

# **Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“**

Herausgegeben vom Institut für  
**„Unterricht und Schulentwicklung“**

der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung  
der Universität Klagenfurt

Dr. Claudia Zingerle

## **CLIL - motivationssteigernde Herausforderung oder motivationshemmende Überforderung?**

Klagenfurt 2008

Betreuung  
Dr. Klaudia Kröll

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKK.

# **Inhaltsverzeichnis:**

## **Abstract**

## **CLIL - motivationssteigernde Herausforderung oder motivationshemmende Überforderung?**

### **1. Das Bedürfnis nach Veränderung**

### **2. *Content* als Motivationszünder**

#### **2.1 Landeskunde zum Einstieg: *Papua New Guinea***

#### **2.2 Die Problemklasse: Wie *Global Warming* zum besseren Klassenklima beigetragen hat**

### **3. CLIL - nur motivationssteigernde Herausforderung oder auch motivationshemmende Überforderung?**

#### **3.1. Englische Physik**

##### **3.1.1 Erstes Feedback**

##### **3.1.2 Zweites Feedback**

##### **3.1.3. Die Interviews**

##### **3.1.4 Meine Schlussfolgerungen**

### **4. Welche Antwort auf die Forschungsfrage?**

### **5. Schlussfolgerung und Ausblick**

### **6. Anhang**

# CLIL - motivationssteigernde Herausforderung oder motivationshemmende Überforderung?

## Abstract/Kurzfassung

Diese Studie zieht Bilanz über einen zweijährigen Versuch, aus einer Situation der Unzufriedenheit heraus meine persönlichen Unterrichtsformen zu überdenken und weiter zu entwickeln. Der Schwerpunkt war dabei vor allem auf die Frage gelegt, wie ich SchülerInnen dazu bringen kann, eine grundlegende Haltung von Desinteresse und Motivationslosigkeit zumindest zu durchbrechen und meinen Unterrichtsstunden einen sinnvolleren Inhalt zu geben.

Das Prinzip von CLIL, also die Verwendung der englischen Sprache zur Vermittlung von Inhalten aus unterschiedlichen Fachbereichen, erschien mir ein geeignetes Instrument, um meiner Frage nach zu gehen.

In den vergangenen zwei Jahren habe ich in ersten bzw. zweiten Klassen der Oberschule CLIL oder an CLIL angelehnte Projekte durchgeführt. Die Beobachtung der SchülerInnen, deren Feedbacks und das Gespräch mit den KollegInnen haben ein Bild ergeben, das zwar nicht ganz meinen Hoffnungen und Erwartungen bezüglich einer stärkeren Motivation entsprochen hat, das aber im Grunde einen Tatbestand widerspiegelt, mit dem wir Lehrkräfte wohl zu leben lernen müssen: So wie andere Unterrichtsformen erreicht auch CLIL *nicht alle* SchülerInnen. Wenngleich die Projekte von den meisten als interessante Abwechslung empfunden wurden, nahm die Begeisterung mit oder bei zunehmendem Arbeitsaufwand auch schnell wieder ab, besonders bei jenen SchülerInnen, deren Haltung durch Lustlosigkeit und Trägheit gekennzeichnet ist.

Eine weitere wichtige Erkenntnis war, dass viel mehr als beim sonstigen Sprachunterricht hier die Angemessenheit der Materialien eine zentrale Rolle spielt und Erfolg oder Misserfolg entscheidend mitbestimmt. Besonders leistungsschwächere SchülerInnen empfanden die Projekte zum Teil als eine Gratwanderung zwischen positiver Herausforderung und demotivierender Überforderung. Der Schwierigkeitsgrad der Materialien bzw. der Arbeitsaufträge war dabei oft der entscheidende Faktor.

Wenn es nun aber um die Frage geht, wie viel die letzten zwei Jahre mir persönlich gebracht haben, dann ergibt sich ein ungetrübt positives Bild. Auch wenn ich nicht alle SchülerInnen motivieren konnte, habe ich jedoch durch die, wenn auch intensive Arbeit an diesen kleinen Projekten eine neue Begeisterung und eine Quelle der Neuorientierung für meinen Unterricht gefunden.

Dr. Claudia Zingerle  
Realgymnasium „J.Ph.Fallmerayer“ Brixen  
Dantestr. 39/E  
I - 39042 Brixen (BZ)  
claudia.zingerle@gmx.net

# 1. Das Bedürfnis nach Veränderung

Nach 15 Jahren Unterrichtstätigkeit an derselben Schule erlebte ich immer stärker, dass meine Arbeit in der Klasse zu sehr zur Routine geworden war. Die Arbeit mit meinen SchülerInnen verlangte viel Energie, Einsatz und Zeit von mir ab, ließ mich aber im Grunde unzufrieden und demotiviert zurück. In einer ähnlichen Stimmung erlebte ich auch einen Teil meiner SchülerInnen. Immer öfter begann ich an der Sinnhaftigkeit meines Unterrichts zu zweifeln: Was brachte er meinen SchülerInnen? War es ausreichend, dass sie nach fünf Jahren die englische Sprache einigermaßen beherrschten? Machte mich meine Arbeit in irgendeiner Weise zufrieden? Wie groß ist der Anteil jener SchülerInnen in den Klassen, die ich nicht erreiche, die kein Interesse für das Fach aufbringen und abtauchen?

Die Situation war sicherlich auch von der Tatsache mitbestimmt, dass, anders als zu Beginn meiner beruflichen Laufbahn als Englischlehrerin, unsere SchülerInnen seit einiger Zeit auf drei Jahre Englischunterricht in der Mittelschule zurückgreifen können. Der Bonus des Neuen stand mir also nicht mehr zur Verfügung. Zudem klaffen die Sprachkenntnisse der einzelnen SchülerInnen besonders in den ersten Klassen oft extrem auseinander, was den Unterricht sehr erschwert.

Mir war also im Grunde klar: *There must be more to it*. Und dieses „more“ hätte ich gerne entdeckt, um die SchülerInnen mehr miteinzubeziehen und dadurch ihr Interesse und ihre Motivation zu wecken und das für mich notwendige positive Feedback zu erhalten.

Das Schuljahr 2006/07 hatte mich zudem mit einer absolut schwierigen Bubenklasse „beglückt“, die mir ganz klar zeigte, was sie von meinem Englischunterricht hielt: Er interessierte sie nicht. Mein Bemühen traf auf Widerstand, Unmut, Demotivation und Arbeitsverweigerung. Die drei Wochenstunden in der Klasse wurden langsam aber sicher zum Albtraum. Dass die Situation sich nur zum Schlechteren entwickeln konnte, daran gab es keinen Zweifel, aber Ausweg wusste ich keinen. Um es mit Dante zu sagen:

*Nel mezzo del cammin di nostra vita  
Mi ritrovai per una selva oscura  
Ché la retta via era smarrita<sup>1</sup>*

Diese Situation war es auch, die mich besonderes Interesse am PFL-Lehrgang für EnglischlehrerInnen finden ließ, da er Reflexion über die eigene Arbeit, Bereitschaft zur Veränderung, Überdenken der eigenen Stärken und Schwächen, Austausch mit anderen FachkollegInnen, um den eigenen Horizont zu erweitern, als Kursschwerpunkte anführte.

Im Rahmen des Lehrganges hatte ich dann Gelegenheit die Unterrichtsform des *Content and Language Integrated Learning*, kurz CLIL, näher kennen zu lernen. Obwohl mir der Begriff nicht neu war und das Modell des Fachunterrichts in der Fremdsprache bereits bei früheren Fortbildungen angerissen worden war, wurde mir im PFL Workshop zu CLIL zum ersten Mal richtig klar, welche Möglichkeiten für meine Arbeit dahinter steckten. Vor allem erkannte ich, dass Sprachunterricht auch oder vielleicht besonders über Inhalte erfolgen sollte, anstatt umgekehrt Strukturen in den Vordergrund zu rücken und den Inhalt als zweitrangig abzutun. Besonders in den ersten zwei Jahren der Oberschule tendierte ich sicherlich dazu, vor allem Sprachstrukturen und –kompetenzen zu vermitteln, legte großes Gewicht auf korrekte Anwendung der Grammatik usw. und vernachlässigte im Grunde den inhaltlichen Aspekt.

---

<sup>1</sup> *Auf halbem Weg meines Lebens angelangt, verirrte ich mich in einem finsternen Wald, weil ich den rechten Weg verloren hatte.* Frei übersetzt von der Autorin C.Z.

Das Verlagern des Schwerpunktes auf den Inhalt und das im Idealfall noch in Zusammenarbeit mit anderen Fächern schien mir eine Möglichkeit zu sein, das Interesse der SchülerInnen zu wecken.

Ich nahm mir also vor, meinen Unterricht zumindest teilweise und klassenspezifisch auf Inhalt auszurichten, und den Grammatik- und Sprachstrukturen geringeres Gewicht beizumessen.

## 2. *Content* als Motivationszünder

### 2.1. Landeskunde zum Einstieg: *Papua New Guinea*

Für meinen ersten Versuch ein an CLIL zumindest angelehntes Projekt anzugehen wählte ich im Winter 2006 die Klasse 1B aus. Sie bestand aus 21 SchülerInnen (acht Mädchen und dreizehn Buben), die vierzehn bzw. fünfzehn Jahre alt waren. Das Arbeitsklima war durchaus angenehm, die SchülerInnen bis auf wenige Ausnahmen recht interessiert. So gesehen also eine Klasse, die meinem Unterricht kaum kritisch gegenüber stand und mir wenig Frust bereitet hatte. Trotzdem hatte ich aber oft das Gefühl, dass die SchülerInnen ihr Potential nicht oder zu wenig nutzten und dass noch einiges im Verborgenen lag. Und ich zog es vor, meine ersten Erfahrungen in einer Klasse zu machen, die relativ große Chancen auf Erfolg versprach. Ich erhoffte mir dadurch Mut und Ansporn, ähnliche Unterrichtseinheiten in jenen Klassen anzubieten, die durch ihre allgemein negative Haltung zur Schule weit schwieriger waren.

Für das Projekt hatte ich das Thema *Papua New Guinea* deshalb gewählt, weil mein Kollege für Religion, Robert Hochgruber, zehn Jahre dort an Entwicklungsprojekten mitgewirkt hatte und im Sommer 2006 für einen Monat dorthin zurückgekehrt war. Er erklärte sich sofort und gerne bereit, von Land und Leuten zu erzählen, und das auf Englisch.

Durch diese Projektarbeit in der Klasse 1B wollte ich eruieren, ob das Interesse, die Lernbereitschaft, die Motivation der SchülerInnen gesteigert werden kann, wenn sie sich mit solchen Inhalten intensiv auseinandersetzen müssen (oder dürfen). Auch war es für mich wichtig zu sehen, in wie weit sie es schafften, aus dem zur Verfügung gestellten Material eigenständig Informationen zu entnehmen und zu verarbeiten. Am Ende des Projektes sollten sie sich ein Bild des Landes gemacht und „brauchbare“ Informationen gewonnen haben. Gleichzeitig und so zu sagen nebenbei sollten sie ihren Wortschatz erweitern, Textverständnis üben und Gelegenheit haben, sich in der Fremdsprache auszudrücken.

Die Ankündigung des Projektes fand auf sehr positiven Anklang, die SchülerInnen bekundeten Interesse für das Thema. Nach einer Phase des Einstieges, in dem die SchülerInnen von ihren eigenen Erfahrungen in anderen Ländern erzählten und eine *jig-saw* Partnerübung bewältigen mussten, gingen wir zum eigentlichen Thema *Papua New Guinea* über.

In die stumme Karte von *Papua New Guinea*, die die SchülerInnen vorbereitet hatten, trugen sie anhand von Atlanten die wichtigsten Städte, Flüsse, Bergketten und –spitzen. (Ein arbeitsscheuer Schüler fragte mich – zu Recht? – warum er nicht einfach eine bereits vollständige Karte aus dem Internet verwenden durfte. Ich erklärte ihm, dass die Arbeit mit dem Atlas und das Eintragen und Einzeichnen der Informationen es ihm erleichtern würde, sich die Einzelheiten zu merken.) Ein paar Schülerinnen begnügten sich nicht mit der zweidimensionalen Variante, sondern stellten in ihrer Freizeit eine enorme Landkarte mit reliefartigen Gebirgen und Tälern aus Salzteig her.

Sobald die Karten vervollständigt waren, verteilte ich in der Klasse sieben Kärtchen, die Angaben zu unterschiedlichen Bereichen enthielten (Anlage 1, Mat. 1):

*The territory*  
*Landscape*  
*Climate*  
*Natural beauty*  
*Population*  
*The capital city*  
*Government*

Der Arbeitsauftrag lautete, die Informationen aus den Kärtchen in irgendeiner Form auf die Landkarten zu übertragen. Die SchülerInnen ließen sich viel Kreatives einfallen und bespickten ihre Karten mit beschrifteten Fähnchen, schnitten aufklappbare Fenster ein, unter denen die Informationen zu finden waren, usw.

Als Abschluss sammelten wir die relevanten Begriffe und Ausdrücke und übertrugen sie in die persönlichen Wortlisten.

Sobald dieser Arbeitsauftrag erledigt war, erhielten die SchülerInnen einen Lückentext (Anhang 1, Mat. 2), der die wichtigsten Informationen zum Land zusammenfasste. Ein großer Teil der SchülerInnen konnte den Text bis auf einzelne Lücken vervollständigen, ohne dass sie aufgefordert worden waren, die Inhalte zu Hause zu wiederholen.

Den Abschluss des Projektes bildete schließlich die Diskussion mit Robert Hochgruber. Robert kam gewappnet mit einer Menge von Gegenständen aus Papua Neu Guinea und erzählte den SchülerInnen von seinen Erfahrungen. Während der gesamten Zeit hatte er die volle Aufmerksamkeit aller SchülerInnen, die auch immer wieder Fragen stellten und Aspekte vertiefen wollten. Die Verwendung der englischen Sprache wurde nie in Frage gestellt und beeinträchtigte die Kommunikation in keiner Weise. Für mich, die sich vollständig im Hintergrund hielt (einzelne Male half ich mit englischen Wörtern aus), war es eine Freude die Begeisterung und Spannung in den Gesichtern der Klasse zu beobachten.

Als Feedback beantworteten die SchülerInnen folgende Fragen als Hausaufgabe

1. *What did you like about our project „Papua New Guinea“?*
2. *What did you dislike and/or find difficult?*
3. *Which was the part that you liked best?*
4. *Did you find it difficult to work with texts?*
5. *Did you find it difficult to ask questions in English?*
6. *Do you feel that you have learned much about the country?*
7. *Any further comment you would like to add.*

Zusammengefasst ergab sich folgendes Bild:

Den meisten gefiel das Erstellen der Landkarte, auch wenn einige es als schwierig empfunden hatten; sie waren aber umso mehr zufrieden mit dem Ergebnis.

Alle hatten das Gefühl, viel über das Land gelernt zu haben, einige erwähnten, dass sie gerne dorthin fahren möchten. Die Tatsache, dass sie mit ihrem Religionslehrer plötzlich englisch reden sollten, störte sie überhaupt nicht und sie waren stolz, dass sie im Wesentlichen alles verstanden, was er erzählte.

Von Roberts Ausführungen waren sie ausnahmslos begeistert und wünschten sich öfters ähnliche Projektarbeiten.

## **Resümee**

Da die SchülerInnen während des Projektes viel in Eigenarbeit erledigten, bei der meine Intervention kaum notwendig oder erwünscht war, hatte ich mehr Zeit zur Beobachtung. Es herrschte in diesen Stunden ein durchwegs positives Klima, auch wenn das Arbeitstempo oft etwas schleppend war. Kreatives Arbeiten seitens einzelner SchülerInnen spornte andere zu

ebenso kreativem Arbeiten an. Engagierte SchülerInnen zeigten mir ihre Produkte. Es gab aber auch einige wenige, die diese „lehrerlosen“ Stunden eher zur Entspannung nutzten, bzw. bei der ersten Schwierigkeit, die sich ihnen in den Weg stellte (z.B. Textverständnis), aufgaben.

Global gesehen waren meine Beobachtungen und die Ergebnisse des Feedbacks für mich eine Bestätigung, dass dieser Ansatz den Englischunterricht inhaltlich bereichert und SchülerInnen motiviert. Mein Mehraufwand an Vorbereitung wurde belohnt durch eine interessierte und motivierte Klasse, der Einsatz der SchülerInnen resultierte in sinnvollen Kenntnissen, die nicht nur ihre Englischkenntnisse sondern auch ihr Allgemeinwissen erweiterten. Zumindest dieses Projekt bestätigte die Annahme, dass CLIL eine motivationsfördernde Herausforderung bietet.

*Papua New Guinea* war das einzige umfassendere Projekt dieser Art mit der Klasse 1B im Schuljahr 2006/07. Kürzere teilweise fächerübergreifende Einheiten stießen auf weniger Begeisterung. Im Laufe des zweiten Semesters vererbte die Lernbereitschaft immer mehr und die SchülerInnen zeigten ein weitgehend passives Verhalten.

## **2.2. Die Problemklasse: Wie *Global Warming* zum besseren Klassenklima beigetragen hat**

Die positiven Erfahrungen in der Klasse 1B hatten mir Mut gegeben denselben Ansatz auch in meiner Problemklasse 2AT zu versuchen.

Die Klasse 2AT gehörte der wissenschaftlich-technologischen Fachrichtung an und setzte sich 2006/07 aus achtzehn 15- bzw.16-jährigen Buben und einem Mädchen zusammen. Die Leistungsunterschiede waren enorm. Einzelne Schüler verfügten über ausgezeichnete Sprachkenntnisse, andere konnten selbst mit den einfachsten Strukturen nichts anfangen und waren ständig überfordert. Die Klasse hatte sich gleich in den ersten zwei Wochen als äußerst schwierig, lernunwillig und undiszipliniert gezeigt. Die Unterrichtsstunden waren immens anstrengend und frustrierend, gearbeitet wurde nur, wenn die Schüler unter Druck gesetzt wurden, Hausaufgaben wurden grundsätzlich nur von einer kleinen Minderheit erledigt, mündliche Übungen endeten prinzipiell im Chaos und mussten meist nach kurzer Zeit abgebrochen werden. Und es war klar, dass die Situation sich verschlimmern würde, wenn ich es nicht schaffen sollte, mir einen Zugang zu den SchülerInnen zu verschaffen. Bisher vom Erfolg recht verwöhnt, sah ich mich zum ersten Mal mit einer Situation konfrontiert, mit der ich nicht umzugehen wusste. In keiner anderen Klasse verspürte ich so sehr die Notwendigkeit, meinen Unterricht umstellen zu müssen. Ich beschloss mich vom Schulbuch zu verabschieden und für die Klasse 2AT Einheiten vorzubereiten, die sie durch ihre Aktualität hoffentlich mehr ansprechen und involvieren würden.

Als ersten Themenbereich wählte ich den Klimawandel, weil ich davon ausging, dass die meisten Schüler mehr oder weniger fundierte Kenntnisse der Problematik hatten und sie sich dafür interessieren würden. Da ich den Themenbereich aus verschiedenen Gründen (Zeitmangel, Planungsaufwand, etc) nicht fächerübergreifend mit anderen KollegInnen durchgenommen habe, ist die Bezeichnung CLIL strenggenommen hier nicht ganz angemessen.

Der Einstieg erfolgte über ein Arbeitsblatt zum Thema *Greenhouse Effect*, das drei kurze Texte zum Thema enthielt, die von unterschiedlichen Arbeitsaufträgen begleitet wurden. Den Schülern wurde das Arbeitsblatt ausgehändigt und sie führten die Aufträge in Einzelarbeit



aus. Abschließend beantworteten sie noch einige Textverständnis- und Grammatikfragen. Als Hausaufgabe sollten sie die Texte lernen.

In der darauffolgenden Stunde erhielten die Schüler ein zweites Arbeitsblatt, das ihre Kenntnisse über die Inhalte der letzten Unterrichtsstunde feststellen sollte. Das Ergebnis war zwar nicht überwältigend, aber einige Schüler konnten doch zumindest einen Teil der Aufgaben lösen und – was für mich wichtiger war – die negative Haltung mir und dem Fach gegenüber schien langsam etwas schwächer zu werden. Die Schüler öffneten sich, es war sogar in kleinen Ansätzen möglich, sie zu mündlicher Mitarbeit zu gewinnen. Einige Schüler entwickelten auch ein persönliches Interesse am Thema, sahen sich Berichte im Fernsehen an und waren bereit ihr erworbenes Wissen mit der Klasse zu teilen.

Das dritte Arbeitsblatt zu diesem Thema lieferte weitere Informationen zur globalen Erwärmung und deren Auswirkungen, dieses Mal mit Bezug auf das Schmelzen der Eisdecke in Grönland. Die Arbeitsaufträge zielten vor allem auf das Verständnis der Informationen, und auf die Wortschatzerweiterung ab. Ganz „nebenbei“ bot sich der Text zudem an, das *will-future* zu wiederholen.

In der letzten Unterrichtsstunde zu diesem Thema arbeiteten die Schüler mit dem Text *Global warming threatens to kill off a million species*. Die Arbeitsaufträge bezogen sich auch hier auf Textverständnis und Wortschatzerweiterung, inhaltlich sollte es die bisherigen Kenntnisse bestätigen bzw. erweitern. Die Arbeit mit diesem Text war aber wenig befriedigend, die Schüler setzten sich nur oberflächlich mit dem Inhalt auseinander, die Vokabelarbeit wurde schlecht oder gar nicht erledigt, eine Diskussion zur Thematik musste nach kurzer Zeit abgebrochen werden. Ich betrachtete es als ein Zeichen, das Thema abzuschließen.

Auch muss ich gestehen, dass ich bei der Textwahl den Schwierigkeitsgrad, vor allem was den Wortschatz anbelangt, zu wenig berücksichtigt hatte. Dadurch waren vor allem schwächere SchülerInnen überfordert und schnell demotiviert und verloren das Interesse daran.

Dieser ersten an CLIL angelehnten Einheiten sind noch weitere zum Thema Genmanipulation gefolgt, auf die ich hier aber nicht eingehen werde. Es wiederholte sich weitgehend dieselbe Erfahrung: die Schüler – oder ein größerer Teil von ihnen – setzten sich mit der Thematik auseinander, erledigten die Arbeitsaufträge, selbst wenn es Hausübungen waren und wurden auch in ihrer persönlichen Haltung mir gegenüber offener und umgänglicher.

Am Ende des Schuljahres bat ich die Schüler einen Fragebogen zum Englischunterricht auszufüllen (Anhang 2, Mat. 1 und 2). Mein Ziel war es heraus zu finden, wie die Schüler meinen Unterricht im Allgemeinen bewerteten, ob sie das Gefühl hatten dazu gelernt zu haben und welche guten und welche schlechten Momente ihnen besonders in Erinnerung geblieben waren. Siebzehn Schüler haben den Bogen ausgefüllt (zwei waren abwesend). Die meisten Fragen wurden mit drei oder vier von fünf möglichen Punkten bewertet. Die erste Frage lautete:

***How much have you been able to improve your English in the course of this year?***

Zehn von siebzehn Schülern bewerteten ihren Lernerfolg mit vier Punkten. Nur zwei Schüler waren von ihrem Lernerfolg weniger überzeugt und bewerteten die Frage mit zwei Punkten.

Interessant war für mich auch das Ergebnis der Frage 2:

***How much have you learned regarding vocabulary, grammar, oral abilities and written abilities?***

Die Schüler sollten alle angeführten Bereiche getrennt bewerten. Nur ein einziger Schüler bewertete den Lernfortschritt in Grammatik und den schriftlichen Fähigkeiten mit einem Punkt. Die meisten siedelten sich zwischen drei und vier an. Jeweils vier Schüler bewerteten ihre Fortschritte im Bereich Wortschatz und Grammatik sogar als sehr gut mit fünf Punkten.

Ebenfalls aufschlussreich waren die Antworten zur Frage 5:

***Were the materials that the teachers handed out appropriate for your language level?***

Wie schon während der Unterrichtsstunden vermutet, fühlten sich die Schüler in der Regel nicht überfordert, nur zwei von siebzehn Schülern bewerteten die Frage mit einem bzw. zwei Punkten.

Eher unerwartet hingegen war die Rückmeldung auf die Frage 4:

***How much did you like working on texts about various topics (global warming, genetics, ...)***

Ich hätte mir ein eindeutig positives Ergebnis erwartet. Die Antworten von neun der siebzehn Schüler lagen aber bei zwei (zwei Schüler) und drei (sieben Schüler). Einzelne fügten erklärend hinzu, dass sie bestimmte Themen sehr angesprochen hatten, andere hingegen kaum und die Bewertung einen Mittelwert darstellte.

Die letzten drei Fragen forderten die Schüler auf kurze Stellungnahmen abzugeben. Die Antworten waren breit gefächert und spiegelten die individuellen Präferenzen wider. Als Antwort auf die Frage 2:

***Try to remember a lesson you found boring . Why was it boring?***

wurden vor allem Grammatikübungen genannt. Das netteste Kompliment machte ein (leistungsschwacher) Schüler, der schrieb „*At the moment I can't find (!) a boring lesson but I think there was no one (!)*“

(Für diese Antwort habe ich ihm die Sprachfehler verziehen).

## **Resümee und Schlussfolgerungen**

Bereits in der ersten Unterrichtsstunde zum Thema *Global Warming* hatte sich ein etwas entspannteres Arbeitsklima eingestellt, die Schüler schienen zumindest zum Teil interessiert und bekundeten ihr Erfolgserlebnis (!), wenn sie die Aufgaben richtig gelöst hatten. Sie konnten mit den Inhalten der kurzen Texte etwas anfangen und sie empfanden die Stunde nicht als langweiligen Sprachunterricht. Diese Haltung zog sich auch durch die übrigen Stunden zu dieser Einheit durch, wenn auch Interesse und Lernbereitschaft immer wieder schwankten und einige Schüler *nicht* gewillt waren, ihre negative Arbeitshaltung aufzugeben. Sie waren nun aber in der Minderheit und wirkten auf das Klassenklima nicht mehr maßgeblich ein.

Abgesehen von der Tatsache, dass ich mich nicht mehr vor den Stunden in der Klasse 2AT fürchtete und einen Weg gefunden hatte, einen einigermaßen disziplinierten und auch fruchtenden Unterricht abzuhalten, war vor allem auf der zwischenmenschlichen Ebene sehr viel passiert. Die Schüler respektierten mich als ihre Lehrperson und ich war nicht mehr wegen jeder Kleinigkeit genervt und gereizt, sondern konnte viele Situationen mit Humor und mehr Gelassenheit hinnehmen ohne jedoch gleichgültig zu werden. Eine für mich gänzlich

unerwartete Erkenntnis war zudem, dass ich die SchülerInnen dieser Klasse im Grunde oft unterfordert hatte, weil ich ihnen keine Leistung zutraute. Im Laufe des Jahres aber zeigten sie mir, dass sie auch recht anspruchsvolle Arbeitsaufträge bewältigen konnten, wenn sie die entsprechende Hilfestellung erhielten und sie am Thema interessiert waren.

Andererseits wieder hatte ich bei diesem Projekt auch lernen müssen, dass das verwendete Material zwar die Schülerkompetenzen fordern soll, dass aber eine Überforderung schnell demotiviert. Der letzte Text zur Einheit *Global Warming* hatte eine doch größere Gruppe überfordert, die dann auch gleich ihre Mitarbeit und Lernbereitschaft verweigerte. Besonders in problematischen Klassen, deren Interesse immer wieder aufs Neue gewonnen werden muss, ist der Schwierigkeitsgrad der Materialien also eines der wichtigsten Kriterien um Erfolg, wenn nicht zu garantieren, so wenigstens zu ermöglichen.

Es wäre weit übertrieben zu sagen, dass der Unterricht in der Klasse 2AT von nun an problemlos und reibungslos verlief. Sie kostete mich weiterhin viel Kraft und Zeit aber insgesamt betrachtet hatte sich der Unterricht in der Klasse von einer Horrorsituation zu einer interessanten und lehrreichen Herausforderung entwickelt.

Um auf die Frage zurück zu kommen, ob CLIL SchülerInnenverhalten positiv beeinflussen kann, darf also auch im Falle der beiden Klassen 1B und 2AT bejahend geantwortet werden. Die Schwerpunktverlagerung vom „traditionellen“ Sprachunterricht auf inhaltsbetonte Einheiten hatte Interesse und Motivation geweckt.

### **3. CLIL - *nur* motivationssteigernde Herausforderung oder *auch* motivationshemmende Überforderung?**

Die Erfahrungen des Schuljahres 2006/07 hatten ein klares Bild ergeben: Inhalt ist ein bestimmender Faktor bezüglich der Lernbereitschaft der SchülerInnen. Deshalb wollte ich auch im Schuljahr 2007/08 diesen Faden weiter spinnen und CLIL weiterhin als einen Schwerpunkt in meinen Unterricht einbauen. Die zentrale Frage für mich war, ob ein themenzentrierter und wenn möglich fächerübergreifender Unterricht, das heißt also ein Unterricht *in* englischer Sprache aber nicht *über* die englische Sprache, bei den SchülerInnen zu einer Motivationssteigerung führt.

Im Laufe der Arbeiten im vorhergehenden Jahr hatte sich aber auch die Frage ergeben, in wie weit CLIL nicht auch zum Stolperstein werden kann für jene SchülerInnen, die sprachliche Schwierigkeiten haben. Wie steht es um sie, wenn Englisch konkret zur Arbeitssprache für Inhalte anderer Fächer wird? Somit ergaben sich folgende Forschungsfragen, denen ich im Laufe des Schuljahres 2007/08 nachgehen wollte:

- 1. Sind SchülerInnen einsatz- und leistungsbereiter, wenn das Ziel des Unterrichts fachspezifische Kenntnisse sind, die sie in anderen Fächern anwenden können?*
- 2. Sport es ihre Motivation an, wenn die Fremdsprache zum Medium wird und die sprachlichen Strukturen und die Grammatik nur mehr von zweitrangiger Bedeutung sind?*
- 3. Werden SchülerInnen, die sich in der Fremdsprache und/oder dem jeweiligen Fach (in meinem Fall z.B. Physik) schwer tun, überfordert? Können sie einerseits dem Fachunterricht in englischer Sprache folgen und andererseits die spezifischen Inhalte der Englischstunden auf das jeweils andere Fach übertragen?*

#### **3.1. Englische Physik**

Für das erste CLIL Projekt habe ich mich für die Klasse 2 B entschlossen, jene Klasse also, die bereits im Vorjahr an dem Projekt *Papua New Guinea* mit sehr positivem Resultat gearbeitet hatte. Die Klasse besteht aus zwanzig SchülerInnen, sieben davon sind Mädchen. Die SchülerInnen sind ausnahmslos freundlich, angenehm im Unterricht, da sie kaum Anlass zu Ermahnungen geben. Was jedoch ihre Lernbereitschaft betrifft, so zeichnen sich nur einige wenige durch konstante Mitarbeit und häusliche Vorbereitung aus. Eine nicht zu vernachlässigende Gruppe limitiert ihre Mitarbeit auf das absolut notwendige Minimum bzw. beschränkt ihren Einsatz auf die Zeit in der Schule und verweigert eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

Einige SchülerInnen verfügen über sehr gute Kenntnisse der Fremdsprache und haben keine Probleme sich flüssig und weitgehend korrekt auszudrücken, es gibt aber doch eine Anzahl von Buben und Mädchen, die große bis sehr große Probleme haben sich in der Fremdsprache zu äußern, einzelne davon auch trotz großen Einsatzes und Fleißes. Passives Verständnis allerdings ist weitgehend gegeben.

##### **3.1.1 Erstes Feedback**

Als ich den SchülerInnen von meinem Vorhaben erzählte, einen Teil des Physikunterrichtes in meinen Stunden abwickeln zu wollen, reagierte der Großteil positiv und empfand es als

eine spannende Abwechslung und persönliche Herausforderung. Um die Stimmung genauer zu eruieren, habe ich die SchülerInnen gebeten, ein erstes Memo auszufüllen.

### **MEMO 1**

*In the up-coming lessons we are going to deal with some contents of your physics curriculum in English. How do you feel about it?*

- 1. I like/don't like the idea of learning physics in English because ...*
- 2. What I am (a bit) afraid of is ...*
- 3. What I am looking forward to is ...*

Das (im Grunde wenig überraschende) Stimmungsbild, das sich daraus ergab war Folgendes:

In den sechzehn erhaltenen Memos (vier SchülerInnen waren abwesend) äußern sich zehn SchülerInnen positiv zur ersten Fragestellung:

Diese SchülerInnen

- *erleben das Projekt als eine interessante Abwechslung und sind gespannt,*
- *finden die Idee gut, zwei Fächer miteinander zu verbinden,*
- *begrüßen die Tatsache, dass Physik von einer anderen Lehrperson vorgetragen wird*
- *sehen einen Vorteil im gleichzeitigen Input von Fremdsprache/Fachterminologie und Fachwissen*

Einige äußern aber auch Bedenken, dass die Fremdsprache das Verständnis der Inhalte erschweren könnte.

Die SchülerInnen, die dem Projekt weniger positiv entgegensehen, begründen ihre Aussage folgendermaßen:

- *Einige SchülerInnen tun sich schon schwer genug dem Physikunterricht in Deutsch zu folgen.*
- *Physik ist an sich schon ein schwieriges Fach, die Fremdsprache macht es notgedrungen schwieriger.*
- *Sie befürchten Mehraufwand (neue Vokabeln ...).*
- *Sie haben kein Bedürfnis nach zusätzlichen Physikstunden.*
- *Sie mögen Physik nicht*

Die zweite Frage wird weitgehend mit der Aussage beantwortet, dass die Fachinhalte und die Fachterminologie ihnen in der Fremdsprache (noch) weniger zugänglich sein könnten und dass sie mehr Arbeitsaufwand befürchten. Einzelne glauben, sie könnten auch Schwierigkeiten haben mit dem Transfer der Inhalte aus dem Englischen ins Deutsche.

Die Antworten auf die Fragestellung 3 und 4 sind recht unterschiedlich. Zum Teil erhoffen sich die SchülerInnen ein besseres Verständnis der Physik, weil es von einer anderen Lehrperson unterrichtet wird oder weil die Inhalte zum Teil im Englisch- *und* im Physikunterricht behandelt werden. Sie erwarten sich auch abwechslungsreichere Stunden

und zusätzliche Gelegenheiten englisch zu sprechen. Fachterminologie im Englischunterricht zu lernen scheint vielen eine wichtige und sinnvolle Sache zu sein.

Gemeinsam mit meinem Kollegen Johann Rubatscher, der in dieser Klasse Physik unterrichtet und der sich gerne zu dem „Experiment“ überreden ließ, beschlossen wir die Einführung in den Themenbereich *Elektrizität* in fächerübergreifender Form abzuwickeln. Grundlage für meinen „Physikunterricht“ war eine 45-minütige Vorlesung (Podcast) am Massachusetts Institute of Technology, die in dieses Thema auf sehr verständliche Weise einführt. Was nun folgte, war eine äußerst arbeitsintensive aber auch spannende Phase.

Ich musste

- mir die fachlichen Kenntnisse aneignen
- spezifische Teilbereiche herausfiltern und verschriftlichen
- fachliche Unsicherheiten mit Johann abklären und die konkrete Vorgangsweise planen

Kurzum, der zusätzliche Zeit- und Arbeitsaufwand war enorm, auch wenn es mir Spaß gemacht hat mich mit Themen zu befassen, mit dem ich mich seit meiner eigenen Oberschulzeit nicht mehr beschäftigt hatte.

Am Ende dieser Vorbereitungsarbeit stand jedem Schüler/jeder Schülerin die Vorlesung digital zur Verfügung und ein Arbeitsblatt (Anhang 3, Mat.1), mit verschiedenen Aufträgen, die anhand der ersten 10 Minuten der Vorlesung bewältigt werden sollten. Bei der Formulierung der Arbeitsaufträge (Beantworten von spezifischen Fragen; Lückentext, wobei der Wortlaut von dem des eigentlichen Vortrages abweicht; eigenständige Zusammenfassung) habe ich versucht, den Erwerb des Fachwissens nur mit Hilfe *verschiedener* sprachlicher Kompetenzen zu ermöglichen (allgemeines Hörverständnis, Filtern von relevanten und Informationen, Zusammenfassen und eigenständiger Sprachgebrauch).

Nach anfänglichen zeitraubenden technischen Schwierigkeiten machten sich die SchülerInnen schließlich an die Arbeit. Zu Beginn schienen sie etwas desorientiert und beklagten sich über Verständnisschwierigkeiten. Nachdem sie sich aber die kurzen Abschnitte der Vorlesung (jeweils drei bis vier Minuten) mehrmals angesehen und angehört hatten, waren die meisten der SchülerInnen imstande, den ersten Teil des Arbeitsblattes korrekt zu erledigen. Einzelne schienen auch richtig Spaß daran zu haben und erledigten die Aufträge zügig und weitgehend korrekt. Die größten Schwierigkeiten ergaben sich beim Lückentext, der dem Vortrag nicht wortwörtlich sondern nur inhaltlich folgte. Die SchülerInnen mussten also Gehörtes in einen nur inhaltlich gleichen Kontext übertragen.

Nachdem wir die Ergebnisse verglichen und wenn notwendig ergänzt bzw. korrigiert hatten, gingen wir zum zweiten Teil der Einheit über. Schwerpunkt waren nun fachspezifische Terminologie und Berechnungsformeln. Dies erfolgte weitgehend in Form eines Lehrervortrages.

Abschluss dieses ersten Teiles des Projektes bildete ein Kurztest, der letztendlich von allen SchülerInnen mehr oder weniger gut bewältigt werden konnte. Die einzige negative Arbeit war auf mangelnde Vorbereitung zurückzuführen. Ansonsten spiegelten die Noten das gewohnte Bild wider, sowohl im Fach Physik, als auch in Englisch. Ein in Englisch schwacher Schüler konnte sogar ein sehr gutes Resultat erzielen, das selbe gilt für eine leistungsschwache aber sehr bemühte Schülerin.

### 3.1.2 Zweites Feedback

Bevor wir dann zum zweiten Teil des Projektes übergangen, bat ich die SchülerInnen erneut um eine Stellungnahme in Form eines kurzen Memos. Die SchülerInnen sollten allgemein ihre Eindrücke und Erfahrungen mit EAA im Fach Physik schildern. Außerdem sollten sie sich auch zu den noch bevorstehenden Schülerversuchen äußern.

#### *Memo2*

*We are now half way through our project of teaching and learning physics using the English language.*

*Please comment on your experience so far.*

*How confident do you feel about the presentation of the experiments?*

Das Stimmungsbild der achtzehn abgegebenen Memos (zwei SchülerInnen waren abwesend) war Folgendes:

Ein einziger Schüler gab ein eher negatives Feedback, da er sowohl in Englisch als auch in Physik Schwierigkeiten hat. Trotzdem hatte er aber das Gefühl, dass er dem Stoff bisher folgen konnte. Ein Schüler fand sich fachlich etwas unterfordert. Ihm gefiel das Projekt zwar, aber er würde andere Themen für ein Projekt dieser Art wählen.

Alle anderen SchülerInnen äußerten sich sehr positiv. Auch jene die zunächst Bedenken hatten, waren mit ihren Erfolgen sehr zufrieden. Sie hatten das Gefühl (fremd)sprachlich als auch fachlich dazu gelernt zu haben. Zudem hatte es ihnen Spaß gemacht.

Die meisten freuten sich auf das Vorführen der Experimente, da sie zwar öfters experimentiert hatten aber noch nie vor der ganzen Klasse. Der Faktor Fremdsprache stellte aber doch eine Herausforderung dar. Einzelne glaubten, die Experimente, die ihnen bereits ganz kurz vorgestellt worden waren, seien zu simpel.

Der Verlauf des Projektes bisher und das Feedback seitens der SchülerInnen war für mich eine große Genugtuung. Auch wenn die fachlichen Kenntnisse noch einiges zu wünschen übrig ließen und die Leistungen insgesamt keine merkliche Steigerung erfahren hatten, bekam ich doch die Bestätigung, dass die Stunden bisher positiv aufgenommen worden waren und dass die meisten der SchülerInnen auch einen Sinn in der Fächerkombination sahen.

Der nächste Arbeitsauftrag lautete nun in Kleingruppen Experimente vorzubereiten und anschließend vorzuführen, die die theoretisch gelernten Inhalte praktisch unter Beweis stellen sollten. Die Vorbereitungsarbeit (Erstellen der notwendigen Materialien, Verständnis der Prozesse, die aufgezeigt werden sollen, sprachliche Formulierung) sollte weitgehend zu Hause erfolgen. Im Rahmen von zwei Unterrichtsstunden hatten die Gruppen dann noch Gelegenheit sprachliche und fachliche Unsicherheiten mit den Fachlehrkräften zu klären.

Dieser Teil des Projektes erwies sich allerdings als ziemlich enttäuschend. Die vorbereitende Arbeit war zum festgelegten Termin nur von einer der sechs Gruppen erfolgt. Während der noch zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden wurde wenig effizient gearbeitet, einzelne Gruppenmitglieder verweigerten ihre Zusammenarbeit und mussten von mir mit spezifischen Aufträgen bedacht werden. Mein Kollege Johann und ich wurden bei Verständnis- bzw. Formulierungsschwierigkeiten kaum zur Hilfe herangezogen - und die wäre in mehreren Fällen dringend notwendig gewesen, wie sich dann bei der Vorstellung der Experimente zeigte. Von der in den Memos beschriebenen positiven Haltung war also wenig zu spüren.

Die Experimente selbst wurden mit mehr oder weniger gutem Erfolg durchgeführt. Einzelne Gruppen bzw. SchülerInnen bemühten sich um eine klare und vollständige Vermittlung der jeweiligen Inhalte und boten mehrmalige Erklärungen an. Der größere Teil aber stellte das jeweilige Experiment mit wenig Engagement vor und kümmerte sich nicht darum, ob die MitschülerInnen den Prozessen folgen konnten oder nicht.

In einer kurzen Besprechung mit meinem Kollegen kamen wir zu dem Schluss, dass wir es wohl versäumt hatten, die Zielsetzung dieser Gruppenarbeiten mit den SchülerInnen zu besprechen. Wir hatten ganz offensichtlich den Fehler gemacht, bestimmte Kriterien, Vorgangsweisen im Vortrag und Ziele als gegeben vorauszusetzen, die den SchülerInnen aber anscheinend nicht klar waren (auch wenn das Interview mit den SchülerInnen (siehe unten) diese Meinung nicht bestätigt)

Der teilweise Misserfolg im Experimentieren kann also nicht nur den SchülerInnen angelastet werden. Es hat mir erneut aufgezeigt, wie wichtig es ist, den SchülerInnen klare und vor allem vollständige Anweisungen zu geben, damit sie auch das erfüllen können, was man von ihnen erwartet. Ich bin mir zwar sicher, dass einzelne Ergebnisse auch mit detaillierter Arbeitsanweisung und Zielsetzung dieselben geblieben wären, einige Gruppen aber hätten dadurch die notwendigen Hilfestellungen erhalten.

### 3.1.3 Die Interviews

Nachdem das Projekt in der Klasse abgewickelt worden war, bat ich einzelne SchülerInnen um ein letztes Feedback, das in Form eines Interviews erfolgen sollte. Ein zweites Interview führte ich mit meinem Kollegen Johann Rubatscher.

Für das Interview mit den SchülerInnen hatte ich mir drei Buben und ein Mädchen ausgesucht, die in ihren Memos interessante Anmerkungen geliefert hatten oder im Laufe des Projektes aufgefallen waren:

**F.H.** bringt auf Grund seiner Lernverweigerung sowohl in Physik als auch in Englisch nur schwache Leistungen; er hatte sich von Anfang an wenig für das Projekt begeistern können;

**S.O.** hatte im Memo bemerkt, dass der große Mehraufwand seitens der Lehrperson nicht im Verhältnis zu den Resultaten steht. Ihm hatte das Projekt gefallen, aber er könnte es sich eher für andere Fächer (z.B: Geographie oder Geschichte) vorstellen;

**T.F.** tut sich in beiden Fächern vielfach auf Grund fehlender Vorbereitung nicht leicht, hatte beim Lerntest aber eine sehr gut Note erzielt, obwohl er sich eher gesorgt hatte;

**M.W.** ist eine ernsthafte und gute Schülerin, die sich durchwegs positiv zu dieser Erfahrung geäußert hatte.

Im Interview wollte ich herausfinden :

- *ob die Ziele des CLIL-Unterrichts, also fachliche Inhalte mittels der englischen Sprache zu vermitteln, erreicht worden waren;*
- *ob sich positive Erwartungen bzw. negative Befürchtungen bestätigt hatten;*
- *ob die individuelle Lernhaltung positiv beeinflusst worden war*
- *warum andere Fächer in einem solchen Rahmen vielleicht sinnvoller wären.*



Im ersten Teil des Interviews habe ich die SchülerInnen gebeten zu Fragen zum Projekt und dessen Verlauf in den einzelnen Abschnitten Stellung zu nehmen. Im zweiten Teil bin ich dann auf Aussagen der SchülerInnen in ihren Memos eingegangen.

**1. Wir haben vor kurzem das Projekt „Physik im Englischunterricht“ abgeschlossen. Wie würdet ihr nun rückblickend diese Einheit betrachten?**

Die Schülerin **M.W.** und der Schüler **S.O.** sehen das Projekt positiv. Es war eine angenehme Abwechslung zum gewohnten Sprachunterricht; fächerübergreifendes Arbeiten ist in ihren Augen sinnvoll und fruchtbringend. Schüler **T.F.** und **F.H.** sehen zwar auch positive Seiten, sie sind aber der Meinung, dass die Wahl des Faches Physik nicht günstig war, da es vor allem leistungsschwächeren SchülerInnen zusätzliche Probleme bereitet.

**2. Das Projekt sollte fachliche Inhalte aus Physik mit sprachlichen Fertigkeiten in der Fremdsprache nach dem Prinzip von CLIL verbinden. Ist eurer Meinung nach dieses Ziel erreicht worden?**

Grundsätzlich haben die SchülerInnen das Gefühl, dass sie mehr in ihren fremdsprachlichen Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Wortschatzes, profitiert haben. Was die Fachkenntnisse in Physik betrifft, haben die Englisch-Einheiten ihrer Meinung nach weniger gebracht, bzw. wenig neue Inhalte eröffnet, da sie in den Physikstunden teilweise dieselben Inhalte durchnahmen.

**3. Wie gut ist euch geglückt, die Inhalte aus den Englischstunden in den Physikstunden einzubauen?**

Die Antworten zu dieser Fragestellung waren sehr unterschiedlich und zum Teil auch etwas widersprüchlich.

**M.W.** und **T.F.** sind der Meinung, dass sie die Inhalte der Englischstunden zumindest teilweise in den Physikunterricht integrieren konnten. **S.O.** ist der Meinung, dass das *Timing* nicht ganz geglückt war, da sie vieles bereits in Physik durchgenommen hatten, bevor es Inhalt der Englischstunden wurde und insofern ein *aufbauendes* Integrieren von Inhalten nicht mehr stattfinden konnte. Für **F.H.** war der Transfer schwierig. Er musste das im Englischunterricht Gelernte zuerst ins Deutsche übertragen, um es dann im Physikunterricht einbauen zu können. Die Fremdsprache war in seinem Fall eine Hürde.

**4. Waren Materialien und Arbeitsaufträge euren sprachlichen Fähigkeiten angemessen? Habt ihr euch über- bzw. unterfordert gefühlt?**

Alle vier SchülerInnen empfanden den Schwierigkeitsgrad als angemessen. Anfängliche Verständnisschwierigkeiten beim Filmmaterial konnten mit Hilfe der Arbeitsblätter bewältigt werden. **S.O.** bemerkt noch, dass die Versuche etwas repetitiv waren.

**5. Hat das Projekt für euch Mehrarbeit bedeutet?**

Im Allgemeinen hat das Projekt kaum Mehrarbeit bereitet, ausgenommen vielleicht die Vorbereitung auf die Experimente. Nur **F.H.** empfand, dass es von ihm *schon* mehr an Einsatz abverlangt hat, räumt aber ein „wenn man gesehen hat wie Sie da mit dem Beispiel vorausgegangen sind [...] wie Sie Physikformeln studiert haben, da war es leichter selbst auch etwas mehr zu tun.“

***6. Hat der fachspezifische Inhalt des Projektes Einfluss gehabt auf eure Motivation in den Englischstunden, bzw. hat die Verwendung der englischen Sprache für Themen aus der Physik euer Interesse an diesem Fach gesteigert?***

**F.H.** ist der Meinung, dass auch im „üblichen“ Englischunterricht interessante Inhalte durchgenommen werden und hat sich nicht mehr motiviert gefühlt. **S.O.** empfindet fächerübergreifende Projekte als auch das Erarbeiten und Vortragen von Kurzreferaten interessant und motivierend. Er sagt aber auch, dass Motivation wohl mehr eine individuelle Sache ist und nicht unbedingt von spezifischen Inhalten abhängt. **M.W.** bemerkt, dass die Motivation auch davon abhängt, ob grundsätzliches Interesse für die beteiligten Fächer gegeben ist. Sie persönlich ist an Englisch sehr interessiert und hat deshalb mit viel Motivation am Projekt gearbeitet. Motivationssteigernd war ihrer Meinung nach auch die Tatsache, dass sie durch das Projekt ihren Wortschatz sinnvoll erweitern konnte und dass es eine Abwechslung im Englischunterricht war. Auch **T.F.** schätzte vor allem die Abwechslung und die Tatsache, dass er sich Fachkenntnisse in Physik und spezifischen Wortschatz in Englisch gleichzeitig aneignen konnte.

***7. Die Vorbereitung der Experimente so wie auch deren Durchführung war der enttäuschendste Teil dieses Projektes. Was waren eurer Meinung nach die Gründe dafür?***

**S.O.** ist der Meinung, dass die Gruppen ungünstig bzw. nicht „fair“ zusammengestellt worden waren. So fand er sich in einer Gruppe von SchülerInnen wieder, die wenig Begeisterung zeigte und alle Arbeit auf ihn abwälzte. **M.W.** glaubt einen Grund darin zu sehen, dass die Experimente an und für sich nur wenig sprachliches „Material“ boten, dass also „wenig zu sagen war“. **T.F.** ist der Meinung, dass das Experiment seiner Gruppe arbeitsintensiv und schwierig war, und sie ausführlichere Informationen benötigt hätten. Sie waren im Grunde überfordert und waren auf die Hilfe des Physiklehrers angewiesen. Zudem war in seiner Gruppe niemand recht bereit sich entsprechend einzusetzen und Aufgaben zu übernehmen. Auch er findet, dass die ungünstige Konstellation in der Zusammensetzung der Gruppe mit Schuld an der wenig produktiven Arbeit war. **F.H.** war anfangs an der Gruppenarbeit und am Experimentieren interessiert, fühlte sich irgendwann aber mit Physikunterricht „überfüttert“ und konnte die Begeisterung nicht beibehalten. Bezüglich der Arbeit in der Gruppe gibt er zu, dass es einerseits an Organisation und Arbeitsbereitschaft gefehlt hat, andererseits aber auch nur leistungsschwächere SchülerInnen in seiner Gruppe waren. Ein „Zugpferd“ hatte gefehlt.

Nach diesen ersten allgemeinen Fragen bat ich die SchülerInnen noch um eine Stellungnahme zu individuellen Bemerkungen in ihren Memos.

***8. T.F., du warst einer der SchülerInnen, die dem Projekt skeptisch gegenüber gestanden ist, hast aber die Aufgaben und die Lernzielkontrolle gut gemeistert. Wie siehst du die Sache jetzt?***

**T.F.** antwortet darauf, dass er sich das Projekt schwieriger vorgestellt hatte, als es dann war. Die Tatsache, dass er in beiden Fächern Schwierigkeiten hat, beunruhigte ihn zu Beginn sehr. Rückblickend waren die gestellten Anforderungen in seinen Augen zwar hoch, aber er war letztendlich doch recht gut im Stande gewesen ihnen zu entsprechen.

***9. M.W., du bist dem Projekt immer positiv gesinnt gewesen und hast ihm mit Spannung entgegengesehen. Sind deine Erwartungen erfüllt worden?***

**M.W.** beantwortet die Frage positiv. Ihre Erwartungen sind erfüllt worden. Ihre positive Haltung war vor allem dadurch bestimmt, dass es Abwechslung mit sich brachte. Ihr Interesse an Englisch hat sie dazu gebracht, dass sie im Rahmen dieses Projektes mehr als sonst Physik gelernt hat, ein Fach, das ihr zwar gefällt, für welches sie aber „zu wenig tut“.

**10. S.O., du warst der Meinung, dass sich andere Fächer besser für Projekte dieser Art eignen werden. Könntest du das näher erklären?**

**S.O.** hat persönlich Interesse an beiden Fächern, daher bewertete er auch das Projekt als positiv. Die Klasse im Allgemeinen aber hat größere Probleme mit dem Fach Physik, insofern wäre besonders in dieser Klasse seiner Meinung nach eine anderer Fächerkombination zielführender gewesen. Er denkt, dass Physik vielleicht doch zu komplex ist, vor allen wenn mehr Detailwissen verlangt wird.

**11. F.H., du hast das Projekt nicht begrüßt, weil du Überforderung und mögliche Mehrarbeit vermutet hast. Haben sich deine Befürchtungen bestätigt?**

Physik ist für **F.H.** gleichbedeutend mit Formeln und komplexen Inhalten. Der Gedanke dies zusätzlich auf Englisch durchnehmen zu müssen, schreckte ihn zu Beginn sehr ab. Die Inhalte waren ihm letztendlich aber doch zugänglich und seine Befürchtungen haben sich zumindest nicht in dem Maße bestätigt. Trotzdem ist er aber der Meinung, dass weniger technische Fächer sich besser dazu eignen würden. Als Beispiel nennt er Geschichte, wo es nicht um das Verständnis von naturwissenschaftlichen Abläufen und die Anwendung von Formeln geht sondern mehr um Textverständnis.

Als nächstes und letztes Feedback bat ich noch den Kollegen Johann Rubatscher um seine Eindrücke. Bereits zu Beginn unserer gemeinsamen Projektarbeit hatte ich Johann gebeten, auf bestimmte Aspekte im Verhalten der SchülerInnen zu achten:

- Kann er eine Veränderung im Verhalten der SchülerInnen feststellen (mehr/weniger motiviert? Verunsichert? Überfordert?)
- Schaffen die SchülerInnen den Transfer der Inhalte aus den Englischstunden in die Physikstunden?
- Kann er eine Veränderung in den fachlichen Leistungen feststellen (Wären ihre Kenntnisse gefestigter, wenn alle Inhalte im „traditionellen“ Physikunterricht erfolgt wäre?)

Nach Abschluss des Projektes traf ich mich also mit ihm zu einem Gespräch, um die oben genannten Fragestellungen zu besprechen. Auf meine einleitende Frage, wie er das Projekt insgesamt erlebt habe, gab er zur Antwort: „*Super Idee*“. Es habe neue Aspekte in beiden Fächern eröffnet, er persönlich habe besonders durch das Erlernen der englischen Fachterminologie viel profitiert. Auch möchte er ähnliche Projekte unbedingt wiederholen und ausbauen.

Bezüglich des Verhaltens der einzelnen SchülerInnen war er der Meinung, dass Erfolg und Misserfolg sicherlich sehr von der Klasse abhängen. Unsere „Versuchsklasse“ 2B ist im Grunde „pflegeleicht“ aber auch träge und „arbeitsscheu“. Ein größerer Teil, in etwa zwei Drittel der Klasse habe sich aber auf das Projekt eingelassen, und gut mitgearbeitet, die Übrigen standen dem ganzen passiv gegenüber – ein Bild, das in etwa die allgemeine Klassensituation widerspiegelt, vielleicht mit einer kleinen Verlagerung, wenn man die SchülerInnen im einzelnen betrachtet (während einzelne durch die Fremdsprache mehr Freude an Physik hatten, wurde für ein paar andere gerade wegen der Fremdsprache Physik weniger attraktiv).

Auf die Frage, ob leistungsschwächere SchülerInnen benachteiligt waren, gab er eine negative Antwort. Da in den Englischstunden klar abgegrenzte Basisinformationen vermittelt wurden, war der Lernstoff auch Schwächeren zugänglich.

Bezüglich des Transfers von Inhalten konnten seiner Meinung nach die SchülerInnen die *grundlegenden* Informationen, die sie in den Englischstunden erhielten, sehr wohl auf den Physikunterricht übertragen. Bei den etwas komplexeren Inhalten funktionierte das aber nur mehr bei den SchülerInnen, die höhere Motivation zeigten - damit spiegelte sich auch hier die allgemeine Klassensituation wieder. Die übrigen schafften den vollen Transfer nicht, bemühten sich aber auch nicht sehr darum. Johann gab allerdings zu bedenken, dass einige Bereiche im Rahmen der Englischstunden mehr vertieft hätten werden sollen, um die (Notwendigkeit der) Vernetzung der beiden Fächer zu intensivieren. Auch die Testarbeit in Physik, die die SchülerInnen abschließend schrieben und bei der Johann einzelne Fragen in Englisch formulierte und englische Antworten verlangte, zeigte keine nennenswerte Verschiebung der Leistungen, auch wenn einzelne SchülerInnen sich nicht leicht taten, die Sachverhalte in der Fremdsprache zu erklären.

Das Projekt hat somit in seinen Augen vor allem jenen Profit gebracht, die mittun wollten, er zweifelt aber die Sinnhaftigkeit an sich in keinsten Weise an. Für zukünftige Projekte solcher Art würde er aber größere Bereiche den SchülerInnen zur Erarbeitung übertragen, als es hier passiert ist, so dass sie mehr gefordert sind, Inhalte eigenständig zu vertiefen und ausgedehntere Sprechgelegenheiten geschaffen werden. Einzelarbeit würde zudem jene SchülerInnen zu aktiver Beteiligung zwingen, die in diesem Projekt in den jeweiligen Gruppen „abtauchen“ konnten.

### **3.1.4 Meine Schlussfolgerungen**

Meine Erfahrungen mit dem CLIL-Unterricht sind einerseits durch einen immensen Arbeitsaufwand gekennzeichnet, andererseits aber hat es mir sehr viel Spaß gemacht. Ich war gezwungen, alte Muster zu sprengen, Wege zu „erfinden“ Fremdsprache und Fachwissen unter einen Hut zu bringen, mir Arbeitstechniken auszudenken, die sowohl für den Inhalt als auch für die Zielgruppe sinnvoll waren. Dies alles hat natürlich viel Arbeit und Zeit abverlangt, aber sobald das Projekt ausgereift war, freute ich mich auf den Unterricht wie schon lange nicht mehr. Die Zusammenarbeit mit meinem Kollegen hätte besser nicht sein können, die Bereitschaft in den gemeinsamen Stunden Englisch als Unterrichtssprache zu verwenden, war ein wertvoller Beitrag zum Gelingen – und hat die SchülerInnen fasziniert. Ich glaube auch davon ausgehen zu können, dass es nicht nur sinnvolle, sondern auch spannende Stunden für die Klasse 2B waren, besonders für jene SchülerInnen, die die Herausforderung angenommen hatten. Im Laufe des Projektes sind Johann und ich auf verschiedene Schwachstellen und Unzulänglichkeiten gestoßen, die es auszumerzen gilt, aber vom Konzept „CLIL“ sind wir beide überzeugt.

## 4. Welche Antwort auf die Forschungsfrage?

Die Ergebnisse der verschiedenen CLIL Einheiten im Globalen sind sicherlich als positiv einzustufen. Trotzdem aber wird es auf die Frage, ob CLIL Motivation fördert oder hemmt keine eindeutige Antwort geben. Ja, CLIL kann Motivationspritze sein – aber nur dann, wenn grundsätzlich Motivation vorhanden ist. Und das ist auch den SchülerInnen durchaus bewusst. Es bietet Abwechslung, Herausforderung, Fächerverbindung und kann daher eine positive Haltung unterstützen und verstärken.

Und ja, CLIL kann wohl auch Motivationshemmer sein für jene SchülerInnen, deren Sprach- bzw. Fachkompetenzen wenig Flexibilität erlauben, die sich grundsätzlich nicht gern auf Neues einlassen, die Schwierigkeiten haben Inhalte zu vernetzen und in größere Zusammenhänge zu bringen. Allerdings sollte auch gesagt werden, dass hier nicht unbedingt die leistungsschwachen aber fleißigen SchülerInnen angesprochen sind sondern eher die leistungsunwilligen, deren fachliche Mängel auf Lerndefizite gründen. CLIL ist damit genauso wenig Allheilmittel für motivationslose ArbeitsverweigererInnen wie alle anderen Unterrichtsformen auch.

Die Tatsache, dass von den SchülerInnen die Abwechslung so positiv empfunden wurde, zwingt auch zur Schlussfolgerung, dass solche Unterrichtseinheiten wohl nur dann erfolgreich bleiben werden, wenn sie die Ausnahmen im Laufe des Schuljahres sind und nicht die bisherige Unterrichtsform(en) ersetzen sollen.

Die Erfahrung hat mich aber auch gelehrt, dass gründliche fachliche Vorbereitung, angemessenes Material, attraktive aber auch peinlich genau definierte Arbeitsaufträge unbedingt notwendig sind, um zumindest den größten Teil einer Klassengemeinschaft zu erreichen und „ins Boot zu holen“. Und abhängig davon bedeutet CLIL auch Bereitschaft seitens der involvierten Lehrkräfte zusätzliche Arbeitsbelastung zu akzeptieren.

Stehen Einsatz und Resultat nun im Gleichgewicht? Ich für mich kann diese Frage mit ja beantworten. Wenn motivierte SchülerInnen mit Freude mitarbeiten, motivationsschwache SchülerInnen zumindest nicht aussteigen, allen die Abwechslung im Unterrichtsalltag willkommen ist und ich selbst viel mehr Spaß am Unterrichten habe, dann ist für mich die Rechnung aufgegangen.

## 5. Schlussfolgerung und Ausblick

Das Überdenken meiner Unterrichtsform, die - zumindest weitgehend - Lehrkraft zentriert war und den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Sprach- und Sprechkompetenzen legte, hat mir die Tür zu neuen spannenden Experimenten geöffnet und meine persönliche Motivation wieder angekurbelt. CLIL, die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache, hat meinem Fremdsprachenunterricht um eine neue Dimension und Sinnhaftigkeit bereichert. Jede Auseinandersetzung mit Inhalten aus anderen Fachbereichen gab mir die Gelegenheit meinen eigenen Horizont zu erweitern und meine eigenen Sprachkompetenzen weiter zu entwickeln. Die verschiedenen Feedbacks der SchülerInnen lieferten wertvolle Sichtweisen und waren immer wieder Anstoß, um über meinen Unterricht zu reflektieren.

Der Erfolg von an CLIL orientierten Projekten ist aber auch abhängig von der Mitarbeit der SchülerInnen und anderer Lehrpersonen. Die Erwartung durch diese Unterrichtsform bei allen SchülerInnen eine positive Veränderung in ihrer Arbeitshaltung auszulösen ist sicherlich Illusion. Ich bin aber überzeugt, dass der Sprachunterricht veränderungsbedürftig ist und dass CLIL hier viel bewegen kann. Ich denke, es ist dabei von großer Wichtigkeit, kleine aber konstante Schritte zu tun, die spezifische Klassensituation als einen entscheidenden Faktor bei Erfolg aber auch Misserfolg mit einzubeziehen und sich bewusst zu bleiben, dass **keine** Form des Unterrichts alle SchülerInnen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen erreichen wird. Das Einbetten von CLIL-Einheiten in Zusammenarbeit mit den verschiedensten Fächern in den „Regelunterricht“ kann aber meinen Erfahrungen zufolge bei einem größeren Teil der SchülerInnen zu mehr Spaß am Lernen führen. Ich bin daher überzeugt, dass diese Form des Unterrichts für mich und meine SchülerInnen eine Bereicherung sein wird und freue mich schon darauf, die nächsten Projekte in Angriff zu nehmen.

*... and many thanks to Anna for her support and encouragement during these two years and to my “critical friends” in the Regionalgruppe Klaudia, Barbara, Christine and Klaus for being much more friends than critical.*

\*\*\*\*\*