwirkt. Inwieweit die Leistungen des CEBS in den Schulen selbst bekannt sind, ist nicht bekannt.

CLIL wird jedoch immer einen sehr schwierigen Start in Schulen haben, solange es keine sinnvolle und wirksame Kommunikation in Richtung der Stakeholder gibt.

OK2 Mikroebene

UK2.1 Sprachniveau der CLIL-Lehrer/innen

Erklärung:

Als eine ‚Grundkompetenz‘ für CLIL-Lehrer/in gilt die Fähigkeit, in der Zweitsprache den Unterricht halten zu können. Welchen Standpunkt vertreten dazu die Direktor/innen?

Zusammenfassung und Beschreibung:

Beide Schulleiter/innen sind sich dahingehend einig, dass es nicht sinnvoll ist, die Sprachkompetenz an bestimmten Niveaus festzumachen, da dann aufgrund von zu wenig ausgebildeten Lehrer/innen CLIL-Unterricht nicht angeboten werden kann.

„... ich bin froh, wenn sich überhaupt jemand bereit erklärt, dass er CLIL unterrichtet, unabhängig vom Sprachniveau des Lehrers.“ (D1)

„... denke ich, es ist in dem Fall relativ schwierig, wenn man das Ganze dann noch an gewisse Testungen des Sprachniveaus zusätzlich binden würde...“ (D2)

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Die Vorstellung, ein bestimmtes Sprachniveau zu bestimmen als Merkmal dafür, ob eine Lehrperson für den CLIL-Unterricht geeignet ist oder nicht, widerspricht den meisten befragten Personen. Das führt dazu, dass oft sehr vage Äußerungen zum erforderlichen Sprachniveau gemacht werden. Der Raum für Interpretationen, was nun wirklich gebraucht wird, wird unendlich groß. Das führt eher zur Verunsicherung als es Lehrer/innen motiviert, sich für CLIL-Unterricht zu engagieren. Eine Möglichkeit festzumachen, welche fremdsprachlichen Kompetenzen erforderlich sind, bietet ‚The CLIL Teacher’s Competences Grid‘ von Mehisto et. al. (2010), wenn man von den im GERS⁸ definierten Sprachniveaus einmal absieht. Für den Bereich der fremdsprachlichen Kompetenzen im CLIL-Unterricht sind verschiedene Teilkompetenzen genannt, die für einen guten CLIL-Unterricht erforderlich sind. Dazu zählen:

- „Using Basic Interpersonal Communication Skills
- Using Cognitive Academic Language Proficiency
- Using The Language of Classroom Management
- Using The Language of Teaching
- Using The Language of Learning Activities” (Meehisto, Bertaux, Coonan, & Frigols-Martín, 2010)

Die detaillierte Beschreibung ist im Kapitel “Anlagen” dieser Dokumentation zu finden. Abgesehen von einem definierten Sprachniveau ermöglicht die Matrix individuell einzuschätzen, welche sprachlichen Bereiche noch entwickelt werden müssen. In Kombination mit einer guten CLIL-Didaktik ist eine interessierte, aber noch unschlüssige Lehrperson vielleicht zu überzeugen.

Je transparenter die Anforderungen an die CLIL-Lehrpersonen einer Schule sind, desto klarer können sich Lehrer/innen auf die Rolle als CLIL-Lehrer/in vorbereiten und fehlende Kompetenzbereiche durch Fortbildung entwickeln.

UK2.2 Fachlehrer/in/Sprachlehrer/in

Erklärung:

Da die befragten Lehrer/innen zur Kombination von Sprach- und Fachlehrer/in mit der gesamten Bandbreite von völliger Zustimmung bis völliger Ablehnung reagierten, ist interessant zu erheben, wie die Direktor/innen dazu stehen.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Die Antworten der Direktor/innen haben die Meinung der befragten Lehrer/innen bestätigt. Auch hier sind die Ansichten sehr kontroversiell.

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Die unterschiedliche Haltung dazu, ob der/die CLIL-Lehrer/in Fach- und Sprachlehrer/in sein soll oder nicht, resultiert zum einen aus dem unterschiedlichen Fächerkanon der zwei Schultypen und andererseits aus bereits gemachten Erfahrungen. Während in der HTL der Einsatz von CLIL in den allgemeinbildenden Fächern, die wenige Wochenstunden ausmachen, eher vermieden wird, weil das bedeutet, dass der überwiegende Stoff mit CLIL zu unterrichten wäre, ist das in der HAK durchaus eine sinnvolle Ergänzung zu den Schwerpunktfächern, weil hier der Unterschied von den Wochenstunden nicht so groß ist. Wesentlich bedeutsamer sind die Fächer des jeweiligen Ausbildungsschwerpunktes der HTL. Hier ist das Stundenkontingent groß und es kann aus passenden Themenbereichen ausgewählt werden. In der Regel weisen aber die Fachlehrer in den Schwerpunktfächern keine Kombination mit einem Sprachfach auf.

„... von meiner Seite her, favorisiere ich immer die technischen Fächer.“ (D1)

Das Argument, dass Schüler/innen befürchten, dass die sprachlichen Leistungen in die Sprachnote einfließen, ist nicht nachvollziehbar. Die rechtliche Situation kann den Schüler/innen dazu mitgeteilt werden.

„Für die Schüler – möglicherweise – die Gefahr besteht, dass sie glauben, das fließt in meine Englischnote ein.“ (D1)

UK2.3 Motivation der CLIL-Lehrer/innen

Erklärung:

Die Frage zielt darauf ab, wie die Schulleitung die CLIL-Lehrer/innen wahrnimmt und inwieweit die Motivation, CLIL-Unterricht zu halten von der Schulleitung unterstützt werden kann.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Der Grundtenor aus beiden Interviews beschreibt eine schwierige Situation. Es bedarf intrinsisch motivierter CLIL-Lehrpersonen, weil eine extrinsische Motivation als sehr schwierig empfunden wird. Finanzielle Anreize sind nicht möglich (vor allem auch um den Mehraufwand bei der Vorbereitung abzugelten). Die Möglichkeiten, die es gibt, beschränken sich darauf, gewünschte Stunden zuzuteilen oder Weiterbildung zu fördern.

„Ich denke, Lehrer, die einmal im Ausland unterrichtet haben, deren Kinder ins Ausland gehen, die vielleicht einen Partner oder im Freundeskreis mit Expats zu tun haben, die können von da her dann in eine andere Bezugsebene kommen, was CLIL bedeutet.“ (D2)

„...trotz Förderungen und Kursen fehlt mir eigentlich die Motivation (Anm. CLIL im Unterricht umzusetzen).“ (D1)

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Coyle (2008) hat sich damit beschäftigt, inwieweit CLIL-Lehrer/innen motivieren kann und kommt zum Schluss, dass

- die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fachbereichen und über Lehrpläne hinweg sehr motivierend sein kann,
- die intensive Auseinandersetzung und der Dialog mit anderen Kolleginnen und Kollegen zu anspruchsvollen Unterrichtsdesigns, die auf die Schüler/innen abgestimmt sind, nicht nur Lehrer/innen, sondern auch Schüler/innen motiviert
- die Besonderheit der CLIL-Didaktik wesentlich auch zur persönlichen und professionellen Entwicklung der Lehrer/innen beisteuert
- „Motivated teachers ‚breed‘ motivated learners“

Die Motivation von CLIL-Lehrer/innen ist in erster Linie eine intrinsische Motivation und unterscheidet sich nicht wesentlich von jedem/r anderen Sprach- und Fachlehrer/in. Die Herausforderung liegt in der Bewältigung der Kombination von Fach und Sprache, die aber unter Anwendung der CLIL-Didaktik extrem bereichernd sein kann. Die Schulleitung kann zumindest Rahmenbedingungen schaffen, die für eine Kollaboration der CLIL-Lehrpersonen so wichtig sind (Zeit, Materialien, Kommunikation).

UK2.4 Unterstützung der Schulleitung

Erklärung:

Es geht um die Fragestellung, worin Direktor/innen Unterstützungsmaßnahmen für CLIL sehen und was konkret an der Schule gemacht wird.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Die Überlegungen, inwieweit die Schulleitung CLIL(-Lehrer/innen) unterstützt, drehen sich in erster Linie um Fortbildung und Anschaffung von CLIL-Unterrichtsmaterialien. Aus der Sicht der Direktor/innen muss aber die Initiative von den Lehrpersonen ausgehen. Wenn dann der Wunsch nach Weiterbildung geäußert wird, wird das auch unterstützt bzw. wird konkret die Anschaffung von Materialien gewünscht, wird auch dem stattgegeben. Darin sehen die Schulleiter/innen überhaupt keine Probleme.

„...entsprechende Weiter- und Fortbildungen ... werden von mir als Direktor ... befürwortet, unterstützt, gefördert.“ (D2)

„Materialien, da lassen wir den Lehrer relativ allein.“ (D1)

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

„The decision to adopt CLIL in a school calls for an ethos of collaboration and sharing responsibility among all school personnel – teachers, administrators, specialists and support staff.“ (Genesee & Hamayan, 2016) Die Implementierung und Organisation von CLIL ist ein

Zusammenspiel von mehreren Akteuren innerhalb der Schulorganisation. Das heißt, es braucht eine Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten, die das CLIL-Programm am Leben erhalten und weiterentwickeln. Es braucht auch den Zuspruch und das Interesse der Schulleitung, damit das CLIL-Programm entsprechend kommuniziert wird und damit es auch den Stellenwert erhält, der für die Motivation von Lehrer/innen und Schüler/innen erforderlich ist. Für die Schaffung der erforderlichen Strukturen (Auswahl der CLIL-Lehrpersonen, CLIL-Team installieren, Zeitfenster für die Kollaboration schaffen, Budget für Material und Weiterbildung definieren, etc.) ist die Unterstützung der Schulleitung erforderlich. Da bedarf es ein Umdenken der Direktor/innen: Die Schaffung der Rahmenbedingungen ist ein Top-down-Prozess.

UK2.5 Kooperation der CLIL-Lehrer/innen

Erklärung:

Es ist interessant zu sehen, inwieweit von den Direktor/innen die Zusammenarbeit der CLIL-Lehrer/innen wahrgenommen wird.

Zusammenfassung und Beschreibung:

Zur aktuellen Kooperation der CLIL-Lehrer/innen werden eher Vermutungen geäußert, als das die Direktor/innen konkrete Informationen besitzen. Die Schwachstellen in der Kooperation werden vor allem darin vermutet, dass die Bereitschaft für die Kooperation von Sprach- und Fachlehrer/innen gegeben ist, dass aber vermutlich Befürchtungen der Sprachlehrer/innen, dass der/die Fachlehrer/in die Kompetenzen des/der Sprachlehrer/in übernimmt, eine Kooperation eher erschweren.

„Man darf nicht außer Acht lassen, dass die eine oder andere Englisch-Lehrperson möglicherweise an ihren eigenen Kompetenzen kratzt.“ (D1)

„... da spielt sicher auch eine gewisse Angst bei den Sprachlehrer/innen eine Rolle, wenn der Fachlehrer sozusagen die englischsprachige Kompetenz übernimmt, um Inhalte zu unterrichten.“ (D2)

Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion:

Tatsächlich wird auch in der CLIL-Literatur dieser Sachverhalt thematisiert. Genesee & Hamayan (2016) betonen, dass in CLIL-Programmen, jede/r Lehrer/in sowohl Sprache wie auch Inhalt unterrichtet, unabhängig von der jeweiligen Spezialisierung. Das ist für viele Lehrer/innen eine große Herausforderung. Die größte Barriere bei der Annahme der Herausforderung liegt in der Identität des/der Lehrer/in als NUR-Sprachlehrer/in oder NUR-FachlehrerIn.

Die Schulleitung kann die Situation insofern positiv beeinflussen, indem ein CLIL-Team installiert wird, dass beide Fachgruppen berücksichtigt werden und von Anfang an ein gemeinsames Vorgehen vereinbart wird.

5.4.3 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Die drei Perspektiven von den betroffenen Lehrpersonen, den Direktor/innen und der Forscherin selbst erlauben die Triangulation des erhobenen Datenmaterials. Der wesentliche Vorteil der Triangulation liegt darin, dass durch den Vergleich der Daten aus unterschiedlichen Perspektiven zum selben Sachverhalt, Gegensätze, Widersprüche, Diskrepanzen und Unterschiede herausgearbeitet werden können. Auf Basis der gewonnenen Daten und gestützt durch die verschiedenen Perspektiven lässt sich eine „Situation“ weiterentwickeln. (Altrichter, Posch, & Spann, Lehrer erforschen ihren Unterricht, 2018)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „Welche Rahmenbedingungen und Voraussetzung sind notwendig, um die gewünschte Anzahl von CLIL-Einheiten im Schultyp umzusetzen?“ haben sich drei Bereiche herauskristallisiert, die für die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Bedeutung sind:

- Qualifizierung als CLIL-Lehrer/in/Rollenverständnis/Aufgaben
- Schulische Rahmenbedingungen
- Stellenwert von CLIL

Der erste Bereich befasst sich mit der Person des/der CLIL-Lehrer/in und der damit verbundenen Rolle und den Aufgaben. Auf die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen eines/r CLIL-Lehrer/in wird in erster Linie sowohl von den Lehrpersonen wie auch den Direktor/innen die Sprachkompetenz genannt. Woran man die Sprachkompetenz konkret festmachen kann bzw. welche Minimalanforderungen notwendig sind, wird weder von den Lehrpersonen noch von den Direktor/innen beantwortet. Vielmehr bleiben die Aussagen dazu vage und unbestimmt. Im Falle der Direktor/innen wird eine Festlegung des Sprachniveaus für CLIL-Lehrer/innen sogar als K.O.-Kriterium genannt. Dann wird CLIL-Unterricht nicht möglich sein. Diese vagen Formulierungen machen es aber für interessierte und angehende CLIL-Lehrer/innen nicht leicht, sich selbst einzuschätzen, ob CLIL-Unterricht möglich ist oder nicht. Das führt zu vermeidbaren Verunsicherungen. Wenn auch kein bestimmtes Sprachniveau (bspw. laut GERS) definiert wird, braucht es für zukünftige CLIL-Lehrpersonen Anhaltspunkte, die einerseits eine persönliche Einschätzung möglich machen und andererseits den Direktor/innen die Auswahl von zukünftigen CLIL-Lehrer/innen leichter macht. Damit könnte die Hemmschwelle für einen Einstieg geringer werden. Ein Anhaltspunkt könnten dem CLIL-Teacher's Competences Grid (Meehisto, Bertaux, Coonan, & Frigols-Martín, 2010) entnommen werden. Vermutlich wird deshalb von den befragten Lehrpersonen Mut genannt, sich vor eine Klasse hinzustellen und in der Zweitsprache zu unterrichten.

Die Kombination Fach- und Sprachlehrer/in wird sowohl von den Lehrpersonen wie auch von den Direktor/innen sehr unterschiedlich bewertet. Die Erfahrungen im HTL-Bereich sind offensichtlich eher schlecht. Im HAK-Bereich hat sich herausgestellt, dass obwohl gezielt die Kombination Sach- und Sprachfach ausgewählt wurde, die Umsetzung von CLIL trotzdem sehr zögerlich bis nicht vorhanden war (was schlussendlich auch ausschlaggebend für die Formulierung der Forschungsfrage war). Dennoch ist die Kombination Sach-/Sprachlehrer/in in vielen CLIL-Programmen an europäischen Schulen eine vorausgesetzte Qualifikation. (Ikonomu, 2010)

Es ist davon auszugehen, dass die Sprachkompetenz nicht die einzige Hürde für die Umsetzung von CLIL darstellt. Als weitere Kompetenz wird die Methodenkompetenz genannt. Auf die CLIL-Didaktik im speziellen wird nicht eingegangen. Motivation und Offenheit für neue Perspektiven, die sich aus der Auseinandersetzung mit Fachthemen in der Zweisprache ergeben, wird von beiden Seiten genannt.

Sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Direktor/innen wird das Thema Motivation angesprochen. Dass CLIL überhaupt in die Klassenzimmer Einzug gehalten hat, verdanken die beiden Schulen vor allem sehr engagierten Lehrpersonen, die ein persönliches Interesse daran haben, mit den Schüler/innen in der Zweitsprache zu arbeiten. Die auch bereit sind, den Mehraufwand ohne finanzielle Anreize, in Kauf zu nehmen. Die Schulleitung kann hier auch nur bedingt und wenn, dann nur über geringfügige finanzielle Belohnungen ein Zeichen setzen. Grundsätzlich ist der Mehraufwand finanziell nicht abgegolten. Möglichkeiten bestehen vor allem in der Zuteilung von Unterrichtsfächern und in der Anzahl der gehaltenen Stunden bzw. über eine gewisse Großzügigkeit bei der Finanzierung von einschlägiger Weiterbildung. An der DigBiz Hak könnte auch die Klassen-größe ein Motivator sein, da voraussichtlich in den kommenden Jahren die Schüler/innenzahlen vergleichsweise geringer ausfallen als in der klassischen Schulform. Ein funktionierendes CLIL-Programm liefert laut Coyle (2008) darüber hinaus eine Reihe weiterer Motivatoren für Lehrer/innen wie beispielsweise eine gut funktionierende Kooperation unter den CLIL-Lehrer/innen und das gemeinsame Vorantreiben der Idee, die Besonderheit der CLIL-Didaktik an und für sich oder aber nur die Tatsache, dass „motivated teachers breed motivated learners“.

Zur konkreten Umsetzung von CLIL im Fachunterricht gibt es von Seiten der Direktor/innen keine Aussagen, da in beiden Schultypen die Informationen dazu nicht erhoben wurden. Die Aussagen sind im Wesentlichen Annahmen und stützen sich auf dem Vertrauen gegenüber den CLIL-Lehrpersonen, dass diese ihre Arbeit gut machen. Die Gründe dafür könnten vielseitig sein (fehlende Kommunikation, fehlendes Interesse, keine geeigneten Controlling-Maßnahmen, etc.), lassen aber auf jeden Fall vermuten, dass CLIL während des Schuljahres für die Schulleitung keine Priorität hat. Für die befragten Lehrpersonen ist vor allem wichtig, mit entsprechenden Me-

thoden, die Schüler/innen zu aktivieren und „ins Gespräch“ zu bringen. Wobei durchaus Abstriche bei der Kommunikation hinsichtlich Ausdrucksweise und grammatikalische Richtigkeit gemacht werden. Abhängig vom eigenen Sprachniveau wird dies je nach dem großzügiger gehandhabt. Auf die Frage nach „gutem CLIL-Unterricht“ wird eher ausweichend geantwortet. Vielmehr werden Probleme genannt, die guten CLIL-Unterricht behindern (Klassenstärke, Zeitbedarf, etc.) Als echtes Plus wird jedoch die Methodenwahl genannt, da diese den Unterricht interessanter und kurzweiliger macht. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch die Klasse, die CLIL-Unterricht erhält. Während einzelne Lehrpersonen die Meinung vertreten, dass CLIL aufgrund der Sprachkenntnisse nicht in jeder Klasse möglich ist, sehen andere konkrete Veränderungen im Verhalten. So nehmen manche Lehrpersonen offenen Widerstand wahr, während in anderen Klassen Schüler/innen aktiviert werden können, die im „klassischen“ Unterricht eher zurückhaltend sind. Auch die Beziehungsebene wird angesprochen und betont, dass sich die Rolle der/des Lehrer/in in Richtung Coach verändert. Man begegnet sich in der Zweitsprache eher auf Augenhöhe. In der HTL sind laut Aussage der Schulleitung die Rückmeldungen der Schüler/innen zum CLIL-Unterricht überwiegend kritisch bis sehr kritisch. Die Erfahrungen der Forscherin selbst, bestätigen die kritische Haltung der Schüler/innen, die grundsätzlich nicht einsehen, dass ein Sachfach in einer Zweitsprache gelernt werden soll, weil damit auch auf der Schülerseite ein Mehraufwand verbunden ist. Dennoch, wenn die Schüler/innen im Unterrichtsgeschehen involviert sind und aktiviert werden können, ist kein Widerstand spürbar. Die Resonanz in der Klasse ist aber für CLIL-Lehrpersonen wichtig. Resonanz lässt sich mit der CLIL-Didaktik (Ball, Kelly, & Clegg, 2018), (Attard Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou, 2015), (Genesee & Hamayan, 2016) durchaus erreichen. Vorweg darf aber eine entsprechende Vorbereitung der Schüler/innen auf CLIL-Unterricht im Allgemeinen nicht fehlen. Es braucht hier eine entsprechende Einsicht und Erklärung, die dann für die CLIL-Lehrpersonen das Unterrichten vereinfacht, weil Diskussionen zur Sinnhaftigkeit entfallen.

In den Lehrerinterviews taucht immer wieder das Thema ‚Vorbereitung von CLIL-Unterricht‘ auf. Der damit verbundene Aufwand wird als enorm hoch beschrieben. Vor allem die Suche nach geeigneten Unterrichtsmaterialien ist extrem zeitaufwändig. Da geeignete Materialien in Form von Schulbüchern nur für ausgewählte Themen erhältlich sind, umfasst die Vorbereitung in der Regel die Suche nach geeigneten Quellen (Internet, Fachbücher, Fachmagazine, etc.), die Auswahl geeigneter Texte und gegebenenfalls die Änderung derselben, sodass sie für den Unterricht und das Sprachniveau passen, die Gestaltung von Arbeitsblättern, Vokabellisten, Auswahl von Videos, etc. Somit wird der Großteil der Unterrichtsmaterialien in Eigenregie erstellt. In den Erzählungen der befragten Lehrpersonen werden keine Aussagen gemacht, die darauf schließen lassen, dass – abgesehen von Vokabellisten – sprachliche Übungen (bspw. BICS und CALP) in den Unterricht eingebaut werden. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn von Seiten der befragten Lehrer/innen entsprechende Unterrichtsmaterialien vom Bildungsministerium eingefordert werden, was eine enorme Zeitersparnis bedeuten würde. Die Aussagen zu Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdesign bzw. –materialien der Schulleiter/innen beschränken sich auf die Unterstützung bei der Anschaffung von geeigneten Unterrichtsmaterialien (finanzielle Ausstattung ist offensichtlich in diesem Fall gegeben) und die Erkenntnis, dass Unterrichtsvorbereitung länger dauert, was aber in den Augen der Direktor/innen für Lehrer/innen kein Problem darstellen sollte. In einem Interview beschreibt ein/e Direktor/in: „... man muss die Komplikation herausnehmen. Es klingt immer so kompliziert, ich muss einen Unterricht in Englisch vorbereiten ... im ersten Moment...“ (D1).

Im Bereich der schulischen Rahmenbedingungen sehen sowohl die befragten Lehrpersonen wie auch die Direktor/innen große Herausforderungen. Der Lehrplan beider Schultypen sieht CLIL vor (für die HTL verpflichtend), es gibt aber keine Unterstützung hinsichtlich der Umsetzung. Es fehlt die Einbindung in die Schulorganisation und es wird auch kritisiert, dass die Schulleitung zu wenig hinter CLIL steht. Es fehlt eine geplante, schrittweise organisierte Einführung von CLIL. Die Folge davon ist eine hohe Verunsicherung, aber auch eine Unverbindlichkeit der Lehrpersonen gegenüber der Umsetzung von CLIL. Diese Wahrnehmungen entsprechen genau der Situation, die Ausgangspunkt dieser Forschung ist. Es gab Absichtserklärungen von Schulleitung und Lehrpersonen und nichts weiter. Um ins Tun zu kommen, braucht es eine Legitimierung des Tuns (kann nur von der Schulleitung oder einem Gremium wie dem Schulgemeinschaftsausschuss kommen) und es braucht ein Team, das sich mit der Umsetzung beschäftigt, als Ansprechpartner für die CLIL-Lehrpersonen fungiert und die notwendige Kommunikation zur Schulleitung aufrechterhält. CLIL ist kein Selbstläufer! In den Interviews räumen die Schulleitungen ein, zu wenig mit den CLIL-Lehrer/innen zu kommunizieren, dass auch zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit für die Umsetzung aufgewendet werden und die auftretenden Probleme zu wenig beachtet wurden. Vor allem im Bereich der HTL, wo CLIL bereits seit Jahren umgesetzt wird, wird von Seiten der Schulleitung erkannt, dass es von Anfang

an mehr an Partizipation aller Beteiligten gebraucht hätte. Die Haltung, dass CLIL in erster Linie Sache der Lehrpersonen ist, ist gefährlich, auch wenn es grundsätzlich eine positive Einstellung der Direktor/innen gegenüber CLIL gibt. Dann bleibt für die CLIL-Lehrpersonen und CLIL nur das Inseldasein innerhalb der Schule und es wird den Schritt in die Breite nicht schaffen. Letztendlich handelt es sich um eine Patt-Situation, wo die Direktor/innen darauf warten, dass von den CLIL-Lehrer/innen kommuniziert wird, was benötigt wird und dann auf Zuruf Unterstützung bieten und auf der anderen Seite die CLIL-Lehrpersonen von der Schulleitung Rahmenbedingungen als Vorleistung erwarten, die den CLIL-Unterricht unterstützen und nicht erst auf Zuruf erfolgen.

Besonderes Augenmerk wurde auch dem Thema Weiterbildung und Bereitschaft zur Weiterbildung geschenkt. Während die Lehrpersonen der DigBiz Hak zwar die Bereitschaft gezeigt haben, CLIL-Unterrichtseinheiten zu halten, kam es während des gesamten Schuljahres weder zu Anfragen bezüglich einer einschlägigen Schulung zu CLIL, noch wurde die beratende Unterstützung von Sprachlehrer/innen gesucht. In den Interviews wurde von Seiten der Lehrpersonen mehrfach betont, dass entsprechende CLIL-Schulungen nicht freiwillig gemacht werden. Es braucht dazu schon die Verpflichtung durch die Schulleitung. Die wenigen CLIL-Lehrpersonen sind offensichtlich, was Freiwilligkeit zur Weiterbildung angeht, eine Ausnahme. Wer einmal die Vorteile der CLIL-Didaktik kennengelernt hat, kann auch ihren Wert schätzen und wird versuchen, diesbezüglich das Knowhow zu erweitern. Die Direktor/innen betonen in diesem Zusammenhang gerne das Angebot von Erasmus+-Seminaren für die Lehrer/innen, was auch angenommen wird. In erster Linie werden Sprachkurse besucht und nur wenige Fachkurse wie beispielsweise CLIL oder ICT⁹. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass der Besuch eines Sprachkurses im Ausland die Lehrer/innen automatisch befähigt, ihr Sachfach mit CLIL zu unterrichten, was durchaus eine Annahme der Direktor/innen ist. Dementsprechend macht sich dann Enttäuschung über die fehlende Umsetzung im Unterricht bei der Schulleitung breit, wo doch die Weiterbildung mit sehr viel Aufwand unterstützt wurde (Anm.: Damit Lehrer/innen die EU-Mobilitäten in Anspruch nehmen können, muss die Schule als Organisation die Förderung beantragen, was einen hohen administrativen Aufwand bedeutet.) Es fehlt offensichtlich an Transparenz, was die unterschiedlichen Erwartungshaltungen betrifft. Aufklärung über die Grundlagen zur CLIL-Didaktik ist notwendig, eine Festlegung der Erwartungen hinsichtlich der Sprachkompetenzen hilfreich und eine geplante Vorgangsweise unerlässlich.

Ein nicht zu unterschätzender Faktor in der gesamten Diskussion um CLIL ist der Stellenwert, dem CLIL innerhalb einer Schule eingeräumt wird. Es wird in den Lehrerinterviews mehrfach erwähnt, dass CLIL keinen Stellenwert innerhalb der Schule hat – weder bei der Schulleitung, noch bei den Lehrer/innen oder gar bei den Schüler/innen. Als Beweise dafür gelten das geringe Interesse der Direktor/innen während des Schuljahres, der hohe Arbeitseinsatz, der aus Sicht der Lehrer/innen nicht gewürdigt und wertgeschätzt wird oder aber die fehlende Einsicht und Motivation bei den Schüler/innen. Einzelne „Highlights“ aus dem Unterricht sind alles in allem zu wenig, um eine langfristige positive Haltung zu CLIL zu entwickeln. Der Hinweis aus den Direktor/innen-Interviews, dass CLIL-Unterricht mit der Einstellung, mit der die CLIL-Lehrperson vor die Schüler/innen tritt, steht oder fällt, mag stimmen. Aber es braucht wohl mehr als nur die Einzelmeinung einer engagierten CLIL-Lehrperson, die die Sinnhaftigkeit und den Nutzen für die Zukunft stets betonen muss und unter ständigem Argumentationszwang steht. Wird eine positive Haltung zu CLIL auch von Lehrpersonen signalisiert, die selbst keinen CLIL-Unterricht halten, hat das Einfluss auf den Stellenwert von CLIL im Allgemeinen. Wenn dann hinter dem angebotenen CLIL-Unterricht ein von der Schulleitung unterstütztes und getragenes CLIL-Programm steht, gibt das CLIL den nötigen Stellenwert innerhalb der Schulorganisation.

6 Vorschlag zur Implementierung von CLIL-Unterricht an der DigBiz-Hak Feldkirch

Die Digital Business Handelsakademie ist ein spezieller Schultyp mit eigenem Lehrplan. CLIL ist nicht explizit im Lehrplan verankert, kann aber schulautonom wie im Lehrplan der klassischen Handelsakademie umgesetzt werden.

Im Zuge der empirischen Forschung haben sich verschiedene Aspekte ergeben, die bei der Implementierung und kontinuierlichen Umsetzung von CLIL-Unterricht ausschlaggebend sein können, ob das CLIL-Programm funktioniert oder nicht. Es ist dies vor allem der Stellenwert, dem CLIL in der Schule eingeräumt wird und von dem

auch die Motivation der Akteure maßgeblich abhängt, die Organisation des CLIL-Programms mit kontinuierlicher Begleitung und Einbettung im Schulprogramm und die Aus- und Weiterbildung von zukünftigen und aktuellen CLIL-Lehrer/innen, da die CLIL-Didaktik sich doch sehr von herkömmlichen Unterrichtsdesigns unterscheidet.

Überlegungen zum Stellenwert von CLIL innerhalb einer Schule

Nicht selten wird dem Stellenwert von CLIL innerhalb der Schule keine besondere Bedeutung beigemessen – man macht es einfach! Neben vielen anderen Aktivitäten, Jahresschwerpunkten und anderem geht damit CLIL im Schulalltag meist unter. Es ist deshalb erforderlich, dass die Stakeholder (Schulleitung, Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, evt. Kuratorium, externe Partner der Schule wie beispielsweise Unternehmen) eines CLIL-Programms entsprechend informiert werden, worauf es bei der Implementierung und Aufrechterhaltung ankommt. Was bedeutet das für die richtige Ansprache der Stakeholder?

Schulleitung

Die Schulleitung gibt die Rahmenbedingungen vor und verankert das CLIL-Programm im Schulprogramm (im Fall der Handelsakademie Feldkirch wird CLIL als Teil der Ausbildung im Schultyp DigBiz-Hak verankert und auch so nach außen kommuniziert). Das muss auch für alle Betroffenen eindeutig nachvollziehbar sein, d. h. es wird über CLIL in den Kommunikationskanälen der Schule (Schulhomepage, Facebook, Instagram, Intranet, Jahresbericht, Anschlagtafeln, Konferenzen, Elternabende, Schnuppern in Schulen, etc.) – möglichst kontinuierlich und regelmäßig - berichtet und informiert.

Weiters legt die Schulleitung den organisatorischen Rahmen fest. Im optimalen Fall wird ein Lehrerteam gefunden, das sich mit der Implementierung und Fortführung des CLIL-Programms beschäftigt und die entsprechende Verantwortung und Zuständigkeit übernimmt und im Rahmen der Vorgaben durch die Schulleitung über ein Jahresbudget verfügen und möglichst selbständig agieren kann.

Der Handlungsspielraum des CLIL-Teams beinhaltet auch einen zeitlichen Handlungsspielraum. Das heißt konkret, dass durch die Schuladministration Zeitfenster geschaffen werden, in denen sich alle betroffenen CLIL-Lehrpersonen zur Koordination, Diskussion und Weiterbildung treffen können, damit das CLIL-Programm kontinuierlich vorangetrieben und entwickelt werden kann.

Lehrer/innen

Wird das CLIL-Programm nur in einem begrenzten Umfang angeboten (wie beispielsweise geplant an der Handelsakademie Feldkirch), wird in der Literatur vorgeschlagen, möglichst viele Lehrpersonen für das Programm zu gewinnen, ob sie nun CLIL-Unterricht anbieten oder nicht. (Ball, Kelly, & Clegg, 2018) Dadurch entsteht ein deutlich höheres Commitment der Lehrer/innen für das Angebot der Schule, was auch die „Akquisition“ von neuen CLIL-Lehrer/innen unter Umständen vereinfacht. Ein gesamtes Lehrerteam für die „CLIL-Sache“ zu gewinnen, ist sicher kein leichtes Unterfangen und muss entsprechend überlegt und geplant werden.

Das stärkste Argument für ein gemeinsames Interesse an CLIL ist der Einsatz von verschiedenen Methoden und die Erkenntnisse der CLIL-Pädagogik, die auch für jeden klassischen Unterricht wertvoll sind. Erst recht, wenn es um die Frage von sprachsensiblen Unterricht im speziellen geht. Hier kann die CLIL-Didaktik wertvolle Anleitung bieten. Das heißt konkret, dass eine entsprechende CLIL-Aus- und -Weiterbildung sich in jedem Fall an ALLE Lehrpersonen wenden soll und dass es sinnvoll ist, im Rahmen der Aus- und Weiterbildung auf den Nutzen im klassischen Unterricht zu verweisen. Eine Einladung zu CLIL-Unterrichtseinheiten an die Kollegenschaft als Signal für die Öffnung und das Interesse an kollegialem Feedback (im Sinne kritischer Freunde) können helfen, eine „CLIL-Kultur“ zu entwickeln, die auf einem breiten Verständnis füreinander und dem Interesse der Fachkompetenz der Kolleginnen und Kollegen beruht. Unterrichtsbesuche können auch dazu beitragen, die Skepsis gegenüber Fachunterricht in einer Zweitsprache und mögliche persönliche Ängste und Vorbehalte bezüglich der eigenen Sprachkompetenz abzubauen.

Die Forschungsergebnisse haben eindeutig gezeigt, dass es eine hohe Motivation und Bereitschaft von CLIL-Lehrer/innen abverlangt, trotz des deutlich höheren Zeitaufwandes für die Vorbereitung (überwiegend werden Unterrichtsmaterialien in Eigenregie erstellt aus Mangel an vorhandenen, passenden Unterrichtseinheiten) am Unterricht mit einer Zweitsprache festzuhalten. Der Wunsch der CLIL-Lehrer/innen liegt auf der Hand: eine finanzielle Abgeltung des Arbeitsaufwandes und der damit höheren Qualifizierung. Das ist aber im Besoldungssystem der Österreichischen Berufsbildenden höheren und mittleren Schulen nicht vorgesehen, dass solche Leistungen

gesondert abgegolten werden. Was also eine Entschädigung mit Geld betrifft, ist die Situation sehr schwierig. Es ist zu überlegen, ob nicht andere Stakeholder (Kuratorium der Schule, Partnerunternehmen der Schule, Stadtverwaltung, etc.) als Sponsoren für die Entwicklung der CLIL-Unterrichtseinheiten gewonnen werden können. Wenn von 72 CLIL-Unterrichtseinheiten pro Schuljahr und acht Unterrichtsfächern, die für CLIL in Frage kommen ausgegangen wird, sind das 4 CLIL-Unterrichtseinheiten pro Fach und Schuljahr. Bei vier Unterrichtsfächern sind es demnach 8 CLIL-Unterrichtseinheiten (bspw. 4 pro Semester).

Wenn man davon ausgeht, dass für eine Unterrichtseinheit durchschnittlich zwei Stunden Vorbereitungszeit benötigt werden und den zeitlichen Aufwand für die CLIL-Einheit verdoppelt, sind das pro CLIL-Lehrer/in 8 Stunden Vorbereitung. Geht man von einem Stundensatz von 50 Euro aus, entspricht das einer Entschädigung für den Mehraufwand von 400 Euro pro Lehrperson und Schuljahr. Bei acht Unterrichtsfächern sind das rund 3.200 Euro, die es zu finanzieren gilt. Ob damit der tatsächliche Aufwand wirklich abgegolten ist, ist dahingestellt, aber es wäre zumindest eine Anerkennung der zusätzlichen Arbeit. Selbstverständlich müssten die Unterrichtsdesigns für alle CLIL-Lehrpersonen zur freien Verfügung zugänglich, die Unterrichtseinheiten als CLIL-Einheit im Klassenbuch vermerkt sein und eine kurze Beschreibung des Unterrichtsdesigns für die auszahlende Stelle als Nachweis verfasst werden.

In der Regel sind CLIL-Lehrer/innen mit einer sehr hohen Eigenmotivation ausgestattet und erkennen (auch ohne gesonderte finanzielle Zuwendungen) den Wert des Fachunterrichts mit einer Zweitsprache. Die Kooperation mit Fachkolleginnen und -kollegen, aber auch mit fachfremden Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch mit Sprachkolleginnen und -kollegen kann eine enorme Bereicherung im schulischen Alltag bedeuten, da durch das Arbeiten an der „gemeinsamen Sache“ ein deutlich besseres Verständnis dafür entsteht, was in anderen Sachfächern unterrichtet wird. Womöglich eröffnen sich ungeahnte Möglichkeiten der inhaltlichen Kooperation über die CLIL-Gemeinsamkeit hinaus und es können im Unterricht gemeinsam mit den Schüler/innen Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern hergestellt werden, wodurch die Unterrichtsqualität gesteigert wird.

Schüler/innen

Die Zielgruppe für CLIL-Unterricht sind in erster Linie die Schüler/innen der Schule. Wenn auch im realen Leben unserer Schüler/innen sehr vieles in Englischer Sprache und sehr selbstverständlich gemacht wird (Computerspiele, Videos von YouTube, Netflix mit Filmen in englischer Sprache und vieles mehr), gilt diese Selbstverständlichkeit für die Schule nur bedingt. Im Sprachfach besteht kein Argumentationsbedarf, im Sachfach jedoch schon. Da wird von den Schüler/innen der Umstand, dass ein Sachfach in einer Zweitsprache unterrichtet wird, nicht immer positiv aufgenommen. Für die Schüler/innen steht der höhere Lernaufwand in keinem Verhältnis zum Output und deshalb erfährt der CLIL-Unterricht oftmals nicht sehr viel Gegenliebe. Diesen Umstand gilt es mit gezielter Information und neuen Lernerfahrungen zu ändern.

Grundsätzlich würde eine gezielte Information an alle Schüler/innen einer Schule zum Nutzen von CLIL-Unterricht eine Basis schaffen, die von einer allgemeinen Diskussion zur Sinnhaftigkeit von CLIL im Fachunterricht in der Klasse wegbringt und die CLIL-Lehrer/innen damit aus dem „Schussfeld“ nimmt. Diese allgemeine Information kann zum einen über die gängigen Kommunikationskanäle (Website, Facebook, Instagram, Intranet, usw.) erfolgen, zum andern können auch gezielte Exkursionen zu benachbarten Unternehmen und Hochschulen geplant werden, die ausschließlich auf Englisch abgehalten werden, um damit die Bedeutung der Zweitsprache im Sachfach zu untermauern. Oder es werden Absolventinnen und Absolventen eingeladen, die über ihre Karriere auf Englisch berichten. Es ist auch sinnvoll im klassischen Fachunterricht immer wieder Elemente einfließen zu lassen, die sich der Zweitsprache bedienen, wie beispielsweise TED-Talks, YouTube-Videos oder Zeitungsartikel. Die Schüler/innen der CLIL-Klassen sollten zu Beginn des Schuljahres darüber informiert werden, welche Themen mit CLIL bearbeitet werden. Das ermöglicht eine gedankliche Vorbereitung auf die Inhalte. CLIL-Unterrichtsdesigns bedienen sich oft vielfältiger Methoden und dem Einsatz von verschiedenen Informations- und Kommunikationstechnologien. Das unterstützt auch die CLIL-Lehrer/innen dahingehend, dass Unterrichtsdesigns entstehen, die ein hohes Maß an Selbstlernkompetenz erfordern und sich mit der Entwicklung von Higher Order Thinking Skills (HOTS) befassen. Daraus entstehen in der Regel sehr interessante Aufgabenstellungen, die es den Schüler/innen erlauben, im eigenen Tempo zu arbeiten, über HOTS-Aufgaben die Kollaboration und die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Aufgaben mit anderen Schüler/innen erproben zu können (beispielsweise mit Webquests). Das Geheimnis, dass der Output, wenn auch sehr Vieles in Eigenregie durch die Schüler/innen be-

arbeitet wird, stimmt, liegt im „Scaffolding“¹⁰ der Aufgabenstellung. Ein gut durchdachtes und abwechslungsreiches Unterrichtsdesign führt zu einer höheren Schülermotivation, was den CLIL-Unterrichtseinheiten wiederum einen höheren Stellenwert bescheren würde.

Weitere Stakeholder

Die Eltern sehen im zusätzlichen Angebot von CLIL-Unterricht sehr wohl die Vorteile, die dieser für das spätere Berufsleben mit sich bringt. Die Bedenken, die entstehen, drehen sich oft darum, inwieweit die weniger oder mehr gegebenen Sprachkenntnisse der Kinder eine Note im entsprechenden Sachfach beeinflussen. Im Rahmen von Elternabenden und Informationsveranstaltungen ist es erforderlich, die Eltern über die Vorgaben des Ministeriums zur Beurteilung von Leistungen, die im CLIL-Unterricht erbracht wurden, zu informieren.

Das Kuratorium, eine Einrichtung, die es an etlichen Vorarlberger Berufsbildenden höheren und mittleren Schulen gibt, und die aus Vertretern der Wirtschaftskammer und der Schule besteht, ist dahingehend ein wichtiges Organ, da über das Kuratorium Unterstützung in finanzieller Form erfolgt, aber auch die Anforderungen an die Absolventinnen und Absolventen der Schule kommuniziert werden können. Unter Vorlage eines gut ausgearbeiteten Konzeptes für die Implementierung von CLIL-Unterricht besteht hier unter Umständen die Möglichkeit, eine finanzielle Unterstützung des Vorhabens zu erhalten.

6.1 Organisation des CLIL-Programms

Die organisatorischen Rahmenbedingungen sind von der Größe der Schule und dem Umfang, in dem CLIL-Unterricht umgesetzt werden soll, abhängig. Geht man davon aus, dass an der Handelsakademie und Handelsschule Feldkirch der Schultyp DigBiz-Hak in einer ersten Stufe den CLIL-Unterricht im geforderten Ausmaß des Ministeriums von 72 Unterrichtseinheiten umsetzt, könnte dieser Rahmen folgendermaßen aussehen:

Organisatorische Einbettung:	Mittleres Management
CLIL-Team:	3 bis 5 Personen (2 Sprachenlehrer/innen, 2 bis 3 Fachlehrer/innen) Regelmäßige Treffen zur kontinuierlichen Fortführung des Projektes (bspw. 1 x pro Monat 2 – 3 Stunden)
Aufgaben:	<ul style="list-style-type: none"> Planung der Implementierung (Projektmanagement, Auswahl der Fächer, Festlegung der Anzahl CLIL-Stunden pro Schuljahr, Terminplanung – Meilensteine, etc.) Planung des CLIL-Weiterbildungsangebots (intern) und Information an die Lehrer/innen über externe Weiterbildungsmöglichkeiten Durchführung regelmäßiger Treffen für fachlichen, pädagogischen und sprachlichen Input (mit allen CLIL-Lehrer/innen) CLIL-Materialienpool organisieren (Grundausstattung beschaffen, regelmäßige Erweiterung, Zugang festlegen, etc.) CLIL-Marketing (Infoblatt, Newsletter oder ähnliches zu Ideen, Tipps, Ressourcen, etc., Veranstaltungen/Events um CLIL zu promoten, Information auf Konferenzen/Elternabenden/Schülerveranstaltungen, etc.)
Weiterbildung:	Grundausbildung für CLIL-Lehrer/innen (intern oder extern) verpflichtend. Fortbildung zu Classroom Language Austausch mit CLIL-Lehrpersonen an anderen BHMS (beispielsweise der HTL)

Assessment:	Möglichkeiten des Assessments recherchieren und festlegen, welche Formen einheitlich in allen CLIL-Unterrichtsfächern eingesetzt werden (gibt CLIL einen höheren Stellenwert bei den Schüler/innen, wenn es hier eine einheitliche Haltung der Lehrer/innen gegeben ist – Verbindlichkeit und Verlässlichkeit für die Schüler/innen)
--------------------	--

Abbildung 1: Organisationsplan für CLIL-Implementierung

6.2 Weiterbildung

Das Thema Weiterbildung ist für den CLIL-Unterricht zentral, dass sich die CLIL- Didaktik deutlich von der klassischen Unterrichtsdidaktik unterscheidet und der Erfolg von CLIL-Unterricht neben anderen Faktoren auch sehr stark von der Unterrichtsgestaltung abhängt. Der zeitliche Aufwand für die Weiterbildung ist moderat (siehe Weiterbildungsangebot im Anhang), aber dennoch unerlässlich, um das Zusammenspiel von Fachinhalten und sprachlicher Unterstützung sinnvoll für die Schüler/innen zu gestalten. Im Zuge der Forschung hat sich ergeben, dass die Bereitschaft der Lehrer/innen, sich generell mit CLIL im Unterricht zu beschäftigen, aus unterschiedlichen Gründen sehr gering ist. Vermutlich ist auch einer dieser Gründe, das fehlende Wissen um die Gestaltung eines guten CLIL-Unterrichts. Es empfiehlt sich daher für eine erste CLIL-Weiterbildung eine/n Referentin bzw. einen Referenten zu engagieren, die/der es versteht, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Sache zu begeistern. Für eine Weiterentwicklung des Unterrichts sollten auch andere Themen, die über die Grundausbildung für CLIL hinausgehen in eine kontinuierliche Fortbildung angeboten werden:

- Classroom Language
- Academic Phrases for CLIL-Lessons
- Information- and Communication-Technology for CLIL-Classes
- Scaffolding Lessons
- How to create HOTS-Tasks? usw.

7 Schlussbetrachtung/Fazit

Aus heutiger Sicht ist der „Fehlstart“ von CLIL an der DigBiz Hak im letzten Schuljahr nicht verwunderlich, aber eben auch kein Sonderfall, wie die empirische Untersuchung gezeigt hat. Folgende Erkenntnisse aus der Befragung von Lehrer/innen und Direktor/innen der HTL und HAK können zusammengefasst werden:

- Eine echte Vorbereitung im Sinne von Schulungen zur CLIL-Didaktik und den erforderlichen sprachlichen Voraussetzungen (BICS, CALP, Language of Classroom Management, Teaching and Learning Activities) findet nicht statt.
- Weiterbildungsmaßnahmen sind nicht geplant und/oder verpflichtend, sondern werden aufgrund des Eigeninteresses von CLIL-Lehrer/innen absolviert, jedoch in der Regel von der Schulleitung finanziert.
- Erforderliche Sprachkompetenz wird nicht definiert: erschwert das „Akquirieren“ von CLIL-Lehrpersonen.
- Es fehlt die Transparenz der Erwartungshaltung von Direktor/innen und CLIL-Lehrer/innen. Das führt zu Enttäuschungen und fälschlicher Interpretation von Verhalten (Bsp. Besuch eines Erasmus+-Sprach-kurses ist keine Garantie dafür, dass sich eine Lehrperson zu CLIL-Unterricht im Stande sieht.)
- In der Wahrnehmung der CLIL-Lehrpersonen hat CLIL keinen Stellenwert an der Schule und die Arbeit der CLIL-Lehrpersonen (höherer Vorbereitungsaufwand, intensive Auseinandersetzung mit der Sprache, zusätzliche Weiterbildung, etc.) wird nicht wertgeschätzt (auch nicht im Sinne von besserer Bezahlung).

Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse wurde versucht, die Einführung von CLIL-Unterricht an der DigBiz-Hak konzeptionell vorzubereiten, um damit CLIL zu einem Neustart zu verhelfen (Kapitel 6 „Vorschlag zur Implementierung von CLIL-Unterricht an der DigBiz-Hak Feldkirch“). Mit einer geplanten und schrittweisen Implementierung unter Berücksichtigung passender organisatorischer Rahmenbedingungen und einer guten Vorbereitung und Unterstützung der CLIL-Lehrpersonen sollte eine erfolgreiche Umsetzung gelingen.

Dennoch haben sich im Zuge der empirischen Arbeit einige Fragestellungen ergeben, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden konnten:

- **Desinteresse an Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen im Allgemeinen**
 In den vergangenen Jahren hat sich eine paradoxe Situation eingestellt. Während Lehrer/innen für unterschiedliche Themen Fort- bzw. Weiterbildung fordern, kommen dann angebotene Seminare (bspw. an den Pädagogischen Hochschulen) aufgrund fehlender Anmeldungen nicht zustande – Tendenz steigend! Welche Gründe sind dafür verantwortlich?
- **Schüler/innen leisten Widerstand gegen eine Zweitsprache im Fachunterricht**
 Im Vergleich zu den Allgemeinbildenden Höheren Schulen, in denen auf Sprachenlernen ein stärkerer Fokus gelegt wird, ist die Situation an den Berufsbildenden Höheren Schulen hinsichtlich Fachunterricht in einer Zweitsprache wesentlich schwieriger. Oft wird gerade aus der Tatsache heraus, dass Schüler/innen keine besondere Neigung für Fremdsprachen aufweisen, eine Schule mit einem technischen oder kaufmännischen Fokus gewählt. Wie kann hier das Verständnis bei den Schüler/innen besser entwickelt werden?

Abschließend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass gute und wertvolle Initiativen in den berufsbildenden höheren Schulen aufgrund fehlender Rahmenbedingungen zu scheitern drohen. Eine entsprechende Planung und Vorlaufzeit für die Umsetzung sowie das Einbeziehen der Stakeholder legen die Basis für eine erfolgreiche Umsetzung.

Literatur

- +Acumen - The world's school for social change. (2018). <https://www.plusacumen.org/>
- Aiello, J., Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2017). Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 20, Issue 1, S. 69-83.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrer/innen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2015). *The CLIL Guidebook*. <https://www.lan-guages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2018). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten – Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Grundsatzertlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Grundsatzertlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*. Rundschreiben 20/2014. Wien.
- Coyle, D. (2008). *Content and Language Integrated Learning - Motivating Learners and Teachers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Dalton-Puffer, C. (2018). Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20984546.html>
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Jexenflicker, S., Schindlegger, V., & Smit, U. (2008). *CLIL an österreichischen HTLs*. Wien, Österreich: BMUKK.
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu den Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/296/EG). Amtsblatt der Europäischen Union.
- eTwinning (2018). <https://www.etwinning.net/de/pub/about.htm>
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four Dimensional-Education: The competencies Learners need to succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in Context Practical Guidance for Educators*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gierlinger, E., Carrè-Karlinger, C., Fuchs, E., & Lechner, C. (2010). Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum. *Praxisreihe 13*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Gürsoy, E. (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Duisburg: Universität Duisburg Essen, Stiftung Mercator, proDaZ.
- HAK HAS Competence Center (2018). *Content and Language Integrated Learning*. <https://www.hak.cc/unter-richt/clil>
- HTL Bildung mit Zukunft. (2018). *Wie wird CLIL am Standort umgesetzt?* <http://www.htl.at/htlat/schwerpunkt-portale/clil-content-and-language-integrated-learning/wie-wird-clil-an-den-schulstandorten-organisiert/>
- Ikonomu, D. M. (2010). *Regeln und kein Ende Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Kommission/EACEA/Eurydice, E. (2017). Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen - Ausgabe 2017. Eurodyce-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Lehrplan der Handelsakademie (2014). Bundesgesetzblatt II Nr. 209, ausgegeben am 27. August 2014.
- Lo, Y. Y. (2017). Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: does professional development help? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 20.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meehisto, P., Bertaux, P., Coonan, C. M., & Frigols-Martin, M. J. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. CCN Clil Cascade Network.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro 21*, S. 15-33.
- Rechtsinformationssystem des Bundes. (10. August 2018). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_300/CO_O_2026_100_2_701382.pdf
- Soler, D., Gonzáles-Davies, M., & Inesta, A. (2017). What makes CLIL leadership effective? A case study. *ELT Journal*, Volume 71, Issue 4.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- The Partnership for 21st Century Learning. (2018). http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- Vogt, S., & Werner, M. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Köln: Fachhochschule Köln.

¹ Unter Language Awareness wird das explizite (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch verstanden. (Gürsoy, 2010)

² Unter L2 wird die Zweitsprache verstanden.

³ OK = Oberkategorie

⁴ UK = Unterkategorie

⁵ SCHILF – Schulinterne Lehrveranstaltung

⁶ Clil guide books & Scenarios - <http://languages.dk/clil4u/index.html#Guidebook>

<http://languages.dk/clil4u/index.html#Scenarios4Primary>

<http://languages.dk/clil4u/index.html#Scenarios4VET>

<https://sites.google.com/site/clil4uprecourse/>

<http://www.onestopenglish.com/>

<http://lessonstream.org/lessons/>

<https://breakingnewsenglish.com/>

⁷ Cognitive Academic Language Proficiency, d.h. das Verständnis der Fachbegriffe und der Einsatz von Funktionaler Sprache (bspw. Die Sprache für Präsentationen)

⁸ GERS – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

⁹ ICT = Information and Communication Technology

¹⁰ Unter Scaffolding versteht man die vielfältige Unterstützung, die Schüler/innen vom/n der/dem Lehrer/in erhalten, um ein Aufgabenstellung gut bewältigen zu können und damit anspruchsvollere Inhalten mit besserem Verständnis und höherer Selbstsicherheit zu bewältigen.