

BILINGUALER UNTERRICHT an höheren Schulen Tirols

Eine fachdidaktische Analyse auf der Basis
aktueller Lehrmeinungen
sowie der Wahrnehmung und Bewertung
durch
SchülerInnen und LehrerInnen



Projektpräsentation der 7b-Klasse am AGI, 2006 - Foto: IKB (Martin Strickner)

Luis STRASSER

Innsbruck, 2011

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	A
Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen, Karten und Bilder	G
Abkürzungen	M
Leitspruch	1
Abstracts	2
 1 Einleitung	 3
1.1 Anlass, Motivation und Ziel der Arbeit	3
1.2 Aufbau der Arbeit	3
 2 „Babylonische“ Terminologie	 6
2.1 Versuch einer definitorischen Bestimmung	6
2.2 Pluralismus-Modell „Bilinguale Bildung“	7
 3 Methodisch-didaktische Konzepte im Spiegel der Fachliteratur	 9
3.1 Aktueller Forschungsstand und wissenschaftlicher Diskurs	9
3.1.1 Eigenständige Methodik für BU?	9
3.1.2 Bilingualer Unterricht: Sachfachunterricht oder erweiterter Fremdsprachenunterricht?	10
3.1.3 Kommunikationsprobleme zwischen Theorie und Praxis auch (und besonders?) im Zusammenhang mit bilinguaalem Unterricht?	11
3.2 Eckpunkte einer bilingualen Didaktik	12
3.2.1 Grundlagen des Sprachenlernens	12
3.2.2 Bilingualismus	12
3.2.3 Begriffslernen im Kontext von CLIL	14
3.2.4 Rolle der Muttersprache im bilingualen Konzept	17
3.2.5 Interkulturelles Lernen	19

3.2.6 Spezifische Methoden	22
3.2.6.1 Strategien zur Lösung des bilingualen Dilemmas	22
3.2.6.2 Rezeptive Fertigkeiten	22
3.2.6.3 Produktive Fertigkeiten	24
3.2.6.4 Fachrelevanter sprachlicher Support	25
3.3 Die bilinguale Bedeutung und Dimension des Faches Geographie und Wirtschaftskunde	26
3.3.1 Hoher Kompatibilitätsgrad von Geographie mit dem bilingualen Konzept	26
3.3.2 Ziele und Kompetenzen des GW-Unterrichts	27
3.3.3 Beispiele inhaltsorientierter bilingualer Arbeitsweisen	29
4 Beispiele angewandter Methodik im Fach Geographie und Wirtschaftskunde	31
4.1 Überlegungen zur Unterrichtsplanung	31
4.2 Konzeption der Stundenentwürfe	32
4.2.1 The Tropical Rainforest (Unterrichtsbeispiel/UBSP 1)	32
4.2.2 Introduction into the topic of <i>Migration Processes</i> (Unterrichtsbeispiel/UBSP 2)	34
4.3 Aufbau einer relevanten Sachfachliteratur	35
4.4 Strategien zur Texterschließung	36
4.5 Strategien zur Erschließung audio-visueller Medien	38
4.6 Räumliche Orientierung	39
4.7 Beurteilung ökologischer und ökonomischer Vorgänge	41
4.8 Handlungsorientierte Arbeitsweisen	42
4.9 Creative Learning (storytelling)	43
4.10 Consolidation Activities	44
5 Bilinguale Unterrichtsangebote an höheren Schulen Tirols	47
5.1 Fragestellungen und Hypothesen	47
5.2 Aktuelle Programme bilingualen Unterrichts (FB-Erhebung)	54

5.2.1 Vorbemerkungen zur Datenbeschaffung	54
5.2.2 Erhebung der Daten	54
5.2.3 Ergebnisse und deren Interpretation	54
5.2.3.1 Schulen mit bilinguaem Unterricht (Überblick)	55
5.2.3.2 Formen des bilingualen Unterrichts	57
5.2.3.3 Standorte der Schulen mit bilinguaem Unterricht	59
5.2.3.4 Bilingual unterrichtete Fächer	61
5.2.3.5 Sprachliche Qualifikation der Lehrpersonen	62
5.2.4 Resümee	62
5.3 Quantitative Erhebung an höheren Schulen Tirols mit bilingualen Zweigen (Wahrnehmung und Bewertung bilingualer Unterrichtskonzepte durch SchülerInnen)	64
5.3.1 Fragebogenerstellung und Pretest	64
5.3.2 Durchführung der Erhebungen	68
5.3.3 Methoden der Auswertung	70
5.3.4 Evaluierung des bilingualen Unterrichtsprojekts am BG/BRG Reithmannstraße Innsbruck (RGI)	74
5.3.4.1 Schulprofil des RGI	74
5.3.4.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung am RGI und deren Interpretation - Case Study 1	75
5.3.4.2.1 Soziodemographische Daten der erfassten bilingualen SchülerInnen	75
5.3.4.2.2 Bilinguale Ausbildung im Allgemeinen	76
5.3.4.2.3 Persönliche Eindrücke bezüglich des bilingualen Unterrichts	77
5.3.4.2.4 Offene Fragen	88
5.3.4.2.5 Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde im Spiegel der Schülerantworten	90
5.3.4.2.6 Resümierendes Gesamtbild der Befragung der SchülerInnen am RGI	97
5.3.5 Evaluierung des bilingualen Unterrichtsprojekts am Akademischen Gymnasium Innsbruck (AGI)	99
5.3.5.1 Schulprofil des AGI	99

5.3.5.2 Genese und Etablierung des bilingualen Programms	101
5.3.5.3 Von BICEPS zur Internationalen Schule	101
5.3.5.4 Ergebnisse der Fragebogenerhebung am AGI und deren Interpretation - Case Study 2	105
5.3.5.4.1 Soziodemographische Daten der erfassten bilingualen SchülerInnen	105
5.3.5.4.2 Bilinguale Ausbildung im Allgemeinen	106
5.3.5.4.3 Persönliche Eindrücke bezüglich des bilingualen Unterrichts	107
5.3.5.4.4 Offene Fragen	113
5.3.5.4.5 Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde im Spiegel der Schüler- Antworten	114
5.3.5.4.6 Resümierendes Gesamtbild der Befragung der SchülerInnen am AGI	121
5.3.6 Gesamtschau aller bilingualen Schulen Tirols - Prüfung der Hypothesen durch synoptische Bewertung	124
5.3.6.1 Präsentation der Ergebnisse und Hypothesenprüfung	124
5.3.6.1.1 Präsentationsmethode	124
5.3.6.1.2 Soziodemographische Daten	124
5.3.6.1.3 Erhöhte Sprachkompetenz	125
5.3.6.1.4 Zukunftschancen	128
5.3.6.1.5 Motivation für bilingualen Unterricht	129
5.3.6.1.6 Substanzverlust im Sachfach	131
5.3.6.1.7 Schwierigkeitsgrad der inhaltlich-sprachlichen Vermittlung	133
5.3.6.1.8 Mehrbelastung durch bilingualen Unterricht	136
5.3.6.1.9 Beeinträchtigung des Leistungsniveaus	140
5.3.6.1.10 Wohlfühlfaktor in bilingualen Unterrichtsstunden	143
5.3.6.1.11 Perzeption des Fachs <i>Geographie und Wirtschaftskunde</i> durch SchülerInnen	144
5.3.6.2 Diskussion der Ergebnisse	167
5.3.6.2.1 Steigerung der Kompetenz in der Zielsprache und bessere Zukunftschancen durch bilingualen Unterricht	167

5.3.6.2.2 Substanzverlust im Sachfach	167
5.3.6.2.3 Mehrbelastung der SchülerInnen durch bilingualen Unterricht	168
5.3.6.2.4 Schwierigkeiten bei der inhaltlich-sprachlichen Vermittlung	168
5.3.6.2.5 Beurteilung im bilingualen Unterricht	168
5.3.6.2.6 Motivation für den bilingualen Unterricht	169
5.3.6.2.7 Geographie und Wirtschaftskunde als prädestiniertes bilinguales Sachfach	170
5.3.6.2.7.1 Interessanter und abwechslungsreicher GW-Unterricht	170
5.3.6.2.7.2 Anstrengender GW-Unterricht	170
5.3.6.2.7.3 Substanzverlust und sprachliche Kompensationseffekte in GW	171
5.3.6.2.7.4 Rolle der Wirtschaftskunde	172
5.3.6.2.7.5 Rolle der Lehrperson	172
5.3.6.2.7.6 Methodenrepertoire	172
5.3.6.2.7.7 Medienvielfalt im bilingualen GW-Unterricht	173
5.4 Qualitative Analyse bilingualen Unterrichts auf der Basis von LehrerInneninterviews	175
5.4.1 Methodisches Prozedere	175
5.4.2 Redigierte Aussageprotokolle	177
5.4.3 Gegenüberstellung und Interpretation der Ergebnisse der Interviewbefragungen	194
5.4.3.1 Persönlichkeitsprofile der bilingualen Lehrpersonen	196
5.4.3.2 Rechtfertigung von bilinguaem Unterricht	196
5.4.3.3 Materialien/Medien	197
5.4.3.4 Methodenrepertoire	200
5.4.3.5 Spracharbeit	200
5.4.3.6 Substanzverlust im Sachfach	202
5.4.3.7 Interkulturelles Lernen	203
5.4.3.8 Individuell diagnostizierte Problembereiche	203

6 Konzept der Ausbildung zu bilingualen LehrerInnen am Institut für Geographie der Universität Innsbruck (Zertifikat Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde)	204
6.1 Grundelemente bilingualer Fachlehrerausbildung	204
6.2 Ausbildungsprogramme in der Bundesrepublik Deutschland	205
6.3 Innsbrucker Modell	206
7 Fazit und Ausblick	208
7.1 Methodisch-didaktische Annäherung an eine bilinguale Unterrichtssituation	208
7.2 Aktuelle bilinguale Unterrichtsangebote an höheren Schulen Tirols	209
7.3 Schülerreflexionen zu ihrer spezifischen Lernsituation in bilingualen Fächern (quantitative Erhebung)	210
7.4 Lehrermeinungen zu(r) Rechtfertigung, Problemen und Zukunftsperspektiven des bilingualen Unterrichtens (qualitative Erhebung)	214
7.5 Ausbildungsangebot zu bilingualen Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen am Institut für Geographie der Universität Innsbruck	217
7.6 Zukunftsperspektiven	218
LITERATURVERZEICHNIS	221
BILDNACHWEIS	228
APPENDIX	I
Fragebogen <i>Landesschulrat</i>	II
Fragebogen <i>AGI (Case Studies)</i>	III
Fragebogen <i>Alle Schulen Tirols</i> (inklusive GW)	XI
Kontakt Autor	XVIII

VERZEICHNIS der ABBILDUNGEN, TABELLEN, KARTEN und BILDER

ABBILDUNGEN

Abb. 1: Aufbau und Struktur der Arbeit	4
Abb. 2: Variantenvielfalt bilingualer Bildung	7
Abb. 3: Cummins'sche Matrix	14
Abb. 4: Alltagsbegriffe im Zusammenhang mit Niederschlag	15
Abb. 5: Regen/Rain als Alltags- und wissenschaftlicher Begriff	16
Abb. 6: Regen als Element des Wasserkreislaufs	16
Abb. 7: Bilinguales Dreieck	20
Abb. 8: Bilingualer Geographieunterricht	27
Abb. 9: Fertigkeiten und Fähigkeiten im bilingualen GW-Unterricht	29
Abb. 10: Matching Exercise zur Entwicklung relevanter Fachtermini	35
Abb. 11: Exzerpt aus dem Text "Farming in Brazil"	36
Abb. 12: Beispiel für eine Exact reading-Textpassage im Rahmen der SQ3R-Methode	37
Abb. 13: Textbeispiel für die Methode „Co-operative Learning“	37
Abb. 14: Lückentext basierend auf dem Transkript des Videos „Tropical Rainforest - The Habitat“	39
Abb. 15: Beispiel für einen Text mit vertauschten Zeilen	41
Abb. 16: Text und Flussdiagramm über die Ursachen der Shifting Cultivation im tropischen Regenwald	42
Abb. 17: Bildbeispiele und Papierstreifen mit relevanten Begriffen zum Thema „Migration“	43
Abb. 18: Beispiel einer Fantasiegeschichte im Rahmen der Methode „Creative Learning“	44
Abb. 19: Beispiel eines Partner-Kreuzworträtsels	45
Abb. 20: Beispielsfragen im Rahmen der Übung "Reading for Gist"	46
Abb. 21: Proz. Anteil der Formen des bilingualen Unterrichts an höheren Schulen Tirols (2009)	58
Abb. 22: Prozentueller Anteil der höheren Schulen mit bilinguaem Unterricht nach Tiroler Bezirken - ohne Reutte und Kitzbühel (2009)	59
Abb. 23: Prozentueller Anteil der Nennungen der bilingual unterrichteten Fächer an höheren Schulen Tirols (2009)	61
Abb. 24: Beispiele für verwendete Diagramme	70
Abb. 25: Interpretationsbeispiel für Indicesdiagramme	72
Abb. 26: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen zu ausgewählten Fragen zum Thema „Bilingualer Unterricht im Allgemeinen“ am RGI (2010)	77
Abb. 27: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI zu Fragen im Bezug auf Freude und Motivation im bilingualen Unterricht (2010)	79
Abb. 28: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI zu Fragen der Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung (2010)	81
Abb. 29: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI zu Verständnisproblemen (2010)	83
Abb. 30: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI bezüglich ihrer Anerkennung und ihres Selbstwertgefühls (2010)	87
Abb. 31: Häufigkeitsverteilung der Schülernennungen am RGI bezüglich der Methodenvielfalt im bilingualen GW-Unterricht (2010)	90
Abb. 32: Häufigkeitsindices der Schülernennungen bezüglich der einzelnen Methoden im bilingualen GW-Unterricht am RGI (2010)	91
Abb. 33: Häufigkeitsverteilung der Schülernennungen bezüglich des Medieneinsatzes im bilingualen GW-Unterricht am RGI (2010)	92
Abb. 34: Häufigkeitsindices der Schülernennungen bezüglich der einzelnen Medien im bilingualen GW-Unterricht am RGI (2010)	92
Abb. 35: Häufigkeitsverteilungen der Schülernennungen am RGI bezüglich eines inhaltlichen Substanzverlustes im bilingualen GW-Unterricht und einer Kompensationsmöglichkeit durch erhöhte Sprachkompetenz (2010)	93
Abb. 36: Häufigkeitsverteilung der Angaben der SchülerInnen am RGI bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht interessant finden, und Zustimmungsindices für die angegebenen Gründe (2010)	95
Abb. 37: Häufigkeitsverteilung der Angaben der SchülerInnen am RGI bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht abwechslungsreich finden, und Zustimmungsindices für die angegebenen Gründe (2010)	96
Abb. 38: Häufigkeitsverteilung der Angaben der SchülerInnen am RGI bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht anstrengend finden, und Zustimmungsindices für die angegebenen Gründe (2010)	96

Abb. 39: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen zu ausgewählten Fragen zum Thema „Bilingualer Unterricht im Allgemeinen“ am AGI (2010)	106
Abb. 40: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen zu Fragen bezüglich Freude und Motivation im bilingualen Unterricht am AGI (2010)	107
Abb. 41: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen am AGI zu Fragen bezüglich der Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung (2010)	108
Abb. 42: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI zu Fragen im Bezug auf Verständnisprobleme (2010)	109
Abb. 43: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI zu möglichen Konsequenzen von Verständnisproblemen im BU (2010)	110
Abb. 44: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI zu ihrem (guten) Verhältnis zu den Lehrpersonen und ihrer Zufriedenheit bezüglich der bereitgestellten Arbeitsunterlagen	110
Abb. 45: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI bezüglich ihrer empfundenen Wertschätzung und ihres Selbstwertgefühls als StudentInnen im bilingualen Zweig (2010)	111
Abb. 46: Prozentueller Anteil der positiven Nennungen der SchülerInnen am AGI bezüglich ihrer Wiederanmeldung im bilingualen Zweig, nach Klassen (2010)	112
Abb. 47: Häufigkeitsverteilung der Schülernennungen des AGI bezüglich der Methodenvielfalt im bilingualen GW-Unterricht (2010)	114
Abb. 48: Häufigkeitsindices der Schülernennungen bezüglich der einzelnen Methoden im bilingualen GW-Unterricht am AGI (2010)	114
Abb. 49: Häufigkeitsverteilung der Schülernennungen bezüglich der Medienvielfalt im bilingualen GW-Unterricht am AGI (2010)	115
Abb. 50: Häufigkeitsindices der Schülernennungen bezüglich der einzelnen Medien im bilingualen GW-Unterricht am AGI (2010)	115
Abb. 51: Häufigkeitsverteilungen der Schülernennungen am AGI bezüglich eines inhaltlichen Substanzverlustes im bilingualen GW-Unterricht und einer Kompensationsmöglichkeit durch erhöhte Sprachkompetenz (2010)	116
Abb. 52: Häufigkeitsverteilung der Angaben der SchülerInnen bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht am AGI interessant bzw. abwechslungsreich finden, und Zustimmungsindices für die angegebenen Gründe (2010)	119
Abb. 53: Häufigkeitsverteilung der Angaben der SchülerInnen bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht am AGI anstrengend finden, und Zustimmungsindices für die angegebenen Gründe (2010)	120
Abb. 54: Bilinguale SchülerInnen Tirols nach Schulen (2010)	124
Abb. 55: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer zukünftigen Sprachkompetenz in Englisch (2010)	125
Abb. 56: Zustimmung der SchülerInnen zur Frage, ob sie durch den bilingualen Unterricht die englische Sprache einmal sehr gut beherrschen werden (nach Schulen).	126
Abb. 57: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Kompetenzsteigerung in Englisch seit Beginn von EAA (2010)	126
Abb. 58: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten seit Beginn von EAA, nach Schulen (2010)	126
Abb. 59: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags des bilingualen Unterrichts zu der gesteigerten Englischkompetenz seit Beginn von EAA (2010)	127
Abb. 60: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zur fremdsprachlichen Verbesserung, nach Schulen (2010)	127
Abb. 61: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung ihrer Zukunftschancen durch bilinguale Ausbildung (2010)	128
Abb. 62: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach guten Zukunftschancen durch bilinguale Ausbildung, nach Schulen (2010)	128
Abb. 63: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Motivation für bilingualen Unterricht (2010)	129
Abb. 64: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach ihrer Motivation für EAA, nach Schulen (2010)	129
Abb. 65: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Wiederanmeldung für den bilingualen Unterricht (2010)	130
Abb. 66: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach ihrer Wiederanmeldung für bilingualen Unterricht, nach Schulen (2010)	130
Abb. 67: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich eines Substanzverlustes im Sachfach (2010)	131

Abb. 68: Zustimmung bzw. Ablehnung der SchülerInnen bei der Frage nach dem inhaltlichen Verlust in den bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)	131
Abb. 69: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Schwierigkeitsgrades bei der Stoffvermittlung (2010)	133
Abb. 70: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach einem altersgemäßen Schwierigkeitsgrad der Stoffvermittlung, nach Schulen (2010)	133
Abb. 71: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Umfangs der Stoffvermittlung im Sachfach (2010)	134
Abb. 72: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach der Altersadäquanz bezüglich des Stoffumfangs, nach Schulen (2010)	134
Abb. 73: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Tempos bei der Englischprogression im Sachfach (2010)	135
Abb. 74: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach der Adäquatheit bezüglich der Englischprogression im Sachfach, nach Schulen (2010)	135
Abb. 75: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich größerer Mühen, die Inhalte in bilingualen Fächern zu verstehen, bzw. Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach einer Mehrbelastung im bilingualen Sachfach im Vergleich zu anderen Gegenständen, nach Schulen (2010)	136
Abb. 76: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags von EAA bei der Schwierigkeit der Stoffvermittlung im Sachfach (2010)	137
Abb. 77: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zu einer Mehrbelastung im bilingualen Sachfach im Vergleich zu anderen Gegenständen, nach Schulen (2010)	137
Abb. 78: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Rechtfertigung der größeren Mühen durch höhere sprachbezogene Erträge im bilingualen Unterricht (2010)	138
Abb. 79: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach der Rechtfertigung der größeren Mühen durch höhere sprachbezogene Erträge im bilingualen Unterricht, nach Schulen (2010)	138
Abb. 80: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich positiver Auswirkungen von EAA auf das allgemeine Notenniveau (2010)	140
Abb. 81: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach positiven Auswirkungen von EAA auf das allgemeine Notenniveau, nach Schulen (2010)	140
Abb. 82: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich negativer Auswirkungen von EAA auf das Notenniveau in den bilingualen Fächern (2010)	141
Abb. 83: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach dem negativen Einfluss von EAA auf das Notenniveau in bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)	141
Abb. 84: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Ursache für schlechtere Noten in den bilingualen Fächern (2010)	142
Abb. 85: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob die schlechteren Noten unabhängig von EAA seien, nach Schulen (2010)	142
Abb. 86: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihres Wohlbefindens im bilingualen Unterricht (2010)	143
Abb. 87: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach ihrem Wohlbefinden in bilingualen Stunden, nach Schulen (2010)	143
Abb. 88: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für interessant bzw. abwechslungsreich halten (2010).	
Abb. 89: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für interessant bzw. abwechslungsreich halten (nach Schulen, 2010).	145
Abb. 90: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob die Anwendung von EAA in GW im Vergleich zu anderen Fächern leichter fällt (2010).	146
Abb. 91: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, warum ihnen EAA in GW leichter fällt (2010)	146
Abb. 92: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach leichter Anwendung von EAA in GW im Vergleich zu anderen bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)	147
Abb. 93: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach mehr Alltagsenglisch in GW im Vergleich zu anderen bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)	147
Abb. 94: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags von EAA zu einem interessanten GW-Unterricht (2010)	148
Abb. 95: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zu einem interessanten GW-Unterricht, nach Schulen (2010)	148
Abb. 96: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags von EAA zu einem abwechslungsreichen GW-Unterricht (2010)	149

Abb. 97: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zu einem abwechslungsreichen GW-Unterricht, nach Schulen (2010)	149
Abb. 98: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für anstrengend halten (2010).	150
Abb. 99: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für anstrengend halten (nach Schulen, 2010)	150
Abb. 100: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob sie den bilingualen GW-Unterricht wegen EAA für anstrengend halten (2010).	151
Abb. 101: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob sie den bilingualen GW-Unterricht wegen EAA für anstrengend halten (nach Schulen, 2010).	151
Abb. 102: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob es im bilingualen GW-Unterricht zu einem inhaltlichen Verlust kommt (2010).	152
Abb. 103: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob sie im bilingualen GW-Unterricht einen Substanzverlust feststellen (nach Schulen, 2010).	152
Abb. 104: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob der Verlust geographischer Inhalte durch bessere Englischkenntnisse kompensiert wird (2010)	153
Abb. 105: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob der Verlust geographischer Inhalte durch bessere Englischkenntnisse kompensiert wird (nach Schulen, 2010).	153
Abb. 106: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob ihnen die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme bereitet als bei geographischen (2010).	154
Abb. 107: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob ihnen die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme bereitet als bei geographischen (nach Schulen, 2010)	154
Abb. 108: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung des Beitrags von EAA, Lehrperson und Inhalt zu einem interessanten und abwechslungsreichen bzw. anstrengenden GW-Unterricht im Kontext der Gesamterhebung/GW (2010)	155
Abb. 109: Zustimmung der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung des Beitrags von EAA, Lehrperson und Inhalt zu einem interessanten und abwechslungsreichen bzw. anstrengenden GW-Unterricht (2010)	155
Abb. 110: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Frage, ob im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Methoden eingesetzt werden (2010).	157
Abb. 111: Zustimmung der SchülerInnen bei der Frage, ob im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Methoden eingesetzt werden (nach Schulen, 2010)	157
Abb. 112: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich lehrerzentrierter bzw. instruktivistischer Methoden im bilingualen GW-Unterricht (2010)	158
Abb. 113: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich schülerzentrierter bzw. konstruktivistischer Methoden im bilingualen GW-Unterricht (2010)	159
Abb. 114: Mittelwerte der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes lehrerzentrierter bzw. schülerzentrierter Methoden im bilingualen GW-Unterricht (2010)	160
Abb. 115: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen am AGI bzw. RGI bezüglich des Referats als Methode im bilingualen GW-Unterricht, nach Klassen (2010)	161
Abb. 116: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen am AGI bzw. RGI bezüglich der Schülerdiskussion als Methode im bilingualen GW-Unterricht, nach Klassen (2010)	162
Abb. 117: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen am AGI bzw. RGI bezüglich des Rollenspiels als Methode im bilingualen GW-Unterricht, nach Klassen (2010)	162
Abb. 118: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Frage, ob im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Medien eingesetzt werden (2010).	164
Abb. 119: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Einsatzes verschiedener Medien im bilingualen GW-Unterricht (2010)	164
Abb. 120: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Einsatzes des Computers im bilingualen GW-Unterricht - an der Villa Blanka (V.B.) bzw. allen Schulen ohne V.B.	165
Abb. 121: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen des AGI bzw. RGI bezüglich des Einsatzes des Computers im bilingualen GW-Unterricht (2010)	166
Abb. 122: Grundelemente zur Ausbildung von bilingualen SachfachlehrerInnen	204
Abb. 123: Bausteine des Trierer Ausbildungsmodells	205
Abb. 124: Zusatzausbildung für den Unterricht in bilingualen Sachfächern im Saarland	205

TABELLEN

Tab. 1: Structure of lessons on Tropical Rainforest	33
Tab. 2: Struktur des Stundenbildes "Introduction into the topic MIGRATION PROCESSES"	34
Tab. 3: Beschreibung der tropischen Regenwaldgebiete nach Lage, politischer Zugehörigkeit und Wirtschaftspotential	40
Tab. 4: Anzahl der mittleren und höheren Schulen Tirols gesamt sowie mit bilinguaem Unterricht	55
Tab. 5: Übersicht über die Struktur des bilingualen Unterrichts an den höheren Schulen Tirols	56
Tab. 6: Anzahl der Nennungen von Formen des bilingualen Unterrichts an den höheren Schulen Tirols	57
Tab. 7: Anzahl der bilingual unterrichteten SchülerInnen, nach Formen des bilingualen Unterrichts sowie nach Schultypen (2009)	58
Tab. 8: Anzahl der höheren Schulen mit bilinguaem Unterricht nach Tiroler Bezirken (2009)	59
Tab. 9: Häufigkeit der bilingual unterrichteten Fächer an den höheren Schulen Tirols (2009)	61
Tab. 10: Sprachliche Qualifikation der bilingual unterrichtenden Lehrpersonen an den höheren Schulen Tirols (2009)	62
Tab. 11: Schulen Tirols mit bilingualen Zweigen nach Lage, Sachfächern und Zielsprache (2010)	68
Tab. 12: Rücklauf der Fragebogenerhebung an Schulen mit bilingualen Zweigen (2009)	69
Tab. 13: Verteilung der Geschlechter unter den erfassten bilingualen SchülerInnen Tirols nach absoluter und relativer Häufigkeit (2010)	69
Tab. 14: Bilinguale SchülerInnen am RGI nach Klassenzugehörigkeit, Geschlecht und Wohnort (2010)	75
Tab. 15: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen bezüglich allgemeiner Fragen zu bilinguaem Unterricht am RGI (2010)	76
Tab. 16: Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen bezüglich Motivation und Freude am bilinguaem Unterricht am RGI (2010)	78
Tab. 17: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung (2010)	80
Tab. 18: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich ihrer Verständnisprobleme im bilingualen Unterricht (2010)	82
Tab. 19: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich eines Substanzverlustes im Sachfach (2010)	83
Tab. 20: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Beeinflussung des Notenniveaus durch den bilingualen Unterricht (2010)	84
Tab. 21: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bzgl. ihres Verhältnisses zu den bilingualen LehrerInnen und daraus errechneter Zustimmungssindex	85
Tab. 22: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Arbeitsunterlagen (2010)	
Tab. 23: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich ihres Selbstwertgefühls und ihrer Wertschätzung als StudentInnen im bilingualen Zweig	86
Tab. 24: Ergebnisse der offenen Fragen am RGI	88
Tab. 25: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Fach (2010)	94
Tab. 26: Bilinguale SchülerInnen am AGI nach Klassenzugehörigkeit, Geschlecht und Wohnort	105
Tab. 27: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Wiederanmeldung im bilingualen Zweig am AGI (2010)	112
Tab. 28: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des AGI bezüglich der Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Fach (2010)	118
Tab. 29: Bilinguale SchülerInnen Tirols nach Schulen (2010)	124
Tab. 30: Bilinguale SchülerInnen Tirols nach Geschlechtergruppen (2010)	125
Tab. 31: Geschlechterproportionen nach Schulen (Tirol, 2010)	125
Tab. 32: Anzahl der Geographie und Wirtschaftskunde-SchülerInnen an höheren Schulen Tirols mit bilingualen Zweigen (2010)	144
Tab. 33: Einzelstrukturierung der Aussageprotokolle von Lehrpersonen an höherer Schulen mit bilingualen Zweigen in Tirol/Teil 1	194
Tab. 34: Einzelstrukturierung der Aussageprotokolle von Lehrpersonen an höherer Schulen mit bilingualen Zweigen in Tirol/Teil 2	195
Tab. 35: Zertifikat „Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde“/Innsbrucker Modell	207

KARTEN

<i>Karte 1: Outline map oft the world</i>	40
<i>Karte 2: Standorte bilingualer Schulen in Tirol (2009)</i>	60
<i>Karte 3: CLIL programmes in European countries (2005)</i>	63

BILDER

<i>Projektpräsentation der 7b-Klasse am AGI, 2006</i>	<i>Umschlagseite</i>
<i>Female Muslim Pilgrim on her way to Mecca (Hajj)</i>	43
<i>Camel caravan in Erg Chebbi (Morocco 2005)</i>	43

ABKÜRZUNGEN

Abb. ... Abbildung

AGI ... Akademisches Gymnasium Innsbruck

AHS ... Allgemeinbildende höhere Schule

APS ... Allgemeinbildende Pflichtschulen

AV ... Audio-visuelle Hilfsmittel

B(M)HS ... Berufsbildende (mittlere und) höhere Schule

BiU ... Biologie und Umweltkunde

BU ... bilingualer Unterricht

CLIL ... Content and Language Integrated Learning

EAA ... Englisch als Arbeitssprache

FB ... Fragebogen

GW ... Geographie und Wirtschaftskunde

HAK/HASCH ... Handelsakademien/Handelsschulen

HBLA ... Höhere Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe

HTL... Höhere Technische Lehranstalten

HS ... Geschichte und Sozialkunde

IB... International Baccalaureate

LSR ... Landesschulrat

RGI ... Reithmannsgymnasium Innsbruck

SuS ... Schülerinnen und Schüler

Tab. ... Tabelle

Bei genauerem Hinsehen kann man ... sagen, dass es keinen Inhalt ohne die sprachliche Form gibt, dass Sprache und inhaltliches Wissen sich nicht trennen lassen, dass der INHALT IN DER SPRACHE IST.

(Helmut Johannes Vollmer)

ABSTRACTS

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit geht von der Frage aus, in welchem Ausmaß es an höheren Schulen Tirols nennenswerte bilinguale Unterrichtsangebote gibt und wie die offerierten Konzepte von den involvierten SchülerInnen beurteilt werden. Weiters steht die Einschätzung der Arbeitsbedingungen bilingual unterrichtender Lehrpersonen und die Kompatibilität deren Beobachtungen mit den Wahrnehmungen der SchülerInnen im Fokus des Untersuchungsinteresses. Die methodische Annäherung an die Ergebnisfindung erfolgt mittels mehrerer spezifisch auf die jeweilige Bezugspopulationen abgestimmter Fragebögen, die nach den statistischen Erfordernissen einer empirischen Sozialstudie ausgewertet und entsprechend visualisiert (Tabellen, Diagramme ...) werden. Die erzielten Resultate stellen naturgemäß keine absoluten Wahrheiten dar, sondern subjektive Meinungen der befragten Personen, die in ihrer statistischen Verteilung und Dichte Rückschlüsse auf die aktuelle Situation bilingualer Unterrichtsaktivitäten an den beobachteten Schulen zulassen, wobei das Fach Geographie, da es das bei Weitem am häufigsten zweisprachig unterrichtete Fach im deutschsprachigen Raum ist, besondere Berücksichtigung findet. Den Ergebnissen dieser aktuellen Bestandsaufnahme (Ist-Stand) werden Visionen (Soll-Stand) gegenübergestellt, die sich aus der vergleichenden Lektüre der einschlägigen methodisch-didaktischen Literatur und den praktischen Unterrichtserfahrungen des Studienautors speisen. Als besonderes Element einer als notwendig erachteten Sofortmaßnahme wird abschließend ein Ausbildungskonzept zu bilingualen Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen am Institut für Geographie der Universität Innsbruck vorgestellt, das einen ersten Schritt in Richtung Qualitätssteigerung im Rahmen bilingualer Unterrichtskonzepte darstellen soll.

Summary

The study presented is first of all centred around the question to what extent so-called bilingual concepts of teaching contents through a foreign (specifically English) language exist at schools that focus on higher education in the Austrian province of the Tyrol and how those models are accepted and judged by the students involved. Furthermore, it is of particular interest how the teachers that are committed to this form of conveying contents to their pupils assess their working conditions and how compatible their perception of bilingual teaching is with the outcomes of the students' point of view. The methodological approach towards the results is achieved by providing the various target groups with specifically developed questionnaires, which afterwards are, according to the requirements and standards of social research papers, analysed and interpreted and finally visualised by using diagrams, tables, etc in an appropriate form. It is a given that the findings of the surveys do not represent absolute truth but subjective opinions of the people questioned, which allows you, based on the statistical structure, to draw conclusions as to the situation of current programs related to Content and Language Integrated Learning (CLIL) at the respective schools. Thereby the subject Geography and Economics (combined in Austria due to legal decision) plays an outstanding role (and therefore is specifically scrutinised), as it is by far the most frequently bilingually taught subject. The results of the investigation (current situation of bilingual teaching at schools focusing on higher education in the Tyrol) are juxtaposed with necessities for change (visions) which are fed by the knowledge of recent scientific reports on methodology and didactics of CLIL and by a long-term experience of the author of this study. The introduction of a special education program for students who intend to become bilingual geography teachers is considered a very specific element of an urgent process of change and would constitute the first step towards an improvement of the quality of bilingual teaching. Such a program at the geography department of the university of Innsbruck is discussed at the end of the study.

1 Einleitung

1.1 Anlass, Motivation und Ziel der Arbeit

Der eigentliche Anlass für diese Arbeit war die vom bilingualen Lehrerteam des Akademischen Gymnasiums Innsbruck (AGI) geäußerte und vom Direktor unterstützte Intention, das dort etablierte Konzept eines bilingualen Zweigs (BICEPS) einer Evaluation zu unterziehen und mit einer vor zehn Jahren im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführten Überprüfung (HIRNER 2000) zu vergleichen. Die aktuelle Erhebung am AGI musste ausgelagert werden (KANZIAN 2010), da der Autor der vorliegenden Studie aufgrund der Tatsache, dass er selbst an dieser Schule unterrichtet, wegen eventueller Voreingenommenheit diese Untersuchung nicht selber in Angriff nehmen konnte.

Gleichzeitig stand die Idee im Raum, am Institut für Geographie an der Universität Innsbruck mit dem Vorhaben zur Etablierung eines Ausbildungsprogramms für bilinguale GeographInnen an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen (AHS, BHS) vorstellig zu werden. Da dieser Plan am Institut auf fruchtbaren Boden fiel, konnte man gleich die Konzeptentwicklung in Angriff nehmen. Leider gab es kein statistisches Material darüber, welcher Bedarf an bilingualen Lehrpersonen überhaupt gegeben war bzw. welchen Stellenwert bilingualer Unterricht an Tiroler Schulen des angesprochenen Typs zu der Zeit hatte.

Diese Ausgangskonstellation war nun Beweggrund genug, die Gesamtsituation bilingualer Angebote an höheren Schulen Tirols unter die Lupe zu nehmen und eine aktuelle Bestandsaufnahme durchzuführen. Mittels Fragebögen sollte auf der Basis einer Gesamterhebung an allen bilingualen Zweigen ein Überblick über Ausmaß und Qualität der bilingualen Konzepte (nach Einschätzung und Wahrnehmung von SchülerInnen und LehrerInnen) gewonnen werden, um dann - der primären Intention dieser Arbeit entsprechend - adäquat bei der Erstellung des Ausbildungsprogrammes reagieren zu können.

Im Laufe der Arbeit hat sich - im Sinne eines dynamischen Prozesses - herausgestellt, dass die intensive Beschäftigung mit der Materie nicht nur neue Einblicke verschaffen, sondern auch zu ziemlich radikalen Einstellungskorrekturen führen kann. So wurde beim Studium jüngster Veröffentlichungen deutlich, dass die lange Zeit gerade einmal tolerierte Bezeichnung „bilingual“ in ganz neuem Licht gesehen werden kann und so ihrem eigentlichen Wortsinn wieder gerechter wird.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei wesentliche Bereiche (vgl. Abb. 1):

Zunächst versucht sie Orientierungshilfen im immer größer werdenden **Angebot an fachdidaktischer Literatur** zu bieten und essentielle Aspekte der bilingualen Methodik herauszuarbeiten (Kap. 3 und 4).

Der zweite Bereich berichtet über die **Ergebnisse der Fragebogenerhebung an allen höheren Schulen Tirols**, die Aufschluss über bestehende Programme liefern soll (vgl. Kap. 5.2).

Im dritten, größten und **zentralen Teil waren die Hauptakteure (SchülerInnen und LehrerInnen) am Wort**. In einer breit angelegten quantitativen Erhebung (vgl. Kap. 5.3) wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Einschätzungen zu vielen Aspekten des bilingualen Unterrichts an ihren Schulen kundzutun. An zwei Einrichtungen (AGI und RGI) wurde dabei ein sehr differenzierter Fragebogen in Anlehnung an HIRNER ausgearbeitet, um einerseits, wie oben

Bilingualer Unterricht an höheren Schulen Tirols

Eine fachdidaktische Analyse auf der Basis
aktueller Lehrmeinungen
sowie der Wahrnehmung und Bewertung
durch
SchülerInnen und LehrerInnen

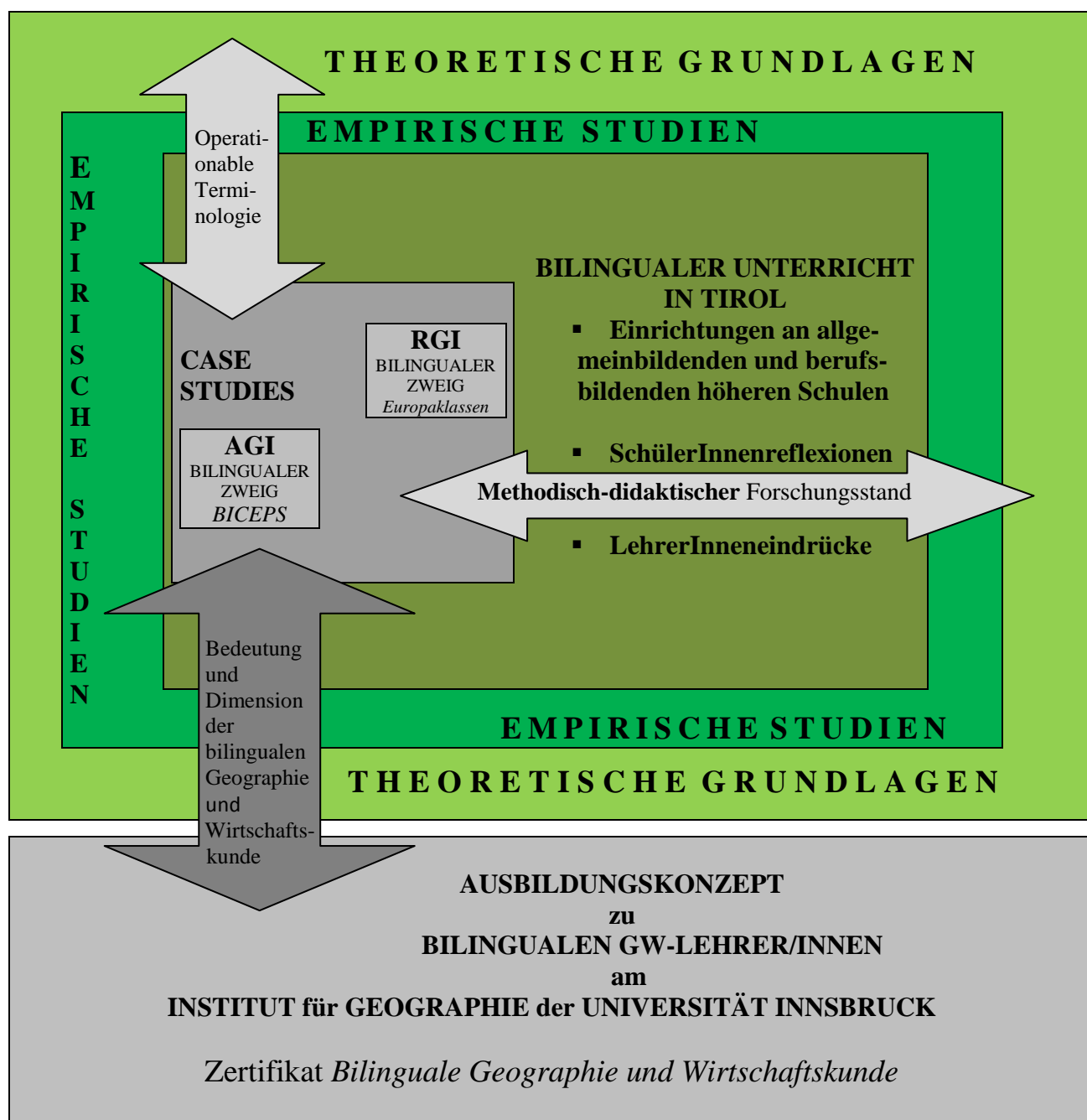


Abb. 1: Aufbau und Struktur der Arbeit

erwähnt, die vergleichende Evaluation am AGI durchführen zu können und um andererseits einen Vergleich jener zwei Schulen zu ermöglichen, wo der bilinguale Unterricht am stärksten verankert ist. An den restlichen Schulen kam ein etwas reduzierter Fragebogen zum Einsatz, der eine Gesamtvergleichbarkeit ermöglichte.

Ergänzend dazu wurden die Lehrpersonen ersucht, in strukturierten Interviews (vgl. Kap. 5.4) über ihre Erfahrungen und Probleme im Bezug auf bilingualen Unterricht zu berichten.

Wie das Schaubild über Struktur und Aufbau zeigt, lässt sich in der Arbeit ein roter Faden spinnen von der Orientierung wichtiger theoretischer Grundlagen in der einschlägigen fachdidaktischen Literatur, deren Verwirklichung bzw. Ausprägungsgrad an Tiroler Schulen des Typs AHS und BHS empirisch überprüft werden soll, hin zu direkten Konsequenzen aus Theorie und Praxis für die Konzeption eines bilingualen Ausbildungsprogramms für interessierte StudentInnen und LehrerInnen der Geographie, die in ihrer herausragenden Bedeutung und Dimension als bilinguales Fach besonders in den Mittelpunkt gerückt wird.

2 Babylonische Terminologie

2.1 Versuch einer definitorischen Bestimmung

Es ist ein äußerst mühevolleres Unterfangen, den Terminus „bilingualer Unterricht“ halbwegs trennscharf definieren zu wollen. Außer Zweifel scheint zu stehen, dass er im deutschsprachigen Raum als Sammelbegriff für sehr viele verschiedene Formen des schulischen Lernens in den so genannten Sachfächern unter Zuhilfenahme einer Fremdsprache (Vehikularsprache/ MÄSCH 1996, S. 14) verwendet wird. Das vordergründige Ziel ist dabei nicht das Erlernen einer Sprache, sondern das Sich-Beschäftigen mit einem Sachgebiet in einer Fremdsprache.

MEYER (2003, S. 3) verwendet in diesem Zusammenhang die Differenzierung „fremdsprachiger“ Unterricht für das Lernen *in* einer Sprache und „fremdsprachlich“ für das Lernen *über* eine Fremdsprache. Abgesehen davon, dass diese Unterscheidung schwer wahrgenommen wird und leicht zu Verwechslungen führen kann, genügt wohl auch eine im Vorhinein vorgenommene klare Festlegung darauf, was man im konkreten Fall unter „bilinguaem Unterricht“ versteht. In der vorliegenden Arbeit wird er als ein Sachfachunterricht aufgefasst, der eine Fremdsprache als ein besonders herausforderndes methodisches Element einsetzt. Im Umkehrschluss heißt dies, dass der bilinguale Unterricht nicht einfach ein erweiterter Fremdsprachenunterricht sein kann, wie das manchmal in der Literatur interpretiert wird.

Der so verstandene Einsatz einer Fremdsprache wird, besonders im österreichischen Kontext, oft als Arbeitssprache¹ bezeichnet.

„Arbeitssprache bedeutet, dass die Schüler eine Fremdsprache (vorwiegend Englisch) in natürlicher Weise als Lern- und Arbeitsmittel in Bezug zu nichtsprachlichen Gegenständen einsetzen können. ... Fachinhalte werden mithilfe der Fremdsprache erarbeitet. Die Sprache wird dabei als Instrument bei der Bewältigung fachspezifischer Inhalte herangezogen, in der Fachunterricht und Sprachenlernen zeitweilig verschmelzen.“ (FINKBEINER 2002, S. 97)

Obgleich der Begriff „bilingualer Unterricht“ in den deutschsprachigen Regionen Europas weithin verwendet wird, weist er doch große definitorische Schwächen auf. Etwas Wesentliches des relevanten Unterrichtskonzepts kommt dadurch nicht zum Ausdruck, nämlich die Tatsache, dass eine spezifische Verquickung von Inhalt und Sprache stattfinden soll. Weitaus besser eignet sich in dieser Hinsicht die europaweit eingeführte Bezeichnung „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL). Ein qualitativ ähnlicher Ausdruck ist der an der Universität Nottingham/UK geprägte, jedoch selten verwendete Begriff „Bilingual Integration of Languages and Disciplines“ (BILD).

Die Bezeichnung „bilingual“ ist auch deshalb unbefriedigend, weil sie zu falschen Assoziationen führen kann: Obgleich zwei Sprachen (die Mutter- und die Fremdsprache) in den Bildungsprozess integriert sind und in diesem eine situationsabhängige, besondere Bedeutung haben (was sich in dem Bemühen um eine funktionale Zweisprachigkeit äußert), muss doch das pragmatische Fernziel der Erreichung eines monolingualen Unterrichtsgeschehens in der als Arbeitssprache verwendeten Fremdsprache ermöglicht werden (vgl. Kap. 3.2.2).

BREIDBACH (2003, S.7) sieht in der unscharfen Begriffsbestimmung und der Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten durchaus etwas Positives:

„Diese Vielfalt spielt in fast jede den bilingualen Sachfachunterricht¹ betreffende Frage hinein.“

¹ Der Begriff wurde ursprünglich vom Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum in Graz in die Literatur eingeführt.

Deshalb würde eine rigide Begriffsdefinition diese Problemlage von vornherein ausblenden und Missverständnisse wären so vorprogrammiert. Insofern möchte ich den fehlenden Konsens ... ausdrücklich begrüßen, macht es doch die vorherige Klärung dessen, worüber und mit welcher Zielsetzung diskutiert wird, um so nötiger ...“

Eine grundsätzliche, erwähnenswerte Differenzierung zwischen bilinguaem Unterricht und bilingualer Erziehung wird von mehreren Autoren vorgenommen (z.B. MARSH/MARSHLAND 1999, S. 21), wobei letzterer Begriff auf gesellschaftspolitische Interessen und Zwänge hinweist und gerade im Zusammenhang mit Integrationsproblemen in vielen europäischen Ländern derzeit hochgradig brisant und aktuell ist.

„... Bilingual Education which can be thought of as accommodating the linguistic and socio-cultural needs of minority language interests within a given community, such as minority immigrant, minority non-immigrant and migrant learners.“ (MARSH/MARSHLAND 1999, S. 21)

Resümierend soll festgehalten werden, dass der Terminus „bilingualer Unterricht“ (BU) in dieser Untersuchung folgendermaßen verstanden wird:

BU ist ein Sachfachunterricht, der eine Fremdsprache als Arbeitssprache verwendet. Das Ziel ist die Beschäftigung mit vom Sachfach vorgegebenen Inhalten unter letztendlich monolinguaem Einsatz der Fremdsprache, wobei eine neue Dimension der Verschmelzung und gegenseitigen Befruchtung von (Fach)Inhaltslernen und Sprachlernen entsteht. Der Muttersprache verbleibt situationsbezogen eine wichtige funktionale Bedeutung auf dem Weg zur monolinguaen Fremdsprachigkeit.

2.2 Pluralismus-Modell „Bilinguale Bildung“

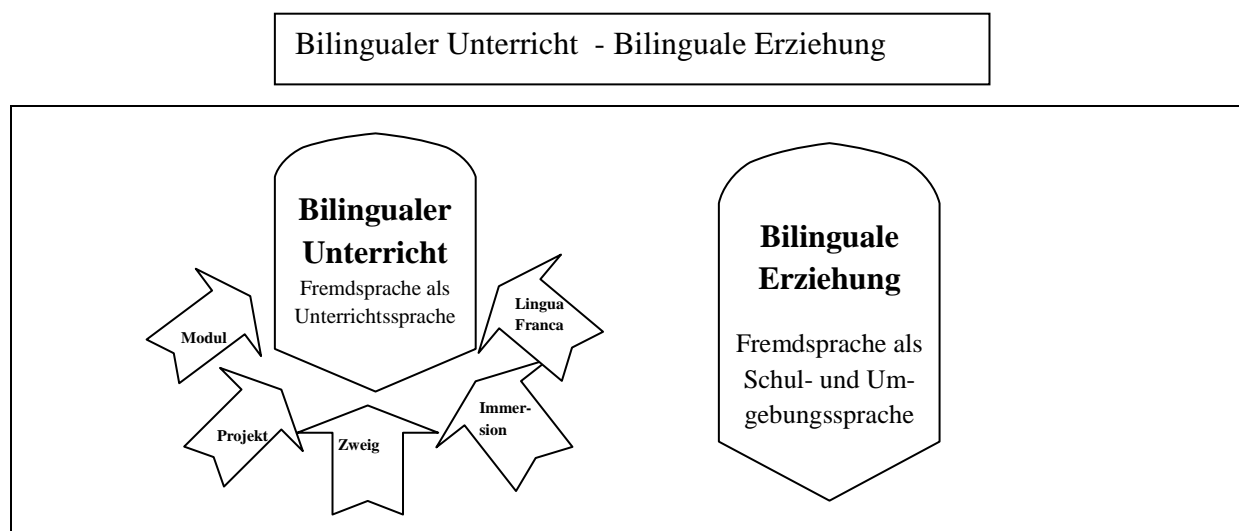


Abb. 2: Variantenvielfalt bilingualer Bildung (Entwurf STRASSER)

¹ Die in die Bezeichnung „bilingualer Unterricht“ aufgenommene Zusatzinformation „Sachfach“ gleicht einer tautologischen Verdichtung und ist eigentlich überflüssig, da die Kurzform keine Alternativen zulässt.

Synonyma für „bilingualen Unterricht“

Content and Language Integrated Learning/CLIL, Fremdsprache/Englisch als Arbeitssprache FAA/EAA, English as a Medium/the Language of Instruction, Content-based Foreign-language Teaching, English/Foreign Language across the Curriculum ...

Varianten des BU

Bilinguales Modul: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache für ausgewählte Unterrichtssequenzen/Themenblöcke. Diese Form wurde in Österreich entwickelt und erfreut sich mittlerweile auch in Deutschland als flexible Form des bilingualen Lernens größerer Beliebtheit (KRECHEL 2003, S. 194).

Fächerübergreifendes Projekt: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache unter Einbeziehung mehrerer Gegenstände im Rahmen eines Projekts.

Dies ist eine häufig eingesetzte Methode, die unter SprachlehrerInnen als Abwechslung zum herkömmlichen Sprachunterricht sehr beliebt ist. Allerdings darf bezweifelt werden, ob in diesen Fällen die Zielsetzungen und methodischen Vorteile des bilingualen Unterrichtskonzepts erreicht beziehungsweise umgesetzt werden können.

Bilingualer Zweig/Bildungsgang: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache in einer/mehreren Klasse(n) jeden/mehrerer Jahrgangs/Jahrgänge in einem oder mehreren Fach/Fächern

Immersion (ähnliches) Programm: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache in sehr vielen bis allen Fächern.

Diese Form kommt aus dem nordamerikanischen Bereich (USA, Kanada) und ist streng genommen ein Programm für SchülerInnen, deren Muttersprache nicht identisch ist mit der Unterrichtssprache und der allgemeinen Umgebungssprache der Gesellschaft, in der sie leben. In Europa hat sich eine nicht so rigide Definition dieses Begriffes etabliert, wonach auch dann von Immersion gesprochen werden kann, wenn relativ viele Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden (manchmal mit Mindestprozentsätzen der Verwendung der Zielsprache limitiert).

Lingua Franca-Projekt: Verwendung der Zielsprache als Kommunikationsmittel in allen Fächern, wenn die SchülerInnen verschiedene Muttersprachen haben.

Der Unterschied zu Immersion-Programmen ist dabei graduell und bedeutet eine Ausweitung der bilingualen Ausbildung auf alle Fächer.

Diese Variante wird praktiziert, wo ein internationales Publikum einen entsprechenden Bedarf weckt, wie z.B. im Zusammenhang mit den Europäischen Schulen (insgesamt dreizehn in verschiedenen Ländern der Europäischen Union mit Standorten etwa in München, Frankfurt, Brüssel, Varese ...) oder besonderen wirtschaftlichen Brennpunkten, etwa Wien (Vienna International School) oder Linz (LISA).

3 Methodisch-didaktische¹ Konzepte im Spiegel der Fachliteratur

3.1 Aktueller Forschungsstand und wissenschaftlicher Diskurs

3.1.1 Eigenständige Methodik für BU?

Eine ziemlich intensive Diskussion wird in der Literatur darüber geführt, ob es eine eigenständige Methodik des bilingualen Unterrichts geben kann bzw. muss (u.a. THÜRMANN 2008, MEYER 2003, WILDHAGE/OTTEN 2003). Die Annahme, dass eine einfache Kombination der Fachdidaktik der Zielsprache mit der Fachdidaktik der Sachfächer den Anforderungen von CLIL gerecht würde, wird immer wieder angezweifelt.

MÄSCH (1996) ist ein Vertreter jener Position, die argumentiert, dass kein Handlungsbedarf im Bezug auf eine eigenständigen Methodik des bilingualen Unterrichts bestünde, sondern dass man sich nach dem „Leitsatz der Generalität“ (MÄSCH 1996, S. 1) – so wie in allen anderen Situationen des Unterrichtens – einfach dem Prinzip verpflichtet fühlen solle, wonach jene Form zu finden sei, die dem Unterricht in der entsprechenden Konstellation gut tue.

„Hinsichtlich des Teilbereichs der Unterrichtsformen ist der augenblickliche Erkenntnisstand, daß es im bilingualen Unterricht keine anderen als die auch im muttersprachlichen Unterricht angeratenen und gängigerweise benutzten Unterrichtsformen gibt, daß aber unter der Kondition der Fremdsprache als Vehikularsprache bei der Anwendung der bekannten Unterrichtsformen spezifische Aspekte berücksichtigt werden müssen“ (MÄSCH 1996, S. 14).

MÄSCH bietet in diesem Zusammenhang eine „Methodenwaage“ (MÄSCH 1996, S. 4) an, die in ihrer Zuordnung der Arbeitsformen zu den Grundprinzipien der Lehrer- bzw. Schülerorientierung doch sehr kritisch zu beurteilen ist. So entspricht der „Schülervortrag“ ziemlich klar einer instruktivistischen Methode und ist nur in Bezug auf die SchülerInnen, die ein Referat halten oder eine Stunde vorbereiten, lernerorientiert.

Einen gegensätzlichen Standpunkt nimmt THÜRMANN (2008) ein. Er fordert eine eigenständige Methodik und begründet dies damit, dass der bilinguale Unterricht die Aufgaben nur erfüllen kann, „wenn es Methoden gibt, die Lernfortschritte anzubahnen, zu unterstützen, zu sichern“ (THÜRMANN 2008, S. 78). Diese Methoden beschreibt LUKAS (1997) als additiv bzw. integrativ:

„Additiv sind die Methoden im Bilingualen Unterricht, weil sie im Verlauf des bilingualen Lehrgangs fachspezifisch nach und nach entwickelt werden [müssen - Anm. des Verfassers]...

Integrativ sind sie in zweierlei Hinsicht: Sie sind integrativ im Prozeß ihrer Ausprägung und Profilbildung. Und sie sind integrativ, indem sie Lehr- und Lernweisen, Aktions- und Integrationsformen hervorbringen, die situationsbedingt auf das Methodenrepertoire zweier lernpsychologisch und didaktisch unterschiedlich angelegter Unterrichtsfächer zurückgreifen. Dabei vollziehen sich Vorgänge pragmatischen Handelns und Anpassens. Es wird transferiert und integriert, was den bilingualen Unterrichtsprozeß effektiv stützt“ (LUKAS 1997, S.66).

Diesem Standpunkt folgend muss also die Forderung erhoben werden, dass die bilinguale Didaktik nicht einfach die Summe von Sprache und Sachfach sein kann, sondern die Fremd-

¹ Da in der Literatur die Grenzen zwischen Methodik und Didaktik kaum einmal scharf gezogen werden, wird auch in dieser Arbeit der Doppelbegriff in der Form interpretiert, dass man besonders das „Wie“ des Lernprozesse – allerdings immer in Abhängigkeit vom „Was“ – im Auge hat. Oft werden die Einzelbegriffe auch als Synonyma verwendet.

sprachendidaktik unterstützend in den Lernprozess des Sachfachs integriert werden und in einer eigenständigen Dynamik Anwendung finden muss. So können beispielsweise die sprachlichen Anforderungen im bilingualen Unterricht nicht immer synchron mit den Angeboten im Sprachunterricht (Vokabular, Grammatik ...) verlaufen.

3.1.2 Bilingualer Unterricht: Sachfachunterricht oder erweiterter Fremdsprachenunterricht?

Schließt man sich dem Standpunkt an - wie ein großer Teil der Autoren in der wissenschaftlichen Diskussion - , dass bilingualer Unterricht Sachfachunterricht bleiben soll, dann ergibt sich aus der Perspektive der Sachfächer ein gravierendes Manko: Die methodisch-didaktischen Beiträge zum Diskurs über CLIL kommen zum allergrößten Teil von Vertretern der Sprachdidaktik.

Das mag einerseits daran liegen, dass die Diskussion vordergründig nicht ganz ehrlich geführt wird und man von beiden Seiten (Sprachen und Sachfächern) versucht, die eigenen Interessen und Kompetenzen in den Mittelpunkt zu rücken. Vonseiten der Sachfachdidaktiker wäre es höchst angebracht, die essentielle Bedeutung der sprachlichen Komponenten im bilingualen Unterricht anzuerkennen bzw. dieser durch entsprechende Strategien und Methoden Rechnung zu tragen. Und vonseiten der Fremdsprachendidaktik wäre es wünschenswert, den bilingualen Unterricht ohne Einschränkungen als Fachunterricht zu belassen. WOLFF (2008) geht sogar so weit, dass er den Terminus „bilingualer Unterricht“ nicht nur mit dem Ausdruck „inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen“ gleichsetzt, sondern Ersteren durch Letzteren ersetzt (WOLFF 2008, S. 160).

Auch wenn bilingualer Unterricht, wie von THÜRMANN (2008) behauptet, einen lernpsychologisch begründeten Selbstwert¹ hat, bleibt doch immer als eine wesentliche Zielsetzung dieser Unterrichtsform die gesteigerte linguistische Kompetenz der SchülerInnen in der relevanten L2. Der oben zitierte Selbstwert ließe sich wohl auch bis zu einem gewissen Grad durch entsprechende Maßnahmen (Klarheit, Einfachheit ...) im Sachunterricht in der Muttersprache erzielen. Es muss also noch einen anderen, prinzipiellen Aspekt als Begründung für bilingualen Unterricht als Sachfachunterricht geben: Dieser beruht darin, dass man sich in CLIL-Stunden immer mit konkreten, nicht konstruierten Inhalten auseinandersetzt, die in der Fremdsprache erörtert werden. Ein Zitat eines Englisch-Lektors an der Universität Innsbruck im Gespräch mit dem Autor (Juli 2009) bringt dies auf den Punkt: „They have always something to talk about“.

Andererseits kann die sprachdidaktische Dominanz wohl ganz einfach dadurch begründet werden, dass bilingualer Unterricht, wie in allen verwendeten Bezeichnungen und Abkürzungen angedeutet, systemimmanent einen Fokus auf Sprache legt. Wenngleich dies auch im muttersprachlichen Fachunterricht passieren sollte (nach dem Motto: „Jeder Unterricht ist Sprachunterricht.“), wird allzu oft dieser Forderung nicht Rechnung getragen, was allgemein ein bedauernswerter Zustand ist.

¹ „Am Ende ist die Effektivität des Lernens dem L1-geführten Fachunterricht gleichwertig, wenn nicht überlegen. Das liegt daran, dass Erkenntnisse und Methoden des Fachunterrichts in der Fremdsprache klarer und einfacher präsentiert werden können als im überdifferenzierten und nuancenreichen Gebrauch von L1“. (THÜRMANN 2008, S. 71)

VOLLMER¹ (2008) beschreibt die Situation wie folgt:

*„Natürlich geht niemand so weit zu behaupten, dass Sprache im bilingualen Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spiele, aber eben dennoch eine funktionale, eben dienende ...
Offenbar ist hier ein sensibler Punkt angesprochen: Für viele darf der bilinguale Unterricht auf keinen Fall als verschleierter Sprachunterricht genutzt werden...
Der Fokus liegt gerade nicht auf der Sprache, ..., sondern auf dem Inhalt und der inhaltlichen Aussage, die sich der Sprache bedient ...
Andererseits ist aber jedes Lernen Anlass zum Spracherwerb, mehr noch: Lernen und Denken findet überhaupt nur (ob in der L1 oder L2) über Sprache statt...
Wir müssen genauer erforschen, wie sich beides gleichzeitig vollzieht und ob nicht beides durch eine bewusste Strukturierung im bilingualen Lehren und Lernen besser und systematischer gefördert wird als im traditionell einsprachigen Sachfachunterricht“ (VOLLMER 2008, S. 55).*

Allerdings tut sich in diesem Zusammenhang ein oft zitiertes Dilemma im bilingualen Unterricht auf, das es zu lösen gilt: SchülerInnen sollen imstande sein, das zu sagen, was sie sagen wollen. Daher spielen methodische Impulse wie Bridging, Prompting, Scaffolding (vgl. Kap. 3.2.6.3 und 3.2.6.4) bei CLIL so eine große und fundamentale Rolle.

3.1.3 Kommunikationsprobleme zwischen Theorie und Praxis auch (und besonders?) im Zusammenhang mit bilinguaem Unterricht?

Einerseits beklagt die universitäre Didaktik, „dass die Unterrichtspraxis ohne einen klar definierten didaktisch-methodischen Bezugsrahmen stattfindet“ (OTTEN/WILDHAGE 2003, S.22). BACH (2000, S. 20) spricht sogar von „dilettantischem Experimentieren“. Andererseits meint RAUTENHAUS (2008, S. 109), „dass die Schulpraxis der Theorie um Meilen voraus geeilt ist“, und begründet dies mit Beobachtungen, wonach LehrerInnen aufgrund praktischer Zwänge Netzwerke entwickeln, die eine Plattform zum Austausch von Materialien und Erfahrungen bieten. DOFF (2010, S. 15) meint hingegen, dass neuerdings die Theorie durch ein Überholmanöver (*turnover*) eine Theorie-Praxis-Lücke aufgestoßen hätte, die es nun wieder zu schließen gelte.

Der Autor der vorliegenden Studie hat in den letzten ca. 15 Jahren des bilingualen Unterrichtens den Eindruck gewonnen (ohne wissenschaftliche Belege vorlegen zu können), dass in der Praxis sehr viel autodidaktisches Ausprobieren stattfindet – teils aus Mangel an theoriegeleitetem, praxisnahen Rüstzeug, teils aus weit verbreiteter fehlender Bereitschaft (oft auch bedingt durch Zeit- und Ressourcenknappheit), sich um die didaktisch-methodische Diskussion in der Literatur zu kümmern. Ob dieser Eindruck von den unterrichtenden Lehrpersonen im Bereich der höheren Schulen in Tirol bestätigt wird, wird in den Kap. 5.4.3.4 und 5.4.3.5 diskutiert werden.

Jedenfalls wäre es ein Gebot der Stunde, dass - ohne die Bemühungen der Fremdsprachendidaktik (vgl. u.a. BREIDBACH 2007) gering schätzen zu wollen - die einzelnen Sachfächer ihre spezifischen, praxisorientierten Fachdidaktiken vorlegten.

¹ VOLLMER stellt das bilinguale kanadische Immersion-Programm dem bilingualen Unterricht in Deutschland gegenüber und hält fest, dass dieser nicht als Alternative zu Immersion angesehen werden kann, sondern vielmehr als erweitertes Fremdsprachenangebot fungiert, mit dem Zweck, letztendlich durch erhöhte („enriched“) Sprachkompetenz bessere Chancen im beruflichen und privaten Leben zu erwirken. Dennoch unterscheidet er zwischen bilinguaem Unterricht als Erweiterung des fremdsprachlichen Lernens und dem als Fachunterricht in der Fremdsprache. Ergänzend nennt er auch noch jene europäischen Projekte, bei denen in zwei- oder mehrsprachigen Ländern eine Sprachgruppe die jeweils andere Sprache mithilfe des bilingualen Ansatzes erlernt.

3.2 Eckpunkte einer bilingualen Didaktik

3.2.1 Grundlagen des Sprachenlernens

Kognitive Linguistik

Eine wichtige Voraussetzung für kompetent angewandten bilingualen Unterricht ist ein Grundverständnis der Spracherwerbsprozesse. VOLLMER (2008, S. 52) beklagt wohl zu Recht, „dass [bezogen auf diese Prozesse – Anmerkung des Verfassers] noch vielfach ein mangelndes Interesse an ihrer genaueren Beschreibung und Analyse vorherrscht“ und begründet dies mit drei Aspekten einer Zustandsanalyse des bilingualen Unterrichts in Deutschland (was wohl auch auf österreichische Verhältnisse umgelegt werden kann):

- (1) Man begnügt sich mit der Tatsache, dass im bilingualen Unterricht Spracherwerb stattfindet und kümmert sich nicht so sehr darum, wie das passiert.
- (2) Das Hauptaugenmerk wird auf Sachfachlernen gelegt.
- (3) Die Prozesse des Fremdsprachenlernens werden in der Verantwortung der Sprachlehrer belassen.

Der Tatsache, dass man in letzter Zeit verstärkt auf die kognitive Linguistik zurückgreift, um Lernprozesse beim Spracherwerb zu erklären, soll auch in dieser Abhandlung Rechnung getragen werden.

Diese Zielsetzung in der Linguistik wurde in den Fünfzigerjahren des letzten Jahrhunderts in den USA entwickelt. Die Theorie gilt als notwendige Weiterentwicklung des Behaviorismus und der Universalgrammatik. Für sie ist sprachliches Verhalten kein reiner Selbstzweck, sondern hat auch eine vermittelnde Funktion, um Aussagen über generelle mentale Strukturen machen zu können, die dem sprachlichen Wissen zugrunde liegen. Sie nimmt an, dass Spracherwerbsmodelle nur dann angemessen sein können, wenn die Sprache auch lernbar und einfach verarbeitbar ist.

„Wenn man im Rahmen dieser Theorie davon ausgeht, dass kein Element der Sprache willkürlich ist, wäre es sicherlich angebracht, Lernende auf diese Motiviertheit von Sprache aufmerksam zu machen, um ihnen einen Zugang und Einsichten dazu zu verschaffen, wie Fremdsprache funktioniert, statt sie einfach stumpfsinnige Regeln auswendig lernen zu lassen“ (NIEMEIER 2008, S. 23).

Allgemein wird mit der Theorie der kognitiven Linguistik die Hoffnung verbunden, Trends einer modernen Fremdsprachendidaktik wie Language Awareness, Handlungsorientierung, ganzheitliches Lernen und Schülerzentrierung bedienen zu können. Darüber hinaus werden diese Ansätze durch neuere psycholinguistische und neurophysiologische Forschungen gerade hinsichtlich der Lernprozesse beim Spracherwerb unterstützt.

3.2.2 Bilingualismus

Zunächst ist eine Unterscheidung in natürlichen (genetischen) Bilingualismus (zweisprachig aufwachsende Kinder, Minoritäten, Migranten) und schulisch erworbenen, institutionalisierten Bilingualismus (bilingualer Unterricht) geboten. Dabei ist wichtig, dass die Prozesse beim Spracherwerb additiv und nicht subtraktiv ablaufen, wobei eine zweite Sprache bereichernd

der ersten hinzugefügt wird und nicht deren Kompetenz schmälert oder gar verschwinden lässt (LAMBERT 1974).

Erkenntnisse aus der Forschung des natürlichen Bilingualismus können in diesem Zusammenhang durchaus als unterstützende Theorien für den bilingualen Unterricht angesehen und angewendet werden. Ging man lange Zeit davon aus, dass Bilingualismus störend für die allgemeine Entwicklung (beider Sprachen) sei (CUMMINS 1984 - später hat er seine Meinung dazu revidiert), hat sich parallel dazu auch die gegenteilige Meinung etabliert, dass die Akquisition einer zweiten Sprache auch die muttersprachlichen Fähigkeiten verbessert (LAMBERT/TUCKER 1972). Jedenfalls scheint gesichert, dass Bilingualismus ein größeres Sprachbewusstsein hervorbringt.

Fundamentale Erkenntnisse im Bezug auf bilinguals Lernen verdanken wir CUMMINS. In mehreren Theorien formulierte er wichtige Grundlagen zur Thematik. An dieser Stelle sei besonders auf seine *Development Interdependence Hypothesis* (CUMMINS 1979) hingewiesen, die besagt, dass der Kompetenzlevel der zu erlernenden Sprache zum Teil vom schon vorhandenen linguistischen Niveau der Muttersprache abhängt. Das ist eine besonders für den bilingualen Unterricht wichtige Erkenntnis, da sich dadurch bedeutende und effiziente Synergien und mögliche Transfers von der L1 zur L2 ergeben (etwa die Fähigkeit, komplexe Aufgaben zu lösen oder Strategien des Sprachgebrauchs und der Sprachproduktion in beiden Sprachen zu aktivieren).

Darin liegt wohl eine fundamentale Rechtfertigung bilingualen Lehrens und Lernens nach der vorgegebenen Definition. Gleichsam systemimmanent – folgt man den Theorien von CUMMINS (1979) – ergibt sich die Forderung nach einer besonderen Beachtung der Rolle der Muttersprache.

Konsequenterweise müsste man dann - im eigentlichen Sinne des Wortes - von einem „bilingualen“ Unterricht sprechen und gerade in der Didaktik den Aspekt des Einsatzes der Fremd- und Muttersprache besonders berücksichtigen. Dennoch liegt kein Widerspruch zu der im Kapitel 2.1 festgehaltenen Definition von bilingualen Unterricht vor, wonach es sich dabei letztlich um einen – zumindest in der Zielvorstellung – monolingualen Fachunterricht in der L2 handelt. Dass man versucht, in der finalen Phase des bilingualen Lehrens und Lernens die Stunden monolingual zu halten, heißt nicht, dass man auf dem Weg dorthin die oben beschriebenen Vorteile bilingualen Lernens außer Acht lassen soll.

Eine ähnliche Argumentation bringen HALLET (2003) und NIEMEIER (2000) vor, wenn sie darauf drängen, dass beim bilingualen Lernen der Vorgang der Begriffsbildung ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird. HALLET (2003) begründet dies mit kognitionspsychologischen Erkenntnissen.

„Denn auch im bilingualen Unterricht ist Lernen nur vorstellbar als die Ausbildung einer fachlich ausgeprägten Begrifflichkeit im Sinne kognitiv-mentaler Konzepte, mit deren Hilfe das vertiefte Verstehen von Phänomenen der uns umgebenden Welt und der Aufbau eines Wissensbestandes darüber möglich ist, der zu erfolgreichem Handeln und Verhalten im weitesten Sinne führt“ (HALLET 2003, S. 49).

Die Beschaffenheit dieser Konzepte, die ihnen zugrunde liegenden Strukturen und Prozesse und die Beziehungen zur Außenwelt seien noch nicht richtig erforscht und daher wenig bekannt.

NIEMEIER (2000, S. 49) geht davon aus, dass bei bilingualen Anfängern „die meisten konzeptuellen Kategorien schon in der Muttersprache ausgeformt worden sind und grundsätzlich

schon deutsche Bezeichnungen für deutsche Konzepte internalisiert sind“. Allerdings ist die Begriffsbildung ein niemals abgeschlossener, sondern sehr dynamischer Prozess. Nach NIE-MEIER nützen bilinguale Lerner diesen Vorteil und bauen zumindest Minimalkonzepte, basierend auf den Erfahrungen in der Muttersprache, für die neue Fremdsprache auf. HALLET (2003) glaubt allerdings, dass dies nur für den Sprachunterricht zutrifft, *nicht* für CLIL, da die Begriffsbildung im bilingualen Sachfach viel komplexer und differenzierter abläuft als im Sprachunterricht (HALLET 2003, S. 50) und er vermutet - so wie LEISEN (2000, S. 8) -, dass „... manche Schwierigkeiten mit der Fachsprache ... nämlich Schwierigkeiten des Fachlernens [sind]“.

3.2.3 Begriffslernen im Kontext von CLIL

Nach WOLFF (2000, S. 169) sind „im Gegensatz zu den Inhalten des traditionellen Fremdsprachenunterrichts ... die Inhalte des Sachfachs durch wissenschaftlich-propädeutische Merkmale gekennzeichnet, was in direktem Zusammenhang mit der Fähigkeit des systematischen Erfassens, Beschreibens und Erklärens von Phänomenen steht“. Die Themen im bilingualen Unterricht werden gemeinhin als authentischer und daher wirklichkeitsnäher empfunden (eine weitere Rechtfertigung für den bilingualen Unterricht in der Form von CLIL). Sie müssen daher neben der Verwendung des Alltagsvokabulars auch auf wissenschaftliche Begriffe zurückgreifen.

Alltagsbegriffe – wissenschaftliche Begriffe

Die Bildung der Alltagsbegriffe verläuft „natürlich“ (nicht angeleitet), während wissenschaftliche Begriffe (Fachbegriffe) einen systematischen Prozess durchlaufen, bis sie ein bestimmtes Niveau erreichen. Das kognitive und sprachliche Anspruchsniveau kann gut in der CUMMINS'schen Matrix (*support and degree of cognitive involvement in language tasks and activities*) verortet werden.

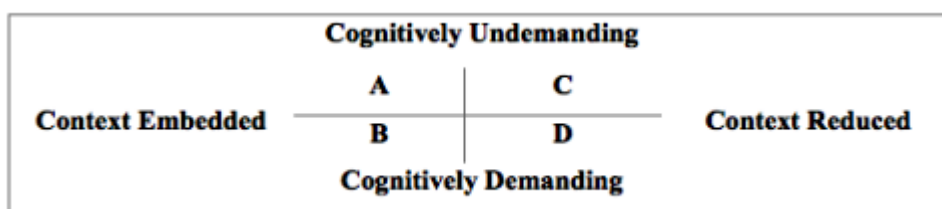


Abb. 3: Cummins'sche Matrix (CUMMINS 1996, S 58)

In diesem Zusammenhang hat CUMMINS (1978a) die Begriffe BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) für eine allgemeine Alltagskommunikation und CALP (Cognitive Academic Linguistic Proficiency) für eine wissenschaftliche Sprachkompetenz in die Literatur eingeführt (zur theoretischen Diskussion vgl. ZYDATISS 2002). CUMMINS geht davon aus, dass die wissenschaftliche Sprache viel kontext-isolierter ist und daher dem Lerner zusätzliche Unterstützung (CUMMINS 1996, S. 58) gegeben werden muss (z.B. durch Visualisierung, non-verbale Hinweise), was dann als „context embedded“ bezeichnet wird.

ZYDATISS (2002) weist wohl mit Recht darauf hin, dass Sprachhandlungsfähigkeit und Sachfachliteratilität (die Voraussetzung jedes zumindest in Ansätzen handlungsorientierten Unterrichts sind) besonders bei CLIL kontinuierlich aufgebaut werden müssen, was vonseiten

des Praktikers eine Analyse dessen voraussetzt, was in der entsprechenden Unterrichtssituation gebraucht wird (Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, kognitiv-sprachliche Voraussetzungen). CLEGG (2001) nennt dies *language and learning demands*. Es gilt wohl als Selbstverständlichkeit, dass man bei der Planung bilingualer Stunden darauf Rücksicht nimmt.

Die vorher erwähnten Begriffe von ZYDATISS (2002) weisen darauf hin, dass es im bilingualen Unterricht um mehr als reine Fachterminologie geht, wie auch OTTEN/WILDHAGE (2003, S. 29-30) bemerken.

„Der Aufbau einer fachlichen Diskursfähigkeit bedarf der systematischen Unterstützung in den Bereichen Rezeption und Produktion und damit auch der sprachlichen Umsetzung kognitiver Operationen sowie fachrelevanter Methoden“.

HALLET (2003, S. 52-55) veranschaulicht eine differenzierte Begriffsbildung am Beispiel des Ausdrucks Regen/rain. Zunächst stellt er fest, dass die alltägliche Vorstellung von „Regen“ auf physischen Erfahrungen, Sinneswahrnehmungen und Beobachtungen basiert. Dadurch entsteht eine direkte Verbindung von Termini wie Nässe, Wolken, verschiedene Formen dieser „Nässe“ (vgl. Abb. 4) in Abhängigkeit von den Jahreszeiten (in unseren Breiten). Die Beobachtungen und Wahrnehmungen sind sehr subjektiv und individuell vielleicht unterschiedlich und eröffnen in der Regel keine Vorstellungen, die in abstrakter Weise über diese persönlichen Beobachtungen hinausreichen (Ursachen, Folgen, kausale Zusammenhänge, persönliche Verantwortung ...).

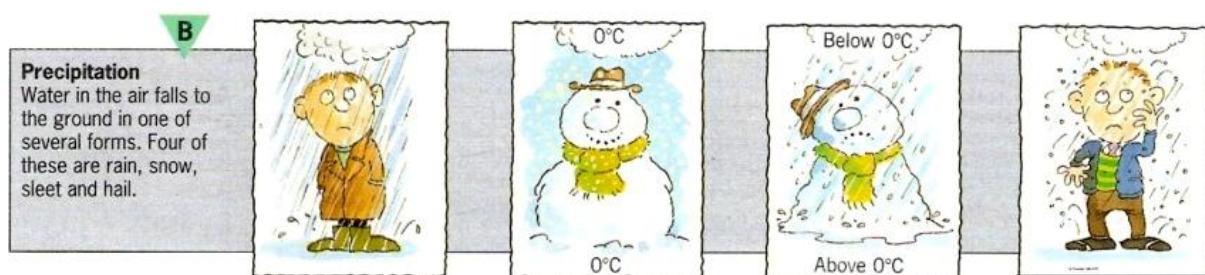


Abb. 4: Alltagsbegriffe im Zusammenhang mit Niederschlag (WAUGH/BUSHELL 1996, S. 16)

Das in der alltagsrelevanten Muttersprache in gewissem Rahmen ausdifferenzierte Begriffssystem wird in vereinfachter Form (ohne eine elaborierte Differenzierung) beim Erlernen einer Fremdsprache übernommen (NIEMEIER 2000, S. 43), was sowohl für das Sprachenlernen im relevanten Unterrichtsfach als auch für bilinguale Fächer einen nicht zu unterschätzenden Vorteil bildet. Es kann dabei aber auch zu Störungen in der Sprachentwicklung kommen, wenn sich zwischen dem in der Muttersprache aufgebauten und als Minimalkonstrukt in die Fremdsprache übernommenen Konzept kulturelle Differenzen eröffnen.

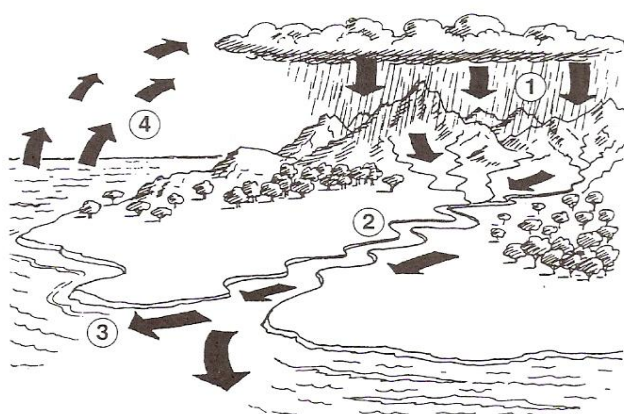
Die Inhalte des bilingualen Sachunterrichts gehen über die alltagsweltliche Begriffsbildung weit hinaus.

„Das Ziel jedes Sachfachunterrichts ist eine wissenschaftlich fundierte Beschreibung und systematische Erfassung der Phänomene der uns umgebenden Welt, und zwar vor allem auch derjenigen, die sich der unmittelbaren Anschauung und Erfahrung entziehen“ (HALLET 2002, S. 52).

Zum wissenschaftlichen Begriff wird Regen/rain, wenn man ihn einbettet in größere Zusammenhänge (vgl. Abb. 5) wie Wasserkreislauf (vgl. Abb. 6), Atmosphäre, Klima- und Wetterbildung sowie Klimaentwicklung.

„Regen/rain“ als Alltagsbegriff	„Regen/rain“ als wissenschaftlicher Begriff
Erfahrungswissen:	wissenschaftliches Wissen:
„Wasser von oben“ „Nässe“ Nutzen und Gefahren	„Niederschlag/precipitation“ Teil des Wasserkreislaufs Teil größerer Systeme (Klima etc.)
gegenständlich intuitiv, spontan, erfahrungsbasiert	abstrakt systemisch, theoriegeleitet
subjektiv	intersubjektiv
muttersprachliche Ausformung fremdsprachliches „Mini-Konzept“	fremdsprachiges Konzept im bilingualen Sachfachunterricht

Abb. 5: Regen/Rain als Alltags- und wissenschaftlicher Begriff (HALLET 2003, S. 52)



- 1 Condensation/Rain
- 2 Discharge (river)
- 3 Mouth of the river
- 4 Evaporation

Abb. 6: Regen als Element des Wasserkreislaufs
(BIEDERSTÄDT/WHITTAKER 1992, S. 17)

Es ließen sich viele ähnliche Vernetzungen im Zusammenhang mit fachspezifischen Inhalten konstruieren, die Begriffe wie Wind, Gebirge, Migration, Stadt etc. in sich bergen.

Die Aufgabe des bilingualen Unterrichts ist es nun, die von den Erfahrungen in der Muttersprache in die Fremdsprache transferierten Minimalkonzepte auszubauen und in wissenschaftliche Begriffsgeflechte umzuformen. Dabei gilt es festzuhalten, dass diese Begriffsbildung von Beginn an in der Fremdsprache stattfindet.

„Die vielbeschworene Integration von Inhalts- und Sprachlernen im bilingualen Unterricht vollzieht sich als integrierter Prozess auf dem Weg der wissenschaftlichen Begriffsbildung, ist also kognitiv weitreichender und tiefenwirksamer als gemeinhin angenommen. Denn dieser Prozess ist nur vorstellbar unter der Annahme, dass das bilinguale Lernen im Lernenden eine fremdsprachige mentale Architektur wissenschaftlicher Konzepte schafft, für die es bemerkenswerterweise [noch, Anm. d. Verfassers] kein oder kein entsprechend entwickeltes muttersprachliches Pendant gibt.“ (HALLET 2003, S. 53-54).

In diesem Zusammenhang sind Rückkoppelungseffekte auf die Muttersprache bemerkenswert, da sie dazu führen, dass muttersprachliche Alltagskonzepte eine kognitiv-konzeptuelle Reorganisation erfahren und damit die bilingualen Lerner auch in der muttersprachlichen Kompetenz und im Bezug auf deren Wissenshorizont weiterbringen. Diese Synergieeffekte in beide Richtungen machen CLIL so attraktiv als kognitiv-linguistisches Bildungskonzept.

3.2.4 Die Rolle der Muttersprache im bilingualen Konzept

Wie schon mehrfach erwähnt, ist auf dem Weg zur optimalen Ausformung des bilingualen Unterrichts als monolingualem Lernprozess in der Zielsprache der funktionale Einsatz der Muttersprache nicht nur tolerierbar, sondern sogar notwendig, ja unersetzlich. Je nach Lernsituation ist sowohl die Muttersprache, als auch die Fremdsprache einzusetzen (OTTEN/WILDHAGE 2003). Erfahrungswerte¹ aus dem Schulalltag und damit zusammenhängende spontane Lösungsansätze machen jeden Praktiker des bilingualen Unterrichts bald auf eine Grundproblematik von CLIL aufmerksam: SchülerInnen können nicht sagen, was sie sagen wollen (bilinguales Dilemma). Der Lehrende hat darauf in adäquater Weise zu reagieren, wie später (Kapitel 3.3.2.3 und 3.3.2.4) noch ausgeführt wird.

Unbestritten ist die Tatsache, dass der Einsatz der Muttersprache wohl überlegt sein muss und nicht einfach Bequemlichkeitsbedürfnisse der SchülerInnen befriedigen kann. Das in der Praxis erzwungene Zurücknehmen der Fremdsprache (weil sonst die Kommunikation praktisch zum Erliegen kommen würde) zugunsten eines situationsgebotenen Einsatzes der Muttersprache wird auch als bilinguales Paradoxon bezeichnet, wonach „etwas weniger Fremdsprache zu mehr Fremdsprache führen kann“ (BUTZKAMM 2008, S. 91).

Bei sprachlicher Überforderung droht sehr bald aufseiten der SchülerInnen ein Motivationsverlust bzw. ein Frustrationsschub, die die Ziele des bilingualen Unterrichts konterkarieren. Daher muss die bilingual unterrichtende Lehrperson von allem Anfang an besonders darauf achten, dass möglichst wenig Verständnisprobleme die bilinguale Lernarbeit stören oder gar unmöglich machen. Der Lehrer hat das sprachliche Niveau herunterzubrechen auf jenes, das dem altersadäquaten und linguistischen Sprachvermögen der SchülerInnen entspricht. Diese Mehrarbeit des „breaking down“ (BUTZKAMM 2008, S. 92) muss der bilingual unterrichtende im Vergleich zu muttersprachlichen Fächern unbedingt stärker leisten (Vereinfachungen, Umformulierungen, Wiederholungen, Selektion geeigneter Begriffe ...).

De COURCY (1995) hat in Queensland/Australien eine empirische Studie im Zusammenhang mit Verständnisproblemen von bilingualen SchülerInnen (Französisch als Arbeitssprache) durchgeführt und kam zu folgendem Befund:

„Translation was the first way the students tried to make sense of what was going on in the classroom. For these Year 9 students, the previous year had been a fairly confusing time. John said in May that in year 8 he could not remember ever, you know, what was going on. John explained ... '(that it is) hard to read in French when you don't understand what's going on in the book and you're just trying to piece together, translating into English every time in your mind' ...” (De COURCY 1995, S.77).

¹ Der Autor erinnert sich an unzählige Situationen in bilingualen Klassen, in denen die SchülerInnen die Frage stellten: „Darf ich das auf Deutsch sagen?“. Das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen in solchen Situationen muss gut gesteuert werden, um die Frage (aus Bequemlichkeit) nicht zu einem lästigen Selbstläufer werden zu lassen.

Man kann nur der Hoffnung Ausdruck verleihen, dass dieser Zustand nicht verallgemeinert werden kann und in den bilingualen Schulen Österreichs ihm durch jene Strategien begegnet wird, die später (Kapitel 3.3.2.1) noch beschrieben werden.

Ist dieses Problem relevant für den bilingualen Unterricht im Allgemeinen, so ist es beim Einsatz von naturwissenschaftlichen Fächern als bilingualen Trägerfächern (Physik, Chemie ...) noch einmal um einiges virulenter.

Eine Vielzahl von Untersuchungen (BUTZKAMM 2008, HOFFMANN 1999, THÜRMANN 2010) dieses Aspekts von CLIL belegt die Notwendigkeit, auf die Vorarbeit im Sinne von sprachlicher Entlastung und funktionalem Einsetzen der Muttersprache ein besonderes Augenmerk im Rahmen des bilingualen Bildungsprozesses zu legen.

In der Praxis soll daher eine Art Pendelstrategie (BUTZKAMM 2008, S. 94) entstehen, wobei der Lehrer oder auch entsprechende geeignete Medien bzw. Informationsträger gerade so viele muttersprachliche Inputs geben, wie notwendig sind, um einen sinnvollen, d.h. verständlichen Sachunterricht zu gewährleisten. Keinesfalls soll aber die Muttersprache als ständig präsente Krücke quasi „im Eck stehen“, um bei jeder kleinsten Schwierigkeit zur Hand genommen werden zu können. Das methodische Pendel zwischen Sacharbeit und Spracharbeit (sowohl die Fremd- als auch die Muttersprache betreffend) sollte sich dabei im Rahmen des bilingualen Unterrichts immer nur für relative kurze Zeit in den Sektor der Spracharbeit (die weit mehr sein soll als bloße Wortschatzübung) bewegen (BUTZKAMM 2008, S. 95). Ein Überangebot an genereller Spracharbeit bzw. Muttersprache würde der Versuchung der SchülerInnen, möglichst viel vom Lehrer erklärt bzw. übersetzt zu bekommen, enormen Vorschub leisten und die Lern- und Bildungsarbeit der Studierenden ziemlich stark reduzieren.

Für die praktische Arbeit im bilingualen Klassenzimmer schlägt BUTZKAMM (2008, S. 94 ff.) folgende Möglichkeiten eines vernünftigen Einsatzes der Muttersprache vor (wobei hier i. W. nur die Kapitelüberschriften vorgestellt werden):

Rezeptive Zweisprachigkeit: Kinder werden ohne sprachliche Vorbereitung mit bilingualen Unterrichtssituationen konfrontiert. Sie werden zunächst hauptsächlich die Muttersprache verwenden, um Fragen zu beantworten. Dieses Phänomen tritt bei bilingualen Anfängern im Kindergarten oder in der Volksschule (Grundschule) auf.

Auch das später in dieser Arbeit (Kapitel 5.3.5) vorgestellte Konzept bilingualen Unterrichts (BICEPS) am Akademischen Gymnasium Innsbruck verfolgt - eher aus pragmatischen Gründen und personalpolitischen Zwängen - diese Strategie in der Initialphase des über acht Gymnasialjahre sich erstreckenden Projekts.

Mitbenutzung muttersprachlicher Materialien in der Vor- und Nachbereitung

Sprachwechsel beim Sachfach nach jedem Schuljahr

Muttersprachliche Auszeit für eine Schülergruppe:

SchülerInnen diskutieren auf Anfrage ein auftauchendes Problem untereinander in der Muttersprache.

Nachgereichte zweisprachige Wort- und Phrasenlisten

In den Unterricht integrierte, kurzfristige muttersprachliche Hilfestellungen

Diese Liste kann aufbauend auf Erfahrungswerten des Autors und ergänzenden Hinweisen von OTTEN/WILDHAGE (2003) noch erweitert werden:

Mitbenutzung eines muttersprachlichen Lehrbuchs, synchroner Einsatz des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lehrbuchs, Lesen fremdsprachiger Texte zur Verarbeitung in der L1 (Erklärungen, Thesen ...), Lesen muttersprachlicher Texte zur Verarbeitung in der L2, Einstieg zu und Zusammenfassung von schwierigen, komplexen Themen durch den Lehrer, bei stockendem Diskussionsfluss, bei bestimmten Themen (lokale Bezeichnungen, Topographie, historisch festgelegte Begriffe wie beispielsweise manche im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus) ...

3.2.5 Interkulturelles Lernen im Rahmen von CLIL

Interkulturelles Lernen mit dem potenziellen Effekt einer erhöhten kulturübergreifenden (Verständnis)Kompetenz wird oft als übergeordnetes Ziel bzw. eine Hauptrechtfertigung für bilinguale Unterrichtskonzepte angeführt. Inwieweit dies tatsächlich - besonders in dieser eindeutigen Bestimmtheit - zutrifft, ist in der Literatur weithin strittig. Fremdsprachen- und fachdidaktische Veröffentlichung (vgl. u.a. die Themenhefte 7&8/1995 und 4/1996 von Praxis Geographie) tauchen allerdings erst in den letzten Jahren des 20. Jh. auf und thematisieren diesen Aspekt des bilingualen Lernens.

In Geographie-didaktischem Zusammenhang wird in dieser Hinsicht vor allem auf den Abbau von Stereotypen, Vorurteilen und Eurozentrismus hingearbeitet, um fremde Kulturen besser verstehen zu können und die interkulturelle Kommunikation zu fördern.

„... An diesem Punkt setzt interkulturelles Lernen an, das letztlich ein lebenslanger Prozess ist und danach strebt, das spezifische Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns von Menschen anderer Kulturen zu verstehen, es in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und es im Umgang mit ihnen anzuwenden. Interkulturelles Lernen setzt eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems voraus“ (ROHWER 1996, S. 5).

Eine Schlüsselkompetenz im Prozess des interkulturellen Lernens ist der Perspektivenwechsel¹, der im Idealfall zu einer nicht beliebigen, aber reflektierten Vielperspektivität führen soll (RHODE-JÜCHTERN 1996). Fragen wie „Wie sehe ich mich?“, „Wie sehe ich die anderen?“ und „Wie sehen die anderen mich?“ mit entsprechenden Reaktionen der involvierten Personen auf die jeweiligen Fragestellungen dominieren den Lernprozess.

„Die Methode des Perspektivenwechsels heißt nicht nur: in verschiedene Rollen schlüpfen, es heißt auch – je nach Thema und Problem – die Differenzen von Geschlecht, von Rasse, von Wohlstand, von Klimazone und Wirtschaftslage, von Wohnviertel und Beruf, von Früher und Heute etc. als möglicherweise erhellend mitzudenken. Es heißt auch zu fragen: Worauf basiert eine fachwissenschaftliche oder politische Aussage ... ? Perspektivenwechsel kann also im Einzelfall sehr viel bedeuten und ist doch nur eine bestimmte Art des Fragens: Aus welcher Sehweise stammt eine Information, ist sie verallgemeinerbar ... ? Und: Wie sieht eine mögliche Gegenseite aus?“ (RHODE-JÜCHTERN 1996, S. 4)

In der Fremdsprachendidaktik wird interkulturelles Lernen als eines der prinzipiellen Ziele besonders heftig diskutiert (HU 1996, S. 25 ff.). Die Standpunkte divergieren von der Auffassung, dass das Lernen von Fremdsprachen schon an sich interkulturelles Lernen bedeute

¹ In den 1980er Jahren wurde zu diesem Thema von Filmschaffenden aus Afrika eine bemerkenswerte „Dokumentation“ mit dem Titel „Fest des Huhns“ in Österreich gedreht. Darin befasst sich eine Gruppe afrikanischer „Ethnologen“ mit dem sonderbaren Verhalten der „Alpenstämme“ und gibt höchst amüsante, tiefenpsychologische Erklärungen dafür ab, was bei mitteleuropäischen Betrachtern (hoffentlich) zu einem notwendigen Selbstreflexionsprozess führt.

(BLEYHL 1994), bis hin zur Meinung, dass interkulturelles Lernen Etikettenschwindel sei (SCHÜLE 1998). Beide Positionen sind dem bilingualen Konzept nicht wirklich dienlich.

Ist die Sprache das allein Ausschlaggebende, so kann interkulturelles Lernen nicht im besonderen Ausmaß im Rahmen von CLIL passieren (sondern auch im Regelunterricht der Fremdsprache).

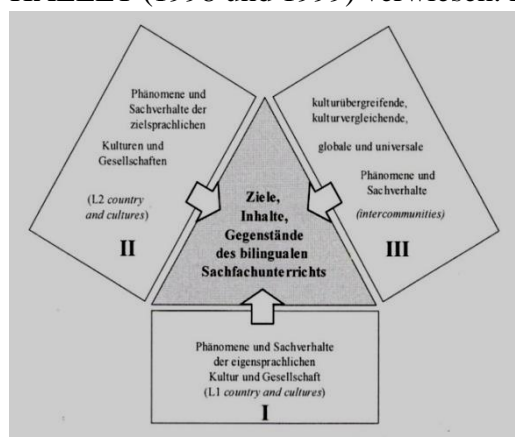
Ist aber irrelevant, in welcher Sprache der Unterricht stattfindet, und definiert sich interkulturelles Lernen nur über die ausgewählten Themen und den methodischen Kniff des Perspektivenwechsels, so fehlt im Bezug auf den bilingualen Kontext das andere Standbein (und interkulturelles Lernen vollzieht sich in Sachfächern in der Muttersprache in ähnlicher Weise).

Ein besonderes Problem in diesem Zusammenhang ist es, eine geeignete Definition von „Kultur“ zu finden, weswegen LAMSFUSS-SCHENK (2010, S. 214-215) vorschlägt, den Begriff „Fremdverstehen“ zu verwenden. Dabei wird ein Prozess gekennzeichnet, der eine stufenweise Annäherung des verstehenden Individuums an das Fremde darstellt und eine Erweiterung auch auf die historische Perspektive (neben der kulturellen) miteinschließt (Innenperspektive, Außenperspektive).

Interkulturelles Lernen im Sachfachlernen in einer Fremdsprache

Wie immer man es dreht und wendet, interkulturelles Lernen ist wohl eher ein durchgängiges, trans-curriculares Prinzip des Unterrichts als ein herausragendes Element einer bestimmten Methode. Ein entsprechender Beitrag wird von vielen Fächern des Gesamtkanons geleistet (Sprachen – Literatur, Geschichte, Geographie, Wirtschaftserziehung etc.). Im Bezug auf den bilingualen Unterricht bleibt die Frage, inwieweit er, wenn überhaupt, einen besonderen, additiven Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten kann.

An dieser Stelle wird in der Geographiedidaktik gerne auf das „bilinguale Dreieck“ von HALLET (1998 und 1999) verwiesen. Er verfolgt mit seinem Dreieck drei Zielfelder:



Das Mutterland (eigenen Erfahrungen, eigenen Lebenswelt),

die Zielsprachenländer (Phänomene, Sachverhalte, Gegebenheiten der Zielsprachenländer und -gesellschaften) und

die globale Ebene (Phänomene, Gegebenheiten und Sachverhalte von kulturübergreifender, kulturunabhängiger, globaler oder universaler Bedeutung (HALLET 1998, S. 119). HALLET schlägt vor, die Kulturen und Gesellschaften dieser Räume zu betrachten, miteinander zu vergleichen und daraus die richtigen Schlüsse zu ziehen.

Abb. 7: Bilinguales Dreieck (HALLET 1999, S. 26)

Geht man davon aus, dass Sprache (als wesentliches Element einer Kultur) und entsprechende Inhalte und Fragestellungen bzw. methodische Ansätze (Mehrperspektivität) die essentiellen Grundlagen für interkulturelles Lernen darstellen, so kann man nur mit großen Einschränkungen (auf die tatsächlich anglophonen Länder im Falle der Zielsprache Englisch) von einem gesteigerten Potenzial für interkulturelles Lernen im bilingualen Unterricht sprechen. Wie sollte, unter Verwendung der Vehikularsprache Englisch, ein besonderer interkultureller Lernschub, im optimalen Fall sogar ein Bildungseffekt bei der Behandlung von beispielsweise Marokko im bilingualen Geographieunterricht entstehen?

Daher sind Meinungen abzulehnen, die eine fachdidaktische Begründung des bilingualen Unterrichts „nur über das Lernziel der interkulturellen Kompetenz“ (MÜLLER 2000, S. 42) definieren. Neben schon oben geäußerten Bedenken hinsichtlich der regionalen Einschränkungen ist auch ein sprachrelevanter Aspekt zu berücksichtigen, der anhand zweier Beispiele veranschaulicht werden soll:

Im Rahmen des Symposiums „Bilingualer Geographieunterricht“ im September 2001 (Universität Trier) wies HALLET darauf hin, dass der englische Ausdruck „drainage basin“ nicht mit „Einzugsgebiet“ gleichzusetzen sei.

Ein anderes Beispiel bezieht sich auf die negative Konnotation des Begriffs „Stamm“. Verantwortungsbewusste GeographielehrerInnen weisen die SchülerInnen notfalls immer wieder darauf hin, dass man nicht von afrikanischen „Stämmen“ sprechen soll, wenn man aktuelle Themen dieses Kontinents behandelt. Im Gegensatz dazu scheint der englische Ausdruck „tribe“ nicht - oder zumindest nicht in diesem Ausmaß - diesen negativen Beigeschmack zu vermitteln. In dem Fall wäre es unverantwortlich, die SchülerInnen mit dem Erkenntnisstand aus dem muttersprachlichen Unterricht allein zu lassen.

Es steht wohl außer Zweifel, dass die bilingualen SchülerInnen (und viele LehrerInnen) solche sprachliche Feinheiten nicht erkennen (können). Denn unter den gegebenen Rahmenbedingungen (erworbener, institutionalisierter Bilingualismus) wird es den SchülerInnen nicht möglich sein, eine Zweisprachigkeit des Typs „coordinate“¹ (GLASERFELD 1997) aufzubauen.

„Was den bilingualen Unterricht betrifft, so kann er der coordinate-Form der Zweisprachigkeit m. E. nicht gerecht werden. Dies verdeutlicht das Beispiel in besonderer Weise: für den bilingualen Unterricht wird die intensivere Behandlung der Zielsprachenländer hervorgehoben, d. h. der englischsprachige Erdkundeunterricht beschäftigt sich mit englischsprachigen Räumen (USA, Großbritannien, Australien usw.). Dass dabei die jeweilige kulturelle Bedeutung von Alltagsbegriffen kaum zusammenfassend erfahrbarm gemacht werden kann, versteht sich von selbst“ (MEYER 2003, S. 33).

Bezüglich des bilingualen Geographieunterrichts wird immer wieder betont, dass durch die Verwendung authentischer Materialien² eine besonders gute Möglichkeit gegeben sei, interkulturelles Lernen zu fördern. Auch wenn das von manchen AutorInnen (z. B. MEYER 2003, S. 32) nicht so gesehen wird, hat das Argument insofern etwas für sich, als dass die SchülerInnen im CLIL-Projekt zeitlich viel mehr der Zielsprache Englisch ausgesetzt sind und sich daher allein schon quantitativ bessere Bedingungen für interkulturelles Lernen durch authentische Materialien ergeben (was im regulären Geographieunterricht nur eingeschränkt passieren kann, auch wenn, wie in den Oberstufenformen der Gymnasien, die englische Sprachkompetenz der SchülerInnen i.d.R. relativ gut entwickelt ist).

Eine abschließende Beurteilung der Einordnung der kritischen Positionen und Gegenpositionen zu diesem Thema lässt den Verfasser, basierend auch auf vergleichenden praktischen Unterrichtserfahrungen, zum Schluss kommen, dass das interkulturelle Lernkonzept letztlich

¹ Bei dieser Form der Zweisprachigkeit ist ihre Genese dadurch bestimmt, dass in verschiedenen Sprachen die Vorstellung von ein und demselben Ding oder Begriff nicht identisch sein muss. Sie basiert auf unterschiedlichen Erlebniswelten. Als Beispiel kann man den Begriff „Weihnachten/Christmas“ anführen, der sich je nach kulturell und physiogeographisch unterschiedlichen Erlebniswelten bildet: Winter in Europa – Sommer in Australien, Schnee – Hitze, religiöser Kontext – reines Familienfest, stille Zeit – Höhepunkt im jährlichen Absatzwettstreit etc. WEIHNACHTEN ist also nicht genau mit CHRISTMAS gleichzusetzen!

² Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass naturwissenschaftliche Texte für interkulturelle Vergleiche weniger hergeben als humanwissenschaftliche, was durch wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt scheint (OLDENBURG 1992, S. 35 f.). Für die Geographie-Methodik ergeben sich daraus Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung von physiogeographischen bzw. humangeographischen Inhalten.

zwar nicht eine generelle Rechtfertigung für CLIL sein, aber durchaus besondere Impulse in dieser Hinsicht setzen kann.

3.2.6 Spezifische Methoden

3.2.6.1 Strategien zur Lösung des bilingualen Dilemmas

Um das Problem, dass SchülerInnen mit ihren linguistischen Möglichkeiten vor allem am Beginn des bilingualen Unterrichts sehr bald an die Grenzen stoßen, zu lösen, muss der bilinguale Lehrer von allem Anfang an - und besonders am Beginn - versuchen, die Verstehensfähigkeit der Lerner zu unterstützen. Diese Sprachvorbereitung kann nicht oder nur teilweise von den SprachlehrerInnen bewerkstelligt werden, zumal im CLIL-Prozess letztlich auf inhaltliche Progression - bei asymmetrischer Sprachausbildung - Wert gelegt wird.

Eine mögliche Vorgehensweise in solchen Situationen wurde im Input-Axiom von KRASHEN (1982) vorgelegt. Dieses besagt, dass der sprachliche Input nur knapp über dem linguistischen Kompetenzniveau der SchülerInnen liegen darf, um Verständnisprobleme zu vermeiden und so die Motivation zu erhalten. Daraus resultiert für die Praxis die Forderung nach besonderer Sorgfalt in der Auswahl und Aufbereitung von sprachlichen Unterrichtsmitteln und differenzierter Spracharbeit in der CLIL-Stunde.

ROUSSEAU (1995, S. 123) schlägt folgende praktische Vorgehensweise vor:

„The immersion teacher also needs to build redundancy into the lessons, giving the students practice at listening, understanding, and retaining. To do this, repeating, paraphrasing, restating and using synonyms give the students many chances to understand the language“.

Die Ergebnisse einer Studie von CUMMINS/SWAIN (1986) belegen allerdings, dass es nicht genügt, nur die linguistische Verstehensleistung zu fördern, sondern auch die syntaktischen und grammatikalischen Kompetenzen der Lerner zu unterstützen, um sie auf ein differenziertes, gehobenes Sprechniveau zu bringen.

3.2.6.2 Rezeptive Fertigkeiten

Die Erschließung von Texten (Leseverstehensfähigkeit) und der damit einhergehende Aufbau suffizienter Lesekompetenz ist zunächst eine Aufgabe der SprachlehrerInnen, die die grundlegenden Strategien erarbeiten müssen.

Der bilinguale Unterricht erfordert allerdings eine Weiterentwicklung hin zu einer fachspezifischen und fächerübergreifenden Lesefertigkeit.

„Die Funktion des Lesens und der Texte im bilingualen Fachunterricht differiert erheblich von denen im Fremdsprachenunterricht und im Deutschunterricht. Im Fachunterricht wird in der Regel zügig nach Information gelesen, oft auch im Detail und zwar gesteuert durch spezifisches Fachinteresse“ (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 49).

Im Folgenden soll nun eine konkrete Lesetechnik vorgestellt werden, deren Anwendung auch im bilingualen Unterricht gewinnbringend sein kann: SQ3R (ROBINSON 1961)

SQ3R steht für *Survey or Skim, Question, 3 “Rs” (Read, Recite or Recall and Review)*. Die Methode wurde bereits 1941 entwickelt und seither von Generationen von SchülerInnen er-

folgreich angewendet. Zwar waren in der damaligen Zeit SprachschülerInnen die definierte Zielgruppe, dennoch lässt sich diese Lesetechnik auch im modernen bilingualen Unterricht sinnvoll einsetzen, vor allem dann, wenn nicht vorpräparierte didaktische Texte, sondern authentische Materialien in der Zielsprache zum Einsatz kommen.

Dabei werden in fünf Schritten die Informationen effizient aus den Texten erarbeitet:

- (1) Survey oder Skim: Überfliegen des Textes. Erfassen der Grundstrukturen (Überschriften, Einleitung, Zusammenfassung, Bildunterschriften, Tabellen etc.)¹. Dabei ist es möglich, bereits eine Grundvorstellung vom Inhalt des präsentierten Textstückes zu bekommen.
- (2) Question: Überschriften werden in Fragen umgewandelt und stellen eine Leitlinie dar um zu eruieren, wie viel man bereits über den Inhalt des entsprechenden Absatzes und das generelle Thema weiß. Eventuell kann man die Fragen auch aufschreiben und als Grundlage für eine Schlussbetrachtung hernehmen.
- (3) Read: Sorgfältiges und genaues Durchlesen, besonders der relevanten Inhalte (die man in Schritt 1 bereits größtenteils identifiziert hat). Dadurch sollen Antworten auf die in Schritt 2 gestellten Fragen gefunden werden. Diese Vorgehensweise wird auch als *Scanning* bezeichnet.
- (4) Recite/Recall: Wiederholen der wichtigen Inhalte in eigenen Worten aus dem Gedächtnis, um zu überprüfen, ob man den Text verstanden hat. Das kann zunächst für jeden Absatz gemacht werden und dann für den ganzen Text.
- (5) Review: Gesamtschau und Kontrolle des Verständnisses bezogen auf die Grundproblematik und einzelne Detailspekte. Gegebenenfalls können Kapitel oder Abschnitte noch einmal gelesen werden. Schritt 5 soll unmittelbar nach der Lektüre erfolgen und dann im zeitlichen Abstand von einem und mehreren Tagen wiederholt werden.

Die Punkte (1) und (3) werden in der Fremdsprachendidaktik im bekannten Modell der vier Arten des Lesens (o.A.: PGCE MODERN LANGUAGES DEPARTMENT 2000, S. L1) noch detaillierter ausgeführt:

Skimming (Überfliegen)

Scanning (selektives Lesen)

Extensive reading (global understanding)

Intensive reading (precise detailed information)

Ein konkretes Anwendungsbeispiel dieser Lesetechnik wird im Kapitel 4.2 vorgestellt. Dabei handelt es sich um eine den geographischen Inhalten verpflichtete Variation des 5-Schritte-Modells von SQ3R.

Für den bilingualen Unterricht sind nicht nur geeignete Lesetechniken, sondern auch Hörverständnisstrategien (Hörprotokolle und Filme/Dokumentationen) von großer Bedeutung: Die methodische Annäherung folgt dabei ähnlichen Prinzipien wie bei der Erschließung von Texten (o.A.: PGCE MODERN LANGUAGES DEPARTMENT 2000, S. L8-L20) und bezieht sich auf drei chronologisch aufgebaute Aktionsfelder:

¹ Aus der Praxis ist dem Autor in diesem Zusammenhang besonders die Schwierigkeit bekannt, die SchülerInnen dahingehend zu motivieren, dass sie nicht versuchen, jeden Text wörtlich zu übersetzen, sondern die SQ3R-Methode oder ähnliche Strategien Schritt für Schritt anzuwenden, bis diese Vorgehensweise internalisiert ist und zu einem automatisierten, effizienten Lernprozess führt.

VORHER: Informationen über den Kontext des Themas, Lenken der Aufmerksamkeit auf das Thema

WÄHREND: Erschließung der Inhalt durch Konzentration auf die Bilder, Körpersprache, Backgroundinformation bei Filmen (*setting the scene*). Bei Filmen bietet sich ein mehrmaliges Ansehen an - zunächst ohne Ton, dann mit. Weiters ist die Aufteilung der Klasse in mehrere Gruppen mit unterschiedlichen Beobachtungsaufträgen sehr effizient, wobei nach dem Filmschauen neue Gruppen gebildet werden, die so besetzt sind, dass von allen Themenbereichen jemand dabei ist und die Schüler sich austauschen können.

NACHHER: Fragenstellen aus dem Gedächtnis (SchülerInnen untereinander oder an Lehrperson), Aufarbeitung des Inhalts in einem Rollenspiel, Diskussion zum Thema, Kreuzworträtsel etc.

Gerade im bilingualen Geographieunterricht kann man erwarten, dass Bilder und Filme sehr häufig zum Einsatz kommen und nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch auf der sprachlichen zu einem besseren Verständnis führen. Die Versprachlichung muss dabei viele Aspekte berücksichtigen (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 54), z.B. die Art der Aufnahme, den Bild- bzw. Filminhalt, technische Gestaltungsmittel, Bewertung etc. Ob die Realität in den Tiroler Schulen diesem Anspruch entspricht, wird in den Kapiteln 5.3.6.2.7.7 und 5.4.3.4 offenkundig werden.

3.2.6.3 Produktive Fertigkeiten

„What was needed was for the teacher to bridge between what the student could say and what he/she wanted to say. In this aspect of student’s language learning experience, the teacher understands what a student is struggling to say. And provides the word needed for the student to continue or express his or her meaning” (DE COURCY 1995, S. 85).

Bridging/Prompting

Es wurde schon mehrfach auf die Zwickmühle hingewiesen, in der sich der bilinguale Lerner sehr häufig wiederfindet. Der Praktiker braucht in dieser Situation ein sehr gutes Gespür dafür, wann bzw. wie oft er eine Brücke baut und die fehlenden Wörter bzw. Phrasen anbietet, um die Kommunikation flüssig zu gestalten bzw. überhaupt aufrecht zu erhalten. Es darf nicht sein, dass der Lehrer schon bei der leisesten Vorahnung präventiv die zu erwartenden, aber noch nicht eingetretenen Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen versucht. Andererseits darf er die SchülerInnen nicht zu oft „hängen“ lassen, um nicht kontraproduktive Entwicklungen zu forcieren. Bridging, auch Prompting genannt, ist also eine sehr einfache, aber nichtsdestotrotz sehr wirksame Möglichkeit, um zu verhindern, dass die Sacharbeit aufgrund sprachlicher Probleme unterminiert wird.

Code Switching

Tauchen größere sprachliche Probleme auf oder lassen es methodisch-didaktische Zwänge notwendig erscheinen, wechselt man in die L1. Dieses so genannte Code Switching¹ ist ein

¹ Strikt abzulehnen ist allerdings ein Code Mixing, wobei in einem Satz wahllos und willkürlich von der L2 in die L1 und zurück gewechselt wird. Der Autor erlebt dieses Phänomen – vor allem in der Anfangsphase, aber auch noch in den mittleren Klassenstufen – in der Praxis als besonders störend. Es erfordert sehr viel Anstrengung und Energie, die SchülerInnen dazu zu bringen, dass sie bei den geringsten Problemen nicht gleich die Muttersprache zu Hilfe nehmen.

essentieller täglicher Bestandteil der bilingualen Praxis, wobei die Grenzen zu Briding durchaus fließend sind (vgl. Kap. 3.2.4).

Obwohl es immer noch vonseiten mancher LehrerInnen Bedenken gegen das Code Switching gibt und sie die Einsprachigkeit forcieren, lassen es Untersuchungen von BUTZKAM (1997 und 2008) und die praktischen Erfahrungen des Verfassers dieser Arbeit äußerst sinnvoll erscheinen, dieser Strategie einen gebührenden Platz im bilingualen Methodenrepertoire einzuräumen.

Jüngste Publikationen gehen sogar noch einen Schritt weiter: ALBRECHT/BÖING (2010) konstatieren in ihrem Plädoyer gegen die monolinguale Praxis im bilingualen Geographieunterricht, dass die funktionale Zweisprachigkeit in der Praxis noch viel stärker in den Mittelpunkt gerückt werden muss, indem „beide Sprachen sachlich und interkulturell gewinnbringend im BSFU [bilingualen Sachfachunterricht] einzusetzen [sind]“ (ALBRECHT/BÖING 2010, S. 59-60). Die beiden Autoren kritisieren, dass derzeit in der Praxis einfache zweisprachige Wortschatzarbeit auf denotativer Ebene geleistet wird, anstatt intensive Reflexionen zu möglichen Begriffsfeldern („kulturelle Skripte“) fachspezifischer Termini zu ermöglichen (ALBRECHT/BÖING 2010, S. 64).

3.2.6.4 Fachrelevanter sprachlicher Support

Wie schon im Kapitel 3.2.3 ausgeführt, ist das Begriffslernen auf mehreren Ebenen (Alltagsbegriffe – wissenschaftliche Begriffe) ein elementarer Bestandteil der bilingualen Didaktik. Die Bereitstellung geeigneter Sprachmittel (fachspezifisches Lexikon) sollte dabei so ablaufen, dass man „von einer allgemeinsprachlichen, sachorientierten Sprache allmählich und sehr behutsam zu einer spezialisierten sachfachrelevanten Ausdrucksweise [kommt]“ (KRECHEL 1996, S. 23). Dabei muss die Wortschatzarbeit an die speziellen Bedürfnisse des Sachfaches angepasst werden und sich letztlich in einer sicheren Anwendung der Fachsprache manifestieren (OTTEN/WILDHAGE 2003, S. 39).

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis angebracht, dass auch im Sachfach neben dem Aufbau eines relevanten Lexikons oft verwendete Phrasen und Wortfelder gezielt eingebracht werden sollen. Die hierbei angewendeten Methoden sind nicht additiv, sondern integrativ (einerseits zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem bilingualen Fach, andererseits zwischen den bilingualen Fächern) strukturiert (THÜRMANN 2008, S. 83). Die folgenden, bei THÜRMANN präsentierten grundlegenden Sprachfunktionen werden als allgemein gültige, d.h. für alle bilingualen Fächer relevante Strategien empfohlen (THÜRMANN 2008, S. 84): *Identify – Classify/Define – Describe – Explain – Conclude/Argue – Evaluate*. Um diese Funktionen ertragreich einbringen zu können, bedarf es der Etablierung eines allgemein- wie auch fachsprachlichen linguistischen Potentials der Lerner.

Besonders die Verwendung von authentischen Materialien im bilingualen Unterricht erfordert vom Lehrer erhöhte Kompetenz in der fachrelevanten Sprachunterstützung. Von einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet wird dies oft auch als *Scaffolding*¹ bezeichnet.

„... die Kompetenz, mittels geeigneter Strategien unbekannten Wortschatz zu erschließen oder herauszufinden, welche Passagen für die jeweilige Fragestellung relevant sind, ist von großer lebenspraktischer Bedeutung und muss dementsprechend geschult werden“ (MEYER 2009, S. 9).

¹ „Scaffolding ist die dem bilingualen Fachunterricht angemessene Technik, sprachliches Handeln so zu unterstützen, dass die von der jeweiligen Aufgabe gestellten kognitiven und metakognitive Operationen für die SuS [Schüler und Schülerinnen] leistbar sind“ (THÜRMANN 2010, S. 144).

Diese Forderung ist deckungsgleich mit Hinweisen etwa im Kapitel 3.3.2 und verbunden mit einem hohen Übungsaufwand in der CLIL-Stunde. Greifen die sprachlichen und methodischen Hilfestellungen allerdings, kann man davon ausgehen, dass auch weniger begabte SchülerInnen neue Motivation schöpfen (MEYER 2009, S. 10).

3.3 Die bilinguale Bedeutung und Dimension des Faches Geographie und Wirtschaftskunde

3.3.1 Hoher Kompatibilitätsgrad von Geographie mit dem bilingualen Konzept

Ohne Zweifel nimmt das Fach Geographie und Wirtschaftskunde¹ (GW) im Zusammenhang mit bilinguaem Unterricht eine Sonderstellung ein: Es ist das am häufigsten bilingual unterrichtete Sachfach im deutschsprachigen Raum (MENTZ 2010, S. 34). Dies wird auch durch die in Kapitel 5.2 beschriebene Untersuchung an allen höheren Schulen Tirols bestätigt (vgl. Kapitel 5.2.3.4) und liegt wohl in der Tatsache begründet, dass in GW das bilinguale Dilemma nicht so gravierend zum Tragen kommt, da die Überschneidungsflächen zwischen alltags-sprachlichen und fachsprachlichen Begriffen relativ groß sind. Dies gilt allerdings mehr für die humanwissenschaftlichen Bereiche der Geographie als für die naturwissenschaftlichen. Dennoch ist auch bei humangeographischen Themen eine Differenzierung in BICS und CALP (CUMMINS 1978a) nicht nur möglich, sondern auch einzufordern (vgl. Begriffe wie Wanderung/Migration, Wohlstand/Entwicklung, Minderheiten/ethnische Gruppen, Handel/Globalisierung, Stadt/City ...).

Neben der Prädestiniertheit von Geographie für CLIL auf der Ebene des Begriffslernens werden von HAUPT/BIEDERSTÄDT (2003, S. 46-47) folgende Vorteile ins Treffen geführt:

Progression von leicht visualisierbaren zu komplex strukturierten Themen

Mehrfacher fachimmanenter Perspektivenwechsel: vom Nahen zum Fernen², interkulturelles Lernen auf der Basis von Mehrperspektivität (Wie schon weiter oben ausgeführt, ist allerdings der diesbezügliche Beitrag des bilingualen Unterrichts, vor allem was das Ausmaß angeht, sehr umstritten.)

Förderung der Europafähigkeit (im Kontext der Förderung von Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Kulturen; hier ist wohl ähnliche Vorsicht in der eindeutigen Zuordnung wie beim Thema „interkulturelles Lernen“ geboten. Vor allem ist die Frage zu stellen, inwieweit bilingualer Unterricht im Vergleich zu einem muttersprachlichen diesbezüglich substantielle Vorteile bringt.)

¹ Seit Jahrzehnten ist in Österreich die Wirtschaftskunde mit Geographie als Schulunterrichtsfach gekoppelt. Der Grund dafür war ein bildungspolitischer: Die Erfüllung der Forderung aus Wirtschaftskreisen, die SchülerInnen in Geographie auch mit Wirtschaftkundethemen zu konfrontieren, machte es möglich, dass das Fach als durchgängiges Zweistundenfach über die acht Jahre (der Langformgymnasien) erhalten werden konnte. Dass es durch Reformen in den letzten Jahren dennoch zu einer Stundenkürzung in zwei Schulstufen der Langformgymnasien gekommen ist, ist sehr bedauerlich und letztlich - unabhängig vom zu unterrichtenden Fach - ein pädagogischer Nonsens. Die daraus resultierende Situation, nur eine Stunde pro Woche für das Sachfach zur Verfügung zu haben, ist besonders im bilingualen Kontext kontraproduktiv. Was den bilingualen Unterricht betrifft, ergibt sich aus der wirtschaftskundlichen Ergänzung der Vorteil, dass die humanwissenschaftlichen Bereiche in GW mehr Platz einnehmen. „Gesamtgeographisch“ betrachtet wird dieser Side-Effect allerdings mit der Reduktion von geographischen Kernthemen - v.a. aus der physischen Geographie - erkaufte.

² HAUPT/BIEDERSTÄDT beziehen sich auf Curricula in Deutschland. In Österreich wurde dieses früher stark ausgeprägte Prinzip durch mehrere Lehrplanreformen aufgeweicht, sodass es nur noch partikular erkennbar ist.

Das von HAUPT/BIEDERSTÄDT (2003) als spezifisch für den bilingualen Geographieunterricht vorgestellte Schaubild fordert allerdings einige Kritik heraus:

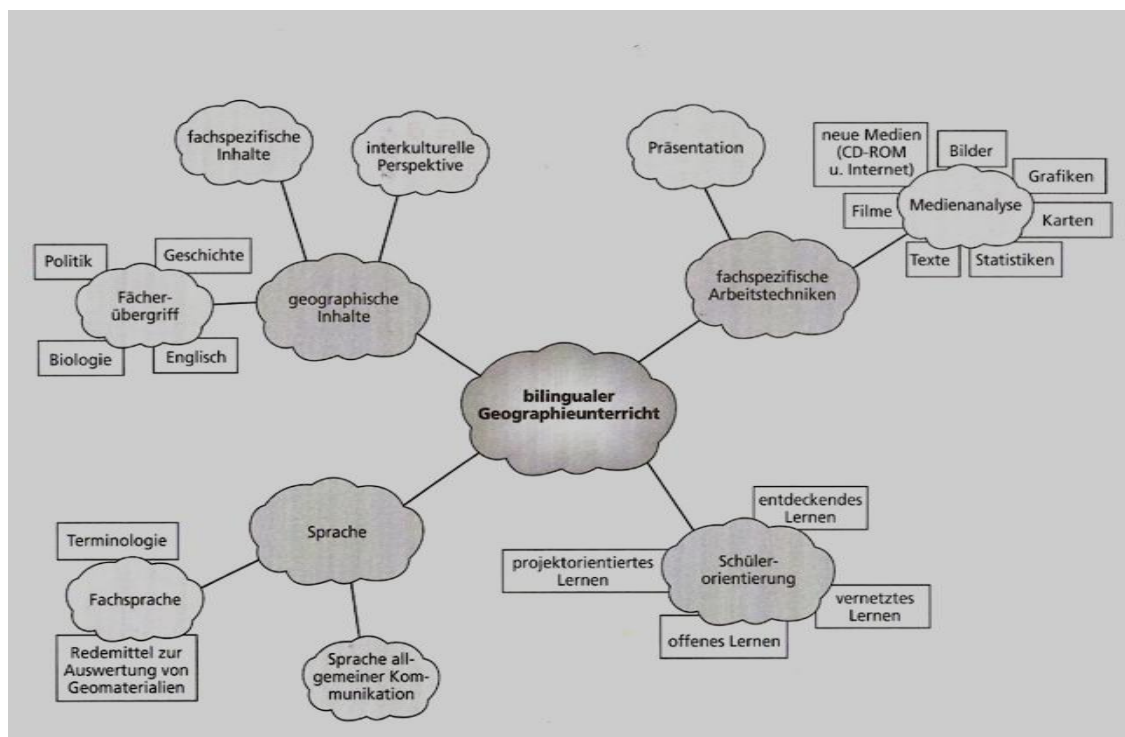


Abb. 8: Bilingualer Geographieunterricht (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 48)

Besondere fächerübergreifende Vorteile sind wohl nur im Bezug auf die Zielsprache(n) und die anderen bilingual unterrichteten Fächer zu sehen. Das interkulturelle Lernen wird eher partiell unterstützt. Die Hinweise auf fachspezifische Arbeitsweisen sind vielleicht nur insofern relevant, als dass im bilingualen Unterricht mehr Spracharbeit erfolgen muss und das Internet als Quelle stärker nutzbar ist.

In der modernen Didaktik wird für alle Fächer und Unterrichtssituationen Schülerorientierung besonders gefordert. Allerdings zeigt die Praxis, dass gerade im bilingualen Unterricht, zumindest in der Anfangsphase (bilinguales Dilemma) und wenn Zeitdruck herrscht, eine stärkere Lehrerorientierung von Seiten mancher Lehrkräfte gewünscht wird (vgl. Kap. 5.4.2). Ob das auch von den interviewten Tiroler SchülerInnen so wahrgenommen wird, werden die in Kapitel 5.3.6.2.7.6 diskutierten Ergebnisse der Befragung zeigen.

3.3.2 Ziele und Kompetenzen des GW-Unterrichts

Folgendes Zitat soll einleitend zu diesem Kapitel die Potenziale des Geographie-Unterrichts umreißen:

„Das Fach Geographie soll Schüler in die Lage versetzen, ein wissenschaftlich fundiertes Bild von der Erde und den Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum zu entwickeln und sich verantwortungsbewusst an der Bewältigung von Gegenwartsproblemen und Zukunftsaufgaben zu beteiligen“ (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 49).

Der österreichische GW-Lehrplan für die Oberstufe der Gymnasien bezieht seine grundlegenden Ziele auf ein breit gestreutes Feld von Bildungsbereichen:

„Mit seinen grundlegenden Zielen soll der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde die Beiträge zu den einzelnen Bildungsbereichen Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung, die bereits im Lehrplan der Unterstufe definiert wurden, leisten. Die dort definierten Beiträge sind altersadäquat weiter zu entwickeln und zu vertiefen“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf, S. 1, 11.08.2009)

Darin ist im Zusammenhang mit der relevanten Themenstellung der Hinweis auf und die konkrete Miteinbeziehung von Sprache und Kommunikation höchst erfreulich. Das österreichische Curriculum benennt als gewünschtes Ergebnis des Bildungsprozesses in GW verschiedene Kompetenzen:

Methodenkompetenz, Orientierungskompetenz (Erwerb eines globalen topographischen Rasters), Synthesekompetenz¹ (Erkennen der Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren, Betrachtung von Raum, Gesellschaft und Wirtschaft auch fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen), Umweltkompetenz, Gesellschaftskompetenz (Gender-Problematik, Medienkritik, Konsumentenbewusstsein ...), Wirtschaftskompetenz

Die Diskussion bezüglich der Begriffe *Kompetenzen*, *Standards* und *Lernziele* wird derzeit in der Fachdidaktik (u.a. auch bildungspolitisch initiiert) sehr kontroversiell (vgl. KELLER 2011) diskutiert.

Als möglicher gemeinsamer Nenner der Diskussion kann festgehalten werden, dass Kompetenzen einen Prozess darstellen, der es „dem Einzelnen ermöglichen soll, für sich jeweils befriedigende Lösungen zu spezifischen Problemsituationen zu finden“ (VIELHABER 2008, S. 1).

ZYDATISS (2010) ordnet im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung wichtige mögliche Transferleistungen:

„In aller Regel greift dabei [i.e. bei Kompetenzorientierung] ein ‚Transfer‘ von unten nach oben ..., von den gegenstandsbasierten Lernerfahrungen in den Fächern zu einem anwendungsfähigen Können in der Lebenswelt“ (ZYDATISS 2010, S. 261).

Er stellt in diesem Zusammenhang bezüglich des bilingualen Unterrichts (in mehreren Fächern) die entscheidende Frage, was an Kompetenzen übrigbliebe, wenn das fachliche Wissen eventuell in Vergessenheit gerate (ZYDATISS 2010, S. 260). Als mögliche Antwort darauf kann die „sachfachbezogene fremdsprachige Diskurskompetenz“ (ZYDATISS 2007, S. 56) genannt werden, wobei neben dem Erzielen eines linguistischen Wissenswachstums besonders lerntechnische Vorteile fächerübergreifend zum Tragen kommen.

Auf der Basis der oben erwähnten Zielvorgaben (Lehrplan) und in Anerkennung der im Bildungsprozess involvierten Kompetenzentwicklung erfordert der bilinguale Geographieunterricht bestimmte methodische Strategien (vgl. Kapitel 4).

¹ Dieser Hinweis scheint dem Verfasser im Zusammenhang mit CLIL besonders interessant, geht es doch in einem optimal angelegten bilingualen Unterricht darum, Vernetzungen mit dem Zielsprachenfach und den anderen bilingual unterrichteten Fächern zu forcieren. In vielen Fällen sind dies Gegenstände wie Geschichte, Biologie etc.

In Übereinstimmung mit HAUPT/BIEDERSTÄDT (2003, S. 49) sind relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten nachhaltig zu entwickeln:

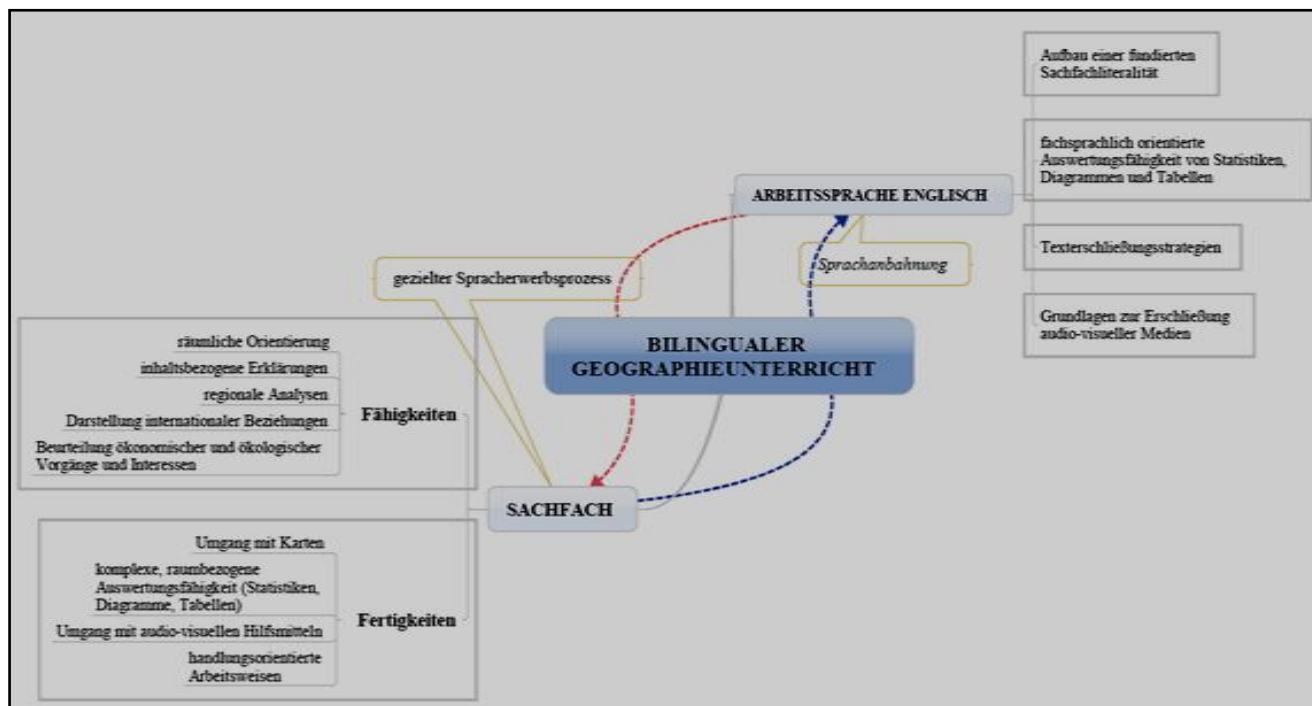


Abb. 9: Fertigkeiten und Fähigkeiten im bilingualen GW-Unterricht
(Entwurf STRASSER, nach HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 49/50, verändert)

Dabei sind die Aufgaben den beiden beteiligten Fächern (Sachfach und Sprache) in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität zugeordnet:

Die Geographie (und Wirtschaftskunde) hat sich i.W. am Lehrplan zu orientieren, aber auch konkrete Sprachanbahnung (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 50) zu leisten.

Die Fremdsprache hingegen hat zunächst eine eher dienende Funktion (was nicht abwertend gemeint ist, sondern einen Unterschied zum Sprachunterricht unterstreicht), um dann die SchülerInnen „aktiv und selbständig an den Lernprozessen teilhaben zu lassen“ (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 50), wobei die linguistische Unterstützung möglichst breit angelegt werden sollte (Sprachstrukturen, Begrifflichkeiten, Lernstrategien, Kommunikation ...).

3.3.3 Beispiele inhaltsorientierter bilingualer Arbeitsweisen

Kartenarbeit

Wie im regulären GW-Unterricht kann man auch im bilingualen Unterricht nach dem Schema von HAUBRICH (2001) vorgehen und folgende Aspekte berücksichtigen: Thema der Karte, Identifizierung des Raums, Maßstab, Legende, Karteninhalt und Raumtyp. Das Ziel dabei muss sein, von einer einfachen Lesetechnik zu einer komplexen, problembezogenen Auswertungsfähigkeit zu kommen (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 59). Die bilingualen Spezifika im Bezug auf die integrative Spracharbeit können analog zu den in den vorherigen Kapiteln besprochenen Prinzipien angewendet werden.

Internet-Recherche (WebQuest)

Abgesehen davon, dass das Internet aus dem heutigen modernen Leben mit all seinen Facetten nicht mehr wegzudenken ist, ist es für den bilingualen Unterricht im Allgemeinen und den Geographieunterricht im Besonderen ein essentielles Tool geworden (vgl. Untersuchungsergebnisse in den Kap. 5.3.6.2.7.6 und 5.4.3.4 mit eher konträren Outputs). Die Gründe dafür sind so banal wie bedeutend:

Englisch als die globale Kommunikationssprache im Web, Erschließung authentischer Quellen, Ausnützung fachrelevanter Tools wie Kartengestaltung¹, Lexika etc.

In der Praxis stellt die Benützung des Internets eine große Herausforderung sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen dar. Keinesfalls darf es dazu kommen, dass man die Nutzer ohne Zielvorgaben („wilde Internet-Recherche“) und begleitend-unterstützende Hilfestellungen einfach dem unendlichen Meer der Internetinformationen ausliefert. Ein weiteres Problem ist die Zuverlässigkeit der Informationen, die von den SchülerInnen (und manchmal auch von den Lehrpersonen) kaum überprüft werden kann. Dazu kommt, dass das Angebot - außer es handelt sich um didaktisch aufbereitete Materialien - oft sehr komplex ist und ohne Rücksicht auf die Entwicklungsstufe der Benutzer im Unterricht eingesetzt wird.

Um die fremdsprachliche Komplexität der Internetinformationen zu erfassen, wird von FOWLER (o. J.) ein für den bilingualen Unterricht hilfreicher Katalog von Key Words und Questions zu den Kategorien Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis und Evaluation angeboten (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 66-68), womit die SchülerInnen auf unterschiedlichem Wissensniveau fremdsprachliche Unterstützung für Arbeiten mit dem Internet (und auch anderen Quellen) bekommen.

HAUPT/BIEDERSTÄDT (2003, S. 71) konstruieren daraus einen operativen Katalog von Vorgehensweisen für WebQuests:

Introduction (Aufgabenstellung, Motivation, Zusammenhang ...), Task (klare Beschreibung der Aufgaben, die zu lösen sind), Process (konkrete Arbeitsaufgaben, Quellenangaben), Evaluation (Kriterien zur Bewertung der Schülerleistungen), Conclusion (Zusammenfassung der Lernerfahrung, Reflexion, Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten).

Im Zusammenhang mit CLIL kann die notwendige Spracharbeit beim Arbeiten mit dem Internet mittels der Verwendung von Online-Lexika, Wortlisten oder auch - in strukturierter Form - auf der Basis von für den Anlassfall konstruierten *Mind-Maps* oder *Semantic Webs* erfolgen, um eine adäquate Lexik aufbauen zu helfen.

¹ Ein Beispiel für ein besonders gut gelungenes geographisches Hilfsmittel ist die Online-Version des TIROL ATLAS: <http://tirolatlas.uibk.ac.at>. Er wurde vom geographischen Institut der Universität Innsbruck entwickelt und kann in den Sprachen Deutsch, Englisch und Italienisch verwendet werden. Der Atlas ist aus einem modernen, schülerzentrierten, konstruktivistisch orientierten Geographieunterricht nicht mehr wegzudenken.

4 Beispiele angewandter Methodik im Fach Geographie und Wirtschaftskunde

Anhand von konkreten Unterrichtsbeispielen für Geographie und Wirtschaftskunde werden im folgenden Abschnitt einige essentielle Aspekte nach den im Kapitel 3 diskutierten methodisch-didaktischen Vorgaben vorgestellt.

Die ausgewählten Unterrichtsentwürfe betreffen zwei sehr gängige Themen (*Tropischer Regenwald, Migration*), die viel Potential hinsichtlich angewandter, spezifisch bilingualer Methodik (authentische Texte, anspruchsvolle Sachfachliteratur, Erschließung von Texten und audio-visuellen Medien, fachrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten, handlungsorientierte Arbeitsweisen ...) beinhalten.

4.1 Überlegungen zur Unterrichtsplanung

Aus den in den bisherigen Kapiteln erarbeiteten Rahmenbedingungen für den bilingualen Unterricht gehen auch jene speziellen (neben allgemeinen, für jede Form des Unterrichts gültigen) Prinzipien hervor, die am Beginn jeder Stundenplanung die Vorgehensweise bestimmen sollen:

Bilingualer Unterricht bleibt Sachfachunterricht mit einem besonderen Fokus auf Spracharbeit.

Obwohl die Zielsprache (nur) als „Hilfsmittel“ im Sinne einer Vehikularsprache eingesetzt wird, muss permanent gezielte, inhaltsorientierte, funktionale Spracharbeit geleistet werden.

Bilinguales Lernen ist integrativ angelegt (Inhalt und Sprache) und erfordert daher, wenn schon nicht eine eigenständige Methodik, so doch zumindest gezielte Vertiefungen methodischer Aspekte im Sinn der oben zitierten Integration.

In Anlehnung an HOFFMAN (1999, S. 7-9) bietet sich in diesem Zusammenhang ein Vier-Phasen-Modell an:

Phase 1: Sprachliche Vorentlastung - Semantisierung

Das Ausmaß und die Intensität nehmen mit zunehmender Dauer des bilingualen Unterrichts ab. Aufgaben und Ziele dabei sind: die Sprechbereitschaft der SchülerInnen zu fördern (bzw. überhaupt erst zu ermöglichen), Reaktivierung vorhandenen Sprachmaterials für das entsprechende Thema, Anknüpfung an vorhergehende Stunden durch inhaltliche Wiederholungen und sprachliche Auffrischung

Phase 2: Erarbeitung

Erteilung konkreter Arbeitsaufträge auf der Basis der inhaltlichen Überlegungen in Phase 1. Als Unterrichtsformen bieten sich besonders Gruppen- und Partnerarbeiten an.

Phase 3: Festigung/Sicherung

Präsentation der in der vorherigen Phase erarbeiteten Ergebnisse in verschiedenen Formen (Schülervorträge, Reflexionen, Gestaltung eines Tafelbildes etc.). Die Ergebnisse sollen in den Heften bzw. Arbeitsmappen der SchülerInnen festgehalten werden.

Phase 4: Transfer

Die Ergebnisse des Erlernten sollen in einem neuen Kontext angewendet werden können, z.B. im Zusammenhang mit einem neuen Raumbeispiel. Diesbezügliche Arbeitsaufträge können auch auf Hausaufgaben oder auf weitere Stunden ausgedehnt werden. Im Zusammenhang mit bilingualen Unterricht ist die Möglichkeit der Erschließung relevanter literarischer Texte besonders reizvoll. Dafür gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten und Angeboten. Als ein Beispiel für viele sei hier etwa auf die Bücher „The Grapes of Wrath“ und „Of Mice and Men“ von J. Steinbeck verwiesen, worin viele geographische Phänomene (äolische Erosion/Bodenzerstörung, Migration ...) angesprochen werden.

Die in diesem Kapitel konkret ausgewählten methodischen Bausteine, aufgezeigt an zwei geographischen Themen, umfassen folgende Bereiche (basierend auf den in Kap. 3.3.2 in Abb. 9, S. 29 dargestellten integrativen Elemente fachlicher und zielsprachlicher Orientierung - mit Ergänzungen):

Arbeitssprache Englisch

Aufbau einer relevanten Sachfachliteratur
Strategien zur Texterschließung
Strategien zur Erschließung audio-visueller Medien

Fach Geographie und Wirtschaftskunde (Fähigkeiten und Fertigkeiten)

Räumliche Orientierung
Beurteilung ökologischer und ökonomischer Vorgänge
Handlungsorientierte Arbeitsweisen
Creative Learning (storytelling)
Consolidation Activities

4.2 Konzeption der Stundenentwürfe

4.2.1 The Tropical Rainforest (Unterrichtsbeispiel/UBSP 1)

Diese Stundensequenz wurde vom Autor und M. STEIDL im Rahmen eines Fortbildungskurses¹ zum Thema „Communication in the Bilingual Classroom“ in Carlisle/UK im Sommer 2003 erarbeitet (STEIDL/STRASSER 2003) und in der Folge in mehreren Klassen des fünften Jahrgangs am Akademischen Gymnasium in Innsbruck erprobt. Diese Schülergruppen haben in der Regel ca. 24-27 Mitglieder und werden ab der ersten Klasse in Geographie und Biologie auf Englisch unterrichtet (vgl. Kap. 5.3.5).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Ausmaß und den Ablauf der Stundenserie über den tropischen Regenwald (STEIDL/STRASSER 2003, S. 47):

¹Der Kurs wurde vom Pädagogischen Institut Tirol, zu der Zeit verantwortlich für LehrerInnenfortbildung, angeboten und im Rahmen eines COMENIUS 2.2.C.2 - Projekts kofinanziert. Er stand unter der Leitung von Janet STREETER vom St. Martin's College in Carlisle und wurde international ausgeschrieben. Die Gruppe war daher mit Vertretern vieler europäischer Länder besetzt (Niederlande, Deutschland, Slowenien, Spanien, und Österreich). Die österreichischen Teilnehmer waren M. Steidl, bilingualer Geographielehrer am Reithmannngymnasium Innsbruck, und L. Strasser, bilingualer Geographielehrer am Akademischen Gymnasium Innsbruck.

THE TROPICAL RAINFOREST			
UNITS	LESSONS	ACTIVITIES	RESOURCES
1 A sense of place	1 Introduction & Map skills	A1: Fantasy story A2: Map skills	Cassette recorder, out-line maps, atlas
	2 Showing a video	A3: Silent viewing A4: Viewing with sound A5: Gap filling	Video set Transcript of video Notebook
2 Characteristics of rainforests	3 Main features	A6: Text analysis	Text Notebook OHT/Copies
	The layers of the forest	A7: Visual input/OHT A8: Labelling a diagram	
3 Land use	4 & 5 Sustainable land use	A9: Working with texts (SQ3R technique)	Text: Waugh, p. 100-101
	6 Exploiting the ecosystem Fragility of the ecosystem	A10: Exploiting text (co-operative learning) A11: Quiz A12: Reordering sentences	Text: Waugh, p. 102-103 Waugh/Bushell, p. 111 Notebook
4 Consolidation	7 The biome of the tropical rainforest	A13: Partner crossword	Copies
	Introduction to and preparation of the follow-up activity	A14: Student-teacher discussion	
Follow-up activity/homework: A 15 - Writing assignment			

Tab. 1: Structure of lessons on Tropical Rainforest

Aufgrund des fortgeschrittenen "bilingualen Alters" (fünftes Lernjahr) ist kaum eine sprachliche Vorentlastung bei den Zielgruppen notwendig. Der Aufbau eines relevanten Wortschatzes mit semantischer Vertiefung und Strategien zur Erschließung von (authentischen) Texten und audio-visuellen Medien sind hingegen besondere Schwerpunkte der bilingualen Methodik dieses Unterrichtsbeispiels und die wesentlichen Aktivitäten im Hauptteil der thematischen Erarbeitung der Inhalte (Units 2 und 3).

Als Besonderheiten werden zunächst im Einführungsteil (A1) eine *Fantasy story* im Sinne eines methodischen Kniffs („Storytelling“) zur Anregung der Phantasie (creative learning) und im Schlussteil ein Kreuzworträtsel zur Konsolidierung des erworbenen Wissens (und der Kompetenzen) angeboten.

4.2.2 Introduction into the topic of *Migration Processes* (Unterrichtsbeispiel/UBSP 2)

Dieser Entwurf wurde von zwei Teilnehmerinnen an der VU „Methodik des bilingualen Unterrichts“¹ im Wintersemester 2008/09 am Institut für Geographie der Universität Innsbruck ausgearbeitet und ist seither - in leicht adaptierter und aktualisierter Form - ein fixer Bestandteil des Programms in den bilingualen sechsten Klassen (Oberstufe) am Akademischen Gymnasium Innsbruck.

Die Unterrichtseinheit wurde als Einführung in das große Rahmenthema „Migration“, das der Lehrplan für dieses Jahr im Kontext mit Europa vorgibt, ausgearbeitet. Die SchülerInnen sind in dieser Jahrgangsstufe bereits in ihrem sechsten Lernjahr bilingualen Unterrichts in Biologie und Geographie (vgl. Kap. 5.3.5). Aus diesem Grund ist eine explizite Spracharbeit größeren Umfangs im Sinne einer semantischen Vorentlastung nicht mehr notwendig. Der Entwurf bezieht sich auf eine Stundeneinheit, die an österreichischen Schulen fünfzig Minuten dauert - eine Zeitspanne, die gute Planung und hohe Durchführungsdisziplin erfordert. Die Klassenstärke liegt im Durchschnitt bei 20 - 25 SchülerInnen.

Bei diesem Unterrichtsbeispiel steht besonders der Aspekt einer handlungsorientierten Arbeitsweise (in mehrfachem Sinne) im Brennpunkt der Beobachtung. In Section 3 (*Different Types of Migration*) werden die SchülerInnen gebeten, aus einem Bündel von Papierstreifen mit Begriffen zum Thema jene auszuwählen, die sie an in der Klasse aufgehängten Bildern, die verschiedenen Formen von Migration darstellen, anheften sollen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Inhalte, methodischen Vorgangsweisen und notwendigen Ressourcen dieses Stundenentwurfs:

INTRODUCTION into the topic “MIGRATION PROCESSES”		
SECTIONS	METHODOLOGY/ACTIVITIES	MATERIAL
1 Migration Stories	Reading a text independently Group discussion	Handout: Migration stories (four different stories)
2 Definition of Migration	Pair work (trying to find a definition) Teacher-pupil-interaction (exchanging findings) Taking notes	Geography exercise book
3 Different Types of Migration	Photo Exhibition (pupils work independently) Matching terms to pictures Taking notes	Photos Blu-tack Paper strips with terms Geography exercise book
4 Presentation and discussion of findings regarding sequence 3	Short presentation of results Teacher-pupil-interaction Taking notes	Geography exercise book
Follow-up activity/homework: Finding appropriate literature on migration		

Tab. 2: Struktur des Stundenbildes “Introduction into the topic MIGRATION PROCESSES”

¹ Die vom Autor geleitete Lehrveranstaltung war das erste diesbezügliche Angebot am Institut für Geographie in Innsbruck. In der Folge wurde ein viersemestriges Programm entwickelt, das in Kapitel 6 beschrieben wird. Die Autorinnen des Stundenentwurfs sind Michaela Klamm und Miriam Nindl.

4.3 Aufbau einer relevanten Sachfachliteraltät

Es gibt viele Möglichkeiten, um einen geeigneten fachsprachlichen Wortschatz aufzubauen und ihn auch effizient einsetzen zu lernen. Drei davon werden im Folgenden vorgestellt:

MATCHING EXERCISE - based on visual incentive (UBSP 1/A8)

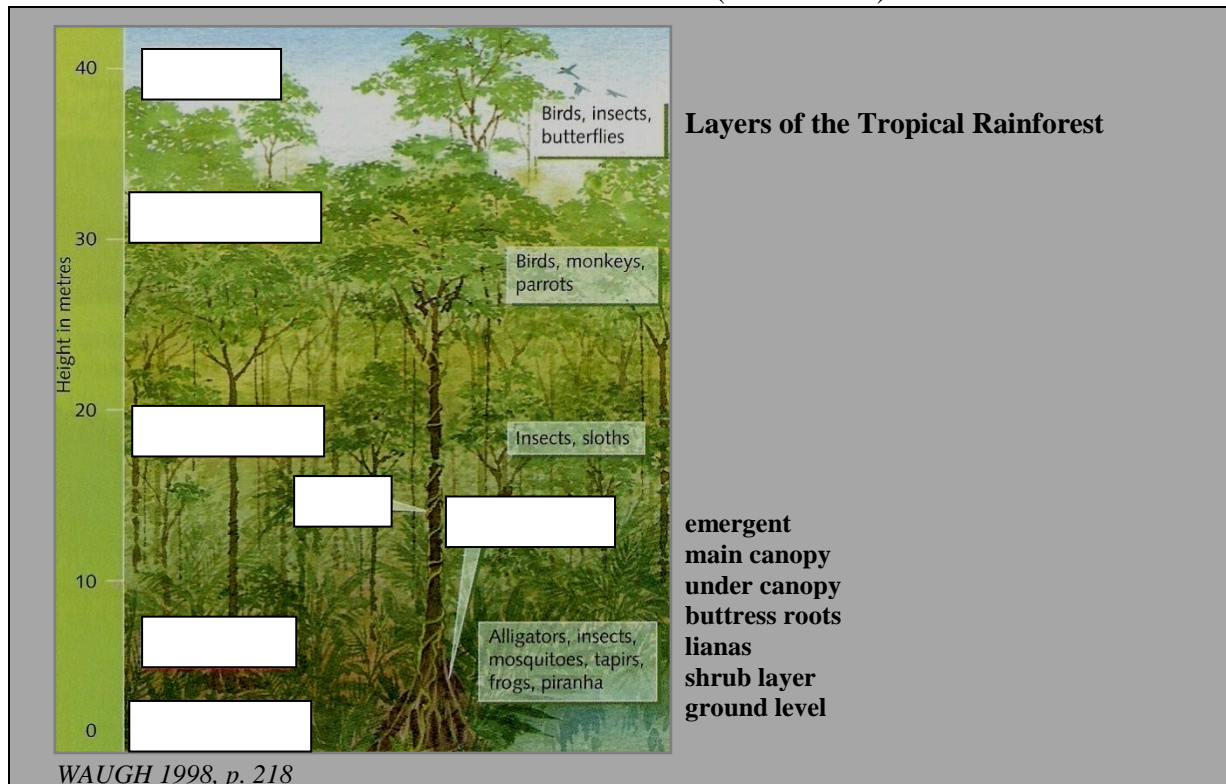


Abb.10: Matching Exercise zur Entwicklung relevanter Fachtermini (A7-8)

Eine häufig eingesetzte Übung ist das Verbinden von Begriffen mit Begriffsbeschreibungen oder, wie im vorliegenden Fall, mit Bildern bzw. Bildelementen (STEIDL/STRASSER 2003, S. 52). Da einige der Termini bezüglich des Aufbaus des tropischen Regenwaldes schon in den Unterstufenklassen erarbeitet wurden und die Zuordnung der Begriffe sowohl sprachlich als auch inhaltlich die SchülerInnen in der fünften bilingualen Jahrgangsstufe kaum fordern würde (*context embedded* und *cognitively undemanding* nach der Matrix von CUMMINS, vgl. Kap. 3.2.3), werden die Lerner in einer Zusatzaufgabe gebeten, die Begriffe erklärend zu beschreiben und ihre Ergebnisse in der Form von Definitionen im Geographieheft schriftlich festzuhalten.

Darüberhinaus könnte bei sehr guten Schülergruppen der Versuch unternommen werden, sie die Begriffe in einer Mind-Map nach ihrer Bedeutung und gegenseitigen Abhängigkeit und Beeinflussung (auf der Basis ihres Vorwissens) verorten zu lassen und die Ergebnisse der Klasse zu präsentieren.

GAP FILLING TEXT

Ein konkretes Beispiel dazu wird im Zusammenhang mit Hinweisen zur inhaltlichen Erschließung von Videos in Kap. 4.5 vorgestellt.

LINGUA POOL

Das diesbezügliche Exempel wird in Kap. 4.4 erörtert, da es wenig Sinn machte, dies hier isoliert vom Kontext zu tun.

4.4 Strategien zur Texterschließung

Das Arbeiten mit (vor allem authentischen) Texten stellt im Zusammenhang mit bilinguaalem Unterricht sicherlich eine der größten Herausforderungen dar, kann aber beim Einsatz geeigneter Methoden zu einem hohen bildungsmäßigen Gewinn führen.

Daher sollen an dieser Stelle zwei Beispiele zur Texterschließung vorgestellt werden:

LESETECHNIK SQ3R (UBSP 1/A9)

Das vorliegende Exempel stellt eine adaptierte Form dieser in Kap. 3.2.6.2 beschriebenen Lesetechnik dar:

Shifting cultivation

1 Shifting cultivation is a form of subsistence farming, and is a traditional form of agriculture found in many areas of the tropical rainforest. It tends now to be found in only the most inaccessible and least 'exploited' areas. The Amerindians use stone axes and machetes to fell about one hectare of forest. Any undergrowth has to be cleared immediately to prevent it growing rapidly in the hot, wet climate. After a time the felled trees, 5 having been given time to dry, are burned. This burning helps to provide nutrients for the soil as the ash is spread over the ground as a fertiliser. This is also known as 'slash and burn'... (WAUGH 1998, pp. 100 - 101).

Abb. 11: Exzerpt aus dem Text "Farming in Brazil" (WAUGH 1998)

Die strategische Annäherung an die Inhalte kann in fünf Schritten (STEIDL/STRASSER 2003, S. 53) erfolgen:

Survey

Zunächst werden die Schüler gebeten, den Text aus dem englischen Lehrbuch „The New World“ von WAUGH (1998) zu strukturieren, indem sie Überschriften und Unterüberschriften inklusive der ersten Sätze der folgenden Paragraphen ins Heft schreiben und dadurch bereits eine vage Vorstellung vom Inhalt bekommen. Sehr hilfreich für die folgenden Erschließungsschritte ist eine Nummerierung der Zeilen des Texts.

Skim-reading

Der Text wird flüchtig durchgelesen und unbekannte Wörter, die für das Verständnis wichtig sind, werden unterstrichen. Im konkreten Beispiel sind dies die Ausdrücke *subsistence*, *exploited* und *undergrowth*.

Lingua pool

Die SchülerInnen schreiben die in ihren Texten unterstrichenen Wörter an die Tafel (wobei man auch eine zahlenmäßige Beschränkung festlegen kann). Wenn alle unbekannten Ausdrücke gesammelt sind, kann die Lehrperson diejenigen markieren, die zu kennen für das Textverständnis unumgänglich sind. Daraufhin ergänzen jene SchülerInnen, denen die Begriffe geläufig sind, die Übersetzungen oder englische Synonyma an der Tafel und abschließend vermerken alle die wichtigen Termini im Heft.

Eine empfehlenswerte Vorgangsweise bei der Erschließung von Inhalten und gleichzeitigem Aufbau der Fachlexik in der Fremdsprache ist es, die Lingua Pool-Methode möglichst früh im bilingualen Ausbildungsprozess zu integrieren und so zu einem Automatismus werden zu lassen, unabhängig davon, ob man mit Texten, Videos, Diagrammen oder Karten arbeitet.

Scanning

Die Leser versuchen in einem selektiven Prozess besonders relevante Informationen aus dem Text zu beziehen. Dies kann auch in Form einer Gruppenarbeit organisiert werden. Abschließen konfrontiert die Lehrperson die SchülerInnen mit gezielten Fragen, die je nach Organisationsform einzeln oder in der Gruppe beantwortet werden können.

Exact reading

Der/die LehrerIn schlägt vor, jene Textpassagen noch einmal durchzulesen, die seiner/ihrer Meinung nach von besonderer Bedeutung im Rahmen des Gesamtthemas sind, wie folgende beim konkreten Beispiel:

Unfortunately the balance between plants and soil is very delicate. Once the canopy of trees has been removed, the heavy rains associated with afternoon storms can hit the bare soil. This not only causes soil erosion, but it leaches any minerals in the soil downwards. As the source of humus - the trees - has been removed and as there is a lack of fertiliser and animal manure, the soil rapidly loses its fertility. Within four or five years yields decline, and the tribe will 'shift' to another part of the forest to begin the cycle all over again (WAUGH 1998, p.100- 101).

Abb. 12: Beispiel für eine Exact reading-Textpassage im Rahmen der SQ3R-Methode

CO-OPERATIVE LEARNING (UBSP 1/A10)

Bei dieser Methode (STEIDL/STRASSER 2003, S. 50) wird ein Text wie der unten stehende in drei etwa gleich große Abschnitte (A, B, C) unterteilt und an drei verschiedene Gruppen in der Klasse ausgegeben:

Commercial farming – plantations

Text A: Plantations were developed in tropical and subtropical parts of the world in the eighteenth and nineteenth centuries [authors' note: sugar cane plantations for example date back to the fourteenth century] mainly by European and North American merchants. The natural forest was cleared and a single crop (usually a bush or tree) was planted in rows (this is called monoculture). This so-called 'cash crop' was grown for export, and was not used or consumed locally. Plantations needed a high capital investment to clear, drain and irrigate the land, to build estate roads, schools and hospitals (to develop good infrastructure), and to bridge the several years before the first crop could be harvested.

Text B: (on plantations) Much manual labour was also needed. The managers were usually European while labourers were either recruited locally (e.g. Indians in Brazil) or brought in from other countries (e.g. black people from Africa in the USA). Because they were willing to accept lower wages [authors' note: or in the case of slaves no wages at all!!], this workforce secured a greater profit for the recruiting companies. The almost continuous growing season meant that the crop could be harvested virtually throughout the year. Today most plantations are still owned by transnational companies, with their headquarters in a more economically developed country.

Text C: Coffee plantations in Brazil (fazendas)

Ideal conditions include:

*gently rolling ground or valley sides at altitudes up to 1700 metres. Valleys which may become waterlogged or act as frost hollows are unfavourable (frost is coffee's worst enemy).
a deep red soil called terra rossa.*

The major producing states are Parana, Sao Paulo and Minas Gerais. The tree begins to yield after three years, reaches a maximum between 10 and 15 years and dies after 40. When harvested, the red cherries, as the ripe coffee is called, are stripped from the branches and cut into halves to expose two green 'beans' which are left out in the sun in huge drying yards. They are raked frequently, and large tarpaulins (a sort of sheet of heavy waterproof material) are kept nearby for protection against any rain (WAUGH 1998, p. 102, slightly changed).

Abb. 13: Textbeispiel für die Methode „Co-operative Learning“

Die Gruppenmitglieder lesen alle individuell ihren (gleichen) Text durch und helfen sich gegenseitig mit Vokabeln und Erklärungen aus. Anschließend werden neue (Dreier)Gruppen gebildet, die sich aus je einem Vertreter der Textpassagen A, B, und C zusammensetzen und sich wechselseitig die Inhalte ihres Texts präsentieren. Am Schluss wird eine in den Gruppen erarbeitete Zusammenfassung des Gesamttexts ins Heft geschrieben.

Eine sehr beliebte Variante dieser Arbeitsweise ist die Kugellagermethode, auch Doppelter Sitzkreis genannt (MATTES 2002, S. 20):

Es werden zwei Sitzkreise gebildet, ein äußerer und ein innerer. Die beiden Gruppen erhalten zwei verschiedene Texte zum Durchlesen. Anschließend erzählen sich die sich gegenüberstehenden Partner wechselseitig die Inhalte ihrer Texte. Daraufhin rückt einer der Kreise im Uhrzeigersinn einige Plätze weiter und das Spiel beginnt von vorne. Diese Prozedur wird mehrmals wiederholt, sodass die SchülerInnen am Ende die Inhalte gut können müssten, nachdem sie sie mehrmals erzählt bekommen haben.

Analog zu Textarbeiten kann diese Methode auch bei Filminhalten, Experimentanalysen, Arbeiten mit Diagrammen und Wiederholen von Stunden(teilen) eingesetzt werden.

4.5 Strategien zur Erschließung audio-visueller Medien

Im Sachfachunterricht im Allgemeinen und im GW-Unterricht im Besonderen bietet sich der Einsatz von (kurzen) Videos (Videosequenzen) und von geeigneten Hörprotokollen¹, wie sie heute, besonders bei der Anwendung von Englisch als Arbeitssprache, relativ einfach (auch) aus dem Internet zu beziehen sind, an.

Die folgenden Ausführungen (STEIDL/STRASSER 2003, S. 48) beschränken sich auf den Einsatz eines Videobeispiels (UBSP 1/A3-A5):

Den SchülerInnen wird ein etwa fünf Minuten dauerndes Video mit dem Titel *Tropical Rainforest - The Habitat*² ohne Ton vorgespielt. Die Zuschauer werden gebeten, sich über die Merkmale des Regenwalds, soweit sie diese erkennen können, Notizen zu machen und sie anschließend stichwortartig an die Tafel zu schreiben.

Daraufhin wird das Video noch einmal der Gruppe, diesmal mit Ton, vorgespielt. Zum Schluss erhalten die SchülerInnen unten stehenden Lückentext, den sie gebeten werden, in Partnerarbeit auszufüllen.

Transcript of the video "Tropical Rainforest – The Habitat"

Tropical rainforests belong to the earth's largest forest regions. They are located along the equator in South America, Africa and Indonesia. Huge river systems allow us to penetrate these forests. It's hot and humid here. The variety of vegetation within the tropical rainforest is hard to see since the numerous species are widely spread, fighting for light and nutrients. In the Amazon alone there are more than three thousand different species of trees. Each tree itself can be home to hundreds of other types of plants and animals. The number of insect types is overwhelming. A single hectare can hold 12,000 different types of beetles. Larger animals are rarely seen since they need larger habitats. There is a constant rapid growth cycle in the rainforest. Because of the hot and humid conditions decay is one hundred times faster than in Central European forests. Stretching out in all directions along the forest floor: giant buttress roots. In tropical rainforests several layers can be distinguished: Plants and shrubs dominate the ground, bushes and smaller trees follow. 40 m up a canopy of leaves forms the rainforest's

¹ Aus einem reichen Angebot an Hörberichten seien hier nur als Beispiel die vielen etwa zehn bis fünfzehn Minuten dauernden Reporte (z. B. „A special report on Austria/Italy/Germany...“) von „The Economist“ in London genannt, die ein- bis zweimal pro Monat erscheinen und auch in Printform nachgelesen werden können (<http://www.economist.com>).

² FWU - das Medieninstitut der Länder: Natural Vegetation Zones 1 - 3. Arbeitsvideo. Klett - Perthes

close roof. Some emergent trees rise high above it. There are no seasons in the tropical rainforest as there are in European forests. It's always green. In the tropics, the climate is diurnal. The days always take the same course: In the morning it is usually clear, around midday clouds appear and thicken, then in the afternoon the clouds release their moisture in the heavy rains, which give the forest its name.

Gap filling text

Tropical rainforests belong to the earth's largest..... They are located along thein..... Huge river systems allow us to penetrate these forests. It'shere. The variety of vegetation within the tropical rainforest is hard to see since the numerousare widely spread fighting..... In the Amazon alone there are more than.....different species of trees. Each tree itself can be home to hundreds of other types of plants and animals. The number of insect types is overwhelming. A single hectare can hold 12,000 different types of beetles. Larger animals are rarely seen since they need larger habitats. There is a constant rapidin the rainforest. Because of the hot and humid conditionsis one hundred times faster than in Central European forests. Stretching out in all directions along the forest floorroots. In tropical rainforests severalcan be distinguished:dominate the ground, bushes andfollow. 40 m up aof leaves forms the rainforest's close roof. Somerise high above it. There arein the tropical rainforest as there are in European forests. It's always green. In the tropics, the climate is..... The days always take the same course: In the morning it is usually....., around middayappear and thicken, then in the afternoon the clouds release theirin the heavy rains, which give the forest its name.

Abb. 14: Lückentext basierend auf dem Transkript des Videos „Tropical Rainforest - The Habitat“

Wie schon im vorhergehenden Abschnitt (4.4) erwähnt, kann auch die Kugellagermethode im Zusammenhang mit der Erschließung von Inhalten von Filmen ertragreich eingesetzt werden. Dabei kann man folgende Vorgangsweise wählen (MATTES 2002, S. 20):

Erster Durchgang: Der Schüler im Außenkreis berichtet dem im Innenkreis über den Inhalt, evtl. auch über die Machart des Films. Dauer: drei bis vier Minuten

Zweiter Durchgang: Der Partnerschüler fasst nun zusammen, was er erzählt bekommen hat und bringt mögliche Ergänzungen an. Dauer: ein bis zwei Minuten

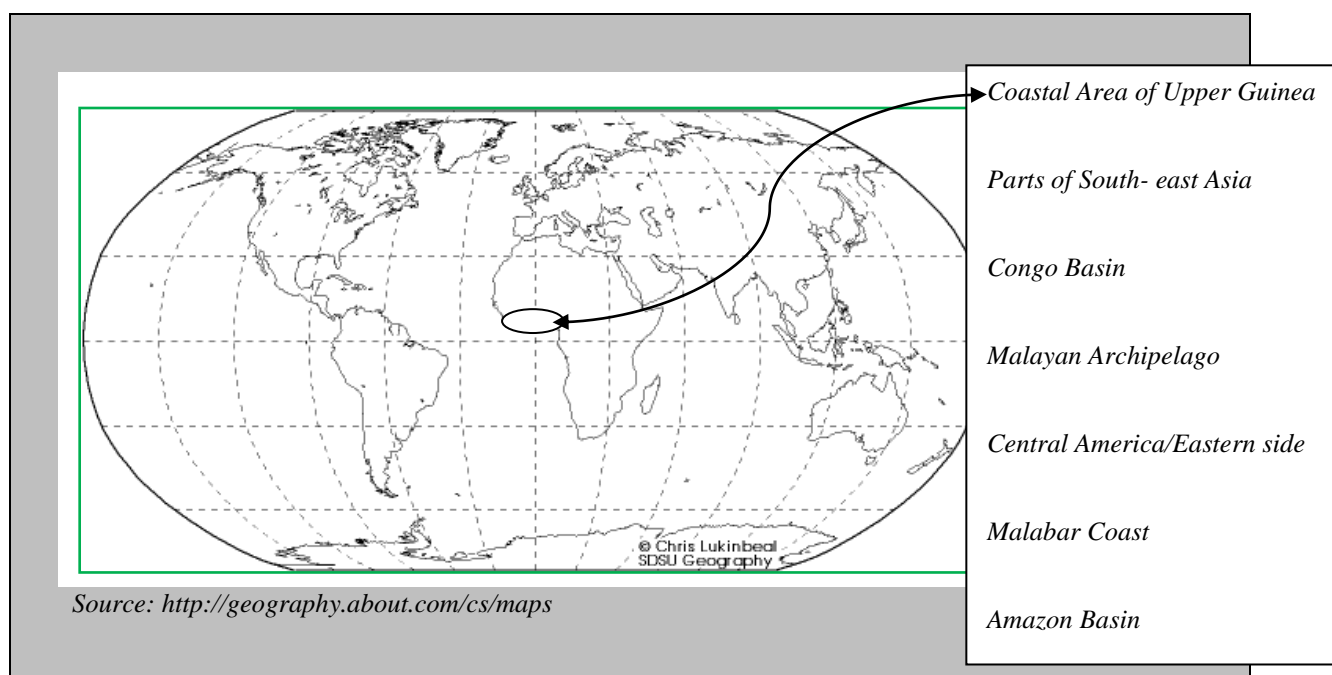
Dritter Durchgang: Es werden neue Paare gebildet, indem sich einer der beiden Kreise um ein paar Plätze weiterbewegt. Im Folgenden werden die Rollen getauscht. Die im Innenkreis Sitzenden erzählen dem jeweiligen Gegenüber ihre Beobachtungen bezüglich des Films. Dauer: drei bis vier Minuten

Vierter Durchgang: analog zu Runde zwei

Die Ortswechsel können in Abhängigkeit von der Schülerzahl der Klasse mehr oder weniger oft wiederholt werden.

Diese Methode eignet sich deshalb besonders gut für den bilingualen Unterricht, weil sie sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten der SchülerInnen entwickeln hilft, den SchülerInnen bei guter Organisation meist Spaß macht und durch den ihr immanenten Charakter der Redundanz zur Speicherung des Gelernten beiträgt.

4.6 Räumliche Orientierung (UBSP 1/A2)



Karte 1: Outline map of the world

Bei dieser topographischen Übung (STEIDL/STRASSER 2003, S. 50) geht es zunächst einfach darum, die in der Box angegebenen Regionen mittels Pfeilen mit den entsprechenden Gebieten auf der Karte zu verbinden (wie am Beispiel der Oberguineaküste aufgezeigt) und deren Lage entsprechend zu markieren. Dazu steht ein englischsprachiger Atlas zur Verfügung (Philip's Modern School Atlas).

DESCRIPTION of AREAS WITH TROPICAL RAINFORESTS			
REGIONS	LOCATION	POLITICAL SITUATION	ECONOMIC POTENTIAL
<i>Eastern Madagascar</i>			
<i>Coastal Area of Upper Guinea</i>			
<i>Parts of South-east Asia</i>			
<i>Congo Basin</i>			
<i>Malayan Archipelago</i>			
<i>Central America/ Eastern side</i>			
<i>Malabar Coast</i>			
<i>Amazon Basin</i>			

Um diese Übung für eine Oberstufenklasse (fünftes bilinguales Lernjahr) etwas anspruchsvoller zu gestalten, werden die SchülerInnen dann noch angehalten, zu den angegebenen Gebieten mit tropischem Regenwald mit Hilfe des Atlas weitere Informationen zu sammeln und in einer Tabelle (vgl. Tab. 3) auf einem ausgeteilten Blatt einzutragen. Dabei wird ihnen freigestellt, ob sie paarweise oder allein arbeiten wollen.

Tab. 3: Beschreibung der tropischen Regenwaldgebiete nach Lage, politischer Zugehörigkeit und Wirtschaftspotential

4.7 Beurteilung ökologischer und ökonomischer Vorgänge

Das Ziel jedes bilingualen Fachunterrichts muss es sein, über das reine Aneignen wissenschaftlicher Begriffe hinausgehend - wie in Kap. 3.2.6.4 beschrieben - Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen, die mittels geeigneter Sprachfunktionen wie *Explaining – Concluding/Arguing* (THÜRMANN 2008, S. 84) darzustellen sind.

Hierzu werden anschließend zwei Übungen aus dem UBSP 1 vorgestellt:

REORDERING SENTENCES and ANSWERING QUESTIONS (A12)

Die SchülerInnen erhalten einen Text über die Auswirkung menschlicher Aktivitäten auf das Ökosystem des tropischen Regenwalds (WAUGH/BUSHELL 2002, p. 111). Die nummerierten Zeilen sind in einer falschen Abfolge. Die Leser müssen versuchen, den Text richtig zu ordnen, sodass sie anschließend in der Lage sind, die angeschlossenen Fragen zu beantworten bzw. die gestellten Aufgaben zu lösen (STEIDL/STRASSER 2003, S. 54-55).

Text about the effects of human activities and their impact on the ecosystem

- | | |
|----|--|
| 1 | reach the forest floor. More recently, increased human farming, known as shifting cultivation, allowed the forest to |
| | by human activity. Where it had, it was usually by groups of |
| | wildlife will be altered. Plants which cannot adapt quickly to |
| 5 | activity has led to vast areas of the rainforest being totally |
| | their small community. Often in places like the Amazon |
| | re-establish itself. Re-established areas often have a thicker |
| | Until recently few parts of the rainforest had been affected |
| | forest, the land rapidly became infertile and the people |
| 10 | destroyed, a process known as deforestation. As |
| | undergrowth as the initial clearance allowed more sunlight to |
| | the changed environment may die out. |
| | large trees are destroyed, the habitat for other plants and |
| | had to move and make a new clearing. This method of |
| 15 | people clearing just enough land on which to grow crops for |
| | (WAUGH/BUSHELL 2002, p. 111) |

Questions/tasks:

- 1) Why did early human activity have little effect upon the tropical rainforest vegetation?
- 2) Describe the impacts of present day human actions on this biome.
- 3) Reflect on possible consequences for your personal lifestyle.

Abb. 15: Beispiel für einen Text mit vertauschten Zeilen

DRAWING a FLOW CHART - based on a text presented (in UBSP 1/A9)

Die SchülerInnen werden angehalten, mit Hilfe des präsentierten Texts ein Flow Chart zu zeichnen, das die einzelnen Schritte der Entwicklung zwischen den angegebenen Ausgangs- bzw. Endsituationen beschreibt, und ihre Ergebnisse mit dem Sitznachbarn auszutauschen.

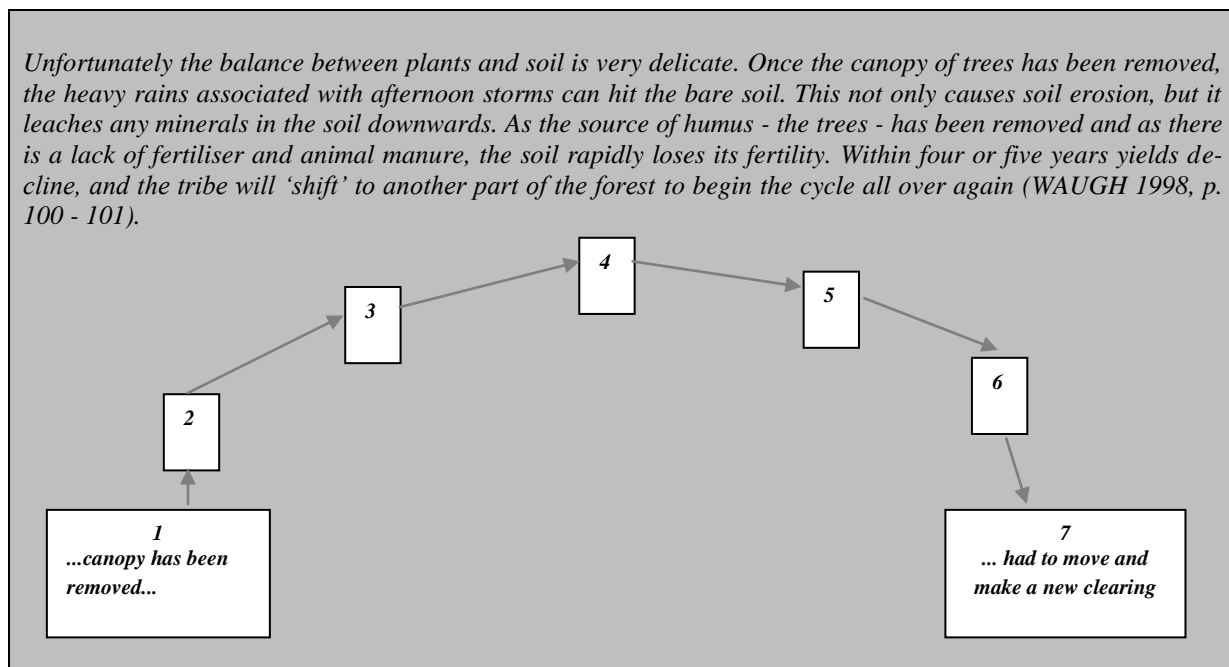


Abb. 16: Text und Flussdiagramm über die Ursachen der Shifting Cultivation im tropischen Regenwald

4.8 Handlungsorientierte Arbeitsweisen

Handlungsorientierung und schülerzentriertes Arbeiten sollten auch im bilingualen Unterricht ein durchgängiges Prinzip sein. Ihre Verwirklichung ist allerdings nicht in allen pädagogischen Situationen in gleichem Ausmaß gegeben.

Als Beispiel für selbstbestimmtes Lernen soll hier eine Element aus dem UBSP 2 (Section 3) vorgestellt werden, bei dem es in mehrfacher Hinsicht zu handlungsintensiven Aktionen im Klassenraum kommt:

Die SchülerInnen können aus einer Vielzahl von Papierstreifen, auf denen Begriffe von verschiedenen Migrationsarten stehen, jene auswählen, die sie als Beschreibung der im ganzen Klassenraum verteilten Bilder (mit Migrationsszenen, wie beispielhaft unten stehend gezeigt) an den richtigen Stellen platzieren sollen. Am Schluss werden die SchülerInnen gebeten, ihre Beweggründe für die Zuordnung der Streifen darzulegen und die abgebildeten Szenen zu beschreiben. Die Ergebnisse werden im Heft vermerkt.

Neben der schüler selbstbestimmten Vorgangsweise des Lernprozesses kommen bei dieser Übung noch zwei weitere Aspekte handlungsorientierter Methodik zum Tragen: Zum einen hat Migration definitionsgemäß mit Bewegung zu tun, was durch das Herumwandern der SchülerInnen in der Klasse (alternativ dazu auch erweiterbar auf die Gänge und andere Teile des Schulgebäudes) akzentuiert wird, zum anderen wird den jungen Menschen, deren Lebenswelt in den heutigen Städten oft durch Bewegungsarmut gekennzeichnet ist, eine willkommene Abwechslung in Form physischer Betätigung geboten, was auch zur geistigen Erfrischung beitragen kann.

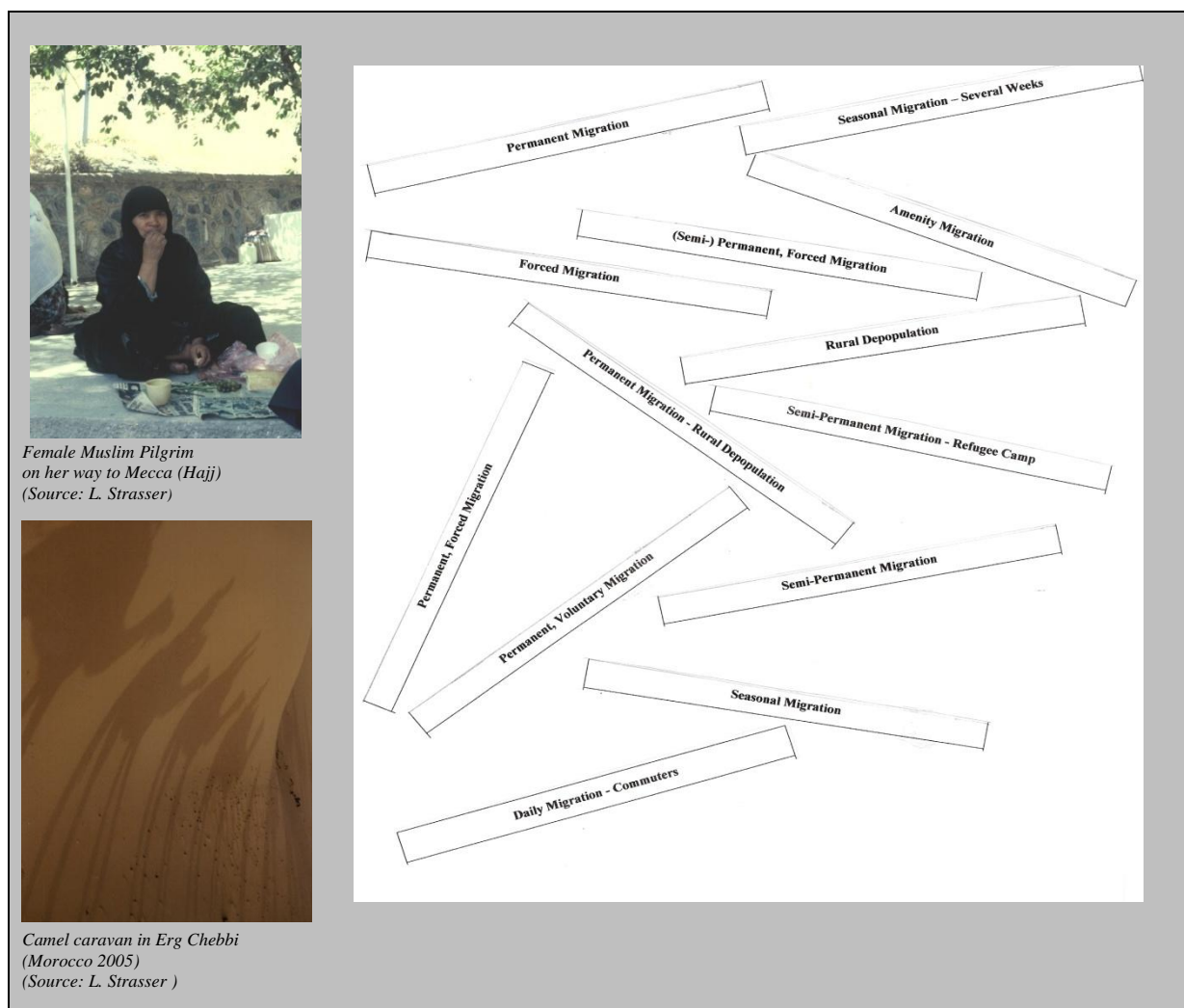


Abb. 17: Bildbeispiele und Papierstreifen mit relevanten Begriffen zum Thema „Migration“

4.9 Creative Learning (storytelling)

Hier wird eine Methode vorgestellt, die besonders an die Aktivierung der Vorstellungskraft der SchülerInnen appelliert, und dabei ganz ohne akustische bzw. visuelle Reize auskommt, denen die Jugendlichen in der heutigen Zeit sonst ja praktisch pausenlos ausgesetzt sind.

FANTASY JOURNEY (UBSP 1/A1)

Die Klasse sitzt entspannt und mit geschlossenen Augen auf ihren Plätzen und versucht sich ganz intensiv auf die Schilderungen der Lehrperson zu konzentrieren, die die nachfolgende Geschichte (STEIDL/STRASSER 2003, S. 49-50) möglichst spannend erzählt.

ONCE UPON A TIME, WHEN I TOOK A JOURNEY...

When I looked out of the window of the aeroplane, I could see a dark blue sky and a thick layer of dense clouds, like a white carpet, underneath me. We, my wife and I, had already been travelling for hours and would reach our destination in a short while.

The plane landed smoothly on the ground and after a few minutes' time we left the Boeing over the metal ladder and put our feet on this part of the world for the first time. And I have to confess – what we experienced was some sort of shock, both in climatic and cultural respects.

It was July, the climate's main features at that season were high temperatures of some 35 degrees C at noon and some 30 degrees at mid-night and a very moist air, which resulted in drizzle several times per day.

Therefore we began to sweat very intensely, even when we weren't physically active. Within a few seconds the clothes we were wearing got entirely wet. We would have liked to drink a few cans of cold coke, but we had been informed before starting this trip that we should by all means drink only hot beverages to quench our thirst.

As we followed this advice, we felt a great relief by drinking hot tea, at least for the moment.

When we had managed to pass the customs check and to get our luggage, we left the huge arrival lounge of the airport for a taxi ride to the hotel we had booked in advance. When we went through the streets, I could hardly believe what I saw:

The streets were overcrowded. Not only that many people walked on them, but also entire families lay on the pavement as if they were living in the streets with only a sort of plastic shelter as protection against the rain, which very often materialized in this season of the year. Sometimes cattle crossed the streets, and the car drivers stopped not to yell at the animals, but to wait until they gave way to the drivers...

These were some of our first impressions we got of this country. During the following five weeks we could enjoy the enormous richness and beauty of the landscape including high mountains, rainforests, exotic plants, and a broad range of wildlife (e.g. tigers, antelopes, water buffaloes...), which we had only partly seen in television documentaries so far. At the end of our journey we realized that we had been to one of the most exciting and beautiful countries on earth.

At the same time we had seen a region with a lot of very poor, often homeless and evidently sick people. We tried to find out about possibilities of helping these families...

BUT THIS IS ANOTHER STORY TO BE TOLD ANOTHER TIME ...

(Source: L. Strasser, written for a geography lesson at Kimberley School, UK, December 2000)

Abb. 18: Beispiel einer Fantasiegeschichte im Rahmen der Methode „Creative Learning“

Am Ende der Schilderung sollen die Zuhörer erraten, um welches Land es sich handelt. In weiterer Folge können sie auch animiert werden, eigene Geschichten zu schreiben (evtl. als Übung zuhause) und diese dann beim entsprechenden Rahmenthema der Klasse vorzutragen.

Diese Methode weist zwei Besonderheiten auf: Erstens führt sie zu einer totalen Beruhigung der Klasse, was sonst nicht so leicht zu erreichen ist. Zweitens forciert sie eine Form von Kommunikation, die normalerweise kaum noch anzutreffen ist: Einer erzählt, die anderen hören konzentriert zu, was vielen heute nicht mehr leicht fällt. Dies kann äußerst faszinierend sein, wenn jemand spannend zu erzählen imstande ist.

Obgleich man argumentieren könnte, dass dieses Art der Wissensvermittlung eine reine Form des Frontalunterrichts darstellt, ist sie aufgrund ihrer besonderen, oben beschriebenen Merkmale und Vorzüge wohl eine willkommene Abwechslung im Schulalltag. Zudem können ja auch die SchülerInnen in die Rolle der Erzähler schlüpfen und so die Lehrerzentrierung ausschalten.

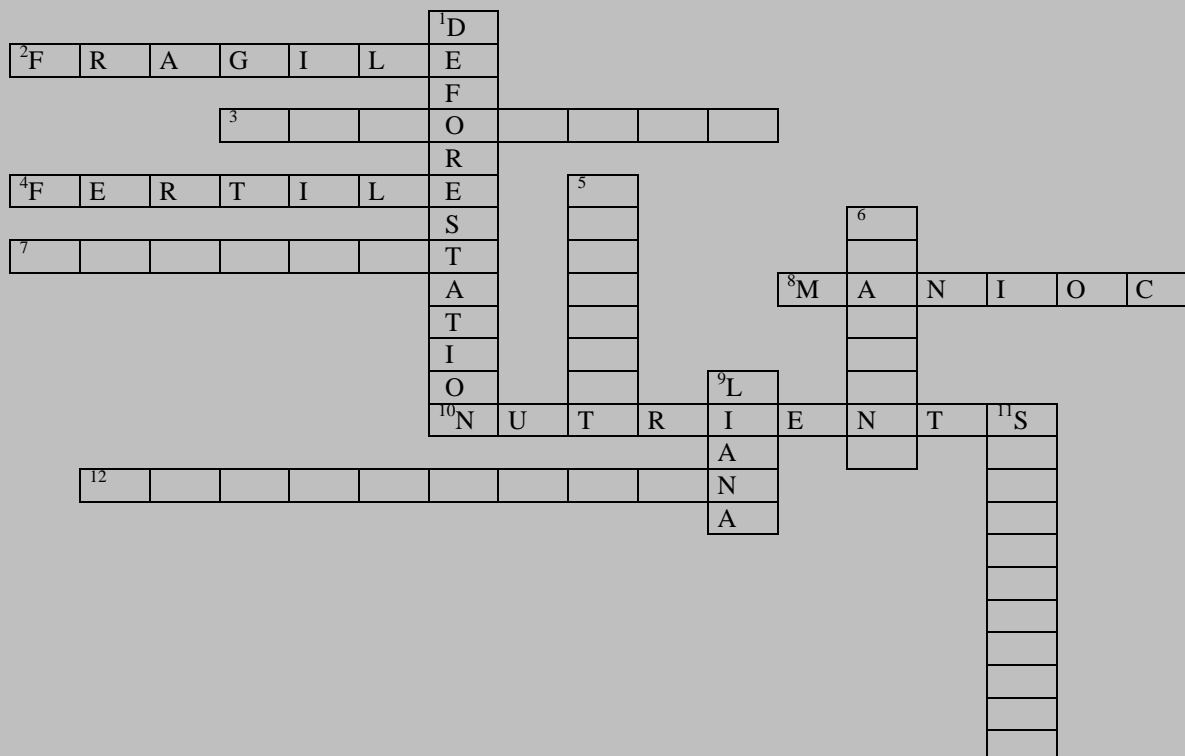
4.10 Consolidation Activities

Es gibt viele Möglichkeiten, das Erlernete zu festigen. An dieser Stelle wird zunächst ein Kreuzworträtsel vorgestellt (STEIDL/STRASSER 2003, S. 55), das aufgrund der Tatsache, dass es gemeinsam mit einem Partner gelöst werden soll, neben den Inhalten zum Thema „Tropischer Regenwald“ besonders auch die Kommunikationskompetenz (*explaining*) betont. Als spielerische Elemente zur Konsolidierung würden sich außerdem auch verschiedene Quizformen anbieten.

PARTNER-KREUZWORTRÄTSEL (UBSP 1/A13)

The Biome of the Tropical Rainforest

Work in pairs. The crosswords are only half filled in. Take it in turns to ask what the missing words are (e.g. partner A: "What is three across?" or Partner B: "What is one down?") and answer by trying to explain each word.



You are A

Here are the words you will have to explain to Partner B:

FRAGILE FERTILE MANIOC NUTRIENTS DEFORESTATION LIANA

Abb. 19: Beispiel eines Partner-Kreuzworträtsels

In Partnerarbeit werden wichtige Begriffe wiederholt und - als herausforderndes Element dieser Übung - erklärend beschrieben. Das Ergebnis wird an den entsprechenden Stellen im Rätselraster eingetragen. Wenn der erste Schüler (A) versucht hat, alle Begriffe zu definieren, werden die Rollen getauscht und der Rest des Rätsels gelöst. Dabei werden nicht nur Fachausdrücke wiederholt, sondern auch die fachspezifische Sprachhandlungsfähigkeit in spielerischer (und daher die SchülerInnen ansprechender) Form geübt.

Zur Kreation von solchen Rätseln steht eine Vielzahl von Software zur Verfügung, auch solche, die kostenlos aus dem Internet zu beziehen ist. Das vorliegende Crossword wurde mit Hilfe der Freeware www.puzzlemaker.com hergestellt.

Eine andere Möglichkeit, die Inhalte eines Themas nachhaltig im Gedächtnis zu verankern, ist, nach entsprechender Bearbeitung von Texten (vgl. Kap. 4.4) methodisch-didaktisch ausgerichtete Fragen zu beantworten, die auf das Wesentliche (*gist*) des Inhalts abzielen:

READING for GIST (UBSP 1/A6)

Am Beispiel eines Texts über die Merkmale des Regenwalds soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, welche Fragen am Ende gestellt werden können, um das Wesentliche des Texts sinnfassend wiedergeben zu können (STEIDL/STRASSER 2003, S. 51).

Text on Features of the Tropical Rainforest

Tropical rainforests grow in places that have an equatorial climate. The rainforest is the most luxuriant vegetation system in the world although its trees have had to adapt to the constant high temperatures, the heavy rainfall and the continuous growing season. Over one-third of the world's trees grow here.

- *Although the trees are deciduous, the rainforest has an evergreen appearance as the continuous growing season allows trees to shed their leaves at any time.*
 - *Vegetation grows in distinct layers. The lowest layer consists of shrubs (bottom level). Above this is the under canopy, the main canopy and, rising above, the emergents, which can grow to 50 metres in height. Trees have to grow rapidly in order to reach the life-giving sunlight.*
 - *Tree trunks are straight and, in their lower parts, branchless in their efforts to grow tall.*
 - *Large buttress roots stand above the ground to give support to the trees.*
 - *Lianas, which are vine-like plants, use the large trees as a support in their efforts to reach the canopy and sunlight.*
 - *As only about 1 per cent of the incoming sunlight reaches the forest floor, there is little undergrowth. Shrubs and other plants which grow here have had to adapt to the lack of light.*
 - *During the wetter months, large areas of land near to the main rivers are flooded.*
 - *Leaves have drip-tips to shed the heavy rainfall.*
 - *Fallen leaves soon decay in the hot, wet climate.*
 - *There are over 1000 different species of tree, including such hardwoods as mahogany [authors' note: according to other sources, mahogany is a typical tree of the tropical continental climate], rosewood and greenheart.*
 - *There is dense undergrowth near rivers and in forest clearings where sunlight is able to penetrate the canopy.*
- Despite its luxuriant appearance, the rainforest is a fragile environment whose existence relies upon the rapid unbroken recycling of nutrients. Once the forest is cleared, then the cycle is broken. Humus is not replaced and the underlying soils soon become infertile and eroded. Not only is the rainforest unable to re-establish itself, but the land becomes too poor to be used for farming.*
(WAUGH 1998, p. 218)

Questions

- 1 *Describe the equatorial climate?*
- 2 *Which major category do the trees belong to?*
- 3 *What is the function of the buttress roots?*
- 4 *Why is there little undergrowth in the rainforest?*
- 5 *Explain what happens to the fallen leaves?*
- 6 *List a few precious tropical woods.*
- 7 *Why is it so dark at the bottom of the forest?*
- 8 *Describe the fragility of the ecosystem.*
- 9 *Taking into account all the characteristics of the rainforest, explain why it is nevertheless the most luxuriant vegetation system on earth?*

Abb. 20: Beispielsfragen im Rahmen der Übung "Reading for Gist"

5 Bilinguale Unterrichtsangebote an höheren Schulen Tirols

5.1 Fragestellungen und Hypothesen

Geleitet von den Intentionen zu dieser Arbeit (vgl. Kap. 1) wurden folgende Grundfragen formuliert:

Zentrale Fragestellungen

I In welchen Formen und in welchem Ausmaß hat sich bilingualer Unterricht an höheren Schulen Tirols etabliert?

II Wie beurteilen SchülerInnen die Relevanz, die Anforderungen und den Nutzen bilingualer Unterrichtsangebote?

III Wie beurteilen SchülerInnen die Attraktivität, die Belastung, die Methodenvielfalt und den Medieneinsatz im bilingualen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht.

Die Beantwortung der ersten Frage basiert auf einer Fragebogenerhebung vom Frühjahr 2009 (vgl. Kap. 5.2), die vom Landesschulrat für Tirol (LSR) unterstützt wurde und an alle mittleren und höheren Schulen adressiert war. Der Landesschulrat äußerte in der Person des Landesschulinspektors Thomas Plankensteiner in einem Begleitschreiben die Absicht, „sich mit der Erhebung einen Überblick über die derzeit laufenden Initiativen im Bereich des bilingualen Unterrichts zu verschaffen, um auf dieser Basis eine Intensivierung und Förderung in die Wege zu leiten.“ Weiters brachte Plankensteiner zum Ausdruck, dass „dem Landesschulrat für Tirol die Förderung des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und die Forcierung bilingualer Unterrichtsangebote im Besonderen ein wichtiges Anliegen [ist], das es weiter zu befördern gilt“.

Die jeweiligen Schulleiter wurden gebeten, den Fragebogen zusammen mit den bilingual unterrichtenden Lehrpersonen auszufüllen und an den Studienautor zurückzuschicken. Durch diese Vorgehensweise konnte eine fast hundertprozentige Rücklaufquote erzielt werden.

Die Fragenkomplexe zwei und drei wurden mittels Fragebögen (siehe Appendix) an allen relevanten Schulen Tirols erarbeitet. Aus der Erhebung des LSR für Tirol ergab sich ein genaues Bild der verschiedenen bilingualen Aktivitäten an den mittleren und höheren Schulen. Um über Aspekte bilingualen Unterrichts auf der Basis längerfristiger Erfahrungswerte Aussagen treffen zu können, wurden nur jene SchülerInnen in die Befragung miteinbezogen, an deren Schulen ein bilingualer Zweig (vgl. Kap. 2) etabliert worden war. Das waren letztlich sechs Tiroler Schulen mit einer überschaubaren Schüleranzahl von etwas mehr als 500 Probanden, die in einer **Gesamterhebung** befragt wurden. Die Bezugspopulation wurde dabei definiert als die Gesamtheit aller SchülerInnen in bilingualen Zweigen an höheren Schulen Tirols¹. Deren Einschätzung und Beurteilung des bilingualen Unterrichtsgeschehens stehen im Zentrum dieser Untersuchung.

Zwei der sechs bilingualen Schulen (Reithmannsgymnasium Innsbruck/RGI, Akademisches Gymnasium Innsbruck/AGI) nehmen eine Sonderstellung ein, da sie auf eine relativ lange

¹ Da die LSR-Befragung ergab, dass bilingualer Unterricht nur an höheren, nicht aber an mittleren Schulen angeboten wird, können Letztere bei den folgenden Ausführungen exkludiert werden.

Tradition und ein flächendeckendes Angebot bilingualen Unterrichts, zumindest was die Sekundarstufe II (Oberstufe) betrifft, verweisen können. An diesen Schulen wurde ein sehr detaillierter Fragebogen in Anlehnung an die Arbeit von Matthias HIRNER (2000) verwendet, um einerseits am AGI eine komparative Studie im Zeitabstand von zehn Jahren und damit eine aktuelle Evaluierung durchführen (vgl. Kap. 1) und andererseits einen Vergleich der beiden oben genannten, bestetablierten bilingualen Schulen¹ ermöglichen zu können. Die Evaluierung am Akademischen Gymnasium musste ausgelagert werden, da der Studienautor selbst an dieser Schule unterrichtet und daher nicht die nötige, objektive Distanz hätte walten lassen können. Die Untersuchung wurde im Rahmen einer Diplomarbeit am Institut für Geographie der Universität Innsbruck im Jahr 2009/2010 durchgeführt (KANZIAN 2010).

Für die Einbeziehung der vier restlichen bilingualen Schulen wurde der umfangreiche Fragebogen auf wesentliche Kernbereiche reduziert.

Der dritte Teil der zentralen Fragestellungen bezieht sich nur auf den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, greift unter anderem Aspekte auf, die auch durch bereits vorliegende wissenschaftliche Untersuchungen in anderen Regionen (beispielsweise MEYER 2003, DOFF 2010) bereits beleuchtet wurden, und stellt diese im Tiroler Kontext dar.

Korrespondierende Hypothesen

In der vorliegenden Arbeit wurden nur die Forschungshypothesen (Alternativhypothesen) ausgearbeitet und auf die Ausformulierung der Nullhypothesen verzichtet, was letztlich der Interpretationsmöglichkeit keinen Abbruch tat, wohl aber der Straffung der Darstellung dienlich war.

A Bilinguale Unterrichtsformen haben sich in Tirol bisher in sehr bescheidenem Ausmaß durchgesetzt.

A1 Bilingualer Unterricht wird aufgrund eines geeigneteren Schulprofils besonders in allgemeinbildenden Schulen angeboten.

A2 Das dominante Unterrichtsmodell ist das bilinguale Modul.

A3 Durchgehende bilinguale Züge sind erst im Aufbau begriffen.

A4 An vielen Schulen werden versuchsweise bilinguale Unterrichtsangebote lanciert.

A5 Bilinguale Schulen sind hauptsächlich im Raum der Landeshauptstadt Innsbruck konzentriert.

A6 Die bevorzugten Fächer für bilingualen Unterricht sind Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte und Sozialkunde.

A7 Die meisten bilingual unterrichtenden LehrerInnen haben sowohl in der Zielsprache als auch im Sachfach eine universitäre Lehramtsausbildung absolviert.

Erfahrungswerte und Beobachtungen der „Tiroler Szene“ lassen den Verdacht aufkommen, dass es einen Gegensatz zwischen Anspruch [Darstellung der Situation von Seiten der Lehrer-

¹ Obwohl der Begriff „bilinguale Schule“ eine gewisse Unschärfe enthält bzw. auch anders interpretiert werden kann, wird er in dieser Arbeit für Tiroler Schulen (AHS und BHS) mit bilingualen Unterrichtsangeboten verwendet.

schaft und der administrativen Leitung verschiedener Schulen bei diversen Veranstaltungen bzw. einschlägige Veröffentlichungen (NEZBEDA 2005) bezüglich des bilingualen Unterrichts in Tirol] und Wirklichkeit gibt. Insbesondere wird vermutet, dass bilinguale Zweige (Züge) kaum vorhanden bzw. erst im Aufbau begriffen sind (Hypothese A2) und dass in den meisten Fällen LehrerInnen in Eigeninitiative in verschiedenen Sachfächern bei einzelnen Themen Englisch als Arbeitssprache verwenden (Hypothese A1). Klärungsbedürftig erscheinen auch die Fragen, welche Schultypen involviert sind (Hypothese A4) und welche Ausbildungsprofile die Lehrpersonen vorweisen können (Hypothese A5).

In Übereinstimmung mit zahlreichen Forschungsberichten (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, MEYER 2003, MENTZ 2010) aus dem deutschsprachigen Raum liegt die Annahme nahe, dass bestimmte Fächer sich besonders für den Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache eignen und daher auch prädestiniert für bilingualen Unterricht sind (Hypothese A6).

B Bilinguale Unterrichtsformen führen zu einer gesteigerten Kompetenz in der Zielsprache und eröffnen dadurch bessere Berufs- und Bildungschancen für bilinguale SchülerInnen.

Einschätzungen aus der Praxis (zahlreiche Gespräche mit Eltern und SchülerInnen) legen den Schluss nahe, dass die Haupttriebfeder für die Anmeldung (wenn die SchülerInnen dazu die Möglichkeit haben) bzw. der zunächst augenscheinlichste, subjektiv empfundene Nutzen dieser Unterrichtsform die Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache Englisch ist. Im Fragebogen wurden in Ergänzung zum linguistischen Aspekt mehrere Items angeboten, die die „Sinnhaftigkeit des Tuns“, sich nämlich einer bilingualen Ausbildung zu unterziehen, aufzuspüren versuchen. Die im vorgelegten Fragebogen (siehe Appendix) darauf Bezug nehmenden Kategorien sind „Motivation“ und zu erwartende „Vorteile im weiteren Ausbildungsprozess und im späteren Berufsleben“.

Durch die Kombination aller drei oben genannten Fragenkategorien (Englisch-Kompetenz, Motivation, Zukunftschancen) wird der Versuch unternommen, eine Einschätzung der SchülerInnen im Sinne der „Sinnhaftigkeit“ bilingualer Unterrichtsangebote zu bekommen, die in der Zustimmung bzw. Ablehnung einer denkmöglichen Wiederanmeldung gipfelt.

B1 Durch den Einsatz von Englisch als Arbeitssprache verbessert sich die Sprachkompetenz deutlich.

B2 Die bilinguale Ausbildung eröffnet größere Zukunftschancen in Beruf und Hochschulbildung.

B3 Bilingualer Unterricht ist durch einen besonders hohen Motivationspegel der SchülerInnen geprägt.

B4 Erfahrungen im Zusammenhang mit dem bilingualen Ausbildungskonzept würden zu einer Wiederanmeldung der SchülerInnen in diesem Zweig führen.

C Bilinguale Unterrichtsformen führen zu Mehrbelastungen der SchülerInnen.

C1 In bilingualen Sachfächern erfolgt eine inhaltliche Reduktion zugunsten der Spracharbeit.

C2 Der Umfang des Stoffes wird altersstufenkonform aufgebaut.

C3 Der Schwierigkeitsgrad der Inhalte wird an die Altersstufen angepasst.

C4 Das Englisch-Sprachvermögen wird mit passendem Tempo aufgebaut.

C5 Mehrbelastungen in Form eines erhöhten Lernaufwandes werden durch Verbesserungen in der Arbeitssprache kompensiert.

C6 Bilingualer Unterricht hat positive Auswirkungen auf das allgemeine Beurteilungsbild.

C7 Der englischsprachige Sachunterricht senkt das Notenniveau in den bilingualen Fächern.

C8 Die SchülerInnen fühlen sich in bilingualen Stunden wohl.

Diese Hypothesen wurden auf der Basis langjähriger praktischer Erfahrungen des Autors dieser Studie als bilingualer Geographielehrer, gestützt auf relevante Untersuchungen (BIEDERSTÄDT 2008, DOFF 2010), formuliert.

Der immer wieder unterstellte und in der Praxis durchaus zu beobachtende Substanzverlust im Sachfach wird einer prüfenden Einschätzung der SchülerInnen ausgesetzt (Hypothese C1).

C2 (Stoffumfang alterskonform aufgebaut) und C3 (Schwierigkeitsgrad alterskonform gewählt) konstatieren zwar allgemein gültige Grundprinzipien jeder Fachdidaktik, wurden aber dennoch bewusst in den Hypothesenkatalog aufgenommen, da sie vermutlich im Zusammenhang mit bilinguaem Unterricht eine besondere Rolle bezüglich einer insgesamt positiven oder negativen Beurteilung durch die Testpersonen spielen.

Die sprachliche Progression im Unterricht (C4) und ein erhöhter Lernaufwand (C5) werden als weitere Indikatoren für eine potentielle Mehrbelastung in den bilingualen Fächern angenommen.

Schließlich sollen die Fragen geklärt werden, ob der Einsatz einer Fremdsprache im Sachfachunterricht Einfluss auf das Beurteilungsniveau hat (C6, C7), und ob eine potentielle Mehrbelastung zur Senkung des Wohlfühlfaktors in bilingualen Stunden führt (C8).

D Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde wird von den SchülerInnen als besonders geeignet für bilingualen Unterricht angesehen.

D1 Das bilinguale Fach GW wird als interessant und abwechslungsreich empfunden.

D2 Das bilinguale Fach GW wird als attraktiv empfunden, weil neben den fachlichen Schwerpunkten v.a. die fremdsprachliche Kommunikation des Alltags gefördert wird.

D3 Der Einsatz von Englisch als Arbeitssprache im bilingualen GW-Unterricht erhöht das Interesse der SchülerInnen am Fach und macht den Unterricht abwechslungsreich.

D4 Das bilinguale Fach GW wird als anstrengend empfunden.

D5 Wenn SchülerInnen einen inhaltlichen Substanzverlust diagnostizieren, nehmen sie diesen zugunsten höherer Sprachkompetenz gern in Kauf.

D6 Die Einbeziehung wirtschaftskundlicher Themen eignet sich aufgrund vieler bekannter Fachtermini besonders gut für den bilingualen Unterricht.

D7 Die Rolle der Lehrperson beeinflusst auch im bilingualen GW-Unterricht Interesse und Motivation der SchülerInnen für das Sachfach.

In der einschlägigen Literatur (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, KRECHEL 1999, MENTZ 2010, MEYER 2009) wird darauf hingewiesen, dass sich Geographie als bilingualer Gegenstand besonders etabliert hat und in vielen Fällen das erste Fach ist, das an vielen Schulen englischsprachig angeboten wird. Begründet wird das bei HAUPT/BIEDERSTÄDT (2003, S. 46) folgendermaßen:

„Ein Grund hierfür liegt sicherlich in der Tatsache, dass der oft befürchtete Konflikt zwischen inhaltlicher Komplexität des Sachfaches und der vorhandenen fremdsprachlichen Kompetenz der Schüler im bilingualen Geographieunterricht besonders leicht zu überbrücken ist. Die Nähe zwischen der allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Kompetenz ist in vielen Fällen relativ groß.“

Die besondere Förderung der Alltagssprachlichen Kompetenz der SchülerInnen lässt vermuten, dass im Falle einer Wahlmöglichkeit¹ der bilinguale Geographieunterricht eine besondere Anziehungskraft ausstrahlt (Hypothesen D1, D2 und D3). Interessante Zusatzaspekte bei dieser Fragestellung ergeben sich aus der Überlegung, ob SchülerInnen die Attraktivität des bilingualen Faches Geographie auch dann bejahen, wenn sie stärker gefordert werden (Hypothese D4), und ob sie für den Fall, dass sie einen inhaltlichen Substanzverlust registrieren, diesen gern für sprachliche Zugewinne in Kauf nehmen (Hypothese D5).

Wie schon in Kapitel 3.3 erwähnt, ist in Österreich das Fach Geographie mit Wirtschaftskunde gekoppelt. Zwar gibt es - was den Wortschatz anbelangt - einige Überschneidungsfelder mit Geographie, aber dennoch benötigt man ein spezielles Fachvokabular für wirtschaftsbezogene Themen. Die Formulierung der Hypothese D6 bezieht sich auf die Vermutung, dass bilinguale SchülerInnen mit wirtschaftskundlichen Inhalten sprachlich weniger Probleme haben als mit geographischen, da in den Medien ständig Fachtermini - auch auf Englisch - verwendet werden und manche (z.B. share holder, CEO, hedge fund, hair cut ...) fast zum allgemeinen Sprachgebrauch auch im Deutschen gehören.

So wie im generellen Unterrichtsprozess hängen Motivation und Interesse der SchülerInnen zumindest zu einem gewissen Teil auch von der Persönlichkeitsstruktur der Unterrichtenden ab. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, inwieweit Lehrer-Schüler-Interaktionen die von den SchülerInnen positiv wie negativ empfundenen Effekte des bilingualen Lernens überdecken (Hypothese D7).

E Bilingualer GW-Unterricht wird von den SchülerInnen als methodisch abwechslungsreich wahrgenommen.

In der allgemeinen Fachdidaktik wird immer wieder betont (THÜRMANN 2008, S. 73), dass ein moderner Unterricht sich dem konstruktivistischen Methodenprinzip zu verschreiben hätte und handlungs- bzw. schülerorientierte Verfahren gefördert werden sollten. Allerdings gibt es keinen Konsens darüber, in welchem Ausmaß dieses Prinzip Anwendung finden bzw. in welchem Verhältnis es zu instruktivistischen Methoden stehen soll (NEEB 2009).

Was den bilingualen Unterricht anbelangt, meinen manche Autoren, dass das Besondere an dieser Unterrichtsform u.a. darin liegen müsse, dass die Lehrperson öfter als im normalen Unterricht sich den Lernern zuzuwenden, sie zu instruieren und zu unterstützen (*Scaffolding*) hat als im herkömmlichen, muttersprachlichen Unterricht.

¹ Nicht an allen relevanten Schulen Tirols besteht die Möglichkeit, sich für den bilingualen Unterricht anzumelden.

Grundsätzlich wird es kaum Zweifel darüber geben können, dass Unterricht möglichst abwechslungsreich gestaltet werden soll, wozu die Methodenwahl einen beträchtlichen Beitrag leistet.

In der vorliegenden Arbeit wird in einem weiteren Hypothesenbündel (E) die Vermutung geäußert, dass die zu befragenden SchülerInnen die bilingualen GW-Stunden als methodisch abwechslungsreich empfinden (E1) und eine Ausgewogenheit zwischen konstruktivistischen und instruktivistischen Elementen feststellen (Hypothese E2). Auf die Schwierigkeit, einzelne Arbeitsweisen diesen beiden Kategorien zuordnen zu können, wurde in Kapitel 3.1 eingegangen.

E1 Der bilinguale GW-Unterricht ist methodisch abwechslungsreich gestaltet.

E2 Instruktivistische und konstruktivistische Unterrichtsformen existieren ziemlich ausbalanciert nebeneinander.

Weiters wird konstatiert, dass Unterrichtsformen wie freie Schülerdiskussionen oder komplexe Rollenspiele erst mit zunehmender bilingualer Routine, also in höheren Klassenstufen, zu erwarten sein werden, da diese Methoden eine hohe kommunikative Kompetenz voraussetzen (Hypothese E3).

E3 Unterrichtsformen, die höhere Sprachkompetenz erfordern, finden erst mit zunehmender Klassenstufe bilingualen GW-Unterrichts Eingang in das Methodenrepertoire.

F Im bilingualen GW-Unterricht werden nach Auffassung der SchülerInnen viele verschiedene Medien eingesetzt.

Der Hypothesenkomplex F geht davon aus, dass eine breite Palette an Arbeitsmitteln und Medien zum Einsatz kommt (F1). Dabei wird angenommen, dass von den Lehrpersonen selbst-erarbeitete und zusammengestellte Unterlagen wie Arbeitsblätter und Skripten häufig vorkommen (F2) und die approbierten (v.a. deutschsprachigen) Lehrbücher als Arbeitsunterlagen kaum Verwendung finden (F3).

F1 Im bilingualen GW-Unterricht werden viele verschiedene Medien eingesetzt.

F2 Arbeitsblätter und von LehrerInnen erstellte Skripten dominieren den Unterricht.

F3 Das (approbierte) Lehrbuch tritt in den Hintergrund.

Dass Visualisierung in vielfältiger Form in Fächern wie Geographie ein selbstverständliches Unterrichtselement ist, liegt auf der Hand. Für die bilinguale Variante dieses Faches wird aber ein noch stärkerer Einsatz von Graphen, Bildern, Videos, Filmen etc. vermutet (F4), da neben dem erklärenden Effekt solcher Mittel auch eine kommunikationsunterstützende Funktion (Bildbeschreibungen) durch sie gefördert wird und sie daher eine große linguistische Herausforderung an die SchülerInnen darstellen.

F4 Visualisierung der Inhalte spielt im bilingualen GW-Unterricht eine besondere Rolle.

Bezüglich des Einsatzes des Computers wird unterstellt, dass diese Quelle erst mit zunehmender bilingualer Erfahrung verstärkt zum Einsatz kommt, da die unüberschaubare Flut an

angebotenen Materialien erst durch Einüben geeigneter Selektionsmethoden, sprachliche Vor-entlastung und inhaltsbezogene Relevanzprüfungen ertragreich genutzt werden kann und dieser komplexe Prozess einer intensiven Erarbeitungsstrategie bedarf und mit einem enormen Arbeitsaufwand verbunden ist (F5).

F5 Computerunterstützter Unterricht nimmt mit zunehmender bilingualer Altersstufe mehr Platz ein.

5.2 Aktuelle Programme bilingualen Unterrichts (Tirol)

Um die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit in Angriff nehmen zu können, war es notwendig, sich zunächst einen Überblick über das Ausmaß und die Art der vorhandenen bilingualen Unterrichtskonzepte in Tirol zu verschaffen, da bis dahin kein zuverlässiges Datenmaterial vorlag.

5.2.1. Vorbemerkungen zur Datenbeschaffung

Zwar wurde vom österreichischen Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ) in Graz 2005 eine Recherche veröffentlicht, die zum Ziel hatte, die Gesamtsituation des bilingualen Unterrichts in Österreich – strukturiert nach Bundesländern – zu erfassen (NEZBEDA 2005), doch waren die Ergebnisse der Untersuchung relativ dürftig.

Im österreichweiten Kontext werden die allgemeinbildenden Pflicht- und höheren Schulen (APS/AHS) mit dem lapidaren Hinweis versehen, dass „hier keine gesamtösterreichischen Daten vorliegen“ (NEZBEDA 2005, S. 21). Neben den allgemeinbildenden Schulen wird der gesamte Bereich der höheren technischen Bundeslehranstalten (HTBLA, kurz HTL) ausgeklammert, was zu einer Verzerrung des Gesamtbildes führt.

Was den Informationsgehalt des Nezbeda-Vergleichs auf der Bundesländerebene anbelangt, ist die Situation bezüglich Tirol besonders irreführend: Für den APS/AHS-Bereich wird der Hinweis gegeben, dass „derzeit keine Angaben des Landesschulrats“ (NEZBEDA 2005, S. 29) vorlägen, und für den gesamten Sektor der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) wird eine einzige Zahl für Tirol genannt, nämlich die Gesamtzahl an SchülerInnen mit bilingualem Unterricht an den kaufmännischen höheren Schulen.

5.2.2 Erhebung der Daten

Wie in Kap. 5.1 schon erwähnt, wurde daher im Frühjahr 2009 an alle allgemeinbildenden und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Tirols ein kurzer, einseitiger Fragenkatalog (siehe Appendix) gesandt, um die grundsätzliche Situation des bilingualen Unterrichts zu klären.

Die Rücklaufquote betrug fast hundert Prozent. Fehlende Informationen konnten durch individuelle Nachfragen großteils ergänzt werden.

Wenngleich manchmal wegen der Schwierigkeit bei der Zuordnung der jeweiligen Aktivitäten zu den vorgeschlagenen Formen des bilingualen Unterrichts (vgl. Kapitel 5.2.3.2) eine leichte Verzerrung der Ergebnisse vorliegen mag, kann auf der Basis der Aussagen dennoch die grundsätzliche Situation der bilingualen Aktivitäten an höheren Schulen Tirols gut nachgezeichnet werden.

5.2.3 Ergebnisse und deren Interpretation

Die Ergebnisse werden hier in Diktion und graphischer Darstellung vom in *GW Unterricht* veröffentlichten Artikel übernommen (STRASSER/KELLER 2010) und den in Kapitel 5.1 formulierten Hypothesen gegenübergestellt.

5.2.3.1 Schulen mit bilinguaem Unterricht (Überblick)

Von den insgesamt 64 allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) - das sind die verschiedenen Formen der Gymnasien - und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS), wozu kaufmännisch orientierte Bildungseinrichtungen wie Handelsakademien und Handelsschulen (HAK/HASCH) genauso gehören wie technische Schulen (Höhere Technische Lehranstalten - HTL) und Schulen mit wirtschaftlichen Schwerpunkten (HBLA), bieten 24 Einrichtungen (37,5 %) bilingualen Unterricht in unterschiedlichen Formen an und verwenden - mit nur zwei Ausnahmen - Englisch als Zielsprache (vgl. Tabelle 4 und 5).

Anzahl der Höheren Schulen (HS) in Tirol	Anzahl der Höheren Schulen (HS) in Tirol mit bilinguaem Unterricht
AHS: 25	AHS: 10 (= 40 % der AHS)
BMHS: 39	BHS: 14 (= 36 % der BMHS)
gesamt: 64	gesamt: 24 (=37,5% aller AHS und BHS)

5 humanberufliche Schulen/HBLA
 5 HAK/HASCH
 3 HTL
 1 sozialpädagogische Schule/BAKIP

Tabelle 4: Anzahl der mittleren und höheren Schulen Tirols gesamt sowie mit bilinguaem Unterricht (2009)

Hypothese A1

Bilingualer Unterricht wird aufgrund eines geeigneteren Schulprofils besonders in allgemeinbildenden Schulen angeboten.

Diese Annahme des Hypothesenbündels A wird in der Praxis nicht bestätigt: Auch bei den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist der Anteil bilingualer Schulen ähnlich hoch wie bei allgemeinbildenden (BMHS: knapp 36 % zu 40 % bei AHS).

SCHULE	BILINGUALE FÄCHER (Zielsprache E oder F)	Bilinguale FORM	Sprachliche Qualifikation der Lehrpersonen (L)			Lauf. NR
			Anzahl d. L	davon mit Lehr- amtsprüfung	davon andere Qualifikationen	
Akademisches Gymnasium	GW, BU (E)	Zweig	3	1	2 L: Auslandsaufenthalt zum Zweck des Sprachenerwerbs	1
BG/BRG Kufstein	GW, BU (E)	Modul	2	1	1L: CLIL-Kurs	2
BG/BRG Lienz	GW (E)	Modul	1	1		3
BG/BRG Reithmannstraße Innsbruck	GW, BU, HS (E)	Zweig	5	3	1 L: Auslandsaufenthalt zum Zweck des Sprachenerwerbs ; 1 L: CLIL-Kurs	4
BG/BRG Sillgasse Innsbruck	GW, Mathematik, Chemie (E, F)	Modul, Projekt	5	3	2 L: Auslandsaufenthalt zum Zweck des Sprachenerwerbs	5
BORG Lienz	Religion (E)	Modul	1	1		6
BRG Imst	GW (E)	Modul	1	1		7
BRG Adolf-Pichler-Platz Innsbruck	GW, BU, HS (E)	Modul, Projekt	3	0	3 L: CLIL-Kurs	8
BRG/BORG Landeck	Psychologie (E)	Zweig	1	1		9
Meinhardinum Stams	GW, BU, HS, Musik (E)	Modul	3	3		10
HBLA Kufstein	Musik (E)	Modul	1	0	1 L: Native Speaker	11
HBLA Innsbruck West	GW, HS (E)	Zweig	2	2		12
HBLA Innsbruck Ferrari	GW, BU, HS (E)	Modul	3	3		13
HBLA Zell a. Z.	Tourismus, Hotelmanagement (E)	Modul	4	4		14
HLA Villa Blanka	GW, HS (E)	Zweig	3	2	1 L: Auslandsaufenthalt zum Zweck des Sprachenerwerbs	15
HTL Fulpmes	GW, Maschinenelemente (E)	Zweig	2	2		16
HTL Innsbruck (A)	GW, Netzwerktechnik (E)	Modul	6	4	2 L: Auslandsaufenthalt zum Zweck des Sprachenerwerbs	17
HTL Innsbruck (T)	GW, Brückenbau (E)	Modul	2	2		18
HAK/HASCH Landeck	GW, (E, F)	Zweig	2	2		19
HAK/HASCH Hall	GW, (E)	Modul	1	1		20
HAK/HASCH Imst	BU, HS, Betriebswirtschaft (E)	Modul	4	1	3 L: CLIL-Kurs	21
HAK/HASCH Innsbruck	Marketing, Betriebswirtschaft (E)	Modul	5	0	5 L: CLIL-Kurs	22
HAK/HASCH Wörgl	HS, Intern. Wirtschaftsräume (E)	Modul, Projekt	4	3	1 L: CLIL-Kurs	23
BAKIP Innsbruck – Kettenbrücke	GW (E)	Projekt	2	1	1 L: Native Speaker	24
			gesamt: 66	gesamt: 42		

Allgemeinbild. höhere Schulen

Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

Tab. 5: Übersicht über die Struktur des bilingualen Unterrichts an den höheren Schulen Tirols (2009)

5.2.3.2 Formen des bilingualen Unterrichts

Die für den Fragebogen gewählten Formen des bilingualen Unterrichts wurden folgendermaßen definiert (vgl. Kap. 2.2):

Bilinguales Modul: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache für ausgewählte Unterrichtssequenzen/Themenblöcke

Fächerverbindendes Projekt: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache unter Einbeziehung mehrerer Fächer im Rahmen eines Projekts

Bilingualer Zweig: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache in einer/mehreren Klasse(n) jeden Jahrgangs/mehrerer Jahrgänge in einem oder mehreren Fach/Fächern

Immersion(ähnliches)¹-Programm: Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache in sehr vielen bis allen Fächern

Lingua Franca-Projekt: Verwendung der Zielsprache als Kommunikationsmittel in allen Fächern, wenn die SchülerInnen verschiedene Muttersprachen haben.

Hypothese A2

Das dominante Unterrichtsmodell ist das bilinguale Modul.

Die Erhebung belegt einerseits die Dominanz (16 von 27 Nennungen) der Form des Moduls (vgl. Tab. 6). Dies lässt den Schluss zu, dass bilingualer Unterricht an den verschiedenen Schulen vorwiegend durch engagierte LehrerInnen getragen wird, die CLIL gerne einmal in der Praxis ausprobieren möchten. (Die Gesamtzahl von 27 Nennungen bei 24 Schulen ergibt sich aus Mehrfachangaben.)

Form des bilingualen Unterrichts	Nennungen an den höheren Schulen
Modul	16
Zweig	7
Projekt	4
Immersion	0
Lingua Franca	0
gesamt	27 (Mehrfachnennungen)

Tab. 6:
Anzahl der Nennungen von Formen des bilingualen Unterrichts an den höheren Schulen Tirols (2009)

Andererseits hat - zumindest statistisch gesehen - immerhin fast ein Drittel der bilingualen Schulen Tirols [n = 24 (= Schulen mit bilinguaalem Unterricht)] inzwischen einen bilingualen Zweig eingerichtet, was auf den ersten Blick ziemlich viel erscheint. Die Struktur der Eintragungen im Fragebogen (Kombination der Schüler-, Klassen- und Lehrerzahlen, angebotene

¹ Der Begriff Immersion wird - anders als im Herkunftsgebiet Nordamerika - im Zusammenhang mit bilinguaalem Unterricht in Europa für Programme verwendet, die in vielen (oft definiert als mehr als fünfzig Prozent) bis allen Fächern eine Fremdsprache als Arbeitssprache einsetzen.

Fächer etc.) lässt allerdings vermuten, dass im Sinne der aus der Definition hervorgehenden Kriterien die Zuordnung manchmal etwas großzügig erfolgte.

Nur zwei Schulen (Akademisches Gymnasium Innsbruck, BG/BRG Innsbruck Reithmannstraße) führen tatsächlich einen bilingualen Zweig im eigentlichen Sinne. Dadurch wird die Annahme der Hypothese A3 klar bestätigt:

Hypothese A3

Durchgehende bilinguale Züge sind erst im Aufbau begriffen.

Die anderen fünf Schulen (BRG/BORG Landeck, HBLA Innsbruck West, HTL Fulpmes, HAK/HASCH Landeck, HLA Villa Blanka/Innsbruck), die sich in ihrem Selbstverständnis auch als „Zweige“ bezeichnen, wurden bei großzügiger Anwendung der definitorischen Vorgabe (bilinguale Zweige im weiteren Sinn) auch in die große Fragebogenerhebung (vgl. Kapitel 5.3.6) miteinbezogen.

Hypothese A4

An vielen Schulen werden versuchsweise bilinguale Unterrichtsangebote lanciert.

Wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, wird durch die Befragung die Hypothese A4 bestätigt, wonach fast drei Viertel (74 %, vgl. Abbildung 21) aller bilingualen Aktivitäten kurzfristige Programme im Sinne von Modulen und/oder Projekten darstellen. Das mag durchaus mit dem Bestreben mancher Schulleiter zusammenhängen, ihren Institutionen einen prestigeträchtigen Anschein von Modernität zu verleihen, indem sie CLIL-Aktivitäten versuchsweise in ihr Programm aufnehmen.

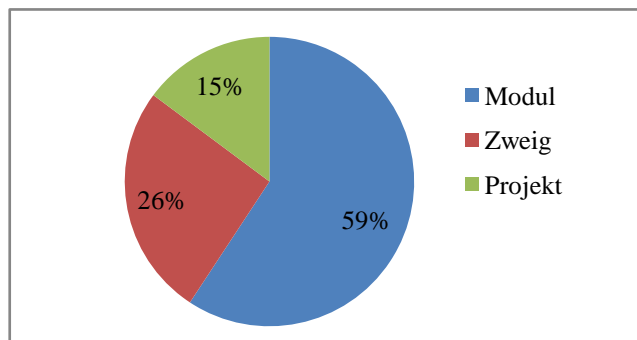


Abb. 21:
Prozentueller Anteil der Formen des bilingualen Unterrichts an höheren Schulen Tirols (2009)

Die zwei anderen im Fragebogen erwähnten Typen bilingualen Unterrichts kommen in Tirol nicht vor. Sowohl für Immersion-Programme (im weiteren Sinn) als auch für Lingua Franca-Angebote scheint es hier keinen Bedarf zu geben.

Wenn man sich die Anzahl der SchülerInnen, die in bilingualen Programmen involviert sind, anschaut, verdichtet sich noch einmal die in der Hypothese A2 geäußerte Vermutung, dass in den meisten Fällen bilinguale Module angeboten werden (vgl. Tab. 7).

Unterrichtsform	Anzahl der SchülerInnen mit bilingualem Unterricht	davon AHS	davon BHS
Modul	1387	618 (= 60,7%)	769 (= 69,1%)
Zweig	602	321 (= 31,5%)	281 (= 25,2%)
Projekt	142	79 (= 7,8%)	63 (= 5,7%)
gesamt	2131	1018 (=100 %)	1113 (=100 %)

Tab. 7: Anzahl der bilingual unterrichteten SchülerInnen, nach Formen des bilingualen Unterrichts sowie nach Schultypen (2009)

Von insgesamt 29487 SchülerInnen (AHS und BHMS) saßen im Schuljahr 2008/09 2131 (das sind 7,2 Prozent) in 67 bilingualen Klassen, was einem Durchschnitt von fast 25 SchülerInnen pro Klasse entspricht. Von der Gesamtzahl der bilingualen SchülerInnen besuchten knapp 48 Prozent allgemeinbildende und 52 Prozent berufsbildende mittlere und höhere Schulen. Die deutliche Dominanz des bilingualen Moduls, sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Bereich, manifestiert sich in einem hohen Prozentanteil (knapp 61 an AHS bzw. fast 70 an BMHS) dieser Unterrichtsform.

5.2.3.3 Standorte der Schulen mit bilingualem Unterricht

Hypothese A5

Bilinguale Schulen sind hauptsächlich im Raum der Landeshauptstadt Innsbruck konzentriert.

Das Ergebnis der Untersuchung bestätigt eindrucksvoll die Hypothese A5 und bringt damit die überragende zentralörtliche Bedeutung von Innsbruck zum Ausdruck.

Der überwiegende Teil der Schulen mit bilingualem Unterricht ist hier zu finden (vgl. Tab. 8). Allein im Stadtbezirk liegen fast 50 Prozent der CLIL-Anbieter, was eine überproportionale Konzentration darstellt (nur 25 Prozent aller AHS und BHMS Tirols sind in Innsbruck situiert). Bemerkenswert ist, dass alle berufsbildenden höheren Schulen Innsbrucks in irgendeiner Form bilingualen Unterricht anbieten, während sich bei den AHS bisher nicht einmal die Hälfte dem Trend in Richtung CLIL angeschlossen hat (vgl. Abbildung 22).

Die peripheren Bezirke Reutte und Kitzbühel können nicht mit bilingualen Angeboten aufwarten, während in allen anderen Bezirken immerhin ein bis drei Schulen diesbezügliche Anstrengungen unternehmen (vgl. Tab. 8 und Abb. 22).

Bezirk	Anzahl der höheren Schulen mit bilingualem Unterricht
Innsbruck Stadt	11 (von insgesamt 16 HS)
Innsbruck Land	2 (von insgesamt 8 HS)
Imst	3 (von insgesamt 5 HS)
Kitzbühel	0 (von insgesamt 3 HS)
Kufstein	3 (von insgesamt 6 HS)
Landeck	2 (von insgesamt 6 HS)
Lienz	2 (von insgesamt 6 HS)
Reutte	0 (von insgesamt 5 HS)
Schwaz	1 (von insgesamt 6 HS)
gesamt	24

Tab. 8:
Anzahl der höheren Schulen mit bilingualem Unterricht nach Tiroler Bezirken (2009)

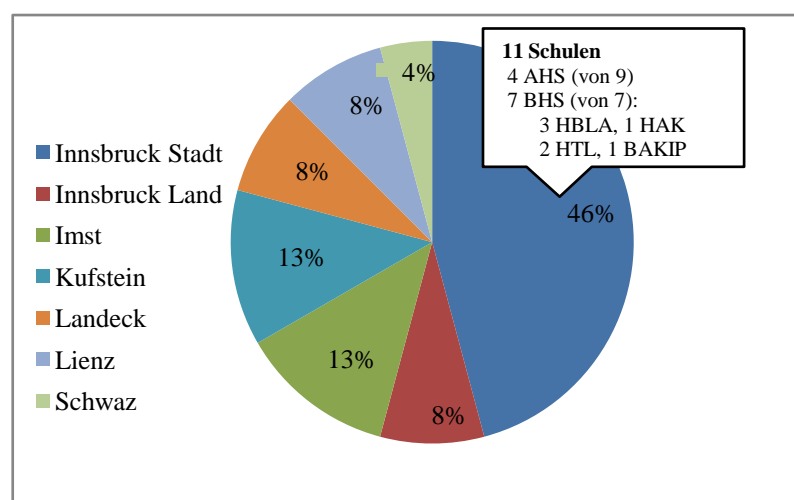
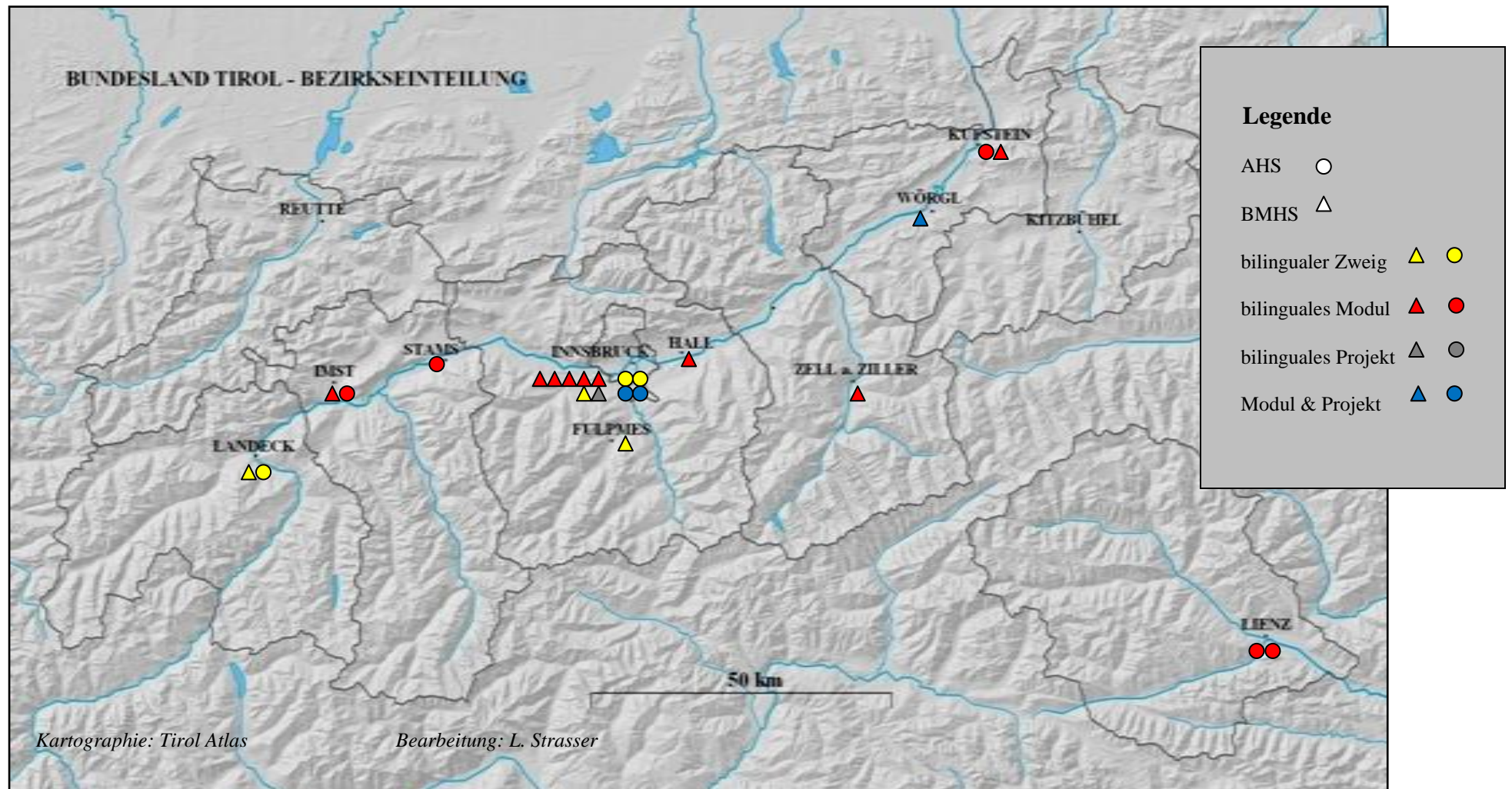


Abb. 22:
Prozentueller Anteil der höheren Schulen mit bilingualem Unterricht nach Tiroler Bezirken - ohne Reutte und Kitzbühel (2009)



Karte 2: Standorte bilingualer Schulen in Tirol

5.2.3.4 Bilingual unterrichtete Fächer

Hypothese A6

Die bevorzugten Fächer für bilingualen Unterricht sind Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte und Sozialkunde.

Die Aussage der Hypothese A6 bekräftigend kommt in der Tab. 9 zum Ausdruck, dass Tirol dem internationalen Trend (EURYDICE 2006, S. 39) folgt, wonach die weitaus dominierenden Fächer Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sowie Biologie und Umweltkunde sind. Aus dieser Fächer-Troika ragt die Geographie und Wirtschaftskunde noch einmal besonders heraus, was wiederum den Gegebenheiten an vielen Schulen Europas entspricht (MEYER 2003, S. 38, DOFF 2010, S. 35) und wohl mit der Struktur, den Inhalten und den linguistischen Anforderungen (mit einer sinnvollen und ertragreichen Mischung aus Alltagsenglisch und einer spezifischen Terminologie) dieses Gegenstandes zusammenhängen mag. Ob das auch von den befragten bilingualen SchülerInnen Tirols so beurteilt wird, gilt es im Kapitel 5.3.6 zu klären.

Bilingual unterrichtete Fächer	Anzahl der Nennungen an den höheren Schulen
Geographie und Wirtschaftskunde (GW)	17
Geschichte und Sozialkunde (HS)	9
Biologie und Umweltkunde (BiU)	8
Betriebswirtschaftslehre (BWL)	3
Musik	2
Andere	10
gesamt	49

Tab. 9:
Häufigkeit der bilingual unterrichteten Fächer an den höheren Schulen Tirols (2009)

Neben den genannten, vorherrschenden Fächern wird eine ganze Palette an anderen Gegenständen fallweise angeboten, wobei zwar humanwissenschaftliche Inhalte überwiegen, aber auch naturwissenschaftliche Gebiete eine Rolle spielen (vgl. Abb. 23).

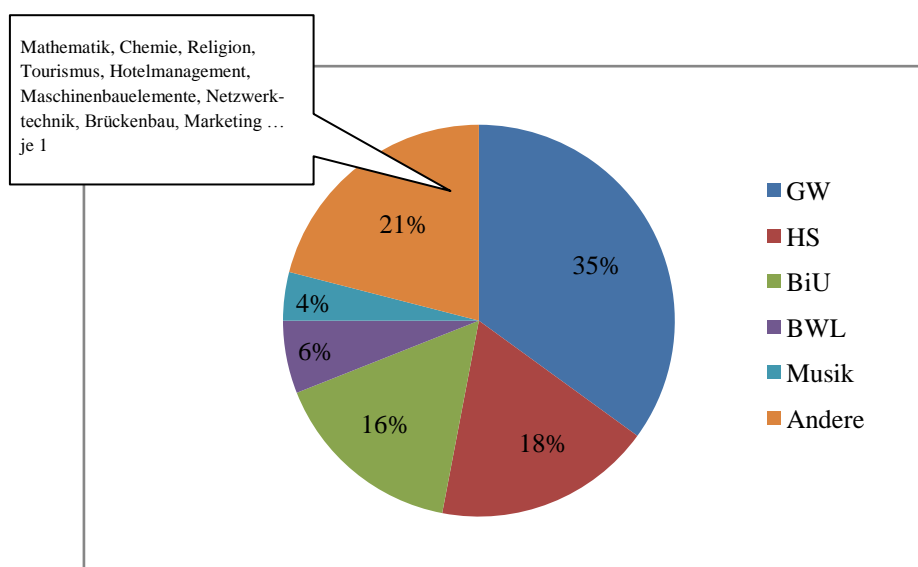


Abb. 23: Prozentueller Anteil der Nennungen der bilingual unterrichteten Fächer an höheren Schulen Tirols (2009)

5.2.3.5 Sprachliche Qualifikation der Lehrpersonen

Hypothese A7

Die meisten bilingual unterrichtenden LehrerInnen haben sowohl in der Zielsprache als auch im Sachfach eine universitäre Lehramtsausbildung absolviert.

42 der insgesamt 66 bilingual unterrichtenden LehrerInnen in Tirol (das sind knapp zwei Drittel) haben sowohl im Sachfach als auch in der Zielsprache eine abgeschlossene universitäre Lehramtsausbildung, was die Aussage der Hypothese A7 bestätigt (vgl. Tab. 10).

Es bleibt jedoch ein beträchtlicher Prozentsatz (36,4 %) an bilingualen Lehrern übrig, die die Mühen von zeit- und arbeitsintensiven Zusatzausbildungen auf sich nehmen, um den LehrerInnenbedarf zu decken. Dies ist notwendig, da an vielen Schulen aus organisatorischen und personalpolitischen Gründen nicht ausreichend geeignete Lehrkräfte für die entsprechenden Sachfächer zur Verfügung stehen.

Sprachliche Qualifikation	Zahl der bilingual unterrichtenden LehrerInnen an den höheren Schulen	
	absolut	relativ (n=66)
Lehramt in der Zielsprache	42	63,6
CLIL-Ausbildung	14	21,2
Auslandsaufenthalt zum Zweck der Erhöhung der Sprachkompetenz in der Zielsprache	8	12,2
Native Speaker	2	3,0
gesamt	66	100,0

Tab. 10: Sprachliche Qualifikation der bilingual unterrichtenden Lehrpersonen an den höheren Schulen Tirols (2009)

Wie die Tab. 10 zeigt, haben in Tirol bislang 14 Pädagoginnen und Pädagogen (= 21,2 % der bilingualen LehrerInnen) eine spezifische Ausbildung absolviert (CLIL-Kurs auf der Anglistik, International In-Service Teacher-Training in Carlisle oder Nottingham/UK u.ä.). Acht hielten sich länger im Ausland auf, um als nicht universitär ausgebildete Sprachlehrer eine entsprechende Kompetenz in der Zielsprache zu erwerben, und zwei sind Native Speaker. Letztere scheinen in diesem Fall derart qualifiziert zu sein, dass sie als vollwertige FachlehrerInnen eingesetzt werden können.

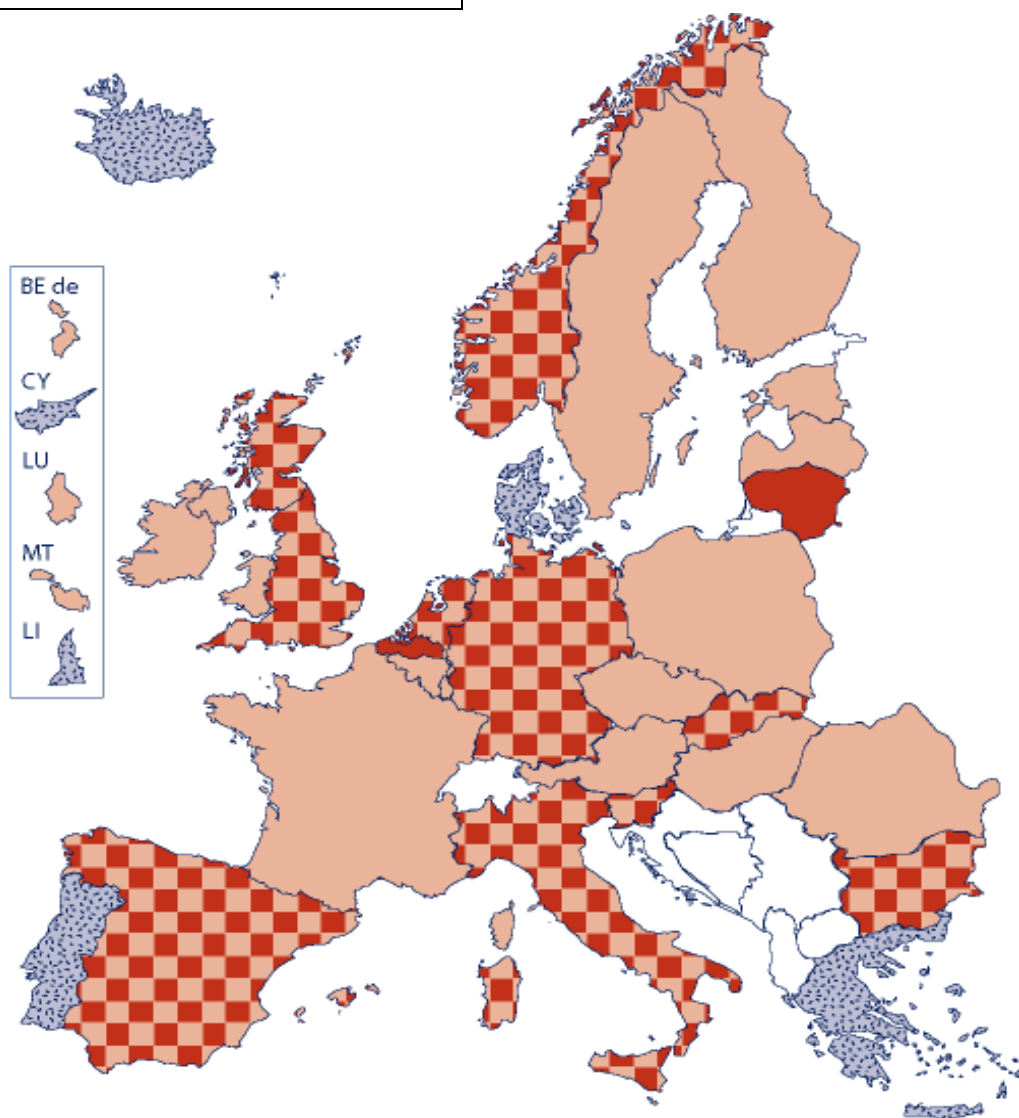
Solide Fachausbildung und Sprachkompetenz auf einem relativ hohen Niveau sind für die bilingualen Lehrpersonen generell notwendige Voraussetzungen, jedoch sollten alle beteiligten Fachkräfte darüber hinaus eine spezifische fachdidaktische Ausbildung erhalten. Es wäre daher ein Gebot der Stunde, sich auch an den Universitäten dieser Herausforderung zu stellen und den StudentInnen im Rahmen der Lehramtsausbildung entsprechende Angebote zu machen. Am Institut für Geographie der Universität Innsbruck hat man diesem Umstand inzwischen Rechnung getragen und eine modularartig aufgebaute, viersemestrige Ausbildung als zusätzliches Angebot an die StudentInnen ins Programm aufgenommen (vgl. Kapitel 6).

5.2.4 Resümee

Eine Zusammenschau der präsentierten Zahlen führt zu einer deutlichen Relativierung der Aussage über das Ausmaß des bilingualen Unterrichts an höheren Schulen Tirols: Zwar bieten knapp 40 Prozent der Schulen CLIL an, erfassen dabei aber nur etwa 7 Prozent der SchülerInnen. Von diesen hat wiederum nur etwa ein Viertel (was nicht einmal 2 % der Gesamtpopula-

tion der SchülerInnen entspricht) die Chance, einen bilingualen Zweig zu besuchen. Dabei kommen nur bei dieser Form die Vorteile der Methode des integrierten Sprach- und Fachlernens tatsächlich voll zum Tragen (vgl. bspw. THÜRMANN 2008). Damit liegt Tirol unterhalb des Minimalgrenzwertes von erfassten SchülerInnen im Vergleich europäischer Länder (vgl. Karte 2). Bilinguale Unterrichtskonzepte stellen somit an den höheren Schulen Tirols nicht mehr als eine kleine methodische Nische dar.

In the respective countries, between 3% and 30 % of pupils at primary or secondary levels are provided with CLIL projects.



Karte 3: CLIL programmes in European countries (2005)

Source: EURYDICE EUROPEAN UNIT 2006, S. 13

5.3 Quantitative Erhebung an höheren Schulen Tirols mit bilingualen Zweigen

Wahrnehmung und Bewertung bilingualer Unterrichtskonzepte durch SchülerInnen

Dieses Kapitel stellt den empirischen Hauptteil der Studie dar. Der Grundintention der Arbeit folgend stehen bei der quantitativen Analyse jene SchülerInnen Tirols im Mittelpunkt, die über einen längeren Zeitraum an bilingualen Lernkonzepten teilgenommen haben (bilinguale Zweige). Ihre Einschätzungen wichtiger Elemente des bilingualen Lernprozesses (zunächst unabhängig von den involvierten Sachfächern) sollen die Grundlage für Optimierungsstrategien aller an CLIL-Projekten Beteiligten sein.

Darüber hinaus verfolgt die der Studie zugrunde liegende, breit angelegte Fragebogenerhebung das Ziel, Antworten auf spezifische Fragen der bilingualen Geographie und Aufschlüsse über relevante Schülerbefindlichkeiten zu erhalten.

Es muss noch einmal generell festgehalten werden, dass im Rahmen dieser Studie nicht wissenschaftlich belegbare Fakten präsentiert werden können, sondern subjektive Wahrnehmungen eines Teils der am Unterrichtsprozess beteiligten Personen, nämlich der SchülerInnen. Deren Einschätzungen stellen naturgemäß nur einen Teil der Wahrheit dar. Daneben gibt es eine vermutlich oft divergierende Meinung der Lehrpersonen zu den im Fragebogen angesprochenen Themen (worauf im Kapitel 5.4 Bezug genommen wird). Beobachtungen von Außenstehenden würden wahrscheinlich in vielen Fällen zu wieder anderen Ergebnissen führen.

5.3.1 Fragebogenerstellung und Pretest

Wie in Kapitel 5.1 bereits ausgeführt, wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit der Fragebogen (FB) der Erhebung von HIRNER (2000) am Akademischen Gymnasium als Grundlage verwendet und den erforderlichen neuen Gegebenheiten angepasst (Verständnisprobleme seitens der Probanden, Verwendung des FB an mehreren Schulen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen). Der FB wurde um einen zweiseitigen, fachspezifischen Teil (Geographie und Wirtschaftskunde) ergänzt.

Strukturierung des Fragebogens

Die lange Version des FB (siehe Appendix), der am Akademischen Gymnasium und am Reithmannngymnasium zur Anwendung kam, umfasst neben einer allgemeinen Information über Sinn und Zweck der Befragung und einem kurzen persönlichen Profil der Probanden vier Themenbereiche:

Bilinguale Ausbildung im Allgemeinen (Fragen 1 – 7)

Persönliche Eindrücke bezüglich des bilingualen Unterrichts (ohne konkrete Bezugnahme auf einzelne Fächer/Fragen 8 - 29)

Rahmenbedingungen und Zukunftsperspektiven (Fragen 32 – 37)

Fragenkomplex „Geographie und Wirtschaftskunde“ (7 Fragen)

In Ergänzung zu diesen geschlossenen Fragen wurden die SchülerInnen gebeten, zu einigen Themen in offener Form Stellung zu nehmen (besonders gelungene /nicht gelungene Stunden, Wünsche an LehrerInnen, Verbesserungsvorschläge, Anregungen).

Skalierung

Der weitaus überwiegende Teil der Items des Fragebogens ist im Sinne der Objektivität und einer leichteren Ausarbeitung mit Antwortkategorien belegt, die eine fünfteilige Skalierung, die die Zustimmungintensität der Untersuchungspersonen zur konkreten Frage darstellt, mit folgender verbalen Etikettierung aufweisen:

Ja, ganz sicher - ziemlich sicher - indifferent - kaum zutreffend - Nein, sicher nicht

In den Statistiken und Graphen werden zudem noch die Kategorien *nicht relevant* (wenn eine Frage nach Angaben im Fragebogen übersprungen werden soll) und *keine Angabe* (wenn die Antwort im Fragebogen nicht aufscheint) angeboten.

Diese fünfteilige Skala wurde von HIRNER übernommen, um den vollen Vorteil der Vergleichbarkeit ausnützen zu können. Es musste dabei der Nachteil einer ungeraden Ratingskala in Kauf genommen werden, bei der die mittlere Position nicht nur als neutrale Kategorie, sondern auch als Ausdruck der Antwortverweigerung oder der Bequemlichkeit bzw. als Reaktion auf „unpassende Items“ (RAAB-STEINER/BENESCH 2008, S. 55) verwendet wird.

Da der Fragebogen fast fünfzig Antworten erfordert, wurde die kurze und prägnante Formulierung von HIRNER im Wesentlichen beibehalten, um die zeitliche Beanspruchung der Testpersonen nicht zu sehr zu strapazieren. Wie sich im Rahmen des Pretests herausstellte, konnten die SchülerInnen - abhängig vor allem von der Altersstufe - den Test in 30 bis 40 Minuten¹ erledigen.

Wissenschaftliche Gütekriterien des Fragebogens/der Untersuchung

Es kann davon ausgegangen werden, dass in der Arbeit von HIRNER (2002) bei der Fragebogengenerierung die wichtigsten Gütekriterien berücksichtigt wurden (wenngleich sich in der Studie kein expliziter Hinweis darauf findet).

Nach BORTZ/DÖRING (1995, S. 180) ist ein Fragebogen *objektiv*, „wenn verschiedene Testanwender bei denselben Personen zu den gleichen Resultaten gelangen“. Bei der vorliegenden Erhebung konnten die dafür notwendigen Rahmenbedingungen durch intensive Instruktionen der verschiedenen Interviewer (bedingt durch die notwendige Auslagerung der Befragung am AGI) und der SchülerInnen zu Beginn der Fragebeantwortung geschaffen werden. Durch eine fast einheitliche Zuordnung der Antwortkategorien (mit Ausnahme der offenen Fragen) und deren Skalierung war zudem die Grundlage für eine objektive Auswertung gegeben.

Der Grad der Messgenauigkeit (*Reliabilität*) ist ein weiteres, überprüfenswertes Kennzeichen: „Reliabilität (Zuverlässigkeit) ist ein wichtiges Kriterium für die Genauigkeit einer wissenschaftlichen Untersuchung. Damit ist gemeint, dass man unter gleichen Rahmenbedingungen zu den immer gleichen Ergebnissen kommen muss - es treten keine zufälligen Fehler auf“ (<http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/164/validitaet/>23.8.2010).

Analog zur Arbeit von MEYER (2002, S. 58) gilt auch hier folgender Hinweis: „Da es sich um Sichtweisen handelt, die auf persönlichen Erfahrungen basieren, kann davon ausgegangen werden, dass diese relativ stabilen Charakter aufweisen.“

Zuletzt soll auch noch das Gütekriterium „*Validität*“ unter die Lupe genommen werden: Dabei gilt es, die Frage zu beantworten, ob tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll. Der vorliegende Fragebogen kann als valide angesehen werden, da Inhalt und Differenzierung der Fragen das zu messende Ganze hinreichend erfassen (vgl. Kapitel 5.1) und für die

¹ Die ersten bilingualen Klassen der Unterstufe brauchten naturgemäß länger für die Beantwortung der Fragen. Im Mittelbau erledigten die SchülerInnen die Aufgabe am schnellsten. Mit zunehmender Altersstufe wurde die Ausfüllzeit wieder länger, weil die Probanden die Themen näher unter die Lupe und sich mehr Zeit zum Beantworten der offenen Fragen nahmen (zumindest am RGI).

geographiespezifischen Items „Methoden“ (MATTES 2002, WIECHMANN 2002) und „Medien“ (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003) eine Orientierung an der einschlägigen Fachliteratur erfolgte.

Die Beurteilung nach der internen und externen Validität der Untersuchung als Ganzes kann im vorliegenden Fall nicht zur Anwendung kommen, da es sich um subjektive Einschätzungen der Probanden handelt (interner Aspekt) beziehungsweise eine Gesamterhebung vorliegt (externer Aspekt).

Geographie und Wirtschaftskunde-Teil

Dieser Themenbereich versucht die Einschätzung der SchülerInnen im Bezug auf Methoden- und Medienvielfalt im bilingualen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu eruieren.

In diesem Zusammenhang wurden (als die zwei einzigen Ausnahmen im gesamten Fragebogen) als Antwortmöglichkeiten folgende äquidistante, verbale Charakterisierungen angeboten: *nie - selten - gelegentlich - oft - immer*.

Die vorgeschlagene Auswahl von Methoden (respektive Sozialformen) orientiert sich, basierend auf Erfahrungswerten aus Literatur und Praxis, an der Systematik von MATTES (2002), wobei kurze Erklärungen im Fragebogen beigefügt sind:

Lehrervortrag (*Lehrer erklärt ein Thema.*): Um die SchülerInnen nicht zu verwirren, wurde auf die Differenzierung von Frontalunterricht mit seinen verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten (WIECHMANN 2002, S. 21) und Lehrervortrag (in einer engen Auslegung) verzichtet.

Lehrer-Schüler-Gespräch (*Erarbeitung eines Themas*): Dieser Ausdruck für ein fragend-entwickelndes Unterrichtsverfahren wurde dem in der Literatur dafür auch verwendeten Terminus *Frontalunterricht* (MATTES 2002, S. 26) vorgezogen.

Gruppen-/Partnerarbeit: Eine Unterscheidung dieser beiden Sozialformen wurde unterlassen, weil sie große Ähnlichkeiten beziehungsweise fließende Übergänge aufweisen.

Einzelarbeit (*Jeder erarbeitet selbständig ein ganzes oder Teile eines Themas.*): Der dafür auch verwendete Terminus *Stillarbeit* impliziert die von Zeit zu Zeit für SchülerInnen und LehrerInnen sehr heilsame Phase eines zumindest stark reduzierten Lärmpegels in der Klasse.

Rollenspiel: Eingedenk der Tatsache, dass besonders im bilingualen Unterricht viele Möglichkeiten einer freien und ungezwungene Meinungsäußerung geschaffen werden sollen, wurde diese Methode in den Fragebogen aufgenommen – auch auf die potentielle Gefahr hin, dass sie in der Praxis keine oder zumindest kaum eine Rolle spielt.

Präsentation (*Schüler recherchieren selbständig und präsentieren Ergebnisse.*):

„Eine Präsentation ist eine zusammenhängende und medienunterstützte sprachliche Darbietung mit dem Ziel, ein Publikum zu informieren, zu überzeugen (und zu unterhalten). Im Unterricht ist sie Teil und Höhepunkt in einem handlungsorientierten Unterrichtskonzept zum Training des eigenverantwortlichen Lernens“ (MATTES 2002, S. 48).

Die Definition betont den besonderen Charakter und die ausgezeichnete Eignung dieser Methode für den bilingualen Unterricht, mit der sparsam umgegangen werden muss, um einerseits die SchülerInnen nicht zu stark zu belasten und andererseits Abnützungserscheinungen zu verhindern.

Schülervortrag/Referat: Dabei besteht nur ein gradueller Unterschied zu Präsentationen, der sich besonders im Arbeitsaufwand und der Darbietungsdauer äußert. *Referat* und *Präsentation* differenziert anzubieten, wurde aus der Überlegung heraus gemacht, dass dadurch eine Sensibilisierung der SchülerInnen im Bezug auf die Möglichkeiten des „Sich-Präsentierens“ erfolgen kann.

Schülerdiskussion (*Schüler diskutieren untereinander.*): Hierbei wurden dieselben Überlegungen angestellt wie beim Rollenspiel. Auf das hierbei häufig auftretende Problem der inkonsequenten Sprachanwendung (Code Mixing) wird an anderen Stellen noch einzugehen sein (vgl. Kap. 5.4.3.5).

Darüber hinaus wurden im GW-Teil der Erhebung ein paar Fragen von fachspezifischer Relevanz gestellt (u.a. bezüglich der Stoffreduktion zugunsten erhöhter Sprachkompetenz, Schwierigkeitsgrad von Englisch als Arbeitssprache in GW im Vergleich zu anderen Fächern). Zum Abschluss wurden die SchülerInnen gebeten, ihre Einschätzung des bilingualen Geographieunterrichts nach den Kategorien *interessant*, *anstrengend* und *abwechslungsreich* wiederzugeben und diese nach den Subkategorien *wegen Englisch als Arbeitssprache/der Lehrperson/der Inhalte* zu begründen.

Variation des Fragebogens

Für jene Schulen Tirols (siehe Kapitel 5.2.3.1 und 5.2.3.2), die integratives Sach- und Sprachenlernen (CLIL) wenigstens in einem Gegenstand zumindest auf ein Jahr ausgedehnt hatten (und daher in dieser Arbeit als bilinguale Schulen im weiteren Sinn bezeichnet werden), wurde der umfangreiche Fragebogen, wie er am AGI und RGI zur Anwendung kam, auf 39 wesentliche Items reduziert (siehe Appendix) und folgendermaßen kategorisiert:

Englischkompetenz und Zukunftschancen durch bilinguale Ausbildung (6 Fragen)

Einschätzung des bilingualen Unterrichts (20 Fragen)

Rahmenbedingungen für den bilingualen Unterricht – Motivation (6 Fragen)

Fragenkomplex „Geographie und Wirtschaftskunde“ (7 Fragen)

Dazu kamen auch hier Erkundungen nach dem Persönlichkeitsprofil und dieselben offenen Fragen wie bei der Langversion.

Die Reduktion des Fragebogens für die oben erwähnten Schulen hat sich dadurch ergeben, dass einige Fragen in der langen Fassung aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen und (noch) nicht vorhandener Institutionalisierung des bilingualen Unterrichts für die SchülerInnen nicht verständlich gewesen wären und daher keinen Sinn gemacht hätten (beispielsweise die Frage 7: *Aus welchen Gründen hast du dich für den bilingualen Unterricht angemeldet?* oder die Frage 11: *Sollte in der ersten bilingualen Klasse der Englischunterricht erweitert werden, um alle auf ein ähnliches Sprachniveau zu bringen?* oder die Frage 23: *Hat sich deine Motivation für englischsprachigen Unterricht seit Anfang der ersten bilingualen Klasse deutlich verändert?*). Der Teil „Geographie und Wirtschaftskunde“ wurde unverändert belassen.

Um die Kompatibilität der beiden Fragebögen bei der Auswertung zu gewährleisten, wurde die Nummerierung der Fragen auch in der Kurzversion des Fragenkatalogs beibehalten, auch wenn dabei die konsequente aufsteigende Bezifferung der Fragen verloren ging.

5.3.2 Durchführung der Erhebungen

Obwohl HIRNER (2000, S. 72) im Rahmen der Erhebung am AGI vor 10 Jahren bereits einen Pretest durchgeführt hat, wurde der Fragebogen erneut in einer kleinen Stichprobe einem Vor-test unterzogen, um die Brauchbarkeit und qualitative Eignung zu testen. Dabei ging es vor allem darum, die Bearbeitungsdauer und die Verständlichkeit des Inhalts zu überprüfen.

Um dies sicherzustellen, wurde aus allen in Frage kommenden Klassen der bilingualen Schulen i.e.S. (AGI und RGI) je ein Schüler oder eine Schülerin gebeten, sich diesem Vortest zu unterziehen. Es handelte sich dabei um insgesamt 13 SchülerInnen, die dann an der eigentlichen Erhebung nicht mehr teilnehmen konnten. Sie wurden ersucht, durch „lautes Denken“ alle jene Dinge spontan und unvermittelt zur Sprache zu bringen, die Verständnisprobleme bereiteten. Diese wurden umgehend notiert und führten zu folgenden Abänderungen im Fragebogen:

Es war nicht klar, was mit *weiter mit Frage xy* gemeint ist.

Lösung: Der Hinweis wurde fett markiert und in die Informationsliste zur Instruktion der SchülerInnen vor dem Test aufgenommen.

Zu *Frage 7*: „Darf ich hier auch mehrfach ankreuzen?“

Lösung: Hinweis *mehrfach ankreuzen möglich* wurde hinzugefügt.

Frage 18: Der Begriff *Englisch als Arbeitssprache* war nicht klar.

Lösung: Der Begriff *Unterrichtssprache* wurde in Klammer geschrieben. Dieser kommt ebenfalls im Fragebogen vor und wurde von den SchülerInnen aller Schulstufen verstanden.

Frage 35: Der Begriff *Schulabsolventen* war nicht klar.

Lösung: *Schulabsolventen* wurde durch *SchülerInnen* ersetzt.

Wunsch nach mehr Platz bei offenen Fragen

Durch diese Methode eines doppelten Probelaufs konnte man davon ausgehen, dass bei entsprechenden einleitenden Erklärungen vor Beginn der Befragung in den Klassen die potentiellen Verständnisprobleme größtenteils ausgeräumt sein würden, was sich im Laufe der Erhebung als durchaus zutreffend erwiesen hat.

Nach erfolgtem Pretest wurden die Fragebögen an die Kontaktpersonen der entsprechenden Schulen (vgl. Tab. 11) verschickt, um nach der mündlich besprochenen und schriftlich zusammengefassten Testanweisung die Fragebogenerhebung in einer ihrer Unterrichtsstunden durchführen zu können.

Schule	Ort	Bilinguale Fächer	Zielsprache	CLIL seit ...
Akademisches Gymnasium	Innsbruck	Geographie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde	Englisch	1997
BG/BRG Reithmannstraße	Innsbruck	Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde, Biologie und Umweltkunde	Englisch	2000
BRG/BORG	Landeck	Psychologie und Philosophie	Englisch	2007
HBLA West	Innsbruck	Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde	Englisch	2001
HTL	Fulpmes	Geographie und Wirtschaftskunde, Maschinenelemente	Englisch	2000
HLA Villa Blanka	Innsbruck	Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde	Englisch	1995
BHAK/BAHS	Landeck	Geographie und Wirtschaftskunde	Englisch Französisch	2000

Tab. 11: Schulen Tirols mit bilingualen Zweigen nach Lage, Sachfächern und Zielsprache (2010)

Die Rücklaufquote kann als zufriedenstellend bezeichnet werden (vgl. Tab. 12), sieht man von der Tatsache ab, dass der Direktor einer Schule mit eingerichtetem Zweig (BHAK/BAHS Landeck) die Erhebung (erst nach Zusendung des Fragebogens) abgelehnt hat. Von den verbleibenden sechs relevanten Schulen konnten drei Viertel der Fragebögen in die Auswertung miteinbezogen werden. Die fehlenden Antwortbögen rekrutieren sich aus SchülerInnen, die am Pretest teilgenommen haben, solchen die am Testtag gefehlt haben und Probanden, die - bedingt durch ein Hinauszögern der Fragebogenerhebung - nicht mehr für die Befragung zur Verfügung standen, weil sie entweder die Schule bereits abgeschlossen hatten oder aber sich im finalen Stadium der Maturavorbereitung befanden. Letzteres gilt vor allem für die HLA Villa Blanka/Innsbruck, das BRG/BORG Landeck und die HBLA Innsbruck West.

Schule	Bilinguale Schüler	Rücklauf, absolut (davon mit GW)	Rücklaufquote (%)
Akademisches Gymnasium Innsbruck	175	150 (150)	85,7
BG/BRG Innsbruck Reithmannstraße	123	112 (71)	91,0
BRG/BORG Landeck	42	28 (00)	66,7
HBLA Innsbruck West	120	72 (50)	60,0
HTL Fulpmes	108	96 (64)	88,9
HLA Villa Blanka/Innsbruck	108	108 (51)	47,2
gesamt	676	509 (386)	75,3

Tab. 12: Rücklauf (absolut und relativ) der Fragebogenerhebung an Schulen mit bilingualen Zweigen (2010)¹

Die Gesamtzahl der erfassten SchülerInnen beträgt 509, mit einer Geschlechterproportion von 46:54 Prozent zugunsten der Mädchen (vgl. Tabelle 13). Nimmt man die HTL Fulpmes heraus, wo von 96 SchülerInnen 92 Buben sind, so kommt das Übergewicht der Mädchen noch stärker zum Tragen (34:66 Prozent).

Geschlechterproportionen		
	Häufigkeit	Prozent
männlich	233	45,7
weiblich	276	54,3
gesamt	509	100,0

Tabelle 13: Verteilung der Geschlechter unter den erfassten bilingualen SchülerInnen Tirols nach absoluter und relativer Häufigkeit (2010)

¹ Der Unterschied an bilingualen SchülerInnen in Zweigen (676) im Vergleich zur Tabelle 7 auf Seite 58 (=602) ergibt sich aus der Tatsache, dass Letztere auf der Vorerhebung des LSR (vgl. Kap. 5.2.3.2) aus dem Schuljahr 2008/2009 und diese auf der Basis der Fragebogenerhebung im Jahr 2009/2010 beruhen.

5.3.3 Methoden der Auswertung

Allgemeine Hinweise

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Gesamterhebung handelt (wobei sich die Grundgesamtheit auf alle SchülerInnen Tirols in bilingualen Zweigen an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen bezieht), brauchen jene statistischen Methoden (Signifikanztest, Repräsentativitätsüberprüfung...), die üblicherweise bei stichprobenartigen Erhebungen unerlässlich sind, nicht zur Anwendung kommen.

Im Sinne deskriptiver statistischer Methoden werden die Antworten zu den einzelnen Fragen nach der Häufigkeitsverteilung der Ausprägungsmerkmale der Items in Tabellen und Diagrammen (graue Säulen in grünem Rahmen mit Referenz zu den berechneten Zustimmungsindeces bzw. braune Balken in blauem Rahmen für die Häufigkeitsindices sowie blaue Balken für Graphen, die die höchsten zwei Zustimmungskategorien repräsentieren) dargestellt, miteinander verglichen und interpretiert.

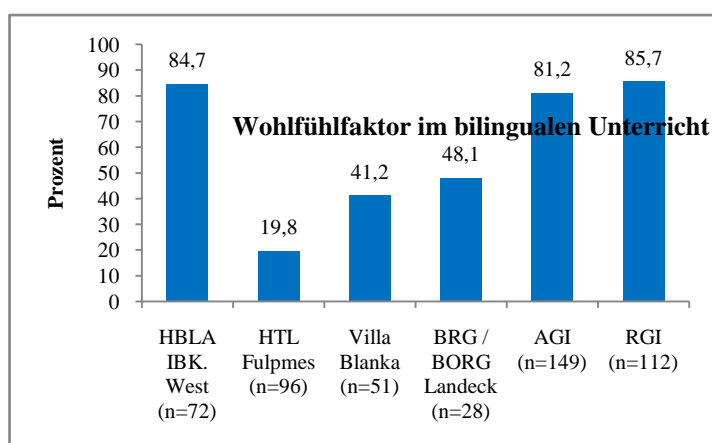
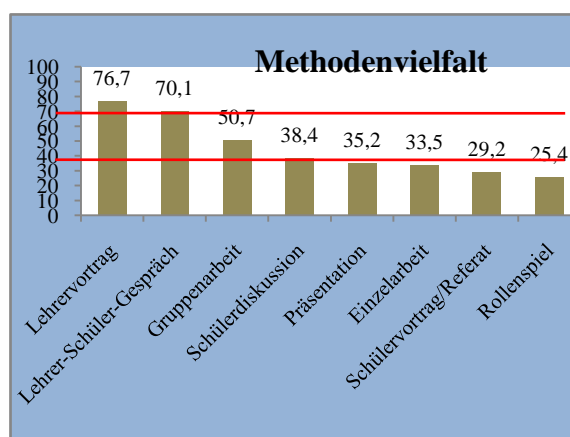
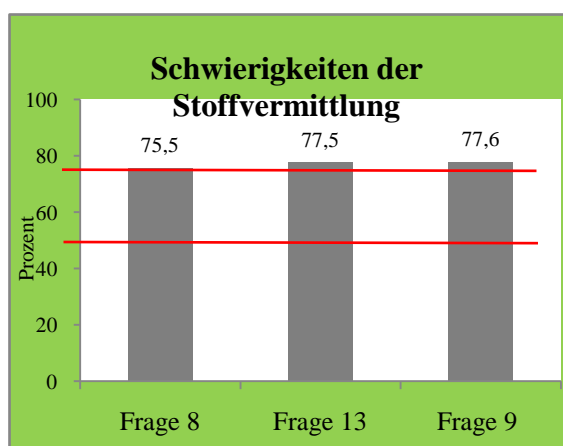


Abb. 24:
Beispiele für verwendete Diagramme

Bei der Gestaltung der Fragen handelt es sich größtenteils um ein kontinuierliches Antwortformat (Analogskala), das die subjektiven Einschätzungen der SchülerInnen widerspiegelt. Manche Fragen bzw. Fragenkomplexe werden nach folgender Formel in durchschnittliche/gewichtete Zustimmungsindices umgerechnet, um das Zustimmungspotential auch in allen anderen außer den extremen Kategorien (*ja, ganz sicher* bzw. *nein, sicher nicht*) zu erfassen:

Indicesberechnung

Berechnungsformel für den Grad der Zustimmung

$Z = \frac{\sum w_i \cdot f_i}{w_{\max} \cdot \sum f_i} \cdot 100 \quad (\text{mit } i=0, \dots, \max)$	Z ... Zustimmungsgrad w ... Wert i ... Inkrement w _{max} ... maximal mögliche Punktezahl f ... Fall
---	--

Die maximale Zustimmung („Ja, ganz sicher“) wird mit vier Punkten belegt und in weiterer Folge auf der fünfteiligen Skala degressiv bis auf null Punkte („Nein, sicher nicht“) reduziert. Dabei bot sich in Anlehnung an HIRNER (2000) folgende Gewichtung der Antworten (Werte) an:

Ja, ganz sicher = 4 Punkte

sicher = 3 Punkte

indifferent = 2 Punkte

kaum zutreffend = 1 Punkt

Nein, sicher nicht = 0 Punkte

Anhand eines konkreten Beispiels soll die Berechnung verdeutlicht werden:

Frage 22: *Bist du für den englischsprachigen Unterricht derzeit motiviert?*
(aus dem Fragebogen für das Reithannngymnasium mit n=111)

Ja, ganz sicher: 55 Schülerantworten (=Fälle/f)

sicher: 32 f

indifferent: 17 f

kaum zutreffend: 5 f

Nein, sicher nicht: 2 f

$$Z = \frac{(55 \cdot 4) + (32 \cdot 3) + (17 \cdot 2) + (5 \cdot 1)}{111 \cdot 4} \cdot 100 = \frac{220 + 96 + 34 + 5}{444} \cdot 100 = \frac{355}{444} \cdot 100 = 79,9 \text{ (Zustimmungsgrad)}$$

Interpretationsbeispiel der Indicesdiagramme

Anhand der Fragen 2 und 5.1 aus dem FB für das RGI wird anschließend erläutert, wie die Diagramme der Indices interpretiert werden können:

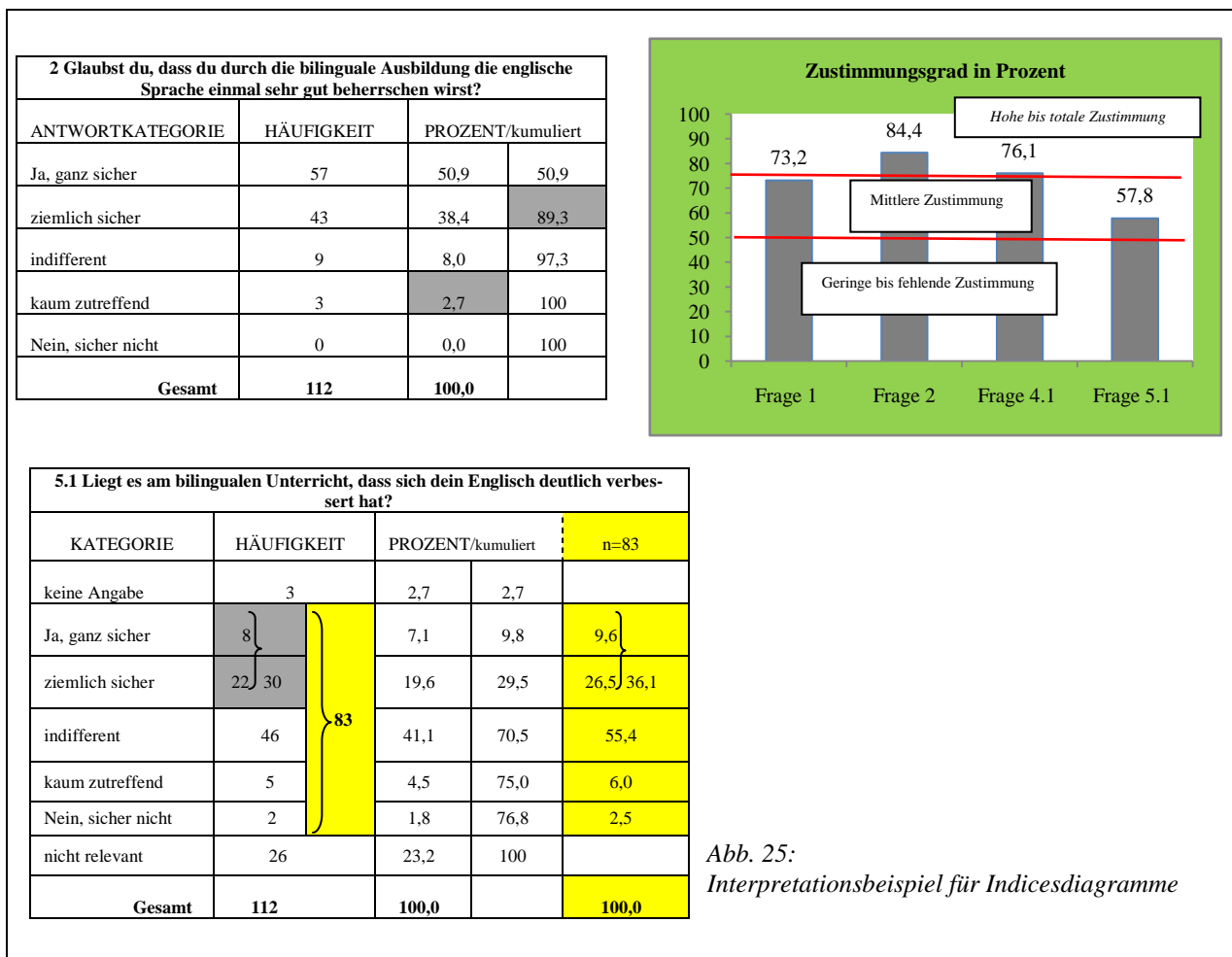


Abb. 25:
Interpretationsbeispiel für Indicesdiagramme

Bei Frage 2 (n=112) ergibt sich in der Tabelle der detaillierten Datenpräsentation ein kumulierter Prozentsatz von 89,2 für die Antwortkategorien „Ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“. Im Diagramm des gewichteten Zustimmungswertes wird dieser Wert auf 84,4 reduziert, da in der Kategorie „ziemlich sicher“ mit einem relativ hohen Wert an Nennungen mehr skeptisches Potenzial zum Ausdruck kommt als in den Antwortgruppen „indifferent“ und „kaum zutreffend“ an Zustimmungseffekt beinhaltet ist. Dennoch ergibt sich nach untenstehenden Interpretationskategorien insgesamt ein als „hoch“ klassifiziertes Zustimmungsniveau.

Bei Frage 5.1 (n=83) ist die Situation umgekehrt: Dort ist der Prozentsatz der Antworten, die in die beiden höchsten Zustimmungskategorien der Tabelle fallen, mit 36,1 deutlich niedriger als der im Diagramm des Zustimmungswertes ausgewiesene Wert (57,8). Das kann dadurch erklärt werden, dass zwar viele Antworten in jene Kategorie („indifferent“) fallen, die schon eine deutlich reduzierte Zustimmung widerspiegelt, aber sich eben immer noch - zusammen mit der Kategorie „kaum zutreffend“ - im Indexdiagramm als „mittlerer“ Zustimmungswert niederschlagen.

Zu Interpretationszwecken festgelegt Kategorien der Indicesdiagramme:

Hohe bis totale Zustimmung	> 75 Prozent
Mittlere Zustimmung	50 - 75 Prozent
Geringe bis fehlende Zustimmung	< 50 Prozent

In den Balkendiagrammen werden die Grenzniveaus der Zustimmungskategorien mittels roter Linien angezeigt.

Datenverarbeitungsprogramme

Die statistische Auswertung erfolgte zum überwiegenden Teil mit SPSS für Windows (Versionen 17.0 und 18.0) und wurde gelegentlich durch Microsoft Office Excel 2007 (graphische Darstellungen) unterstützt.

Die Wahl des Datenverarbeitungsprogramms SPSS (*Statistical Product and Service Solution*) hat sich als sehr effizient erwiesen, was wohl der Hauptgrund dafür ist, dass dieses Programm das am häufigsten verwendete in den Sozialwissenschaften ist. Seine enorme Leistungsfähigkeit und relativ einfache, benutzerfreundliche Oberflächengestaltung führten zu einer willkommenen zeitlichen Optimierung der ansonsten sehr aufwändigen und mühsamen Datenanalyse.

Die Rohdaten für das Akademische Gymnasium wurden von KANZIAN (2010) in Form von SPSS-Datenblättern zur Verfügung gestellt, was in einem dieser Arbeit nachfolgenden Untersuchungsschritt eine gute Gelegenheit böte, die Auswertungsobjektivität der vorliegenden Erhebungen auf der Basis der parallel erfolgten Ausarbeitungen von KANZIAN (2010) zu überprüfen.

5.3.4 Evaluierung des bilingualen Unterrichtsprojekts am BG/BRG Reithmannstraße Innsbruck (RGI)

5.3.4.1 Schulprofil des RGI

Das RGI wurde im Jahr 1965 in der namensgebenden Straße Innsbrucks gegründet und damals von knapp 500 Schülern besucht. Heute ist diese Schule das größte Gymnasium Tirols mit mehr als 1000 SchülerInnen. Für die Dauer von acht Jahren (Langform) werden folgende Zweige angeboten:

Europagymnasium

Realgymnasium

Sportrealgymnasium

Im Folgenden werden jene Bereiche des Schulprofils, die für den bilingualen Unterricht besonders relevant sind, skizziert (<http://www2.bg-reithmann.tsn.at/31.08.2010>):

Europagymnasium

Besonderer Fokus auf Sprachen: *Die Schüler sollen ...*

... Gemeinsamkeiten und Unterschiede im System der einzelnen Sprachen erkennen und verstehen lernen.

... erleben, welche kreativen Möglichkeiten die eigene Sprache und die Fremdsprachen bieten.

... Sprachzertifikate erwerben können, die von Universitäten, Fachhochschulen und in der Wirtschaft anerkannt werden.

... durch die Planung und Durchführung von Projekten (auch im Ausland) Eigenverantwortung und Teamarbeit erlernen und einüben.

... sich der Verantwortung für die Werte eines nicht nur wirtschaftlich, sondern auch kulturell zusammenwachsenden Europas stärker bewusst werden.

Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wird eine breite Palette von Sprachen angeboten:

Englisch mit 25 Wochenstunden (1. - 8. Klasse)

Latein¹ mit 17 Wochenstunden (2. - 8. Klasse)

Französisch mit 14 Wochenstunden (4. - 8. Klasse)

Italienisch oder Spanisch mit 8 - 12 Wochenstunden (6./7./8. Klasse)

Anwendungsorientierter Umgang mit Englisch als Arbeitssprache

Stärkung des Europagedankens

Realgymnasium

Vertiefung in den naturwissenschaftlichen Fächern

Sportrealgymnasium

Hier wird eine breite praktische und theoretische Ausbildung in vielen verschiedenen Sportarten angeboten.

¹ Dem Fach Latein wird neuerdings wieder größere Bedeutung beigemessen, da diese Sprache nicht nur eine große Erleichterung bei der Erlernung moderner romanischer Sprachen mit sich bringt, sondern auch als Grundlage für den englischen Wortschatz von herausragender Bedeutung ist.

Als neueste pädagogische Errungenschaft wurde am Reithmannngymnasium die Oberstufe (fünfte bis achte Klasse) in einem modulartigen Aufbau (*Modulare Oberstufe* - MOST) neu organisiert, um den fachlichen Interessen der SchülerInnen entgegenzukommen und ihnen (zumindest teilweise) die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Unterrichts zu bieten.

5.3.4.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung am RGI und deren Interpretation (Case Study 1)

Hier sollen zunächst die Resultate der Fragebogenerhebung am RGI detailliert vorgestellt und dann in Kapitel 5.3.6 in einer Gegenüberstellung aller bilingualen Schulen Tirols der Hypothesenprüfung unterzogen werden.

5.3.4.2.1 Soziodemographische Daten der erfassten bilingualen SchülerInnen

BILINGUALE SCHÜLER/INNEN							
Klasse	Anzahl		Geschlecht <i>absolute Angaben</i>		Wohnort		
<i>(Jahr mit bilingualem Unterricht)</i>	absolut <i>(Gesamtsschülerzahl)</i>	Prozent	männlich	weiblich	Ibk. Stadt	Ibk. Land	sonst
3a (2.)	25 (29)	22,3	5	20	15	10	00
5a (1.)	17 (18)	15,1	5	12	14	03	00
6a (4.)	16 (17)	14,3	7	9	11	05	00
7a (3.)	19 (22)	17,0	6	13	17	02	00
8a (4.)	15 (16)	13,4	4	11	11	04	00
8b (4.)	20 (21)	17,9	6	14	13	07	00
Gesamt	112 (123)	100,0	33	79	81	31	00

Tab. 14:
Bilinguale SchülerInnen am RGI nach Klassenzugehörigkeit, Geschlecht und Wohnort (2010)

Am Reithmannngymnasium Innsbruck wird bilingualer Unterricht nicht nur durchgehend in allen Oberstufenklassen des Europazweigs (a-Klassen, bei Bedarf auch in einer zweiten Klasse einer Altersstufe wie zum Zeitpunkt der Untersuchung in der 8b-Klasse), sondern vereinzelt auch in der Unterstufe (im konkreten Fall des Schuljahres 2009/2010 in der 3a-Klasse) angeboten. Die Gruppenstärke der einzelnen Klassen entspricht großteils den gesetzlichen Vorgaben, wonach dort nicht mehr als 25 SchülerInnen sitzen sollen, und ist zumeist sogar auf eine Anzahl von SchülerInnen geschrumpft, die eine gute Voraussetzung für integriertes Fach- und Sprachenlernen darstellt (16 - 22).

Die Gesamtzahl der SchülerInnen mit bilingualem Unterricht belief sich im Schuljahr 2009/2010 auf 123, was einem Anteil von 12,9 Prozent an der Gesamtschülerzahl (950) am RGI entspricht. Nur wenige (Teilnehmer am Pretest, Fehlende am Tag der Erhebung) konnten nicht in die Befragung miteinbezogen werden, wodurch sich eine Bezugspopulation von 112 Probanden für die Auswertung der Fragebogenerhebung ergab.

In den bilingualen Klassen finden sich deutlich mehr Mädchen (70 %) als Buben, was dem allgemeinen Geschlechterverhältnis an der Schule bei Weitem nicht entspricht (53,3 % Buben, 41,7 % Mädchen). Die SchülerInnen haben ihren Wohnsitz ausschließlich im Raum Innsbruck (Bezirk Innsbruck Land oder Stadt).

5.3.4.2 Bilinguale Ausbildung im Allgemeinen

1 Hast du dir schon öfters über Sinn und Ziel bilingualen Unterrichts Gedanken gemacht?			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
Ja, ganz sicher	30	26,8	26,8
ziemlich sicher	51	45,5	72,3
indifferent	26	23,2	95,5
kaum zutreffend	3	2,7	98,2
Nein, sicher nicht	2	1,8	100,0
Gesamt	112	100,0	

2 Glaubst du, dass du durch die bilinguale Ausbildung die englische Sprache einmal sehr gut beherrschen wirst?			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
Ja, ganz sicher	57	50,9	50,9
ziemlich sicher	43	38,4	89,3
indifferent	9	8,0	97,3
kaum zutreffend	3	2,7	100
Nein, sicher nicht	0	0,0	100
Gesamt	112	100,0	

4.1 Wird die bilinguale Ausbildung für deine beruflichen Chancen bzw. Weiterbildung (z.B. Studium) von Vorteil sein?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=106
keine Angabe	6	5,4	5,4	
Ja, ganz sicher	35	31,3	36,6	33,0
ziemlich sicher	47	42,0	78,6	44,3
indifferent	13	11,6	90,2	12,3
kaum zutreffend	2	1,8	92,0	1,9
Nein, sicher nicht	9	8,0	100	8,5
Gesamt	112	100,0		100,0

5.1 Liegt es am bilingualen Unterricht, dass sich dein Englisch deutlich verbessert hat?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=83
keine Angabe	3	2,7	2,7	
Ja, ganz sicher	8	7,1	9,8	9,6
ziemlich sicher	22	19,6	29,5	26,5
indifferent	46	41,1	70,5	55,4
kaum zutreffend	5	4,5	75,0	6,0
Nein, sicher nicht	2	1,8	76,8	2,5
nicht relevant	26	23,2	100	
Gesamt	112	100,0		100,0

Tab. 15 zeigt, dass sich die Mädchen und Buben des Europagymnasiums durchaus der Tatsache bewusst sind, dass der Besuch dieses Zweiges für sie in Zukunft Vorteile bringen kann. Häufige Reflexionen (über 70 Prozent der Nennungen/Frage 1) über Sinn und Ziele von CLIL münden in der Erkenntnis, dass sich dadurch die Sprachkompetenz deutlich steigern lässt (fast 90 Prozent/Frage 2). Nur ganz wenige erkennen diesen Vorzug des bilingualen Fachlernens nicht (nicht einmal drei Prozent).

Weiters glaubt ein sehr hoher Prozentsatz der relevanten Population (77,3%/Frage 4.1), dass sich die spezifische sprachliche Ausbildung, basierend auf einer gesteigerten linguistischen Kompetenz, positiv auf die Chancen bei der beruflichen Ausbildung und im Studium auswirken wird.

Etwas ernüchternd muss allerdings festgestellt werden, dass diese positiven Effekte nicht eindeutig dem bilingualen Unterricht zugeschrieben werden:

Nur 30 (36,1 Prozent) der betreffenden 83 SchülerInnen [die, die Frage 5 nach deutlicher Verbesserung der Englischkompetenz seit Beginn des bilingualen Unterrichts (siehe Appendix, Fragebogen AGI) eindeutig positiv beantwortet hatten, und die, die bei Frage 5.1 eine Antwort gegeben hatten] geben an, dass das CLIL-Konzept des Unterrichts in den entsprechenden Sachfächern einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung ihrer Englischkenntnisse leistet. Dies steht im Widerspruch zu den Ergebnissen der vorhergehenden Fragen (2 und 4.1), was damit erklärt werden kann, dass man sich am Reithmannngymnasium zwar für einen Zweig (in diesem Fall für das Europagymnasium), nicht aber explizit für bilingualen Unterricht anmelden kann. Und so werden die positiven Auswirkungen des bilingualen Unterrichts eher allgemein dem Europazweig, der mit einem besonderen Schwerpunkt im Bereich moderner Sprachen um die SchülerInnen wirbt, zuerkannt.

Tab. 15: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen bezüglich allgemeiner Fragen zu bilinguaem Unterricht am RGI (2010)

Dieses detaillierte Bild auf der Basis der Auswertung der in diesem Abschnitt erfassten Fragen lässt sich anschaulicher mittels der Berechnung des **Zustimmungsindex** (vgl. Kapitel 5.3.3) darstellen (vgl. Abb. 26):

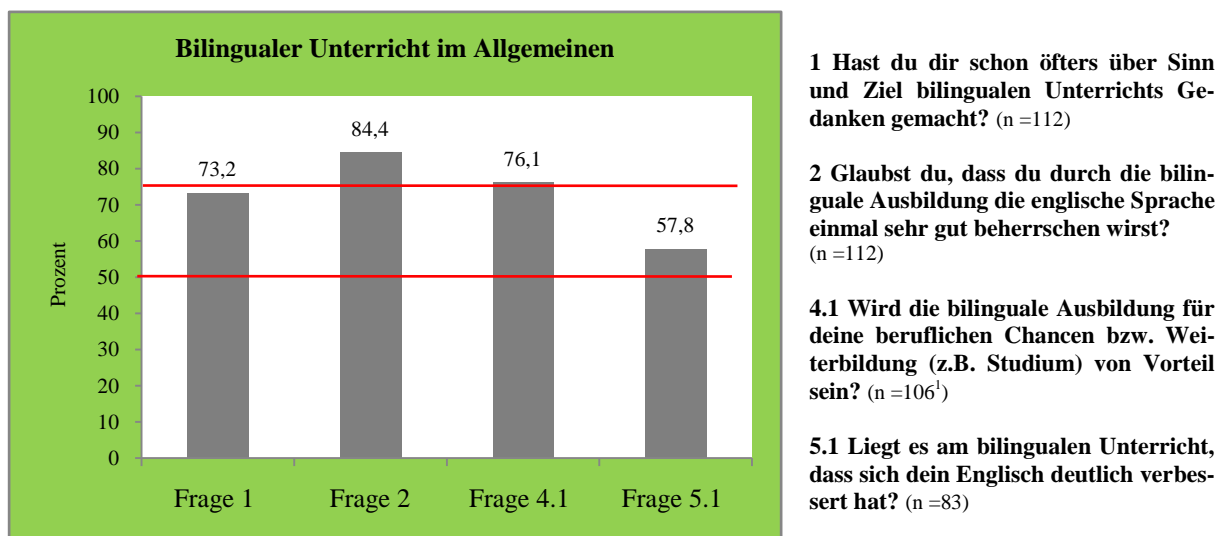


Abb.26: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen zu ausgewählten Fragen zum Thema „Bilingualer Unterricht im Allgemeinen“ am RGI (2010)

Dabei kommt zum Ausdruck, dass die Frage nach der zukünftigen Englischkompetenz (Fr. 2) den höchsten Zustimmungsgrad (84 %) aufweist, die Frage nach dem Beitrag des bilingualen Unterrichts dazu (Fr. 5.1) aber mit einem bescheidenen Grad versehen wird (was mit den oben beschriebenen Gründen zusammenhängen mag).

5.3.4.2.3 Persönliche Eindrücke bezüglich des bilingualen Unterrichts

Motivation und Freude am bilingualen Unterricht

22 Bist du für den englischsprachigen Unterricht derzeit motiviert?				
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=111
keine Angabe	1	0,9	0,9	
Ja, ganz sicher	55	49,1	50,0	49,6
ziemlich sicher	32	28,6	78,6	28,8
indifferent	17	15,2	93,8	15,3
kaum zutreffend	5	4,4	98,2	4,5
Nein, sicher nicht	2	1,8	100,0	1,8
Gesamt	112	100,0		100,0

Ein sehr großer Anteil (fast 80 Prozent) der bilingualen SchülerInnen am RGI gibt an, für diese Unterrichtsform motiviert zu sein. Sie bringen damit eine wichtige Grundvoraussetzung mit, um für sich und die beteiligten Lehrpersonen den Lern- bzw. Lehrprozess erfolgreich gestalten zu können. Nur ein verschwindend kleiner Prozentsatz (< 7) hat offensichtlich zum Zeitpunkt der Befragung Probleme, sich für diese Unterrichtsform zu motivieren.

¹ Durch Einbeziehung von Antwortverweigerungen und nicht relevanten Probanden ergeben sich immer wieder neue Referenzpopulationen.

23.1 Hat sich deine Motivation seit Anfang der ersten bilingualen Klasse zum Positiven verändert?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=45
keine Angabe	0	0,0	0,0	
Ja, ganz sicher	21	18,8	18,8	46,7
ziemlich sicher	15	13,4	32,1	33,3
indifferent	5	4,5	36,6	11,1
kaum zutreffend	4	3,6	40,2	8,9
Nein, sicher nicht	0	0,0	0,0	0,0
nicht relevant	67	59,8	100	
Gesamt	112	100,0		100,0

23.3 Hängt die Änderung der Motivation mit der Gesamtgestaltung des bilingualen Unterrichts zusammen?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=45
keine Angabe	0	0,0	0,0	
Ja, ganz sicher	10	8,9	8,9	22,2
ziemlich sicher	18	16,1	25,0	40,1
indifferent	11	9,8	34,8	24,4
kaum zutreffend	5	4,5	39,3	11,1
Nein, sicher nicht	1	0,9	40,2	2,2
nicht relevant	67	59,8	100	
Gesamt	112	100,0		100,0

24 Fühlst du dich in den Stunden des bilingualen Unterrichts wohl?			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
Ja, ganz sicher	62	55,4	55,4
ziemlich sicher	34	30,4	85,7
indifferent	11	9,8	95,5
kaum zutreffend	5	4,5	0,0
Nein, sicher nicht	0	0,0	100,0
Gesamt	112	100,0	

20 Ich könnte zum bilingualen Unterricht im Rahmen der Mitarbeit viel mehr beitragen, aber ich will nicht.			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
Ja, ganz sicher	13	11,6	11,6
ziemlich sicher	21	18,8	30,4
indifferent	21	18,8	49,2
kaum zutreffend	25	22,2	71,4
Nein, sicher nicht	32	28,6	100,0
Gesamt	112	100,0	

Für die Auswertung der Frage, ob sich die Motivation der SchülerInnen seit der ersten bilingualen Klasse (das ist in der Regel die erste Oberstufenklasse/Jahr 5 und manchmal bereits ein Unterstufenjahrgang wie zum Zeitpunkt der Datenerfassung die Klasse 3a) zum Positiven verändert habe (Frage 23.1), sind nur 45 SchülerInnen (112-67) relevant. Die anderen 67 geben bei Frage 23 (siehe Appendix/Fragebogen) an, keine oder kaum Motivationsschwankungen seit Beginn des bilingualen Unterrichts in ihrer Klasse erlebt zu haben.

Für 80 Prozent der relevanten Referenzpopulation hat sich die Motivation seit Beginn zum Positiven verändert, was eine sehr erfreuliche Selbsteinschätzung der SchülerInnen ist. Verknüpft mit den Antworten zur nächsten Frage (23.3), stellen die Betroffenen dem bilingualen Unterricht am RGI ein gutes Zeugnis aus, wenn sie zu knapp zwei Dritteln (62,3 Prozent) feststellen, dass die positive Änderung ihrer Motivation durch das bilinguale Bildungsangebot bedingt ist.

Motivation ist sicherlich eine Grundvoraussetzung, um sich im Unterricht wohl zu fühlen. Im vorliegenden Fall (Frage 24) trifft das auf über 85 Prozent der Teilnehmer am bilingualen Unterricht am Reithannngymnasium zu. Nicht ein einziger Schüler gibt an, sich in den Stunden mit Englisch als Arbeitssprache absolut unwohl zu fühlen.

Bei so viel Freude am und Motivation für den Unterricht könnte man eine besonders rege Beteiligung der SchülerInnen in den CLIL-Stunden erwarten.

Bei der Mitarbeit hält sich allerdings der Enthusiasmus in Grenzen (Frage 20): Zwar gibt einerseits etwa die Hälfte der SchülerInnen (57 von 112 = 50,8 %) an, dass sie durchaus gewillt sind, ihren Beitrag zur Mitarbeit zu

Tab. 16: Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen bezüglich Motivation und Freude am bilingualen Unterricht am RGI (2010)

leisten, andererseits sagen aber immerhin mehr als 30 Prozent, dass sie mehr leisten könnten, dies aber nicht tun wollten. Dabei spielt die Begründung, dass sie Angst hätten, auf Englisch etwas Falsches zu sagen, nicht die entscheidende Rolle [nur zirka ein Drittel (12 von 33) führt diesen Grund als Hindernis für eine aktivere Mitarbeit an (siehe Appendix/Fragebogen AGI/RGI/Frage 20.1)].

Das Diagramm der **Zustimmungsindices** (vgl. Abb. 27) zu den Fragen bezüglich der Motivation und Freude im bilingualen Unterricht veranschaulicht die Gesamttendenzen der etwas schwierig zu erfassenden detaillierten Daten in den oben angeführten Tabellen doch deutlich klarer:

Sehr hohe gewichtete Zustimmung (über 84 %) gibt es im Bezug auf den Wohlfühlfaktor in bilingualen Stunden. Auch die Fragen nach der Motivation werden sehr deutlich bestätigt (fast 80 %). Diese sehr positive Gesamtbilanz wird allerdings durch einen eher bescheidenen Zustimmungsgrad (67,2 %) bei der Frage, ob eine sich zum Positiven veränderte Motivation mit der Gesamtgestaltung des bilingualen Unterrichts zusammenhänge, relativiert.

Das niedrige Zustimmungsausmaß (40,6 %) bei der Frage nach der Mitarbeit in bilingualen Stunden ist als Ausdruck einer generell positiven Gegebenheit zu interpretieren, weil im Umkehrschluss belegt wird, dass die SchülerInnen zum überwiegenden Teil (Zustimmungsgrad fast 60¹ %) bereit sind, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.

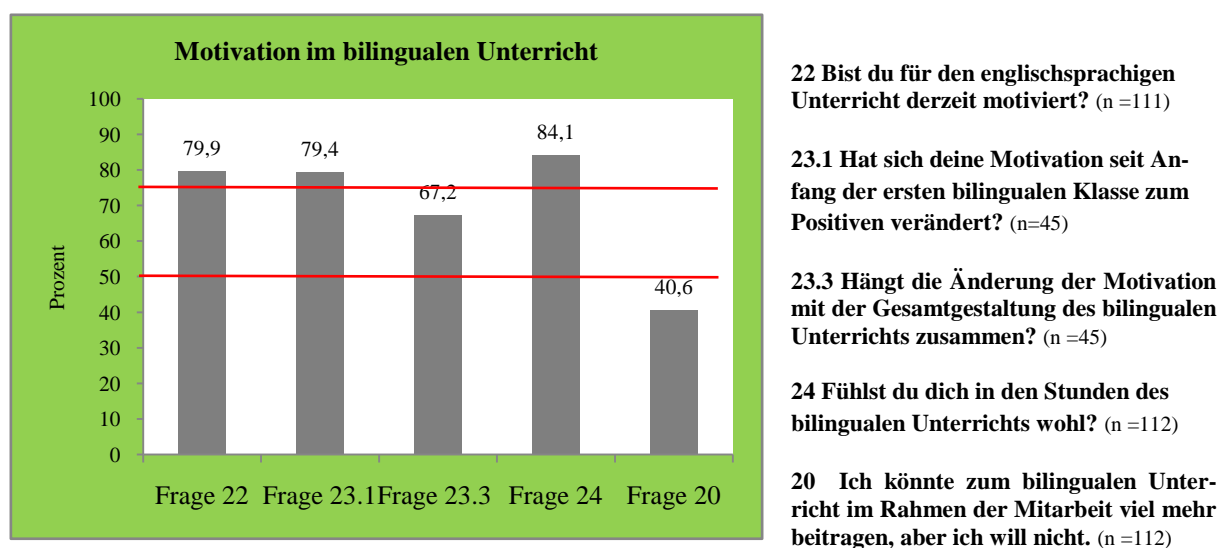


Abb. 27: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI zu Fragen im Bezug auf Freude und Motivation im bilingualen Unterricht (2010)

¹ Der im Vergleich zur Detailauswertung (Prozentanteile der SchülerInnen, die „sicher“ bzw. „ziemlich sicher“ zustimmen) deutlich höhere Zustimmungswert (59,4:50,9) ergibt sich aus der Tatsache, dass bei der Berechnung des gewichteten Zustimmungsgrades auch das Potenzial der Antwortkategorien „indifferent“ und „kaum zutreffend“ erfasst werden kann.

Umfang und Schwierigkeit der Stoffvermittlung

8 Ist der Umfang des Stoffs, der auf Englisch vermittelt wird, deiner Schulstufe angepasst?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=110
keine Angabe	2	1,8	1,8	
Ja, ganz sicher	47	42,0	43,8	42,7
ziemlich sicher	48	42,9	86,7	43,6 } 86,3
indifferent	15	13,3	100	13,7
kaum zutreffend	0	0,0		0
Nein, sicher nicht	0	0,0		0
Gesamt	112	100,0		100,0

13 Wird das Englisch-Sprachvermögen mit passendem Tempo aufgebaut?			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
keine Angabe	0	0,0	0,0
Ja, ganz sicher	24	21,4	21,4
ziemlich sicher	59	52,7	74,1
indifferent	22	19,6	93,8
kaum zutreffend	7	6,3	100,0
Nein, sicher nicht	0	0	
Gesamt	112	100,0	

9 Ist die Schwierigkeit des Stoffs deiner Schulstufe angepasst?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=109
keine Angabe	3	2,7	2,7	
Ja, ganz sicher	55	49,1	51,8	50,5
ziemlich sicher	41	36,6	88,4	37,6 } 88,1
indifferent	9	8,0	96,4	8,2
kaum zutreffend	4	3,6	100,0	3,7
Nein, sicher nicht	0	0,0		0
Gesamt	112	100,0		100,0

Eine entscheidende Frage in der bilingualen Fachdidaktik ist die Klärung des Umfangs und des Schwierigkeitsgrades der Stoffvermittlung unter Berücksichtigung der erschwerenden Tatsache, dass der Stoff in einer Fremdsprache erarbeitet wird.

Nach Selbsteinschätzung des Großteils (mehr als 86 %) der SchülerInnen am Reithmannngymnasium wird die Stofffülle dem Alter bzw. der Schulstufe der Lerner angepasst (Frage 8).

Drei Viertel der Befragten empfinden auch das Tempo, mit dem die Arbeitssprache Englisch progressiv aufgebaut wird, als passend (Frage 13).

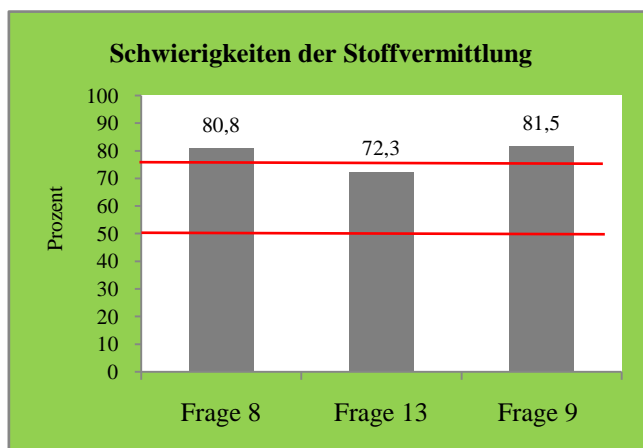
Inhaltliche Schwierigkeiten und Ausprägungsgrad des Sprachvermögens stehen bei EAA-Programmen in einer besonderen Abhängigkeit:

Umso erfreulicher ist die Tatsache zu bewerten, dass die Gymnasiasten zu fast 90 Prozent der Meinung sind, dass der Schwierigkeitslevel bei der Stoffvermittlung (Frage 9) den Bedürfnissen der SchülerInnen entgegenkommt.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich auf, dass am Reithmannngymnasium die Teilnehmer am bilingualen Unterricht in großer Mehrheit nicht die Befürchtung haben, dass beim Einsatz der Fremdsprache Englisch als Unterrichtssprache nicht genügend Rücksicht auf Sprachniveau und entsprechend angepasstes Lerntempo genommen würde.

Tab. 17: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung (2010)

Legt man die Einzeldaten der vorher behandelten Fragen zum Thema *Umfang und Schwierigkeit der Stoffvermittlung* wieder auf den **Zustimmungsindex** (vgl. Abb. 28) um, so kommen immer noch sehr hohe Einzelwerte heraus, wobei die Einbeziehung der Antwortkategorien „indifferent“ und „kaum zutreffend“ das Gesamtniveau etwas nach unten drückt. Am ehesten scheinen die SchülerInnen Bedenken zu haben, was das Tempo des Sprachaufbaus im Englischen betrifft. Hierbei erzielt die Bewertung nur eine mittlere durchschnittliche Zustimmung.



8 Ist der Umfang des Stoffs, der auf Englisch vermittelt wird, deiner Schulstufe angepasst?

13 Wird das Englisch-Sprachvermögen mit passendem Tempo aufgebaut?

9 Ist die Schwierigkeit des Stoffs deiner Schulstufe angepasst?

Abb. 28: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI zu Fragen der Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung (2010)

Verständnisprobleme

17 Hast du in den bilingualen Fächern mehr Mühe, die Inhalte zu verstehen, als in den anderen Fächern?			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
keine Angabe	0	0,0	0,0
Ja, ganz sicher	10	8,9	8,9
ziemlich sicher	22	19,6	28,6
indifferent	22	19,6	48,2
kaum zutreffend	30	26,8	75,0
Nein, sicher nicht	28	25,0	100
Gesamt	112	100,0	

Zwar gibt mehr als die Hälfte der SchülerInnen (58 von 112 = 51,8 Prozent) an, in den bilingualen Fächern nicht mehr Mühe zu haben, die Inhalte zu verstehen, als in anderen Fächern (Frage 17), dennoch bleibt ein beträchtlicher Teil (32 von 112 = 28,6 Prozent) übrig, der offensichtlich Verständnisprobleme hat (vgl. Kap. 5.3.4.2.4).

Die Frage impliziert auch einen Hinweis darauf, dass die Bereinigung dieser Verstehensprobleme mit einem größeren Aufwand („mehr Mühe“) verbunden ist.

Die folgenden Fragen (17.2/17.3) gehen daher den Ursachen dafür auf den Grund:

17.2 Hast du auf Grund der fachlichen Inhalte Probleme, dem Unterricht zu folgen?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=32
keine Angabe	0	0,0	0,0	
Ja, ganz sicher	1	0,9	0,9	3,1
ziemlich sicher	5	4,5	5,4	15,6
indifferent	5	6,3	11,6	15,6
kaum zutreffend	12	9,8	21,4	37,5
Nein, sicher nicht	9	8,0	29,5	28,2
nicht relevant	80	70,5	100	
Gesamt	112	100,0		100,0

17.3 Hast du auf Grund der englischen Unterrichtssprache Probleme, dem Unterricht zu folgen?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=32
keine Angabe	0	0,0	0,0	
Ja, ganz sicher	0	0,0	0,0	0,0
ziemlich sicher	6	5,4	5,4	18,7
indifferent	7	7,1	12,5	21,9
kaum zutreffend	7	6,3	18,8	21,9
Nein, sicher nicht	12	10,7	29,5	37,5
nicht relevant	80	70,5	100	
Gesamt	112	100,0		100,0

17.1 Ist die zusätzliche Mühe - unter Berücksichtigung der Fortschritte in Englisch - gerechtfertigt?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=31
keine Angabe	1	0,9	0,9	
Ja, ganz sicher	11	9,8	10,7	35,5
ziemlich sicher	12	10,7	21,4	38,7
indifferent	7	7,1	28,6	22,6
kaum zutreffend	1	0,9	29,5	3,2
Nein, s. nicht	0	0,0	0,0	0,0
nicht relevant	80	70,5	100	
Gesamt	112	100,0		100,0

Die Ursachen für Verständnisprobleme im fremdsprachigen Sachunterricht sind nach Aussagen der Befragten (=32; das sind jene, die bei Frage 17 den Kategorien „Ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“ zugeordnet waren) weder bei den Inhalten (nur 6 von 32 = 18,7 %) noch bei der Unterrichtssprache Englisch (nur 6 von 32 = 18,7 %) im Wesentlichen verankert. Bei der Frage nach der Arbeitssprache findet sich nicht eine einzige Antwort, die ganz eindeutig der Verwendung der Fremdsprache die Schuld an Verständnisproblemen zuweist.

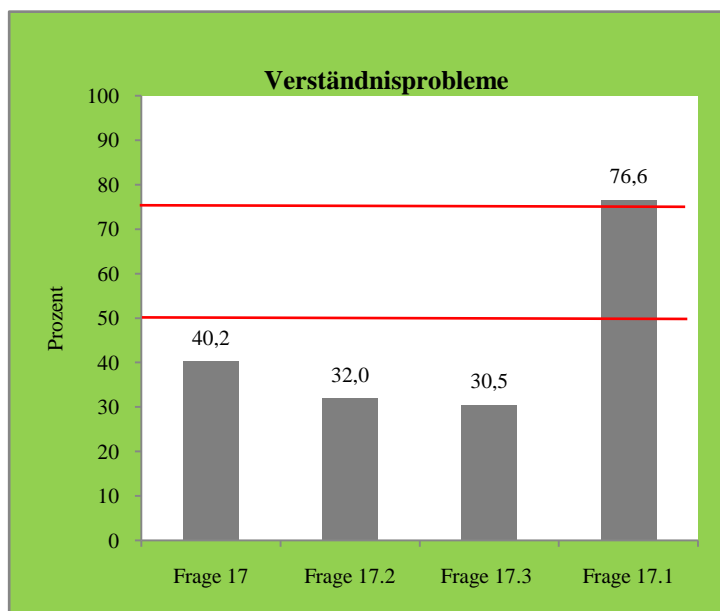
Man kann davon ausgehen, dass Verständnisprobleme einen Prozess initiieren, der bei der Lösung solcher Probleme einen erheblichen Mehraufwand erfordert, also mit mehr Mühen der Lernenden (aber auch Lehrenden) verbunden ist. Aus diesem Grund wurde hier die Frage 17.1 eingeschoben. Es sollte ein Hinweis darauf gefunden werden, ob die SchülerInnen die zusätzlichen Mühen (wenn als solche identifiziert) gerne in Kauf nehmen, wenn gleichzeitig eine sprachliche Kompetenzsteigerung erfolgt:

Die Antworten spiegeln ein klares Votum für die Tatsache wider, dass der Gewinn an Sprachkompetenz den Mehraufwand rechtfertigt (23 zustimmende Antworten von 31 = 74,2 %). Der Rest bezieht sich auf jene Fragebogenangaben, die keine ausgeprägte Meinung dazu repräsentieren („indifferent“), bzw. auf einen einzigen verbleibenden Schüler, der diesen kompensatorischen Vorteil kaum erkennen kann.

Tab. 18: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich ihrer Verständnisprobleme im bilingualen Unterricht (2010)

Die überblicksmäßige Darstellung der Fragen zu diesem Abschnitt - repräsentiert durch den **Zustimmungsindex** der SchülerInnen (vgl. Abb. 29) - zeichnet folgendes zusammenfassende Bild:

Die Beipflichtung zu der Frage, ob es im bilingualen Unterricht - wegen der Inhalte und/oder der verwendeten Arbeitssprache - mehr Mühe machte, dem Unterricht zu folgen, fällt äußerst gering aus (zwischen 30 und 40 Prozent). Wenn allerdings die SchülerInnen im kombinierten Sprach- und Sachlernen einen größeren Arbeitsaufwand sehen, wird dies aufgrund der erzielten Fortschritte im Englischen akzeptiert.



17 Hast du in den bilingualen Fächern mehr Mühe, die Inhalte zu verstehen, als in den anderen Fächern? (n=112)

17.2 Hast du auf Grund der fachlichen Inhalte Probleme, dem Unterricht zu folgen? (n=32)

17.3 Hast du auf Grund der englischen Unterrichtssprache Probleme, dem Unterricht zu folgen? (n=32)

17.1 Ist die zusätzliche Mühe - unter Berücksichtigung der Fortschritte in Englisch - gerechtfertigt? (n=31)

Abb. 29: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI zu Verständnisproblemen (2010)

Mögliche Konsequenzen, die aus den Verständnisproblemen resultieren

Substanzverlust im Sachfach

18 Leidet das Weiterkommen im Unterrichtsstoff unter Englisch als Unterrichtssprache?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=111
keine Angabe	1	0,9	0,9	
Ja, ganz sicher	1	0,9	1,8	0,9
ziemlich sicher	8	7,1	8,9	7,3
indifferent	20	17,9	26,8	18,0
kaum zutreffend	41	36,6	63,4	36,9
Nein, sicher nicht	41	36,6	100	36,9
Gesamt	112	100,0		100,0

Fast drei Viertel der relevanten Probanden (82 von 111 = 73,8 %) sehen in der Verwendung der Fremdsprache als Medium der Kommunikation kein Problem hinsichtlich eines inhaltlichen Verlustes. Diese Einschätzung der SchülerInnen des Reithmannngymnasiums deckt sich teilweise mit einer Untersuchung an der Grund- und Integralwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, wonach „es durch den Einsatz von EAA im Fachunterricht durchaus zu längerfristigen Kürzungen und Reduktionen der Lehr-

Tab.19: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich eines Substanzverlustes im Sachfach (2010)

und Lerninhalte kommen kann, andererseits dies nicht unbedingt zwingend der Fall sein muss, wenn mit entsprechender Kompetenz vorgegangen wird“ (SCHMID 2000, S. 158). Umgelegt auf die Verhältnisse am Reithmannngymnasium Innsbruck könnte dies bedeuten, dass eine deutliche Mehrheit der SchülerInnen den betreuenden Lehrpersonen große Kompetenz in deren Bemühungen um den bilingualen Unterricht zuerkennt.

Beurteilung

15 Hat der englischsprachige Unterricht negative Auswirkungen auf deine Noten in den bilingualen Fächern?				
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		Zustimmungsindex
keine Angabe	0	0,0	0,0	17,6 Prozent
Ja, ganz sicher	4	3,6	3,6	
ziemlich sicher	8	7,1	10,7	
indifferent	12	10,7	21,4	
kaum zutreffend	15	13,4	34,8	
Nein, sicher nicht	73	65,2	78,6	
Gesamt	112	100,0		

Tab. 20: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Beeinflussung des Notenniveaus durch den bilingualen Unterricht (2010)

Eine mögliche weitere Folge der Mehrbelastung durch bilingualen Unterricht beziehungsweise eine in diesem Zusammenhang manchmal von den SchülerInnen geäußerte Befürchtung geht in die Richtung, dass dadurch die Noten in den betreffenden Sachfächern negativ beeinträchtigt würden.

Diese Befürchtungen werden allerdings von einer großen Zahl der hier Befragten (88 von 112 = 78,6 Prozent) abgelehnt. Ein geringer Prozentsatz (zirka 11) ist sich nicht sicher, ob dieser negative Effekt tatsächlich eintritt. Und eine gleich kleine Zahl an SchülerInnen (12 von 112 = 10,7 Prozent) erkennt im bilingualen Unterricht einen Grund dafür, dass sie notenmäßig schlechter abschneiden.

Dieses Antwortmuster schlägt sich schlussendlich in einem extrem niedrigen **Zustimmungsindex** nieder (17,6 Prozent) und bringt zum Ausdruck, dass eine sehr große Anzahl der TeilnehmerInnen am bilingualen Unterricht keinen Zusammenhang zwischen einer Mehrbelastung durch die Verwendung der Fremdsprache Englisch als Arbeitssprache und der Beurteilung im Sachfach sieht.

Verhältnis der bilingualen SchülerInnen zu ihren Lehrpersonen

32 Ist dein Verhältnis zu den bilingual unterrichtenden LehrerInnen im Großen und Ganzen gut?				
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		Zustimmungsindex
Ja, ganz sicher	59	52,7	52,7	85,3 Prozent
ziemlich sicher	44	39,3	92,0	
indifferent	6	5,3	97,3	
kaum zutreffend	2	1,8	99,1	
Nein, sicher nicht	1	0,9	100,0	
Gesamt	112	100,0		

Tab. 21: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich ihres (guten) Verhältnisses zu den bilingualen LehrerInnen und daraus errechneter Zustimmungsindex (2010)

Im pädagogischen Prozess spielen das Verhältnis und die Interaktion zwischen den Lernenden und den Lehrenden eine entscheidende Rolle. Ein Blick auf die Tab. 21 offenbart sehr offensichtlich eine besondere Stärke der Schule, nämlich das von einer überwältigenden Mehrheit (103 von 112 = 92 %) der SchülerInnen als gut empfundene Verhältnis zu den bilingualen PädagogInnen. Neben wenigen, die sich nicht ausdrücklich festlegen wollen, beschreibt nur eine verschwindend kleine Minderheit (3 von 112 = 2,7 %) die Beziehung zu ihren Lehrpersonen als nicht gut.

Neben der affektiven Interaktionsebene kommen auch im bilingualen Klassenraum die fachliche Qualifikation (hier gekoppelt mit der sprachlichen Kompetenz) und ganz besonders die Bereitschaft der beteiligten Lehrpersonen, Mehrarbeit in Kauf zu nehmen (unter anderem in Form von Beschaffung, didaktischer Aufbereitung und Bereitstellung von Lern- und Arbeitsunterlagen), zum Tragen. Daher wurde in diesem Kontext die Frage gestellt, ob die Lerner mit den bilingualen Unterlagen zufrieden seien.

Tabelle 22 macht deutlich, dass die SchülerInnen auch die Materialbereitstellung durch die LehrerInnen in überwältigendem Ausmaß (mehr als 87 %) goutieren. Auch die **Zustimmungsindices** (85 bzw. 82 %) der Fragen 32 und 34 bestätigen eindrucksvoll die Detailergebnisse der Antwortkategorien in den Tabellen.

34 Bist du mit deinen Lern- und Arbeitsunterlagen in den bilingualen Unterrichtsfächern zufrieden?				
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		Zustimmungsindex
Ja, ganz sicher	50	44,6	44,6	82,4 Prozent
ziemlich sicher	48	42,9	87,5	
indifferent	12	10,7	98,2	
kaum zutreffend	1	0,9	99,1	
Nein, sicher nicht	1	0,9	100,0	
Gesamt	112	100,0		

Tab. 22: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Arbeitsunterlagen (2010)

Prestige und Selbstwertgefühl der bilingualen SchülerInnen

28 Ich bin stolz, bilinguale/r SchülerIn am RGI zu sein.				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=108
keine Angabe	4	3,6	3,6	
Ja, ganz sicher	38	33,9	37,5	35,2
ziemlich sicher	35	31,3	68,8	32,4
indifferent	108	21	87,5	19,4
kaum zutreffend	6	5,4	92,9	5,6
Nein, sicher nicht	8	7,1	100,0	7,4
Gesamt	112	100,0		100,0

29 Ich fühle mich als bilinguale/r SchülerIn am RGI angesehen.			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
Ja, ganz sicher	16	14,3	14,3
ziemlich sicher	17	15,2	29,5
indifferent	42	37,5	67,0
kaum zutreffend	18	16,0	83,0
Nein, sicher nicht	19	17,0	100,0
Gesamt	112	100,0	

26.1 Würdest du dich wieder wegen des bilingualen Unterrichts für das Europagymnasium anmelden?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=85
keine Angabe	11	9,8	9,8	
Ja, ganz sicher	19	17,0	26,8	22,4
ziemlich sicher	31	27,7	54,5	36,5
indifferent	85	25	76,8	29,4
kaum zutreffend	8	7,1	83,9	9,4
Nein, sicher nicht	2	1,8	85,7	2,3
nicht relevant	16	14,3	100,0	
Gesamt	112	100,0		100,0

Tab. 23: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich ihres Selbstwertgefühls und ihrer Wertschätzung als StudentInnen im bilingualen Zweig (2010)

Neben Aspekten der inhaltlichen und sprachlichen Kompetenzerweiterung erscheint auch die Frage nach dem Selbstwertgefühl der SchülerInnen interessant und inwieweit dieses mit der Integration im bilingualen Programm zusammenhängt.

Dazu (Frage 28) geben gut zwei Drittel (67,6 %) der Probanden an, stolz auf ihren Status eines/r bilingualen Schülers/Schülerin zu sein. Nur 14 Befragte (13,0 %) scheinen durch ihre Teilnahme an diesem Programm keine Steigerung ihres Selbstwertgefühls zu erfahren.

Etwas anders sieht die Einschätzung der jungen StudentInnen im Bezug auf die Außensicht aus:

Etwas drittelparitätisch gesplittet bringen sie in Frage 29 zum Ausdruck, dass sie sich entweder nicht sicher sind (42 Antworten/37,5 %), es kaum oder überhaupt nicht zutrifft (37/33 %) oder dass sie in der dritten Variante den Eindruck haben (33 Antworten/29,5 %), dass sie in den Augen anderer wegen ihres Engagements im bilingualen Unterricht angesehen sind.

Nach diesen beiden imagebezogenen Hinweisen der SchülerInnen scheint es sinnvoll, die in Frage 26.1 genannte Wiederanmeldung zu erforschen. Es wurde früher (vgl. Kapitel 5.3.4.2.2) schon einmal darauf hingewiesen, dass man sich am Reithmannngymnasium nicht direkt für den bilingualen Unterricht, sondern für den Europazweig (mit CLIL) als Ganzes anmelden kann. Daher wurde im Fragebogen als Präzisierung das Item aufgenommen, ob man sich wegen des fremdsprachigen Sachunterrichts für diesen Zweig angemeldet habe.

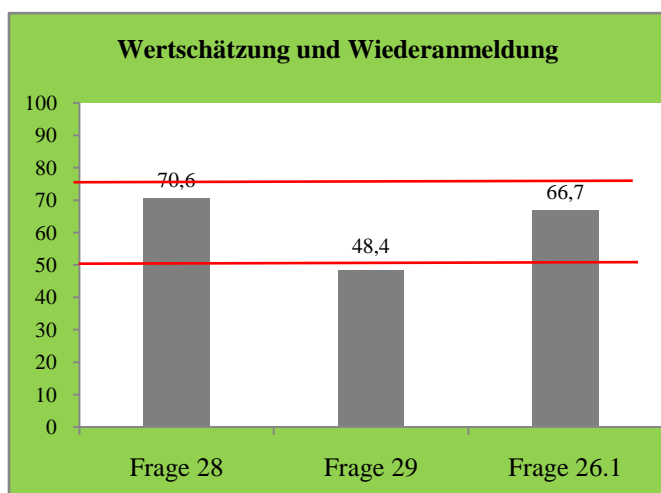
Für die Auswertung dieser Frage waren nur 85 Interviewte relevant [112 Gesamtpopulation *minus* 11 verweigerte Antworten *minus* 16 Probanden, die gebeten wurden, die Frage 26 (*Würdest du dich wieder für das Europagymnasium mit bilinguaalem Unterricht anmelden?*) zu überspringen, da sie nicht klar für eine Wiederanmeldung am Europagymnasium plädiert hatten].

Das Votum für eine Wiederanmeldung am Europagymnasium wegen des bilingualen Unterrichts fällt etwas diskrepant aus: Zwar würden sich fast 60 Prozent (50 von 85) der Befragten wieder denselben Zweig wegen der englischen Unterrichtssprache aussuchen, die restlichen Antworten bringen allerdings zum Ausdruck, dass man sich diesbezüglich nicht sicher ist (29,4 %) bzw. dass man dies ablehnen würde (11,7 %).

Bei der Umrechnung der Innen- bzw. Außensicht der Wertschätzung bilingualer SchülerInnen in den **Zustimmungsindex** (vgl. Abb. 30) kommt eine klare Zweiteilung zum Ausdruck:

Während die Selbsteinschätzung der Befragten einen hohen **Zustimmungsgrad** (>70 %) widerspiegelt, wird eine erwartete positive Außensicht in relativ geringem Ausmaß (48,4 %) bestätigt.

Der auf einem positiven Image und auch auf anderen Faktoren beruhende Wunsch, sich im Entscheidungsfall wieder für das Europagymnasium wegen des bilingualen Unterrichts anmelden zu wollen, wird trotz des zwiespältigen Antwortmusters im Zustimmungsindex relativ hoch abgebildet (66,7 %).



28 Ich bin stolz, bilinguale/r SchülerIn am RGI zu sein. (n=108)

29 Ich fühle mich als bilinguale/r SchülerIn am RGI angesehen. (n=112)

26.1 Würdest du dich wieder wegen des bilingualen Unterrichts für das Europagymnasium anmelden? (n=85)

Abb. 30: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des RGI bezüglich ihrer Anerkennung und ihres Selbstwertgefühls (2010)

5.3.4.2.4 Offene Fragen

Ergebnisse der offenen Fragen (30, 31, 38, 39, 40)

Anzahl der Nennungen in Klammer; Mehrfachangaben möglich

besonders gelungene Stunden	weniger gelungene Stunden	Wünsche an bilinguale LehrerInnen, Verbesserungsvorschläge	
Spaß (8)	gab es keine (16)	keine (26)	abwechslungsreicher Unterricht (2)
spielerische Worterklärung (1)	Verständnisprobleme/Sprache (11)	mehr Englisch während der Stunde (12)	Methodenvielfalt (2)
verständliche Materialien (Texte, Filme ... (11)	Lehrervortrag (von Overhead abschreiben) (4)	mehr Filme (10), öfter Computer (2)	schülerzentriert arbeiten (3)
viele/alle (5)	Probleme mit Vokabeln/Fachausdrücken (8)	mehr Rücksicht auf schlechte, leistungsschwache SchülerInnen (7)	interessante, altersadäquate Unterlagen (4)
Rätsel, Spiele (11)	Code Switching/Mixing (4)	mehr Rätsel (3) Spiele (2) Projekte (1) Präsentationen (3) Referate (1) Diskussionen (2) mehr Gruppenarbeit (3)	höhere Motivation und Engagement der Lehrpersonen (4)
Gruppenarbeit (6)	schwieriges, uninteressantes Thema (7)	mehr bilinguale Stunden bzw. Fächer (21)	bessere Erklärungen (6)
gab es keine (5)	Arbeiten mit Graphen (1)	mehrere Sprachen einbeziehen (5)	nicht zu hohe Erwartungen (1)
Diskussion (9)	zu hohes Sprachniveau (3)	früher mit bilinguaem Unterricht anfangen (2)	auf Sprachniveau der SchülerInnen eingehen (1)
Referat (3)	geringe Schülerbeteiligung (1)	Redetempo der Lehrperson reduzieren (4)	auf Fragen der SchülerInnen eingehen (1)
Präsentation (6)	viel Lese- und Schreibarbeit (2)	Rückmeldungen bezüglich der Sprache an SchülerInnen (1)	Höhere Fehlertoleranz (1)
Film (3)	englische Prüfungen (2)	Vokabular bereitstellen (7)	Englische Lehrbücher (4)
Projektarbeit (2)	langames Vorankommen (2)	Native Speakers (4)	kein Code Switching (3)
hoher Kommunikationsanteil der SchülerInnen (2)	zu hohes Sprechtempo der Lehrperson (1)	Tafelanschrieb (1)	mehr Alltagsenglisch bzw. Phrasen (1)
Ausschließlich englische Kommunikation (3)	zu viel Vokabelarbeit (1)	Fehlerverbesserung auch bei schriftlichen Übungen (1)	Exkursionen (2) Auslandsaufenthalt (1)
anwendbares Wissen (1)		mehr schreiben (1)	einfaches Englisch (3)
erste Stunde (2)	schlechte Erklärungen (2)	Fachtermini auch auf Deutsch (4)	Entscheidungsmöglichkeit für bilingualen Unterricht (1)
Prüfung auf Englisch (1)	neuer Stoff (1)	besseren Ausbildung der Lehrpersonen (6)	
viel gelernt (2)	Stoffprogression nicht passend (2)		
leichteres Englisch als im Fach E (1)	Angst vor Fehlern (1)		
Alltagsenglisch, Redewendungen (4)	sprachliche Inkompetenz der Lehrperson (11)		

Tab. 24: Ergebnisse der offenen Fragen am RGI

Antworten auf offenen Fragen ermöglichen Einsichten, die man mit dem geschlossenen Format niemals bekommen kann. Deswegen erschien es sinnvoll, den Probanden diese Möglichkeit, wenn auch aus Zeitgründen in eingeschränktem Ausmaß, zu bieten, was die SchülerInnen am RGI zum Unterschied von jenen am AGI (vgl. Kap. 5.3.5.4.4) intensiv genutzt haben.

Besonders gelungene Stunden

Als durchaus positiv empfundene Stunden im Zusammenhang mit bilingualetm Unterricht werden von den SchülerInnen jene genannt, die auf der Basis von verständlichen Materialien aufgebaut waren, die spielerische Elemente mit hohem Spaßfaktor boten, auf sprachliche Elemente besonderen Wert legten (Diskussionen, Präsentationen, Alltagsenglisch/Phrasen) und schülerzentriert abliefen (Gruppenarbeiten).

Weniger gut gelungenen Stunden

Besonders erfreulich ist die Tatsache, dass die relativ größte Zahl an SchülerInnen die Meinung vertritt, dass es keine negativ zu beurteilenden Stunden gab. Dennoch können einige Problembereiche aus den restlichen Antworten herausgelesen werden: Diese sind vor allem sprachbezogene Verständnisschwierigkeit (Fachausdrücke) und komplizierte bzw. uninteressante Themen. Dadurch bringen die SchülerInnen spontan jene zwei Punkte zur Sprache, die in der bilingualen Fachdidaktik als zentrale Bereiche (vgl. Kap. 3.2.3 und 3.2.6.4) anzusehen sind: Das besondere Bemühen um funktionale Spracharbeit (Begriffslernen in der Fremdsprache, fachspezifisches Lexikon) und das Anbieten adäquater Lösungen bei Verständnisproblemen (Sprachniveau, sprachlicher Support, interagierende alltags- und fachsprachliche mentale Konzepte).

Eine Verallgemeinerung der in den offenen Fragen bekundeten Meinungen der SchülerInnen wird durch die Ergebnisse der quantitativen Analyse (vgl. Kap. 5.3.4.2.3) sehr stark eingeschränkt, da nur etwa ein Viertel der Interviewpartner tatsächlich Verständnisprobleme im bilingualen Unterricht bekundet, von denen wiederum nur wenige diese Probleme auf die Verwendung der Fremdsprache zurückführen.

Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Der relativ größte Teil der Befragten hat keine expliziten Wünsche, ist mit dem Status Quo zufrieden. Wenn aber auf spezielle Anliegen eingegangen wird, betreffen sie v.a. den Ausbau des bilingualen Unterrichts (mehr Fächer, mehr Sprachen), den vermehrten Einsatz von kommunikationsfördernden, spielerischen und schülerzentrierten Methoden sowie von Filmmaterial. Relativ stark ausgeprägt ist auch die Bitte nach Versorgung mit Fachvokabular. Ein besonderes Anliegen scheint zudem die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz mancher LehrerInnen (mit zwei ausdrücklich erwähnten Ausnahmen) und deren Bemühen um bessere Erklärungen zu sein.

5.3.4.2.5 Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde im Spiegel der Schülerantworten

In diesem Teil der Fragebogenerhebung geht es um fachspezifische Aspekte der Geographie und Wirtschaftskunde. Dabei wurden zunächst vor allem die Methodenvielfalt und der Medieneinsatz ins Blickfeld genommen und durch Fragen nach dem Substanzverlust im Fach bzw. nach allgemeinen Problemfeldern ergänzt. Im letzten Abschnitt wurden die Probanden gebeten, das bilinguale Fach nach den Kriterien „interessant“, „anstrengend“ und „abwechslungsreich“ (bzw. deren Ursachen) zu bewerten.

Für die Fragen 1.1 und 2.1 (siehe Appendix/Fragebogen für alle Zweige an höheren Schulen Tirols/GW-Teil) erfolgt analog zum bisher angewendeten ZustimmungsindeX (vgl. Kap. 5.3.3) die Berechnung der **gewichteten Häufigkeit (Häufigkeitsindex)** mit folgender Punk-
teverteilung für die angegebenen Antwortkategorien:

$$H = \frac{\sum w_i \cdot f_i}{w_{\max} \cdot \sum f_i} \cdot 100$$

(mit $i=0, \dots, \max$)

H ... Häufigkeitsindex
 w_i ... Wert
 i ... Inkrement
 w_{\max} ... maximal mögliche Punktezahl
 f ... Fall

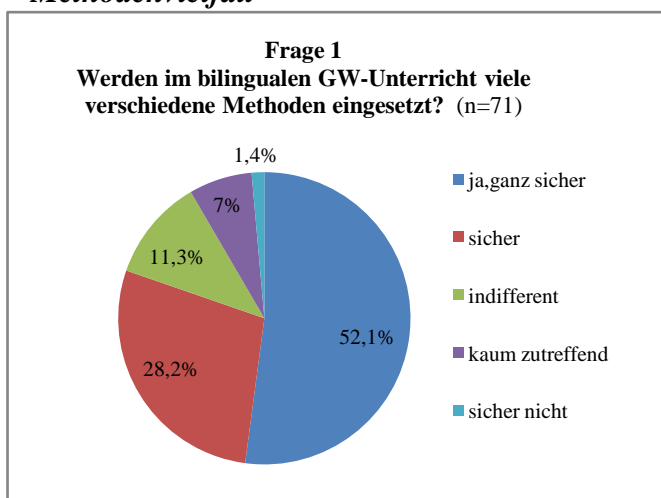
Antwortkategorie	Punkte
<i>immer</i>	4
<i>oft</i>	3
<i>gelegentlich</i>	2
<i>selten</i>	1
<i>nie</i>	0

In Übereinstimmung mit der Berechnung des ZustimmungsindeXes werden auch hier folgende Kategorien bei der Interpretation angewendet:

Sehr hohe bis hohe Häufigkeit	> 75 Prozent
Mittlere Häufigkeit	50 – 75 Prozent
Geringe bis sehr geringe Häufigkeit	< 50 Prozent

Bei der Darstellung der bei den Fragen 1.1 (*Anwendung verschiedener Methoden*) und 2.1 (*Einsatz verschiedener Medien*) erzielten Ergebnisse wird auf die detaillierte statistische Beschreibung der Items verzichtet. Stattdessen werden die Aussagen der SchülerInnen wegen der besseren Übersichtlichkeit in Tabellen zusammengefasst, die den Häufigkeitsindex repräsentieren (zur schnellen Unterscheidbarkeit von den *ZustimmungsindeX*en hier in braunen Balken auf blauem Hintergrund dargestellt), und nur gelegentlich die zugrunde liegenden Zahlen der Rohdaten im Text eingestreut.

Methodenvielfalt



Die Auswertung des geographischen Teils des Fragebogens bezieht sich auf eine auf 71 SchülerInnen reduzierte Population. Das heißt, dass etwa zwei Drittel (71 von 112/63,4 %) der Befragten am RGI bilingualen Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde (neben anderen Fächern wie Geschichte, Psychologie, Biologie) genießen. Ein sehr großer Teil (80,3 %) der bilingualen GeographieschülerInnen empfindet den Unterricht als methodenreich gestaltet.

Ein Blick auf die Statistik der Häufigkeitsin-
dices der einzelnen Methoden offenbart aller-
dings ein etwas anderes Bild:

Abb. 31: Häufigkeitsverteilung (%) der Schülernennungen am RGI bezüglich der Methodenvielfalt im bilingualen GW-Unterricht (2010)

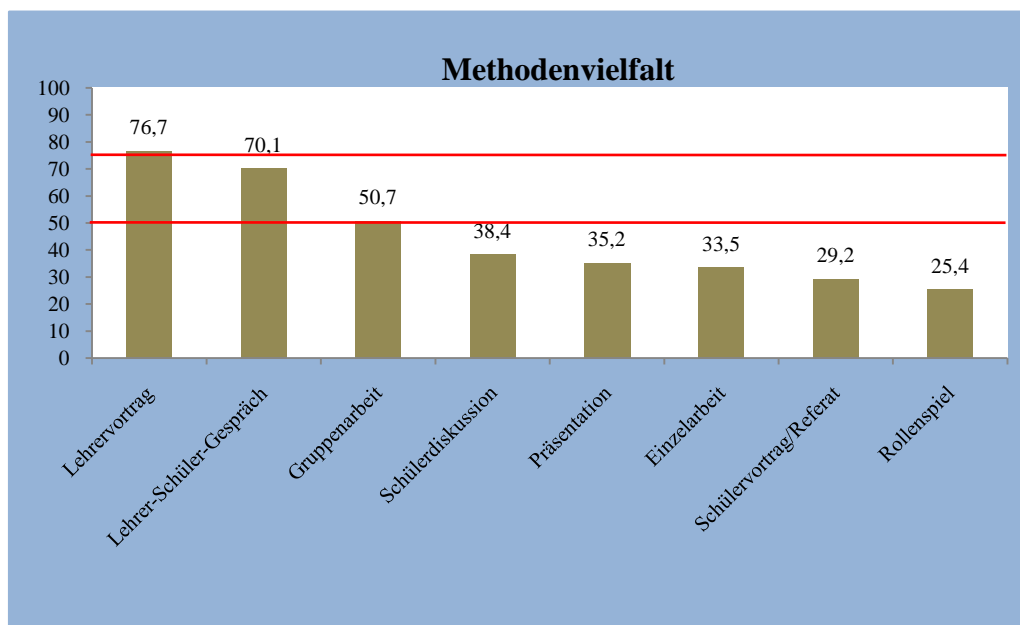


Abb.32: Häufigkeitsindices der Schülernennungen bezüglich der einzelnen Methoden im bilingualen GW-Unterricht am RGI (2010)

Dabei tritt der *Lehrervortrag* dominant in Erscheinung und bildet zusammen mit dem *Lehrer-Schüler-Gespräch* jene Sozialformen, die in der Literatur (MATTES 2002, S. 26) dem Frontalunterricht im weiteren Sinn zugeordnet werden. Auf jeden Fall kommt in dieser Einschätzung der SchülerInnen zum Ausdruck, dass in ihrem bilingualen GW-Unterricht lehrerzentriertes Arbeiten eine große Rolle spielt.

Von den schülerzentrierten Arbeitsweisen schneidet die *Gruppenarbeit* am besten ab, wenngleich mit einem relativ bescheidenen Häufigkeitsindex (50,7 %) versehen. Die konkreten zugrunde liegenden Zahlen indizieren, dass zwar nur 10 von 71 SchülerInnen meinen, dass oft Gruppenarbeit stattfindet, dass aber immerhin 54 Befragte den Eindruck haben, dass diese Methode gelegentlich zur Anwendung kommt.

Bei der Nennung der restlichen Sozial- und Arbeitsformen fällt auf, dass die *Schülerdiskussion* noch relativ am besten abschneidet (was deshalb bemerkenswert ist, da die im Fragebogen angeführte Definition ein Gespräch *unter SchülerInnen* vorgibt). Die absoluten Zahlen dazu dokumentieren den niedrigen Stellenwert dieser Methode im Bezug auf die Einschätzung der Häufigkeit durch die Probanden: *nie* oder *selten*/38 SchülerInnen (53,5 %), *gelegentlich*/17 (24 %), *oft*/15 (21 %)

Schülervorträge/Referate werden einerseits von 41 SchülerInnen (58 %) als *selten* bis *nie*, andererseits von nur 24 (34 %) als *gelegentlich* eingesetzt wahrgenommen, womit sie insgesamt etwas schlechter beurteilt werden als Präsentationen bzw. Einzelarbeiten. Dies ist in einem (fremd)sprachenorientierten Sachfach mit Sicherheit ein Manko, da hier gerade jene Formen gefördert werden sollten, die freie Kommunikationsmöglichkeiten schaffen.

Rollenspiele scheinen eine sehr selten angewendete Methode zu sein.

Um nicht ein zu düsteres Bild eines in der Wahrnehmung der SchülerInnen dominant-traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichts als Hauptmerkmal der Methodenorientierung in der bilingualen Geographie am RGI zu zeichnen, kann man in einer wohlwollenden (und wohl auch realistischen) Interpretation festhalten, dass das Element des Lehrervortrags (der Lehrerinstruktion) in jeder Stunde fast zwangsläufig vorkommen muss (organisatorische Din-

ge betreffend, inhalts- und sprachbedingte Schwierigkeiten überbrückend etc.) und manche schülerzentrierte Formen als nur gelegentliche Highlights eingebracht werden, um sie vor kontraproduktiver Abnützung zu schützen. Im Übrigen sagt die Erfassung der subjektiven Einschätzung der Befragten im Bezug auf die Frequenz der eingesetzten Methoden nichts darüber aus, wie viel Zeit den einzelnen Formen des Unterrichts tatsächlich gewidmet wird.

Medieneinsatz

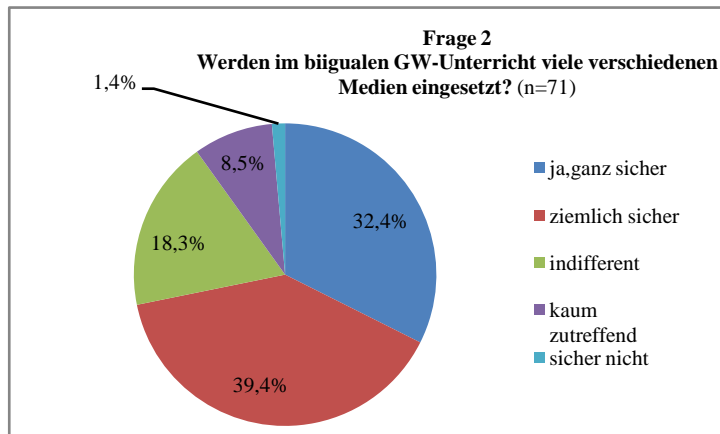


Abb. 33: Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Schülernennungen bezüglich des Medieneinsatzes im bilingualen GW-Unterricht am RGI (2010)

Fast drei Viertel (71,8 %) der SchülerInnen (n=71) empfinden den bilingualen Geographieunterricht als abwechslungsreich gestaltet, zumindest was den Einsatz vieler verschiedener Medien angeht. Dies deckt sich sehr gut mit den Antworten bezüglich der Frage, ob man den Unterricht allgemein als abwechslungsreich empfinde (vgl. weiter unten, Abschnitt *Attraktivität der bilingualen Geographie und Wirtschaftskunde*).

Die Frage nach der subjektiv wahrgenommenen Häufigkeit des Einsatzes der verschiedenen Mittel (vgl. Abb. 34) konterkariert den oben beschriebenen sehr positiven Primäreindruck allerdings doch ziemlich deutlich:

Die Häufigkeitsindizes weisen nur *Arbeitsblätter* und - mit Abstrichen - vom Lehrer bereitgestellte *Skripten*¹ als (relativ) häufig eingesetzte Unterrichtsmittel aus.

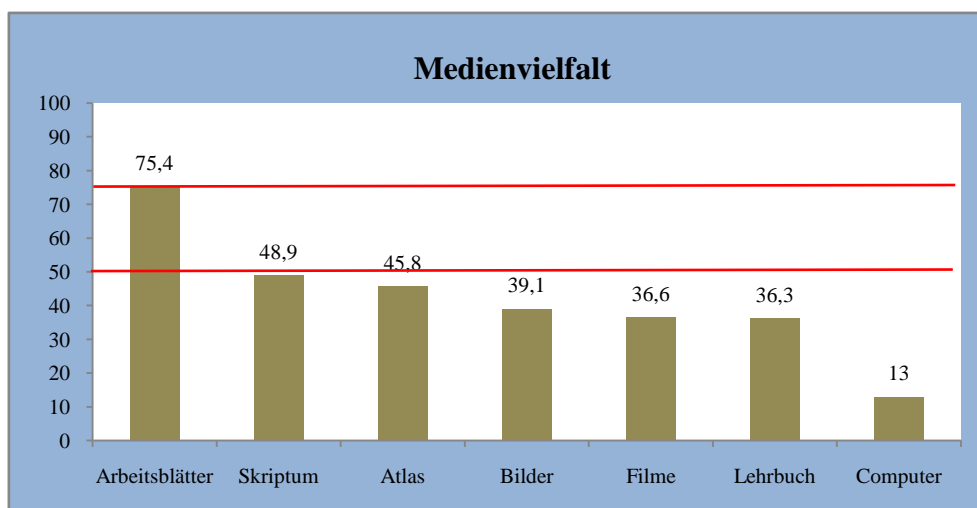


Abb. 34: Häufigkeitsindizes der Schülernennungen bezüglich der einzelnen Medien im bilingualen GW-Unterricht am RGI (2010)

¹ Dabei drängt sich aufgrund des Musters der erhaltenen Antworten der Verdacht auf, dass die SchülerInnen die beiden Medien „Arbeitsblätter“ und „Skripten“ nicht klar voneinander trennen konnten, worauf es allerdings beim Pretest keine Hinweise gab.

Kann man dem *Atlas* als Arbeitsunterlage noch einen knapp mittleren Häufigkeitsindex (45,8 %) attestieren, fallen *Bilder*, *Lehrbuch* und *Filme* weit zurück auf ein Indexniveau von unter 40 Prozent. Für den nach Meinung der SchülerInnen geringen Einsatz des Lehrbuches gibt es keine plausible Erklärung, da sowohl das früher approbierte, englischsprachige Buch „*The New Wider World*“ von WAUGH (2003) als auch das Lehrwerk „*Geography - Do it in English*“ von SONNENBERG¹ (2007-2010) am RGI zur Verfügung stehen (vgl. dazu die Aussagen der Lehrpersonen in Kapitel 5.4.3.3).

Der relative seltene Einsatz von Bildern und Filmen ist gerade in der bilingualen Geographie ein korrekturbedürftiger Tatbestand. Ähnliches gilt in noch größerem Ausmaß für die Verwendung des Computers, der nach Auffassung der SchülerInnen praktisch überhaupt nicht eingesetzt wird. Dies ist in einem modernen Klassenzimmer, wo Sprache und Inhalte integrativ und gleichbedeutend nebeneinander gelernt werden, ein großes Defizit.

Inhaltlicher Substanzverlust im Fach Geographie und Wirtschaftkunde

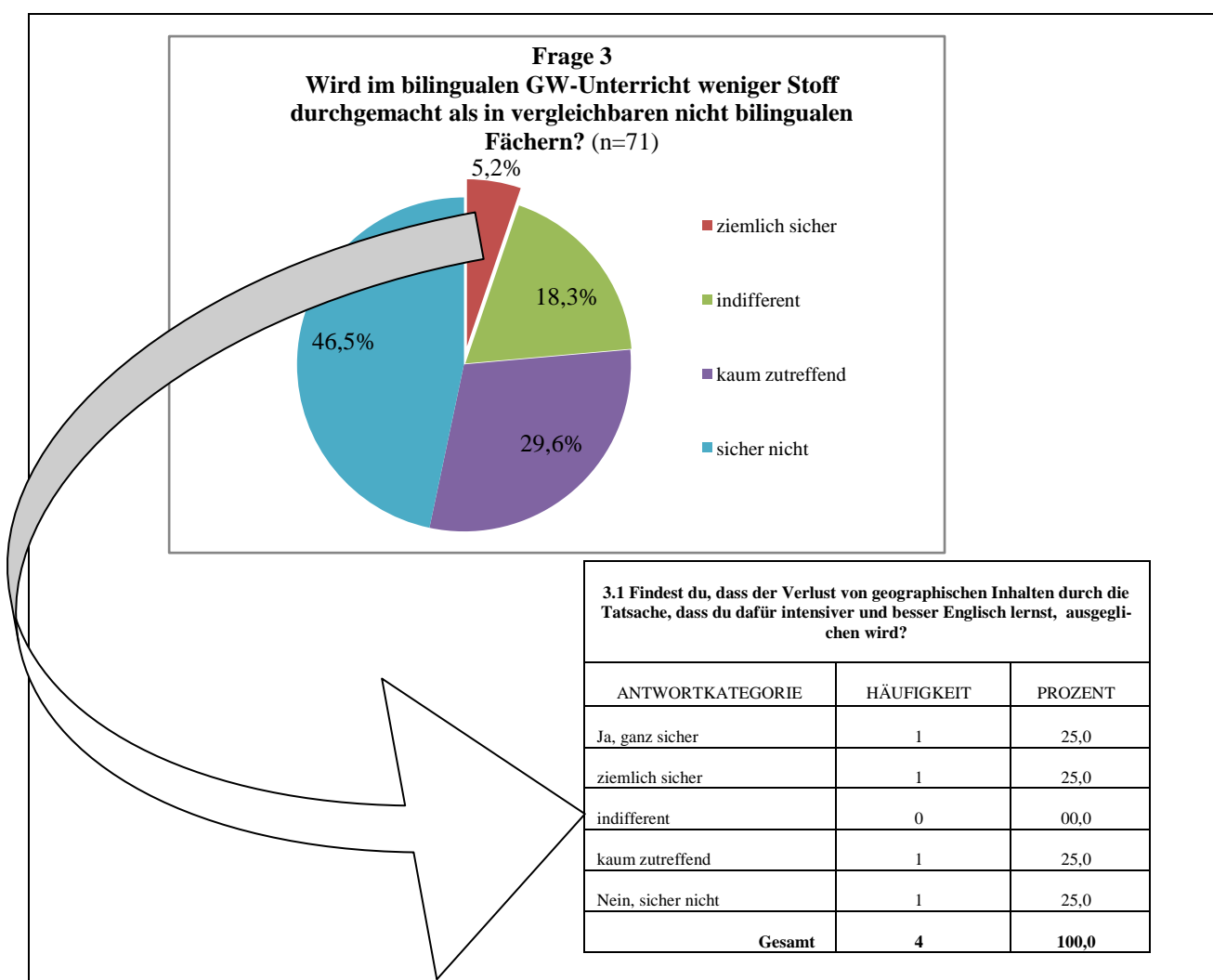


Abb. 35: Häufigkeitsverteilungen der Schülernennungen am RGI bezüglich eines inhaltlichen Substanzverlustes im bilingualen GW-Unterricht und einer Kompensationsmöglichkeit durch erhöhte Sprachkompetenz (2010)

¹ In Österreich gibt es derzeit (2010) nur ein approbiertes, englischsprachiges Lehr- und Arbeitsbuch (GW) für die AHS von SONNENBERG (2007 - 2010). Leider wurde das umfassende (authentische) Werk von WAUGH (2003) von der Schulbuchliste gestrichen.

Noch deutlicher als bei Frage 18 des allgemeinen Teils des Fragebogens (*Leidet das Weiterkommen im Unterrichtsstoff unter Englisch als Unterrichtssprache?*), bei der 73,8 Prozent der SchülerInnen (n=111) keinen inhaltlichen Substanzverlust durch den Einsatz der Fremdsprache Englisch erkennen, kommt diese Einstellung im Bezug auf das Fach Geographie und Wirtschaftskunde zum Ausdruck (vgl. Kap. 5.3.4.2.3): Nur 5,6 Prozent (=4 Probanden) der Testpersonen (n=71/bilinguale GW-SchülerInnen) bejahen eine inhaltliche Reduktion, von denen die Hälfte meint, dass dies wegen der sprachlichen Verbesserung gerechtfertigt sei (was wegen der geringen Zahl von nur vier relevanten Antworten nicht sehr große Aussagekraft hat).

Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Sachfach

Wie in Kapitel 3.3 bereits besprochen wurde, scheint das Fach GW für die lerntechnische Integration von Sprache und Inhalt besonders prädestiniert zu sein. Dies sehen die bilingualen SchülerInnen am Reithanngymnasium allerdings wesentlich differenzierter:

6 Fällt dir im Vergleich mit anderen bilingualen Fächern (BiU, HS ...) die Anwendung der englischen Sprache in GW leichter?			
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert	
keine Angabe	0	0,0	0,0
Ja, ganz sicher	14	19,7	19,7
ziemlich sicher	9	12,7	32,4
indifferent	27	38,0	70,4
kaum zutreffend	11	15,5	85,9
Nein, sicher nicht	22	14,1	100,0
Gesamt	71	100,0	

6.1 Ist der Grund dafür in der Tatsache gelegen, dass in GW mehr Alltags-englisch verwendet wird und weniger spezielle Fachbegriffe zu lernen sind als in anderen bilingualen Fächern?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=23
keine Angabe	0	0,0	0,0	
Ja, ganz sicher	4	5,6	5,6	17,4
ziemlich sicher	6	8,5	14,1	26,1
indifferent	4	5,6	19,7	17,4
kaum zutreffend	7	9,9	29,6	30,4
Nein, sicher nicht	2	2,8	32,4	8,7
nicht relevant	48	67,6	100,0	
Gesamt	71	100,0		100,0

5 Bereitest dir die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme als bei geographischen?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=70
keine Angabe	1	1,4	1,4	
Ja, ganz sicher	2	2,8	4,2	2,8
ziemlich sicher	4	5,6	9,9	5,7
indifferent	23	32,4	42,3	32,9
kaum zutreffend	20	28,2	70,4	28,6
Nein, sicher nicht	21	29,6	100,0	30,0
Gesamt	71	100,0		100,0

Tab. 25: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des RGI bezüglich der Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Fach (2010)

Aus der Antwortenkonfiguration geht hervor, dass man sich bei der Einschätzung der Frage 6 ziemlich schwer tat, was als Erklärung dafür dienen mag, dass 27 von 71 SchülerInnen (38 %) eine indifferente Haltung einnehmen. Jeweils ein knappes Drittel findet bzw. lehnt ab, dass man sich im bilingualen Fach Geographie und Wirtschaftskunde leichter tut als in anderen CLIL-Gegenständen wie Biologie und Umweltkunde oder Geschichte und Sozialkunde. Diese

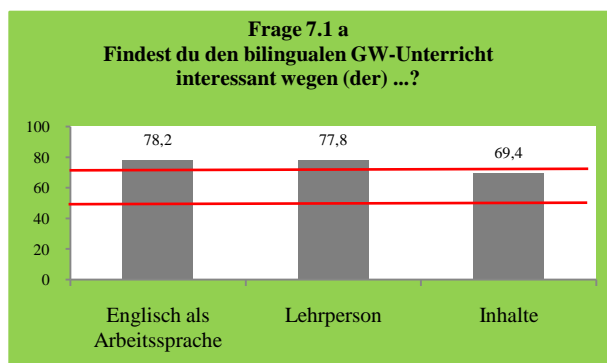
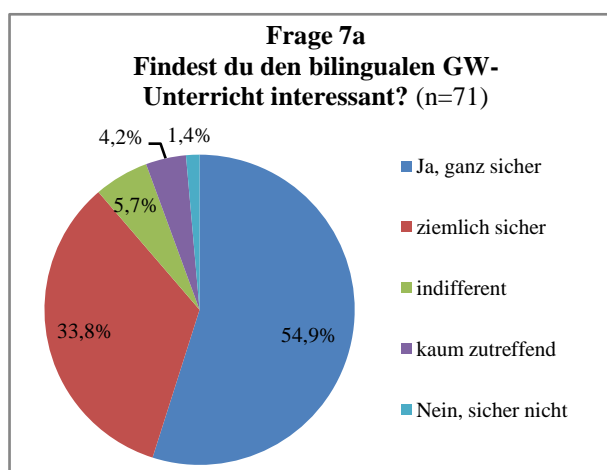
Frage wurde bei der Konzeption des Fragebogens als ein möglicher Indikator für die besondere Kompatibilität von GW mit bilingualen Konzepten verwendet.

Eine häufig genannte Begründung (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 46; MENTZ 2010, S. 36) für die besondere Eignung von GW als bilinguales Fach bezieht sich auf das große Ausmaß an Begriffen aus dem alltagsenglischen Kontext. Von den hierzu befragten relevanten SchülerInnen (23) teilen 10 (43,5 %) diese Meinung, andererseits stimmen fast ebenso viele (39,1 %) nicht zu (vgl. Tab. 25/Frage 6.1).

Ein österreichspezifischer Nebenaspekt geht der Frage nach, ob es zwischen den geographischen und wirtschaftskundlichen Inhalten im Bezug auf Verständnisprobleme einen Unterschied gebe (Fr. 5). Dazu haben die Jugendlichen am Reithmannngymnasium eine ziemlich prononcierte Meinung, wenn sie zu 57,8 Prozent (41 SchülerInnen von 71) verneinen bzw. nur zu 8,4 Prozent zustimmend vermerken, dass ihnen die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme bereitet als bei geographischen (vgl. Tab. 25/Frage 5).

Der Hintergedanke bei dieser Frage ist die allgemeine Beobachtung, dass die Lektüre von Wirtschaftsartikeln in Tageszeitungen und Fachzeitschriften sowie entsprechende TV-Berichte mit ihren vielen Anglizismen im Sprachschatz bei den Menschen zu einem sich (auch sprachlich) auf höherem Niveau befindlichen Grundverständnis führen könnte.

Attraktivität der bilingualen Geographie und Wirtschaftskunde



Eine überwältigende Mehrheit der SchülerInnen (fast 89 %: 63 der 71 Befragten) zeigt Interesse am GW-Unterricht (Fr. 7a) und begründet dies ganz besonders mit der Tatsache, dass bilingualer Unterricht angeboten wird (n=62/Zustimmungsindex von 78,2 %). Kaum weniger ins Gewicht fällt der Beitrag der Lehrperson zu dieser sehr positiven Einschätzung der SchülerInnen (n=63¹/Zustimmungsindex von 77,8 %). Allerdings kommt bei der Beantwortung der offenen Fragen (vgl. Kapitel 5.3.4.2.4) eine deutliche Differenzierung zum Ausdruck, die Bezug nimmt auf fachliche, methodische und sprachliche Kompetenz der LehrerInnen (wobei dort alle bilingual unterrichtenden Personen im Blickfeld der SchülerInnen standen). Die Inhalte scheinen etwas weniger Faszination auf die SchülerInnen auszuüben, weisen allerdings beim Zustimmungssindex immer noch einen relativ hohen mittlere Wert auf (n=62/69,4 %). Damit treffen die SchülerInnen intuitiv Kernbereiche der Didaktik und formulieren auch dementsprechende Wünsche an die Unterrichtenden und an die Schulleitung, wenn sie gebeten werden, Verbesserungsvorschläge zu machen (vgl. Kapitel 5.3.4.2.4).

Abb.36: Häufigkeitsverteilung (in %) der Angaben der SchülerInnen am RGI bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht interessant finden, und Zustimmungssindizes für die angegebenen Gründe (2010)

¹ Die unterschiedlichen Bezugspopulationen sind durch Antwortverweigerungen begründet.

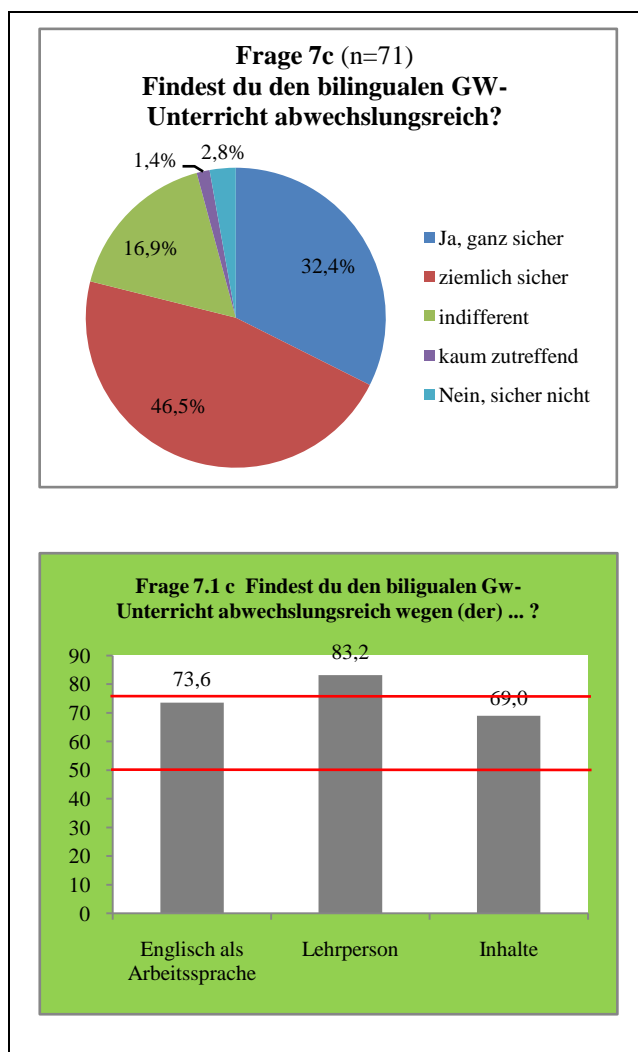


Abb. 37: Häufigkeitsverteilung (in %) der Angaben der SchülerInnen am RGI bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht abwechslungsreich finden, und Zustimmungindices für die angegebenen Gründe (2010)

Ein ähnliches Bild wie bei der Frage nach dem Interesse am Geographieunterricht ergibt sich hinsichtlich des Schülereindrucks, wonach GW abwechslungsreich (Fr. 7c) gestaltet sei (vgl. Abb. 37): Zu fast 80 Prozent (78,9 %) stimmen die Teilnehmer (n=71) an der Erhebung zu, dass das Fach vielfältige Möglichkeiten der lerntechnischen Betätigung bietet. Diese Teilpopulation (n=55) führt dies vor allem auf den Einfallsreichtum der Instrukturen zurück (mit einem Zustimmungindex von über 83 %) und an zweiter Stelle erst auf die Tatsache, dass Englisch als Arbeitssprache verwendet wird. Zwar liegen die Inhalte als Begründung für den Abwechslungsreichtum deutlich zurück, weisen aber immer noch zumindest einen hohen mittleren Zustimmungsgang auf (69 %).

Zum Schluss dieser Fragensequenz wurden die Probanden gebeten anzugeben, ob sie den bilingualen GW-Unterricht anstrengend (Fr. 7b) empfanden (vgl. Abbildung 38): Zwar sagt zirka ein Drittel (33,7%), dass dies zutreffe und gibt als Begründung v.a. die Inhalte und EAA (n=23) an, fast 40 Prozent der SchülerInnen (n=71) sehen aber keine besondere Mühen in Verbindung mit bilingualem GW-Unterricht.

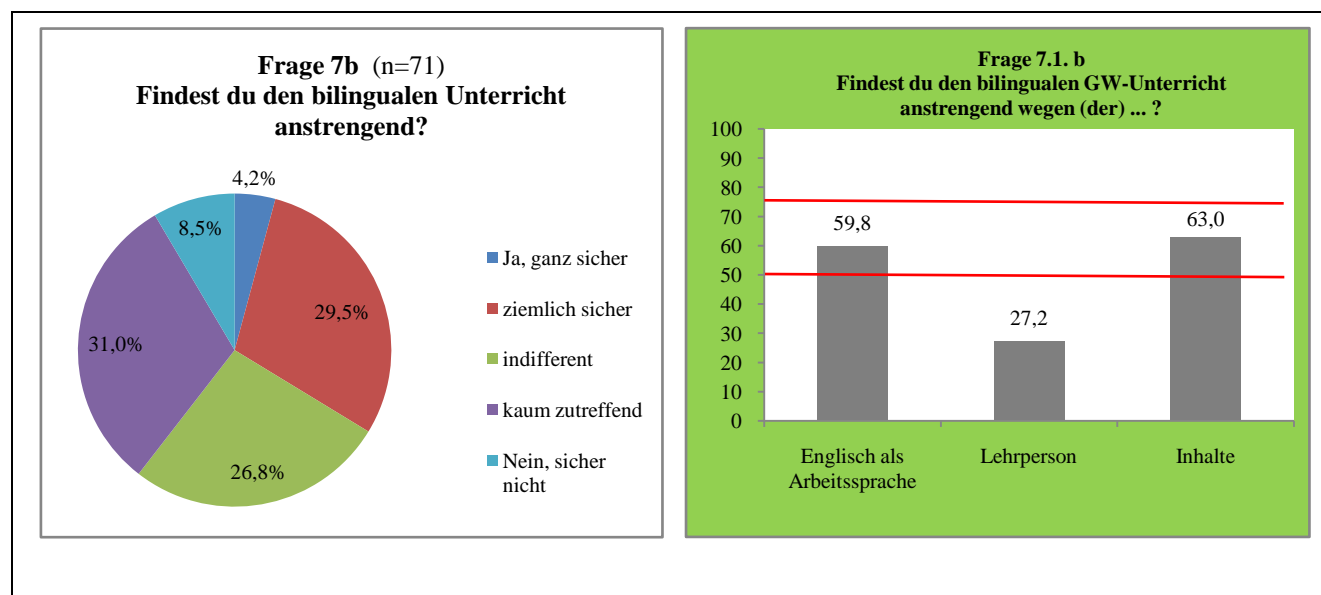


Abb. 38: Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Angaben der SchülerInnen am RGI bezüglich der Frage, ob sie den GW-Unterricht anstrengend finden, und Zustimmungindices für die angegebenen Gründe (2010)

5.3.4.2.6 Resümierendes Gesamtbild der Befragung der SchülerInnen am RGI

Allgemeine Rahmenbedingungen

- (1) Am RGI wird bilingualer Unterricht in den Klassen der Oberstufe des Europagymnasiums erteilt. Vereinzelt gibt es auch Angebote in der Unterstufe. Die Zielsprache ist ausschließlich Englisch.
- (2) Die Trägerfächer sind im Wesentlichen Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte und Sozialkunde. Phasenweise sind auch andere Fächer wie Biologie und Umweltkunde, Physik und Psychologie und Philosophie in dieses Projekt eingebunden.
- (3) In den bilingualen Klassen finden sich deutlich mehr Mädchen (70 %) als Buben.

Bilinguale Ausbildung im Allgemeinen

- (4) Die große Mehrheit (90 %) der bilingualen SchülerInnen glaubt an eine deutliche Steigerung der Sprachkompetenz in Englisch durch den bilingualen Unterricht.
- (5) Fast drei Viertel erhoffen sich dadurch bessere Chancen bei der beruflichen Ausbildung bzw. im Studium.
- (6) Allerdings glaubt nur ein gutes Drittel der relevanten Bezugspopulation, dass der bilinguale Unterricht direkt für die höhere Sprachkompetenz verantwortlich ist.

Motivation und Freude am bilingualen Unterricht

- (7) Knapp 80 Prozent der SchülerInnen sind für den bilingualen Unterricht motiviert.
- (8) Davon geben wieder etwa 80 Prozent an, dass sich ihre Motivation seit Beginn des bilingualen Unterrichts noch erhöht hat.
- (9) 85 Prozent der Befragten fühlen sich im bilingualen Unterricht wohl.
- (10) Zwar ist etwa die Hälfte der Probanden bereit, im bilingualen Unterricht aktiv mitzuarbeiten, aber ca. 30 Prozent geben an, dass sie trotz vorhandener Motivation nicht gewillt sind, sich im Rahmen der Mitarbeit besonders einzubringen, wobei die Angst, etwas Falsches zu sagen, nicht die entscheidende Rolle spielt.

Umfang und Schwierigkeit der Stoffvermittlung

- (11) Hohe Prozentsätze (75 und mehr) weisen die Schülerantworten bezüglich des Umfanges und des Schwierigkeitsgrades bei der Stoffvermittlung auf: Stofffülle, Tempo der Vermittlung und Schwierigkeitslevel werden als schülergerecht empfunden.

Verständnisprobleme

- (12) Etwa die Hälfte der bilingualen SchülerInnen hat in den Fächern mit Englisch als Arbeitssprache nicht mehr Mühe, die Inhalte zu verstehen, als in anderen Gegenständen.
- (13) Falls es Verständnisprobleme gibt, werden sie kaum den Inhalten selbst und insbesondere auch nicht der Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache zugeordnet.
- (14) Wenn SchülerInnen mehr Mühe haben, die Inhalte zu verstehen, und damit ein erhöhter Lernaufwand einhergeht, dann meint der überwiegende Teil (fast 80 Prozent), dass sich die Mühen lohnen, weil auf der Habenseite dafür bessere Englischkenntnisse stehen.

Substanzverlust im Sachfach

- (15) Die Befragten erkennen in der Tatsache, dass eine Fremdsprache als Kommunikationsmittel verwendet wird, kaum die Ursache für einen substantiellen Verlust in den entsprechenden Gegenständen.

Beurteilung

(16) Bilingualer Unterricht ist nicht dafür verantwortlich, dass die Noten in den relevanten Fächern negativ beeinflusst werden, sagt die überwiegende Mehrheit der StudentInnen (fast 80 Prozent).

Verhältnis der bilingualen SchülerInnen zu ihren Lehrpersonen

(17) Das Verhältnis zu den bilingualen Lehrpersonen wird von einer sehr großen Mehrheit (über 90 Prozent) als gut beschrieben.

(18) Fast 90 Prozent der Interviewten sind mit den speziell für diese Unterrichtsform konzipierten Unterlagen zufrieden.

Prestige und Selbstwertgefühl der bilingualen SchülerInnen

(19) Fast zwei Drittel der bilingualen Reithmannsgymnasiasten sind stolz auf ihren Status als bilinguale SchülerInnen.

(20) Dass sie deswegen in den Augen anderer eine besondere Wertschätzung erfahren, wird nicht bestätigt.

(21) Sechzig Prozent der entsprechenden Referenzpopulation würden sich wieder für das Europagymnasium (mit bilinguaalem Unterricht) anmelden.

Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde im Spiegel der Schülerantworten

(22) Etwa zwei Drittel der Befragten stellen fest, dass im bilingualen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht viele verschiedene Methoden angewendet werden.

(23) Lehrervortrag und Lehrer-Schüler-Gespräch sind die dominanten Unterrichtsformen.

(24) Bei schülerzentrierten Methoden dominiert die Gruppenarbeit im GW-Unterricht.

(25) Schülerdiskussionen, Präsentationen und Einzelarbeiten kommen eher, Rollenspiele sehr selten vor.

(26) Fast drei Viertel der bilingualen Geographiestudenten am RGI bestätigen, dass im Unterricht viele verschiedene Medien eingesetzt werden.

(27) Arbeitsblätter und vom Lehrer bereitgestellte Unterlagen/Skripten sind die am häufigsten verwendeten Unterrichtsmittel.

(28) Atlas, Lehrbuch, Bilder und Filme werden relativ selten bis kaum eingesetzt.

(29) Computer werden praktisch überhaupt nicht verwendet.

(30) Im Fach GW kommt es wegen des Einsatzes einer Fremdsprache als Unterrichtssprache zu keinem inhaltlichen Verlust, sagen etwa zwei Drittel der SchülerInnen.

(31) Im Bezug auf die Frage, ob man sich in Geographie bei der Verwendung der Arbeitssprache Englisch leichter täte als in anderen bilingualen Fächern, herrscht keine klar ausgeprägte Meinung vor.

(32) Dabei macht es kaum einen Unterschied, ob man geographische oder wirtschaftskundliche Themen behandelt.

(33) Knapp 90 Prozent der Befragten finden den bilingualen GW-Unterricht interessant, v.a. wegen EAA und der Lehrperson. Nicht so stark wird das mit den Inhalten begründet.

(34) Bezüglich der Lehrpersonen wird bei den offenen Fragen ein stärker differenziertes Bild gezeichnet. Insbesondere wird die sprachliche Inkompetenz mancher bilingual Unterrichten-der moniert.

(35) Fast 80 Prozent der SchülerInnen empfinden den GW-Unterricht als abwechslungsreich, was besonders auf das Agieren der Lehrpersonen, den Einsatz von EAA und wiederum weniger auf die Inhalte zurückgeführt wird.

(36) Als anstrengend wird der bilinguale GW-Unterricht von ca. einem Drittel empfunden, wofür zunächst die Inhalte, dann erst die Fremdsprache als Begründung genannt werden. Die Lehrerschaft wird dafür kaum verantwortlich gemacht.

5.3.5 Evaluierung des bilingualen Unterrichtsprojekts am Akademischen Gymnasium Innsbruck (AGI)

5.3.5.1 Schulprofil des AGI

Das Akademische Gymnasium ist eine traditionsreiche Schule im Zentrum von Innsbruck. Es wurde als Lateinschule der Jesuiten unter der Leitung von Petrus Canisius 1562 gegründet und ist somit das älteste Gymnasium Westösterreichs. Es ist nach dem 1553 entstandenen Akademischen Gymnasium Wien die zweitälteste Jesuitenschule in Österreich und zählt zu den ältesten Einrichtungen dieser Art im deutschsprachigen Raum. Im Jahr 1669 ging aus dem angeschlossenen Jesuitenkolleg die Universität Innsbruck hervor.

Heute (2009/10) besuchen die Schule etwa 800 Schüler, die in 32 Klassen eingeteilt sind und von ca. 80 Lehrpersonen unterrichtet werden. Die Gesamtschulzeit beträgt, der Langform eines Gymnasiums entsprechend, acht Jahre. Die Jugendlichen haben die Wahl zwischen drei ausgeprägten Zweigen: dem humanistischen Gymnasium (inzwischen eine wirkliche Rarität in der österreichischen Schullandschaft), den Netzwerkklassen und dem bilingualen Zweig.

Es wurde bereits im Kapitel 5.2.3.2 darauf hingewiesen, dass das Akademische Gymnasium Innsbruck, wohl aufgrund seines Schulprofils und des damit verbundenen besonderen Schwerpunkts auf Spracherziehung, eine von nur zwei Schulen Tirols ist, wo bilingualer Unterricht in Rahmen eines Zweiges im engeren Sinn etabliert ist. Zudem war diese Schule die erste Tiroler AHS, die in den 1990er-Jahren mit sachfachbezogener Spracharbeit auf Englisch begonnen und daraus über die Jahre ein flächendeckendes Programm für die bilingualen Klassen, die inzwischen alle Altersstufen umfassen, entwickelt hat. Heute ist der bilinguale Zug des AGI ein wesentlicher Identitätsfaktor dieser Schule mit große Anziehungskraft, was die jährlichen Anmeldezahlen belegen.

In einem ziemlich langwierigen Selbstfindungsprozess wurden in den vergangenen Jahren der Schule eine modernes Leitbild und Profil verpasst, das auf der schuleigenen Homepage folgendermaßen zusammengefasst ist (<http://www.agi.tsn.at>, 15.07.2010, gekürzt und leicht verändert):

Das AGI als kultureller Lernraum

*Das Akademische Gymnasium versteht sich als Ort der Kultur,
an dem durch bewusste Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden ein vertieftes Kulturverständnis gelebt wird,
an dem Sprachen als Mittel der Kommunikation und Gegenstand der Reflexion einen besonderen Stellenwert haben,
an dem ästhetische Prinzipien in den Geistes- und Naturwissenschaften vermittelt werden.*

Das AGI als Schule des Denkens

*Das Akademische Gymnasium versteht sich als lernende Gemeinschaft,
in der Wissen und Können vermittelt, eigenverantwortliches Handeln gefördert wird,
in der kritisches Denken in Sinnzusammenhängen ein wichtiges Lernziel ist,
in der im Rahmen einer lernfördernden Atmosphäre Leistung gefordert und geschätzt wird,
in welcher der Umgang mit traditionellen und modernen Unterrichtsmitteln Selbstverständlichkeit ist.*

Methodenvielfalt fördert die Freude am Unterricht. Verschiedene Lehr- und Lernformen führen Schüler und Schülerinnen schrittweise zu eigenverantwortlichem Handeln. Auf fächerverbindendes Arbeiten wird im Unterricht in allen Klassen Wert gelegt. Die Arbeit mit traditionellen Lernmedien wird durch den Einsatz neuer Informationstechnologien ergänzt.

Das AGI als Ort der Begegnung

Eine besondere Kultur der Beziehungen soll gepflegt werden, die die Schulentwicklung als ständige Herausforderung sieht, die sich den wechselnden Anforderungen der Zeit stellt, die die Balance zwischen Tradition und Innovation sucht, die respektvolle Kommunikations- und Konfliktkultur fördert, die gemeinschaftliches Erleben durch Zusammenarbeit ermöglicht, die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität in den Mittelpunkt stellt.

Das AGI als Schule in Bewegung

Das Akademische Gymnasium wird als Schule in Bewegung verstanden, die Schulentwicklung als ständige Herausforderung sieht, die sich den wechselnden Anforderungen der Zeit stellt, die die Balance zwischen Tradition und Innovation sucht.

Betrachtet man das Schulprofil des Akademischen Gymnasiums näher, so scheint es geradezu prädestiniert für integratives Sach- und Sprachenlernen im Sinne von CLIL zu sein. Es lässt sich eine ganze Reihe von Merkmalen und Prinzipien dort finden, die im bilingualen Unterricht eine herausragende und spezifische Rolle spielen, wie folgende Auflistung zeigen soll:

Interkulturelles Lernen (mit vielen konkreten Bezügen zu Inhalten und Fächern)

Erlernen von Fremdsprachen als ein primäres Bildungsziel

Englisch in mehreren Fächern als Unterrichtssprache

Auslandsaufenthalte zur Vertiefung der Kompetenz in der Fremdsprache und der Möglichkeit einer authentischen interkulturellen Begegnung

Förderung einer europäischen Identifikation (Europagedanke)

Teamarbeit (unter den Lehrpersonen der einzelnen Zweige)

Daneben werden sehr viele Bildungsaxiome genannt, die zwar allgemeine Gültigkeit haben, sich aber im bilingualen Lernprozess als besonders förderlich erweisen können:

Methodenvielfalt

(Verschiedene Lehr- und Lernformen sollen die Freude am Unterricht fördern und SchülerInnen schrittweise zu eigenverantwortlichem Handeln führen.)

Fächerverbindendes Arbeiten (im Zusammenhang mit CLIL besonders relevant für Kooperationen der bilingualen Trägerfächer und bei Projekten)

Informationstechnologie (der Computer als besonders ertragreiches „bilinguales“ Medium)

Erweiterte Beurteilungsformen (Portfolio, spezifisch für CLIL: Frage, inwieweit die sprachliche Leistung in die Beurteilung im Sachfach einfließen soll/kann.)

Förderung forschenden Lernens (Projektunterricht - z.B. Projekte der IKB-Jugendakademie in den bilingualen 6. und 7. Klassen)

Bedeutung persönlichkeitsbildender Aspekte: Sprache als wesentliches Vehikel zur Entwicklung des Selbstbewusstseins junger Menschen (Rhetorikschulung, Präsentationstechniken, Auslandsaufenthalte, Kooperationen mit Unternehmen der regionalen Wirtschaft ...)

Förderung des sozialen Lernens (Teilnahme an entsprechenden Projekten wie z.B. „Zeitschenken“, Solidaritätsnachhilfe durch SchülerInnen des AGI – hier im Fach Englisch für nicht so begabte MitschülerInnen an der Schule zu sehr moderaten Preisen)

Schulinterne und externe *Fortbildungsinitiativen* sowohl in fachlicher als auch in sprachlicher Hinsicht

Aufgrund der gesetzlichen Vorgaben kann an österreichischen Schulen die Stundentafel autonom verändert und durch Umschichtungen an das jeweilige Schulprofil angepasst werden. Am AGI können daher im bilingualen Zweig in Geographie und Wirtschaftskunde in allen Schulstufen zwei Wochenstunden angeboten werden (im zweiten Jahrgang als zusätzliche Stunde und in der sechsten Klasse zu Lasten von Physik). Auch das zweite bilinguale Trägerfach, Biologie und Umweltkunde, kann durchaus mit zwei Wochenstunden (mit Ausnahme des siebten Jahres, wo keine Stunde BiU auf dem Lehrplan steht) agieren, da im dritten Jahr eine Stunde vom Fach Englisch zugunsten des Fachs Biologie und Umweltkunde verschoben wird.

Dies ist sicher keine optimale Lösung, vermeidet jedoch die mühsame und aufwändige Prozedur eines Schulversuchs. Zur Verbesserung der Situation besonders in der Anfangsphase wird daran gedacht, in Zukunft in den beiden ersten Semestern des Eintrittsjahres den Umfang des Englischunterrichts auszuweiten und mit den bilingualen Sachfächern erst im zweiten Semester zu beginnen. Die diesbezüglichen gesetzlichen Möglichkeiten müssen allerdings erst ausgelotet werden.

5.3.5.2 Genese und Etablierung des bilingualen Programms

Aufgrund einer Initiative des Landesschulrats für Tirol im Jahr 1996 (EU Beitritt, Internationalisierung ...) und der massiven Unterstützung durch die Schulleitung des Akademischen Gymnasiums Innsbruck, haben zwei interessierte Lehrer nach einer etwa zweijährigen Vorbereitungsphase begonnen, ein besonderes Konzept für bilingualen Unterricht mit Englisch als Arbeitssprache am AGI zu realisieren.

Nach mehreren Aufenthalten der Hauptprotagonisten in England zum Zweck des Materialstudiums und des Kennenlernens des englischen Schulsystems wurden vom Schuljahr 1997/98 aufsteigend die jeweiligen B-Klassen jedes Jahrgangs in Biologie, Geographie und teilweise in Physik auf Englisch unterrichtet.

Im Laufe der darauf folgenden vier Jahre kam es in einem breiten Diskussionsprozess zur Weiterentwicklung des bilingualen Konzepts unter Beteiligung der bilingualen Lehrergruppe, bestehend aus Fachlehrern, Englischlehrern und Klassenvorständen, der Elternvertreter und der Direktion. Am Ende dieser Entwicklungsphase stand ein Konzept mit der Bezeichnung BICEPS (*Bilingual Class for Economics, Personal skills, and Subject-specific language*), das die Unter- und Oberstufe des Gymnasiums umfasste.

Eine erste Evaluation des bilingualen Unterrichts am AGI im Schuljahr 1999/2000 im Rahmen der Diplomarbeit von Matthias HIRNER (2000), eines Geographie- und Physikstudenten an der Universität Innsbruck, ergab eine hohe Akzeptanz dieses Angebots bei Eltern und Schülern, was alle am Projekt Beteiligten zur laufenden Weiterentwicklung des Konzepts ermutigte.

5.3.5.3 Von BICEPS zur Internationalen Schule

BICEPS-KONZEPT (NELL/STRASSER 2008)

Der Begriff „bilingualer Unterricht“ wird am AGI derart interpretiert, dass mehrere Sachfächer - derzeit Geographie, Biologie und teilweise Physik - Englisch als Arbeitssprache verwenden. Bei diesem Konzept steht außer Frage, dass bilingualer Unterricht ein Sachfachunterricht ist und nicht einen erweiterten Englischunterricht darstellt. Der dabei hauptsächlich

gewünschte Nebeneffekt ist der Erwerb einer besonderen Englisch-Kompetenz, wobei die grundsätzliche Bedeutung von Sprache als Ausdruck der Persönlichkeit in den Mittelpunkt gestellt wird.

Im Geiste des neuen Lehrplans 2000 beziehungsweise 2004¹ werden Schwerpunkte wie Fremdsprachenvermittlung, Gesellschaft und Wirtschaft sowie Informatik gesetzt und gleichzeitig die Chancen einer fundierten Allgemeinbildung genutzt. Darüberhinaus werden dynamische Fähigkeiten mit den Schwerpunkten Teamarbeit und fächerübergreifendes Lernen vermittelt und projektartige Unterrichtsformen forciert. Als Abschluss erhalten die Absolventen mit dem Maturazeugnis das *BICEPS Certificate*, das den Schülern bessere Chancen beim Studium beziehungsweise beim Eintritt ins Berufsleben eröffnet.

(<http://www.agi.tsn.at/downloads/BICEPS-ZERTIFIKAT.pdf>, 15.07.2010)

Vier **Aktionsfelder** prägen den bilingualen Unterricht am AGI:

(<http://www.agi.tsn.at/downloads/BICEPS.pdf>, 15.07.2010)

Der Erwerb einer erhöhten Sprachkompetenz in Englisch bildet das erste Aktionsfeld: In diesem Rahmen wird in der Unterstufe Englisch als Arbeitssprache in den vorher genannten Fächern verwendet. In der Oberstufe kommt dazu noch das Angebot einer Zusatzqualifikation, derzeit der Erwerb des *Certificate in Advanced English (CEA)* der Universität Cambridge. Auch die Vermittlung der entsprechenden Fachterminologie durch den bilingualen Unterricht ist ein nicht zu unterschätzender Vorteil, den die Absolventen des bilingualen Zweiges bei mehreren Studien an Universitäten und Hochschulen genießen.

Das zweite Aktionsfeld beschäftigt sich mit Person und Sprache: Sprachbeherrschung soll nicht nur Mittel zum Zweck sein. Bilingualer Unterricht am AGI versucht den Schülern auch die personale Dimension von Sprache zu vermitteln. Dafür wurde das Fach „Personal Skills“ im Rahmen des Wahlpflichtfaches Englisch in der Oberstufe eingeführt. Die Inhalte und Methoden sind sehr stark angelehnt an das Fach „Drama“, wie es aus dem englischen Fächerkanon bekannt ist. Das Hauptaugenmerk ist dabei auf eine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung gelegt.

Generell werden in diesem Aktionsfeld Grundzüge und Anwendung von Sprachstrukturen in allen relevanten Fächern wie Deutsch, Englisch oder Latein besonders prononciert vermittelt. Als erwähnenswertes Beispiel am AGI sei hier Latein genannt: Der Lehrplan für dieses Fach² enthält neben allgemeinen Angaben zur sprachlichen und kommunikativen Kompetenz („Erfassen von komplexen Sprachstrukturen“) auch die Forderung nach einem Lektüreunterricht,

¹ Für den Bildungsbereich Sprache und Kommunikation gelten folgende Richtlinien: „Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig... Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ermöglicht die Einsicht, dass Weltsicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind. Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren werden, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt. Ein kritischer Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien sind zu fördern... Besonders in der Oberstufe sind produktorientierte Arbeitsformen mit schriftlicher oder dokumentierender Komponente, wie z.B. Portfolio-Präsentationen oder (Projekt)Arbeiten unter Verwendung des Computers für die Entwicklung von Selbstkompetenz und Selbsteinschätzung geeignet...“

(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf; 25. 08. 2010)

² (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11855/lp_neu_ahs_03.pdf; 25. 08. 2010)

der sich aus thematisch orientierten Modulen zusammensetzt. Diese stellen einen historischen Längsschnitt aktueller Themenkomplexe wie Politik und Gesellschaft, Herkunft und Bedeutung Europas oder Begegnung und Umgang mit dem Fremden dar.

Im Aktionsfeld Internationalität bekommen die SchülerInnen die Möglichkeit, einmal in der Unterstufe für drei Wochen nach Eastbourne in England zu gehen und dort Land und Kultur kennenzulernen. In der Oberstufe wird ein Sprachaufenthalt in Kanada angeboten, der an die Durchführung einer umfangreichen Projektarbeit gebunden ist. Die Themen dieser Arbeit werden gemeinsam mit den Innsbrucker Kommunalbetrieben (IKB) festgelegt. Im Gegenzug verpflichten sich die IKB, jedes Jahr einen beträchtlichen Sponsorbetrag zu zahlen, was eine spürbare finanzielle Entlastung für die Eltern darstellt.

Schließlich erfahren die Schüler eine besondere Wirtschaftserziehung im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“. Diese soll die Absolventen des AGI zu differenziertem ökonomischen Denken und Handeln befähigen, was in Verbindung mit einem fundierten Allgemeinwissen nach humanistischer Tradition und einer gediegenen Fremdsprachenausbildung eine wichtige Voraussetzung ist, um Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen zu können. Es wird daher in der Oberstufe das Fach „Economics“ im Rahmen des Wahlpflichtfachs Geographie angeboten, wobei unter anderem die Möglichkeit besteht, den *Unternehmerführerschein der Wirtschaftskammer Österreichs* auf Englisch zu absolvieren. In der Unterstufe stehen mehrere wirtschaftskundlich orientierte Kleinprojekte auf dem Programm.

Ganz allgemein wird in diesem Aktionsfeld - aber nach Möglichkeit auch in anderen Fächern - ein verantwortungsvoller Umgang mit der Computertechnologie forciert.

Projekte und **projektorientierter Unterricht** als prädestinierte Unterrichtsmethode:

Einen wesentlichen Teil des Unterrichtskonzepts stellt die Durchführung von Projekten in englischer Sprache sowohl in der Unterstufe vom ersten bis zum vierten Lernjahr als auch und ganz besonders in der Oberstufe von der fünften bis zur achten Klasse dar, wofür folgende Beispiele als Beleg gelten mögen:

(1) In der dritten Klasse wird ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema Englandreise durchgeführt. Als Vorbereitung bearbeiten die SchülerInnen in den bilingualen Fächern unterschiedliche Aspekte ihres Aufenthalts, wie zum Beispiel Küstenerosion und Küstenmanagement in Eastbourne, englisches Schulleben, englisches Essen, englische Kultur sowie stadtgeographische Merkmale von Eastbourne, Brighton und London.

Die SchülerInnen bekommen vor der Abreise den Auftrag, Informationen über bestimmte Programmpunkte ihres Aufenthaltes einzuholen, und geben ihr Wissen vor Ort an ihre MitschülerInnen in englischer Sprache weiter.

Als Dokumentation der Ergebnisse dienen Plakate, Power-Point-Präsentationen, Reisetagebücher und Erfahrungsberichte.

(2) In der sechsten und siebten Klasse wird ein großes Projekt in Zusammenarbeit mit den Innsbrucker Kommunalbetrieben durchgeführt. Dabei bearbeiten die SchülerInnen Themen, die in Zusammenhang mit dem Aufgabenbereich der Kommunalbetriebe stehen. Eine zusätzliche Herausforderung ist der verpflichtende Vergleich der Städte Innsbruck und Vancouver in Kanada. So wurden bereits die Themen Trinkwasserversorgung, Müllentsorgung, Tod und Bestattung sowie Abwasserwirtschaft bearbeitet.

Höhepunkt und Abschluss des Projekts stellt die Präsentation der Ergebnisse vor Vertretern der IKB und des Landeschulrats, Eltern und Lehrern dar. Ein umfassender Projektband komplettiert die Arbeit von beinahe zwei Schuljahren.

INTERNATIONALE SCHULE

Im Laufe der Entwicklungsarbeit des bilingualen Zweigs am AGI hat sich die Tatsache, dass kein international anerkannter Abschluss möglich war, als besonderes Manko dieses Programms herausgestellt. Daher wurde in der bilingualen Lehrergruppe intensiv nach Möglichkeiten gesucht, dieses fehlende (und für die SchülerInnen krönende) Element in irgendeiner Form zu integrieren.

Zunächst gab es die Überlegung, den bilingualen Zweig am AGI als *European Regional College (ERC)* zu etablieren (<http://www.edgate.eu.com>, 25. 08. 2010). Dieser Schultyp wurde in den letzten Jahren im Rahmen eines groß angelegten EU-Projekts europaweit entwickelt und im Schuljahr 2009/2010 an einer Wiener Schule ausprobiert. Letztlich musste aber dieses Vorhaben fallengelassen werden, da damit auch keine international gültige Zertifizierung verbunden ist.

Seit geraumer Zeit gibt es in Tirol politische Bestrebungen, eine (zunächst nicht genau definierte) Internationale Schule zu eröffnen, die es auch Kindern mit englischer Muttersprache bzw. solchen, die länger im englischsprachigen Ausland verbrachten, ermöglicht, die schulische Laufbahn in (vornehmlich) englischsprachiger Umgebung zu beginnen bzw. fortzusetzen. Im Elementarbereich wurde dieses Vorhaben durch die Gründung einer englischsprachigen Volksschule (Innsbruck Elementary School) bereits umgesetzt (<http://innsbruck-elementary-school.tsn.at>, 26.08.2010).

Auf Initiative des LSR für Tirol im Frühjahr 2011 wird derzeit (Sommersemester 2011, Wintersemester 2011/12) am AGI an einem Konzept gearbeitet, das den oben beschriebenen Wünschen entgegenkommt und mit dem Aufbau einer Internationalen Schule in den Sekundarstufen enden soll. Dabei wird in der ersten Ausbaustufe das BICEPS-Konzept des AGI auf mehrere Fächer (neben BiU und GW auf Musik, Geschichte, Mathematik, Physik, Chemie ...) ausgeweitet und das projektartige Arbeiten im Unterricht für allen Klassen verbindlich organisiert. Zudem können die SchülerInnen (wenn sie wollen zusätzlich zur/anstatt der österreichischen Matura) das International Baccalaureate/Diploma (IB) machen, das ihnen den Besuch der Universitäten auf internationaler Ebene wesentlich erleichtert. Das IB wird in den beiden letzten Klassen der gymnasialen Ausbildung (siebtes und achtes Lernjahr) zusätzlich zum normalen Programm für die österreichische Abschlussprüfung in einem modularen Konzept angeboten. Die vom österreichischen Gesetzgeber für 2012/2013 vorgesehene obligatorische Einführung der modularen Oberstufe (MOST) wäre für die Umsetzung des IB-Programms von großem Vorteil.

5.3.5.4 Ergebnisse der Fragebogenerhebung am AGI und deren Interpretation (Case Study 2)

Wie bereits in mehreren Kapiteln erwähnt, wurde die Erhebung am AGI ausgelagert und im Rahmen einer Diplomarbeit am Institut für Geographie von einer Studentin (KANZIAN 2010) durchgeführt. Die Rohdaten wurden dem Autor dieser Studie zu Interpretations- und Vergleichszwecken zur Verfügung gestellt.

Anders als in Kapitel 5.3.4.2 (RGI) scheinen die Detailergebnisse der Befragung am AGI großteils hier nicht auf, weil sie zum einen teilweise in der Diplomarbeit von KANZIAN (2010, S. 44-64) präsentiert werden (allerdings mit einer anderen Schwerpunktsetzung) und weil sie sich zum anderen in den berechneten Indices gut widerspiegeln, die wieder in zweifärbigen Balkendiagrammen dargestellt werden (wenn nicht anders vermerkt).

5.3.5.4.1 Soziodemographische Daten der erfassten bilingualen SchülerInnen

BILINGUALE SCHÜLER/INNEN							
Klasse	Anzahl		Geschlecht <i>absolute Angaben</i>		Wohnort		
	absolut <i>(Gesamtzahl)</i>	Prozent	männlich	weiblich	Ibk. Stadt	Ibk. Land	sonst
2b	23 (28)	15,3	11	12	16	5	2
3b	25 (27)	16,7	14	11	9	15	1
4b	24 (28)	16,0	12	12	18	6	0
5b	22 (24)	14,7	10	12	14	8	0
6b	21 (25)	14,0	6	15	15	6	0
7b	15 (19)	10,0	6	9	7	8	0
8b	20 (24)	13,3	8	12	8	12	0
Gesamt	150 (175)	100,0	67	83	87	60	3

Tab. 26: Bilinguale SchülerInnen am AGI nach Klassenzugehörigkeit, Geschlecht und Wohnort (2010)

Am AGI haben alle SchülerInnen des bilingualen Zweigs (das sind die b-Klassen des jeweiligen Jahrgangs) vom ersten Jahr an Englisch als Arbeitssprache in den Fächern Biologie und Umweltkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde.

Da zum Zeitpunkt der Erhebung (Dezember 2009) die Kinder der 1b-Klasse erst wenige Wochen an der Schule waren, konnte ihnen nicht zugemutet werden, den Fragebogen in entsprechender Weise auszufüllen. Daher wurde diese Klasse bei der Erhebung nicht berücksichtigt. In den restlichen sieben b-Klassen waren 175 Interviewpartner bereit, an der Befragung teilzunehmen. Aufgrund des Pretests, Schülerabsenzen und unbrauchbarer Fragebögen reduzierte sich die tatsächliche Bezugspopulation letztlich auf 150 SchülerInnen¹ am AGI.

¹ Der Unterschied in der erfassten Gesamtzahl der Befragten zwischen dem allgemeinen Teil (150 Fragebögen) und dem geographie-spezifischen Abschnitt (155 FB) in Kap. 5.3.5.4.5 erklärt sich aus der Tatsache, dass fünf allgemeine Fragebögen wegen großteils fehlender Antworten und/oder mehrheitlich offensichtlicher Juxantworten (vor allem in der 2b-Klasse) ausgeschieden werden mussten.

In Relation zur Gesamtschülerzahl im Schuljahr 2009/2010 (820, davon 478/58,3 % Mädchen) hatte im Beobachtungszeitraum knapp ein Viertel (204 SchülerInnen) aller Gymnasias-ten am AGI die Möglichkeit, am bilingualen Programm teilzunehmen. Gemäß dem Einschreibungswunsch müsste der Prozentsatz allerdings deutlich höher sein, da jedes Jahr mehr Anmeldungen für den bilingualen Zweig einlangen, als letztlich aufgrund der Schulpolitik und der Rahmenbedingungen am AGI akzeptiert werden können.

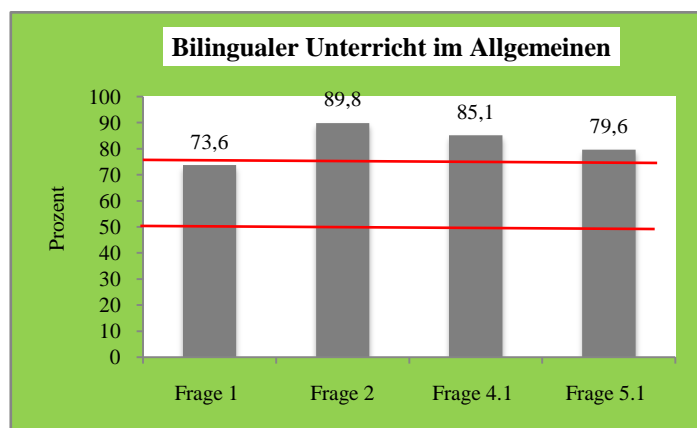
Unter den erfassten bilingualen SchülerInnen ist das Geschlechterverhältnis ziemlich ausgeglichen, mit nur einem kleinen Überhang zugunsten der Mädchen (53 %). Damit liegt der Wert unter dem Anteil der weiblichen Schulbesucher am AGI als Ganzes (58 %). Der Prozentsatz der Buben (47) im bilingualen Programm ist also sowohl im schulinternen als auch ganz besonders im Vergleich zur zweiten bilingualen Schule i.e.S., dem Reithmannngymnasium, wo nicht einmal ein Drittel der bilingualen Bezugspersonen Buben sind, relativ hoch (vgl. Kap. 5.3.4.2.1).

Die Klassenstärke der einzelnen Jahrgänge weist ausgeprägte Merkmale in der Ober- bzw. Unterstufe auf: Liegen in den ersten vier Jahren der Schule die Schülerzahlen noch deutlich über dem gesetzlich vorgeschriebenen (und nur in Ausnahmefällen nicht relevanten) Limit von 25 Personen pro Klasse, sind sie in der Oberstufe (Klassen 5 - 8) zwar niedriger, aber immer noch ziemlich groß, was für die Tatsache spricht, dass nicht viele Besucher des bilingualen Zweigs während der achtjährigen Ausbildungszeit aus dem Programm ausscheiden.

Im Bezug auf den Wohnort der bilingualen SchülerInnen ist anzumerken, dass - nicht sehr überraschend - mit Ausnahme von drei Kindern alle anderen aus den Bezirken Innsbruck-Stadt und Innsbruck-Land kommen. Vielleicht ist dabei die Tatsache bemerkenswert, dass ein relativ großer Anteil (40 Prozent) seinen Wohnsitz nicht in der Stadt selbst, sondern im Bezirk Innsbruck-Land hat.

5.3.5.4.2 Bilinguale Ausbildung im Allgemeinen

Ein relativ großer Teil (Zustimmungspotenzial von fast 74 %) der relevanten bilingualen SchülerInnen (149¹) am AGI hat sich über Sinn und Ziel des bilingualen Unterrichts schon öfter Gedanken gemacht (Frage 1), was nicht sonderlich verwundert, wenn man davon ausgeht, dass die Befragten schon beim Eintritt in die Schule - zusammen mit ihren Eltern - die grundsätzliche Entscheidung für jenen Zweig treffen können, in dem sie ihre Interessen am besten verwirklicht sehen.



1 Hast du dir schon öfters über Sinn und Ziel bilingualen Unterrichts Gedanken gemacht? (n=149)

2 Glaubst du, dass du durch die bilinguale Ausbildung die englische Sprache einmal sehr gut beherrschen wirst? (n=150)

4.1 Wird die bilinguale Ausbildung für deine beruflichen Chancen bzw. Weiterbildung (z.B. Studium) von Vorteil sein? (n=131)

5.1 Liegt es am bilingualen Unterricht, dass sich dein Englisch deutlich verbessert hat? (n=140)

Abb. 39: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen zu ausgewählten Fragen zum Thema „Bilingualer Unterricht im Allgemeinen“ am AGI (2010)

¹ Durch Einbeziehung von Antwortverweigerungen und nicht relevanten Probanden ergeben sich immer wieder neue Referenzpopulationen.

Aus der Beantwortung dieser Frage geht weiters hervor, dass prinzipielle Überlegungen auch noch später im Laufe der Schulzeit angestellt werden, die wohl als Grundvoraussetzung für die Beantwortung der folgenden Fragen (vgl. Abb. 39) anzusehen sind.

Fast alle SchülerInnen glauben, dass sie durch CLIL die englische Sprache besser erlernen können (Frage 2), und ein ähnlich hoher Anteil verknüpft dies mit der Hoffnung, dass sich damit auch bessere Weiterbildungs- bzw. Berufschancen ergeben (Frage 4.1).

Diese positiven Erwartungen scheinen durch die Praxis des bilingualen Unterrichts verstärkt zu werden, da ein sehr hoher Prozentanteil der StudentInnen dem bilingualen Unterrichtskonzept einen positiven sprachlichen Kompetenzschub zuschreibt (Frage 5.1). Nur 5 von 140 Probanden sind der Meinung, dass bilingualer Unterricht nicht der Grund für ihre Fortschritte im Englischen sei.

Insgesamt veranschaulichen die berechneten **Zustimmungsindices** zu diesem Fragenkomplex eine klar positive Erwartungshaltung der bilingualen SchülerInnen im Bezug auf konkrete Bildungseffekte und gesteigerte Zukunftschancen, wobei die Werte mit Ausnahme von Frage 1 in die Kategorie „hohe bis totale Zustimmung“ fallen (vgl. Abb. 39).

5.3.5.4.3 Persönliche Eindrücke bezüglich des bilingualen Unterrichts

Motivation und Freude am bilingualen Unterricht

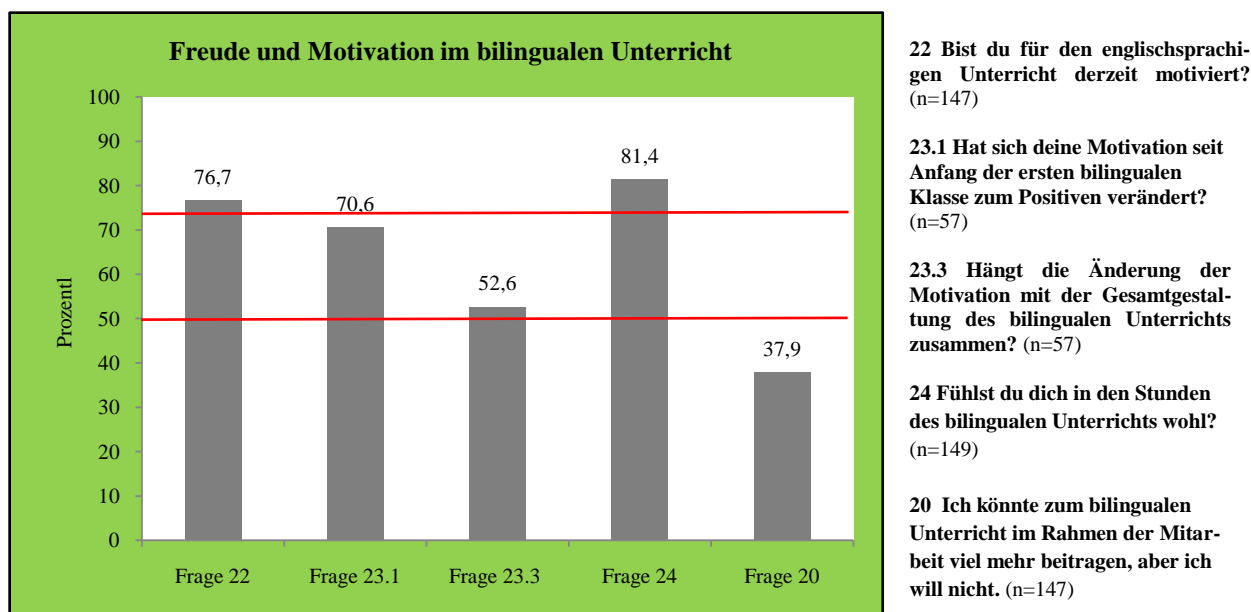


Abb. 40: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen zu Fragen bezüglich Freude und Motivation im bilingualen Unterricht am AGI (2010)

Die (hier nicht präsentierten) Detaildaten weisen rund drei Viertel der bilingualen SchülerInnen am AGI als motiviert für den englischsprachigen Fachunterricht aus (Frage 22), nur 12 (ca. 8 %) von 147 Antworten zeigen eine kaum vorhandene bis fehlende Begeisterung an. Der insgesamt leicht höhere Zustimmungssindex (76,7) im Vergleich mit der Häufigkeitsstatistik der Antworten erklärt sich aus der relativ hohen Anzahl (26) an SchülerInnen, die zwar eine indifferente Haltung einnehmen, aber dennoch ein gewisses Zustimmungspotential in sich bergen. Von den 57 relevanten SchülerInnen (Frage 23), deren Motivation sich seit der ersten Klasse deutlich verändert hat, gibt eine relativ große Mehrheit an (Z=70,6), dass die Veränderung in

positive Richtung erfolgte (Frage 23.1). Deutlich geringer ist die Zustimmung zur Frage (23.3), ob diese positive Motivationsveränderung mit der Gestaltung des bilingualen Unterrichts zusammenhänge ($Z=52,6$). Der dürftige Beitrag des fremdsprachigen Sachunterrichts zur Motivationssteigerung kann aufgrund des vorliegenden Datenmaterials nicht wirklich erklärt werden.

Der Wohlfühlfaktor in den bilingualen Stunden (Frage 24) wird von den Befragten als sehr hoch ($Z=81,4$) eingeschätzt, was der im pädagogischen Umfeld des AGI öfter geäußerten Befürchtung, die Kinder in den bilingualen Klassen würden einem besonderen Leistungsdruck ausgesetzt sein, die Argumentationskraft doch deutlich entzieht.

Als Ausdruck einer besonderen Motivation eines Schülers im Unterricht könnte man das Ausmaß seiner Mitarbeit ansehen, weswegen die Antworten zu Frage 20 hier ergänzend betrachtet werden: Die etwas eigenartige Fragestellung (die aus in Kapitel 5.1 erläuterten Gründen von HIRNER 2000 übernommen wurde) lässt für die Interpretation den Umkehrschluss zu, wonach doch relativ viele Schüler (mehr als 50 Prozent sind in den Detaildaten als solche ausgewiesen) gewillt sind, ihre positive Grundstimmung (Motivation, Wohlbefinden) durch aktive Beteiligung am Unterricht zum Ausdruck zu bringen (vgl. Abb. 40).

Umfang und Schwierigkeit der Stoffvermittlung

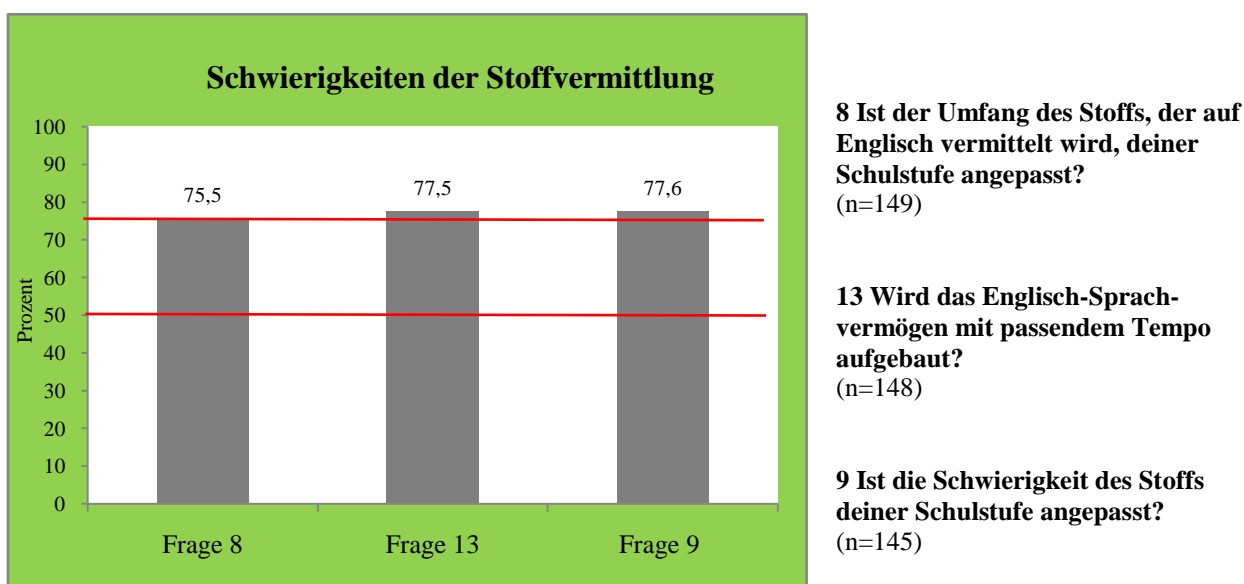
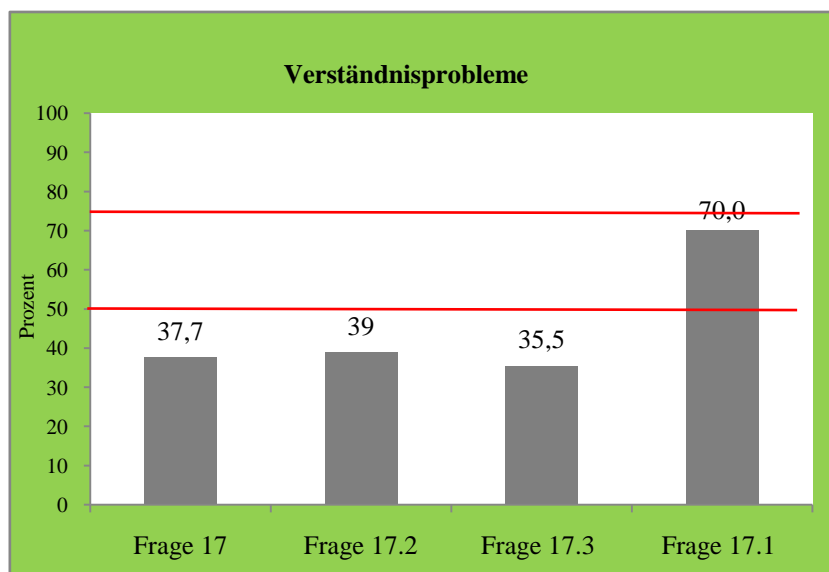


Abb. 41: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen zu Fragen bezüglich der Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung am AGI (2010)

In allen drei Teilbereichen dieses Fragenkomplexes stellen die SchülerInnen der bilingualen Klassen am AGI den involvierten Lehrpersonen ein sehr gutes Zeugnis im Bezug auf den Umfang der vermittelten Inhalte, den Schwierigkeitsgrad und das Lerntempo aus. In allen Kategorien liegt der Zustimmungsindex in der höchsten Klasse ($> 75\%$). In absoluten Zahlen ausgedrückt sind es nur ganz wenige Probanden, die bei den entsprechenden Fragen nicht zustimmen können (Frage 8: 7 von 149 Befragten, Frage 13: 11 von 148, Frage 9: 6 von 145).

Verständnisprobleme



17 Hast du in den bilingualen Fächern mehr Mühe, die Inhalte zu verstehen, als in den anderen Fächern? (n=150)

17.2 Hast du auf Grund der fachlichen Inhalte Probleme, dem Unterricht zu folgen? (n=32)

17.3 Hast du auf Grund der englischen Unterrichtssprache Probleme, dem Unterricht zu folgen? (n=31)

17.1 Ist die zusätzliche Mühe - unter Berücksichtigung der Fortschritte in Englisch - gerechtfertigt? (n=32)

Abb. 42: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI zu Fragen im Bezug auf Verständnisprobleme (2010)

In direktem Zusammenhang mit den im vorhergehenden Abschnitt beleuchteten Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung könnten Verständnisprobleme stehen: Wenn man den Umfang und den Schwierigkeitsgrad des Stoffes nicht an die Altersstufe angepasst wählt, sind grundsätzliche Probleme im Lernprozess wohl vorprogrammiert. Dies gilt zwar ganz allgemein, kann sich aber beim Einsatz einer Fremdsprache in einem Sachfach besonders stark auswirken. Daher erscheint es sinnvoll, die beiden Fragenkonstellationen zu Interpretationszwecken direkt nebeneinanderzustellen.

Der sehr niedrige Zustimmungswert (37,7 %) bei der Frage 17 (n=150) beruht auf der Einschätzung der SchülerInnen, wonach ein hoher Prozentsatz nicht mehr Mühe hat, die Inhalte zu verstehen, als in anderen (nicht-)bilingualen Gegenständen. Die 31 bzw. 32 Befragten (ca. 21 %), die angaben, mehr Mühe zu haben, orten einerseits die Probleme dafür mehrheitlich kaum bei den Inhalten und noch weniger bei der Verwendung einer Fremdsprache im Unterricht (niedrigster Zustimmungswert von 35,5 %), meinen aber andererseits, dass sich zusätzliche Mühen lohnen, wenn dafür die Englischkompetenz steigt (vgl. Abb. 42).

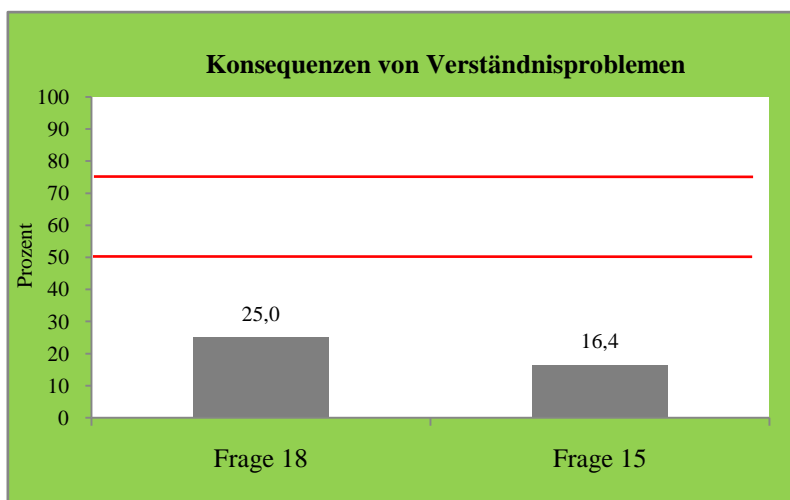
Mögliche Konsequenzen, die aus den Verständnisproblemen resultieren

Substanzverlust im Sachfach

Konsequenzen, die mit Verständnisproblemen zusammenhängen können, betreffen u.a. einen potentiellen Substanzverlust im Sachfach (was vor allem Lehrkräfte als Problem identifizieren) und mögliche Folgen bei der Leistungsbeurteilung der SchülerInnen.

Das Problem eines substanziellen Verlusts im bilingual unterrichteten Gegenstand wird in der Literatur nicht eindeutig geklärt, was damit zu tun haben mag, dass eine kritische Unterrichtsforschung und begleitende Maßnahmen in der Lehrerbildung noch nicht ausreichend etabliert sind. DOFF (2010, S. 16-17) formuliert die Problematik folgendermaßen:

„Während der sprachliche Zugewinn, der für eine Mehrzahl der SuS durch BU eintritt, inzwischen als empirisch gesichert gelten kann, ist die Datenlage bezüglich der Sachfachkompetenz von SuS im BU nicht nur in dieser Fächergruppe [Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, Anmerkung des Autors] äußerst unbefriedigend.“



18 Leidet das Weiterkommen im Unterrichtsstoff unter Englisch als Unterrichtssprache? (n=149)

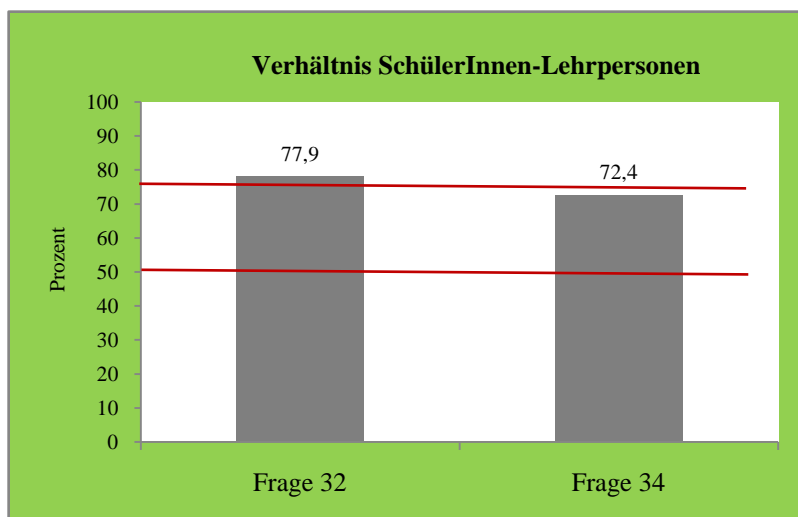
15 Hat der englischsprachige Unterricht negative Auswirkungen auf deine Noten in den bilingualen Fächern? (n=149)

Abb. 43: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI zu möglichen Konsequenzen von Verständnisproblemen im BU (2010)

Nur 11 von 149 SchülerInnen am AGI meinen, dass der Einsatz von EAA das Weiterkommen im Bezug auf die Inhalte beeinflusst (Frage 18). Aus der Konstellation aller Antworten zu dieser Frage ergibt sich ein sehr niedriges Zustimmungspotential (25,0 %). Damit positionieren sich die Probanden am AGI ziemlich eindeutig auf der Seite jener Experten in der Literatur, die meinen, dass man durch bilingualen Unterricht keine inhaltlichen Verluste in Kauf nehmen müsse.

Das in Frage 15 angesprochene Problem steht viel mehr als Frage 18 im Blickpunkt der SchülerInnen. Über 80 Prozent von ihnen stimmen der Frage nach negativen Auswirkungen auf die Noten in den bilingualen Gegenständen nicht zu, was in Kombination mit den Nennungen bei den restlichen Antwortkategorien zu einem extrem niedrigen Zustimmungsindex (16,4 %) führt (vgl. Abb. 110). Mögliche Erklärungen für dieses Antwortmuster werden in den Kapiteln 5.3.6.1.9 und 5.3.6.2.5 gegeben.

Verhältnis der bilingualen SchülerInnen zu ihren Lehrpersonen



32 Ist dein Verhältnis zu den bilingual unterrichtenden LehrerInnen im Großen und Ganzen gut? (n=147)

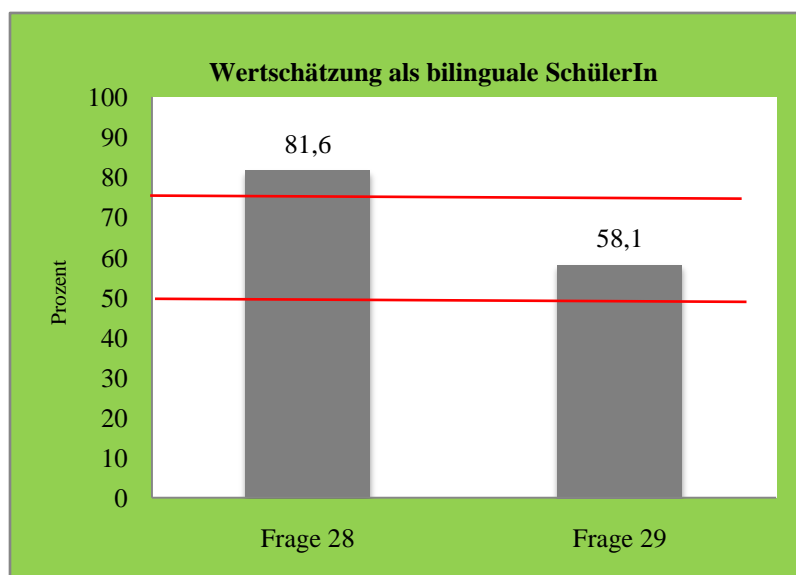
34 Bist du mit deinen Lern- und Arbeitsunterlagen in den bilingualen Unterrichtsfächern zufrieden? (n=147)

Abb. 44: Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI zu ihrem (guten) Verhältnis zu den Lehrpersonen und ihrer Zufriedenheit bezüglich der bereitgestellten Arbeitsunterlagen (2010)

Von einem großen Teil der Befragten (Zustimmungsindex von 77,9 %) wird das Verhältnis zu ihren Lehrpersonen als gut empfunden (Frage 32). Nur ein einziger von 147 SchülerInnen gibt an, dass das nicht der Fall sei. Dies kann als eine äußerst positive Voraussetzung für ein fruchtbares Arbeitsklima in den bilingualen Klassen des AGI interpretiert werden.

Neben einem angenehmen zwischenmenschlichen Beziehungsklima als einer Grundvoraussetzung jedes Lehr- und Lernprozesses kommt im Rahmen einer zweisprachig ausgerichteten Wissensvermittlung und -aneignung den bereitgestellten Lern- und Arbeitsunterlagen eine besondere Bedeutung zu. Das Urteil der befragten StudentInnen fällt auch in dieser Beziehung (Frage 34) ziemlich positiv aus, wenngleich der errechnete Index „nur“ im obersten Bereich der mittleren Zustimmungskategorie (72,4 %) angesiedelt ist (was in der Detailauswertung einem Prozentsatz von über 70 an diesbezüglich Zufriedenen entspricht). Damit wird hier von den SchülerInnen ein Bereich angesprochen, der einiges an Verbesserungspotential vonseiten der LehrerInnen in sich birgt (vgl. Abb. 44).

Prestige und Selbstwertgefühl der bilingualen SchülerInnen



28 Ich bin stolz, bilinguale/r SchülerIn am AGI zu sein.
(n=150)

29 Ich fühle mich als bilinguale/r SchülerIn am AGI angesehen.
(n=148)

Abb. 45:
Gewichtete Zustimmung der SchülerInnen des AGI bezüglich ihrer empfundenen Wertschätzung und ihres Selbstwertgefühls als StudentInnen im bilingualen Zweig (2010)

Die Antwortmuster zu den beiden Fragen, die sich auf die eigene bzw. fremde Wertschätzung als bilinguale SchülerInnen beziehen (vgl. Abb. 45), fallen ziemlich konträr aus: Während die Frage 28 nach der subjektiven persönlichen Wertschätzung einen sehr hohen Zustimmungsgrad (81,6 %) erzielt, fühlen sich relativ viele als bilinguale Schüler von anderen nicht besonders anerkannt (Frage 29), weshalb der Zustimmungswert bei dieser Frage in der mittleren Kategorie angesiedelt ist. In absoluten Zahlen ausgedrückt gibt es einerseits nur 10 (von 150) Befragte, die angeben, nicht stolz darauf zu sein, den bilingualen Zweig am AGI zu besuchen, andererseits eine sehr starke Differenzierung bei der Einschätzung der prestigebezogenen Außensicht, wobei etwa gleich viele Nennungen (72 von 148, 48,7 %) Zustimmung signalisieren wie indifferente und ablehnende Einstellung (78 von 148, 51,3 %) offenbaren. Die Antworten zu Frage 29 kann man wohl derart interpretieren, dass die SchülerInnen damit einerseits eine gewisse Unsicherheit darüber zum Ausdruck bringen, wie sie von anderen Gymnasiasten des AGI gesehen werden, und dass andererseits ein Indiz dafür geliefert wird, dass es gewisse Eifersüchteleien unter den Teilnehmern der drei Zweige (Gymnasium, Netzwerk und bilingualer Zweig, vgl. Kapitel 5.3.5.1) am AGI gibt.

Wiederanmeldung für den bilingualen Zweig

26 Würdest du dich wieder für eine bilinguale Klasse anmelden?				
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT		PROZENT/kumuliert	
Ja, ganz sicher	117	138	78,0	78,0
ziemlich sicher	21		14,0	92,0
indifferent	5		3,3	95,3
kaum zutreffend	2		1,3	96,7
Nein, sicher nicht	5		3,3	100,0
Gesamt	150		100,0	

Tab. 27: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Wiederanmeldung im bilingualen Zweig am AGI (2010)

Am Ende dieses Fragenzyklus erscheint es als Bestätigung für die gegebenen Antworten zu den vorangegangenen Fragenkomplexen (Motivation, Schwierigkeiten bei der Stoffvermittlung, Verständnisprobleme, Lehrer-Schüler-Beziehung und Schülerstatus) sinnvoll zu eruieren, ob die SchülerInnen aufgrund ihrer Erfahrungen sich wieder für den bilingualen Zweig anmelden würden. In ihren Antworten (vgl. Tabelle 27) bekunden sie zu über 90 Prozent Zustimmung, was den Verantwortlichen am AGI als deutliche Bestätigung dafür dienen kann, dass sie mit ihrem Konzept prinzipiell auf dem richtigen Weg sind. Nur sieben Probanden (von 150) würden sich kaum oder sicher nicht mehr für einen Platz im bilingualen Zweig bewerben.

Dieser Befund deckt sich gut mit dem Ergebnis einer Erhebung des Direktors des AGI (NELL 2011) im Schuljahr 2010/11 unter allen SchülerInnen, wonach fast 95 Prozent der Befragten ihren bilingualen Schwerpunkt wieder wählen würden (NELL 2011, S. 3).

Interessant ist eine Differenzierung nach Klassen: Dabei kommt zum Ausdruck, dass vom zweiten bis zum achten Jahrgang durchgehend eine sehr hohe Zustimmung zur Wiederanmeldung gegeben ist (vgl. Abbildung 46). Leichte Einbrüche gibt es in der dritten und vierten Klasse der Unterstufe und in der siebten Klasse¹ der Oberstufe. Die Gründe dafür wurden im Fragebogen nicht erhoben und beeinträchtigen das sehr positive Gesamtbild kaum. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass im fünften und sechsten Jahr des bilingualen Unterrichts die SchülerInnen geschlossen der Meinung sind, dass sie sich wieder für den gleichen Zweig entscheiden würden. Ein Grund dafür kann in der Tatsache gelegen sein, dass jene wenigen SchülerInnen, die am Ende der Unterstufe nicht so euphorisch waren bzw. möglicherweise Probleme hatten, entweder die Klasse gewechselt oder die Schule verlassen haben.

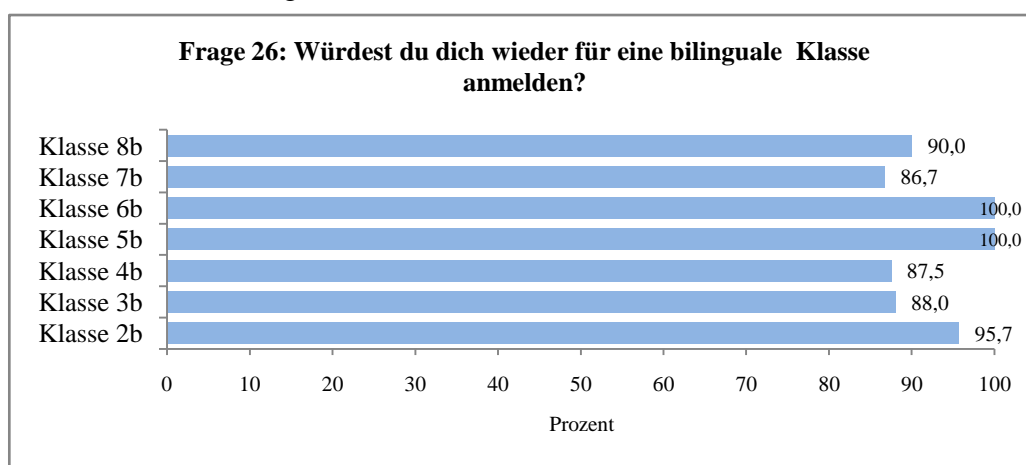


Abb. 46: Prozentueller Anteil der positiven Nennungen („Ja, ganz sicher“ bzw. „ziemlich sicher“) der SchülerInnen am AGI bezüglich ihrer Wiederanmeldung im bilingualen Zweig, nach Klassen (2010)

¹ Bei einer relativ geringen Probandenzahl von 15 SchülerInnen ergeben zwei von den positiven Antworten abweichende Nennung (in diesem Fall einmal „indifferent“ und einmal „kaum zutreffend“) gleich 13,3 % der Gesamtheit.

5.3.5.4.4 Offene Fragen

Das Engagement der SchülerInnen bei der Beantwortung der offenen Fragen war am AGI ziemlich dürftig. Die meisten Abschnitte wurden nur von ganz wenigen bearbeitet.

Aus dem spärlichen Material, das vorliegt, lassen sich folgende Schülerwünsche herauslesen (KANZIAN 2010, S. 64-65):

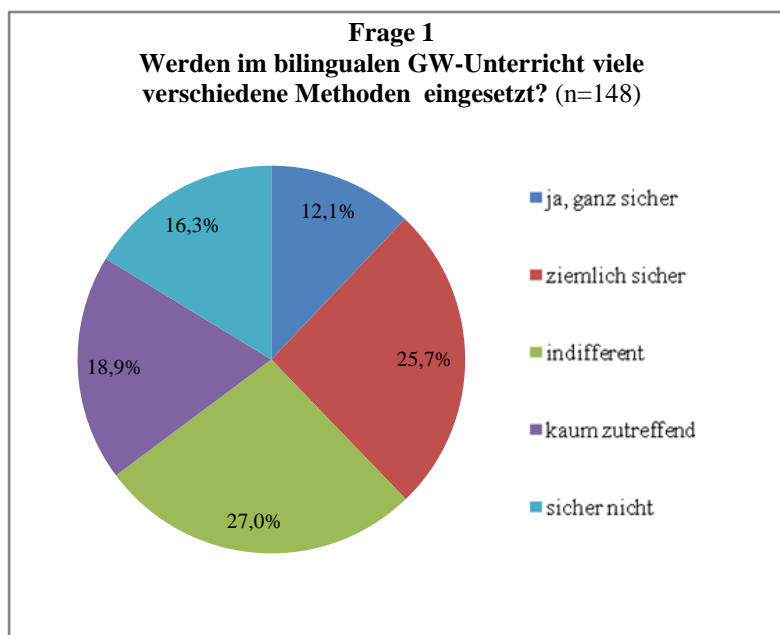
- (1) Der Unterricht könnte abwechslungsreicher gestaltet werden (v.a. was die Methoden betrifft). Dieser Hinweis steht im Einklang mit den Ergebnissen der das Fach Geographie und Wirtschaftskunde betreffenden Fragebogenerhebung, wonach im Bezug auf den Methodeneinsatz Verbesserungsbedarf geortet wird, wie man im folgenden Kapitel (5.3.5.4.5) wird feststellen können. Ausdrücklich erwähnt werden in der Wunschliste der SchülerInnen Experimente, Präsentationen und Gruppenarbeiten.
- (2) Ein interessantes Detail wird von den Interviewten im Bezug auf die Spracharbeit in CLIL-Stunden angesprochen: Nur bei schwierigen Begriffen sollte auf die Muttersprache zurückgegriffen werden.
- (3) Die Kommunikationskompetenz ist nach Vorstellung der Befragten durch besonders viele Sprechgelegenheiten (Diskussionen) zu fördern.

5.3.5.4.5 Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde im Spiegel der Schülerantworten

Die Auswertung der Fragebogenerhebung des auf Geographie bezogenen Abschnitts weist zum Unterschied vom allgemeinen Teil eine prinzipielle Referenzpopulation von 155 SchülerInnen auf (alle relevanten Buben und Mädchen haben GW als fremdsprachlich unterrichtetes Fach), da im allgemeinen Teil fünf Fragebögen aufgrund offensichtlicher Antwortverweigerung ausgeschieden werden mussten.

Bei den Fragen 1.1 und 2.1 kommt auch hier - so wie in Kapitel 5.3.4.2.5 - die Berechnung der gewichteten Häufigkeit der Antwortkategorien zur Anwendung.

Methodenvielfalt



Das nebenstehende, stark differenzierende Diagramm ist ein Indikator dafür, dass die Einschätzung der SchülerInnen im Bezug auf den Einsatz vieler verschiedener Methoden im GW-Unterricht ein breites Spektrum an Meinungen wiedergibt. Der größte Teil der Einschätzungen fällt in die Kategorie „indifferent“. Jeweils ca. ein Drittel der Befragten hält den Unterricht für methodisch abwechslungsreich bzw. eintönig.

Abb. 47: Häufigkeitsverteilung der Schülernennungen (in %) des AGI bezüglich der Methodenvielfalt im bilingualen GW-Unterricht (2010)

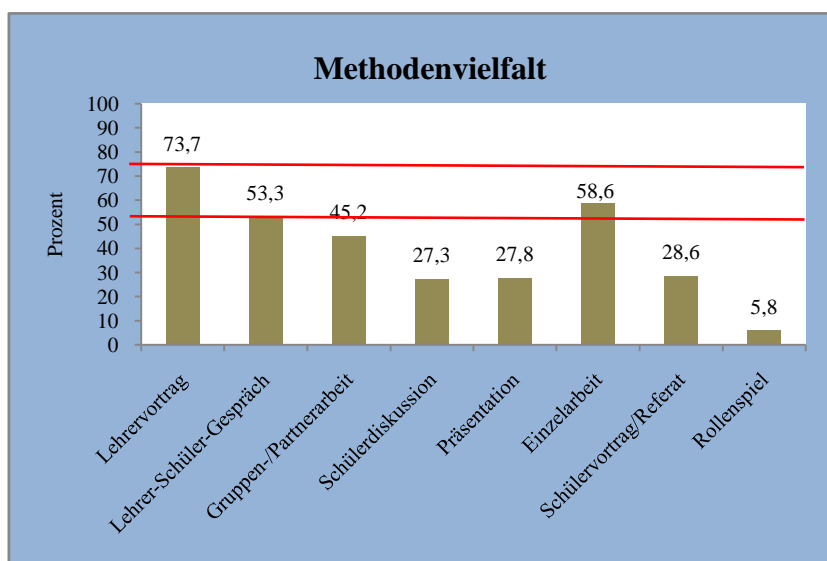


Abb. 48: Häufigkeitsindices der Schülernennungen bezüglich der einzelnen Methoden im bilingualen GW-Unterricht am AGI (2010)

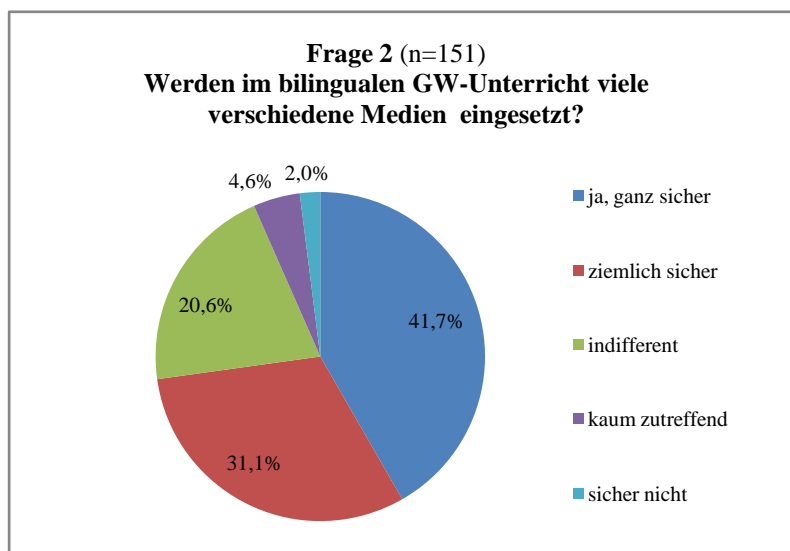
Die - relativ gesehen - bei Weitem dominierende Unterrichtsmethode ist der *Lehrervortrag*, gefolgt von *Einzelarbeit* und *Lehrer-Schüler-Gespräch*. Allerdings sind alle diesbezüglichen Indices in der mittleren Häufigkeitskategorie angesiedelt. Die SchülerInnen bringen dadurch einerseits eine doch starke Lehrerzentrierung im Unterricht zum Ausdruck, geben aber andererseits auch einen Hinweis darauf, dass auch schülerzentrierten Methoden (*Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit*) einiger Raum gegeben wird (Fr. 1.1).

Auf die grundsätzliche Problematik, dass die Antworten auf diese Frage keine Auskunft darüber geben, wie viel Zeit den einzelnen Methoden im Unterricht tatsächlich gewidmet wird, wurde schon in Kapitel 5.3.4.2.5 hingewiesen.

Während Gruppen- und Partnerarbeiten immerhin noch ein erwähnenswertes Unterrichtselement in bilingualen Stunden zu sein scheinen, kommen Referate, Präsentationen und Schülerdiskussionen (*SchülerInnen diskutieren untereinander*) nur sehr selten und Rollenspiele praktisch überhaupt nicht vor.

Hier gibt es sicherlich Handlungsbedarf vonseiten der Lehrpersonen am AGI, da gerade im bilingualen Sachunterricht kommunikationsintensive und sprachbezogene Arbeitsweisen (Referate, Diskussionen, Rollenspiele ...) forciert werden sollten.

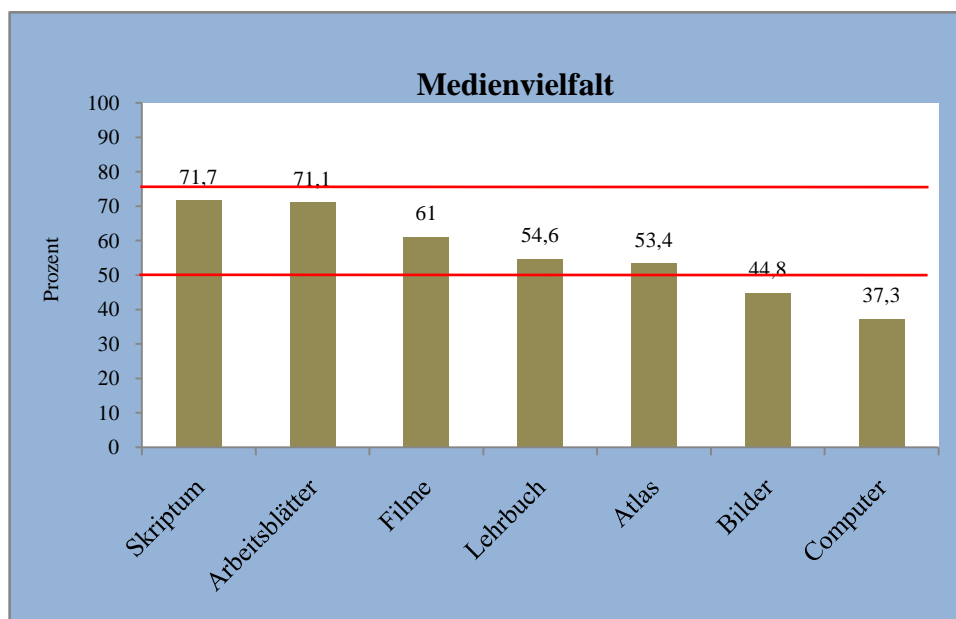
Medieneinsatz



Zirka drei Viertel der Interviewten (72,8 %) nehmen den GW-Unterricht als abwechslungsreich (siehe auch Frage 7c) im Hinblick auf den Einsatz vieler verschiedener Medien wahr. Nur 10 SchülerInnen (6,6 %) können diesen Eindruck kaum bzw. nicht bestätigen.

Dieses grundsätzlich sehr positive Bild wird bei einem Blick auf die Häufigkeitsindizes der einzelnen Medien doch stark relativiert:

Abb. 49: Prozentuelle Häufigkeitsverteilung der Schülernennungen bezüglich der Medienvielfalt im bilingualen GW-Unterricht am AGI (2010)



Während Skripten und vom Lehrer bereitgestellte Arbeitsblätter als relativ oft eingesetzt empfunden werden, scheinen so essentielle, geographische Werkzeuge wie Atlanten und Lehrbücher nur in der mittleren Häufigkeitskategorie auf. Allerdings zeigen die Detaildaten ein sehr inhomogenes Bild der Meinungen der SuS: Im Bezug auf den Einsatz des Lehrbuchs meint

Abb. 50: Häufigkeitsindizes der Schülernennungen (Fr. 2.1) bezüglich der einzelnen Medien im bilingualen GW-Unterricht am AGI (2010)

die eine Hälfte der Probanden, dass dieses Arbeitsmittel *nie*, *selten* oder höchstens *gelegentlich*, die andere Hälfte, dass es oft bis immer verwendet wird.

Bei der Verwendung von Atlanten geben einerseits zwei Drittel der Befragten an, dass Kartenmaterial *selten* bis *gelegentlich* eingesetzt wird, andererseits bringt aber ein Drittel zum Ausdruck, dass dieses Medium *oft* bzw. *immer* als Hilfsmittel zur Verfügung steht. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass via Internet (Beamer) präsentierte kartographisches Material nicht mit dem Begriff *Atlas* identifiziert wird (Fr. 2.1).

Inhaltlicher Substanzverlust im Fach Geographie und Wirtschaftkunde

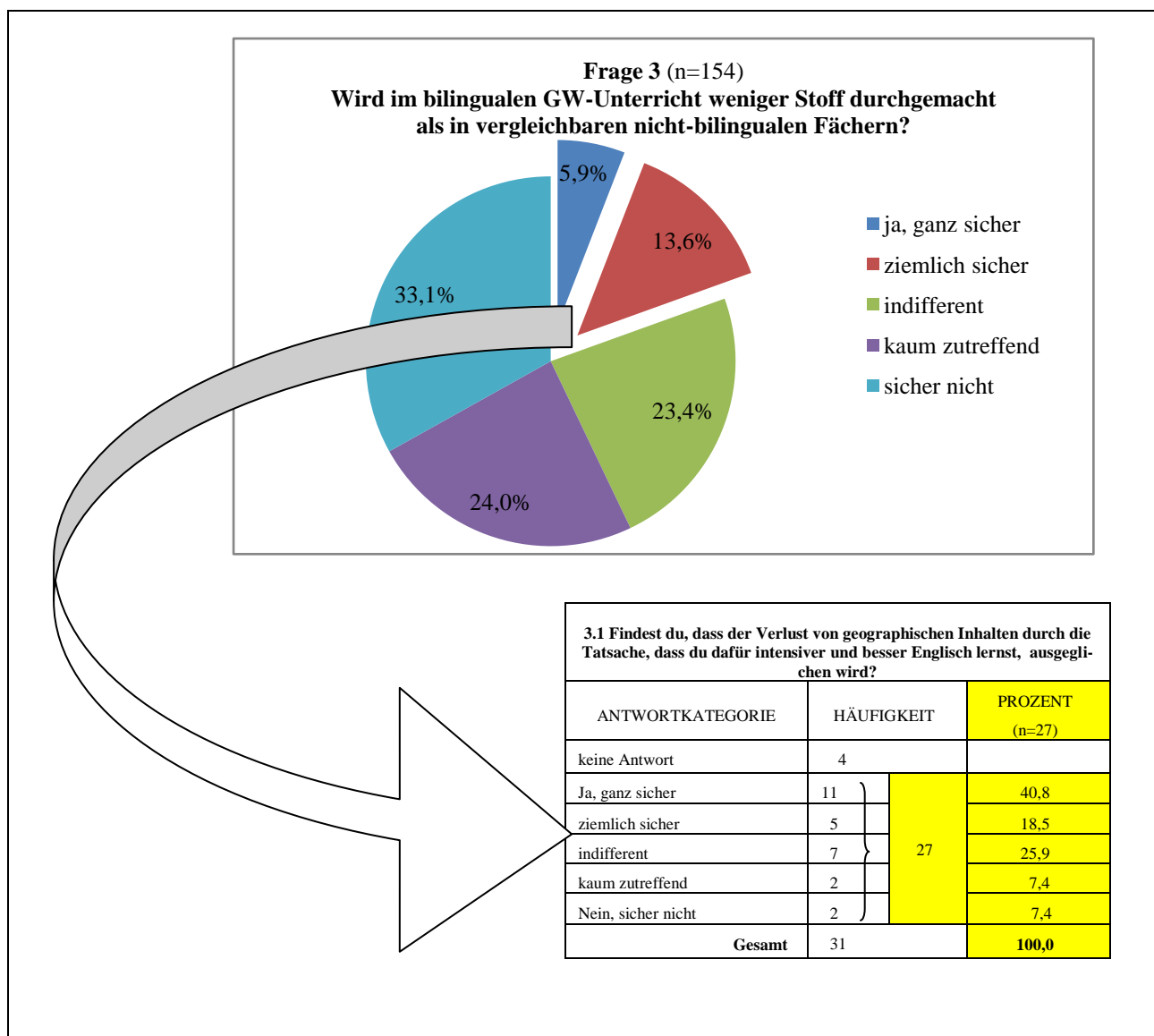


Abb. 51: Häufigkeitsverteilungen der Schülernennungen am AGI bezüglich eines inhaltlichen Substanzverlustes im bilingualen GW-Unterricht und einer Kompensationsmöglichkeit durch erhöhte Sprachkompetenz (2010)

Schon im allgemeinen Teil der Auswertung (*Substanzverlust im Sachfach*) haben nur ca. 7 % der SchülerInnen angegeben, dass das Weiterkommen im Stoff unter EAA leide. Im Bezug auf GW (Fr. 3) äußern sich die jungen GeographInnen hinsichtlich eines inhaltlichen Verlusts skeptischer, wobei knapp 20 % angeben (vgl. Abb. 51), dass in diesem Fach weniger Lehrstoff durchgearbeitet werde als in anderen vergleichbaren (nicht-bilingualen) Gegenständen.

Eine Mehrheit (über 57 %) ist allerdings auch unter den GeographInnen der Meinung, dass es kaum bzw. überhaupt nicht zu Verlusten hinsichtlich der Sachfachkompetenz komme.

Unter den Skeptikern (*sichere* bzw. *ziemlich sichere* Kompetenzeinbußen in GW) meint die Mehrheit (fast 60 %), dass die inhaltlichen Verluste durch die sprachbezogenen Gewinne aufgewogen würden. Allerdings sind sich relative viele SchülerInnen (ca. 26 %) nicht sicher, ob dieser kompensatorische Effekt tatsächlich eintritt, und geben etwa 15% der Befragten an, dass die sprachrelevanten Vorteile nicht oder kaum zum Tragen kommen (vgl. Abbildung 51, Frage 3.1).

Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Sachfach

Frage 6 Fällt dir im Vergleich mit dem anderen bilingualen Fach (BiU) die Anwendung der englischen Sprache in GW leichter?				
KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumul.		n=154
keine Angabe	1	0,6	0,6	
Ja, ganz sicher	6	3,9	4,5	3,9
ziemlich sicher	21	13,5	18,0	13,6
indifferent	60	38,7	56,7	39,0
kaum zutreffend	26	16,8	73,5	16,9
Nein, sicher nicht	41	26,5	100,0	26,6
Gesamt	155	100,0		100,0

Frage 6.1 Ist der Grund dafür in der Tatsache gelegen, dass in GW mehr Alltagsenglisch verwendet wird und weniger spezielle Fachbegriffe zu lernen sind als in anderen bilingualen Fächern?				
ANTWORT-KATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumuliert		n=24
keine Angabe	3	1,9	1,9	
Ja, ganz sicher	5	3,2	5,1	20,8
ziemlich sicher	6	3,9	9,0	25,0
indifferent	5	3,2	12,2	20,8
kaum zutreffend	4	2,6	14,8	16,7
Nein, sicher nicht	4	2,6	17,4	16,7
Nicht relevant	128	82,6	100,0	
Gesamt	155	100,0		100,0

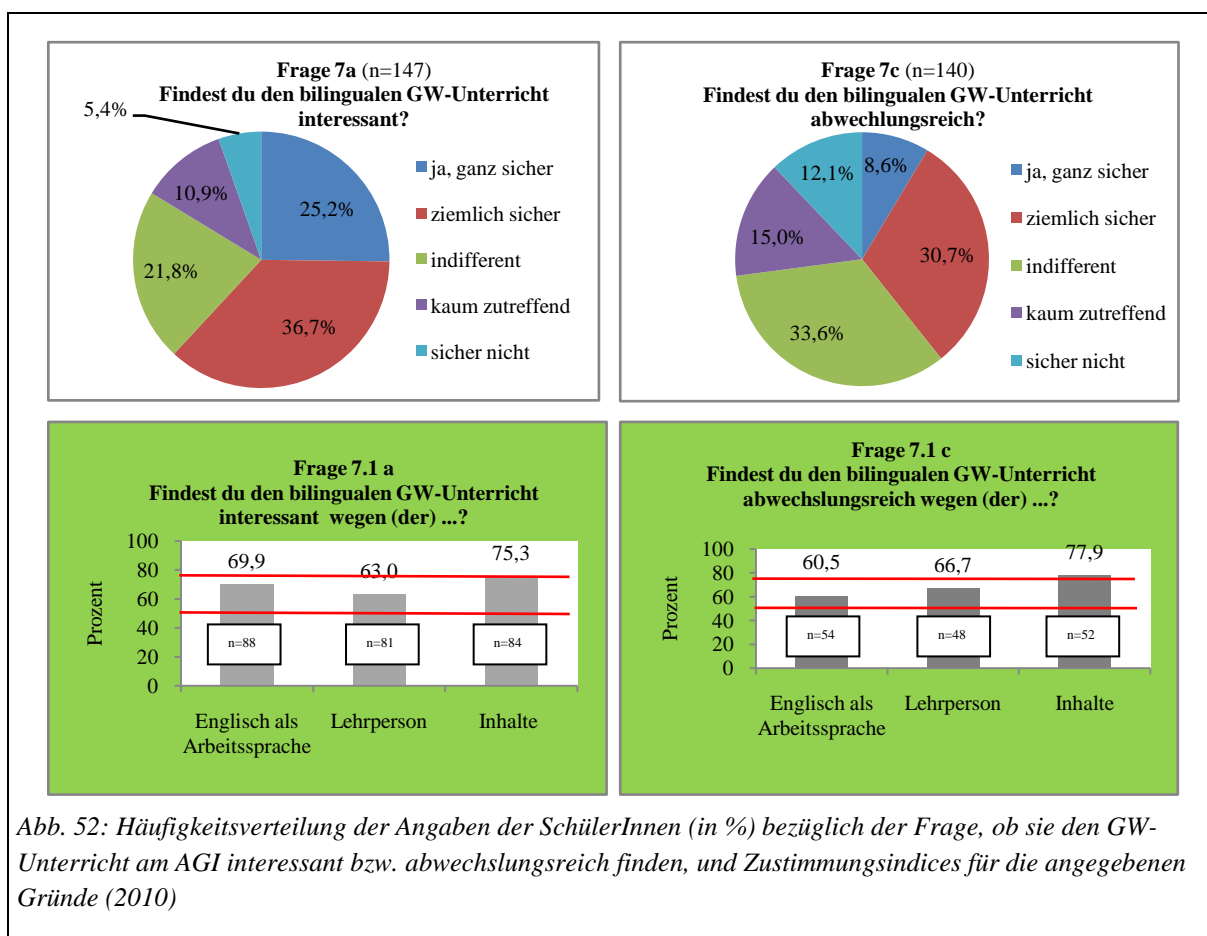
5 Bereitest dir die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme als bei geographischen?				
ANTWORTKATEGORIE	HÄUFIGKEIT	PROZENT/kumul.		n=153
keine Angabe	2	1,3	1,3	
Ja, ganz sicher	5	3,2	4,5	3,3
ziemlich sicher	13	8,4	12,9	8,5
indifferent	51	32,9	45,8	33,3
kaum zutreffend	34	21,9	67,7	22,2
Nein, sicher nicht	50	32,3	100,0	32,7
Gesamt	155	100,0		100,0

Die besondere Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Sachfach wurde in dieser Arbeit schon mehrmals angesprochen.

In der praktischen Umsetzung erkennt der relativ größte Teil der SchülerInnen (43,5 %) am AGI keinen besonderen Vorteil dieses Faches gegenüber Biologie und Umweltkunde (Frage 6). Zudem sind fast 40 Prozent der Befragten unschlüssig, ob die bilinguale Geographie den anderen Inhalten tatsächlich überlegen ist. Nur ein relativ kleiner Prozentsatz der Probanden (27=17,5 %) ist überzeugt, dass die Anwendung einer Fremdsprache in GW nicht so schwierig ist wie im anderen Fach. Von diesen schließt sich nur knapp die Hälfte (ca. 46%) der in der Literatur immer wieder geäußerten Meinung (vgl. Kapitel 5.3.4.2.5) an, dass ein Hauptgrund für die Präferenz von Geographie als bilinguales Fach in der Tatsache gelegen sei, dass hier Alltags- und Fachbegriffe zu einem erheblichen Teil Überschneidungsflächen aufweisen (Frage 6.1). Innerhalb der in GW relevanten Themen lässt das Antwortmuster bei Frage 5 kaum eine Differenzierung zwischen geographischen und wirtschaftskundlichen Inhalten erkennen: Etwas mehr als die Hälfte der Interviewten (54,9 %) sieht keinen Vorteil für die eine oder die andere Inhaltskategorie und ein weiteres Drittel (33,3 %) gibt an, diese Frage nicht eindeutig beantworten zu können.

Tab. 28: Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen der SchülerInnen des AGI bezüglich der Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Fach (2010)

Attraktivität der bilingualen Geographie und Wirtschaftskunde



Unabhängig von der methodisch-didaktischen Eignung von Geographie und Wirtschaftskunde als bilinguales Fach (die vornehmlich der Einschätzung der in Theorie und Praxis involvierten Lehrpersonen und Experten unterworfen ist) sind die subjektive Bewertung der Attraktivität und ihre Begründung durch die SchülerInnen eine nützliche Rückmeldung für alle Beteiligten am Lehr- und Lernprozess.

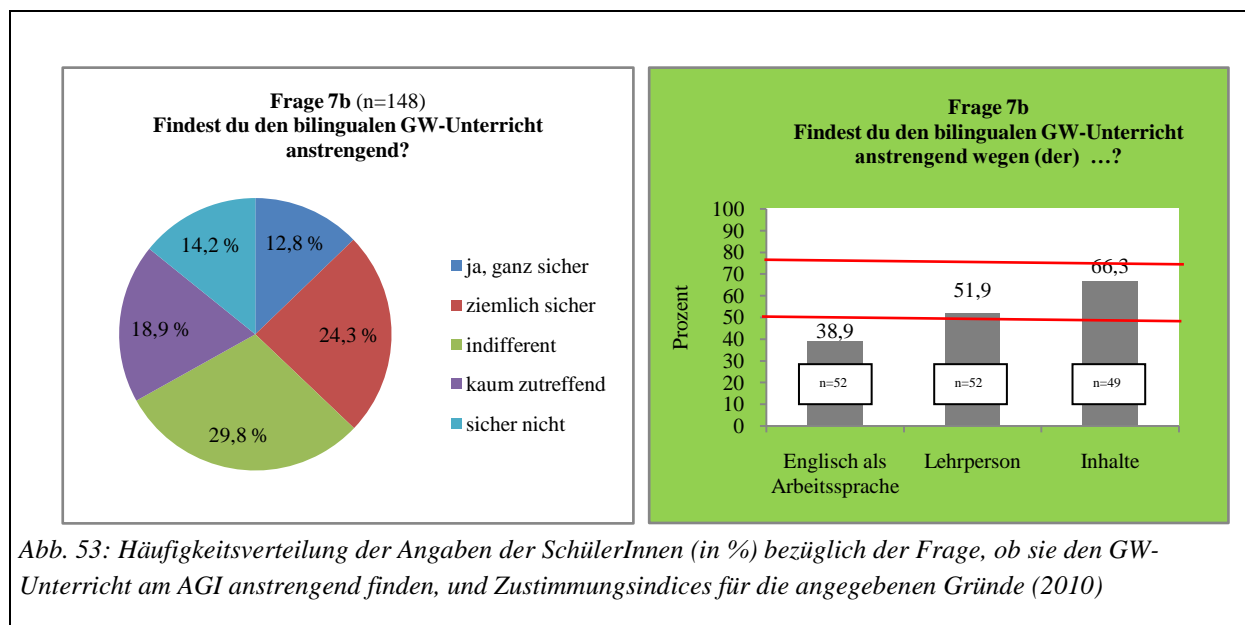
Am AGI (vgl. Abbildung 52) beurteilen fast 62 Prozent der Probanden den bilingualen GW-Unterricht als interessant, aber nur knapp 40 Prozent finden ihn abwechslungsreich. Letztere Einschätzung korreliert mit den Antworten zu Frage 1 (*Methodenvielfalt*) und deckt sich auch mit einigen Angaben bei den offenen Antwortmöglichkeiten (Fragen 38 und 39 des allgemeinen Teils des FB), weshalb in diesem Punkt eine Nachjustierung durch die Unterrichtenden notwendig erscheint.

Interessant für die SchülerInnen ist die bilinguale Geographie v.a. wegen der Inhalte (Zustimmungsindex von 75,3 %), dann - mit einem hohen mittleren Zustimmungsindex versehen - wegen der Verwendung der englischen Sprache als Kommunikationsmittel und mit etwas Abstand aufgrund der Lehrpersonen.

Auch bei der Begründung für einen abwechslungsreichen GW-Unterricht werden die Inhalte an erster Stelle genannt (77,9 % Zustimmung), dann erwähnen die Befragten - mit einem hohen mittleren Zustimmungswert von knapp 67 Prozent - die Lehrperson und zuletzt erst Englisch als Arbeitssprache (nur 63 % Zustimmungspotential).

Das könnte für die unterrichtenden Pädagogen bedeuten, Gefahr zu laufen, EAA als Handicap für die Attraktivität von Geographie und Wirtschaftskunde zu etablieren. Allerdings sprechen

die Antworten zu mehreren Fragen im allgemeinen Teil (Fragen 22, 24, 32) eine andere Sprache und konterkarieren diesen Eindruck ziemlich deutlich.



Jeweils ungefähr ein Drittel der Probanden hält den bilingualen GW-Unterricht für anstrengend, hat dazu keine ausgeprägte Meinung oder ist eben vom Gegenteil überzeugt.

Das oben skizzierte Handicap der eingesetzten Fremdsprache im Bezug auf die Anziehungskraft von GW auf die SchülerInnen wird bei der Beantwortung dieser Frage nicht wirklich bestätigt, da nur eine Minderheit (18 von 52 SchülerInnen = 34,6%) der Meinung ist, dass der bilinguale GW-Unterricht wegen EAA anstrengend sei. Deutlich stärker ins Gewicht fallen dabei der „Beitrag“ der LehrerInnen und ganz besonders die Inhalte. Es ist bemerkenswert zu registrieren, dass die SchülerInnen die Inhalte einerseits als wesentlichen Faktor für Abwechslungsreichtum und Interesse weckende Anreize des Faches ausmachen, andererseits aber auch als essentiellen Beitrag zu einem beschwerlicheren (weil anstrengenden) Unterricht identifizieren.

5.3.5.4.6 Resümierendes Gesamtbild der Befragung der SchülerInnen am AGI

Die Portionierung der Inhalte dieses Abschnitts (Aufzählungspunkte) ist bewusst an die des Reithmannngymnasiums (Case Study 1) angepasst, um die Vergleichbarkeit zu erleichtern.

Allgemeine Rahmenbedingung

- (1) Am AGI wurde ein bilingualer Zweig etabliert (b-Klassen), in dem durchgehend von der ersten bis zur achten Klasse in mehreren Fächern (ausschließlich) Englisch als Arbeitssprache verwendet wird.
- (2) Die Trägerfächer sind hauptsächlich Geographie und Wirtschaftskunde sowie Biologie und Umweltkunde. Phasenweise sind auch andere Fächer wie Physik und Chemie in dieses Projekt eingebunden.
- (3) Das Geschlechterverhältnis in den bilingualen Klassen ist ziemlich ausgeglichen (55% Mädchen, 45 % Buben).

Bilinguale Ausbildung im Allgemeinen

- (4) Die große Mehrheit (90 %) der bilingualen SchülerInnen glaubt an eine deutliche Steigerung der Sprachkompetenz in Englisch durch den bilingualen Unterricht.
- (5) Über 85 Prozent erhoffen sich dadurch bessere Chancen bei der beruflichen Ausbildung bzw. im Studium.
- (6) Knapp 80 Prozent der relevanten Bezugspopulation glauben, dass der bilinguale Unterricht direkt für die höhere Sprachkompetenz verantwortlich ist.

Motivation und Freude am bilingualen Unterricht

- (7) Gute drei Viertel der SchülerInnen sind für den bilingualen Unterricht motiviert.
- (8) Von diesen geben etwa 70 Prozent an, dass sich ihre Motivation seit Beginn des bilingualen Unterrichts noch erhöht hat.
- (9) Gut 80 Prozent der Befragten fühlen sich im bilingualen Unterricht wohl.
- (10) Mehr als die Hälfte der SchülerInnen signalisiert Bereitschaft, sich am bilingualen Unterrichtsgeschehen aktiv zu beteiligen.

Umfang und Schwierigkeit der Stoffvermittlung

- (11) Hohe Zustimmung (mehr als 75 %) drücken die Schülerantworten bezüglich des Umfangs und des Schwierigkeitsgrades bei der Stoffvermittlung aus: Stofffülle, Tempo der Vermittlung und Schwierigkeitslevel werden als schülergerecht empfunden.

Verständnisprobleme

- (12) Zirka zwei Drittel der bilingualen SchülerInnen haben in den Fächern mit Englisch als Arbeitssprache nicht mehr Mühe, die Inhalte zu verstehen, als in anderen Gegenständen.
- (13) Falls es Verständnisprobleme gibt, werden sie nur in geringem Ausmaß den Inhalten selbst und insbesondere auch nicht der Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache zugeordnet.
- (14) Wenn SchülerInnen mehr Mühe haben, die Inhalte zu verstehen, und damit ein erhöhter Lernaufwand einhergeht, dann meint der weitaus überwiegende Teil, dass sich die Mühen lohnen, weil auf der Habenseite dafür bessere Englischkenntnisse stehen.

Substanzverlust im Sachfach

(15) Die Befragten erkennen in der Tatsache, dass eine Fremdsprache als Kommunikationsmittel verwendet wird, kaum die Ursache für einen substantiellen Verlust in den entsprechenden Gegenständen.

Beurteilung

(16) Bilingualer Unterricht ist nicht dafür verantwortlich, dass die Noten in den relevanten Fächern negativ beeinflusst werden, sagt die überwiegende Mehrheit der StudentInnen (über 80 Prozent).

Verhältnis der bilingualen SchülerInnen zu ihren Lehrpersonen

(17) Das Verhältnis zu den bilingualen Lehrpersonen wird von der überwiegenden Mehrheit als gut beschrieben.

(18) Mehr als 70 Prozent der Interviewten sind mit den speziell für diese Unterrichtsform konzipierten Unterlagen zufrieden.

Prestige und Selbstwertgefühl der bilingualen SchülerInnen

(19) Etwa 80 Prozent der bilingualen Gymnasiasten am AGI sind stolz auf ihren Status als bilinguale SchülerInnen.

(20) Dass sie deswegen in den Augen anderer eine besondere Wertschätzung erfahren, wird von der Hälfte der Befragten bestätigt.

(21) Über 90 Prozent der entsprechenden Referenzpopulation würden sich wieder für den bilingualen Zweig am AGI anmelden.

Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde im Spiegel der Schülerantworten

(22) Ein gutes Drittel der Befragten stellt fest, dass im bilingualen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht viele verschiedene Methoden angewendet werden. Ein weiteres Drittel hat dazu eine indifferente Meinung und der Rest gibt an, dass der Unterricht eher eintönig abläuft.

(23) Lehrervortrag, Einzelarbeit und Lehrer-Schüler-Gespräch sind die dominanten Unterrichtsformen.

(24) Bei schülerzentrierten Methoden dominieren Einzelarbeit bzw. Gruppen- und Partnerarbeit im GW-Unterricht.

(25) Schülerdiskussionen, Schülervorträge und Präsentationen kommen selten, Rollenspiele praktisch nie vor.

(26) Fast drei Viertel der bilingualen Geographiestudenten am AGI bestätigen, dass im Unterricht viele verschiedene Medien eingesetzt werden.

(27) Arbeitsblätter und vom Lehrer bereitgestellte Unterlagen/Skripten sind die am häufigsten verwendeten Unterrichtsmittel.

(28) Atlas und Lehrbuch kommen in mittlerer Häufigkeit (Allerdings ist aufgrund der Antwortstruktur Vorsicht bei der Interpretation dieser Ergebnisse geboten!), Filme relativ oft und Bilder eher weniger zum Einsatz.

(29) Die Verwendung des Computers als mediales Tool ist ausbaufähig.

(30) Im Fach GW kommt es nach Meinung von 80 Prozent der SchülerInnen wegen des Einsatzes einer Fremdsprache als Unterrichtssprache zu keinem inhaltlichen Verlust. Etwa 60

Prozent von denen, die einen Verlust feststellen, finden, dass die sprachlichen Verbesserungen diesen rechtfertigen.

(31) Im Bezug auf die Frage, ob die Verwendung der Arbeitssprache Englisch in GW leichter falle als in anderen bilingualen Fächern, herrscht keine klar ausgeprägte Meinung vor.

(32) Innerhalb des Faches macht es kaum einen Unterschied, ob man geographische oder wirtschaftskundliche Themen behandelt.

(33) Etwas über 60 Prozent der Befragten finden den bilingualen GW-Unterricht interessant, v.a. wegen der Inhalte und EAA, nicht so sehr aufgrund der Lehrperson.

(35) Knapp 40 Prozent der SchülerInnen empfinden den GW-Unterricht als abwechslungsreich und führen dies besonders auf die Inhalte und das Agieren der Lehrpersonen, weniger auf den Einsatz von EAA zurück.

(36) Als anstrengend wird der bilinguale GW-Unterricht von gut einem Drittel wahrgenommen, wofür zunächst v.a. die Inhalte, dann die Lehrperson und zuletzt mit deutlichem Abstand die Fremdsprache als Begründung genannt werden.

5.3.6 GESAMTSCHAU ALLER BILINGUALEN SCHULEN TIROLS

Prüfung der Hypothesen durch synoptische Bewertung

Wie in Kapitel 5.1 bereits dargestellt, wurde ein - im Vergleich zu den Gymnasien AGI und RGI - um einige Fragen reduzierter Fragebogen an alle Schulen mit einem bilingualen Zweig im weiteren Sinn¹ („Bilinguale Schulen“) gesandt (32 allgemeine, geschlossenen Fragen, zwei offenen Fragen und, wenn zutreffend, der auf Geographie bezogene Teil mit sieben Fragen). Die Ergebnisse dieser Erhebung werden im Folgenden vorgelegt und den Hypothesen gegenübergestellt.

5.3.6.1 Präsentation der Ergebnisse und Hypothesenprüfung

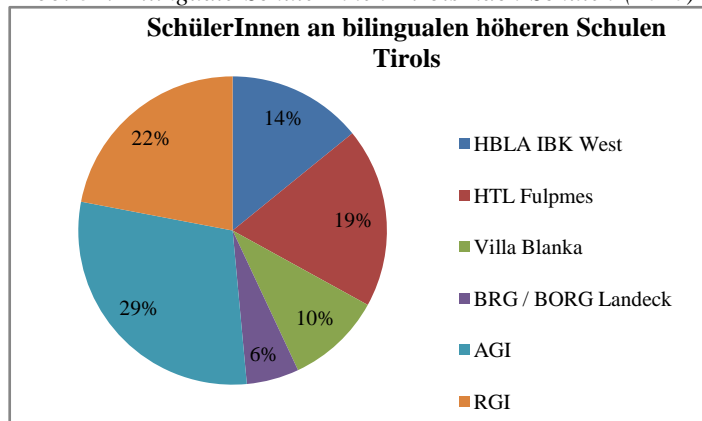
5.3.6.1.1 Präsentationsmethode

Im Unterschied zu den Kapiteln 5.3.4.2 (RGI) und 5.3.5.4 (AGI) werden hier nur die statistischen Ergebnisse präsentiert bzw. graphisch aufbereitet und dann in einem separaten Abschnitt (Kap. 5.3.6.2) interpretiert und kommentiert.

Auf eine detaillierte tabellarische Darstellung wird aus Platzgründen verzichtet, vielmehr werden der Übersichtlichkeit und leichteren Lesbarkeit wegen graphische Darstellungen ins Blickfeld gerückt, die der Vergleichbarkeit der einzelnen Schulen förderlich sind. Dabei beziehen sich die Balkendiagramme - wenn nicht anders angegeben - auf die Nennungen der beiden höchsten Zustimmungskategorien (*ja, ganz sicher* und *ziemlich sicher*) und sind mit blauen Säulen dargestellt. In den Abbildungs- und Tabellenunterschriften wird hier nicht explizit vermerkt, dass es sich um SuS *aller* bilingualen Zweige handelt.

5.3.6.1.2 Soziodemographische Daten der erfassten SchülerInnen

Abb. 54: Bilinguale SchülerInnen Tirols nach Schulen (2010)



Bilinguale SchülerInnen Tirols nach Schulen (2010)

SchülerInnen an höheren Schulen Tirols mit bilingualen Zweigen		
Schule	Anzahl	Prozent
HBLA IBK West	72	14,1
HTL Fulpmes	96	18,9
Villa Blanka	51	10,0
BRG/BORG Landeck	28	5,5
AGI	150	29,5
RGI	112	22,0
Gesamt	509	100,0

Ein großer Teil der bilingual unterrichteten SchülerInnen an höheren Schulen Tirols besucht die zwei Langformgymnasien AGI und RGI (51,5%). Die restliche knappe Hälfte ist auf vier weitere Schulen aufgeteilt, wobei die HTL Fulpmes größtmäßig besonders heraussticht. Knapp 60 Prozent der Probanden gehen in allgemeinbildende, gut 40 Prozent in berufsbildende höhere Schulen.

Die regionale Verteilung zeigt einen besonderen Schwerpunkt in der Landeshauptstadt Innsbruck, wo drei Viertel (75,6 %) der bilingualen SchülerInnen zur Schule gehen.

¹Wie in Kap. 5.3.2 vermerkt, hat sich leider eine bilinguale Schule (HAK Landeck) geweigert, an der Untersuchung teilzunehmen. Daher kommen hier nur sechs Einrichtungen zur Auswertung, obwohl eigentlich sieben die vorgegebenen Kriterien (vgl. Kap. 5.2.3.2) erfüllen.

SchülerInnen an höheren Schulen Tirols mit bilinguaalem Zweig		
	Anzahl	Prozent
männlich	233	45,7
weiblich	276	54,3
gesamt	509	100,0

Tab. 30: Bilinguale SchülerInnen Tirols nach Geschlechtergruppen (2010)

Geschlechterproportionen			
Schule	Prozent		
	männlich	weiblich	gesamt
HBLA Innsbruck West (n=72)	0,0	100,0	100,0
HTL Fulpmes) (n=96)	95,6	4,4	100,0
Villa Blanka (n=51)	49,0	51,0	100,0
BRG/BORG Landeck (n=28)	57,1	42,9	100,0
AGI (n=150)	44,7	55,3	100,0
RGI (n=112)	29,5	70,5	100,0

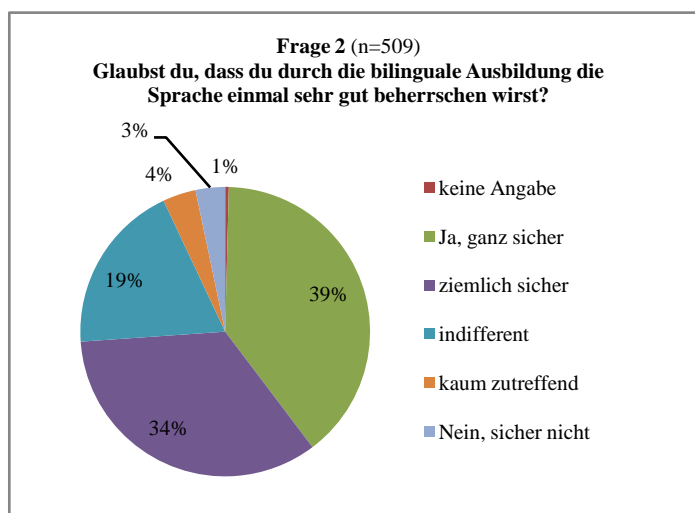
Tab. 31: Geschlechterproportionen nach Schulen (2010)

Gesamt gesehen überwiegt der Anteil der Mädchen unter den erfassten SchülerInnen (gut 54 %). Eine Differenzierung nach Schulen ergibt ein diverses Bild: Eine Schule (HBLA Innsbruck West) besuchen nur Mädchen, eine andere (HTL Fulpmes) fast nur Buben (96 %). In drei Schulen sind die Geschlechterpopulationen ziemlich ausgeglichen, am RGI dominieren die Mädchen deutlich.

5.3.6.1.3 Erhöhte Sprachkompetenz

Hypothese B1

Durch den Einsatz von Englisch als Arbeitssprache verbessert sich die Sprachkompetenz deutlich.



Fast drei Viertel der Befragten¹ (73 %) geben an, dass sie durch den Unterricht die englische Sprache einmal sehr gut beherrschen werden. Nur ein sehr kleiner Teil (7 %) ist von diesem Bildungseffekt des bilingualen Unterrichts nicht überzeugt. Knapp ein Fünftel hat keine ausgeprägte Meinung dazu.

Abb. 55: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer zukünftigen Sprachkompetenz in Englisch (2010)

¹ Zum Unterschied von den Kapiteln 5.3.4.2 und 5.3.5.4 wird hier die Kategorie „keine Angabe“ in die Prozentberechnung miteinbezogen.

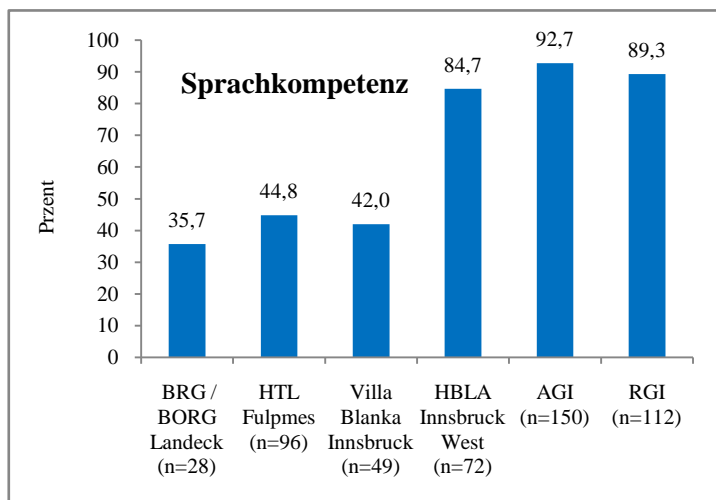


Abb. 56: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen zur Frage, ob sie durch den bilingualen Unterricht die englische Sprache einmal sehr gut beherrschen werden (nach Schulen, 2010).

Der hohe Prozentsatz an Zustimmung zur Frage 2 geht vor allem auf das Konto von drei Schulen: AGI, RGI und HBLA Innsbruck West, wobei die Werte zum Teil weit jenseits der 80-Prozent-Marke liegen.

An den anderen drei Schulen ist der Anteil der SchülerInnen mit ausgeprägter Zustimmung zum sprachlichen Effekt von EAA niedrig und sinkt im Fall des BRG/BORG Landeck auf knapp 36 Prozent ab.

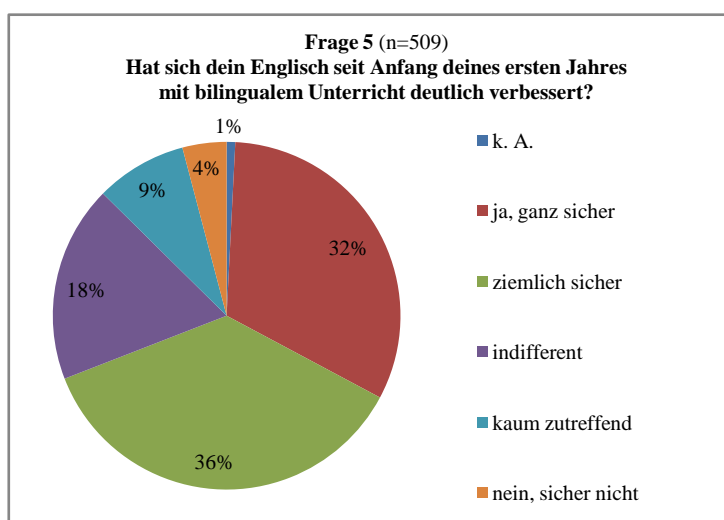


Abb. 57: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Kompetenzsteigerung in Englisch seit Beginn von EAA (2010)

Zwei Drittel (68 %) der Befragten bestätigen, dass sie sich seit Beginn des bilingualen Unterrichts sprachlich deutlich weiterentwickelt haben. Andererseits kann der Rest die Frage 5 nicht klar beantworten bzw. muss den Verbesserungseffekt im Bezug auf die Arbeitssprache Englisch verneinen, wenn ein Vergleich mit dem linguistischen Ausgangsniveau am Beginn der CLIL-Aktivitäten gezogen werden soll.

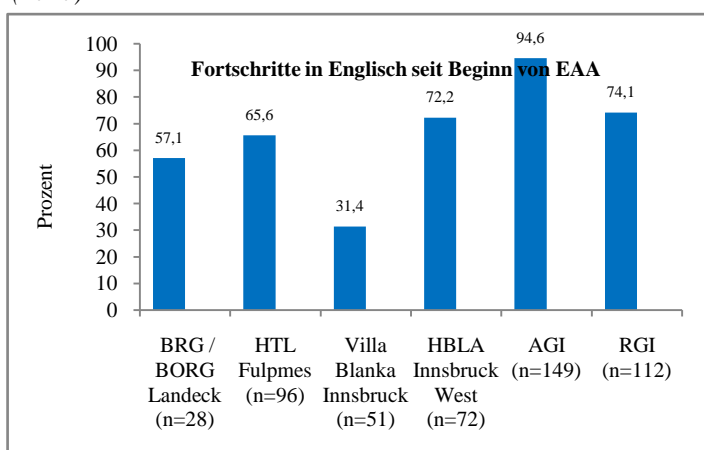


Abb. 58: Zustimmung der SchülerInnen („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) bei der Frage nach der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten seit Beginn von EAA, nach Schulen (2010)

Bei einer gesonderten Betrachtung aller bilingualen Schulen Tirols stehen vor allem die Kandidaten am AGI hervor: Fast 95 Prozent bestätigen, dass sie im Verlauf der bilingualen Ausbildung Fortschritte im Englischen gemacht haben. Während am RGI, an der HBLA Innsbruck West und an der HTL Fulpmes auch (relativ) hohe Werte erzielt werden, fällt die Zustimmung zu dieser Frage an der Villa Blanka sehr niedrig aus.

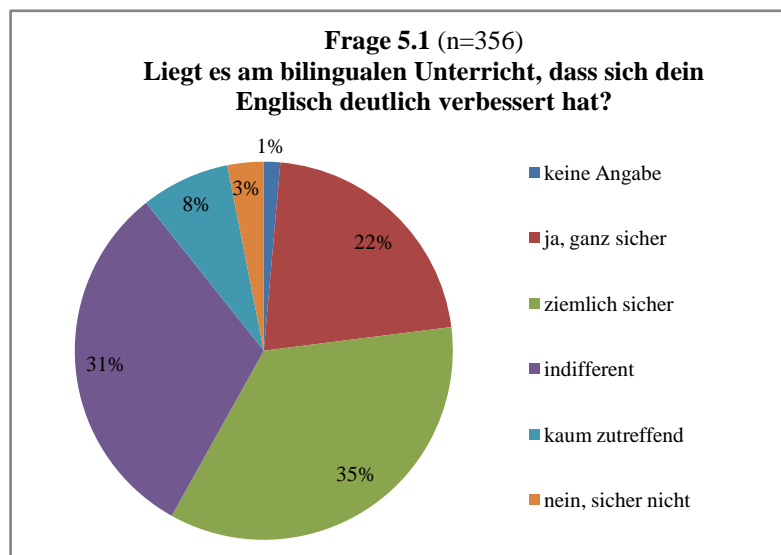


Abb. 59: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags des bilingualen Unterrichts zu der gesteigerten Englischkompetenz seit Beginn von EAA (2010)

Etwas mehr als die Hälfte der Interviewten (57 %) erkennt einen Beitrag des fremdsprachigen Unterrichts zu der gesteigerten Englischkompetenz seit dem ersten Jahr im bilingualen Zweig (Frage 5.1). Fast ein Drittel ist sich ob der Auswirkungen von CLIL nicht sicher und knapp über zehn Prozent der SchülerInnen meinen, dass EAA kaum einen bzw. keinen positive Spracheffekt hat.

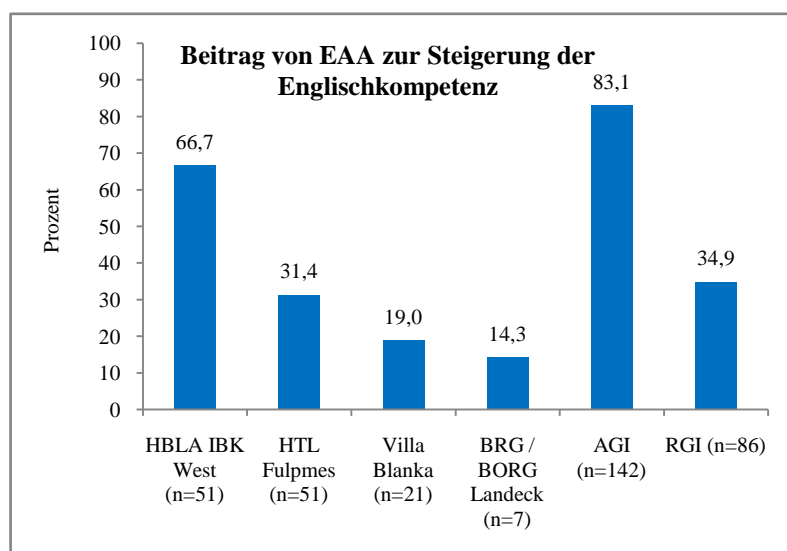


Abb. 60: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zur fremdsprachlichen Verbesserung, nach Schulen (2010)

Die nach Schulen getrennte statistische Auswertung belegt, dass die bilingualen SchülerInnen an der HBLA Innsbruck West und ganz besonders am AGI den sprachlichen Nutzeffekt von CLIL sehen, während von den anderen Schulen (sehr) geringe Zustimmung zu dieser Frage kommt (zwischen 14 und 35 %).

Zusammenfassung

Durch die oben beschriebenen Ergebnisse wird die Hypothese B1 - gesamt gesehen - tendenziell bestätigt. Die Hypothesenprüfung erfordert aber eine Differenzierung nach Schulen: Während am AGI, RGI und an der HBLA Innsbruck West die Verifizierung der Hypothese statistisch belegt werden kann, trifft für die restlichen drei Schulen (HTL Fulpmes, Villa Blanka, BORG/BORG Landeck) das Gegenteil zu.

Dieses Bild wird auch bei der Frage nach den Fortschritten im Englischen seit Beginn des bilingualen Unterrichts bestätigt: Nicht an allen Schulen wird von den SchülerInnen ein Lernfortschritt im sprachlichen Bereich erkannt und die Befragten an nur zwei Schulen glauben, dass der bilinguale Unterricht für die Kompetenzsteigerung in der Fremdsprache verantwortlich ist.

5.3.6.1.4 Zukunftschancen

Hypothese B2

Die bilinguale Ausbildung eröffnet größere Zukunftschancen in Beruf und Hochschulbildung.

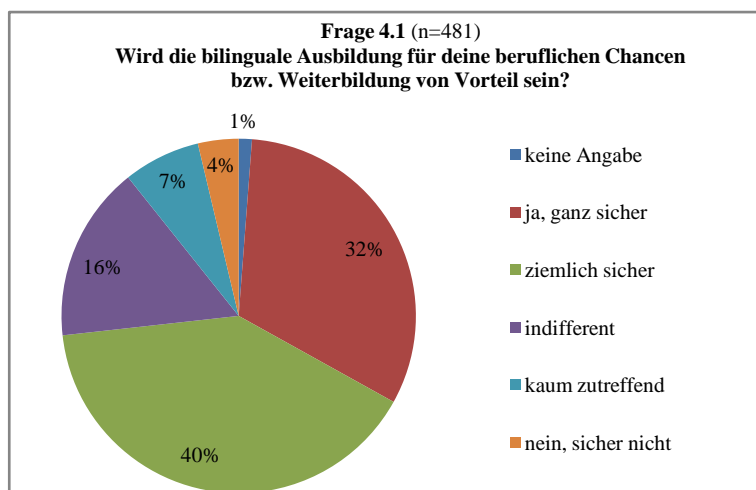
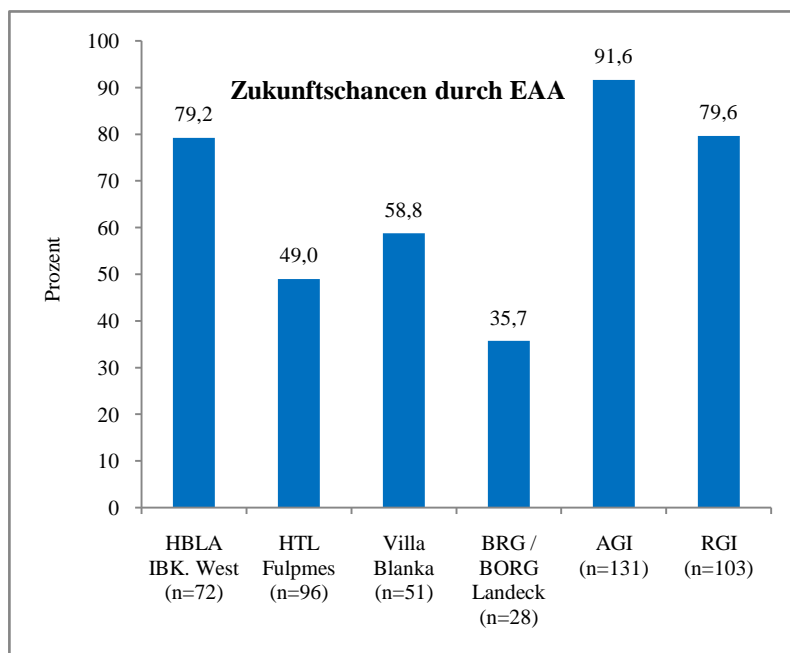


Abb. 61: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung ihrer Zukunftschancen durch bilinguale Ausbildung (2010)

Fast drei Viertel (72 %) der Befragten erkennen in der bilingualen Ausbildung einen Vorteil für ihre späteren Ausbildungsvorhaben bzw. ihre beruflichen Chancen. Auf der anderen Seite sind nur 11 Prozent der bilingualen SchülerInnen skeptisch bzw. nicht davon überzeugt, dass die bilinguale Ausbildung ihnen Vorteile hinsichtlich ihrer Berufsausbildung bringen wird.



sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach guten Zukunftschancen durch bilinguale Ausbildung, nach Schulen (2010)

Ein Blick auf das nebenstehende Diagramm eröffnet ein zweigeteiltes Erscheinungsmuster: Die Probanden an der HBLA Innsbruck, am RGI und besonders am AGI sind zu einem sehr hohen Prozentsatz bzw. fast ausschließlich davon überzeugt, dass ihnen das bilinguale Programm bei der Berufsausbildung größere Chancen eröffnen wird, während sich die SchülerInnen der HTL Fulpmes und des BORG Landeck nur zur Hälfte bzw. zu einem guten Drittel dieser Meinung anschließen.

Abb. 62: Zustimmung („ja, ganz

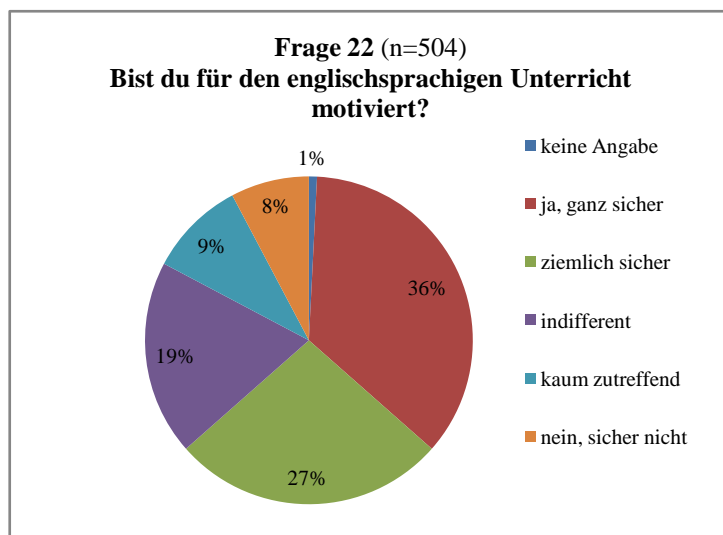
Zusammenfassung

Die Hypothese B2 kann als bestätigt angesehen werden, wenngleich große Unterschiede zwischen den Schulen das Gesamtbild verzerren.

5.3.6.1.5 Motivation für bilingualen Unterricht

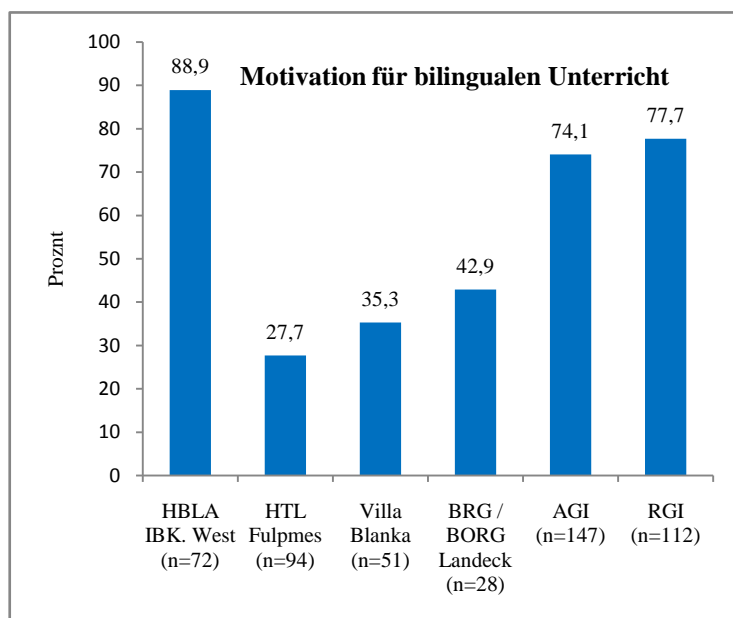
Hypothese B3

Bilingualer Unterricht ist durch einen besonders hohen Motivationspegel der SchülerInnen geprägt.



Fast zwei Drittel (63 %) der Interviewpartner geben an, dass sie für den bilingualen Unterricht motiviert sind. Am anderen Ende der Zustimmungsskala ist ein knappes Fünftel der Gesamtpopulation angesiedelt, das keine besondere Motivation für den englischsprachigen Sachfachunterricht aufbringen kann.

Abb. 63: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Motivation für bilingualen Unterricht (2010)



Die Differenzierung nach Schulen ergibt hier ein ähnliches Bild wie bei der vorhergehenden Frage nach den Zukunftschancen: Die SchülerInnen des AGI und RGI sowie besonders an der HBLA Innsbruck scheinen von dieser Unterrichtsform angesprochen zu werden (Zustimmungslevels von 74 bis fast 90 %), während sich hingegen besonders die Besucher der HTL Fulpmes und der Villa Blanka mehrheitlich mit Motivationsproblemen konfrontiert sehen.

Abb. 64: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach ihrer Motivation für EAA, nach Schulen (2010)

Hypothese B4

Erfahrungen im Zusammenhang mit dem bilingualen Ausbildungskonzept würden zu einer Wiederanmeldung der SchülerInnen in diesem Zweig führen.

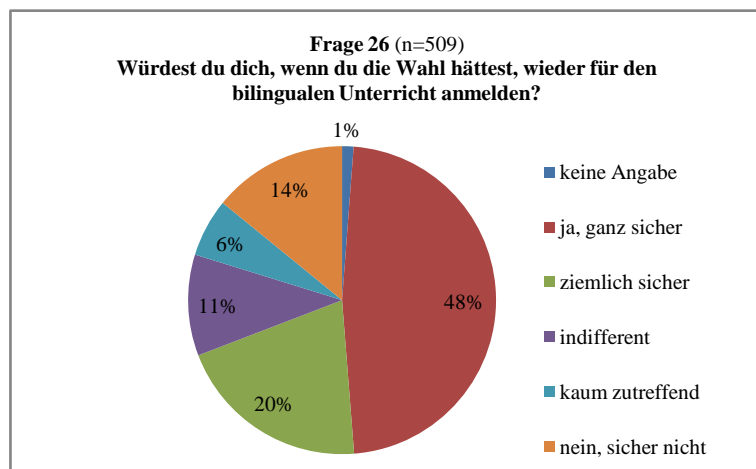


Abb. 65: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Wiederanmeldung für den bilingualen Unterricht (2010)

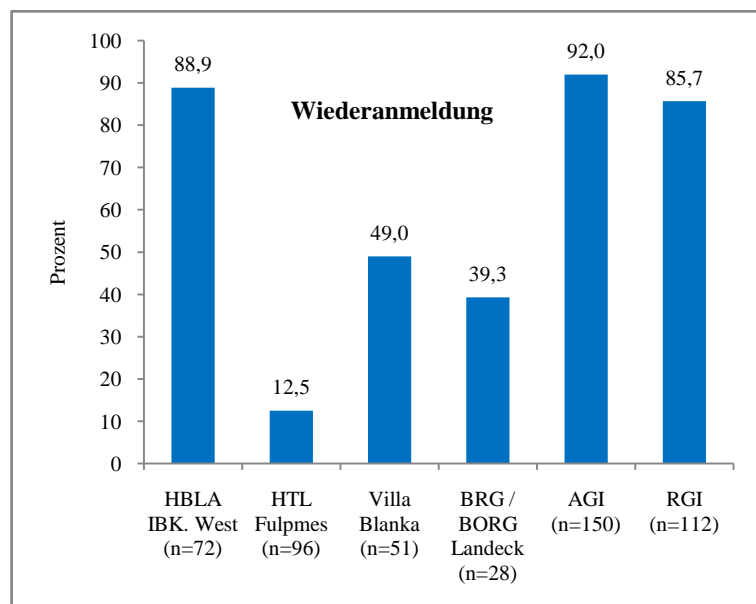


Abb. 66: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach ihrer Wiederanmeldung für bilingualen Unterricht, nach Schulen (2010)

Fast 70 Prozent der befragten Jugendlichen würden sich im Fall einer Wahlmöglichkeit (die nicht an allen Schulen gegeben ist) wieder für das EAA-Programm anmelden.

Ein Fünftel würde in so einem Fall von einer Einschreibungsmöglichkeit Abstand nehmen.

Auch bei der Frage der Wiederanmeldung kommt die offensichtliche Zweiteilung im Bezug auf das nach Schulen differenzierte Antwortmuster zum Ausdruck:

RGI und HBLA Innsbruck sowie besonders das AGI stechen mit Werten um die bzw. jenseits der 90 Prozentmarke heraus, während das bilinguale Angebot am BORG Landeck und vor allem an der HTL Fulpmes wenig bis kaum Anziehungskraft ausstrahlen vermag.

Zusammenfassung

Mit zirka zwei Dritteln Zustimmung zu vorhandener Motivation im bilingualen Unterricht kann die Hypothese B3 als verifiziert gelten, was v.a. für die Schulen HBLA Innsbruck, AGI und RGI zutrifft, die weit höhere Werte erreichen.

Der hohe Motivationspegel würde - im Fall einer Möglichkeit - zu einer Wiederanmeldung für diesen Zweig von fast 70 Prozent der SchülerInnen führen, wobei wiederum die oben genannten drei Schulen das Zustimmungsniveau nach oben drücken und damit die sehr niedrigen Werte von BORG Landeck und besonders HTL Fulpmes kompensieren.

Gesamt gesehen kann somit auch die Hypothese B4 als bestätigt angesehen werden.

5.3.6.1.6 Substanzverlust im Sachfach

Hypothese C1

In bilingualen Sachfächern erfolgt eine inhaltliche Reduktion zugunsten der Spracharbeit.

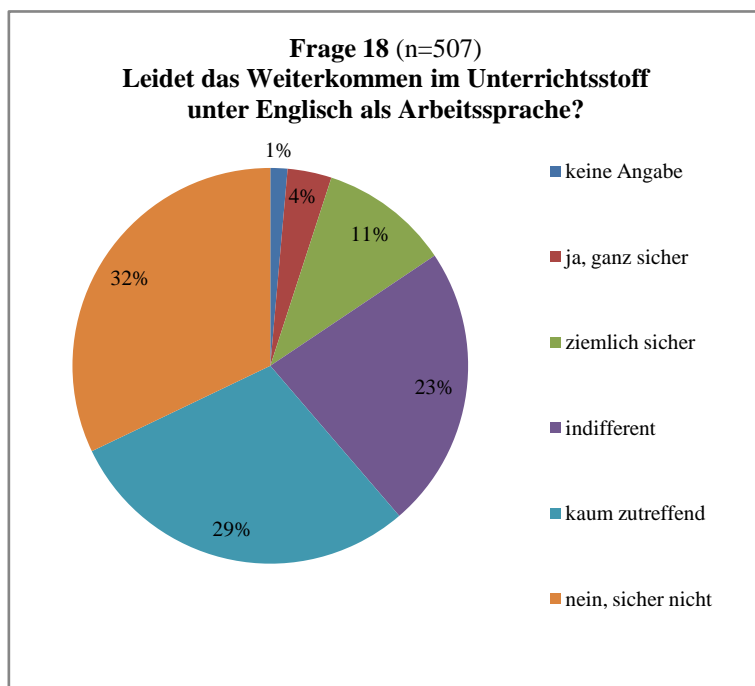


Abb. 67: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich eines Substanzverlustes im Sachfach (2010)

Die Mehrheit (61 %) der Befragten ist der Meinung, dass das Weiterkommen im Unterrichtsstoff nicht bzw. kaum unter der Verwendung der Fremdsprache Englisch im Fachunterricht leidet und es somit zu keinem (kaum einem) substanziellen Verlust in den Sachfächern kommt.

Für etwa ein Siebtel (15 %) der SchülerInnen ist andererseits ein retardiertes Weiterkommen im Unterricht wegen EAA spürbar.

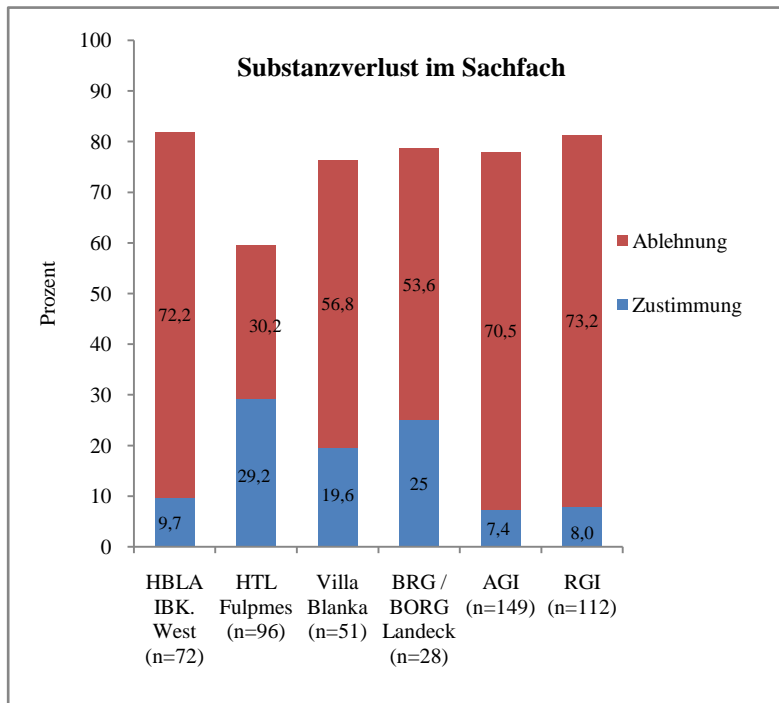


Abb. 68: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) bzw. Ablehnung („kaum zutreffend“ und „nein, sicher nicht“) der SchülerInnen bei der Frage nach dem inhaltlichen Verlust in den bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)

Die Mehrheit, die keine oder kaum inhaltliche Einbußen durch die Verwendung von Englisch als Kommunikationsmittel im Unterricht erkennen kann, ist besonders stark am RGI, an der HBLA Innsbruck und dem AGI ausgeprägt.

Andererseits weisen die Schulen HTL Fulpmes, BORG Landeck und Villa Blanka relativ hohe Prozentsätze an Zustimmung zu dieser Frage auf.

Unterm Strich bleibt jedoch die Tatsache bestehen, dass in fünf Schulen eine Mehrheit kein Problem im Bezug auf Substanzverluste in den Sachfächern sieht, nur an der HTL Fulpmes halten sich Zustimmung und Ablehnung die Waage.

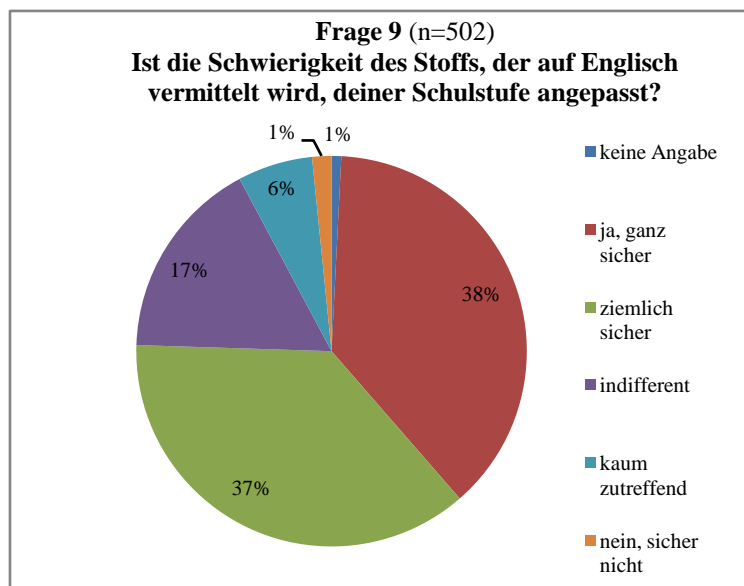
Zusammenfassung

Die Hypothese C1 wird durch die Schülerantworten nicht bestätigt, da über 60 Prozent der Probanden der Meinung sind, dass keine inhaltliche Reduktion zugunsten der Spracharbeit erfolgt. Diese Anschauung wird besonders deutlich in den Schulen HBLA Innsbruck, AGI und RGI zum Ausdruck gebracht.

5.3.6.1.7 Schwierigkeitsgrad der inhaltlich-sprachlichen Vermittlung

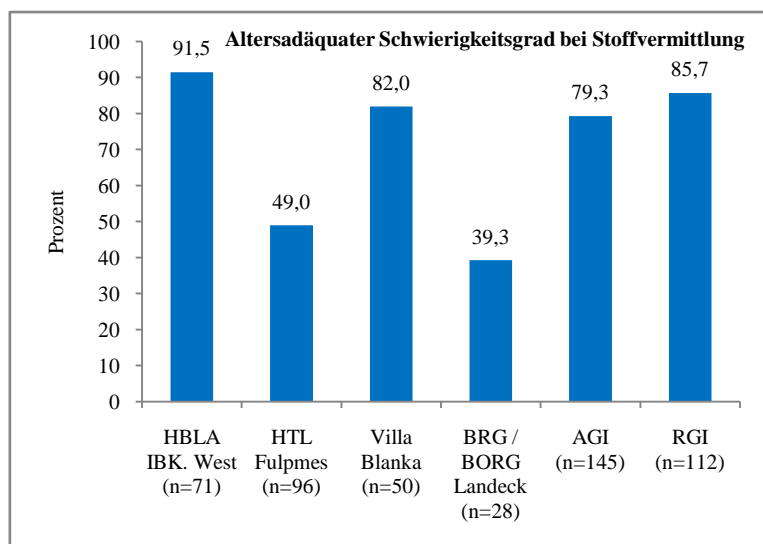
Hypothesen C3, C2 und C4

- Der Schwierigkeitsgrad der Inhalte wird an die Altersstufen angepasst.
- Der Umfang des Stoffes wird altersstufenkonform aufgebaut.
- Das Englisch-Sprachvermögen wird mit passendem Tempo aufgebaut.



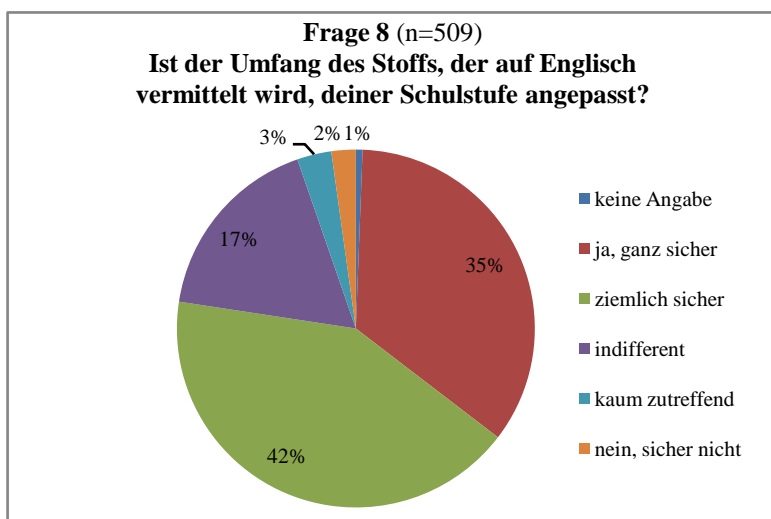
Ein an die Altersstufe angepasster Schwierigkeitsgrad bei der Stoffvermittlung auf Englisch wird mehrheitlich (75 %) anerkannt. Neben einer kleinen Gruppe von SchülerInnen (7 %), die bei der Vermittlung der Inhalte ein zu hohes Schwierigkeitsniveau feststellen, gibt es eine weitere Kategorie von Probanden (17 %), die bei dieser Frage eine indifferente Haltung einnehmen.

Abb. 69: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Schwierigkeitsgrades bei der Stoffvermittlung (2010)



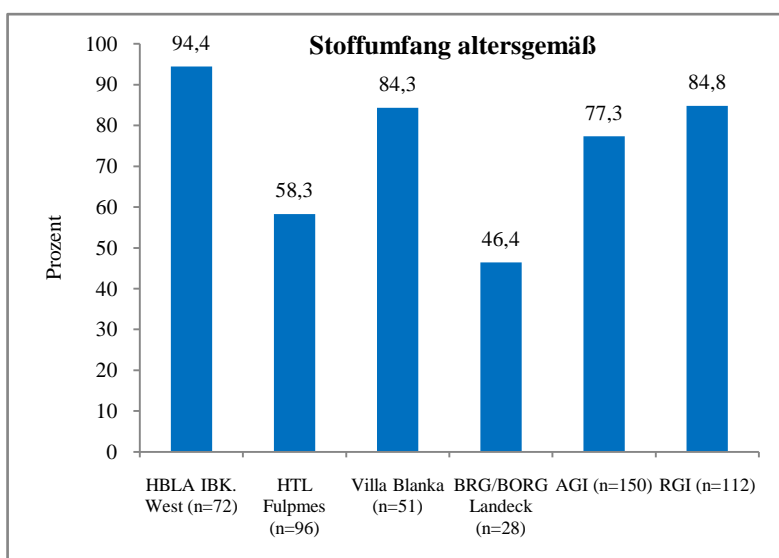
Das bisher festgestellte Muster bei der Differenzierung nach Schulen erscheint bei dieser Frage (9) in einer neuen Variante: Neben den Schulen HBLA Innsbruck, RGI und AGI fällt in diesem Fall auch die Villa Blanka in die Kategorie mit den höchsten Zustimmungswerten (knapp 80 bis über 90 %), während die Werte der HTL Fulpmes und des BORG Landeck stark von der oben genannten Gruppe abweichen (zwischen 40 und 50 % Zustimmung).

Abb. 70: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach einem altersgemäßen Schwierigkeitsgrad der Stoffvermittlung, nach Schulen (2010)



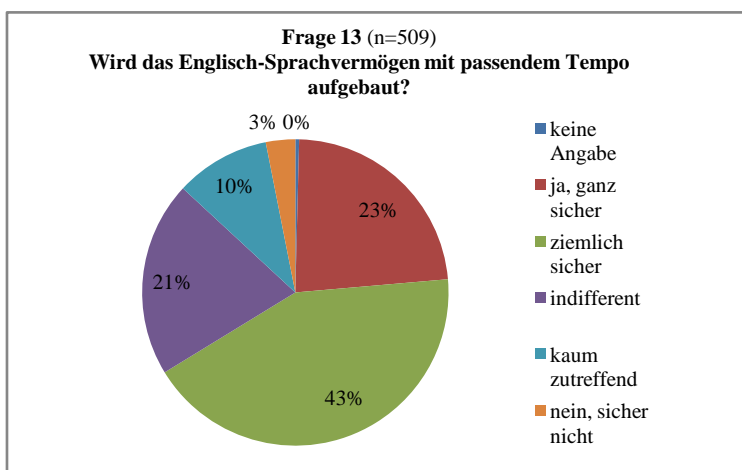
Auch der Stoffumfang wird von einer großen Mehrheit (77 %) als altersstufenadäquat eingestuft. Eine kleine Gruppe von fünf Prozent kann sich indessen nicht dieser Meinung anschließen.

Abb. 71: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Umfangs der Stoffvermittlung im Sachfach (2010)



Die Antworten zu der Frage nach einem an das Alter der Rezipienten angepassten Stoffumfang ergeben ein ähnliches Bild wie bei der Frage (9) hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades: Mit Ausnahme der HTL Fulpmes und des BORG Landeck weisen alle Schulen Zustimmungslevels um bzw. jenseits der 80-Prozent-Marke auf.

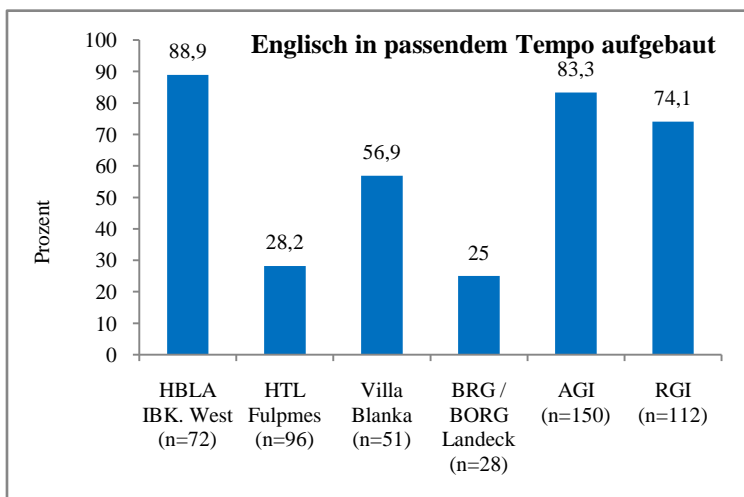
Abb. 72: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach der Altersadäquanz bezüglich des Stoffumfangs, nach Schulen (2010)



Zwei Drittel (66 %) aller Interviewten haben nach ihren Angaben (fast) keine Probleme, mit dem Tempo des Sprachaufbaus im Englischen Schritt zu halten.

Etwa ein Fünftel hat dazu keine ausgeprägte Meinung und einem kleinen Teil (13 %) geht die sprachliche Progression zu schnell.

Abb. 73: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Tempos bei der Englischprogression im Sachfach (2010)



Das nach Schulen differenzierende Bild zeigt auch bei dieser Frage eine Teilung in drei Kategorien: Schulen mit hoher Zustimmung (HBLA Innsbruck, AGI, RGI), solche mit niedrigen Werten (HTL Fulpmes, BORG Landeck) und eine Bildungseinrichtung (Villa Blanka), wo etwa die eine Hälfte das Tempo des Fortschreitens in der Fremdsprache passend findet, die andere nicht.

Abb. 74: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach der Adäquatheit bezüglich der Englischprogression im Sachfach, nach Schulen (2010)

Zusammenfassung

Die Hypothesen C3, C2 und C4, die auf die Schwierigkeiten der inhaltlich-sprachlichen Vermittlung Bezug nehmen, werden allesamt durch die Schülerantworten bestätigt, insbesondere die, die den altersgemäßen Schwierigkeitsgrad bzw. Stoffumfang ins Blickfeld nahmen (Zustimmungswerte von 75 bzw. 77 Prozent).

Die Frage nach dem passenden Tempo bei der sprachlichen Progression erhält etwas weniger Zustimmung, aber unterm Strich eine deutliche Mehrheit.

Die schulspezifische Betrachtung der Ergebnisse spiegelt eine Zweiteilung wider, wobei die Schulen HBLA Innsbruck, RGI, AGI und Villa Blanke deutlich höhere Zustimmungssätze erreichen als die HTL Fulpmes bzw. das BORG Landeck. Dabei wird vor allem das methodisch-didaktische Element eines altersadäquaten Unterrichts (Schwierigkeitsgrad, Stoffumfang) positiv bewertet, etwas weniger das Tempo des fremdsprachlichen Vorrückens, das vor allem an der HTL Fulpmes bzw. dem BORG Landeck wenig anerkennend beurteilt wird.

5.3.6.1.8 Mehrbelastung durch bilingualen Unterricht

Hypothese C5

Mehrbelastungen in Form eines erhöhten Lernaufwands werden durch Verbesserungen in der Arbeitssprache kompensiert.

Als Indikator für eine potentielle Mehrbelastung im bilingualen Sachunterricht wurde die Frage nach den zusätzliche Mühen, die Inhalte zu verstehen, gewählt.

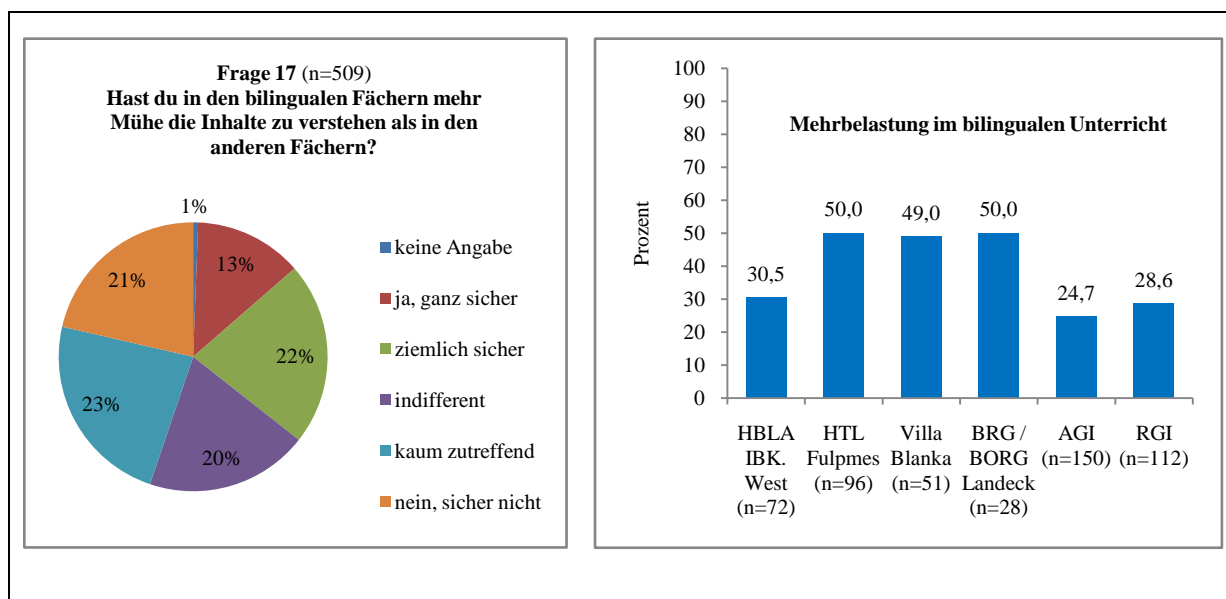
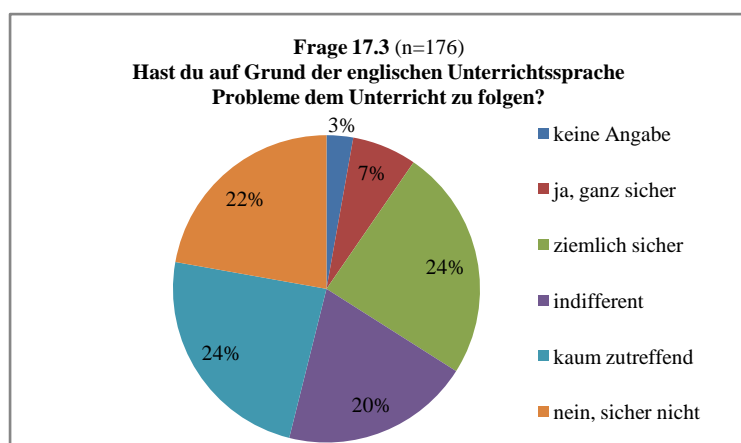


Abb. 75: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich größerer Mühen, die Inhalte in bilingualen Fächern zu verstehen, bzw. Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach einer Mehrbelastung im bilingualen Sachfach im Vergleich zu anderen Gegenständen, nach Schulen (2010)

Etwa ein Drittel (35 %) der befragten Jugendlichen gibt an, in den bilingualen Fächern mehr Mühe zu haben, die Inhalte zu verstehen, als in anderen Fächern, ein Fünftel nimmt eine indifferente Haltung ein und 44 Prozent - somit der relativ größte Teil - sehen im bilingualen Sachunterricht diese Mehrbelastung nicht bzw. kaum.

Einen erhöhten Aufwand wegen Verständnisproblemen in CLIL-Stunden erkennen die SchülerInnen vor allem an der HTL Fulpmes, der Villa Blanka und am BORG Landeck, wo (etwa) die Hälfte der Interviewten diese Frage (17) zustimmend beantworten. Die anderen Schulen heben sich deutlich von diesem Antwortmuster ab, wobei zirka 25 bis 30 Prozent der Probanden Mehrbelastungen durch Verständnisprobleme offenbaren.



Für etwa ein Drittel der interviewten SchülerInnen (n=176) ist die englische Unterrichtssprache der Grund dafür, dass sie dem Unterricht nicht so gut folgen können, ein Fünftel positioniert sich nicht klar und etwas weniger als die Hälfte (46 %) der Befragten hat wegen der Fremdsprache keine (kaum) Verständnisprobleme im Unterricht.

Abb. 76: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags von EAA bei der Schwierigkeit der Stoffvermittlung im Sachfach (2010)

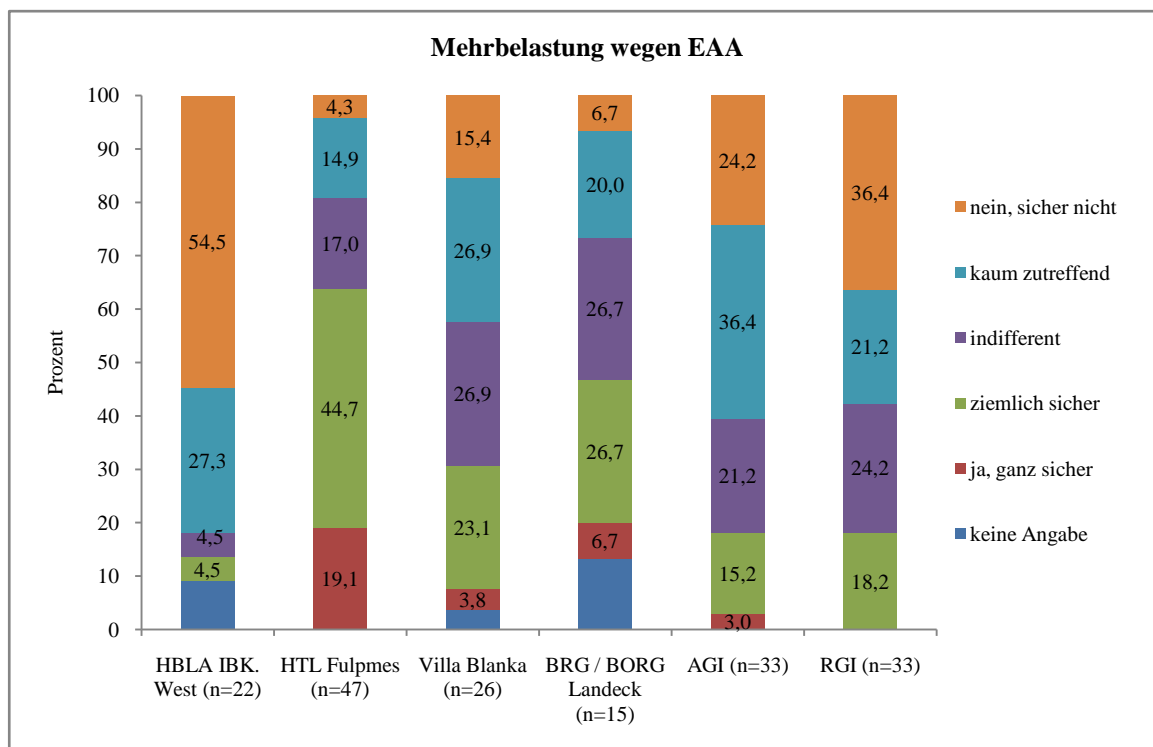
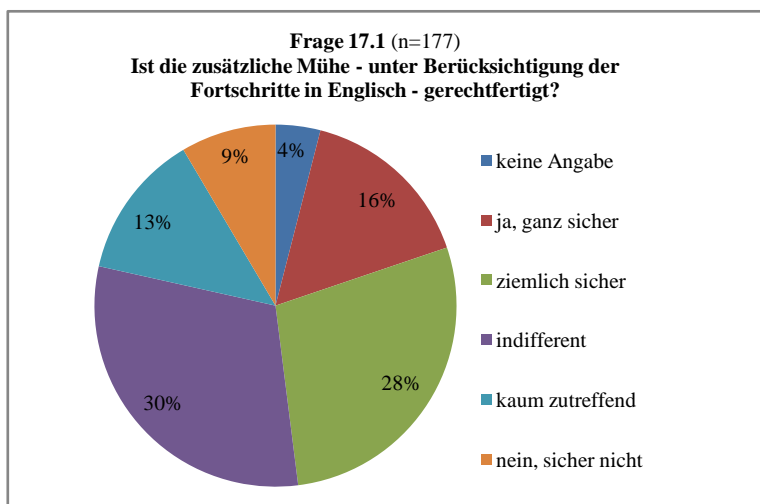


Abb. 77: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zu einer Mehrbelastung im bilingualen Sachfach im Vergleich zu anderen Gegenständen, nach Schulen (2010)

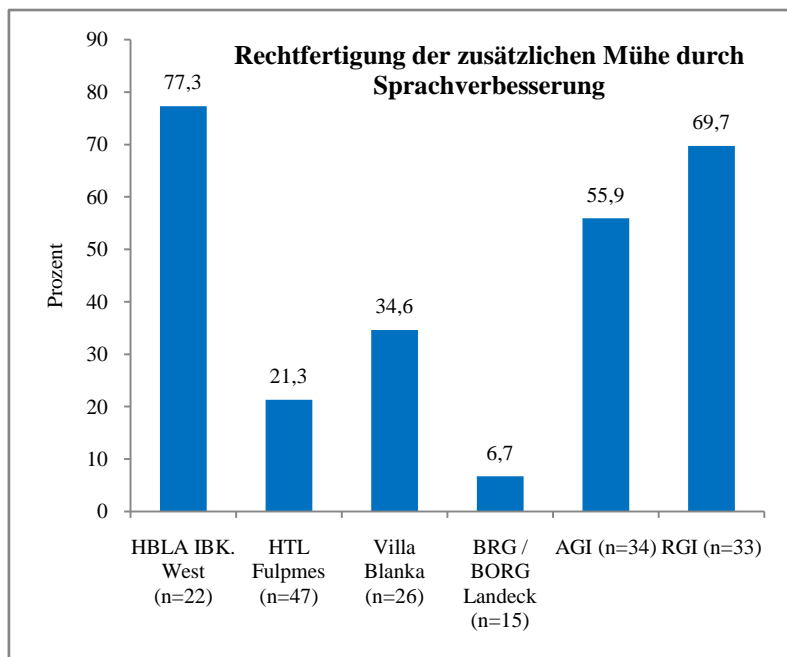
Nur für wenige relevante SchülerInnen (etwa 4,5 bis 18 %) der HBLA Innsbruck, des AGI und des RGI ist die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache ein Problem, das sich in einem erhöhten Lern- bzw. Arbeitsaufwand äußern würde. Besonders auffallend ist das Ergebnis der HBLA Innsbruck, wo fast 82 Prozent der Bezugspopulation diese Frage (17.3) mit „kaum“ bzw. „nicht zutreffend“ beantwortet haben. Diese beiden Antwortkategorien weisen auch am AGI bzw. RGI (zirka 60 bzw. 58 %) relativ hohe Werte auf, während hingegen an der HTL Fulpmes nur knapp 20 Prozent der Befragten keine (kaum) Probleme aufgrund des Einsatzes von EAA haben.



Für 44 Prozent der befragten bilingualen SchülerInnen Tirols (n=177) sind Mehrbelastungen im Unterricht durch sprachliche Fortschritte gerechtfertigt.

Knapp ein Drittel (30 %) ist unschlüssig, ob sich dieser Mehraufwand lohnt, und ein gutes Fünftel (22 %) meint, dass sich zusätzliche Mühen nicht (kaum) bezahlt machen, auch wenn die sprachliche Progression gefördert würde.

Abb. 78: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Rechtfertigung der größeren Mühen durch höhere sprachbezogene Erträge im bilingualen Unterricht (2010)



Die relevanten SchülerInnen an der HBLA Innsbruck und am RGI sehen die zusätzlichen Mühen durch sprachliche Fortschritte in hohem Maße (Zustimmungsniveaus von zirka 77 beziehungsweise 70 %) gerechtfertigt.

Am AGI erreicht dieser Wert knapp 56 Prozent, während er bei den anderen Schulen (zum Teil weit) unter die 40-Prozent-Marke fällt. Am BORG Landeck werden nur knapp 7 Prozent ausgewiesen, was bei einer Gesamtzahl von 15 Befragten in absoluten Zahlen nur einem einzigen Schüler entspricht.

Abb. 79: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach der Rechtfertigung der größeren Mühen durch höhere sprachbezogene Erträge im bilingualen Unterricht, nach Schulen (2010)

Zusammenfassung

Etwa ein Drittel der Interviewpartner gibt an, in den bilingualen Fächern mehr Mühe zu haben, die Inhalte zu verstehen, als in anderen Fächern. Der Anteil dieser Kategorie von SchülerInnen ist deutlich höher an der HTL Fulpmes, der Villa Blanka und dem BORG Landeck (rund 50 %).

Von der oben erwähnten Bezugspopulation geben 31 Prozent an, dass die englische Sprache der Grund für die zusätzlichen Mühen im Unterricht sei, andererseits ist aber knapp die Hälfte vom Gegenteil überzeugt. Im Bezug auf die einzelnen Schulen scheint der Einsatz von EAA besonders an der HTL Fulpmes ein Problem zu sein, wo fast zwei Drittel der relevanten SchülerInnen die englische Sprache als Grund für Verständnisprobleme und erhöhte Belastungen identifizieren.

Für 44 Prozent der befragten bilingualen Jugendlichen sind Mehrbelastungen im Unterricht durch sprachliche Fortschritte gerechtfertigt. Für die HBLA Innsbruck, das RGI und AGI werden (zum Teil weit) höhere Werte ausgewiesen, während an der HTL Fulpmes und besonders am BORG Landeck das Zustimmungsniveau drastisch nach unten sinkt.

Auf die gesamte Gruppe der bilingualen SchülerInnen Tirols bezogen muss daher die Hypothese C5 als widerlegt angesehen werden, im Bezug auf die Schulen AGI, RGI und besonders HBLA Innsbruck kann sie als bestätigt gelten.

5.3.6.1.9 Beeinträchtigung des Leistungsniveaus

Hypothese C6

Bilingualer Unterricht hat positive Auswirkungen auf das allgemeine Beurteilungsbild.

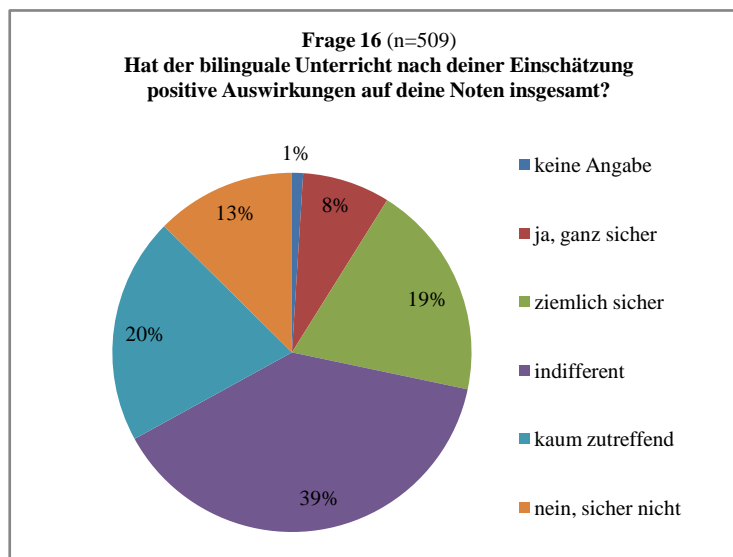


Abb. 80: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich positiver Auswirkungen von EAA auf das allgemeine Noten-niveau (2010)

Etwa ein Viertel (27 %) der SchülerInnen erkennt positive Auswirkungen des bilingualen Unterrichts auf das allgemeine Beurteilungsniveau.

Der relative größte Teil (39 %) traut sich jedoch kein eindeutiges Urteil in dieser Hinsicht zu.

Ein Drittel (33 %) glaubt schließlich nicht daran, dass die Auswirkungen von CLIL den Befragten bei der allgemeinen Beurteilung zum Vorteil gereichen.

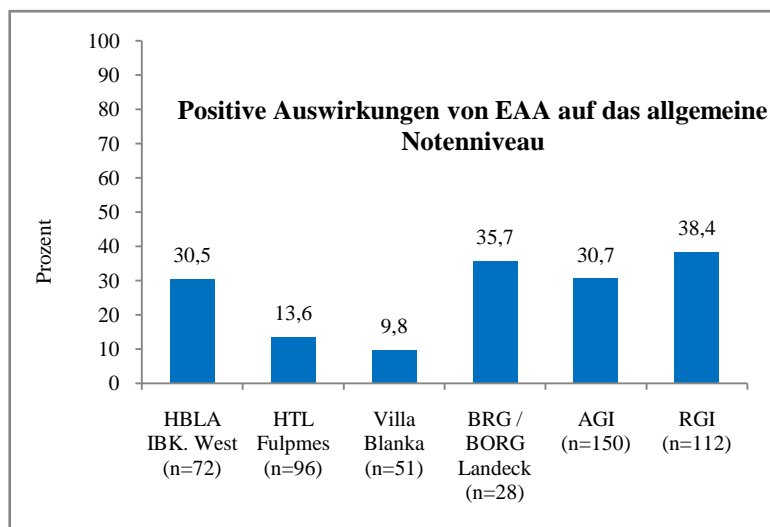


Abb. 81: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach positiven Auswirkungen von EAA auf das allgemeine Notenniveau, nach Schulen (2010)

In keiner Schule glauben mehr als 40 Prozent der Probanden, dass EAA positive Effekte bei der allgemeinen Beurteilung zeitigt. Die relativ höchsten Werte (zwischen 30 und 39 %) erzielen die Schulen RGI, BORG Landeck, AGI und HBLA Innsbruck.

Besonders stark wird ein gewinnbringender Lerneffekt, der sich auf das allgemeine Beurteilungsbild auswirkt, von den SchülerInnen der HTL Fulpmes und der Villa Blanka bestritten.

Zusammenfassung

Das generelle Erhebungsbild zur Frage einer positiven Beeinflussung des allgemeinen Notenniveaus zeigt, dass nur etwa ein Viertel der SchülerInnen einen solchen Effekt sehen kann. Auch bei den einzelnen Schulen werden relativ niedrige Werte ausgewiesen (in keinem Fall mehr als 40 Prozent). Eine besonders starke Negierung dieser Frage bringen die Besucher der HTL Fulpmes und der Villa Blanka zum Ausdruck.

Die Hypothese C5 muss daher als widerlegt registriert werden.

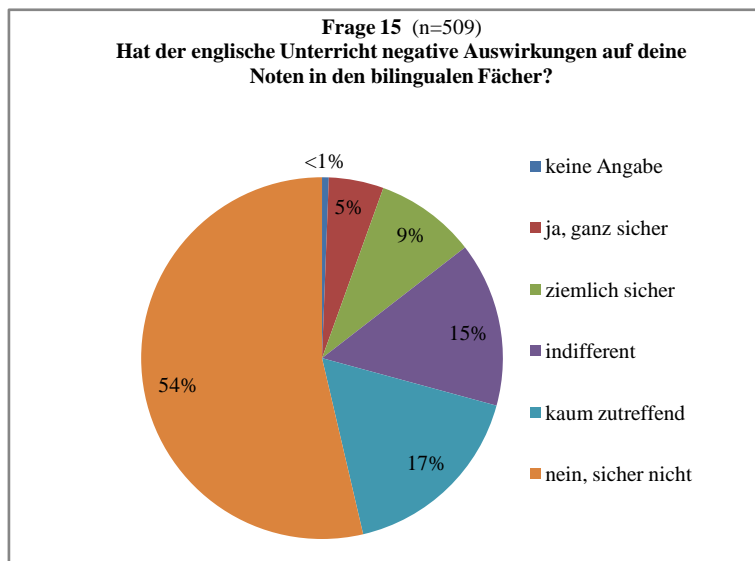
Hypothese C7**Der englischsprachige Sachunterricht senkt das Notenniveau in den bilingualen Fächern**

Abb. 82: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich negativer Auswirkungen von EAA auf das Notenniveau in den bilingualen Fächern (2010)

Einerseits meinen 14 Prozent der Jugendlichen, dass die Unterrichtssprache Englisch einen negativen Einfluss auf ihre Noten in den bilingualen Sachfächern hat.

Andererseits verneinen jedoch zirka drei Viertel (71 %) einen unvorteilhaften Einfluss der Fremdsprache auf die Beurteilung in den CLIL-Gegenständen.

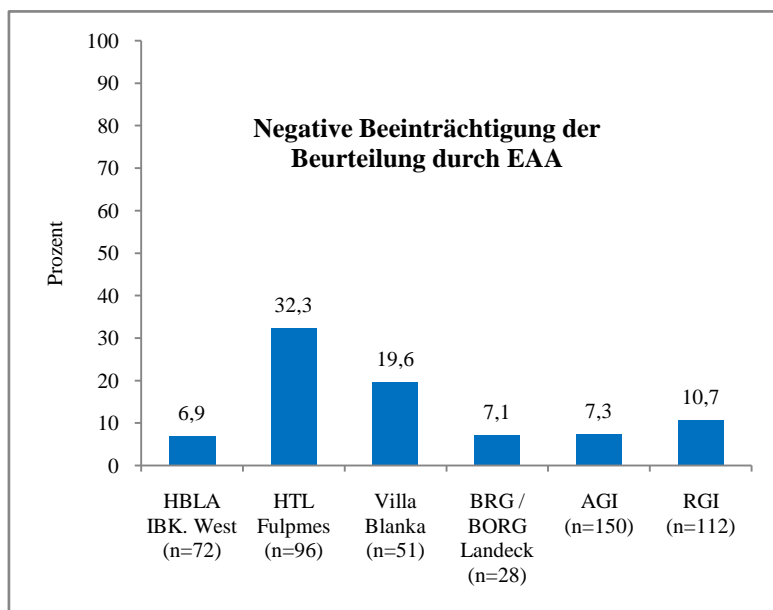


Abb. 83: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach dem negativen Einfluss von EAA auf das Notenniveau in bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)

Die Prozentsätze jener SchülerInnen, die einen negativen Effekt der englischen Arbeitssprache auf die Beurteilung in den Sachfächern sehen, sind bei den einzelnen Schulen mit 10 Prozent und darunter - mit den zwei unten genannten Ausnahmen - sehr niedrig.

Die relativ größten Anteile an diesbezüglich skeptischen SchülerInnen weisen die HTL Fulpmes (32 %) und die Villa Blanka (20 %) auf.

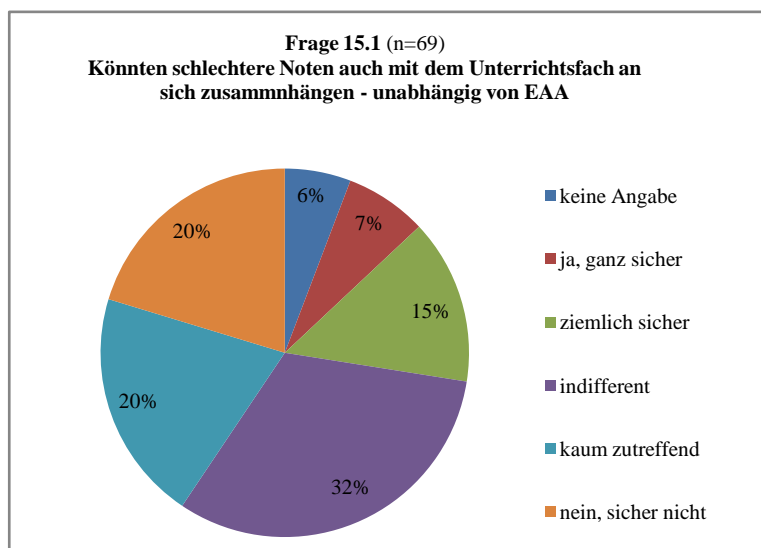


Abb. 84: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Ursache für schlechtere Noten in den bilingualen Fächern (2010)

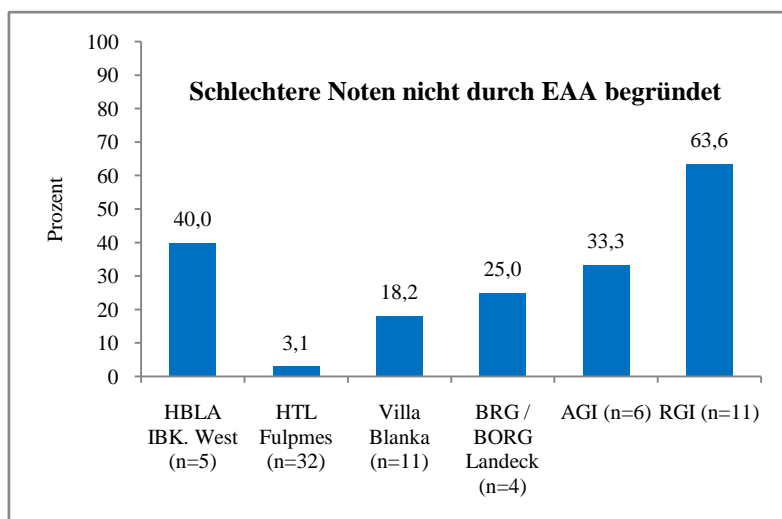


Abb. 85: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob die schlechteren Noten unabhängig von EAA seien, nach Schulen (2010)

Gut ein Fünftel (22 %) der relevanten Gesamtpopulation glaubt, dass schlechtere Noten mit dem Fach an sich und nicht mit EAA zusammenhängen können.

Ein Drittel (32 %) nimmt bei dieser Frage eine indifferente Position ein.

40 Prozent sind allerdings der Meinung, dass negativere Beurteilungen in direktem Zusammenhang mit der Arbeitssprache Englisch stehen.

Diese Frage (15.1) wird nur am RGI mehrheitlich zustimmend beantwortet. Relative hohe Bestätigungswerte (allesamt jedoch nur um 40 Prozent oder darunter) erreichen auch die HBLA Innsbruck, das AGI, das BORG Landeck und die Villa Blanka.

An der HTL Fulpmes glaubt nur ein einziger Schüler (3 %), dass eine schlechtere Beurteilung nicht mit EAA zusammenhängt.

Zusammenfassung

Etwa drei Viertel der Befragten sehen keine negativen Auswirkungen durch die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache auf die Beurteilung in bilingualen Sachfächern. Diesbezüglich relativ skeptische SchülerInnen sind an der Villa Blanka und besonders an der HTL Fulpmes zu finden.

Von der relativ kleinen Gruppe (14 Prozent der Jugendlichen), die meinen, dass die Unterrichtssprache Englisch einen negativen Einfluss auf ihre Noten in den bilingualen Sachfächern hat, glauben 40 Prozent, dass es einen Zusammenhang zwischen einer schlechteren Beurteilung und dem fremdsprachlichen Unterricht gibt, andererseits kann sich etwa ein Drittel bei der Frage nicht festlegen. Nur am RGI (n=11) sind die SchülerInnen mehrheitlich der Meinung, dass der Grund für die schlechtere Beurteilung nicht der Verwendung der Arbeitssprache, sondern dem Fach an sich zuzuschreiben ist.

Die Struktur der Antworten bei Frage 15 lässt letztlich keine Bestätigung der Hypothese C7 zu.

5.3.6.1.10 Wohlfühlfaktor in bilingualen Unterrichtsstunden

Hypothese C8

Die SchülerInnen fühlen sich in bilingualen Stunden wohl.

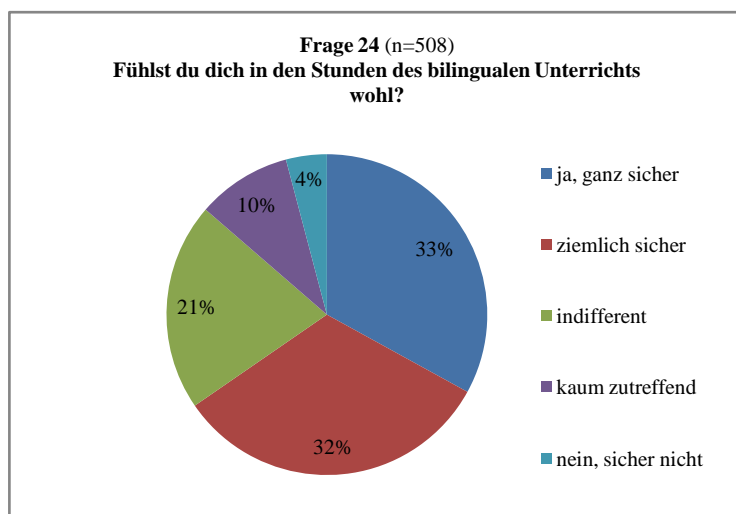


Abb. 86: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich ihres Wohlbefindens im bilingualen Unterricht (2010)

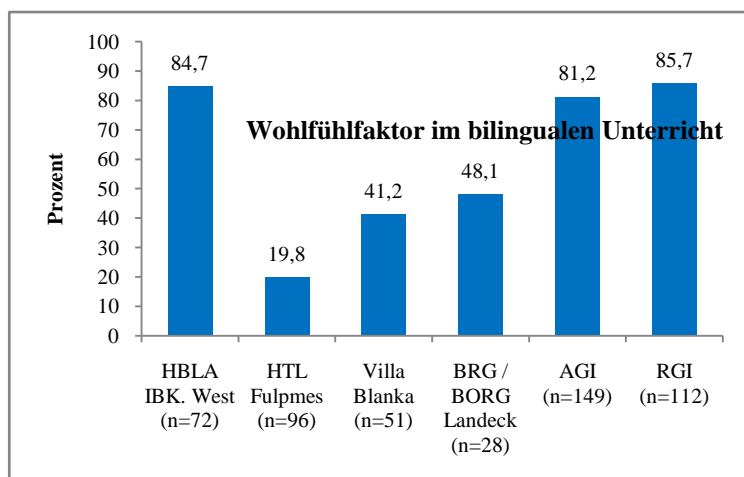


Abb. 87: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach ihrem Wohlbefinden in bilingualen Stunden, nach Schulen (2010)

Zwei Drittel (65 %) aller SchülerInnen, die an der Befragung teilnahmen, fühlen sich in bilingualen Unterrichtsstunden wohl. Nur etwas mehr als 20 Probanden (zirka 4 %) beschreiben diese Lerneinheiten als nicht angenehm.

Etwa ein Fünftel (21 %) empfindet hingegen die atmosphärische Situation in den EAA-Stunden als weder angenehm noch unangenehm.

Herausragende Werte von über 80 Prozent Zustimmung erreichen in diesem Zusammenhang die HBLA Innsbruck, das AGI und RGI.

Etwas weniger bzw. knapp die Hälfte aller SchülerInnen der Villa Blanka bzw. des BORG Landeck bestätigen ein angenehmes Klima im bilingualen Unterricht, während an der HTL Fulpmes der Prozentsatz weit absinkt auf unter 20 Prozent.

Zusammenfassung

Die Hypothese C8, die auf das subjektive Wohlbefinden der SchülerInnen abzielt, kann durch die oben beschriebenen Daten durchaus bestätigt werden:

Gute zwei Drittel der Befragten und ein noch weit höherer Anteil an HBLA, AGI und RGI geben an, dass sie sich in bilingualen Stunden wohlfühlen.

5.3.6.1.11 Perzeption des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde durch SchülerInnen

GW-SchülerInnen in bilingualen Zweigen	
Schule	Zahl der SchülerInnen
HBLA IBK West	50
HTL Fulpmes	64
Villa Blanka (Innsbruck)	51
RGI (Innsbruck)	71
AGI (Innsbruck)	155
Gesamt	391

Tab. 32: Anzahl der Geographie und Wirtschaftskunde-SchülerInnen an höheren Schulen Tirols mit bilingualen Zweigen (2010)

Mit Ausnahme des BORG/BRG Landeck wird an allen bilingualen Zweigen Tirols Geographie und Wirtschaftskunde als fremdsprachliches Fach angeboten (vgl. Kap. 5.2.3.1). Beim AGI, wo alle SchülerInnen Geographie mit Englisch als Arbeitssprache haben, ergibt sich im Vergleich zur allgemeinen Erhebung (n=150) eine andere Bezugspopulation (n=155); dies deshalb, weil bei der detaillierten Case Study 2 fünf Fragebögen aussortiert werden mussten, da offensichtlich falsche Antworten gegeben wurden (was aus der Struktur des in diesen Fragebögen aufscheinenden Feedbacks klar zu erkennen war).

In diesem Kapitel, das darüber berichtet, wie die SchülerInnen verschiedene Aspekte des bilingualen GW-Unterrichts kommentieren, wird die Antwortrubrik „keine Angabe“ im Vergleich zu den Case Studies (RGI und AGI) nicht exkludiert, wodurch sich leicht unterschiedliche Prozentwerte ergeben können (was allerdings der Gesamtaussagekraft der Schülerrückmeldungen keinen Abbruch tut).

ATTRAKTIVITÄT DER BILINGUALEN GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

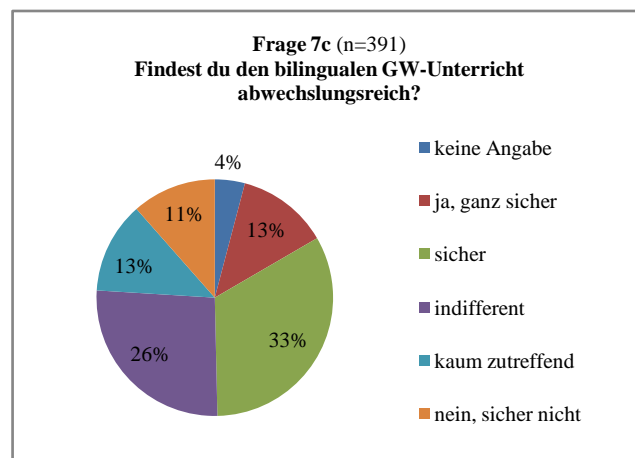
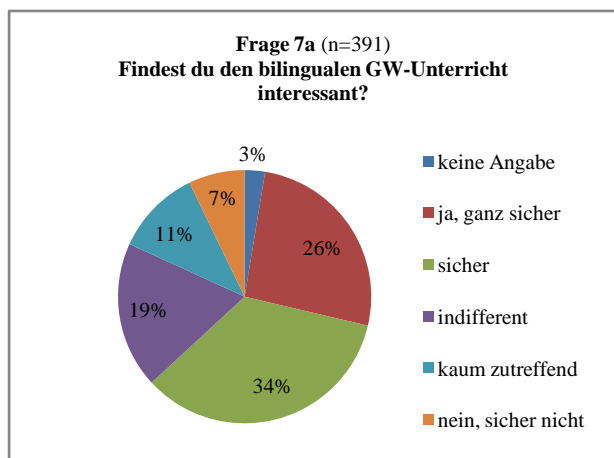
*Hypothese D1**Das bilinguale Fach GW wird als interessant und abwechslungsreich empfunden.*

Abb 88: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für interessant bzw. abwechslungsreich halten (2010).

Knapp zwei Drittel der Befragten finden den bilingualen GW-Unterricht interessant, etwas weniger als die Hälfte (46 %) zudem abwechslungsreich. Auf der anderen Seite nimmt etwa ein Fünftel der Probanden den GW-Unterricht nicht oder kaum ansprechend wahr bzw. meint knapp ein Viertel, dass das Fach (eher) monoton abläuft. Auffallend ist dazu noch, dass die Gruppe der SchülerInnen, die sich bei der Frage nach einem abwechslungsreichen GW-Unterricht nicht festlegen wollen, mit 26 Prozent ziemlich stark ausgeprägt ist.

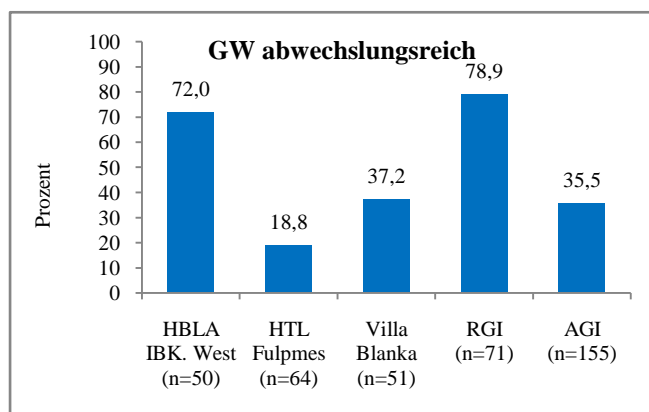
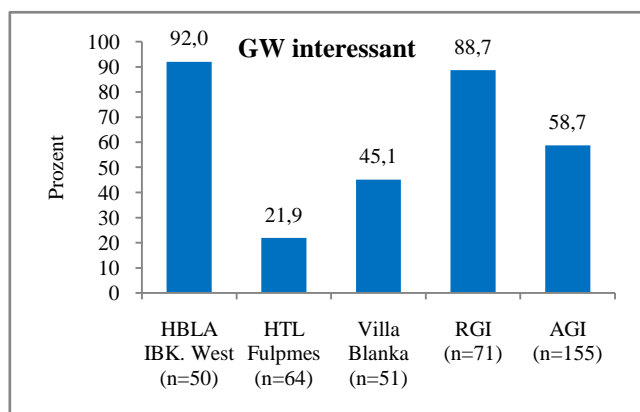


Abb. 89: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für interessant bzw. abwechslungsreich halten (nach Schulen, 2010).

Interessanter und abwechslungsreicher bilingualer GW-Unterricht findet nach Einschätzung der SchülerInnen besonders an der HBLA Innsbruck, dem RGI und - mit Abstrichen, v.a. im Bezug auf den Variantenreichtum - am AGI statt. Gegenteiliger Meinung sind die Befragten v.a. an der HTL Fulpmes.

Zusammenfassung

Eine Mehrheit von 60 Prozent der SchülerInnen mit EAA findet den bilingualen GW-Unterricht interessant, knapp die Hälfte auch abwechslungsreich. Dieses Antwortmuster ist noch wesentlich deutlicher bei der HBLA Innsbruck und dem RGI ausgeprägt. Am AGI erreichen die Zustimmungswerte im Bezug auf einen interessant gestalteten Unterricht eine deutlich Mehrheit, während sie beim Abwechslungsreichtum - ähnlich wie bei der Villa Blanka - auf ein gutes Drittel der Zustimmung signalisierenden StudentInnen absinken. Auch bei diesen beiden Aspekten weist die HTL Fulpmes die niedrigsten Werte auf.

Damit kann die Hypothese - gesamt gesehen - nur tendenziell verifiziert werden. Im Bezug auf die Schulen erfüllen jedoch besonders die HBLA Innsbruck, das RGI und - mit Abstrichen - das AGI die als Hypothese D1 formulierte Mutmaßung.

Hypothese D2

Das bilinguale Fach GW wird als attraktiv empfunden, weil neben den fachlichen Schwerpunkten v.a. die fremdsprachliche Kommunikation des Alltags gefördert wird.

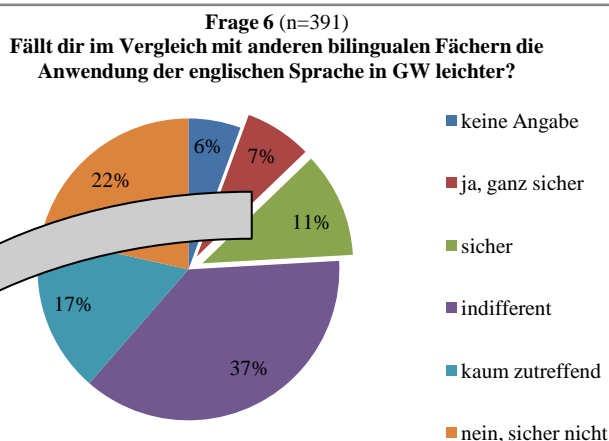
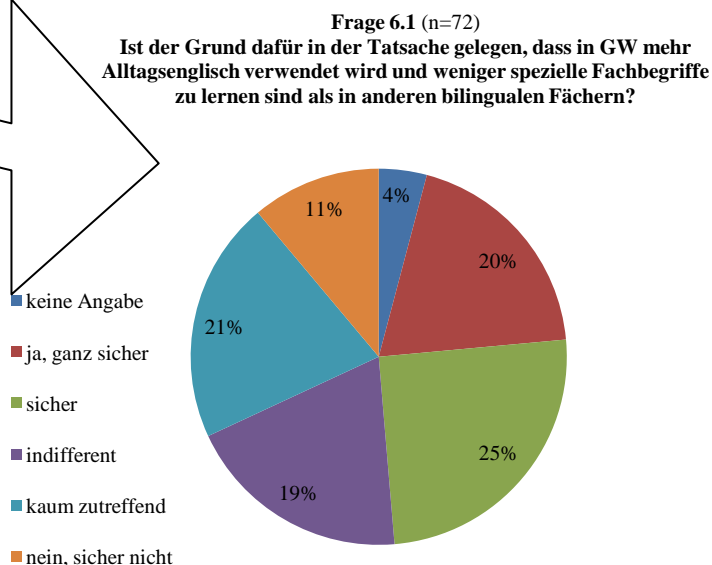


Abb. 90: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob die Anwendung von EAA in GW im Vergleich zu anderen Fächern leichter fällt (2010).

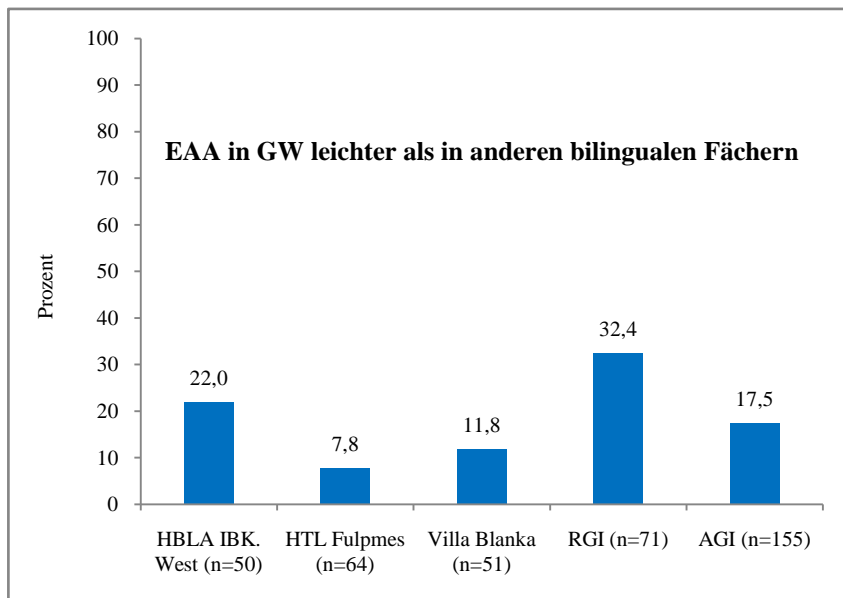
18 Prozent der StudentInnen an bilingualen Schulen geben an, dass ihnen die Anwendung der englischen Sprache in Geographie und Wirtschaftskunde leichter fällt als in anderen fremdsprachlich unterrichteten Fächern.

Fast 40 Prozent sind gegenteiliger Meinung und mehr als ein Drittel (37 %) möchte sich bei dieser Frage nicht festlegen.



Von den 72 SchülerInnen, denen der Gebrauch von Englisch in GW leichter fällt, ist fast die Hälfte (45 %) überzeugt, dass der Grund dafür in der Tatsache gelegen ist, dass in Geographie und Wirtschaftskunde mehr alltägliche Kommunikation stattfindet als in vergleichbaren Sachfächern. Ein Drittel ist allerdings gegenteiliger Meinung.

Abb. 91: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, warum ihnen EAA in GW leichter fällt (2010)



sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach leichter Anwendung von EAA in GW im Vergleich zu anderen bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)

Bei einer Differenzierung nach Schulen wird der allgemein ermittelte niedrige Wert der Zustimmung (18 %) vom RGI und der HBLA Innsbruck deutlich überschritten. Das AGI liegt im „generellen Trend“, während an der Villa Blanka und besonders an der HTL Fulpmes sich nur wenige SchülerInnen (fünf Befragte) bei EAA in GW leichter tun als in anderen bilingualen Fächern.

Abb. 92: Zustimmung („ja, ganz

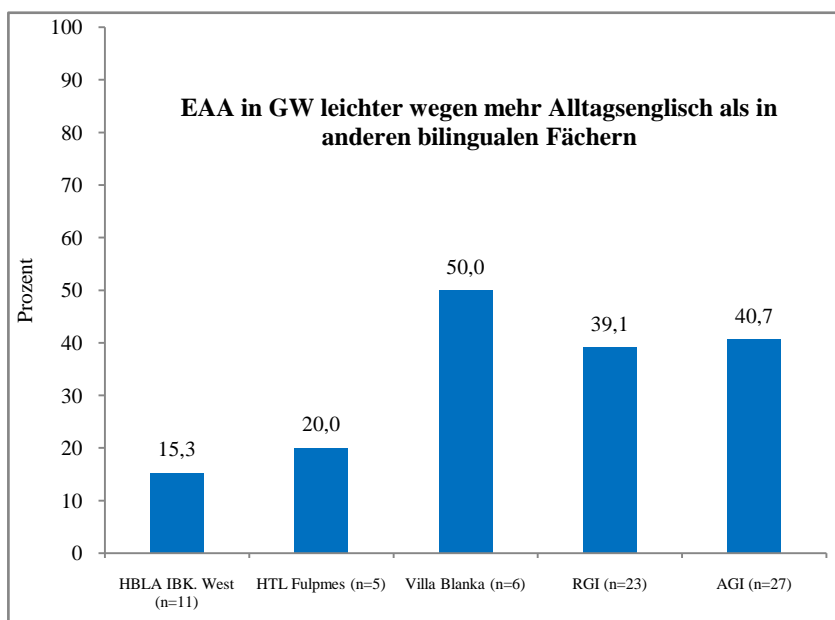


Abb. 93: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach mehr Alltagsenglisch in GW im Vergleich zu anderen bilingualen Fächern, nach Schulen (2010)

Die Annahme, dass Elemente der Alltagssprache in GW mehr Platz finden als in anderen Gegenständen, wird von der Hälfte der SchülerInnen der Villa Blanka und zu etwa 40 Prozent von denen am RGI und AGI als Begründung dafür angegeben, dass ihnen die Anwendung von EAA leichter fällt. Von den BesucherInnen der HBLA Innsbruck und der HTL Fulpmes sehen das hingegen nur wenige so (15 bzw. 20 %).

Zusammenfassung

Ein knappes Fünftel der bilingualen SchülerInnen bringt durch seine Antworten zum Ausdruck, dass ihnen die Anwendung der englischen Sprache in GW nicht so schwierig erscheint wie in anderen bilingualen Fächern. Diese Meinung wird relativ am stärksten am RGI, der HBLA Innsbruck und am AGI vertreten.

Von dem oben erwähnten Fünftel ist nicht ganz die Hälfte der Meinung (mit relativ höchsten Werten an der Villa Blanka, dem AGI und RGI), dass die vermehrte Präsenz von alltagssprachlichen Elementen der Grund dafür ist.

Die Hypothese D2 kann somit durch die Befragungsergebnisse nicht bestätigt werden.

Hypothese D3

Der Einsatz von Englisch als Arbeitssprache im bilingualen GW-Unterricht erhöht das Interesse der SchülerInnen am Fach und macht den Unterricht abwechslungsreich.

Frage 7.1.a._1 (n=249)
Findest du den bilingualen GW-Unterricht wegen EAA interessant?

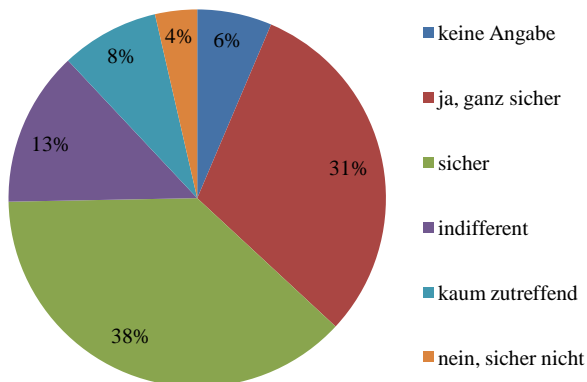


Abb. 94: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags von EAA zu einem interessanten GW-Unterricht (2010)

Das Interesse am bilingualen Unterricht wird für 69 Prozent der SchülerInnen, die die GW-Stunden für interessant halten, durch den Einsatz der Fremdsprache geweckt.

Etwas mehr als ein Zehntel (12 %) ist durch den Einsatz der Fremdsprache als Kommunikationsmittel nicht bzw. kaum zu begeistern.

Ein ähnlich großer Anteil (13 %) will sich nicht festlegen bezüglich des Beitrags von EAA zu einem interessanten GW-Unterricht.

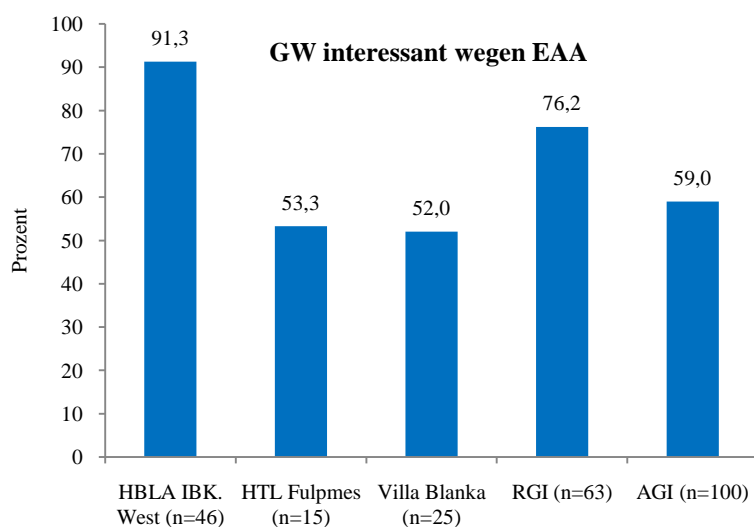


Abb. 95: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zu einem interessanten GW-Unterricht, nach Schulen (2010)

Die Meinung, dass EAA das Fach interessanter macht, wird am deutlichsten an der HBLA Innsbruck vertreten (über 90 %). (Relativ) hohe Zustimmungswerte sind auch am RGI und AGI zu verzeichnen (über 76 bzw. fast 60 %).

An den restlichen Schulen (HTL Fulpmes und Villa Blanka) bejaht knapp mehr als die Hälfte der Befragten den Interesse weckenden Effekt von CLIL.

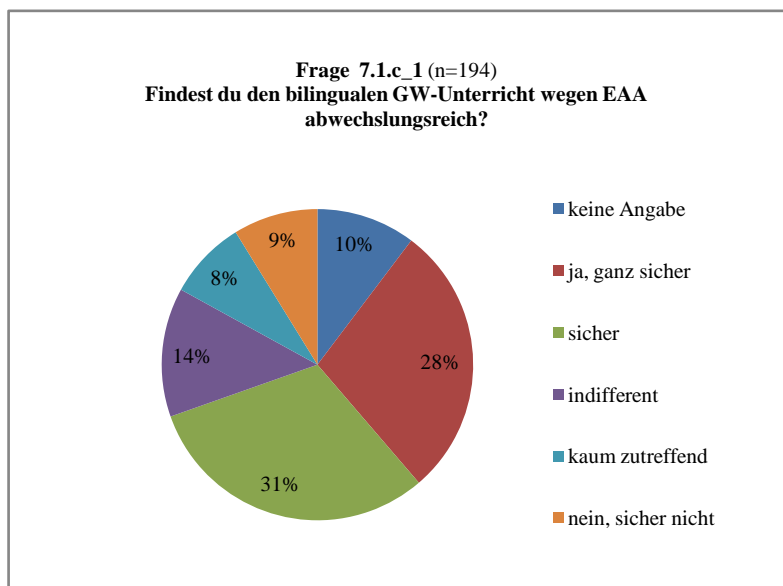


Abb. 96: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Beitrags von EAA zu einem abwechslungsreichen GW-Unterricht (2010)

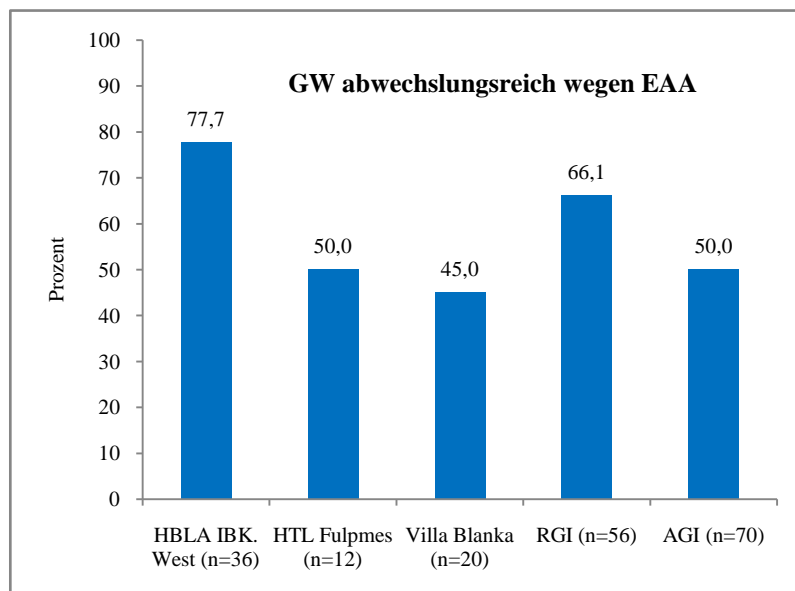


Abb. 97: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage nach dem Beitrag von EAA zu einem abwechslungsreichen GW-Unterricht, nach Schulen (2010)

59 Prozent der Interviewpartner finden, dass EAA den GW-Unterricht abwechslungsreicher macht.

Die restlichen drei Antwortkategorien (unter Ausklammerung von „keine Angabe“) erreichen jeweils ähnlich große Prozentanteile (8 bzw. 9%) - mit einer etwas stärkeren Ausprägung einer indifferenten Position (14 %). Sie machen aber insgesamt nur ein Drittel (31 %) der Schülerantworten aus.

Die schulbezogene Differenzierung dieser Frage ergibt ein ähnliches Bild wie bei der vorhergehenden:

Größte Zustimmung kommt von der HBLA Innsbruck (fast 78 %), gefolgt vom RGI (mehr als 66 %).

An den anderen Institutionen ist überall (fast) die Hälfte der Meinung, dass die Verwendung von Englisch als herausforderndes linguistisches Element den GW-Unterricht beleben kann.

Zusammenfassung

Fast 70 Prozent der SchülerInnen bestätigen, dass der Einsatz von EAA ihr Interesse an GW stärker zu wecken vermag. Das geht ganz besonders aus den Antworten an der HBLA Innsbruck, dem RGI und dem AGI hervor.

Eine Mehrheit von 60 Prozent findet auch, dass das bilinguale Sprachelement den Unterricht belebt, ihn abwechslungsreicher macht (wofür sich v.a. die SchülerInnen der HBLA Innsbruck und des RGI aussprechen).

Die Hypothese D3 findet im vorliegenden Antwortmuster im Bezug auf ihren ersten Aspekt („EAA weckt Interesse am Fach“) eine hohe Bestätigung. Der zweite Teil („EAA macht den Unterricht abwechslungsreich“) kann zumindest als tendenziell verifiziert gelten.

GRAD DER BELASTUNG DURCH DEN EINSATZ DER FREMDSPRACHE

Hypothese D4

Das bilinguale Fach GW wird als anstrengend empfunden.

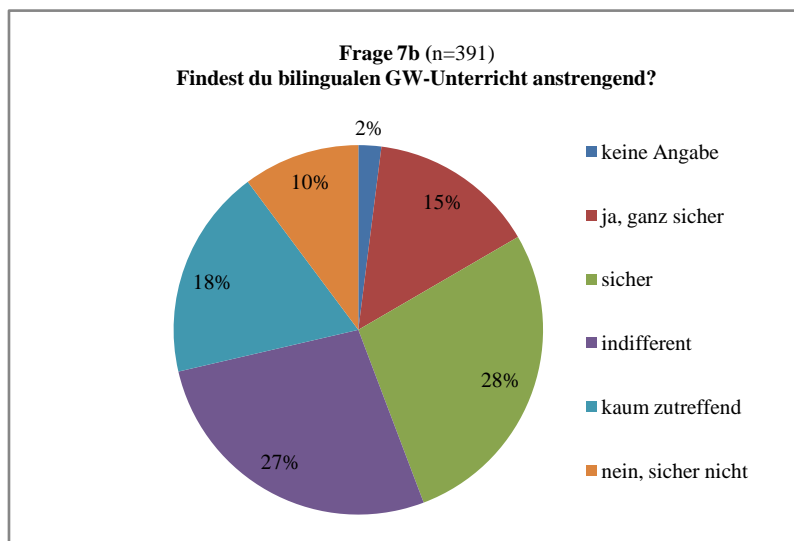


Abb. 98: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für anstrengend halten (2010).

Gut vier Zehntel (43 %) der Interviewten finden den bilingualen GW-Unterricht anstrengend.

Jeweils nahezu ein Drittel (28 bzw. 27 %) gibt jedoch an, dass die Beanspruchung in den CLIL-Stunden nicht groß ist bzw. dass man keine ausgeprägte Meinung dazu hat.

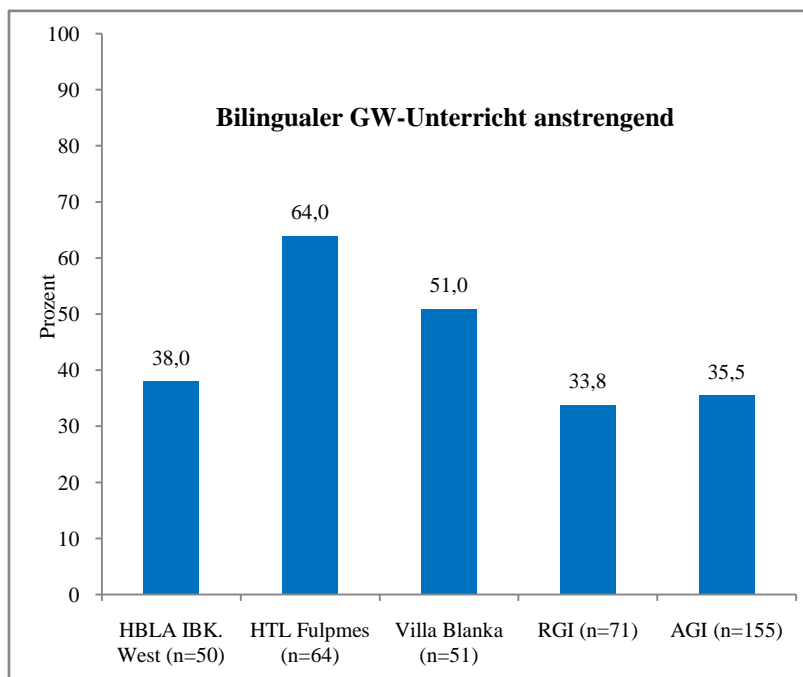


Abb. 99: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob sie den bilingualen GW-Unterricht für anstrengend halten (nach Schulen, 2010).

Am wenigsten anstrengend empfinden SchülerInnen am RGI, AGI und an der HBLA Innsbruck den bilingualen GW-Unterricht, wo jeweils ein gutes Drittel (34 bis 38 %) bei der Frage nach einem anstrengenden GW-Unterricht zustimmt.

Zwei Drittel der SchülerInnen der HTL Fulpmes hingegen empfinden den bilingualen GW-Unterricht als mühsam.

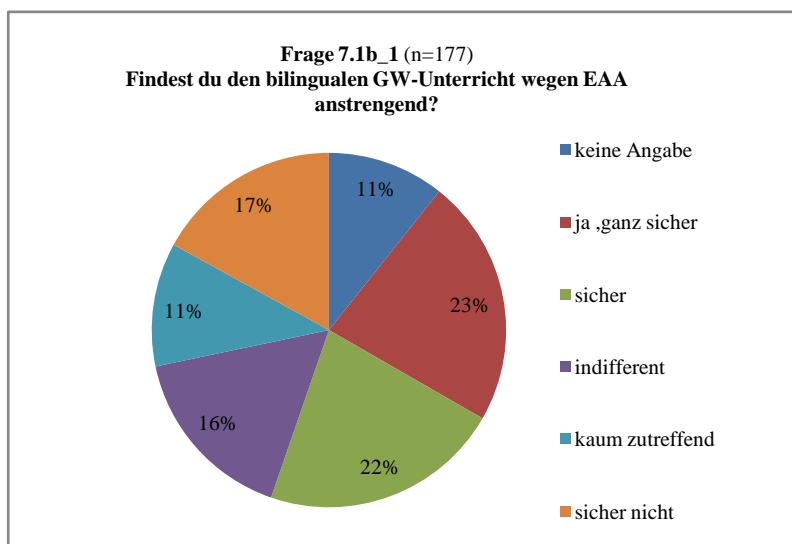
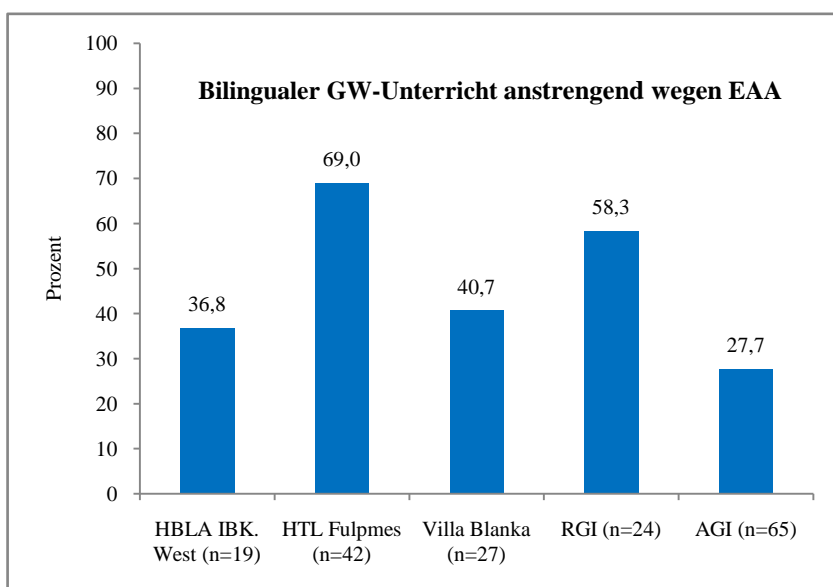


Abb. 100: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob sie den bilingualen GW-Unterricht wegen EAA für anstrengend halten (2010).



ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob sie den bilingualen GW-Unterricht wegen EAA für anstrengend halten (nach Schulen, 2010).

Von dem in Frage 7b ausgewiesenen Zustimmungspotential (177 SchülerInnen) hält knapp die Hälfte (45 %) den GW-Unterricht für anstrengend, weil Englisch als Arbeitssprache verwendet wird.

Mehr als ein Viertel (28 %) sieht den Grund dafür nicht (kaum) im Gebrauch der Fremdsprache bei der Vermittlung von Inhalten.

EAA als Ursache eines beanspruchenden GW-Unterrichts machen vor allem die SchülerInnen an der HTL Fulpmes und am RGI aus (69 bzw. 53 %), während am AGI diesbezüglich der niedrigste Wert (28 %) ausgewiesen wird. Villa Blanka- und HBLA-BesucherInnen stimmen mit knapp 37 bzw. 41 Prozent zu, dass die Fremdsprache das Lernen im Fach anstrengend macht.

Abb. 101: Zustimmung („ja,

Zusammenfassung

Gut vier Zehntel der SchülerInnen empfindet den bilingualen GW-Unterricht als anstrengend (am wenigsten am RGI, AGI und der HBLA Innsbruck), wobei EAA als Ursache dafür von nicht ganz der Hälfte der relevanten Population identifiziert wird. Allerdings liegen die diesbezüglichen Werte an der HTL Fulpmes und dem RGI mit 69 bzw. 58 Prozent deutlich über dem Niveau der undifferenzierten Gesamterhebung (45 %).

Auf der Basis der Schülerantworten zur Frage 7b kann somit die Hypothese D4 nicht als klar bestätigt angesehen werden.

SUBSTANZVERLUST IN GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

Hypothese D5

Wenn SchülerInnen einen inhaltlichen Substanzverlust in GW diagnostizieren, nehmen sie diesen zugunsten höherer Sprachkompetenz gern in Kauf.

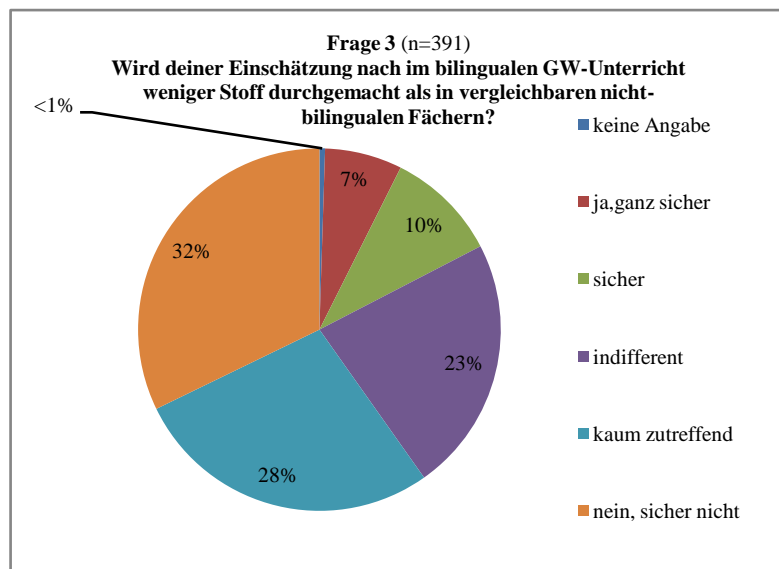


Abb. 102: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob es im bilingualen GW-Unterricht zu einem inhaltlichen Verlust kommt (2010).

Weniger als ein Sechstel (17 %) der Befragten glaubt, dass im bilingualen GW-Unterricht nicht so viel Stoff durchgemacht wird wie in vergleichbaren nicht-bilingualen Fächern.

23 Prozent legen sich bei dieser Frage nicht fest.

Fast zwei Drittel (60 %) geben an, dass es ihrem Empfinden nach zu keinen inhaltlichen Einbußen im Sachfach kommt.

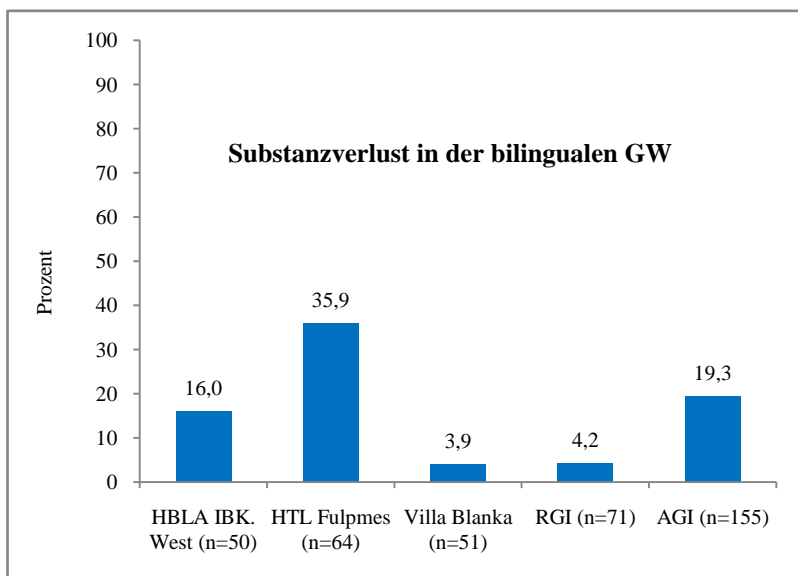
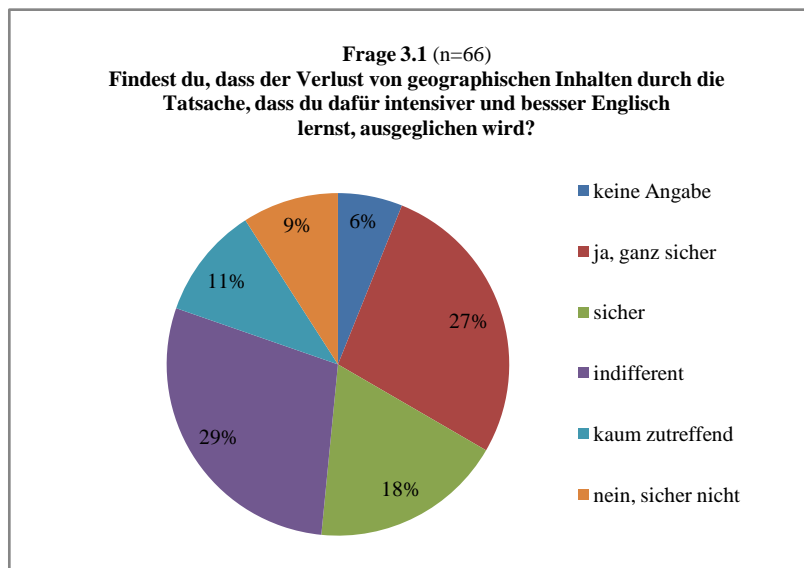


Abb. 103: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob sie im bilingualen GW-Unterricht einen Substanzverlust feststellen (nach Schulen, 2010).

An allen Schulen sind die Besucher des bilingualen Zweiges zu einem hohen Prozentsatz der Meinung, dass es in der bilingualen GW zu wenig bis keinem Substanzverlust kommt. Diese Auffassung vertreten ganz besonders die SchülerInnen an der Villa Blanka und am RGI, wo nur rund 4 Prozent (2 bzw. 3 Interviewte) die Frage 3 bejahen.

Am relativ stärksten (36 %) sehen die HTL-Besucher in Fulpmes eine stoffmäßige Reduktion in den CLIL-Fächern.



Wenn es nach Meinung der Interviewpartner zu einem Substanzverlust in GW kommt, glaubt fast die Hälfte (45 %) der SchülerInnen, dass dieser durch sprachliche Verbesserungen im Englischen ausgeglichen wird.

Ein knappes Drittel (29 %) ist bei dieser Frage unentschlossen und ein Fünftel sieht diesen Kompensationseffekt nicht bzw. kaum.

Abb. 104: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob der Verlust geographischer Inhalte durch bessere Englischkenntnisse kompensiert wird (2010)

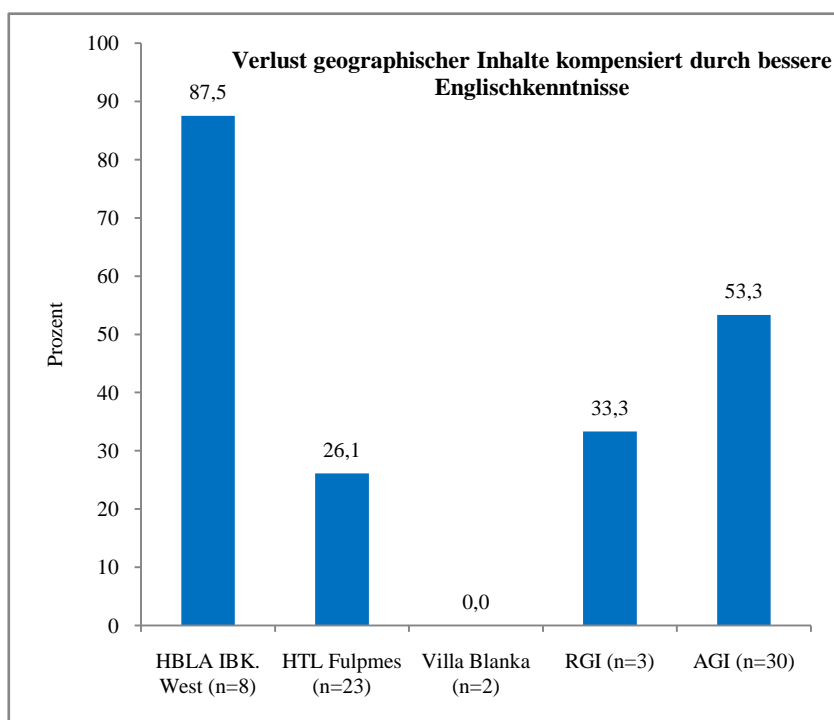


Abb. 105: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob der Verlust geographischer Inhalte durch bessere Englischkenntnisse kompensiert wird (nach Schulen, 2010).

Das Erhebungsbild dieses ergänzenden Aspekts zu Frage 3 ist bezogen auf die einzelnen Schulen sehr divers: Neben einem sehr hohen Zustimmungswert (88 %) an der HBLA Innsbruck, einem mittleren am AGI (53 %), relativ niedrigen Angaben am RGI und an der HTL Fulpmes (33 bzw. 26 %) sinkt der Anteil jener, die einen sprachlichen Kompensationseffekt bei inhaltlichen Verlusten in GW erkennen, an der Villa Blanka auf null Prozent (was bei einer Bezugspopulation von 2 SchülerInnen letztlich keine Aussagekraft besitzt).

Zusammenfassung

Knapp zwei Drittel der SchülerInnen sehen keinen inhaltlichen Verlust im Rahmen des bilingualen GW-Unterrichts. 66 Befragte (17 %) orten jedoch Substanzeinbußen in diesem Fach (mit den relativ höchsten Werten an der HTL Fulpmes und am AGI). Von dieser Teilpopulation glaubt nicht ganz die Hälfte, dass die Verluste von geographischen Inhalten durch sprachliche Verbesserungen ausgeglichen werden.

Folglich erfährt die Hypothese D5 keine klare Bestätigung.

ROLLE DER WIRTSCHAFTSKUNDE

Hypothese D6

Die Einbeziehung wirtschaftskundlicher Themen eignet sich aufgrund vieler bekannter Fachtermini besonders gut für den bilingualen Unterricht.

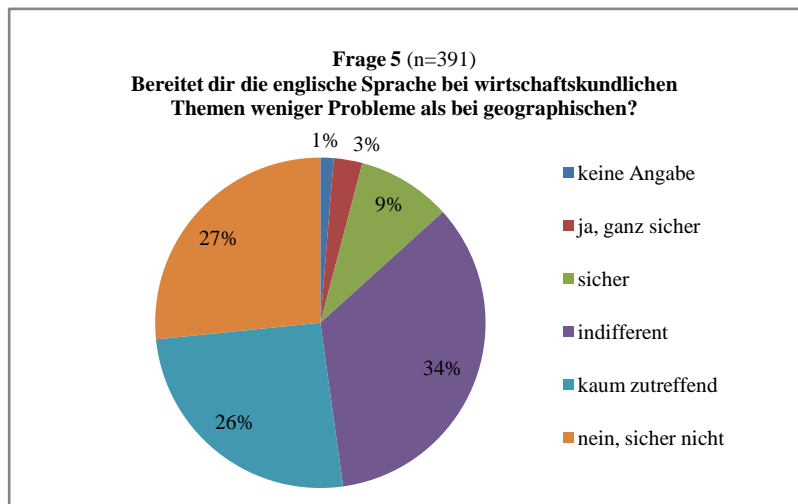


Abb. 106: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, ob ihnen die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme bereitet als bei geographischen (2010).

Etwas mehr als ein Zehntel (12 %) der Probanden meint, dass die Anwendung der Fremdsprache bei wirtschaftskundlichen Themen leichter sei als bei geographischen.

Gut die Hälfte (53 %) der Antworten zeigt an, dass man keinen Unterschied zwischen Geographie und Wirtschaftskunde hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades bei der Anwendung der Fremdsprache erkennen kann.

Ungefähr ein Drittel (34 %) enthält sich de facto der Stimme.

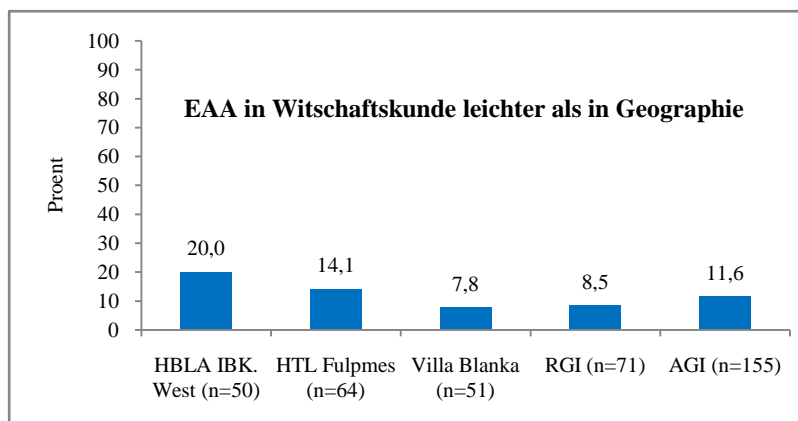


Abb. 107: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob ihnen die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme bereitet als bei geographischen (nach Schulen, 2010).

Die SchülerInnen insbesondere am RGI, der Villa Blanka und am AGI stimmen nur zu einem sehr geringen Anteil (fast 8 bis knapp 12 %) zu, dass ihnen EAA in der Wirtschaftskunde leichter fällt als in Geographie.

Die Werte an der HTL Fulpmes und an der HBLA Innsbruck weichen davon etwas ab und erreichen knapp höhere Zustimmungsniveaus von 14 bzw. 20 Prozent.

Zusammenfassung

Die Mehrheit der SchülerInnen glaubt nicht, dass die Einbeziehung wirtschaftskundlicher Themen sprachlich eine geringere Herausforderung darstellt, als dies bei geographischen Inhalten der Fall ist. Diese Antworttendenz ist bei allen Schulen stark ausgeprägt, besonders an der Villa Blanka, dem RGI und dem AGI. Darüber hinaus nimmt der Anteil der indifferenten Meinungen einen großen Platz ein.

Die Hypothese D6 erfährt hiermit keine Zustimmung durch die Schülereinschätzungen.

ROLLE DER LEHRPERSON

Hypothese D7

Die Rolle der Lehrperson beeinflusst auch im bilingualen GW-Unterricht Interesse und Motivation der SchülerInnen für das Sachfach.

Abb. 108: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung des Beitrags von EAA, Lehrperson und Inhalt zu einem interessanten und abwechslungsreichen bzw. anstrengenden GW-Unterricht (2010)

Der bilinguale GW-Unterricht ist ... (n=391)								
interessant			abwechslungsreich			anstrengend		
60 %			46 %			43 %		
interessant wegen ... (n=249)			abwechslungsreich wegen ... (n=194)			anstrengend wegen ... (n=177)		
EAA	Lehrperson	Inhalt	EAA	Lehrperson	Inhalt	EAA	Lehrperson	Inhalt
69 %	46 %	65 %	59 %	46 %	63 %	45 %	39 %	49 %

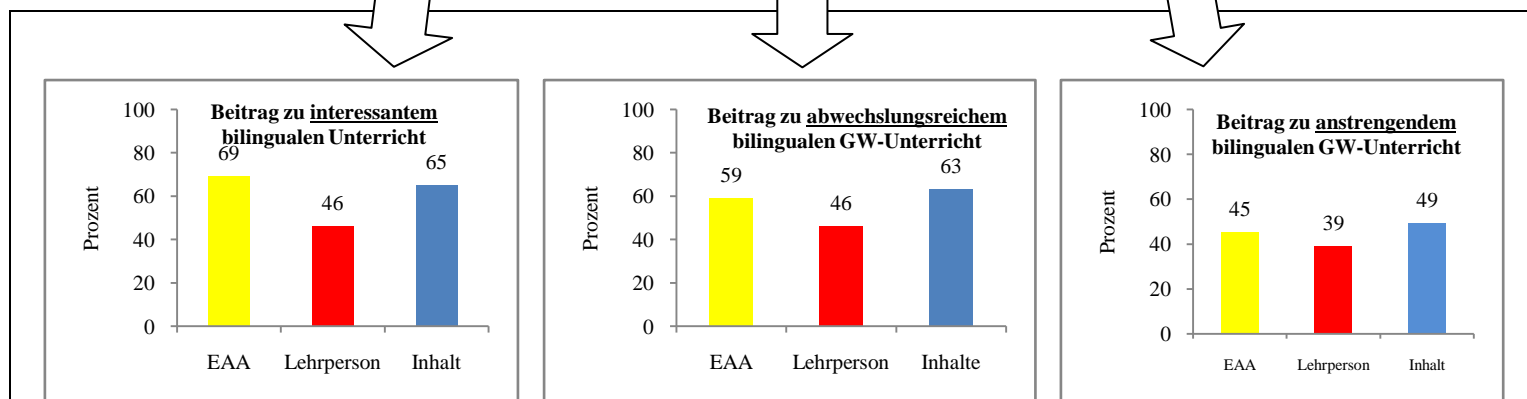


Abb. 109: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bezüglich der Einschätzung des Beitrags von EAA, Lehrperson und Inhalt zu einem interessanten und abwechslungsreichen bzw. anstrengenden GW-Unterricht (2010)

Der Beitrag der Lehrperson zu einem interessanten bilingualen GW-Unterricht wird von knapp der Hälfte (46 %) der relevanten SchülerInnen erkannt, wobei allerdings der Einfluss von Inhalt und EAA höher veranschlagt wird (65 bzw. 69 %). Ähnliches gilt für die abwechslungsreiche Gestaltung der Stunden. Hier erreichen die Inhalte den höchsten Wert. Für den Fall, dass bilingualer GW-Unterricht als anstrengend empfunden wird (43 % der Gesamtpopulation), werden EAA und die Inhalte stärker dafür verantwortlich gemacht als die LehrerInnen (45 bzw. 49 % zu 39 % Zustimmung).

Zusammenfassung

Knapp zwei Drittel der SchülerInnen halten den bilingualen GW-Unterricht für interessant. Die größten Anteile der Zustimmung erreichen dabei die Art des Stoffs und v.a. der Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache. Etwas geringer (mit knapp der Hälfte der zustimmenden Antworten) wird der Beitrag der Lehrperson veranschlagt.

Fast die Hälfte der Befragten meint, dass der Unterricht im Fach GW abwechslungsreich gestaltet wird. Innerhalb dieser Gruppe kommt die höchste Zustimmung bezüglich des Einflusses auf den Abwechslungsreichtum in GW-Stunden den Inhalten zu, dann erst EAA und an dritter Stelle der Lehrperson.

Gute vier Zehntel der Interviewpartner empfinden den bilingualen GW-Unterricht als anstrengend. Bei der Eruierung der Gründe dafür erreichen Inhalte und der Einsatz der Fremdsprache höhere Zustimmungswerte als die PädagogInnen.

Die Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich dieses Fragenkomplexes bestätigen, dass die Lehrpersonen einen ziemlich großen Einfluss auf Interesse weckende Effekte und die Motivation fördernden Abwechslungsreichtum in GW-Stunden haben, die allerdings stärker von den Inhalten und der als Kommunikationsmedium verwendeten Fremdsprache bestimmt werden.

Die Hypothese D7 kann daher als tendenziell bestätigt angesehen werden.

METHODENVIELFALT IM BILINGUALEN GW-UNTERRICHT

Hypothese E1

Der bilinguale GW-Unterricht ist methodisch abwechslungsreich gestaltet.

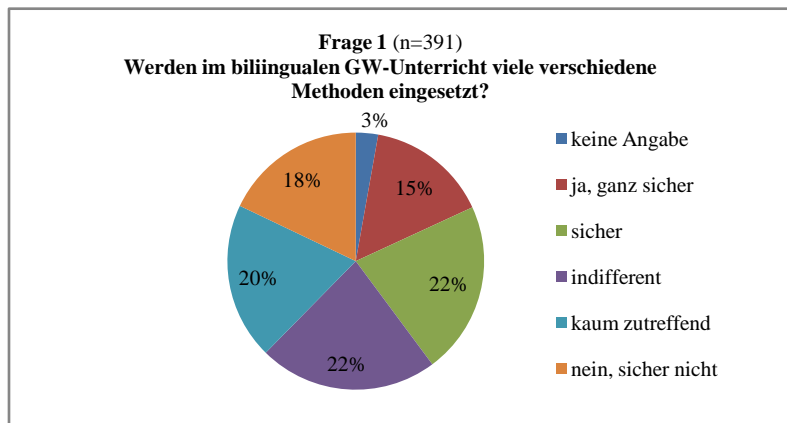


Abb. 110: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Frage, ob im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Methoden eingesetzt werden (2010).

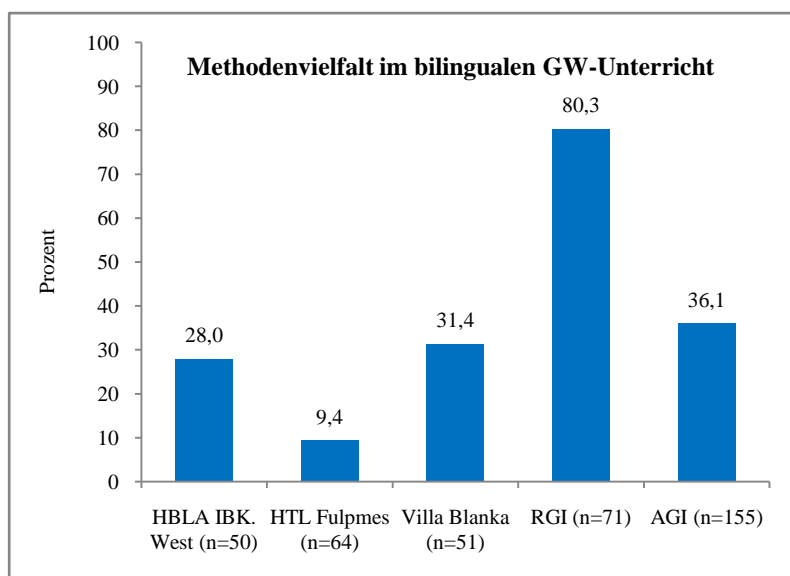


Abb. 111: Zustimmung („ja, ganz sicher“ und „ziemlich sicher“) der SchülerInnen bei der Frage, ob im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Methoden eingesetzt werden (nach Schulen, 2010).

Mehr als ein Drittel (37 %) der Gesamtpopulation bestätigt, dass im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Methoden eingesetzt werden. Ähnlich hoch (38 %) ist allerdings auch der Anteil jener, die vom Gegenteil überzeugt sind.

Betrachtet man die Ergebnisse nach Schulen, ergibt sich ein dreigeteiltes Bild: Nur an einer Schule (RGI) haben die SchülerInnen mehrheitlich (80 %) den Eindruck, dass methodisch abwechslungsreich gearbeitet wird.

An drei Bildungseinrichtungen (AGI, Villa Blank, HBLA Innsbruck) anerkennt etwa jeweils ein Drittel (36, 31, 28 %) der Interviewpartner eine Methodenvielfalt im Unterricht.

Nur an der HTL Fulpmes sinkt der Anteil der zustimmenden SchülerInnen auf unter 10 Prozent.

Zusammenfassung

Die Frage nach der Methodenvielfalt im bilingualen GW-Unterricht wird zwiespältig beantwortet: Jeweils etwa gleich viele Antworten (ein gutes Drittel) zeigen an, dass viele verschiedene Methoden zur Anwendung kommen bzw. dass dies eben nicht der Fall ist.

Gesamt gesehen kann die Hypothese E1 nicht bestätigt werden, wohl aber im Bezug auf das RGI.

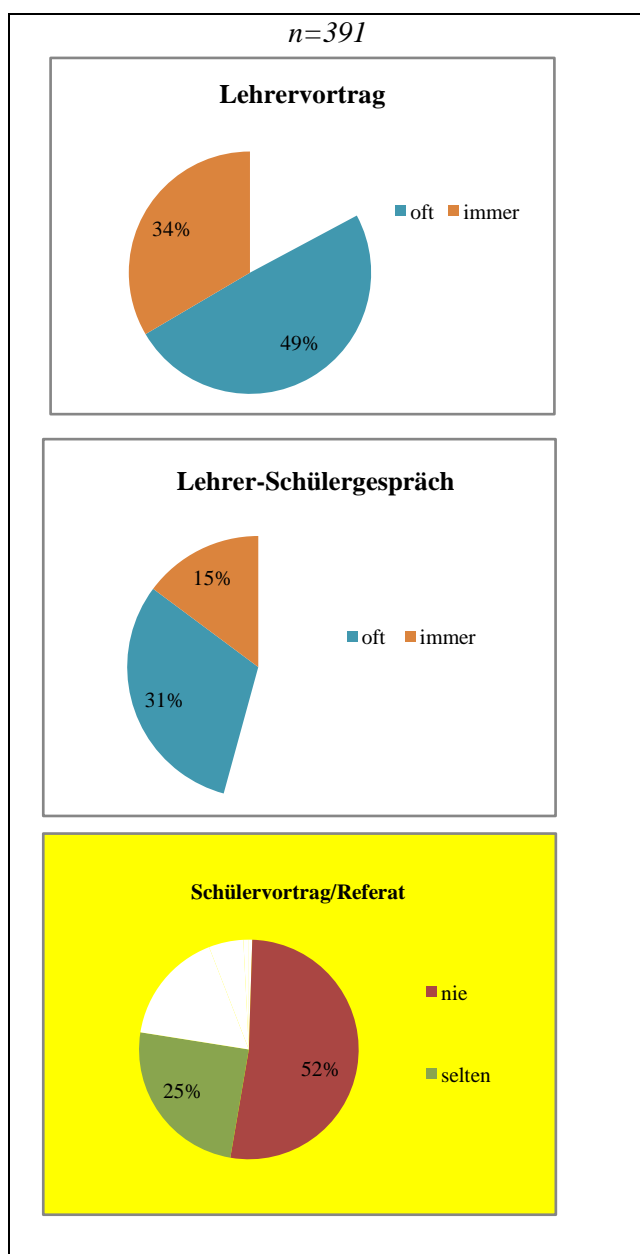
Hypothese E2

Instruktivistische und konstruktivistische Unterrichtsformen existieren ziemlich ausbalanciert nebeneinander

Lehrerzentrierte bzw. instruktivistische Methoden

Wie in Kapitel 3.1 bereits ausgeführt, ist die eindeutige Zuordnung zu den Kategorien „lehrerzentriert“ bzw. „schülerzentriert“ nicht immer leicht, wie am Beispiel des *Referats* bzw. *Schülervortrags* aufgezeigt werden kann: Von der Perspektive des Schülers, der das Referat hält, aus betrachtet, ist diese Methode klar konstruktivistisch, vom Blickpunkte der Zuhörerschaft in der Klasse jedoch instruktivistisch angelegt.

Lehrervortrag und *Lehrer-Schülergespräch* im Sinne eines erarbeitenden Unterrichts gelten gemeinhin als klassische Formen der Instruktion.



Über 80 Prozent der Befragten geben an, dass der klassische *Lehrervortrag* oft bzw. immer vorkommt. Fast die Hälfte (46 %) hat den Eindruck, dass auch das *Lehrer-Schülergespräch* viel Platz im Methodenrepertoire der CLIL-Stunden einnimmt. Ungefähr drei Viertel der Bezugsgruppe empfinden das *Schülerreferat* als wenig oft bis nie eingesetzt.

Abb. 112: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich lehrerzentrierter bzw. instruktivistischer Methoden im bilingualen GW-Unterricht (2010)

Schülerzentrierte bzw. konstruktivistisch orientierte Methoden

(n=391)

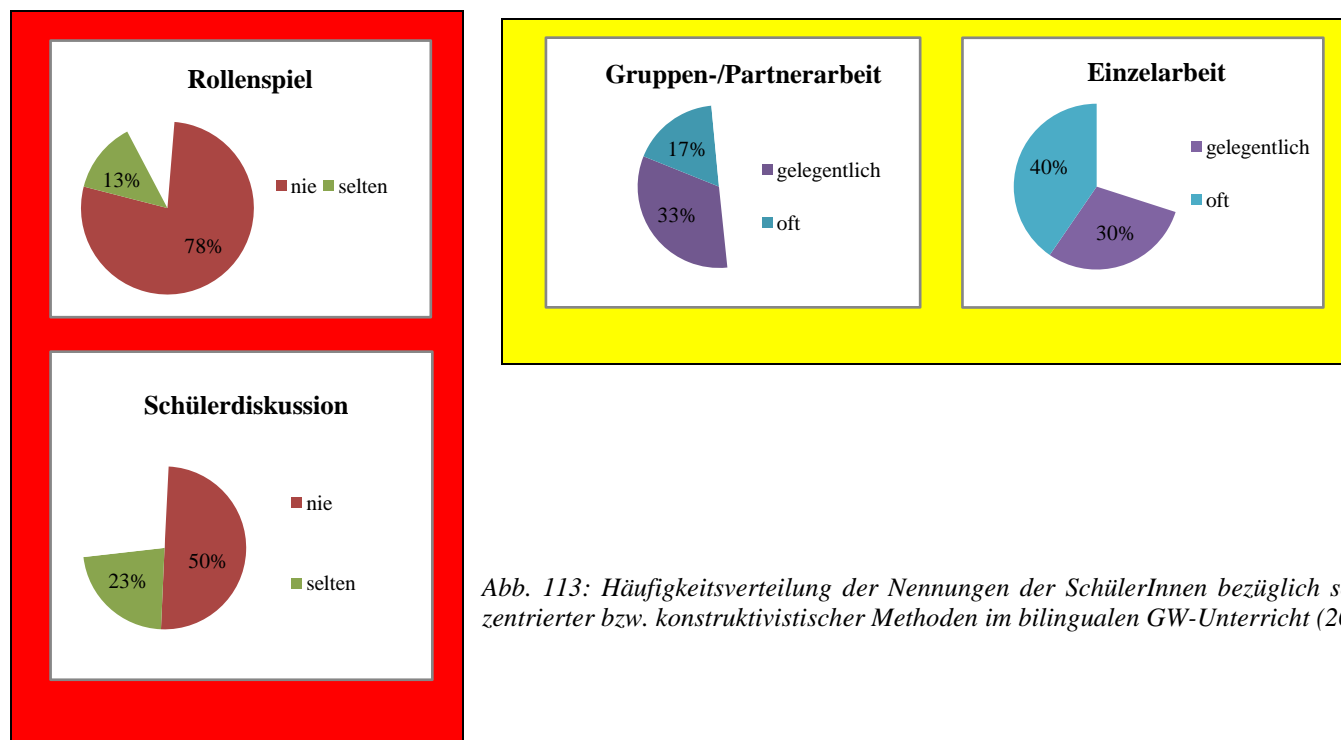


Abb. 113: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich schülerzentrierter bzw. konstruktivistischer Methoden im bilingualen GW-Unterricht (2010)

Rollenspiele als schülerzentrierte Unterrichtsmethode werden nach Meinung von über 90 Prozent der SchülerInnen im bilingualen GW-Unterricht nie bzw. selten angeboten.

Auch *Diskussionen* unter Schülern sind im Empfinden von etwa drei Vierteln (73 %) der Befragten ein nie bis selten eingesetztes Gestaltungselement in den geographischen CLIL-Stunden.

Die Hälfte aller Befragungsteilnehmer bringt zum Ausdruck, dass *Gruppen-* bzw. *Partnerarbeiten* oft bis gelegentlich den Unterricht bestimmen.

Zu knapp drei Vierteln (70 %) geben die bilingualen StudentInnen an, dass *Einzelarbeiten* gelegentlich bis oft das Geschehen in der Klasse prägen.

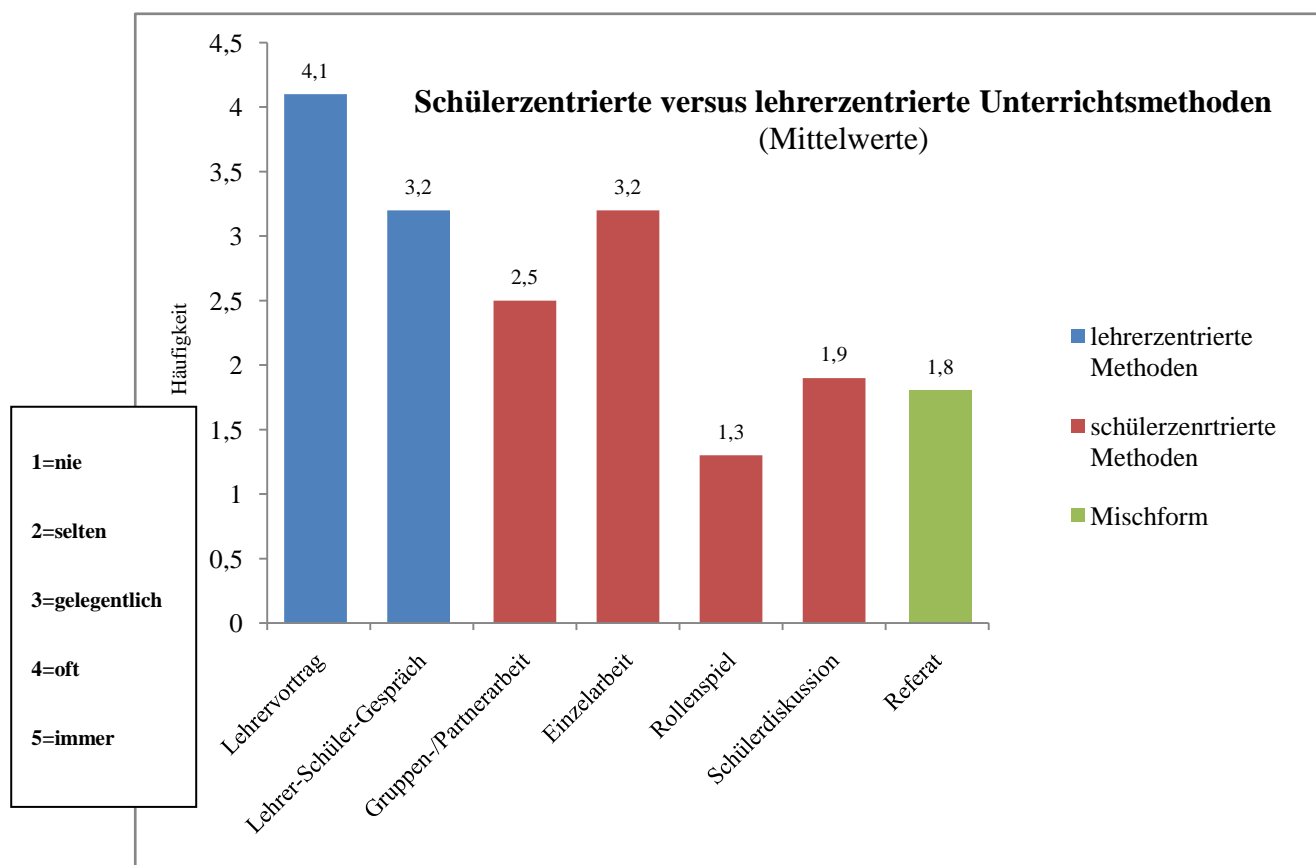


Abb. 114: Mittelwerte der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes lehrerzentrierter bzw. schülerzentrierter Methoden im bilingualen GW-Unterricht (2010)

Auf der Basis einer Gegenüberstellung der Mittelwerte der Schülerantworten zur Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Unterrichtsmethoden kann - gruppiert in lehrer- bzw. schülerzentrierte Formen - folgendes Bild gezeichnet werden:

Die höchsten Werte (*oft* bis *immer* bzw. *gelegentlich* bis *oft*) erreichen *Lehrervortrag* (MW=4,1) und *Lehrer-Schülergespräch* (MW=3,2), klassische Formen eines mehr oder weniger frontal operierenden Instructors.

Bei den schülerzentrierten Methoden wird die *Einzelarbeit* zwischen den Kategorien *gelegentlich* und *oft* (MW=3,2) eingereiht und damit ähnlich bewertet wie ein erarbeitender Unterricht im Sinne eines *Lehrer-Schüler-Gesprächs* aus der instruktivistischen Kategorie.

Während *Gruppen- bzw. Partnerarbeit* noch als *gelegentlich* bis *selten* eingesetzt erachtet wird (MW=2,5), beurteilen die Befragten *Schülerdiskussionen* im Mittel als *selten* (MW=1,9) angewendetes methodisches Instrument und *Rollenspiele* als eine praktisch *nie* (MW=1,3) angebotene Unterrichtsvariante. Die Sonderform des *Schülerreferats* erzielt im Mittelwert ein Niveau einer *selten* (MW=1,8) eingesetzten Methode.

Zusammenfassung

Sowohl Häufigkeitsverteilungen als auch Mittelwertberechnungen bestätigen den Eindruck der SchülerInnen, wonach gesamt betrachtet lehrerzentrierte Methoden dominieren. Bei den schülerzentrierten Formen erreichen *Einzelarbeit* und - mit Abstrichen - *Gruppen-/Partnerarbeit* relativ hohe Werte, während *Referat* und *Schülerdiskussion* selten eingesetzt werden und *Rollenspiele* praktisch nie vorkommen. Auf der Basis dieser Einschätzungen muss die Hypothese E2 abgelehnt werden.

Hypothese E3

Unterrichtsformen, die höhere Sprachkompetenz erfordern, finden erst mit zunehmender Klassenstufe bilingualen GW-Unterrichts Eingang in das Methodenrepertoire.

Im Zusammenhang mit dem Methodenpool in Geographie und Wirtschaftskunde erscheint auch die Frage interessant, ob sich mit der bilingualen Routine das eingesetzte Repertoire insofern ändert, als vermehrt jene Unterrichtsformen Anwendung finden, die besonders an die Kommunikationsfähigkeiten der SchülerInnen appellieren. Als Indikatoren dafür wurden *Referate*, *Rollenspiele* und *Diskussionen* ausgewählt.

Nachdem die für die Untersuchung relevanten höheren Schulen Tirols per definitionem sehr weit gefasst sind (vgl. Kapitel 5.2.3.1 und 5.2.3.2), kommen für die Beantwortung der oben angeführten Frage nur zwei Schulen in Betracht, die ein über mehrere Jahrgangsstufen andauerndes bilinguals Programm anbieten: das RGI mit den Oberstufenklassen (5a, 7a, 8a, 8b: n=71) und das AGI mit jeweils einer Klasse in allen Jahrgängen (2b bis 8b: n=155).

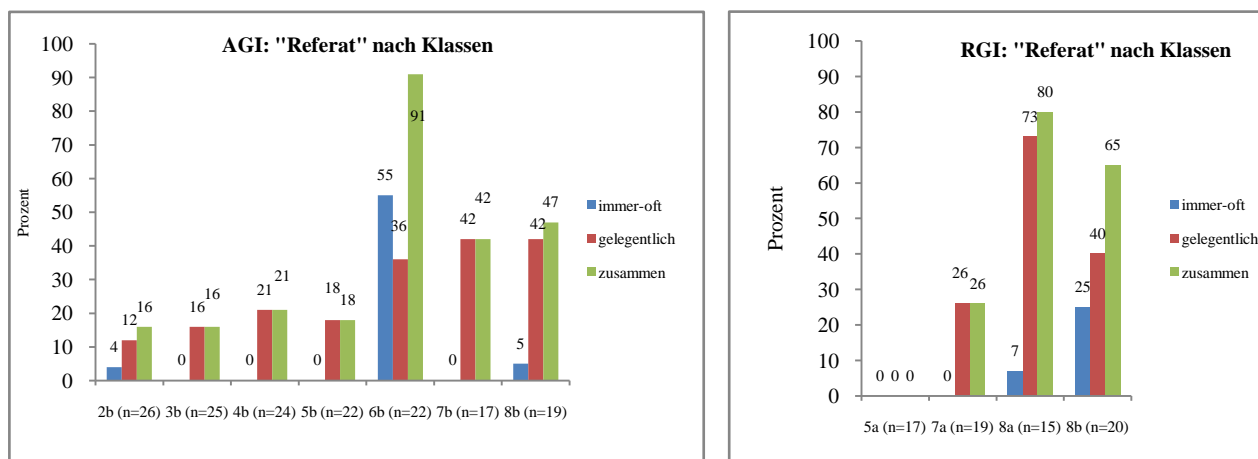


Abb. 115: Häufigkeitsverteilung (Kategorien „gelegentlich“ und „immer-oft“) der Nennungen der SchülerInnen am AGI bzw. RGI bezüglich des Referats als Methode im bilingualen GW-Unterricht, nach Klassen (2010)

Am AGI ergibt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Unter- und Oberstufe: Obzwar auch in den unteren Klassen eine leichte Anteilssteigerung im Bezug auf Referate festzustellen ist, ist doch in den Klassen sechs bis acht ein deutlich größerer Prozentsatz an zustimmenden Antworten (*immer-oft* und *gelegentlich*) zu verzeichnen. Ein herausragendes Ergebnis erzielt allerdings die sechste Klasse, in der über 90 Prozent der SchülerInnen (Teil)Zustimmung offenbaren.

In der Oberstufe des RGI ist zwar kein kontinuierliches Ansteigen des Einsatzes der Referatsmethode zu registrieren, wohl aber eine deutlich höhere Zunahme in den achten Klassen. Auffallend ist auch, dass die SchülerInnen der fünften Klasse nie die Gelegenheit bekamen, sich in Referaten zu präsentieren.

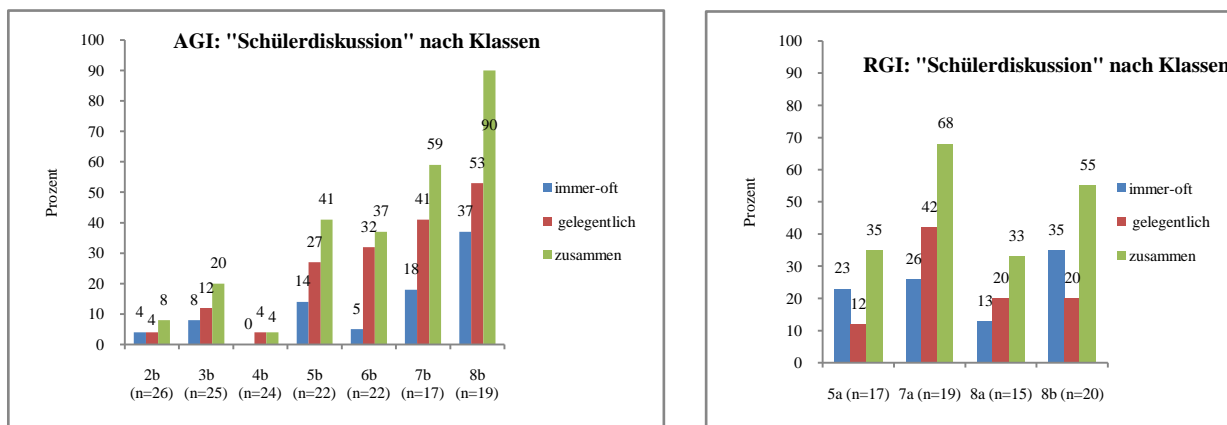
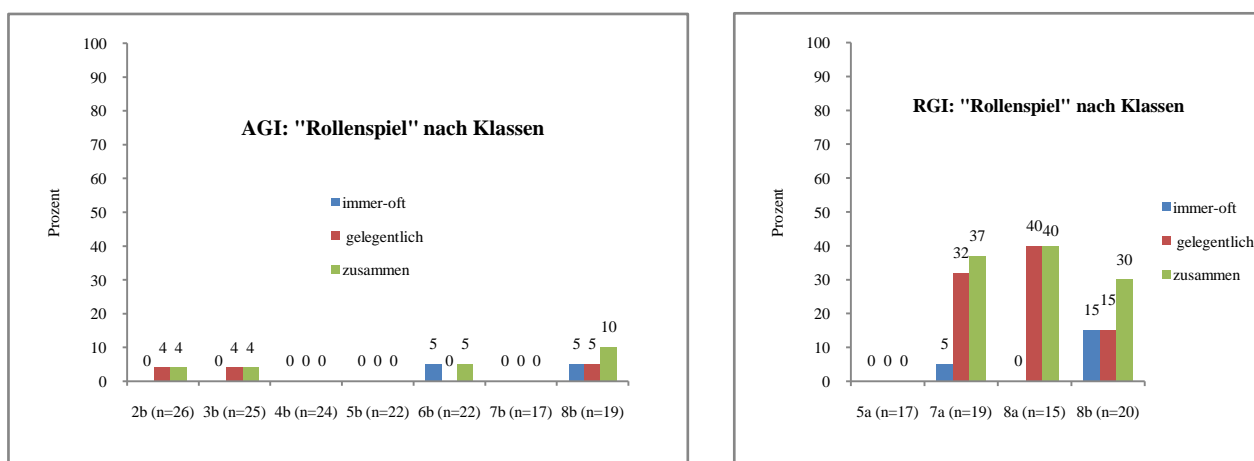


Abb. 116: Häufigkeitsverteilung (Kategorien „gelegentlich“ und „immer-oft“) der Nennungen der SchülerInnen am AGI bzw. RGI bezüglich der Schülerdiskussion als Methode im bilingualen GW-Unterricht, nach Klassen (2010)

Am Akademischen Gymnasium Innsbruck kann man aus den Antworten ein kontinuierliches Anwachsen der Häufigkeit der *Schülerdiskussionen* ablesen, wobei in der Abschlussklasse (8b) 90 Prozent der Probanden angeben, dass diese Form des Unterrichts *immer/oft* bzw. zumindest *gelegentlich* zum Einsatz kommt. Eine Klasse (4b) passt allerdings nicht in dieses Bild, da nur ein einziger Schüler (von 24) vermerkt, dass Diskussionen gelegentlich stattfinden.

Am Reithmannsgymnasium Innsbruck verteilen sich die positiven Äußerungen ziemlich ungleichmäßig in den Oberstufenklassen, ohne auf ein Kontinuum hinzuweisen. So schneidet die 5a-Klasse etwa gleich gut ab wie die 8a und bei den zwei führenden Klassen ist die 7a besser gestellt als die 8b.

Abb. 117: Häufigkeitsverteilung (Kategorien „gelegentlich“ und „immer-oft“) der Nennungen der SchülerInnen



am AGI bzw. RGI bezüglich des Rollenspiels als Methode im bilingualen GW-Unterricht, nach Klassen (2010)

Beim Rollenspiel am AGI fällt die Zustimmung so gering aus, dass keine aussagekräftige Einschätzung möglich ist. Am RGI kommt diese Unterrichtsmethode praktisch nur in den 7. und 8. Klassen vor, wobei allerdings die Zahl an SchülerInnen (insgesamt 18), die meinen, dass das Rollenspiel *immer/oft* oder zumindest *gelegentlich* eingesetzt wird, sehr gering ist.

Zusammenfassung

Referate werden deutlich öfter als methodisches Instrument in der Oberstufe eingesetzt (AGI) bzw. bilden dort besonders in den höchsten Klassen ein als markant wahrgenommenes Unterrichtsverfahren (RGI und AGI).

Ein besonders schön ausgebildetes Anstiegsprofil von der untersten bis zur obersten Klasse ergibt sich hinsichtlich der *Schülerdiskussionen* am AGI, während am RGI kein progressives Element auszumachen ist. Der Anteil dieser Unterrichtsform ist ungleich verteilt, jedoch relativ hoch.

Rollenspiele kommen am AGI praktisch nicht vor und werden am RGI in den siebten und achten Klassen in geringem Ausmaß durchgeführt.

Alle drei Methoden (*Referate, Rollenspiele und Diskussionen*) werden vermehrt in den Oberstufenklassen angeboten, wodurch die Hypothese E3 für die untersuchten Schulen tendenziell als bestätigt gelten kann. Allerdings ist die Aussagekraft auf ganz Tirol bezogen kaum gegeben, da nur zwei von fünf Bildungseinrichtungen für die Interpretation in Frage kamen.

MEDIENVIELFALT IM BILINGUALEN GW-UNTERRICHT

Hypothese F1

Im bilingualen GW-Unterricht werden viele verschiedene Medien eingesetzt.

Hypothese F2

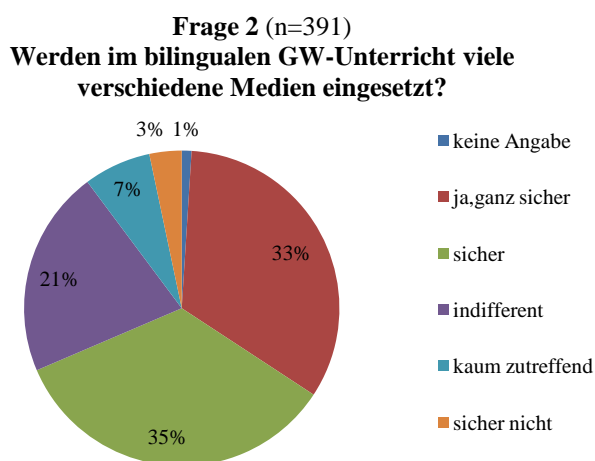
Arbeitsblätter und von LehrerInnen erstellte Skripten dominieren den Unterricht.

Hypothese F3

Das (approbrierte) Lehrbuch tritt in den Hintergrund.

Hypothese F4

Visualisierung der Inhalte spielt im bilingualen GW-Unterricht eine besondere Rolle.



Generell gesprochen attestieren die SchülerInnen an den bilingualen Zweigen dem GW-Unterricht ein vielfältiges Angebot an Medien (fast 70 % Zustimmung). Nur 10 Prozent der Befragten sind vom Gegenteil überzeugt und zirka ein Fünftel (21 %) kann keine klare Position vertreten.

Abb. 118: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich der Frage, ob im bilingualen

GW-Unterricht viele verschiedene Medien eingesetzt werden (2010).

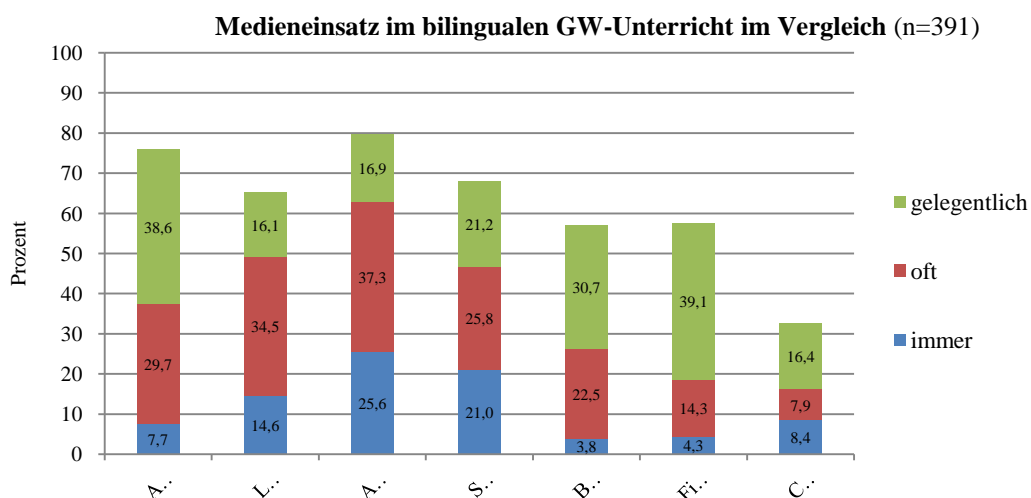


Abb. 119: Häufigkeitsverteilung (Kategorien „gelegentlich“, „oft“ und „immer“) der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Einsatzes verschiedener Medien im bilingualen GW-Unterricht (2010)

Ein differenzierter Blick auf die einzelnen Medien fasst im obenstehenden Diagramm die drei positiven Kategorien *gelegentlich*, *oft* und *immer* zusammen:

Nach Auffassung der Schülerinnen werden besonders *Arbeitsblätter*, aber auch *Skripten*, *Lehrbuch* und *Atlas* relativ häufig verwendet (65 bis 80 %), *Bilder* bzw. *Filme/Videos* erzielen mittlere Zustimmungswerte (knapp unter 60 %) und das Medium *Computer* wird am wenigsten (etwas mehr als 30 %) als Unterrichtselement wahrgenommen. Im Bezug auf Letzteres ist allerdings eine schulspezifische Betrachtung notwendig, da eine der erfassten Einrichtungen (Villa Blanka) im bilingualen Unterricht Computerklassen eingerichtet hat und somit das Gesamtbild deutlich beeinflusst: Exkludiert man bei der Darstellung der oben beschriebenen positiven Antwortkategorien die Villa Blanka in Innsbruck, so fällt der Zustimmungswert auf 23 Prozent der Antworten, während an der erwähnten Schule selbst 98 Prozent der Antworten in die relevanten Bereiche fallen.

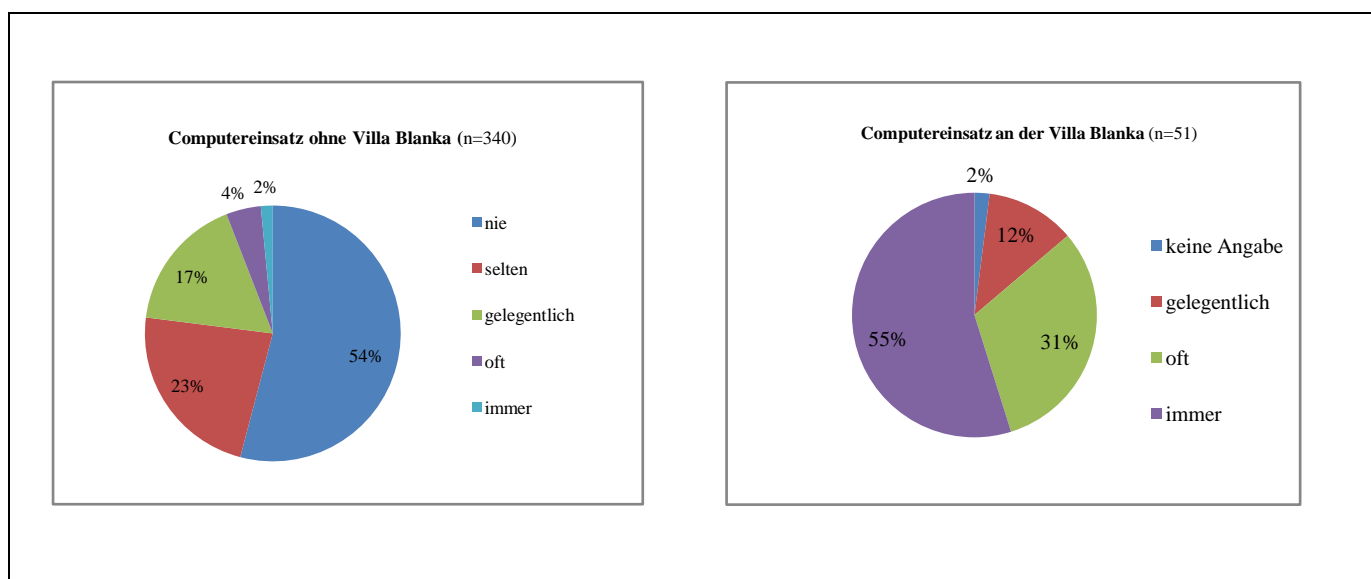


Abb.120: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen bezüglich des Einsatzes des Computers im bilingualen GW-Unterricht - an der Villa Blanka (V.B.) bzw. allen Schulen ohne V.B. (2010)

Zusammenfassung

Fast 70 Prozent der SchülerInnen geben an, dass im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Medien eingesetzt werden, wobei audio-visuelle Hilfsmittel und besonders der Computer deutlich weniger oft angeboten werden als Printmedien.

Durch dieses Untersuchungsergebnis wird die Aussage der Hypothese F1 ziemlich klar anerkannt.

Die Hypothese F2 kann bestätigt werden, die Hypothesen F3 und F4 hingegen nicht.

Hypothese F5

Computerunterstützter Unterricht nimmt mit zunehmender bilingualer Altersstufe mehr Platz ein.

So wie bei der Überprüfung der Hypothese E3 kann auch bei der Beantwortung der der Hypothese F5 zugrunde liegenden Frage nur auf die Schulen AGI (n=155) und RGI (n=71) Bezug genommen werden.

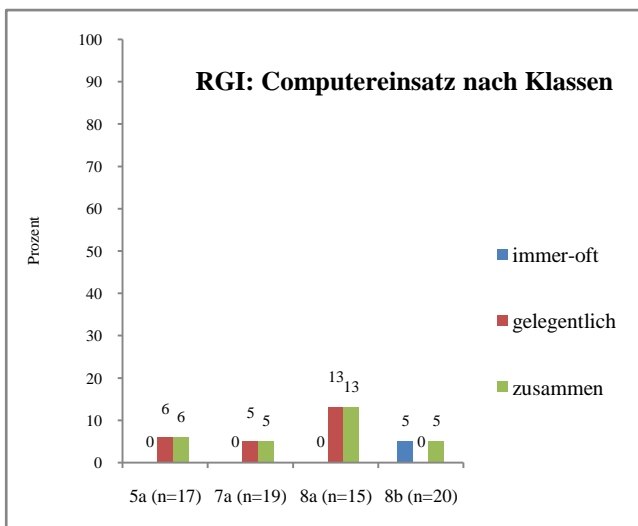
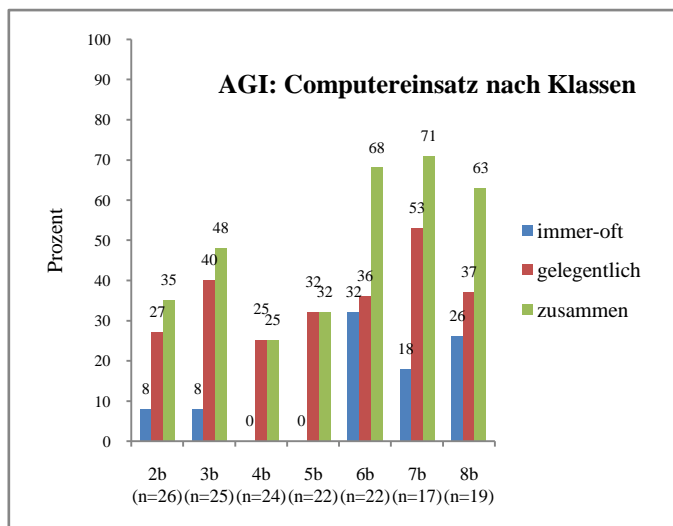


Abb. 121: Häufigkeitsverteilung der Nennungen der SchülerInnen des AGI bzw. RGI bezüglich des Einsatzes des Computers im bilingualen GW-Unterricht (2010)

Mit Einbrüchen in den Klassen 4b und 5b wird nach Schülermeinung der Computer am AGI mit zunehmender Altersstufe vermehrt eingesetzt, was vor allem im Vergleich der Unterstufe mit den höchsten Klassen (6b, 7b, 8b) gilt. Dennoch bleibt die Tatsache bestehen, dass sich die Zustimmung zur Frage der Häufigkeit des Einsatzes des Computers auf niedrigem Niveau bewegt. Nur in einer Klasse (7b) gibt mehr als die Hälfte (53 %) an, dass mit diesem Unterrichtsmittel gelegentlich gearbeitet wird. Nimmt man zur Rubrik *gelegentlich* auch noch die beiden (im Ausmaß deutlich niedrigeren) Kategorien *immer/oft* dazu, ergeben sich gesamt betrachtet in den Klassen 6b, 7b und 8b relativ deutliche Mehrheiten (63 bis 71 %) bezüglich positiv besetzter Antworten.

Am RGI sind die absoluten Zahlen (5 SchülerInnen in allen Klassen!), die dem Balkendiagramm zugrunde liegen, so niedrig, dass der Aussagewert verschwindend klein ist. Festhalten kann man, dass an dieser Schule der Computer nach Auffassung der SchülerInnen als Unterrichtsmedium praktisch nicht genutzt wird.

Zusammenfassung

Am AGI wird der Computer in der Oberstufe deutlich öfter verwendet als in den unteren Klassen. Es lässt sich allerdings keine deutlich ausgeprägte Progression mit zunehmender Altersstufe aus den Daten herauslesen. Am RGI können aufgrund der zu geringen Anzahl der Antworten keine diesbezüglichen Aussagen gemacht werden. Die Hypothese F5 muss daher in der vorliegenden Formulierung und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nur eine Schule zur Ausarbeitung und Interpretation herangezogen werden konnte, abgelehnt werden.

5.3.6.2 Diskussion der Ergebnisse

Die in Kapitel 5.3.6.1 präsentierten Ergebnisse der Untersuchung - gesamt und im Vergleich der einzelnen Schulen miteinander - bedürfen einiger Erläuterungen und persönlicher Einschätzungen. Darüber hinaus bieten sich Querverweise auf die Resultate der zwei Case Studies (vgl. Kapitel 5.3.4.2 und 5.3.5.4) und auf andere in der Literatur diskutierte Arbeiten an.

Generell kann festgehalten werden, dass an der HBLA Innsbruck West, dem RGI und AGI großteils sehr positive Schülerbewertungen hinsichtlich des bilingualen Programms vorliegen, während vor allem an der HTL Fulpmes der bilinguale Unterricht in der bei der Erhebung beobachteten Form bei den Probanden nicht so gut angekommen zu sein scheint.

ALLGEMEINER TEIL

5.3.6.2.1 Steigerung der Kompetenz in der Zielsprache und bessere Zukunftschancen durch bilingualen Unterricht

Sprachkompetenz

Gesamt betrachtet ergibt sich zwar eine klare Mehrheit, die eine Steigerung der Sprachkompetenz dem bilingualen Unterricht attestiert. Dieses Ergebnis kommt jedoch hauptsächlich deshalb zustande, weil die Schulen HBLA Innsbruck, RGI und AGI, die zahlenmäßig besonders stark ins Gewicht fallen, extrem hohe Zustimmungsniveaus aufweisen. Dies lässt den Schluss zu, dass nur dort, wo bilingualer Unterricht konzeptionell institutionalisiert ist, das allseits anerkannte sprachliche Verbesserungspotential durch bilingualen Unterricht ausgenützt werden kann.

Das Phänomen der Zweiteilung des Ergebnisbildes (bei manchen Fragen kommt allerdings zu den oben erwähnten drei Schulen auch noch die Villa Blanka hinzu) und das dadurch bedingte Problem einer verzerrten Darstellung der Gesamterhebung ziehen sich wie ein roter Faden durch die Untersuchung.

Zukunfts- und Berufschancen

Ein sehr großer Teil der SchülerInnen erkennt im bilingualen Unterricht einen Vorteil für die spätere Aus- und Weiterbildung, wenngleich nicht näher definiert war, in welcher Form und in welchen Situationen dies zum Tragen kommen kann. Es überrascht jedoch schon, dass an einer Schule nur ein Drittel der Befragten in der Verwendung von EAA diesen prognostizierten Nutzen sieht, während hingegen an den anderen Schulen zumindest zirka die Hälfte der Antworten Zustimmung signalisiert.

5.3.6.2.2 Substanzverlust im Sachfach

Es ist interessant zu hören, dass ein Großteil der SchülerInnen nicht den Eindruck hat, dass durch die Verwendung der Fremdsprache Englisch inhaltliche Reduktionen in den Sachfächern erfolgen, gibt es doch unter Fachdidaktikern eine weit verbreitete Auffassung (u.a. THÜRMANN 2008, S. 71) wonach es im CLIL-Konzept zwangsläufig zu einem Substanzverlust (inhaltliche Reduktionen und Modifikationen) kommen müsse. Auch manche Prakti-

kerInnen (vgl. Kapitel 5.4.3.6) halten dies für ein in realiter gegebenes Faktum, mit dem sie beinahe täglich konfrontiert sind.

Bemerkenswert ist wohl auch die Tatsache, dass der Substanzverlust vor allem von SchülerInnen an jenen Schulen diagnostiziert wird, an denen die bilingualen Programme nicht so gut ankommen. Inwieweit dieses Ergebnis mit den Einschätzungen der SchülerInnen bezogen auf das Fach GW übereinstimmt, wird in Kapitel 5.3.6.2.7.3 zur Sprache kommen.

5.3.6.2.3 Mehrbelastung der SchülerInnen durch bilingualen Unterricht

Ziemlich überraschend kann registriert werden, dass an keiner Schule mehr als die Hälfte bzw. an drei Schulen nicht einmal ein Drittel der bilingualen SchülerInnen mehr Mühe haben, die Inhalte zu verstehen, als in vergleichbaren nicht-bilingualen Gegenständen und dass von dieser Gruppe nur etwa ein Drittel dezidiert die Verwendung der Fremdsprache als Begründung dafür angibt. Es kann vermutet werden, dass der große Rest der Probanden die Verständnisprobleme auf die angewendeten (nicht so geeigneten) Methoden und Unterrichtsstrategien, auf weniger effizient eingesetzte Medien und Lernmaterialien bzw. eventuell auf Kompetenzschwächen der Lehrpersonen zurückführt.

Der erhöhte Lern- und Arbeitsaufwand der SchülerInnen aufgrund der oben beschriebenen Verständnisprobleme wird nach Meinung von nur knapp der Hälfte der Befragten durch sprachliche Fortschritte kompensiert. Bei dieser Frage kommt allerdings das zweigeteilte Antwortmuster wieder ganz besonders zum Tragen, da drei Schulen ein (sehr) hohes Zustimmungspotential, zwei ein sehr niedriges aufweisen (wobei bei einer Schule nur eine einzige positive Antwort aufscheint).

5.3.6.2.4 Schwierigkeiten bei der inhaltlich-sprachlichen Vermittlung

Eine sehr große Mehrheit der SchülerInnen empfindet, dass sowohl der Schwierigkeitsgrad als auch der Umfang des Stoffes altersadäquat vermittelt werden. Ähnlich wird auch die sprachliche Progression beschrieben. Dies kann als Beleg für ein geschicktes Vorgehen der involvierten LehrerInnen gelten.

5.3.6.2.5 Beurteilung im bilingualen Unterricht

Es wurde bereits im Kapitel 3.2.3 darauf hingewiesen, dass bilinguales Lernen Synergieeffekte nach sich zu ziehen vermag, die sich positiv auf den allgemeinen Wissens- und Bildungserwerb der SchülerInnen auswirken können. Folgt man dieser Logik, sollten sich die vorhin beschriebenen Effekte auch im generellen Notenbild widerspiegeln:

Allerdings kann nur etwa ein Viertel der SchülerInnen positive Auswirkungen des bilingualen Unterrichts auf die Noten im Allgemeinen bestätigen. Damit stehen die Schülerauffassungen im Widerspruch zu Forschungsergebnissen (NIEMEIER 2000, S. 49), die lernpsychologische Vorteile bei bilingualer Beschäftigung mit Inhalten konstatieren. Daher wäre es wünschenswert, ja eigentlich von essentieller Bedeutung für das Gelingen und das richtige Herangehen an bilingualen Unterricht, wenn vonseiten der Theorie und Praxis dieser Aspekt viel stärker ins Bewusstsein der Lernenden und Lehrenden (vgl. Kap. 5.4.3.2) gerückt und als besonderer Vorteil von CLIL gekennzeichnet würde.

In diesem Zusammenhang lag es nahe, noch einer anderen Frage nachzugehen: Gibt es aufgrund höherer Anforderungen und Belastungen bei Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache negative Folgen für die Beurteilung im bilingualen Sachfach? Die im Rahmen

dieser Untersuchung befragten SchülerInnen verneinen mit großer Mehrheit diese Frage. Nur an einer einzigen Schule erreicht der Anteil der zustimmenden Population mehr als dreißig Prozent, an den meisten ungefähr zehn oder weniger.

5.3.6.2.6 Motivation für den bilingualen Unterricht

An den drei positiv herausragenden Schulen sind sehr viele bis fast alle SchülerInnen für den bilingualen Unterricht motiviert und fühlen sich (mit Ausnahme der HBLA Innsbruck) in den bilingualen Stunden wohl. Interessant ist die Beobachtung, dass mit Ausnahme der vorher zitierten Schule und der HTL Fulpmes alle anderen Einrichtungen einen zum Teil deutlich höheren Wert beim Wohlfühlfaktor im Vergleich mit dem Motivationspegel aufweisen. Es scheint auf den ersten Blick nicht so gut zusammenzupassen, dass manche SchülerInnen zwar motiviert sind, sich aber in den bilingualen Stunden nicht so wohl fühlen. Eine möglich Erklärung für dieses Dilemma könnte der Umstand sein, dass einige beim Beantworten der Fragen zu wenig konzentriert bzw. sorgfältig ans Werk gingen.

Die HTL Fulpmes hat sich bei sehr vielen Fragen als „Special Case“ herauskristallisiert. Beim Thema „Motivation“ fällt die Schule mit besonders niedrigen Werten und einer außergewöhnlich hohen Diskrepanz zwischen Motivation und Wohlbefinden im bilingualen Unterricht auf.

Nicht an allen untersuchten Schulen haben die SchülerInnen die Möglichkeit, sich für die bilingualen Unterrichtsformen anzumelden. Daher wurde die diesbezügliche Frage im Konjunktiv formuliert.

Das inzwischen hinlänglich bekannte, zweigeteilte Antwortschema ist bei dieser Thematik besonders stark ausgeprägt. Zwischen der Schule mit den besten Werten (AGI) und der mit der geringsten Zahl an Wiederanmeldungswilligen (HTL Fulpmes) liegen 79,5 Prozentpunkte: In absoluten Zahlen heißt dies, dass sich an der erstgenannten Schule von 150 SchülerInnen 138 wieder im bilingualen Zweig einschreiben, an der HTL Fulpmes allerdings nur noch 12 Interessierte (von 96 Befragten) am bilingualen Unterricht teilnehmen würden.

GEOGRAPHIE und WIRTSCHAFTSKUNDE

5.3.6.2.7 Geographie und Wirtschaftskunde als prädestiniertes bilinguales Sachfach

Mit einer Ausnahme bieten alle erfassten bilingualen Zweige an den höheren Schulen Tirols Geographie und Wirtschaftskunde als zweisprachigen Gegenstand an, was einen fundierten Zustandsbericht dieses dominanten bilingualen Fachs an höheren Schulen Tirols ermöglicht.

5.3.6.2.7.1 Interessanter und abwechslungsreicher GW-Unterricht

Bereits in Kapitel 3.3.1 wurde darauf hingewiesen, dass GW als besonders prädestiniertes bilinguales Fach gehandelt wird, was mit dem Vorteil zweisprachigen Begriffslernens (nach dem BICS/CALP-Prinzip) und anderen methodisch-didaktischen Gegebenheiten (HAUPT/BIEDERSTÄDT 2003, S. 46-47) begründet wird.

Aus der in der vorliegenden Arbeit erfassten Schülerperspektive wird ersichtlich, dass eine große Mehrheit der Probanden den bilingualen GW-Unterricht zwar als interessant einschätzt (mit den gewohnten schulbezogenen Spezifika), aber an allen Schulen der Abwechslungsreichtum deutlich niedrigere Werte aufweist (mit zwei Schulen auf hohem, zwei auf mittlerem und einer auf sehr niedrigem Niveau). Der Grund dafür kann wohl im Bereich der (nicht so stark ausgeprägten) Methodenvielfalt angesiedelt werden, die in Kapitel 5.3.6.2.7.6 gesondert zu betrachtet ist. Es wird sich zeigen, inwieweit die Antworten bezüglich des Methodenrepertoires und eines abwechslungsreichen GW-Unterrichts kompatibel sind.

Hohe bis sehr hohe Prozentsätze der Antworten weisen darauf hin, dass die SchülerInnen den bilingualen GW-Unterricht auch wegen des Einsatzes der Fremdsprache für abwechslungsreich und interessant halten, was eine positive Rückmeldung an die involvierten Lehrpersonen darstellt und zu deren Motivationssteigerung beitragen kann.

Die in der Fachliteratur immer wieder vertretenen Meinung (vgl. Kapitel 5.3.4.2.5), wonach sich Geographie besonders wegen der vielen Elemente aus der Alltagssprache für den CLIL-Unterricht eignen würde, wird durch die Schülerantworten der vorliegenden Untersuchung nur tendenziell bestätigt. Ein erheblicher Teil der SchülerInnen findet den englischsprachigen GW-Unterricht nicht etwa leichter im Vergleich zu anderen Fächern (so die Formulierung der entsprechenden Frage im FB), weil hier besonders große Überschneidungen zwischen Fachbegriffen und Alltagsausdrücken vorlägen.

5.3.6.2.7.2 Anstrengender GW-Unterricht

Ein beträchtlicher Teil der Interviewten (an zwei Schulen sogar mehr als die Hälfte) findet den bilingualen GW-Unterricht anstrengend, wobei zu einem erheblichen Prozentsatz die Fremdsprache als Kommunikationsmittel dafür verantwortlich gemacht wird. Bei dieser Thematik fällt besonders das Ergebnis am RGI auf, da überraschend viele SchülerInnen dort der Meinung sind, dass EAA für den anstrengenden Unterricht als Begründung genannt werden müsse.

Dies stellt einen gewissen, nicht leicht zu interpretierenden Widerspruch dar, zumal die Befragten am RGI sonst durch besonders positive Antworten im Rahmen der Interviews aufge-

fallen sind (und hier sich deutliche Unterschiede zu den anderen zwei Schulen mit ähnlichen Antwortstrukturen ergeben).

5.3.6.2.7.3 Substanzverlust und sprachliche Kompensationseffekte in GW

Die Antworten zu den relevanten Fragen zu diesem Thema weisen im Vergleich des allgemeinen mit dem geographiebezogenen Abschnitt eine fast exakte Übereinstimmung auf und belegen, dass ein sehr großer Teil der SchülerInnen nicht der Auffassung ist, dass inhaltliche Verluste mit dem Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache einhergehen.

Auffallend divergierende Ergebnisse bringt allerdings ein Vergleich der Schulen zutage:

An drei Einrichtungen ortet ein größerer Teil der SchülerInnen einen Substanzverlust in Geographie und Wirtschaftskunde als in anderen bilingualen Fächern, wobei diese Diskrepanz am AGI besonders deutlich ausgeprägt ist.

An den zwei restlichen Schulen werden die inhaltlichen Einbußen weniger in GW wahrgenommen als sonst. Dabei gehen die Wahrnehmungen an der Villa Blanka besonders weit auseinander.

Insgesamt ergibt sich daraus ein ziemlich konfuse Bild, wofür in den vorliegenden Ergebnissen kaum Begründungen gefunden werden können. Da das pädagogische Geschehen im Klassenzimmer sehr komplex ist, können viele Aspekte eine Rolle spielen. Im konkreten Fall kann man wohl annehmen, dass die Lehrperson eine zentrale Steuerungsfunktion bei der Auswahl des Stoffes einnimmt, und daher von Schule zu Schule so gravierende Unterschiede auftreten können.

Ein ziemlich unerwartetes Ergebnis liefern die Antworten auf die Frage, ob die SchülerInnen bei Feststellung eines inhaltlichen Defizits durch sprachliche Verbesserungen entschädigt würden: Nicht einmal die Hälfte der Befragten kann diesen positiven Kompensationseffekt erkennen. Der (statistische) Grund dafür liegt im extrem unterschiedlichen Antwortverhalten der SchülerInnen an den verschiedenen Schulen, wobei die Differenz des höchsten zum niedrigsten Wert fast 88 Prozentpunkte (bei allerdings größtenteils relativ kleinen Bezugspopulationen) beträgt.

5.3.6.2.7.4 Rolle der Wirtschaftskunde

Es kann angenommen werden, dass in den letzten Jahren aufgrund der globalen Wirtschaftskrise in den österreichischen Klassenzimmern mit großer Wahrscheinlichkeit ein besonderer Schwerpunkt auf Wirtschaftskunde (Economics) gelegt wurde, wofür das Fach GW per definitionem ja besonders verantwortlich zeichnet. Nach Auffassung der Mehrheit der SchülerInnen fällt ihnen die Anwendung der Fremdsprache bei wirtschaftskundlichen Themen nicht leichter als bei geographischen, was etwas überraschen mag, da allgemeine Erfahrungen zeigen, dass man mit diesen Themen sehr oft konfrontiert wird und allein durch die alltäglichen Medienberichte (auch englische) Fachausdrücke (z.B. shareholder, flat tax, CEO, hedge fund, hair cut etc. etc.) vermittelt bekommt.

5.3.6.2.7.5 Rolle der Lehrperson

Es ist wohl unbestritten, dass die Lehrperson im Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle einnimmt, egal ob es sich um ein instruktivistisch oder konstruktivistisch bestimmtes Unterrichtsgeschehen handelt. Die befragten bilingualen SchülerInnen belegen dies mit ihren Hinweisen, wonach die Pädagogen neben der Kommunikationssprache und den Inhalten einen wesentlichen Beitrag zu einem interessanten und abwechslungsreichen GW-Unterricht leisten. Allerdings werden die zwei anderen Bereiche (Sprache, Stoff) doch deutlich höher veranschlagt. Aber immerhin attestiert fast die Hälfte der Interviewpartner den LehrerInnen einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, was wiederum als Motivationsschub für diese fungieren kann.

Erfreulich ist auch das Ergebnis zu werten, dass nach Auffassung der SchülerInnen beim Beitrag zu einem anstrengenden GW-Unterricht die Lehrperson hinter den anderen Faktoren (EAA, Inhalt) zurücktritt und somit nicht als Hauptursache für einen mühsameren Lernprozess im bilingualen Kontext identifiziert wird.

5.3.6.2.7.6 Methodenrepertoire

Ein gutes Drittel der Probanden empfindet den bilingualen GW-Unterricht als methodisch abwechslungsreich gestaltet. Dieses Ergebnis ist aus der Sicht der Praktiker etwas enttäuschend und wird zudem nur dadurch erzielt, dass eine Schule (RGI) ein extrem hohes Zustimmungsniveau vorweisen kann.

Wie schon in den Kapiteln 5.3.6.1.11/*Attraktivität der bilingualen GW* und 5.3.6.2.7.1 erwähnt, findet ein ziemlich großer Teil der Befragten (60 %) den bilingualen GW-Unterricht interessant, aber nur ein deutlich geringerer Prozentsatz (46 %) abwechslungsreich. Zwar wurde bei der Frage nach den Gründen dafür die Methodenvariation nicht inkludiert (sondern nur EAA, Lehrperson und Inhalt), dennoch kann angenommen werden, dass genau diese von vielen Schülern als fehlend registrierte Vielfalt das eingangs angeführte Resultat hat zustande kommen lassen.

Bei der Gegenüberstellung von lehrerzentrierten mit schülerzentrierten Methoden wird eine klare Dominanz der instruktivistischen Handlungsmuster im Unterricht augenscheinlich. Dies wird von manchen (VIEBROCK 2010, S. 117) als systembedingtes Unterrichtselement beschrieben und in der vorliegenden Untersuchung in der Realität (durch die Schülerantworten) zunächst einmal bestätigt. Die Vermutung vom THÜRMANN (2008), dass das Vorherrschen von lehrer- und wissensorientierter Instruktion im Sachunterricht der Vergangenheit angehör-

te (THÜRMANN, S. 72-73), deckt sich zwar größtenteils mit der Meinung der interviewten LehrerInnen (vgl. Kap. 5.4.3.4), wird aber, wie oben erwähnt, von den SchülerInnen nicht bestätigt.

Die Statistik hat jedoch, wie so oft, wohl auch in diesem Zusammenhang ihre Tücken: In den Schülerantworten werden zwar die Methoden *Frontalunterricht* und *Schüler-Lehrergespräch* bei Weitem am häufigsten genannt, aber es kann daraus nicht abgeleitet werden, in welchem zeitlichen Ausmaß diese Unterrichtsformen vorkommen. Dass es in jeder Stunde in einem gewissen Ausmaß Instruktion geben muss (organisatorische Hinweise, Ordnungsrahmen, Informationen zu Stundengliederung und Methoden etc.), liegt wohl auf der Hand.

Dennoch ist es ziemlich bedauerlich, dass jene schülerzentrierten Unterrichtsformen (*Referat*, *Schülerdiskussion*, *Rollenspiel*), die gerade im bilingualen Umfeld wegen ihres kommunikativen und handlungsorientierten Charakters vielversprechende Erträge erzielen könnten, von den SchülerInnen als ganz wenig oder praktisch überhaupt nicht eingesetzt wahrgenommen werden, böten sie doch gerade im Rahmen des bilingualen Unterrichts prädestinierte kommunikative Plattformen (THÜRMANN 2008, S. 72).

Aufgrund der Angebotsstruktur der bilingualen Programme konnten für die Beantwortung der Frage, ob jene Methoden, die eine höhere Sprachkompetenz erforderten, mit zunehmender Klassenstufe vermehrt eingesetzt würden, nur zwei Schulen (AGI, RGI) herangezogen werden, wodurch die Aussagekraft ziemlich stark eingeschränkt wird. Aus den Antworten lassen sich zwar Tendenzen ablesen (z.B. vermehrter Einsatz des *Referats* bzw. der *Schülerdiskussion* mit zunehmender bilingualer Reife), sie haben aber keinen repräsentativen Charakter, zumal, wie oben erwähnt, diese Unterrichtsformen bisher wenig Eingang in das bilinguale Repertoire gefunden zu haben scheinen.

5.3.6.2.7.7 Medienvielfalt im bilingualen GW-Unterricht

Die Tatsache, dass ein großer Teil der SchülerInnen (68 %) der Meinung ist, dass viele verschiedene Medien eingesetzt würden, ist mit dem Ergebnis bei der Frage nach einem interessanten bilingualen GW-Unterricht viel besser kompatibel als die nach der Methodenvielfalt (vgl. Kapiteln 5.3.6.1.11/*Attraktivität der bilingualen GW*) und wird offensichtlich auch nicht durch die Tatsache, dass deutlich weniger Befragte (46 %) den Unterricht als abwechslungsreich bezeichnen, entscheidend beeinflusst.

Dass in der Praxis sehr oft der Gebrauch von *Arbeitsblättern* und *Skripten* dominiert, ist nicht überraschend. Der ergänzende Einsatz des *Lehrbuchs* ist nach Angaben der SchülerInnen auch relativ stark ausgeprägt, bleibt aber insgesamt doch hinter den Erwartungen zurück. Das kann mit der Tatsache zusammenhängen, dass es in Österreich nur ein approbiertes, englischsprachiges (extra für den heimischen Lehrplan konzipiertes) GW-Lehrbuch¹ gibt und dass das authentische Lehrwerk² von der Liste der offiziellen GW-Bücher gestrichen wurde (vgl. Kapitel 5.4.3.3).

Etwas enttäuschend ist allerdings die Tatsache, dass der *Atlas* zwar von vielen Schülern jeweils als *gelegentlich* bzw. *oft*, aber nur von ganz wenigen als *immer* im GW-Unterricht eingesetzt wahrgenommen wird. Eine Ursache dafür könnte in der Tatsache begründet sein, dass die Formulierung im Fragebogen (Frage 2.1/GW-Teil) keine Differenzierung nach verschie-

¹ WAUGH, D. (2003): *The New Wider World*.

² SONNENBERG, C. (2007-2010): *Geography – Do it in English 1-4*.

denen Möglichkeiten topographischer Medien angeboten hat, sondern sich dezidiert auf den (klassischen) Atlas bezog. In den heutigen Klassenzimmern gibt es jedoch (neben Atlas und traditioneller Wandkarte) via Computer und Beamer die Möglichkeit, virtuelle Hilfsmittel für die topographische Arbeit zu erschließen. Inwieweit dies in den untersuchten Schulen der Fall ist, wird in Kapitel 5.4 zu erörtern sein, wenn LehrerInnen in Form von Interviews zu den bilingualen Programmen an ihren Schulen Stellung nehmen.

CLIL-Programme ermöglichen bzw. erfordern - vor allem im Fall von Geographie und Wirtschaftskunde - eine besondere Visualisierung. Insofern ist das vorliegende Ergebnis, wonach *Bilder* und *Filme/Videos* von nur sehr wenigen SchülerInnen als *oft/immer* eingesetzt bezeichnet werden (und nur bei Ergänzung um die Kategorie *gelegentlich* knapp mehr als die Hälfte zustimmender Antworten aufweisen), ziemlich ernüchternd, zumal es besonders im angelsächsischen Bereich diesbezüglich eine große Fülle von exzellenten Lernangeboten gibt und gerade bei Verwendung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache Visualisierung ein unverzichtbares methodisches Element darstellen sollte.

Unterricht mit Unterstützung des *Computers* stellt in diesem Zusammenhang einen Sonderfall dar: In der allgemeinen Bilanz der Schülerrückmeldungen zum Einsatz dieses Mediums kommt zum Ausdruck, dass es jenes Mittel ist, das im Vergleich zu den anderen genannten am wenigsten oft eingesetzt wird [wobei die Tatsache, dass eine Schule (Villa Blanka) eine Computerklasse eingerichtet hat, den allgemeine Zustimmungswert höher erscheinen lässt], was man bei den gegenwärtigen Möglichkeiten durchaus als Manko empfinden kann. Zwar sind heute viele Schulen schon mit eigenen Computerräumen und manche mit Computern und Beamern in allen Klassen ausgestattet, dennoch gibt es die berechtigte Forderung, diese schulische Infrastruktur flächendeckend zu gewährleisten. Ein anderer Grund für die geringe Verwendung des *Computers* mag auch darin liegen, dass die Möglichkeiten dieses Mediums in den Köpfen mancher Lehrpersonen (möglicherweise) noch nicht genügend verankert sind. Darüber wird Kap. 5.4.3.3 Aufschluss geben.

Generell soll hier festgehalten werden, dass das Gesamtbild des Einsatzes der unterschiedlichen Medien im bilingualen GW-Unterricht an allen erfassten höheren Schulen ziemlich stark von den Ergebnissen der beiden Case Studies abweicht:

Am RGI scheinen *Arbeitsblätter* eine besonders herausragende Position einzunehmen, während alle anderen Hilfsmittel deutlich absinken, vornehmlich die Verwendung des *Computers*. Am AGI hingegen werden bei etwa ähnlich großer Bedeutung von *Skripten/Arbeitsblättern* außerdem *Lehrbuch*, *Atlas* und *Film* noch relativ gut bewertet. *Bilder* und besonders der *Computer* fallen dagegen auch hier sehr stark ab, bleiben aber im Vergleich mit dem RGI auf einem verhältnismäßig hohen Niveau.

Nachdem diese beiden Schulen über 50 Prozent der bilingualen Jugendlichen beherbergen, fallen ihre Daten natürlich besonders ins Gewicht.

5.4 Qualitative Analyse bilingualen Unterrichts auf der Basis von LehrerInneninterviews

Im Rahmen der empirischen Sozialforschung wird seit Jahrzehnten ein Streit bezüglich der Vorzüge qualitativer respektive quantitativer Methoden geführt, worauf in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann. Ziemlich unbestritten ist die Vorgangsweise, quantitative Untersuchungen mittels qualitativer Elemente zu ergänzen bzw. abzurunden. Im Fall der vorliegenden Arbeit bot es sich geradezu als additives methodisches Instrument an, die subjektiven Ansichten der SchülerInnen (an den bilingualen Zweigen der höheren Schulen Tirols), die auf der Basis quantitativer Fragebogenauswertungen eruiert wurden, durch Interviews (qualitative Methode) mit einigen bilingual unterrichtenden Lehrpersonen bezüglich ihrer Beobachtungen und Wahrnehmungen zu konterkarieren.

Im Sinne der Intention dieser Arbeit (vgl. Kap. 1) ist eine Analyse dahingehend, wie sehr Theorie (vgl. Kap. 3) und Praxis (vgl. Kap. 5.3 und 5.4) im Einklang stehen bzw. möglicherweise auseinanderklaffen und welche (eventuell unterschiedlichen) Unterrichtswirklichkeiten von SchülerInnen (vgl. Kap. 5.3) und LehrerInnen (vgl. Kap. 5.4.3) wahrgenommen werden, unumgänglich. Diese mehrperspektivische Sichtweise könnte im Idealfall einen Beitrag zur Überwindung (möglicher) Divergenzen zwischen Theorie und Praxis einerseits und Schüler- bzw. Lehrzugang zur bilingualen Thematik andererseits liefern.

5.4.1 Methodisches Prozedere

Der folgende Abschnitt orientiert sich im Wesentlichen an den Ausführungen von KRÜGER/RIEMEIER (2007) zur Thematik von qualitativen Analysen.

Demnach umfassen solche Darstellungen die Bereiche *Erhebung*, *Aufbereitung* und *Auswertung*.

ERHEBUNG

Die bilingualen LehrerInnen der für die Fragebogenerhebung ausgewählten bzw. relevanten Schulen (*bilinguale Zweige*) wurden gebeten, in einem zwar vorstrukturierten, aber prinzipiell offenen Interview (Leitfadeninterview) ihre Sicht der Chancen und Problembereiche des bilingualen Unterrichts darzustellen. Leider haben nicht alle angesprochenen PädagogInnen positiv auf die Anfrage reagiert, sodass letztlich nur sechs (von dreizehn) Personen übrig blieben, die für die qualitative Analyse zur Verfügung standen.

Im Rahmen einer etwa halbstündigen Befragung¹ wurden die Gesprächspartner ersucht, zu folgenden Themenkomplexen Stellung zu nehmen (Interviewverlauf):

Persönlichkeitsprofil als bilinguale Lehrperson

Rechtfertigung von bilinguaalem Unterricht

Materialien/Medien

Methodenrepertoire

Spracharbeit

Substanzverlust im Sachfach

Interkulturelles Lernen

Individuell diagnostizierte Problembereiche

¹ Da es sich bei der Erhebung um vorstrukturierte Leitfadeninterviews handelte, konnten die Befragungen auch an der Schule, an der der Autor dieser Studie unterrichtet, von diesem durchgeführt werden, ohne Gefahr zu laufen, dass Voreingenommenheit aufseiten des Interviewers zu Irritationen bei der Beantwortung durch die Kolleginnen hätte führen können.

Die Befragungen wurden am Akademischen Gymnasium Innsbruck (vier Interviews) und an der Villa Blanka/Innsbruck (zwei Interviews) durchgeführt. Prinzipiell war es den Probanden möglich, vollkommen frei die Antworten zu geben. In der Praxis hat sich aber gezeigt, dass es bei manchen Themen notwendig war, Erklärungen anzufügen (beispielsweise bei der Unterscheidung von *Code Mixing* und *Code Switching* oder bei Methodendefinitionen), Zusatzfragen zu stellen oder Hinweise zu geben, um die Einhaltung des Interviewverlaufs zu gewährleisten.

Mit dem Einverständnis der Interviewpartner wurden die Befragungen mittels des Softwareprogramms *Audacity* am Laptop aufgenommen und später aufbereitet und ausgewertet. Zusätzlich lief ein Diktiergerät mit, um im Falle eines technischen Problems mit dem Computer nicht Gefahr zu laufen, dass wertvolle Teile des Interviews verloren gehen. Diese Doppelstrategie hat sich als sehr nützlich und notwendig erwiesen, da tatsächlich mehrmals derartige Probleme auftraten.

Die Gesprächspartner wurden ersucht, nicht im ausgeprägten (meist Tiroler) Dialekt zu antworten, sondern Hochdeutsch oder eine gehobene Umgangssprache zu sprechen, um die Transkription zu erleichtern. Da manche KollegInnen im Eifer der Gesprächssituation nicht mehr darauf achteten, diesem Wunsch nachzukommen, erwies sich das wortgetreue Protokollieren der (vornehmlich) Tiroler Version des Deutschen als eine äußerst mühevoll Aufgabe.

AUFBEREITUNG, AUSWERTUNG und INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Dieser Teil der Arbeit erfolgte in fünf konsequenten Entwicklungsschritten:

Zunächst wurden die Interviews sehr penibel nach den akustischen Vorgaben verschriftlicht (*Transkription*/Schritt 1) und mit Zeilennummern versehen.

Danach musste das *Redigieren der Transkripte* (Schritt 2) in Angriff genommen werden, wobei die Dialektpassagen bereinigt, redundante Elemente (Füllwörter bzw. -laute) wegelassen, grammatikalische Strukturen und der Satzbau (nur) in groben Zügen korrigiert, nicht relevante Passagen ausgeklammert und Hinweise auf non-verbale Äußerungen herausgenommen wurden, ohne dabei die sprachlichen Eigenheiten der Interviewpartner zu eliminieren.

Im nächsten Schritt (3) wurden die Aussagen der Gesprächspartner nach der Vorstrukturierung (Interviewverlauf) in chronologischer Reihenfolge der Interviewaufnahmen zusammengefasst (*redigierte Aussageprotokolle*), um im darauffolgenden Schritt (4) die Darstellungen aller Teilnehmer tabellarisch erfassen und gegenüberstellen zu können (*Einzelstrukturierung der Aussageprotokolle*). Dies bildete die Grundlage für eine abschließende *Interpretation* (Schritt 5) der Ergebnisse, wobei die Aussagen der Lehrpersonen sowohl mit den in Kapitel 3 erfassten Lehrmeinungen der (Fach)Didaktik als auch mit den in Kapitel 5 aufgezeichneten Wahrnehmungen von bilingualem Unterricht durch SchülerInnen verglichen wurden.

Die Schritte 2 und 3 wurden operational zusammengefasst und erscheinen im nachfolgenden Kapitel als *redigierte Aussageprotokolle*, wobei der Sprachstil der Gesprächspartner erhalten bleiben sollte (oft auf Kosten der Sprachrichtigkeit). Die Zeilennummern des Transkripts werden in runden Klammern, Ergänzungen und Hinweise durch den Studienautor in eckigen vermerkt.

Diese Protokolle wurden zum Zweck der besseren Lesbarkeit der Tabellen 33 und 34 (Einzelstrukturierung der Aussageprotokolle) und der Referenzmöglichkeit für den Interpretationsteil (Kap. 5.4.3) in voller Länge der abschließenden Zusammenfassung (Kap. 5.4.3.1 - 5.4.3.8) vorgeschaltet. Damit kann gewährleistet werden, dass einerseits prägnante (und im Sinne der Lektüre zeitsparende) Informationen zur Verfügung stehen (Tabellen), andererseits im Bedarfsfall detaillierte Hinweise (Protokollzusammenfassungen) abgerufen werden können.

5.4.2 Redigierte Aussageprotokolle

INTERVIEWPARTNERIN A

Persönlichkeitsprofil als bilinguale Lehrperson

Ich unterrichte seit dreizehn Jahren bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde am Akademischen Gymnasium in Innsbruck und habe universitäre Lehramtsabschlüsse in Geographie und Englisch. Als speziell bilinguale fachdidaktische Ausbildung habe ich mehrere Angebote an der Pädagogischen Hochschule in Innsbruck wahrgenommen und einen Kurs an der Universität Leeds in England besucht (1-15).

Rechtfertigung von bilinguaalem Unterricht

Das Erste ist eine verstärkte Englischkompetenz, ein weiterer wichtiger Grund für bilingualen Unterricht ist, dass wir gezwungen werden, den Unterricht besser zu strukturieren. Drittens bekommen die Schüler eine Weltoffenheit und eine andere Perspektive auf die Problematik durch authentische Medien wird vermittelt (20-28).

Materialien/Medien

Insgesamt ist die Versorgungslage mit bilingualen Materialien schlecht. Es hängt von Einzelinitiativen und individuellen Aktivitäten ab. Die Ressourcen von Seiten der Schule bzw. des Landesschulrats sind knapp. Wir können uns über Sponsoring einige Mittel beschaffen (29-35).

Als Lehrbuch verwende ich in der Oberstufe *Geography - Do it in English*, das jetzt auf der Schulbuchliste steht. In manchen Klassen verwende ich auch das wirklich gute Buch *Wider World*, das leider nicht mehr auf der Schulbuchliste aufscheint. Dann verwende ich den englischsprachigen Atlas, Philip's Modern School Atlas. In der Unterstufe habe ich kein Buch, allerdings sehr viele Kopien oder selbstangefertigte Vorlagen auf Englisch. Vom deutschen Schulbuch haben alle Schüler ein Exemplar, wir verwenden es allerdings sehr selten. Insgesamt verwende ich in der Oberstufe in 30 bis 40 Prozent der Stunden das Lehrbuch, je nach Thema, vor allem für den Einstieg oder für Zusammenfassungen, weil es vielleicht zu wenig an Inhalten hat (35-57).

Im Bezug auf visuelle Hilfsmittel setze ich vom klassischen Unterricht (Dias oder so) gar nichts mehr ein. Ich verwende das Internet und DVDs. Bei jedem Thema verwende ich solche Mittel, etwa jede dritte Stunde (61-67).

Als topographische Hilfsmittel verwende ich (fast) jede Stunde deutsch- und englischsprachige Atlanten und sehr viele OH-Folien (die diesbezüglich eine größere Rolle spielen als beispielsweise Computer und Beamer). Die alte Wandkarte verwende ich praktisch nicht mehr (71-78).

Den Computer setze ich ein, um länderkundliche Daten zu erfassen, um up to date zu sein, für Präsentationen und um Bilder zu zeigen (84-86). WebQuests führe ich in den Regelklassen nicht sehr oft durch, vielleicht zwei-, dreimal pro Semester (weil die Klassen sehr groß sind), sehr oft aber im Wahlpflichtfach (92-95).

Methodenrepertoire

Ich wende im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedenen Methoden an, von der klassischen Gruppen- und Partnerarbeit über die Doppelkreis- oder Kugellagermethode bis hin zur

Internetrecherche. Auch Lehrervortrag, Selbsterarbeitung (also dass ich mit den Schülern zusammen einen Lernzirkel erstelle), Einzelarbeit und Präsentationen kommen vor (99-106).

In den ersten Klassen ist der Unterricht stark lehrerzentriert, weil da noch sehr viel (auch sprachlicher) Input notwendig ist. Wenn es dort schülerzentriert ist, dann in der Muttersprache. Mit zunehmender Sprachkompetenz in den höheren Klassen wechsele ich dann sehr stark in schülerzentrierte Unterrichtsformen (111-120).

Speziell für den bilingualen Unterricht sehr gut geeignet finde ich die Doppelkreismethode ab etwa der vierten Klasse, v.a. wenn man mit authentischen Materialien arbeitet (124-129).

Spracharbeit

Im Bezug auf die allgemeine Spracharbeit müssen die Schüler am Beginn ein Vokabelheft führen. Diese Wörter werden auch wiederholt und abgefragt. Dann gebe ich ihnen Strukturen vor (Scaffolding) und die Schüler müssen dazu Begriffe einsetzen. Ich mache häufig Definitions- bzw. Matchingsübungen, wo sie links eine Definition haben, die sie einem Wort auf der rechten Seite zuordnen müssen, und manchmal auch Kreuzworträtsel und Leseverständnisübungen. Für mich gehört auch dazu, DVDs in der Originalsprache zu schauen, also in Englisch, eventuell mit englischen Untertiteln oder mit deutschen, je nachdem, wie schwierig die Sprache ist oder auf welcher Stufe wir sind. Das ist auch Spracharbeit (134-149).

Was die speziellen fachlichen Begriffe anbelangt, decken sich die Strategien mit denen für die allgemeine Sprachentwicklung. Auch hier müssen die Schüler ein Vokabelheft führen, wo nur diese Fachbegriffe drinnen sind, die ich dann konkret abfrage (153-158).

Zum Thema Einsatz der Muttersprache: Ich verwende sie bei komplexeren Inhalten, wenn ich das Gefühl habe, dass die Schüler die Inhalte auf Englisch nicht verstehen. Bei den Österreichschwerpunkten [3. Und 7. Klasse] greife ich auch oft auf die Muttersprache zurück, weil ich es nicht immer für sinnvoll erachte, alles zu übersetzen. Auch am Anfang der bilingualen Ausbildung (erste Klasse) ist die Sprachaufteilung etwa halb Deutsch, halb Englisch (161-165).

Im Bezug auf Code Mixing habe ich noch keine wirklich guten Strategien gefunden. Es passiert mir auch selber, dass ich Code-Mixing betreibe, wenn ich nicht aufpasse. Das ist schon ein schwieriges Thema. Ich versuche das insofern zu trennen, als ich in der Erarbeitungsphase häufig Fragen der Schüler in der Muttersprache zulasse und dann fassen wir es noch einmal auf Englisch zusammen (169-174).

[Hinweis auf Unterschied zwischen Code Switching und Code Mixing]

Ich belohne die Schüler, wenn sie alles auf Englisch haben, mit Pluspunkten. Das bewährt sich eigentlich sehr. Bei Tests bekommen sie einen Pluspunkt, wenn sie alles auf Englisch hinschreiben. Bei anderen Gesprächen lasse ich das nicht zu. Wenn sie es nicht auf Englisch sagen können, sollen sie es gleich auf Deutsch sagen, weil ich nicht mag, dass sie in einem Satz ein Wort auf Englisch [ein Wort auf Deutsch] sagen oder umgekehrt. Das gilt auch für schriftliche Wiederholungen. Sie sollen das Mischen vermeiden und in einer Sprache bleiben (178-188).

Substanzverlust im Sachfach

Ich glaube nicht, dass im bilingualen Unterricht weniger Inhalte vermittelt werden. Ich glaube nur, dass wir strukturierter arbeiten, um alle Inhalte unterzubringen - und das ist auch in der ersten Klasse möglich. Allerdings bringe ich dann wahrscheinlich weniger Beispiele. Und die Beispiele, die ich bringe, nehme ich aus dem englischsprachigen Raum. Also ich glaube, dass wir keinen Substanzverlust im Sachfach haben, nicht einmal in der Unterstufe, weil wir eben da fokussierter arbeiten (193-199).

Interkulturelles Lernen

Ich würde sagen, dass wir schon durch die authentischen Texte, die wir verwenden, automatisch ins interkulturelle Lernen einsteigen. Auch die englischen Schulbücher haben einen anderen Hintergrund. Auch wenn viele Nationalitäten in der Klasse sind, gehen wir dann darauf ein, indem wir - und das lässt sich in der bilingualen Geographie sehr gut machen - auf diese Räume speziell hinweisen. Und da wir ja Englisch verwenden, ist es kein Problem, wenn unterschiedliche Muttersprachen vorhanden sind. Auf jeden Fall ist es von Vorteil, über den Tellerrand hinauszuschauen (203-216).

Individuell diagnostizierte Problembereiche

Ein Problemfeld ist sicher die Ressourcenfrage. Ich finde, dass wir sehr viele Ressourcen bräuchten und dass leider wenig Geld vorhanden ist, sei es im Hinblick auf Lehrmittel, sei es im Hinblick auf Fortbildung. In der Fortbildung finde ich auch, dass relativ wenig passiert. In letzter Zeit hört man von der Pädagogischen Hochschule Tirol zum Beispiel überhaupt nichts mehr bezüglich Fortbildung in Richtung bilinguals Arbeiten.

Ein weiteres Problemfeld sind die Schüler, die in der ersten Klasse zu uns kommen und natürlich unterschiedliche Englisch-Vorkenntnisse haben.

Ansonsten ist auch ein Problem, dass die Ausbildung in Richtung Bilingual bisher nicht vorhanden war. Daher finde ich es ja ganz interessant und wirklich sehr begrüßenswert, dass ihr an der UNI Innsbruck jetzt in diese Richtung einiges macht (219-234).

INTERVIEWPARTNERIN B

Persönlichkeitsprofil als bilinguale Lehrperson

Ich unterrichte seit neun Jahren hauptsächlich Biologie und Umweltkunde, aber fallweise auch Physik und Chemie bilingual am AGI. Ich habe die österreichische Lehramtsprüfung für diese Fächer und habe in England den einjährigen PGCE-Kurs (*Postgraduate Certificate in Education*) absolviert. Spezielle bilinguale Ausbildungen habe ich keine gemacht (1-18).

Rechtfertigung von bilingualet Unterricht

Englisch als Weltsprache, erweiterte Sprachkompetenz bei den Schülern und - speziell auf Biologie bezogen - Englisch als naturwissenschaftliche Sprache (24-29)

Materialien/Medien

Die Materialsituation ist, vor allem in der Unterstufe, sehr problematisch, weil es kaum Materialien gibt, die auf das Sprachniveau zugeschnitten sind. Extrem schlecht ist die Situation bei Filmen. Arbeitsblätter-sammlungen gibt es, aber sie sind sowohl fachlich als auch sprachlich sehr fehlerhaft. In den Schulbüchern werden immer öfter Teile auf Englisch angeboten. Diese sind für den bilingualen Unterricht nicht wirklich geeignet, da es sich zumeist um Kapitelzusammenfassungen handelt (32-38).

Ich verwende als Lehrbücher *Biology for you* in der Unterstufe und *Biology AS und Biology A*, authentische Lehrbücher aus England, in der Oberstufe. Das hat den Nachteil, dass sie nicht zu unserem Lehrplan passen. Die Schüler haben keine deutschen Lehrbücher. Manchmal mache ich Kopien daraus. Je nach Klassen verwende ich die Lehrbücher unterschiedlich oft. In der ersten praktisch nie, in der vierten in 80 Prozent der Stunden, in der fünften Klasse kaum

und in der achten fast ausschließlich. Der Grund für diese Unterschiede liegt im Lehrplan. Manche Kapitel sind in den Büchern nicht vorhanden. Insgesamt ist das Lehrbuch aber ein wichtiges Hilfsmittel, das im Schnitt etwa in 40 Prozent der Stunden zum Einsatz kommt (42-61).

Im Bereich der audio-visuellen Hilfsmittel setzte ich immer häufiger kurze Videoclips von YouTube ein. Filme für die Unterstufe sind zu schwierig, für die Oberstufe sind sie extrem teuer. Die Schule hat diesbezüglich nichts angeschafft, sollte dies aber in Zukunft tun. Ich habe zwar viele National Geographic-Dokumentationen mit deutschen Untertiteln, aber das Lesen der Untertitel ist für die Schüler zu schwierig, weil es zu schnell geht.

Ich verwende viel Bildmaterial aus Zeitschriften, Zeitungen und dem Internet und zeige sie via Computer und Beamer oder auf OH-Folien (66-80).

Den Computer als Hilfsmittel verwende ich sehr viel in der Klasse, um Videoclips oder Bilder zu zeigen, für Powerpoint-Präsentationen und um spontane Fragen/Probleme zu klären. Im Computerraum setzte ich ihn hauptsächlich für Internetrecherchen und WebQuests ein. Ein generelles Problem dabei ist die Verfügbarkeit des Computerraums. Solche Recherchen führe ich erst in höheren Klassen etwa ein- oder zweimal pro Jahr durch (84-107).

Methodenrepertoire

Methodenvielfalt ist wie im herkömmlichen deutschsprachigen Unterricht gegeben, das macht keinen Unterschied: von Gruppenarbeit über offene Lerneinheiten und Projektarbeiten bis hin zu Schüler-Lehrer-Gesprächen und ganz normalem herkömmlichen Frontalunterricht zwischendurch. Bei den offenen Formen handelt es sich um Arbeitsaufträge für die nächsten zwei bis drei Wochen, die die Schüler in Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit erledigen müssen. Für den bilingualen Unterricht eignen sich besonders jene Methoden, bei denen die Schüler die Sprache sehr aktiv einsetzen müssen, seien es Textbearbeitungen oder Spiele und Rätsel in der Fremdsprache (110-127).

Das Verhältnis von schülerzentrierten zu lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden in meinem bilingualen Biologieunterricht lässt sich nur schwer quantifizieren, da es von Jahrgang zu Jahrgang verschieden ist. In der achten Klasse zum Beispiel ist es eher lehrerzentriert, hingegen in den Unterstufenklassen ist sicher weit über die Hälfte des Unterrichts schülerzentriert. Allerdings nicht in den ersten beiden Klassen, weil die Sprache ein zu großes Problem darstellt. Aber von der dritten bis zur sechsten Klasse ist der größere Teil des Unterrichts schülerzentriert. Die achte ist ein Sonderfall, wobei ich aufgrund des Zeitdruckes lehrerzentriert arbeite (131-148).

Spracharbeit

Meine Strategien zur Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz sind folgende: Ich versuche, die Schüler möglichst viel sprechen zu lassen, möglichst viel auch selber schriftlich formulieren zu lassen, und ihnen dabei nicht den Druck zu machen, dass alles perfekt sein muss. Wenn sie grammatikalische Fehler oder Vokabelfehler drinnen haben, dann ist das gerade bei den jüngeren Schülern überhaupt kein Problem. Es geht einfach darum, dass sie möglichst viel die Sprache anwenden. Ich lasse sie sehr viel mit Texten arbeiten, die am Anfang auf ihr Sprachniveau hin verändert werden, später dann arbeiten wir mit Originaltexten. Ich stelle ihnen viele Aufgaben, bei denen sie selber arbeiten und dann Präsentationen dazu machen müssen, sodass sie einfach gezwungen sind, vor den anderen Englisch zu sprechen (153-161).

Um die Fachsprache zu entwickeln, mache ich bei den Kleinen viele verschiedene Arten von Vokabelspielen wie Wortsuchspiele oder Rätsel und am Ende der Stunde Vokabelwiederholungseinheiten. Nach oben wird das immer mehr reduziert, weil die Schüler es dann schon

gewohnt sind, dass sie die Vokabeln mitlernen müssen. Dazu gibt es im hinteren Teil der Mappe einen Vokabelteil. Die Begriffe werden dann auch mitgeprüft, in der Unterstufe ganz streng (164-177).

Schon von der ersten Klasse weg probiere ich, die Muttersprache möglichst wenig einzusetzen. Das geht in Biologie gut, weil wir am Anfang die verschiedenen Wirbeltiere besprechen, wobei immer wieder dieselben Fachausdrücke (Lebensraum, Aussehen, Verhalten, Nahrungsaufnahme, Fortpflanzung usw.) vorkommen. Wenn dann später die Themen sehr komplex werden, wird es schwieriger. Dann probiere ich zunächst den Einstieg auf Englisch und man sieht dann schon, ob die Klasse das schafft oder nicht. Sonst besprechen wir das zuerst auf Deutsch und dann noch einmal auf Englisch.

Das Code Mixing ist einfach bei Gruppenarbeiten ein Problem. Ich schaffe es einfach nicht, dass die Schüler da miteinander durchgehend englisch reden (181-209).

Substanzverlust im Sachfach

Ich glaube, dass weniger Inhalt vor allem in der ersten und zweiten Klasse vermittelt wird, ab der dritten trifft das nicht mehr wirklich zu. In der ersten Klasse habe ich überhaupt kein Problem damit, weil wir dort in Biologie zwei großen Themenbereiche haben, einerseits die humane Anatomie, auf der anderen Seite die Zoologie. Die humane Anatomie lasse ich weg, weil in der vierten Klasse exakt das gleiche Thema noch einmal kommt, nur mit mehr Tiefe. Ich verlagere diesen Teil komplett auf die vierte Klasse, damit geht den Schülern im Endeffekt nichts verloren. In der zweiten Klasse finde ich es schade, aber ich glaube persönlich, dass Schüler damit leben können, wenn man nur ein oder zwei Spinnenarten statt fünf oder sechs bespricht, wobei der sprachliche Gewinn für sie so groß ist, dass sie mit dem, was sie an Biologie in der zweiten Klasse weniger lernen, keine schlechteren Menschen werden bzw. dass sie kein Problem damit in der weiteren Schul- oder Berufslaufbahn haben (216-227).

Interkulturelles Lernen

Der Beitrag des bilingualen Unterrichts zu interkulturellem Lernen ist speziell in Biologie, glaube ich, nicht besonders groß. Ich probiere schon Themenbereiche auszuwählen, die auch mit dem englischen Sprachraum zu tun haben, wo es möglich ist. Vieles ergibt sich von allein, weil viele bedeutende Wissenschaftler aus dem englischen Raum kommen. Und da mache ich ein bisschen mehr Wissenschaftsgeschichte, als ich im deutschsprachigen Unterricht machen würde. Durch die Vorbereitung auf die England- und die Kanadareise wird im Bereich von interkulturellem Lernen sicher ein bisschen etwas beigetragen. Aber sonst sind die Themenbereiche in Biologie einfach nicht so, dass sie sich anbieten (233-240).

Individuell diagnostizierte Problembereiche

Ich glaube, dass es für die Schüler schwieriger ist, dem Fachunterricht bei gewissen Themen zu folgen. Es bedeutet für sie mehr Arbeit, weil einfach die englische Sprache noch dazu kommt und nicht nur die Fachinhalte gelernt werden müssen. Weitere Problembereiche sind die fehlende Ausbildung der Lehrer und das fehlende Material (245-251).

INTERVIEWPARTNERIN C

Persönlichkeitsprofil als bilinguale Lehrperson

Als Lehrerin für Geschichte und Sozialkunde unterrichte ich seit neun Jahren am BG/BRG Reithmannstraße Innsbruck bilingual. Ich habe die österreichische Lehramtsprüfung für höhere Schulen in dem vorher erwähnten Fach und in Englisch absolviert. Spezielle Ausbildungsprogramme für bilinguale Methodik-Didaktik habe ich keine gemacht (1-12).

Rechtfertigung von bilinguaalem Unterricht

Englisch ist die Weltsprache. Über den eigenen Horizont hinausschauen. Sich ausdrücken lernen in einer anderen Sprache, wobei man über die Alltagssprache hinausgeht (15-17).

Materialien/Medien

Bilinguale Medien sind praktisch nicht vorhanden. Es gibt zwar für die Unterstufe dünne Begleithefte, die wir anschaffen durften. Aber das war's. In der Oberstufe sind wir völlig auf uns allein gestellt. Da habe ich authentische Materialien aus England besorgt.

Ich verwende teilweise das deutsche Lehrbuch, vor allem in der Unterstufe. Es gibt kein brauchbares englisches Lehrbuch für das Fach Geschichte. Die [authentischen] englischen Lehrbücher, die es gibt, sehen das Ganze aus der englischen Perspektive. Die haben eine ganz andere Auffassung von Geschichtsunterricht als wir. Und es gibt kein approbiertes Lehrbuch in Österreich, das Englisch als Arbeitssprache verwendet.

In der Unterstufe verwende ich das deutsche Lehrbuch sehr oft (etwa jede zweite Stunde), weil da die Grundlagen auf Deutsch erarbeitet werden, da die Schüler einfach das Vokabular noch nicht haben (21-59).

Als visuelle Hilfsmittel gibt es die historischen Spielfilme (obwohl zum Beispiel den Lutherfilm auf Englisch anzuschauen, macht nicht viel Sinn). Für die Unterstufe gibt es eigentlich gar nichts.

Ansonsten verwende ich halt Bilder und solche Dinge, die sind ja zum Teil im Lehrbuch drinnen. Der Computer wird in dieser Hinsicht eher in der Oberstufe eingesetzt. Da holen sich die Schüler sehr viel aus dem Internet, vor allem für Präsentationen.

Kurzvideos von YouTube z.B., die man verwenden könnte, gebe es vermutlich schon. Aber für die Unterstufe ist das zu schwierig. Und bevor ich mir dann die Übersetzung antue, muss ich ganz ehrlich sagen, lasse ich es lieber bleiben. In der Oberstufe kommen Filme teilweise zum Einsatz, wenn es Sinn macht.

Somit hängt auch die Häufigkeit des Einsatzes visueller Hilfsmittel von der Altersstufe und dem Thema ab. Generell bin ich mit solchen Mitteln eher sparsam, weil es einfach Lehrer gibt, die den Unterricht fast ausschließlich mit Filmen gestalten. Und die Schüler entwickeln dann eigentlich ein gestörtes Verhältnis zu solchen Filmen oder überhaupt zu dem Medium (63-106).

Den Computer verwende ich in der Unterstufe eigentlich nicht, und in der Oberstufe, wenn die Schüler gruppenweise oder zu zweit ein Thema präsentieren wollen. WebQuests sind problematisch, da wir nur zwei Computerräume haben, die eigentlich immer besetzt sind. Also in der normalen Unterrichtszeit wäre es an sich oft gar nicht möglich (abgesehen von den e-Klassen, die wir führen), da wir auch keine entsprechenden Geräte in den Klassen, sondern nur auf drei fahrbaren Wägen zur Verfügung haben. Daher kann der Computer nur sehr selten eingesetzt werden (109-125).

Methodenrepertoire

Es hängt vom Thema ab, welche Methode ich anwende. Als Grundlage dienen die Wünsche und Rückmeldungen der Schüler, damit ich zunächst ihr Sprachniveau und inhaltliches Vorwissen einschätzen kann. Dann ergänze ich Fakten, die mir wichtig sind.

Frontalunterricht ist eine Methode (wenn ich will, dass die Schüler einen gescheiterten Überblick bekommen), dann Gruppenarbeit als Einführungen zu neuen Themen und Diskussionen. Für bilingualen Unterricht eignen sich besonders schülerorientierte Formen, also das, was von ihnen selber kommt. Denn sie kommen dann oft mit ganz anderen Aspekten daher als die Lehrperson eigentlich im Blick hat, da man nach jahrelangem Unterrichten quasi auf bestimmte Sichtweisen gepolt ist. Das Verhältnis von lehrer- zu schülerzentrierten Unterrichtsformen in meinen bilingualen Geschichtsstunden würde ich als fifty-fifty bezeichnen. Wobei es mir eigentlich lieber ist, es kommt mehr von den Schülern. Vielleicht ist es auch 60-40. Es ist schwer zu sagen (127-166).

Spracharbeit

Bei den Strategien zur Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz in der Zielsprache ist es, wie gesagt, ganz wichtig, dass die Schüler den Level vorgeben. Es ist natürlich leichter, wenn ich eine Klasse seit mehreren Jahren habe. Da weiß ich, wo sie ungefähr sind und da tue ich mir irgendwie leichter, das einzuordnen. Denn sonst, wenn man ihnen lehrerzentriert etwas vorbetet, dann steigen viele aus oder trauen sich nicht sagen, wenn sie die neuen Vokabeln nicht können, weil das ja peinlich ist.

Grundsätzlich tun wir sehr viel reden, aber sie müssen in Geschichte keine Englisch-Vokabeln lernen. Das läuft oft spielerisch ab, indem sie die neuen Wörter etwa für Kreuzworträtsel bekommen oder am Schluss der Stunde die Wörter wiederholen können, die sie neu gelernt haben. Ich finde, die Schüler sollen Spaß dabei haben (172-194).

Die Strategien zur Entwicklung der fachspezifischen Sprachkompetenz sind im Prinzip die gleichen wie vorher. Sie kriegen einen Text oder sie finden im Internet selber [die Wörter] heraus. Durch gemeinsames Wiederholen werden die neuen Vokabeln angewendet. Da steht nicht so [als Drohung] im Raum: Das ist ein neues Vokabel und das müsst ihr lernen (199-203).

Der Einsatz der Muttersprache variiert. In der Unterstufe mache ich das, um Sachen genauer zu erklären, wobei das natürlich meistens schon im Vorfeld passiert. Nachher kommen die spielerischen Aktivitäten oder die *Matching Exercises*. Ich bin nicht jemand, der sagt, bilingual ist nur Englisch. Das ist in der Unter- und Oberstufe ähnlich. Wenn die Schüler unbedingt was auf Deutsch diskutiert haben wollen, dann ist das okay. Wenn ich allerdings ein Thema auf Englisch mache, dann mache ich auch die Einleitung auf Englisch.

Auch mit dem Thema Code Mixing gehe ich sehr liberal um. Es passiert mir oft selber. Ich lasse auch Fragen auf Deutsch zu. Die beantworte ich auf Englisch oder sage dann in der Oberstufe: *Could you say the same thing in English?* Oder es hilft die ganze Klasse zusammen, um die Bedeutung eines Wortes herauszufinden. Es gibt so viele Leute, die Angst haben vor der englischen Sprache und die dann in ein Korsett zu zwingen, das will ich eigentlich nicht. Also es soll den Schülern Spaß machen. Und es kriegt auch kein Mensch eine schlechte Note, weil er auf Englisch nicht einen Satz sagen kann (210-240).

Substanzverlust im Sachfach

Ein Substanzverlust im Fach Geschichte ist vermutlich vorhanden, wenn man ganz ins Detail gehen möchte, wie das manche Kollegen tun. Mir ist es wichtig, dass die Schüler Zusammenhänge verstehen, und die bringt man auch in Englisch rüber. Es kommt also darauf an, wel-

chen Schwerpunkt man legt. Wenn es dann zu einem solchen Substanzverlust kommt, ist er gerechtfertigt, weil man dadurch die Sprachkompetenz verbessert (248-263).

Interkulturelles Lernen

Ich denke, dass der Beitrag, den der bilinguale Unterricht zum interkulturellen Lernen leistet, einfach zu erklären ist: Man lernt, sich in einer anderen Sprache auszudrücken und herauszufinden, wie manche Bezeichnungen in einer anderen Sprache heißen. Es ist zum Beispiel hoch interessant, dass die Begriffe, die mit dem Nationalsozialismus zu tun haben, eigentlich keine Übersetzung haben. Ich denk mir, andere Perspektiven zu sehen, das finde ich schon ganz interessant.

Oder das Beispiel Afrika: Da ist in den meisten Staaten Englisch eine Verkehrssprache. Und gerade wenn man etwa über *South Africa* (z.B. *Apartheid*) oder überhaupt über *Commonwealth of Nations* redet, dann ist man eh schon mitten drin im Englischen. Also, ich denke, es hat sehr viel, gerade internationales Geschehen - ob Afrika oder die UNO -, mit Englisch zu tun, weil es sozusagen einfach auf Englisch passiert (267-273, 279-284).

Individuell diagnostizierte Problembereiche

Manchmal der Vorwurf, dass man nicht so schnell weiterkommt, wie man eigentlich sollte. Dann natürlich auch der Druck, den man hat, indem man den Lehrplan erfüllen sollte, und dass einfach oben nicht registriert wird, dass man das auf Englisch macht. Ich finde, man sollte da ein bisschen mehr Spielraum haben. Aber das kann irgendwie nicht zusammenstimmen. Da fühlt man sich schon ein bisschen allein gelassen.

Weiters dass es keine Literatur gibt, dass es keine Schulbücher gibt. Und schließlich subjektiv an unserer Schule, dass eigentlich die meisten anderen Historiker meinen: Das ist ja eh „a Kas“, salopp formuliert (287-299).

INTERVIEWPARTNER D

Persönlichkeitsprofil als bilinguale Lehrperson

Als bilingualer Geographie- und Wirtschaftskundelehrer bin ich seit neun Jahren am BR/BRG Reithmannstraße Innsbruck tätig. Ich habe das Lehramtsstudium für Englisch und Geographie an der Universität Innsbruck absolviert und an einem zweiwöchigen Spezialkurs für bilingualen Unterricht in Carlisle in England teilgenommen (1-13).

Rechtfertigung von bilinguaalem Unterricht

Ganz wichtig ist für mich, auch aus Englischlehrersicht, dass Englisch Arbeitssprache ist. Meistens hat man das Gefühl, dass die SchülerInnen in Englisch etwas gelernt haben, weil sie gemeint haben, das brauche ich für Englisch. Und jetzt lernen sie auch über die bilinguale Schiene, dass es tatsächlich ein Tool auch ist, mit dem sie sich verständigen können.

Ein ganz wichtiger Punkt ist auch, dass immer mehr in der Weiterbildung/Fortbildung, an Uni und Fachhochschulen oder in der Fachliteratur Englisch vorkommt, dass Präsentationen auf Englisch gehalten werden müssen, dass Referate auf Englisch gehalten werden müssen, dass das selbstverständlich ist. Ich denke, da können die Schüler ganz viel profitieren, wenn sie das in der Schule schon gemacht haben (16-29).

Materialien/Medien

Inzwischen ist die Materialsituation gut. Es war am Anfang schwierig. Da hat man sich wirklich sehr viel einfach selbst erarbeiten müssen. Inzwischen gibt es wenigstens ein Geographiebuch, das auf Englisch verfasst ist, speziell für den Unterricht in Österreich. Dann nehme ich sehr viel an eigenen Sachen her (30-38).

Als Lehrbuch verwende ich *Geography - do it in English*, das es im Rahmen der Schulbuchaktion gibt. Vorher war es *Wider World*. Eine interessante Frage ist, wie oft ich das Lehrbuch verwende.

Da ich über Jahre die Materialien mehr oder weniger selber habe suchen müssen und das Buch erst nach fünf, sechs Jahren gekommen ist, bin ich jetzt in so einer Art Übergangsphase, wo ich natürlich noch viele Sachen nehme, die ich schon vorbereitet habe. Ich schätze, in weiterer Folge werde ich dann immer mehr mit dem Lehrbuch [arbeiten]. Das Verhältnis schätze ich auf zwanzig Prozent Lehrbuch, achtzig Prozent [der Materialien] eigene Sachen. Das Lehrbuch kommt etwa in zehn Prozent der Stunden zum Einsatz (41-63).

Im Bezug auf audiovisuelle Hilfsmittel kommt sicherlich jede zweite Stunde etwas, ob das jetzt ein Film ist oder eben Bilder sind. Die Topographie bediene ich mit einem englischsprachigen Atlas, den ich vor allem in der fünften [Klasse] verwende, also bei uns im ersten Jahr des bilingualen Unterrichts, weil es vom Lehrplan zu den Themenbereichen, die da vorkommen, für mich am besten passt. Daneben verwende ich viele Karten, die in den Unterlagen vorkommen, passend zu dem Thema, das ich gerade mache. Also die sind dann auf einer Kopie drauf. Dazu auch Statistiken oder Diagramme. Die alte traditionelle Wandkarte gibt es in meinem Unterricht überhaupt nicht mehr.

Den Computer via Beamer in der Stunde [für topographische] Zwecke einzusetzen, ist leider nicht möglich, da wir nicht dementsprechend ausgestattet sind. Es scheitert eher an den Rahmenbedingungen als an der Tatsache, dass ich ihn nicht gerne verwenden würde.

Der Computer im Allgemeinen spielt bei mir in der Vorbereitung eine sehr große Rolle. Im Unterricht selber leider nicht, weil einfach die Unsicherheit zu groß ist, ob das funktioniert. Am ehesten verwende ich den Computer, wenn es darum geht, kurze Videoclips zu zeigen. Aber nicht als wirkliches Arbeitsmittel, sondern zum Präsentieren, auch für die Schüler.

Eigentliche WebQuests habe ich in Geographie bis jetzt noch nicht durchgeführt. Die Quantifizierung des Einsatzes des Computers ist somit kaum möglich (70-109).

Methodenrepertoire

Ich wende im bilingualen Unterricht eigentlich viele verschiedene Methoden an. Das geht vom klassischen Schüler-Lehrergespräch/Erarbeitungsunterricht (vor allem am Anfang, bis sich das eingespielt hat) weiter dann Richtung Präsentationen, die sehr aufwändig sind, Rollenspiele, Gruppenarbeiten und Reflexionen (was für mich ein ganz wichtiger Bestandteil des Unterrichts geworden ist). Dabei schreiben die Schüler am Ende der Stunden Reflexionen über die Stunden als eine Form der Wiederholung (Basis der Beurteilung) und Überleitung zum nächsten Abschnitt/Thema. Am Beginn der nächsten Stunde bitte ich drei Schüler, sie mögen ihre Reflexion von der letzten Stunde vorlesen und damit kann man gleich wieder weiterarbeiten. Das hat sich sehr bewährt.

Im bilingualen Unterricht sind mir, von meiner Herkunft als Sprachenlehrer [erklärbar], die Methoden am wichtigsten, bei denen ich die Schüler aktivieren kann, die Sprache selbständig zu verwenden. Damit sind Präsentationen, Diskussionen, Rollenspiele, Reflexionen etc. [besonders prädestiniert]. Dabei sind die Methoden am Anfang eher lehrerzentriert und dann in den letzten Jahren immer mehr schülerzentriert. Also ich schätze, insgesamt über die ganze Arbeit [verteilt] vielleicht im Verhältnis von sechzig Prozent schülerzentrierte zu vierzig Prozent lehrerzentrierte Methoden (114-133, 136-145).

Spracharbeit

Wichtig ist für mich, dass von Beginn an kein Zweifel darüber besteht, dass die Arbeitssprache Englisch ist. Damit ist einmal eine Basis geschaffen. Ich denke, je mehr die Schüler damit konfrontiert werden, dass das Lernumfeld jetzt Englisch ist, desto besser. Das nehmen sie dann auf, da passiert schon sehr viel. Also da ist es nicht so, dass ich jetzt gezielt mit ihnen an sprachlichen Dingen arbeite.

Wenn ich eine neue Klasse übernehme, stelle ich allerdings klar: Alles was ich auf die linke Seite [der Tafel] schreibe, das ist gut für allgemeines Englisch. Es steht ihnen frei, diese Angaben in einem Heft zu vermerken. Und alles, was auf der rechten Seite der Tafel steht, ist geographisches Vokabular/Fachsprache und das muss in einem Vokabelheft notiert werden (149-164).

Die Muttersprache verwende ich wirklich fast nie. Ausnahme: Wenn man das Gefühl hat, dass sich eine Übersetzung anbietet, die so nicht zu erkennen ist oder die man so nicht mitbekommen kann. Was ich gleich wie im Sprachunterricht mache, ist, dass ich ab dem Zeitpunkt, wo ich den Unterricht beginne und will, dass die Schüler nur mehr Englisch reden, eine kanadische Fahne aufhänge. Das wird sehr akzeptiert.

Auch bei schwierigen, komplexen Themen wechsele ich nicht in die Muttersprache, indem beispielsweise Einleitungen oder Zusammenfassungen auf Deutsch stattfinden.

Bei Code Mixing ist die Regelung die: Wenn die Schüler ankündigen, dass sie nicht weiterwissen und sagen, dass sie ein Wort brauchen, dann ist es okay. Aber sie müssen das schon ankündigen, sonst würden sie ja gegen die Fahnenregelung verstoßen (170-179, 195-198).

Substanzverlust im Sachfach

Ich habe nicht das Gefühl, dass weniger Inhalte vermittelt werden. Sie werden anders vermittelt und meinem Eindruck nach dadurch sogar oft nachhaltiger. Jedenfalls habe ich noch nie das Gefühl gehabt, ich hätte bestimmte Inhalte nicht unterrichten können (aus Zeitmangel z. B.). Auch im regulären deutschsprachigen Unterricht ist es nicht immer möglich - aus verschiedensten Gründen - "alles" zu machen - und so verhält es sich auch im bilingualen Unterricht. Und wenn doch, dann bin ich der Meinung, dass durch die sprachlichen Fortschritte jedenfalls ein solcher Verlust zu verschmerzen ist. [Da im Interview auf diese Frage vergessen wurde, musste sie schriftlich nachgereicht werden.]

Interkulturelles Lernen

Ich habe mir noch nie wirklich überlegt, welchen Beitrag der bilinguale Unterricht zum interkulturellen Lernen leistet. Aber wenn ich das jetzt spontan tue, würde ich sagen: Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Teilweise passiert es ja auch schon, wenn irgendwelche Schüler in der Klasse sind, die eben nicht deutsch muttersprachlich sind. Das kommt ja ab und zu vor, Gast-schüler etwa. Ich erinnere mich an einen Franzosen in der Klasse, der nicht wirklich schlecht Deutsch konnte und natürlich in Englisch auch nicht perfekt war, aber es war für ihn einfach möglich, im Unterricht dabei zu sein. Das kann ein wichtiger Beitrag sein. In weiterer Folge kann ja auch interkulturelles Lernen sein, wenn unsere Schüler ins Ausland gehen. Und das wird wahrscheinlich auch in Zukunft [immer wieder passieren](208-217).

Individuell diagnostizierte Problembereiche

Probleme sind und waren, dass es für mich persönlich am Anfang viel mehr Arbeit war, dass es gerade am Anfang nicht immer leicht war, die Materialien finden, die man auch verwenden konnte.

Ein Problem, das inzwischen zwar entschärft ist, aber manchmal immer noch ein Problem darstellt, ist die siebte Klasse [mit dem Thema] Österreich. Das muss man einfach so sagen. Natürlich ist das Buch [Geography - do it in English] schon praktisch, aber alles kann es auch nicht abdecken, vor allem nicht, wie ich es will.

Sonst kann ich gar nicht irgendwie versuchen, Probleme zu finden, die es in meinen Augen nicht gibt (224-231).

INTERVIEWPARTNERIN E

Persönlichkeitsprofil als bilinguale Lehrperson

Ich unterrichte seit fünf Jahren bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde an der Villa Blanka in Innsbruck. Ich bin im Bezug auf die Sprachausbildung Autodidakt und habe bei Keith Kelly ein Seminar zum bilingualen Unterricht in Innsbruck besucht (271-287).

Rechtfertigung von bilinguaalem Unterricht

Der erste Grund ist, dass Schüler merken, dass sie eigentlich auch in anderen Sprachen geographische Inhalte erklären können, dann dass sie sicher ihr Englisch verbessern und dass sie für die Zukunft Vorteile haben.

Vielleicht auch noch an unserer Schule, dass die Schüler in der Tourismusgeographie Vorteile haben (4-12).

Materialien/Medien

Wenn ich das nur auf Österreich beziehe, ist die Versorgung mit bilingualen Materialien sehr schlecht. Es gibt kaum etwas auf Englisch. Meine Unterlagen stammen eigentlich meist aus dem englische Sprachraum, also BBC etc.

Lehrbuch verwende ich keines. Das heißt, das Lehrbuch ist als Medium in meinem Unterricht nicht vorhanden. Wir haben einmal (in meinem ersten Jahr) *The New Wider World* verwendet. Das ist aber für die Schüler sehr schwierig (15-29).

Im Bezug auf visuelle Hilfsmittel (Bilder, Filme eher weniger) arbeite ich relativ viel mit dem Internet. Es gibt da nicht sonderlich viel, vielleicht BBC-Dokumentationen. Der Anteil dieser Medien ist eher gering. Es gibt zwar immer Bilder, aber ich konzentriere mich mehr auf den Text. Kurzsequenzen wie YouTube-Videoclips sind für mich ganz neu. Ich weiß, dass es das gibt, habe bis jetzt aber noch nicht sonderlich viel damit gearbeitet, möchte das in Zukunft wesentlich mehr einsetzen (31-41).

Als topographische Unterstützung verwende ich ganz gern eine Karte, weil ich das Gefühl habe, dass die Schüler das nicht können und sich auch ein Bild machen sollen. Wandkarten verwende ich überhaupt nicht. Das geht dann alles über Internet und Beamer.

Die Häufigkeit des Einsatzes topographischer Hilfsmittel hängt vom Thema ab. Also bei länderkundlichen Themen oder beim Klima usw. verwende ich natürlich Karten, für allgemeine Themen kaum (45-52).

Der Computer ist bei uns ein ständig vorhandenes Hilfsmittel, da wir Computerklassen haben. Das Problem ist manchmal nur, dass die Schüler den Computer nicht mithaben, dann muss man sich in irgendeiner Form behelfen.

Aber der Computer ist das eigentliche Handwerkszeug der Schüler und wird praktisch in jeder Stunde verwendet.

WebQuests allerdings versuche ich eher gering zu halten, weil es schwierig ist, die Schüler auf die richtige [Internet]Seite zu bringen, und dass sie das machen. Aber ich habe das schon

einige Male gemacht. Sie müssen dann genau die Fragen beantworten, die ich ihnen stelle (57-68).

Methodenrepertoire

Ich sollte vielleicht hinsichtlich Methodenvielfalt mehr machen. Also ich arbeite viel mit dem Lehrer-Schülergespräch, auch Partnerarbeit und Gruppenarbeit [kommen vor]. Aber es sollten maximal drei [Schüler] sein. Alles, was mehr ist, finde ich dann eher unübersichtlich.

Die Methoden, die sich besonders für den bilingualen Unterricht eignen, sind folgende: Ich gebe den Schülern einen Text oder einen Link und sie müssen Fragen ausarbeiten, weil ich sie dann genau in die Richtung hinbringe, wo ich sie haben will. Oder ich kann ihnen ein Bild geben und lasse sie wieder Fragen dazu beantworten. Eine geeignete Methode sind auch Kreuzworträtsel.

Ich bin mir bewusst, dass ich momentan eher noch lehrerzentriert arbeite und habe versucht, in die andere Richtung zu gehen und die Schüler einfach mehr eigenständig arbeiten [zu lassen]. Aber ich glaube, vor allem in dem Bereich [des bilingualen Unterrichts] eignet es sich recht gut, dass die Schüler sich das selber ausarbeiten und auch mit Vokabeln usw. umgehen.

Da sind die Möglichkeiten mit dem Computer einfach gigantisch. So kann ich von Stunde zu Stunde mehr oder weniger wechseln, wenn ich irgendwas anderes habe. Und ich kann immer sehr aktuell sein. Wenn ich in der Früh schaue, ob heute irgendwo ein Erdbeben war, kann ich sofort darauf reagieren. Das kann ich natürlich, wenn ich Kopien machen muss, nicht so gut.

Es ist jedenfalls mein Ziel, dass es in der Zukunft noch mehr in die Richtung des schülerzentrierten Arbeitens gehen soll, weil es einfach viel besser ist für die Schüler, wenn sie es selber ausarbeiten, auch wenn es für sie schwieriger oder mühsamer ist. Wir haben ja an der Schule heuer das zweite Jahr COOL-Klassen, Co-operative Open Learning, wo die Schüler dann wirklich alles über Arbeitsaufträge selber erarbeiten müssen (71-80, 84-85, 92-122).

Spracharbeit

Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz in der Zielsprache gehe ich eigentlich davon aus, dass die Schüler den Wortschatz, den sie können, einfach einsetzen. Und ich passe da wenig auf, ob das richtig ist oder falsch. Sie sollen so viel wie möglich reden. Wenn jemand eine Frage hat und kann das Vokabel nicht, sollen sie selber nachschauen. Aber ich bereite keine Vokabellisten vor.

Bei der fachspezifischen Sprachkompetenz schaue ich dann schon, dass sie die Ausdrücke, die ich haben will, auch können. Aber da schreibe ich auch nicht irgendwelche Vokabellisten, sondern wir gehen das einfach durch. Ausdrücke, die da drin [im Text] verwendet werden, sollen sie auch umsetzen können, später bei Prüfungen usw. Die schreiben sie dann bei ihren jeweiligen Texten dazu. Manche tun es und manche tun es natürlich nicht (129-147).

Wenn es wirklich komplizierte Sachen wie z.B. Plattentektonik sind und ich weiß, dass die Schüler Schwierigkeiten auf Deutsch haben, dann mache ich das Kapitel auf Deutsch. Und wenn es dann darauf ankommt, Fragen zu beantworten, sollen sie das mit ihren eigenen Wörtern erklären. Und den Bereich, bei dem ich weiß, dass sie damit umgehen können, mache ich dann auf Englisch. Und wenn es darauf ankommt, wie z.B. bei der Matura, dann kriegen sie einfach nur die Wörter dazu. Dann sage ich einfach, dass sie das umschreibend erklären sollen, und die Sache ist erledigt.

Die Muttersprache verwende ich, wenn ich mit ihnen persönlich spreche, weil sie es von mir nicht gewohnt sind, dass ich mit ihnen Englisch spreche. Wenn es um englische Kapitel geht, dann bleibe ich auch bei Englisch. Nur wenn ich das Gefühl habe, dass sie etwas nicht kapieren, dann erkläre ich das Ganze noch einmal auf Deutsch. Nur einzelne Sequenzen wie Einleitung oder Zusammenfassung auf Deutsch mache ich eigentlich nicht.

Code Switching passiert mir auch manchmal selber. Wenn ich anfangs, auf Englisch etwas zu erklären, und plötzlich das Gefühl habe, dass ich für mich selber rede, dann wechsele ich sofort auf Deutsch. Ich mache das aber vielleicht aus einem anderen Grund als die Schüler. Bei den Schülern ist das oft so, dass sie das Gefühl haben, ich mag jetzt nicht und ich kann das auf Englisch nicht erklären, dann wechseln sie wieder zurück. Ich sage dann meistens: Bleib bitte beim Englischen! Das funktioniert dann schon wieder.

Code Mixing ist nicht unbedingt ideal. Bei den Schülern besteht sicher die Gefahr, dass sie einfach aus Bequemlichkeit entweder sagen „Darf ich das auf Deutsch sagen?“ oder einfach das deutsche Wort verwenden (153-167, 172-174, 181-210).

Substanzverlust im Sachfach

Dass es zu einem Substanzverlust kommt, stimmt sicher, weil ich für einen englischen Text wesentlich länger brauche als für einen deutschen.

Ich denke mir, da wir eigentlich ziemlich viel selber auswählen können, also schwerpunktmäßig [erfassen können], können wir das irgendwie schon ausgleichen. Also ich halte dies nicht unbedingt für einen massiven Nachteil (215-222).

Interkulturelles Lernen

In Hinblick auf Europa - wenn ich mich in Englisch gut ausdrücken kann, dann bin ich überall einsatzfähig. Wenn ich weiß, dass ich auch mit anderen Themen umgehen kann, da habe ich auch die Sicherheit und ich kann mehr erreichen.

Wenn ich mehr Quellen aus dem englischen Bereich nehme, dann haben die einen ganz anderen Zugang zu manchen anderen Kulturen, z.B. Türkei oder Indien. Da bringt man einen zweiten Aspekt hinein. Die deutsche Version oder die mitteleuropäische Version, dann eine englische Version, eine amerikanische Version, da habe ich mehrere Blickpunkte auf ein Thema. Das ist sicher ein wesentlicher Aspekt (225-239).

Individuell diagnostizierte Problembereiche

Die Materialsituation: Es gibt kaum etwas auf Englisch. Das alles irgendwie selber sich erarbeiten oder übersetzen, das ist eine total unbefriedigende, zeitintensive Lösung.

Der Direktor unterstützt das [Projekt] sehr. Er sagt jetzt nicht, du machst das super oder sonst was (außer bei der Matura). Ansonsten habe ich irgendwo das Gefühl, dass es eigentlich ein Mehraufwand ist. Das wird überhaupt nicht gesehen bzw. honoriert. Geographie ist in seiner Wertigkeit einfach so. Aber trotz allem [fühle ich mich] selber belohnt, weil ich genau weiß, dass die Schüler wieder ein tolles Thema erarbeitet haben und können mit dem auch auf Englisch umgehen. Das ist für mich eigentlich irgendwo die Bestätigung (242-268).

INTERVIEWPARTNERIN F

Persönlichkeitsprofil als bilinguale Lehrperson

Ich unterrichte seit dreizehn Jahren an der Villa Blanka in Innsbruck bilinguale Geschichte und Sozialkunde und habe als zweites Fach Englisch. Ich kann für beide Fächer die österreichische Lehramtsprüfung für höhere Schulen als Qualifikation vorweisen, habe jedoch keine spezielle Ausbildung in bilingualer Methodik (4-13).

Rechtfertigung von bilinguaem Unterricht

Der wesentlichste [Rechtfertigungsgrund] ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Kenntnisse in einer Fremdsprache zu erwerben, was eigentlich für sie ein wesentlicher Vorteil für ihr zukünftiges Lernen an der Universität ist.

Dann war es für uns, eine Gruppe von GeschichtelehrerInnen in Tirol, die an berufsbildenden Schulen unterrichten, als wir vor dreizehn Jahren eine Arbeitsgruppe bildeten, ein Grund, das Curriculum zu durchforsten und einen roten Faden zu finden. Und das war für mich eigentlich das Entscheidende, dass viel klarer wurde [im Bezug auf den] bilingualen Unterricht: Was ist der rote Faden, was sind die wichtigsten Dinge, die ich vermitteln will?

Der wichtigste Grund ist eigentlich, dass die Perspektive sich verändert hat, weil wir unterrichten sonst eigentlich nur aus der Österreichperspektive. Besonders bei Geschichte ist das sehr augenfällig und es wird für die SchülerInnen und Schüler wesentlich interessanter (16-36).

Materialien/Medien

Ich denke, dass sich die Versorgung sehr stark verbessert hat. Es ist sehr, sehr leicht, Material für Geschichte aus der Gegenwart zu finden und es gibt ausgezeichnete Bücher für das zwanzigste Jahrhundert. Was sehr schwer ist oder schwerer ist, ist eigentlich das Mittelalter.

Authentische Materialien [sind bei mir die] Lehrbücher *Usborne History of the 20th Century* und die *Usborne History of the Ancient World*. Da verwende ich Teile daraus, weil es im Gesetz ja eigentlich vorgesehen ist, dass man sicherstellen muss, dass der Stoff auf Deutsch sitzt. Das heißt, im ersten Lernjahr von Geschichte auf Englisch wird der Stoff entweder auf Deutsch durchgenommen und dann auf Englisch wiederholt oder es werden nur einzelne Kapitel auf Englisch gemacht und dann noch einmal eine Verankerung auf Deutsch durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler werden hier ganz langsam hingeführt, sodass es für sie selbstverständlich ist, im Maturajahr dann nur mehr Englisch zu sprechen.

Man kann nicht sehr stark ins Detail gehen. Wir haben einfach gar nicht so viel Zeit, wir haben insgesamt sechs Unterrichtsstunden, also drei Lernjahre, und im Aufbaulehrgang haben wir aber nur zwei Lernjahre für die Matura. Das heißt, da haben wir nur vier Geschichtestunden. Das heißt, man muss den Stoff hier ganz, ganz stark reduzieren, das heißt ich habe z.B. für das Mittelalter nicht so viel Zeit. Und die Lehrbücher ufern einfach zu sehr aus (39-51).

Die oben angeführten Lehrbücher sind Bücher von britischen bzw. amerikanischen Autoren und sind didaktisch viel besser aufgebaut als unsere, weil sie anschaulicher arbeiten.

Dazu haben die Schülerinnen und Schüler auch noch das deutsch Lehrbuch, verwenden es aber in der Maturaklasse eigentlich nicht mehr. Sie haben das sozusagen als Backup und können sich den Stoff zuhause auch noch auf Deutsch anschauen.

Was ich also noch sehr sehr oft mache, wenn ich überhaupt keine Materialien in Englisch habe, ist, dass ich den Stoff zwar auf Deutsch erarbeite, aber dann eine Wiederholung mithilfe einer Mind-Map auf Englisch mache.

Im ersten Lernjahr, denke ich, setzte ich das Lehrbuch in zwei Dritteln der Stunden ein, im zweiten Jahr vielleicht noch in einem Drittel der Stunden oder maximal in der Hälfte und im dritten eigentlich nicht mehr (54-92).

Bezüglich visueller Hilfsmittel ist zu sagen, dass es relativ einfach ist, Filmmaterial zu finden, beziehungsweise dass man das bestehende Bildmaterial sowieso teilweise verwenden kann.

Es gibt bereits eine Sammlung von Filmen, Videoclips etc. [Es ist] sowieso ganz einfach, wenn man sich einen Ausschnitt von Ghandi über YouTube vielleicht herholen kann. Also das ist jetzt, finde ich, überhaupt nicht mehr problematisch.

AV-Medien setzte ich ganz regelmäßig - in zwei Dritteln der Stunden - ein, auch die alten traditionellen Wandkarten, weil diese wichtig für die Orientierung sind (95-120).

Ich verwende den Computer sehr viel für das anschauliche Bildmaterial und für Videoclips (Redeeinspielungen, Reden), da in allen Klassen ein Computer mit Beamer steht. Ich mache selten sogenannte WebQuests. Vielleicht machen die jüngeren Kollegen das mehr als ich. Ich lasse die Schülerinnen und Schüler lieber mit Materialien arbeiten, die ich ihnen gebe, weil ich mehr Kontrolle habe, was das Ergebnis betrifft. Ich finde, die WebQuests sind viel schwieriger zu handhaben, weil ich nicht weiß, wohin sie genau kommen und was dann alles herauskommt. Auch deswegen nicht, weil das sehr zeitaufwändig ist. Vielleicht zum Aufarbeiten zu Hause (124-143).

Methodenrepertoire

Eigentlich wende ich im bilingualen Unterricht viele verschiedene Methoden an. Also ich versuche die Schülerinnen und Schüler immer dort abzuholen, wo sie schon sind. Das heißt, ich beginne immer ein neues Kapitel damit, dass ich sie frage, was sie zu dem Thema wissen. Das heißt, das ist also jedesmal verbunden mit einer Mind-Map, die eine ganze Tafel füllt. Ich weise sie dann darauf hin, welches dieser Kapitel oder welchen Bereich wir uns zu diesem Thema genauer anschauen wollen. Dann verwende ich möglichst oft die Methode der Vor- und Rückschau.

Ein Teil [der Stunden] ist immer wieder Teamarbeit, wo sie sich zu zweit irgend etwas erarbeiten. Dann mache ich, besonders in den Maturaklassen, immer wieder Gruppenarbeiten, wo sie sich oft zum Thema englische, auch deutsche Quelle anschauen, also gegenwärtige Quellen.

Speziell im bilingualen Unterricht würde ich denken, dass es einmal ganz wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler eine Sicherheit bekommen, dass es eben eine Verankerung gibt, wo man die Brücke zwischen Deutsch und Englisch herstellt. Das kann mithilfe einer Mind-Map, einer Wiederholung sein. Ich achte sehr genau darauf, dass alles, was mir wichtig ist, im Heft sein soll. Es steht immer auf der Tafel, auch noch in den Maturaklasse. In der Maturaklasse lasse ich sie teilweise nicht mitschreiben, sondern es gibt jemanden, der *Minutes* macht und dabei lasse ich sie aber nicht allein, sondern ich verlangsame mich selber, indem ich auf die Tafel schreibe. Also ich achte immer drauf, dass es ein Tafelbild gibt.

Die *Minutes* werden von den Schülerinnen und Schülern teilweise einfach in ihre Unterlagen kopiert. Aber der Rest kann also entspannt bei dem Text bleiben oder kann entspannter beim Unterricht bleiben. Ein Schüler, eine Schülerin [ist] zuständig für die *Minutes*. Aber die haben alle Laptops. Also die *Minutes* sind dann am Ende der Stunde fertig und müssen abgegeben werden.

Das Verhältnis von schülerzentrierten zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen wechselt sehr stark. Da ich heuer z.B. bis Jänner im Krankenstand war und drei Maturaklassen habe, musste das dort notgedrungen viel lehrerzentrierter sein.

Insgesamt habe ich wahrscheinlich schon fast zwei Drittel lehrerzentriert [en Unterricht], weil die Schüler dann viele Anhaltspunkte haben und sich sicher sein können, was eigentlich wichtig ist, auf was Wert gelegt wird.

Der Unterricht an unserer Schule begann Ende September und die Schülerinnen und Schüler waren ab 7. Mai nicht mehr in der Klasse. Dann waren sie eine Woche auf Sprachwoche und eine Woche [sonst noch weg]. Es ist einfach nicht die Zeit, ich sage das jetzt unter Anführungszeichen, sich „so zu spielen“. Generell muss ich auch dazu sagen, dass ich merke, dass die Schülerinnen und Schüler eine lehrerzentrierte Klarheit fast lieber haben. Und dann einen Freiraum, um zu diskutieren und darüber zu sprechen. Sie verlangen das mehr von mir als dies selber zu erarbeiten. Selbererarbeiten mache ich eher noch in den unteren Klassen als in der Maturaklasse, wo einfach die Zeit wahnsinnig drängt (146-162, 168-181, 185-206, 210-212).

Spracharbeit

Die wesentlichste Strategie [bezüglich der Entwicklung einer allgemeinen Sprachkompetenz] ist, dass sie alle neuen Wörter, alles, was schwierig ist, an der Tafel vorfinden, also dass sie alles visuell vor sich haben, dass ich ihnen bei schwierigen Dingen das Deutsche automatisch zuliefere. Das würde ich im Englischunterricht z.B. nicht unbedingt machen. Da würde ich sie das nachschauen lassen. Das heißt also, mein Angebot, ihnen die Dinge verständlich zu machen, ist im bilingualen Unterricht viel größer als im Englischunterricht. Also ich verlange im bilingualen Unterricht nicht von ihnen, dass sie beginnen, selber nachzuschauen, sondern weise sie von mir aus drauf hin. Ich weiß ja sowieso automatisch, welche Termini für sie jetzt schwierig sind. Es gibt keine Vokabellisten.

Im Bezug auf Fachbegriffe gibt es auch keine Vokabellisten, sondern der Umgang ist ähnlich wie bei der allgemeinen Sprachkompetenz. Die Fachbegriffe scheinen auch auf der Tafel auf bzw. es hat vielleicht zuerst eine deutsche Mind-Map gegeben. In der Wiederholung gibt es im Grund genommen dieselbe Mind-Map dann auf Englisch (220-243).

Zur Muttersprache: Wenn ich merke, dass es etwas ist, wo sie den Transfer ins Deutsche nicht machen können - z.B. das Thema Gewaltenteilung - und wo sie überhaupt die Verbindung zu etwas nicht herstellen können, was sie ja [in diesem Fall] in Staatsbürgerkunde bereits gelernt haben, dann setze ich Deutsch ein.

Ich halte [normalerweise] die Diskussionen ganz lang auf Englisch. Dann gibt es aber einfach Momente, wo, wenn ich auf Englisch bestehen würde, der Fluss der Diskussion unterbrochen wird. Wenn Schüler darauf drängen und sagen „Bitte kann ich das jetzt auf Deutsch sagen?“, wäre es kontraproduktiv, würde ich dann drauf beharren, dass das Englisch ist.

Im Falle von Code Mixing ermahne ich die Schülerinnen und Schüler und sage: „Bitte ganz!“ oder „Bitte ganz auf Englisch!“ Das lasse ich sie nicht machen. Wenn ich die Zügel bei ihnen ganz loslassen würde, dann wäre jedes zweite Wort deutsch. Das passiert z.B. auch bei den Tests, die ja auf Englisch sind. Dann sage ich: „Ihr könnt wohl einmal ein Wort deutsch schreiben, aber ihr müsst im Englischen bleiben, weil das geht nicht! Ihr könnt euch ja sonst nicht verständlich machen.“ (248-262, 267-268, 272-276)

Substanzverlust im Sachfach

Das ist der größte Kritikpunkt. Ich glaube, man muss sich als Lehrperson einfach nur viel, viel klarer sein, was wichtig ist, wo man hin will. Für mich hat es viel mehr Klarheit verschafft. Und ich verzichte natürlich auf verschiedene Ausuferungen. Also muss ich mich beschränken. Was möchte ich, dass sie in der Maturaklasse [können] oder was bzw. welche Verbindung sollen sie herstellen [können]. Das heißt, ich unterrichte z.B. griechische Geschichte schon so [verkürzt] oder kürze die Römer zusammen auf z.B. vier Stunden und frage die Schülerinnen und Schüler, was eigentlich positiv war, zum römischen Reich zu gehören. Dann kommen automatisch diese Themen mit Infrastruktur usw. Wenn ich nur mehr sechs Geschichtestunden habe, kann ich natürlich nicht die römische Republik und das Kaisertum und das alles im Detail unterrichten. Das geht nicht mehr. Aber das könnte ich auch nicht, wenn ich auf Deutsch unterrichten würde.

Ich finde, die Stoffreduktion ist mehr als gerechtfertigt. Ich bin sehr glücklich über diese Situation. Denn es hat mir jetzt die Möglichkeit gegeben, einfach Dinge hinauszuerwerfen aus dem Curriculum. Wir haben uns in der [eingangs erwähnten] Arbeitsgruppe sehr stark mit dem beschäftigt, was wir wollen, was uns noch wichtig ist, und haben gemeinsam wirklich ganz stark ausgemistet und wir sind viele sogenannte ungeliebte Dinge eigentlich auch losgeworden. Also für mich ist es nur positiv, auch wegen der sprachlichen Gewinne (280-303).

Interkulturelles Lernen

Bilingualer Unterricht kann einen sehr, sehr großen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten. Ich glaube, wenn ich bilingual unterrichte, kann ich viel stärker auf eine andere, auf die Außensicht eingehen. Mir ist das in den letzten Jahren viel wichtiger geworden. Durch die Verwendung anderer Quellen, amerikanischer Quellen z.B., oder gewisser Bücher habe ich erst gewisse Dinge verstanden, wie z.B. weshalb sich die Amerikaner als die obersten Hüter der Demokratie empfinden. Es sind mir durch den bilingualen Unterricht oder im Rahmen des bilingualen Unterrichts Dinge klargeworden, die mir, wenn ich das immer auf Deutsch gemacht hätte, nicht unbedingt aufgefallen wären (306-313).

Individuell diagnostizierte Problembereiche

Ein Problemfeld ist wahrscheinlich, dass ein Teil der Schüler sagt, dass es ihnen zusätzlichen Stress macht, in der Fremdsprache unterrichtet zu werden. Das heißt, sie sind auch ängstlicher oder äußern sich nicht so [oft]. Ich unterrichte die Schüler ja sonst nur auf Englisch und, wenn ich die Schüler dann deutsch in Geschichte unterrichtet habe, habe ich ganz andere Kompetenzen festgestellt. Und [im bilingualen Unterricht] sind die sprachlich schlechten Schüler wieder gehandicapt und können eigentlich vor mir nicht unbedingt brillieren.

Ein [anderer] Teilbereich ist, was immer wieder bei Tests oder so aufkommt, dass sie es schon schwierig finden, auf Englisch aufzuschreiben.

Was ich noch schwierig finde in der Diskussion mit allen anderen, die bilingual unterrichten: Wenn man als Lehrperson nicht Englisch als Hauptfach hat, ist man methodisch nicht so gut geschult (316-335).

5.4.3 Gegenüberstellung und Interpretation der Ergebnisse der Interviewbefragungen (Einzelstrukturierung der Aussageprotokolle)

[Abkürzungen: AV=audio-visuelle Hilfsmittel/bili=bilingual/BiU=Biologie und Umweltkunde/BU=bilingualer Unterricht/dt=deutsch/E=Englisch/GW=Geographie und Wirtschaftskunde/HS=Geschichte und Sozialkunde/Ibk=Innsbruck/IP=Interviewpartner/L=LehrerIn/LAPR=Lehramtsprüfung/ LB=Lehrbuch/LP=Lehrplan/LSR=Landesschulrat/M=Methode(n)/OHF=Overheadfolie/OST=Oberstufe/SuS=SchülerInnen/U=Unterricht/UST=Unterstufe/WPLF=Wahlpflichtfach]

IP	Persönlichkeitsprofil	Rechtfertigung für BU	Materialien/Medien				Methoden
			Versorgung	Lehrbuch	AV	Atlas/Karten & Computer	
A	13 Jahre bili GW am AGI, LAPR in GW/E, Kurs in bili Didaktik/Leeds/UK	Verstärkte E-Kompetenz, bessere Strukturierung d. U, Weltoffenheit u. andere Perspektive d. SuS	schlecht, fehlende Ressourcen (LSR), Materialien über Sponsoring	Geography - Do it in English (OST), z.T. Wider World, UST: kein Buch, viele Kopien, alle SuS dt LB - selten verwendet, OST: 30-40% d. Stunden LB	Internet, DVD, bei jedem Thema, ca. jede 3. Stunde	Atlas: dt u. englischsprachig, OHF, fast jede Stunde, Computer: für länderk. Daten, up to date sein, WebQuests: v.a. im WPLF, sonst 2 bis 3 Mal pro Semester	viele verschiedene M: Gruppen-/Partnerarbeit, Doppelkreis, Lehrervortrag, Selbsterarbeitung, Einzelarbeit, Präsentation, 1. Klasse stark lehrerzentriert, mit zunehmender Klassenstufe stark schülerzentriert, besondere bili M: Doppelkreis ab 4. Klasse
B	9 Jahre haupts. bili BiU, dazu Physik, Chemie, (LAPR), 1 Jahr PGCE in England, keine besond. bili Ausbildung	E als Weltsprache, erweiterte Sprachkompetenz, E als naturwissenschaftliche Fachsprache	bes. für UST problematisch wegen Sprachniveaus, bes. schlecht bei Filmen, Arbeitsblätter sind sehr fehlerhaft	UST: Biology for You, OST: Biology A & AS (aus England), SuS haben kein dt LB, Verwendung: 1. Klasse nie, 4. 80%, 5. kaum, 8. Klasse fast immer (Grund: LP), Durchschnitt: 40 % der Stunden	Bilder aus Zeitschriften & Internet (Beamer, OHF) oft Videoclips (YouTube), Filme: UST zu schwierig, OST zu teuer, in Schule kaum vorhanden, Untertitel zu schwierig	Computer: sehr oft in Verwendung für Bilder, Videoclips, Präsentationen und für Beantwortung spontaner Fragen, WebQuests: 1 oder 2 Mal/Jahr in höheren Klassen (Verfügbarkeit des Raums)	viele verschiedene M: Gruppen-/Partner-/Einzelarbeiten, offene Lerneinheiten (Arbeitsaufträge), Projekte, SuS-L-Gespräch, Frontalunterricht, besond. bili M: Textbearbeitung, Spiele, Rätsel ... (alle M, bei denen die SuS die Sprache aktiv einsetzen müssen), 3. - 6. Klasse: stark schülerzentrierte M (weit über 50%), 8. Klasse: lehrerzentriert (Zeitdruck)
C	9 Jahre bilinguale HS am Reithmann-gymnasium in IbK, LAPR in HS & E, keine besond. bili Ausbildung	E als Weltsprache, über eigenen Horizont hinausschauen, sich in E ausdrücken können (mehr als Alltagssprache)	praktisch keine Materialien vorhanden, UST: Begleithefte, OST: authentische Materialien aus England	dt LB (v.a. UST), kein brauchbares LB in E (authentische LB haben andere Perspektive. Daher schwierig)	Bilder aus LB, historische Filme (wenn es Sinn macht), Internet als Quelle für Bilder bei Präsentationen, Videoclips für UST zu schwierig (daher nicht verwendet) sparsamer Einsatz von AV-Mitteln	Computer: UST gar nicht, OST: für Präsentationen, WebQuests kaum (Raumproblem), Computer insgesamt sehr selten eingesetzt	abhängig von Thema & SuS-Wünschen bzw. -kompetenzen (Sprachniveau, Vorwissen), Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Diskussion, besond. bili M: alle schülerzentrierten Formen, 60:40 % schüler-/lehrerzentrierte M (insgesamt)
D	9 Jahre bilinguale GW am Reithmann-gymnasium in IbK, LAPR in GW & E, Spezialkurs für BU in Carlisle/UK (2 Wochen)	E als Arbeitssprache (als Tool), E als Wissenschaftssprache (Weiterbildung, Uni, Literatur)	am Anfang schwierig, jetzt gut, 1 approbiertes LB, viele eigene Sachen	Geography - Do it in English, früher Wider World, 20 % der Inhalte aus LB, 10 % der Stunden mit LB	jede 2. Stunde ein Bild oder Videoclip (Film)	Atlas: englischsprachig (v.a. in 5. Klasse), viele Karten (auch Diagramme) in den Unterlagen (Kopien), Computer: für L-Vorbereitung, für Präsentationen in Klasse (SS & L), als Arbeitsmittel kaum (Raumproblem)	viel verschiedene M: SuS-L-Gespräch, Präsentationen, Rollenspiele, Gruppenarbeit, Reflexion, besond. bili M: alle M, bei denen die SS die Sprache aktiv anwenden müssen. M am Anfang eher lehrerzentriert, dann mehr schülerzentriert, 60:40 % zugunsten schülerzentrierter Formen
E	5 Jahre bili GW an der Villa Blanka in IbK, LAPR in GW autodidaktische Sprachausbildung in E, 1 bili Seminar bei Keith Kelly in IbK	Verbesserung in E, Vorteile in Tourismusgeographie, Kompetenz, geographische Inhalte auf E wiedergeben zu können	sehr schlecht, Österreich: kaum Mat. auf Englisch vorhanden, Unterlagen aus UK (z.B. BBC)	keines (früher Wider World, aber für SuS zu schwierig)	v.a. Bilder, weniger Filme: aus Internet, AV-Medien eher wenig verwendet - mehr Text, Videoclips/Intern. noch nie verwendet	Atlas/Karten: bei länderkundl. & klimatischen Themen, sonst nicht (über Beamer/Computer), Computer: ständiges Hilfsmittel (jede Stunde), WebQuests: selten	Vielfalt ausbaufähig, M: L-SuS-Gespräch, Partner-/Gruppenarbeit, besond. bili M: Text oder Bild mit Fragen an die SuS, Kreuzworträtsel, derzeit stark lehrerzentriert, in Zukunft sollen schülerzentrierte M öfter angewendet werden (unter Ausnutzung der großen Möglichkeiten des Computers: Inhalte, Aktualität, Lexikon...)
F	13 Jahre bilinguale HS an der Villa Blanka in IbK, LAPR in HS & E, keine besond. bili Ausbildung	Kenntnisse in d. Fremdsprache, Reduktion des Stoffes, Perspektivenwechsel	sehr stark verbessert, v.a. für zeitgeschichtliche Themen, schwierig bei Mittelalter	Usborne History of the 20th Century Usborne History of the Ancient World (authentische Bücher aus dem englischen Sprachraum), alle SS auch dt LB (als Backup für zuhause), 1. Jahr: LB in zwei Dritteln der Stunden, 2. Jahr: 1 Drittel, 3. Jahr nicht mehr	leicht, Filme zu finden, Sammlung an Bildern und Filmen an Schule, Videoclips über YouTube leicht beschaffbar, in 2 Dritteln d. Stunden	Wandkarte für Orientierung, Computer: über Beamer für Anschauungsmaterial, Videoclips, WebQuests selten (schwierig und zeitaufwändig)	viele verschiedene M: Mind-Map als Einstieg (Tafelanschrieb), M der Vor- und Rückschau, Teamarbeit (Paare, Gruppen), besond. bili M: (Herstellung einer Brücke zwischen Deutsch und Englisch) Mind-Map, Tafelbild, Heftmitschrift, Minutes (Stundenprotokoll von einem Schüler, Kopien für den Rest in Maturaklasse), 2 Drittel lehrerzentrierte M (bes. in Maturaklasse wegen Zeitdrucks), schülerzentrierte Formen eher in den unteren Klassen

Tab. 33: Einzelstrukturierung der Aussageprotokolle von Lehrpersonen an höherer Schulen mit bilingualen Zweigen in Tirol/Teil I

IP	Spracharbeit			Substanzverlust	Interkulturelles Lernen	Probleme
	allgemein	Fachbegriffe	Muttersprache			
A	Vokabelheft am Beginn, Definitions- & Matching-Übungen, Kreuzworträtsel, Leseverstehensübungen, DVD in Originalsprache	ähnlich der allgemeinen Kompetenz, Vokabelheft (werden auch abgeprüft)	am Beginn der bili Ausbildung, bei komplexen und schwierigen Inhalten, bei Österreichthemen, Code Switching: in Erarbeitungsphase Fragen auf Deutsch erlaubt, Code Mixing: im Gespräch nicht gestattet, bei Test Belohnung (Pluspunkt), wenn alles auf E	kaum/kein Substanzverlust, vielleicht weniger Beispiele, strukturiertes Arbeiten notwendig	automatisch gegeben durch authentische Materialien, oft viele Nationalitäten in der Klasse (inhaltlicher Bezug auf deren Herkunft)	fehlende Ressourcen (Materialien, Fortbildung), unterschiedliche E-Vorkenntnisse in der ersten Klasse, keine universitäre Ausbildung als bili L
B	SuS ohne Druck viel sprechen und schreiben lassen, Textbearbeitungen (anfangs didaktische, später authentische T.), Präsentationen	in den ersten Klassen: spielerisch (Rätsel, Wortsuchspiele, Vokabelwiederholungen), Vokabelteil im hintern Abschnitt der BiU-Mappe (werden abgeprüft)	möglichst wenig, bei komplexen Themen: Einstieg auf Englisch, im Falle von Problemen zuerst deutsch, dann englisch Code Mixing: ein besonderes Problem bei Gruppenarbeiten, keine wirkliche Strategie dagegen gefunden	v.a. in ersten 2 Jahren der Fall (z.T. ohne große Auswirkung, weil Themen noch einmal kommen; wenn nicht, verschmerzbar)	in BiU nicht besonders zutreffend, manchmal Einschub von Wissenschaftsgeschichte, weil viele Fachleute aus dem englischen Sprachraum kommen; Auslandsaufenthalte	schwieriger für SuS, dem U zu folgen, fehlende Ausbildung der L, fehlende Materialien
C	viel reden (angepasst an das Niveau der SuS), keine Vokabellisten, spielerische Formen (Kreuzworträtsel)	ähnlich wie bei der allgemeinen Kompetenz, selbsttätiges Erarbeiten durch SuS (z.B. im Internet), gemeinsames Wiederholen	UST: wenn genaue Erklärungen erforderlich, spielerische Formen (z.B. Matching Exercises), auf Schülerwunsch Diskussionen auf Deutsch. Themen, die auf E begonnen wurden, werden auch auf E beendet. Code Mixing: sehr liberal gehandhabt. Oft hilft die ganze Klasse zusammen, um die Bedeutung eines Wortes herauszufinden.	Wenn man auf Zusammenhänge Wert legt, kein Substanzverlust (nur bei Vermittlung aller Details). Substanzverlust durch sprachliche Gewinne kompensiert	Über Begriffslernen und unterschiedliche Zugänge zu Themen gegeben (z.B. Begriffe aus dem Nationalsozialismus), Perspektivenwechsel, E in vielen Ländern Verkehrssprache (Afrika, Asien), internationales Geschehen (z.B. UNO)	Vorwurf inhaltlicher Verluste, Druck durch Lehrplan, keine Literatur, keine Schulbücher, Nichtanerkennung durch manche Fachkollegen („Kas“)
D	E als Arbeitssprache, als Tool erkennen, keine gezielte, sprachliche Schulung notwendig, Tafelanschrieb auf linker Seite ist allgemeines E. SuS vermerken Hinweise freiwillig im Heft.	Anschrieb auf der rechten Seite der Tafel, Notizen in ein Vokabelheft (verpflichtend)	fast nie verwendet, Ausnahme: bei Übersetzungen, die so nicht erkennbar sind. Aufhängen der kanadischen Flagge > ausschließlich E erlaubt, Auch bei schwierigen & komplexen Themen nur Zielsprache E (auch Einleitung und Zusammenfassung nicht auf Deutsch), Code Mixing: SuS müssen ankündigen, dass sie die Übersetzung (eines Wortes, einer Passage) haben möchten.	nicht weniger Inhalte vermittelt, anders vermittelt - oft nachhaltiger, wenn doch, dann durch die sprachlichen Fortschritte kompensiert & gerechtfertigt	bisher noch nicht überlegt, Passiert schon, wenn SuS mit anderer Muttersprache in der Klasse sind. Unsere SuS im Ausland	Am Anfang viel Arbeit und fehlende bzw. ungeeignete Materialien, Österreichklassen (Unterlagen), sonst keine Probleme
E	viele Kommunikationsmöglichkeiten bieten, Annahme, dass SuS den ihnen zur Verfügung stehenden Wortschatz anwenden. Keine Kontrolle der Sprachrichtigkeit, keine Vokabellisten (SuS schauen selber die Bedeutung der Wörter nach.)	Unbekannte Fachbegriffe werden im Text dazugeschrieben (wird nicht kontrolliert). Keine Vokabelliste	bei persönlichen Gesprächen, schwierige Kapitel zuerst auf Deutsch, wenn ein Kapitel auf E, dann ganz auf E (auch Einleitung und Zusammenfassung, auch für SuS aus Bequemlichkeit nicht erlaubt), bei Matura Vokabelliste, Code Mixing: Bitte, in der Fremdsprache zu bleiben	ist gegeben, Wahlmöglichkeit groß, kein massiver Nachteil	Europadimension: mit E viele Möglichkeiten offen Perspektivenwechsel (sogar Multiperspektivität)	Materialbeschaffung: kaum etwas auf E vorhanden, zeitintensive Vorbereitung, großer Mehraufwand, der nicht gesehen und honoriert wird. Bestätigung und Belohnung fehlen großteils. Nur durch SuS-Erfolge
F	Visualisierung: Tafelanschrieb neuer Wörter	ähnlich wie bei allgemeiner Sprachkompetenz, Mind-Map auf der Tafel (zuerst auf Deutsch, dann E), keine Vokabelliste	bei schwierigen Begriffen (z.B. Gewaltenteilung), wenn der Fluss einer Diskussion verloren zu gehen droht, Code Mixing wird nicht gestattet (auch nicht bei Tests, bei denen die SuS höchstens das eine oder andere Wort auf Deutsch hinschreiben können).	Stoffreduktion findet statt, ist sogar notwendig. L muss genau wissen, was sie/er vermitteln will. Das führt zu einer heilsamen Reduktion (Ausmistern) des Curriculums. Höchst positiv, auch wegen der sprachlichen Zugewinne	sehr großer Beitrag durch BU, Perspektivenwechsel (Außensicht), Verwendung verschiedener Quellen besonders bei geschichtlichen Themen notwendig und wichtig	zusätzlicher Stress für manche SuS bei Test auf E schreiben, fehlende methodische Schulung für L ohne abgeschlossenes E-Studium

Tab. 34: Einzelstrukturierung der Aussageprotokolle von Lehrpersonen an höherer Schulen mit bilingualen Zweigen in Tirol/Teil 2

5.4.3.1 Persönlichkeitsprofile der bilingualen Lehrpersonen

Alle haben jahrelange Erfahrung mit bilinguaem Unterricht und konnten sich daher ihre ausgeprägten Alltagstheorien zu verschiedenen Aspekten des bilingualen Unterrichts bilden, wie aus den folgenden Abschnitten erkennbar wird.

Zwar haben alle Unterrichtenden in ihrem bilingualen Fach (drei GeographInnen, zwei Historikerinnen, eine Biologin) eine abgeschlossene Hochschulausbildung (Lehramtsbefähigung), jedoch nicht dieselbe Qualifikation für Englisch¹ (was ziemlich genau der in Kap. 5.2.3.5 registrierten Gesamtsituation aller Tiroler LehrerInnen mit CLIL-Ambitionen entspricht) und haben, was noch schwerer wiegt, kaum spezifische Aus- bzw. Weiterbildungen für ihre CLIL-Aktivitäten absolviert. Dies liegt wohl hauptsächlich daran, dass solche Programme in Tirol kaum angeboten werden und man daher auf Offerte in anderen Bundesländern oder Staaten wie UK oder Deutschland angewiesen ist (was mit erheblichen Kosten verbunden ist).

Mit Blick in die Zukunft wird in diesem Zusammenhang in den Interviews die gegenwärtige Etablierung eines Ausbildungsmodells für bilinguale GW-LehrerInnen am Institut für Geographie der Universität Innsbruck (vgl. Kap. 6) positiv erwähnt. Ebenso wünschenswert wäre allerdings auch die Aufnahme eines regulären Fortbildungsprogramms an der Pädagogischen Hochschule von Tirol (PHT), wo derzeit nur ganz schüchterne Versuche der Integration der Methodik des bilingualen Unterrichts registriert werden können.

5.4.3.2 Rechtfertigung von bilinguaem Unterricht

Alle Antworten nehmen in irgendeiner Weise Bezug auf die Bedeutung der Zielsprache, wobei v.a. die Verbesserung der Englischkompetenz der SchülerInnen, die Position von Englisch als Weltsprache bzw. als wissenschaftliche Fachsprache und als Arbeitssprache im Unterricht angesprochen werden. Dies ist auch in den relevanten Antworten der SchülerInnen (besonders an jenen Schulen, wo der bilinguale Unterricht einen prominenten Platz im Methodenrepertoire einnimmt) als ganz klare Erwartungshaltung formuliert worden (vgl. Kap. 5.3.6.1.3).

Der ewiger Streit bzw. das fachdidaktische Gezänke, ob nun CLIL primär erweiterter Sprachunterricht ist oder eine methodische Variante im betreffenden Sachfach darstellt, ist eigentlich Energieverschwendung (vgl. Kap. 3.1.2). Nicht nur das Faktum, dass alle befragten (und wohl auch nicht befragten) Lehrpersonen reflexartig die gesteigerte Sprachkompetenz zuerst als großen Vorteil bei der Verwendung einer Fremdsprache im Sachfachunterricht nennen (und auch ein großer Teil der SchülerInnen dies als vorrangiges Ziel anführt) bzw. die anzuerkennende (und gegebenenfalls einzufordernde) Tatsache, dass jeder Unterricht, besonders aber der bilinguale Unterricht unter der Prämisse der Sachfachliteralität (ZYDATISS 2007, S. 56) Sprachunterricht ist (bzw. sein soll), sondern auch die wissenschaftlich gestützte Theorie, dass beim bilingualen Lernen durch Ausnützung lernpsychologischer Synergieeffekte (vgl. Kap. 3.2.2) und durch das Provozieren intensiver ablaufender Konstruktionsprozesse (LAMSFUSS-SCHENK 2010, S. 225) Vorteile für die Anwender von EAA entstehen, können bei gutem Willen aller Beteiligten aus Theorie und Praxis zu einer Symbiose führen, bei der beide ihre „Pfründe“ behalten und gleichzeitig neue methodische Akzente (vgl. Kap. 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3) setzen könnten.

¹ In Österreich ist bis dato kein offizieller Befähigungsnachweis für die Kompetenz in der Zielsprache per Gesetz vorgeschrieben. Es obliegt der zuständigen Behörde (LSR) bzw. der Schulleitung, in welcher Form und Güte sie diese Kompetenz einfordern. An den höheren Schulen Tirols werden hierbei von den zuständigen DirektorInnen unterschiedliche Maßstäbe angelegt.

Ein weiterer interessanter, methodischer Hinweis in den Interviews bringt zum Ausdruck, dass man die Inhalte (noch) besser aufbereiten und strukturieren muss als die muttersprachlichen, was den bilingualen Unterricht bei konsequenter Anwendung dieses Prinzips möglicherweise im Bezug auf die Lerneffektivität in eine überlegene Position bringt (THÜRMANN 2008, S. 71).

Letztlich werden noch die Beiträge des bilingualen Unterrichts zu Weltoffenheit, Horizonterweiterung und initialisiertem Perspektivenwechsel (vgl. Kap. 5.4.3.7) als Rechtfertigungsgründe von den Lehrpersonen genannt.

5.4.3.3 Materialien/Medien

Der grundsätzliche Tenor der Antworten zum Thema *Versorgungslage mit bilingualen Materialien* spiegelt eine große Unzufriedenheit der Unterrichtenden wider. Dies nimmt einen doch einigermaßen wunder, zumal - gerade für Geographie/Erdkunde bzw. Geschichte, aber auch für Biologie - inzwischen von verschiedenen Verlagen (beispielsweise von Westermann, Cornelsen oder Klett) ein reichhaltiges Angebot an didaktischen Materialien eigens für diese Unterrichtsform zur Verfügung steht. Darüber hinaus liefern mehrere Bildungsserver deutscher Bundesländer (u.a. Hessen oder Baden-Württemberg) eine sehr große Zahl an Tipps, Hinweisen und konkreten Materialangeboten. Außerdem eignen sich auch Lehrbücher aus dem britischen bzw. US-amerikanischen Bereich (z.B. die Serie KEY GEOGRAPHY/Stanley Thornes, The Usborne History/E.D.C. Publishing ...) z.T. hervorragend zur Verwendung im Kontext von CLIL. Und zuletzt kann man über das Internet sowohl authentische didaktische Materialien (als Beispiel seien neben vielen anderen www.echalk.co.uk oder <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/geography> genannt) als auch Literatur und Zeitungsberichte aus den englischsprachigen Kulturkreisen in unüberschaubarer Fülle abrufen.

Allerdings muss konzediert werden, dass es in diesem Zusammenhang unter den österreichischen Gegebenheiten zwei neuralgische Bereiche gibt: Zum einen sind die Lehrmittel, mit ganz wenigen Ausnahmen (vgl. Hinweise bezüglich der *Lehrbücher* weiter unten), nicht approbiert und scheinen daher nicht auf der Lehrmittelliste auf. Das bedeutet für die SchülerInnen, dass sie diese Materialien selber bezahlen müssen. Zum anderen decken die authentischen Materialien bzw. die didaktischen aus anderen deutschsprachigen Ländern (v.a. aus Deutschland) nicht alle Teile des Curriculums ab (bekannte Beispiele dafür sind die *Wirtschaftskunde* oder das Thema *Österreich* in Geographie).

Die in den folgenden Abschnitten **vergleichend zitierten Schülermeinungen beziehen sich** auf jene Jugendlichen, die **Geographie und Wirtschaftskunde** (auch) als bilinguales Fach haben. Dies ist der Großteil der Befragten (391 von 509 = 77 %) und weist daher eine zufriedenstellende Repräsentativität auf.

Lehrbücher

Vier der befragten LehrerInnen verwenden ein Lehrbuch im Ausmaß von 10 bis 40 Prozent der Stunden. Dies hängt im Wesentlichen vom Lehrplan und den aufgrund der Rahmenbedingungen angewendeten Methoden ab, sodass in den einzelnen Klassenstufen das Lehrbuch unterschiedlich stark zum Einsatz kommt.

Bei den Büchern handelt es sich vor allem um authentische Materialien (wie *Biology for You*, *Usborne History* oder *The New Wider World*) und in einem Fall (GW) um ein eigens für den österreichischen Lehrplan konzipiertes, englischsprachiges Lehrwerk (*Geography - Do it in*

English), das den SchülerInnen im Rahmen der Schulbuchaktion (fast) gratis zur Verfügung gestellt werden kann.

Interessanterweise wird von einer Geschichtelehrerin beklagt, dass es kein brauchbares (vgl. weiter oben *Materialien*) Lehrbuch gebe (was sie mit der perspektivisch unterschiedlichen Darstellung der Inhalte begründet), und von einer anderen Kollegin angegeben, dass die angebotenen Bücher (im konkreten Fall *The New Wider World*) für die SchülerInnen zu schwierig seien.

Manche Lehrpersonen versorgen ihre Klientel auch mit deutschsprachigen Lehrwerken, setzen diese aber kaum ein.

Aus der Schülerperspektive (vgl. Kap. 5.3.6.1.11) stellt sich die Situation im Bezug auf die Verwendung des Lehrbuchs (allerdings nur auf GW bezogen) doch etwas anders dar: Fast die Hälfte der Befragten hat subjektiv das Gefühl, dass dieses Medium oft bzw. immer eingesetzt wird. Nimmt man die Antwortkategorie *gelegentlich* auch noch dazu, dann haben immerhin etwa zwei Drittel der Interviewten den Einsatz des Lehrbuchs registriert, aber im Umkehrschluss hat etwa ein Drittel die Verwendung desselben nicht wahrgenommen. Dies kann einerseits damit zusammenhängen, dass in GW die Versorgung mit Lehrbüchern relativ günstig ist, dass aber andererseits die Unterrichtenden oft Kopien daraus zur Verfügung stellen, die nicht als solche identifiziert werden.

Zusammengefasst lässt sich aus den Beurteilungen der beiden hauptbeteiligten Gruppen denn doch eine relativ große Bedeutung des Lehrbuchs als Medium für den bilingualen Unterricht ableiten, wenngleich aufgrund einiger oben aufgezeigter Probleme Optimierungsbedarf besteht.

Audio-visuelle Hilfsmittel

Grundsätzlich geht aus den Statements der Lehrpersonen zu diesem Thema die zunehmende Bedeutung des Internets hervor. Bildmaterial ist demnach nicht nur leicht aus den vorhandenen Unterlagen (Bücher, Kopien), sondern auch via Beamer und Computer abrufbar. Allerdings beklagen die Vertreter einer Schule, dass ihre technische Ausstattung sie diesbezüglich bei ihrer Arbeit sehr stark beeinträchtigt, da die Klassen nicht mit dem entsprechenden Equipment ausgestattet sind und die verfügbaren Computerräume sehr häufig besetzt sind. Dieser Zustand ist tatsächlich bedauernswert, da in der heutigen Zeit eine entsprechende technische Ausstattung der Klassen eine Selbstverständlichkeit sein sollte.

Auch die Beschaffung von relevantem Filmmaterial wird großteils als nicht schwierig beschrieben. Kurze Video-Clips, die man sich etwa über YouTube herunterladen kann, scheinen sich immer größerer Beliebtheit zu erfreuen. Beklagt wird allerdings die Tatsache, dass Filme (wie zum Beispiel National Geographic-Dokumentationen) vor allem für die Unterstufe sprachlich zu schwierig und daher nicht geeignet sind.

Der Einsatz solcher Medien wird als häufig beschrieben (wenn schon nicht jede Stunde, so doch bei jedem Thema). Allerdings geben auch zwei Lehrpersonen an, dass sie mit AV-Materialien (gemeint sind wohl besonders Filme) sehr sparsam umgehen, da in einem Fall die Kollegin mit der Technologie (Internet) noch nicht so vertraut ist und im anderen Fall eine Lehrerin im zu häufigen Einsatz von Filmen insofern einen methodischen Irrweg erkennt, als dass zu oft Filme als Laissez-faire-Aktion ohne methodisch-didaktische Vor- bzw. Nachbereitung (vgl. Kap. 3.3.2.1) angeboten werden.

Unter diesen gegebenen Möglichkeiten kann über die Jahre auch relativ leicht eine Bildersammlung bzw. Videothek aufgebaut werden, meint eine Lehrerin abschließend zu diesem Thema.

Die Sichtweise der SchülerInnen divergiert in diesem Punkt ziemlich stark mit den oben beschriebenen Lehrerpositionen:

Nur ein Viertel gibt an, dass Bilder immer oder oft eingesetzt werden, und nicht einmal jeder Fünfte empfindet dies im Bezug auf Filme (vgl. Kap. 5.3.6.1.11). Es lässt sich aus den Antwortmustern beider Gruppen nicht wirklich eine Begründung für die unterschiedliche Wahrnehmung im Bezug auf die Verwendung audio-visueller Hilfsmittel ableiten.

Atlas/Karten

Dieser Aspekt wurde nur bei KollegInnen, die Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten, thematisiert (vier von sechs). Den Ausführungen der InterviewpartnerInnen entsprechend hat sich ein grundlegender Wandel insofern vollzogen, als dass heute die alte, traditionelle Wandkarte ausgedient hat und durch neue technische Möglichkeiten (Overhead-Folien/OHF, Computer, Beamer) ersetzt wurde. Nur eine einzige Lehrerin erwähnte (ohne direkt darauf angesprochen zu werden), dass sie im Fach Geschichte diese Form der topographischen Orientierung weiterhin einsetzt. Darüber hinaus sind deutsch- und englischsprachige Atlanten im Einsatz.

Im Bezug auf das Ausmaß des Einsatzes raumrelevanter Materialien sagt nur eine Kollegin, dass sie diese Hilfsmittel fast jede Stunde (wohl dem alten, traditionellen Prinzip der Geographie folgend, wonach keine Unterrichtseinheit dieses Faches ohne Karte stattfinden sollte) anbietet. Die anderen geben an, eine bestimmte Selektion nach Themen (*Länderkunde*¹, *Geökologische Zonen*, *Klima*, *Einteilungsmöglichkeiten der Erde*) vorzunehmen, was bedauerlicherweise zu einer starken Reduktion der Verwendung topographischer Medien führt. Denn es erhebt sich schon die Frage, warum nicht auch (fast) alle anderen Inhalte raumbezogene Elemente beinhalten können, die die Verwendung von Kartenmaterial rechtfertigen (bzw. erfordern).

Der Blick der SchülerInnen auf dieses Thema (vgl. Kap. 5.3.6.1.11) eröffnet ein Bild, das sich nicht ganz mit den Lehrerangaben zu decken scheint: Sie sind zu einem guten Drittel der Meinung, dass Kartenmaterial in Geographie und Wirtschaftskunde immer bzw. oft verwendet wird. Mit Erweiterung des Antwortenpotentials auf die Kategorie „gelegentlich“ sind es sogar zwei Drittel der Befragten, die mediale Unterstützung der Topographie in den Stunden wahrnehmen.

Dies ist ein zufriedenstellender Befund, auch wenn ihn die LehrerInnen relativieren. Denn im bilingualen Unterricht müsste eigentlich die Zeit, die man verwendet, um Karten entsprechend lesen und interpretieren zu können, im Vergleich zum muttersprachlichen Unterricht noch ausgeweitet werden, um letztlich auch in der Arbeitssprache zu einer komplexen, problembezogenen Auswertungsfähigkeit zu kommen (HAUPT/BIEDERSTÄDT, 2003, S. 59).

Computer

Der Computer als methodisches Tool wird nach Lehreraussagen verwendet, um im Bezug auf Datenmaterial up to date zu sein und um Bilder bzw. Videoclips zu zeigen. Dazu noch für Präsentationen von LehrerInnen und SchülerInnen. Als richtiges Arbeitsinstrument wird er kaum eingesetzt (sieht man von der Ausnahme an der Villa Blanka ab, wo eine befragte Schülergruppe eine Computerklasse ist), schon gar nicht um Internetrecherchen/WebQuests durchzuführen (vgl. Kap. 3.3.2.5). Als Gründe dafür werden die fehlende technische Ausstattung

¹ Dieser Begriff und die damit verbundene Methode ist vor langer Zeit schon in Misskredit geraten und eigentlich seit Jahrzehnten aus dem Vokabular der GeographInnen verschwunden.

und gewisse Vorbehalte dieser Methode gegenüber (schwierig zu organisieren, arbeitsintensiv in der Vorbereitung, fehlende Kontrolle über die zu erzielenden Ergebnisse) genannt.

Daher ist es verständlich, dass auch die SchülerInnen (vgl. Kap. 5.3.6.1.11) den Computer als wenig im Unterricht eingesetzt empfinden (nicht einmal einer aus zehn Probanden sagt, dass diese technische Möglichkeit oft oder immer genutzt wird bzw. nur etwa insgesamt ein Drittel registriert die Verwendung des Computers im Unterricht).

Das Bild, das SchülerInnen und LehrerInnen in diesem Zusammenhang zeichnen, beschreibt eigentlich einen sehr beklagenswerter Zustand, wenn man bedenkt, welche Möglichkeiten dieses Tool in einem modernen Unterricht bieten könnte (vgl. Kap. 3.3.2.5).

5.4.3.4 Methodenrepertoire

Mit einer Ausnahme geben alle Lehrpersonen an, dass sie in ihrem bilingualen Unterricht viele verschiedenen Methoden anwenden. Im Gegensatz dazu empfindet nur etwa ein Drittel der SchülerInnen (vgl. 5.3.6.1.11) den Unterricht als methodisch vielfältig gestaltet und ein ähnlich hoher Anteil ist sogar vom Gegenteil überzeugt. Allerdings nimmt eine Schule (Reithmannngymnasium Innsbruck) hier eine Sonderstellung ein, da dort das Urteil der SchülerInnen in dieser Beziehung weit positiver ausfällt.

Die von den Unterrichtenden angegebenen Unterrichtsmethoden schließen hauptsächlich Gruppen-/Partnerarbeit, Einzelarbeit, Lehrer-Schülergespräch, Frontalunterricht, Diskussion und Präsentation ein. Als besondere methodische Elemente werden dazu noch die Doppelkreismethode, Projekte, (Rollen)Spiele, Rätsel, Mind-Maps, Minutes und Reflexionen genannt.

Im Bezug auf die Aufteilung von schüler- und lehrerzentrierten Formen ergibt sich wiederum eine Diskrepanz zwischen den beiden befragten Gruppen: Während die Lehrpersonen (in Abhängigkeit von Thema, Zeitbudget und Alter der Kinder) großteils einen Überhang schülerzentrierter (offener) Lernformen konstatieren (zwei geben allerdings an, dass sie primär lehrerzentriert arbeiten), beobachten die SchülerInnen eine Dominanz des Lehrervortrags und des Lehrer-Schülergesprächs. Sie meinen weiters, dass Einzelarbeiten sowie Gruppen- und Partnerarbeiten noch relativ oft eingesetzt werden, sehen aber Referate, Rollenspiele und Schülerdiskussionen (sehr) selten im methodischen Programm verankert (vgl. Kap. 5.3.6.1.11). Eine wirklich schlüssige Erklärung für diesen Widerspruch ist nicht leicht zu finden. Da die Schülermeinungen statistisch besser abgesichert sind, liegt es nahe, deren Meinung als eher wahrscheinlich gelten zu lassen. Es ist zu empfehlen, dies von den PraktikerInnen (GW) als Anlass zu nehmen, auch unter den gegebenen (erschwerenden) Bedingungen einer CLIL-Konstellation den Unterricht an den heutigen methodisch-didaktischen Prinzipien zu orientieren (VIEBROCK 2010, S. 117).

5.4.3.5 Spracharbeit

Weitgehend unbestritten ist die Tatsache, dass bilingualer Unterricht ein besonders Augenmerk auf Spracharbeit erfordert (vgl. Kap. 3.2.3).

Allgemeine Sprachkompetenz

Generell geben die LehrerInnen an, dass es im bilingualen Unterricht notwendig sei, viele Möglichkeiten zur (angstfreien) Sprachanwendung (Kommunikation, Schreiben und Lesen

von Texten) zu bieten. Dabei gelte es zu beachten, dass das Sprachniveau an das Potenzial der Lerner angepasst (vgl. 3.3.2.1) werde und sicherzustellen sei, dass die Zielsprache von den SchülerInnen als Arbeitssprache (Tool) (an)erkannt wird.

Die in der Praxis vorgeschlagenen Mittel zur Steigerung der allgemeinen Sprachkompetenz betreffen spielerische Formen der Sprachschatzfestigung (Rätsel, Matching-Übungen etc.), Visualisierung (Tafelanschrieb, Overhead-Folien), Leseverständnisübungen und Textbearbeitungsmethoden - alles Dinge, die in der fachdidaktischen Diskussion der einschlägigen Literatur als wesentliche Arbeitsstrategien genannt werden (vgl. Kap. 3.2, 3.3). Ausdrücklich wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen kein eigens Vokabelheft für allgemeine englische Begriffe zu führen brauchen bzw. keine Vokabellisten dafür zur Verfügung gestellt werden.

Fachspezifische Sprachkompetenz

Prinzipiell eignen sich zum Aufbau einer fachspezifischen Sprachkompetenz nach Meinung der Lehrpersonen ähnliche Praktiken wie bei der allgemeinen (Rätsel, Wortsuchspiele, Visualisierungen, Mind-Maps etc.). Allerdings werden hier Vokabellisten für die Lerner verpflichtend integriert.

Bei der Aufzählung dieser Methoden bekommt man allerdings den Eindruck, dass es sich dabei weitgehend nur um die Vermittlung von Fachbegriffen handelt und auf die Entwicklung einer fachspezifischen Sprachhandlungsfähigkeit, die von ZYDATISS (2002) auch als Fachliteralität bezeichnet wird, nicht Bedacht genommen wird.

„Die Fachkommunikation verlangt die intellektuell anspruchsvolle Fähigkeit, mit (in situativer Hinsicht) kontextreduzierter, objektsprachlich expliziter, textgebundener und rhetorisch wie semantisch durchstrukturierter Sprache umgehen zu können, und zwar zum Zweck eines individuellen Wissens- und Könnenserwerbs. Die inhaltlichen Fragestellungen involvieren ein hohes Maß an Themenzentrierung; wobei die wissenschaftlich begründeten Konzepte der Fachsprache auf Abstraktionen, theoretischen Annahmen und systemischen Begriffsnetzen beruhen, deren (ontologischer) Seinsstatus ein anderer ist als der der Alltagsbegriffe, die stärker von persönlichen Erfahrungen, Begegnungen und Erlebnissen geprägt sind“ (ZYDATISS 2010, S. 262).

In anderen Worten, man wird im bilingualen Unterricht nicht umhin können, mehr zu tun als bloß Listen mit Fachvokabular bereitzustellen (ganz im Sinne des Konzepts von CUMMINS/1978a im Bezug auf die Unterscheidung von BICS und CALP - vgl. Kap. 3.2.3). Denn es geht hier nicht nur um die Bereitstellung von relevanten Glossaren, sondern um die Einbettung der Fachausdrücke in kontextorientierte semantische Netzwerke, die durch ihre strukturelle Erschließung zu einem erweiterten Wissensgewinn führen können (vgl. Kap. 3.2.3).

Muttersprache

Im Bezug auf den Einsatz der Muttersprache im CLIL-Kontext hat sich die wissenschaftliche Diskussion sehr dynamisch weiterentwickelt: War ursprünglich der Begriff „bilingual“ als Überbegriff für viele Aktivitäten bei der Verwendung einer Fremdsprache in Sachfächern eher nur geduldet, so hat man später ganz besonders den funktionalen Gebrauch der beiden Sprachen (Fremdsprache und Muttersprache) propagiert (BUTZKAMM 2008, HOFFMANN 1999, THÜRMANN 2010), um in jüngster Zeit den Fokus auf die Bilingualität noch vehementer einzumahren und vor einem Abgleiten in einen monolingualen Sachfachunterricht zu warnen (ALBRECHT/BÖING 2010, S. 58-59).

Aus den Lehrerantworten zu diesem Thema lässt sich entnehmen, dass eine gewisse Scheu vor der Verwendung der Muttersprache besteht, so als würde dies einem methodischen Makel

gleichkommen. Damit positioniert man sich in einer nicht mehr ganz aktuellen methodischen Nische.

Die Situationen für die Verwendung der Muttersprache (Code Switching) werden als sehr vielfältig beschrieben: bei komplexen, schwierigen Themen/Begriffen/Wörtern, in den ersten Monaten/Jahren des bilingualen Unterrichts, wenn der Diskussionsfluss nicht mehr gewährleistet ist, bei persönlichen Gesprächen, bei bestimmten Themen (Österreich, Nationalsozialismus ...), in Erarbeitungsphasen von Kapiteln, auf Schülerwunsch ...

Nach der Klärung des den KollegInnen kaum bekannten Terminus des willkürlichen, unbegründeten und störenden Sprachenwechsels (Code Mixing) meinten sie, dass sie dies nicht zulassen würden, aber dass es oft nicht kontrollierbar wäre, z.B. bei Gruppenarbeiten. Um dieses Problem in den Griff zu bekommen, schlugen manche vor, die SchülerInnen in irgendeiner Form zu belohnen, wenn sie sich bemühen, in der Fremdsprache zu bleiben.

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von BesucherInnen des Reithmannngymnasiums Innsbruck interessant, wo einige im Rahmen der offenen Fragen (vgl. Kap. 5.3.5.4.4) das Code Mixing anprangern und an anderer Stelle einfordern, dass die Fachbegriffe auch auf Deutsch erklärt werden sollten. Der letzte Hinweis ist auch ganz im Sinne des österreichischen Gesetzgebers, der sichergestellt wissen will, dass man die Fachterminologie in beiden Sprachen beherrscht.

Als Resümee der LehrerInnenantworten zu den Themen *Methodenrepertoire*, *Spracharbeit* und *Muttersprache* kann abschließend festgestellt werden, dass keine einheitlichen Strategien zum Einsatz kommen und kaum eine Orientierung an der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion der Fachdidaktik stattfindet, sondern eher autodidaktische Verfahren mit mehr oder weniger CLIL-relevanter Substanz zum Einsatz kommen. Das bestätigt in gewisser Weise die These von DOFF (2010, S. 15), wonach es gelte, die „Theorie-Praxis-Lücke zu schließen“ (vgl. Kap. 3.1.3).

5.4.3.6 Substanzverlust im Sachfach

Bei der Frage nach inhaltlichen Verlusten im bilingualen Sachfach im Vergleich zum monolingualen muttersprachlichen Unterricht herrscht unter den LehrerInnen keine einheitliche Meinung vor: Die Palette reicht von *kein (kaum ein) Verlust* über *durchaus gegeben* (bei Wahlmöglichkeit im Rahmen des Lehrplans) bis hin zu der Feststellung, dass eine inhaltliche Reduktion notwendig ist, was dann zu einer sehr positiv gesehenen „Ausmistung“ des Lehrplans führt.

Mehrfach wurde auch der Hinweis gegeben, dass die Inhalte bei Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache anders, das heißt besser strukturiert und damit nachhaltiger vermittelt werden. Alle befragten Personen sehen aber bei einem möglichen Substanzverlust im Sachfach eine sehr positiv zu bewertende Kompensation durch sprachliche Zugewinne im Englischen und stehen damit in ziemlich krassem Gegensatz zur Schülermeinung (vgl. 5.3.6.2.7.3 und 5.3.6.2.2), aus der hervorgeht, dass nur wenige einen inhaltlichen Verlust bei CLIL sehen, wobei der positive linguistische Kompensationseffekt von ihnen sehr unterschiedlich beurteilt wird.

In diesem Punkt steht die Schülerauffassung auch in krassem Widerspruch zu aktuellen Forschungsergebnissen, die von zwangsläufig gegebenen inhaltlichen Verlusten sprechen (vgl. bspw. THÜRMANN 2008, S. 71).

5.4.3.7 Interkulturelles Lernen

Möglichkeiten dazu bieten sich nach Auffassung der LehrerInnen in vielen Situationen (Verwendung authentischer Materialien, ausländische Kinder in der Klasse, Auslandsaufenthalte der eigenen SchülerInnen, Begriffslernen in zwei Sprachen mit unterschiedlichem Zugang zu Inhalten) und bei verschiedenen Themen (Geschichte/Geographie von Regionen mit Englisch als Mutter- oder Verkehrssprache, internationale Organisationen, Europäische Union). Besonders hingewiesen wird auf den oft implizierten Perspektivenwechsel und den zusätzlichen Bildungseffekt, wenn man Quellen von mehr als einem Kulturkreis (bei aller Problematik der Definition des Begriffs „Kultur“) bei verschiedenen Themen erschließen kann.

Nur eine Lehrerin unterscheidet sich in ihrer Auffassung hinsichtlich der Bedeutung und des Beitrags ihres Fachs zum interkulturellen Lernen von ihren KollegInnen, da sie als Biologielehrerin kaum Möglichkeiten sieht, in diese Richtung aktiv zu werden. Dennoch erwähnt sie einen interessanten Aspekt, wenn sie darauf hinweist, dass sie manchmal etwa ausführlicher Wissenschaftsgeschichte einbaut, da viele Experten ihres Fachgebiets aus dem englischsprachigen Raum kommen.

Die Diversität der Antworten der LehrerInnen zu dieser Thematik deckt sich gut mit den weitgehend uneinheitlichen Auffassungen der wissenschaftlichen Diskussionsbeiträge (vgl. Kap. 3.2.5) hinsichtlich der Möglichkeit der Steigerung der interkulturellen Kompetenz der SchülerInnen durch den Einsatz einer Fremdsprache im Sachunterricht bzw. der Intensivierung des Fremdverstehens, wie es LAMSFUSS-SCHENCK (2010, S. 214) nennt.

5.4.3.8 Individuell diagnostizierte Problembereiche

Großteils werden fehlende Ressourcen im Sinne von Materialien und finanziellen Unterstützungen als ein besonders drängendes Problem genannt. Allerdings scheinen die Lehrpersonen, was die zur Verfügung stehenden Medien anbelangt, einem Fehltrug zu unterliegen, wie weiter oben (vgl. Kap. 5.4.3.3) schon ausgeführt wurde.

Weitere skizzierte Problembereiche sind: Druck durch den Lehrplan, Mehraufwand und Arbeitsbelastung, kaum Anerkennung unter (Fach)KollegInnen und inhomogene Klassenzusammensetzung (bezüglich der Vorkenntnisse in Englisch).

Von vielen wird auch die fehlende Aus- und Weiterbildung für bilinguale Lehrkräfte nicht nur im Bezug auf die Sprache, sondern auch auf methodisch-didaktische Belange kritisiert und daher das im folgenden Kapitel behandelte Ausbildungsmodell am Institut für Geographie der Universität Innsbruck als notwendige und konsequente Entwicklung bezeichnet.

6 Das Ausbildungskonzept zu bilingualen LehrerInnen am Institut für Geographie der Universität Innsbruck (Zertifikat „Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde“)

6.1 Grundelemente bilingualer Fachlehrerausbildung

Im Bezug auf Ausbildungsmöglichkeiten zu bilingualen LehrerInnen besteht in Österreich ein eklatanter Nachholbedarf, etwa im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland (vgl. beispielsweise HOFFMANN 2003, S. 65 – 72/Trierer Modell). Dies trifft in besonderem Maße für die Sachfächer zu. Daher war es ein Gebot der Stunde, ein Programm am Institut für Geographie der Universität Innsbruck zu entwickeln, um damit vielleicht eine Initialzündung zu lancieren, in der Hoffnung, dass andere Institute (sowohl was die Geographie an anderen Standorten als auch andere Fächer betrifft) nachziehen.

Wie bei vielen ähnlichen Initiativen ruht das Innsbrucker Programm im Wesentlichen auf drei Säulen:

- Methodisch-didaktische Basisarbeit
- Sprachrelevante Basisarbeit
 - allgemeine Fragen des Sprachenlernens*
 - Bilingualismus*
 - Fachspezifisches Lexikon*
 - zielsprachenorientierte fachliche Horizonterweiterung*
- Unterrichtspraxis

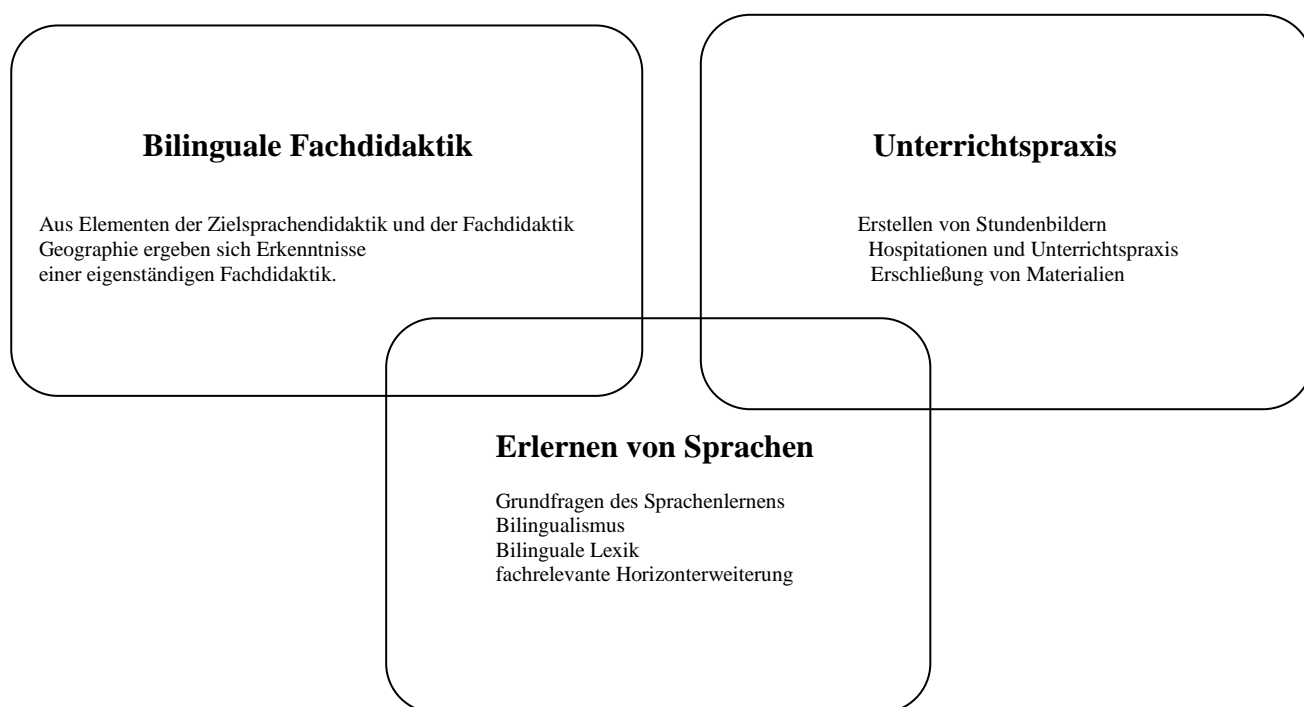


Abb. 122: Grundelemente zur Ausbildung von bilingualen SachfachlehrerInnen

6.2 Ausbildungsprogramme in der Bundesrepublik Deutschland

Zwei Beispiele aus der BRD¹ sollen die Vergleichbarkeit der Grundelemente einer universitären Ausbildung zu bilingualen Lehrpersonen verdeutlichen:

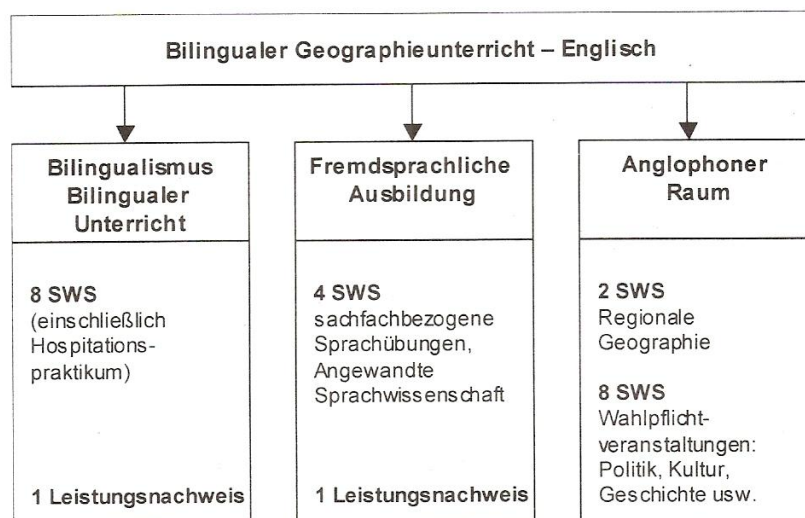


Abb. 123: Bausteine des Trierer Ausbildungsmodells (HOFFMANN 2003, S. 67)

Während das Trierer Modell ähnliche Grundstrukturen wie das Innsbrucker aufweist, legt man in Saarbrücken einen ganz besonderen Schwerpunkt auf Selbsterfahrung. Dass ein Praxisbezug bei der Lehrerausbildung von besonderer Bedeutung ist, liegt auf der Hand. Im Falle der bilingualen Zusatz- bzw. Ergänzungszertifikate sollen aber auch wesentliche Erkenntnisse der Sprachforschung (Prinzipien des Sprachenlernens, Bilingualismus, Mehrsprachigkeit ...) Mitberücksichtigung finden.

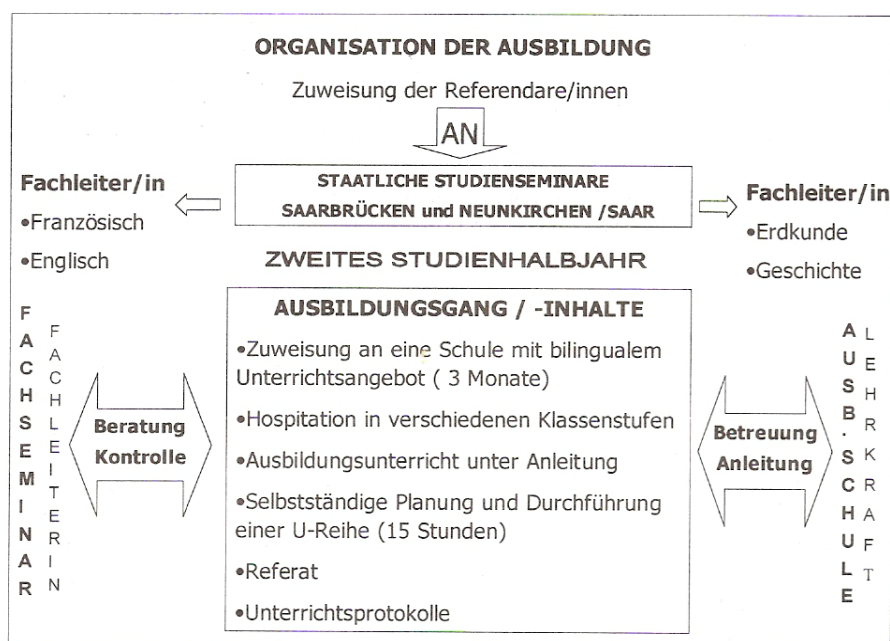


Abb. 124: Zusatzausbildung für den Unterricht in bilingualen Sachfächern im Saarland (Hoffmann 2003, S. 75)

¹ Neben den dem Autor bekannten fachdidaktischen Ausbildungsprogrammen von Trier und Saarbrücken gibt es eine Reihe von Zusatzstudiengängen in Verbindung mit der Fremdsprachendidaktik/Englisch (Wuppertal, Mainz, Köln, Hamburg, Bremen, Aachen)

6.3 Innsbrucker Modell

Bei der Konzepterstellung des Innsbrucker Modells ergaben sich neben der grundsätzlichen Schwierigkeit, eine bilinguale Fachdidaktik zu identifizieren (vgl. Kap. 3.1), prinzipielle organisatorische und finanzielle Probleme auf universitärer und schulischer Ebene.

Die Ausbildung am Institut für Geographie wird zusätzlich angeboten und nicht in das obligate Programm integriert. Die Finanzierung erfolgt aus Mitteln der Fakultät für Geo- und Atmosphärenwissenschaften („Kompetenzmappe“).

Die praxisbezogene Ausbildung an den Schulen kann derzeit nur auf der Basis von freiwilliger und unentgeltlicher Mitarbeit von bilingual unterrichtenden LehrerInnen im Raum Innsbruck organisiert werden. Wenn bilingualer Unterricht in Tirol der lokalen Schulbehörde, dem Landesschulrat für Tirol, wirklich ein Anliegen ist, wie immer wieder beteuert wird, dann müsste man Strukturen schaffen, die klare Regelungen vorgeben und entsprechende finanzielle Abgeltungen für die beteiligten AusbilderInnen garantieren.

Zugangsberechtigt sind im Innsbrucker Modell Lehramts-StudentInnen des II. Studienabschnitts Geographie und Wirtschaftskunde in Kombination mit Anglistik sowie fertig ausgebildete LehrerInnen dieser Fächer. Anstelle eines Englisch-Studiums können auch Qualifikationen wie das *Certificate in Advanced English/CAE* der *University of Cambridge*, das *Postgraduate Certificate in Education/PGCE* bzw. Nachweise längerer Schulpraktika im anglophonen Ausland geltend gemacht werden.

Die Mindeststudiendauer bis zum Abschluss liegt bei vier Semestern, die Arbeitsbelastung pro Semester beträgt zwei bis vier Semesterwochenstunden. Die Veranstaltungen finden im zweijährigen Turnus statt. Zur Anerkennung des Zertifikats „Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde“ müssen die Zeugnisse der vorgeschriebenen Veranstaltungen eingereicht sowie eine schriftliche Zertifikatsarbeit abgegeben und eine Defensio positiv bestanden werden. Um die Verpflichtungsmoral der TeilnehmerInnen zu erhöhen, werden sie gebeten, zu Beginn des Kurses einen finanziellen Beitrag zu leisten, der ihnen bei erfolgreichem Bestehen (mindestens Gesamtnote „Gut“) rückerstattet wird.

Das viersemestrige Programm wurde im Studienjahr 2008/09 von STÖTTER, KELLER und STRASSER erarbeitet und im Wintersemester 2009/2010 das erste Mal angeboten. Inzwischen konnte der Pionierkurs abgeschlossen und auf der Basis der Rückmeldungen der TeilnehmerInnen Adaptionen durchgeführt werden. Diese betreffen vor allem eine grundsätzliche Verquickung von Theorie und Praxis sowie eine stärkere Betonung der praxisbezogenen Übungen. Daher wurden die Module zwei und drei thematisch zusammengelegt (*Bilinguale GW-Fachdidaktik in Theorie und Praxis*) und sollen bei dem im Wintersemester 2011/12 beginnenden neuen Kurs auch sehr eng mit dem Modul 4 (GW-bezogene Sprachübungen) kooperieren.

Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Struktur, die Inhalte und den Zeitraster des Ausbildungsprogramms (KELLER/STRASSER 2009, S. 49 - 51, adaptiert):

Neben den institutsinternen Angeboten (Module 2, 3, 4 und 6) werden auch Kooperationen mit anderen Universitätseinrichtungen wie dem Institut für Anglistik (Module 1: *Spracherwerb und Bilingualismus*) und den Wirtschaftswissenschaften oder dem Zentrum für Kanadastudien u.ä. (Modul 5: *Englischsprachige Vorlesungen mit GW-Bezug*) in Anspruch genommen.

Veranstaltung	Art	T Z	Semes- ter	Zeit- raum	Institut	Inhalt	
Kick-off-Workshop	2-4 h Block	12	1 (5)	Beginn WiSe	Institut für Geographie, Fachdidaktik	Überblicksveranstaltung Studieninhalte, Prüfungen, Wahlmöglichkeiten, Literaturempfehlungen etc.	
MODUL 1: Fragen des Spracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung des Bilingualismus	VO2 oder VU2	12	1 (5)	WiSe	Institut für Anglistik/ Amerikanistik	Da Fragen des Spracherwerbs, speziell des Bilingualismus, in enger Verbindung zur aktuellen Begründung des bilingualen Sachfachunterrichts stehen, ist eine diesbezügliche intensive Auseinandersetzung unumgänglich. Genaue Inhalte werden in Absprache mit dem Institut für Anglistik/Amerikanistik festgelegt.	
MODUL 2 und 3: Bilinguale GW-Fachdidaktik in Theorie und Praxis	VU2+2	24	2 (6) 3 (7)	SoSe WiSe	Akademisches Gymnasium Innsbruck	Die VU bietet die Möglichkeit, grundlegende Inhalte und Methoden der bilingualen GW-Fachdidaktik kennenzulernen und in der Praxis zu erproben. Themen wie Instrukтивismus versus Konstruktivismus, Perspektivenwechsel und Interkulturelles Lernen, Lese- und Schreibtechniken, Scaffolding und allgemeine Spracharbeit, Lern- und Arbeitstechniken, Wechsel der Sozial- und Aktionsformen, Gesprächsmoderation, Präsentationstechniken, Leistungsmessung und -feststellung etc. werden nach dem konstruktivistischen Prinzip erarbeitet und im Plenum diskutiert. Auf dieser Basis werden bilinguale Stundenbilder entworfen, an mehreren bilingualen Schulen im Raum Innsbruck in verschiedenen Klassen(stufen) gehalten und abschließend evaluiert. In Gruppen von ca. vier StudentInnen/LehrerInnen wird außerdem in bilinguaem GW-Unterricht hospitiert und dieser dabei nach festgelegten Kriterien analysiert. Die gemeinsame Evaluierung erfolgt erneut im Plenum.	Zertifikatsarbeit: Bei der Erstellung ihrer Zertifikatsarbeit werden die TeilnehmerInnen über längere Zeit begleitet. In dieser Arbeit wird ein Thema zur bilingualen GW-Fachdidaktik im Unterricht praktisch erarbeitet und die Ergebnisse theoretisch analysiert sowie schriftlich festgehalten.
MODUL 4: GW-bezogene Sprachübungen	VU2	12	2 (6)	SoSe	Institut für Geographie	MuttersprachlerInnen mit abgeschlossenem Geographie-Studium bzw. GeographInnen mit langjähriger Erfahrung im englischsprachigen Ausland bearbeiten gemeinsam mit den StudentInnen/LehrerInnen ausgewählte Themen der GW-Lehrpläne auf fachlich hohem Niveau und brechen deren Inhalte auf Schulniveau herunter. Dabei kommt es zu einer Auswahl an schulrelevanten Fachbegriffen und zur Entwicklung notwendiger mündlicher wie schriftlicher Kompetenzen der (künftigen) Lehrenden.	
MODUL 5: Pick your Choice Veranstaltung mit klarem GW-Bezug, abgehalten in englischer Sprache (genehmigungspflichtig)	VO2 oder VU2	X	1-4 (5-8)	offen	Institut für Geographie/wahlweise andere Institute (Wirtschaftswissenschaften, Zentrum für Kanadastudien, Anglistik, Politikwissenschaften etc.)	TeilnehmerInnen wählen selbstständig aus dem Angebot des Instituts für Geographie bzw. anderer Universitätseinrichtungen aus und besuchen eine zweistündige VO oder VU. Weiters besteht evtl. die Möglichkeit des Besuchs von Blockveranstaltungen englischsprachiger Gastwissenschaftler, organisiert vom Institut für Geographie. Vor Besuch selbst gewählter VOs oder VUs erfolgt eine Rücksprache mit der GW-Fachdidaktik über die Anerkennung der gewählten Veranstaltung.	
MODUL 6: Seminar zur Präsentation einer Zertifikatsarbeit + Defensio	SE2	12	4 (8)	SoSe	Institut für Geographie, Fachdidaktik	Zur Erlangung des Zertifikats ist eine öffentliche Defensio zu bestreiten, in welcher die Zertifikatsarbeit abschließend präsentiert und diskutiert wird sowie allgemeine Fragen zur bilingualen Fachdidaktik zu beantworten sind. Diese Prüfungen finden im Rahmen eines gemeinsamen Seminars statt.	

Tab. 35: Zertifikat „Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde“/Innsbrucker Modell

7 Fazit und Ausblick

Einleitung: Definitions(un)klarheit

Im Ringen um eine klare Begriffsbestimmung hat sich im deutschsprachigen Raum der Ausdruck „bilingualer Unterricht“ (BU) derart nachhaltig festgesetzt, dass alle Versuche, eine differenziertere und gleichermaßen kompakte Bezeichnung für das, was im Klassenraum bei der Verwendung einer Fremdsprache zur Vermittlung von Sachinhalten passiert, zu finden, bisher gescheitert sind. In Gebieten außerhalb unseres Sprachraums stößt man aber mit diesem Terminus (bzw. der entsprechenden Übersetzung wie „bilingual education“) auf erhebliches Unverständnis.

Hat man ursprünglich den Ausdruck („bilingualer Unterricht“) als Überbegriff für viel Ausformungen dieser Methode verstanden und definitorische Unschärfen in Kauf genommen, so scheint sich derzeit geradezu ein Paradigmenwechsel zu vollziehen, wonach der bilinguale Charakter des Unterrichts wieder verstärkt betont werden soll. Dabei wird besonders auf den funktionalen Einsatz der Muttersprache hingewiesen und auf lerntechnische Vorteile im Rahmen von bilingual ablaufenden (Lern)Prozessen Bezug genommen.

7.1 Methodisch-didaktische Annäherung an eine bilinguale Unterrichtssituation

Die grundsätzliche Streitfrage, ob es für den BU eine eigenständige Methodik-Didaktik braucht oder ob die (geschickte) Verquickung von Elementen des Sprachfachs mit denen des Sachfachs genügt, ist letztlich kaum zu lösen. Geht man von der These aus, dass alles Lernen nur über Begrifflichkeiten und sprachliche Kompetenzen funktionieren kann, so liegt es auf der Hand, dass bei der Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache, deren Aneignung synchron mit der inhaltlichen Wissensvermittlung passieren soll, in einem Sachfach besondere Strategien der Sprachanbahnung zum Tragen kommen müssen, die letztlich in einer adäquaten Sachfachliteralität münden, die deutlich über eine allgemeinsprachliche Souveränität hinausgeht. Die entsprechenden Mittel hierzu müssen von der Fachdidaktik der involvierten Sprachenfächer kommen und in geeigneter Weise adaptiert werden.

Die Herausforderung für die bilinguale Lehrperson besteht darin, den integrativen Prozess des Lernens von Inhalt und Sprache so zu fördern, dass - der *Development Interdependence Hypothesis* von CUMMINS folgend (vgl. Kap. 3.2.2) - die angenommenen Synergie- und Transfereffekte zwischen L1 und L2 (und umgekehrt) auch der fachinhaltlichen Progression zugutekommen.

Bei der Rechtfertigung von BU wird dieser Aspekt von PraktikerInnen viel zu wenig beachtet, was auch bei der Befragung bilingualer LehrerInnen in Tirol klar zum Ausdruck kam (vgl. Kap. 5.4.3.2) und von VOLLMER (2008, S. 52) treffend beschrieben wird, wenn er sinngemäß sagt, dass man sich im bilingualen Unterricht mit der Tatsache begnügt, dass Spracherwerb stattfindet, und sich nicht damit auseinandersetzt, wie er passiert.

Es wird zwar immer spontan und als Erstes die Tatsache genannt, dass die SchülerInnen im Rahmen des BU die Chance haben, die Fremdsprache besser zu lernen, was auch von vielen Befragten in Tirol bestätigt wird (vgl. Kap. 5.3.6.1.3). Auf die fachbezogenen (Lern)Vorteile, die auch einen wesentlichen Rechtfertigungsgrund für zweisprachiges Fachlernen darstellen, wird kaum einmal verwiesen. Zu sehr sind die PraktikerInnen wohl mit den alltäglichen Mühen und Plagen (und auch Erfolgen) des Unterrichtens beschäftigt, als dass sie sich mit solchen theoretischen Überlegungen herumschlagen wollen. Ihnen stellen sich in der Praxis andere, offensichtliche Herausforderungen. Eine davon ist die fast tägliche Begegnung mit dem sogenannten „bilingualen Dilemma“, das darin besteht, dass die SchülerInnen oft nicht sagen können, was sie sagen wollen, weil ihnen die sprachlichen Mittel dazu fehlen. Und dieses Dilemma zu lösen, ist die „Kunst“ der Lehrpersonen, indem sie die notwendigen sprachlichen

Mittel erschließen helfen - immer mit Blick auf die zu transportierenden Inhalte (Aufbau eines geeigneten allgemeinen wie fachspezifischen Wortschatzes und dessen kontextuale Anwendung/*Scaffolding*, Strategien zur Erschließung von Texten, Filmen, Hörprotokollen, Diagrammen etc., Förderung der produktiven Sprachelemente).

Eine andere notwendige Strategie, um mit den fachlich-sprachlichen Herausforderungen fertig zu werden, wird quasi systemimmanent im BU erzwungen, nämlich die bessere Strukturierung und gegebenenfalls auch die Reduzierung von Inhalten. Was die Erstere anbelangt meint THÜRMANN (2008, S. 71) sogar Folgendes:

„Am Ende ist die Effektivität des Lernens dem LI-geführten Fachunterricht gleichwertig, wenn nicht überlegen. Das liegt daran, dass Erkenntnisse und Methoden des Fachunterrichts in der Fremdsprache klarer und einfacher präsentiert werden können als im überdifferenzierten und nuancenreichen Gebrauch von LI“.

Den Vorteil einer quasi erzwungenen besseren Strukturierung des Stoffes sehen vor allem auch die unterrichtenden LehrerInnen an den Tiroler Schulen (vgl. Kap. 5.4.3.2). Was den Substanzverlust anbelangt, ist die Meinung der befragten SchülerInnen (vgl. Kap. 5.3.6.1.6) ziemlich konträr (man sieht kaum einen Verlust der Inhalte durch EAA) zu vielen anderen Untersuchungen und Expertenstatements, die in der Fachliteratur diskutiert werden. Die Lehrpersonen sind diesbezüglich relativ uneinig.

Konsens herrscht im Wesentlichen jedoch darüber, dass bei registrierten substantiellen Einbußen bei den Inhalten eine Kompensation durch erhöhte Sprachkompetenz gegeben ist (vgl. Kap. 7.4).

7.2 Aktuelle bilinguale Unterrichtsangebote an höheren Schulen Tirols

In einer Vorhebung zum Hauptteil dieser Arbeit (vgl. Kap. 5.3.4, 5.3.5, 5.3.6 und 5.4) wurde in einer Fragebogenaktion (2009) an allen höheren Schulen Tirols (AHS, BHS) Orientierungsarbeit geleistet, deren Ergebnis als Voraussetzung für die weitere Bestandsaufnahme bilingualer Aktivitäten an Tiroler Schulen unumgänglich war.

Fast vierzig Prozent aller betroffenen Einrichtungen bieten in irgendeiner Form BU an, eine auf den ersten Blick beeindruckende Zahl. Bei genauerem Hinschauen bröckelt allerdings die Fassade und es bleiben gerade einmal sieben Prozent der SchülerInnen übrig, die tatsächlich in den Genuss eines Programms mit (fast ausschließlich) Englisch als Arbeitssprache in Sachfächern kommen. Davon kann wiederum etwa nur ein Viertel (das sind nicht einmal zwei Prozent der Gesamtzahl) von einem kontinuierlich aufbauenden, längerfristigen Programm profitieren, einem sogenannten bilingualen Zweig im weiteren Sinn (bei großzügiger Auslegung des Begriffs). Denn bloß ein, zwei Kapitel (bilinguales Modul) im Laufe des Jahres auf Englisch anzubieten (meist handelt es sich um die Lehrperson, die das Fach Englisch unterrichtet und in ihrem zweiten Gegenstand Englisch als Arbeitssprache als willkommene Abwechslung ausprobiert), hat mit BU zunächst einmal wenig zu tun und schöpft - worauf es letztlich ankommt - die Möglichkeiten und Vorteile des zweisprachigen Lernens nicht aus.

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass solche Aktionen von den Schulleitern bloß aus Gründen gängiger Werbestrategien lanciert werden. Dass man, wenn das Angebot nicht auf fundierten methodisch-didaktischen Beinen steht, der Sache des BU allerdings nicht dient, ja geradezu kontraproduktive Effekte erzielt, kann auch mit einzelnen Ergebnissen der Schülerbefragungen (vgl. Kap. 5.3.6) belegt werden. Daher ist bei der Vermarktung profilspezifischer Angebote der Schulen mehr Ehrlichkeit einzufordern.

Interessanterweise gibt es kaum einen Unterschied zwischen allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen, was das Angebot an zweisprachigem Fachlernen betrifft. Es sitzen sogar mehr SchülerInnen in bilingualen BHS-Klassen als in denen der AHS. Der Grund dafür liegt wohl in der Tatsache, dass unter den BHS die wirtschaftlich orientierten Einrichtungen domi-

nieren (HASCH, HBLA). Aber selbst technisch ausgerichtete Schultypen (HTL) scheuen sich nicht, sich auf die Herausforderungen bilingualer Unterrichtskonzepte einzulassen, obwohl ihr Schulprofil nicht unbedingt einen Schwerpunkt auf Sprachausbildung legt und daher das Ausmaß der Wochenstunden sowohl in den wichtigsten Trägerfächern (GW, HS) als auch im Sprachfach im Vergleich zu AHS reduziert ist.

Die am häufigsten eingesetzten bilingualen Fächer sind Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde sowie Biologie und Umweltkunde, was durchaus einem europaweit zu beobachtendem Trend entspricht. Dass dabei die Geographie besonders stark forciert wird, ist durch Untersuchungsergebnisse und Forschungsberichte der Didaktik einleuchtend erklärbar, wobei immer wieder die starke Überlappung der Alltagssprache mit wissenschaftlichen Begriffsfeldern als Hauptargument ins Treffen geführt wird. Dazu kommt sicherlich auch noch die besonders leichte Visualisierung geographischer Inhalte, die einen großen Beitrag zur einer spielerischen, schüleradäquaten Sprachentwicklung leisten kann.

Aus der Schülerperspektive wird der Vorteil der Überschneidung der Elemente aus Alltags- und Wissenschaftssprache nicht unbedingt erkannt, wenn ein erheblicher Anteil der Befragten den bilingualen GW-Unterricht nicht leichter als den in anderen Fächern empfindet (vgl. Kap. 5.3.6.2.7).

So wie allgemein gilt auch für den BU, dass das Gelingen des Unterrichts ganz wesentlich in den Händen der LehrerInnen liegt, was in Kap. 7.4 noch weiter ausgeführt werden wird. Hier soll nur noch angemerkt werden, dass von allen bilingual unterrichtenden Personen an höheren Schulen in Tirol etwa zwei Drittel eine Lehramtsausbildung in beiden relevanten Fächern haben, also theoretisch die besten Voraussetzungen zum Einsatz der Fremdsprache als Arbeitssprache mitbringen. Allerdings begegnet man in dieser Gruppe immer wieder einer kaum erklärbaren Ignoranz, die sich dadurch ausdrückt, dass sich nur wenige mit dem theoretischen Unterbau didaktisch-methodischer Analysen und Bestandsaufnahmen aus der aktuellen Literaturdiskussion beschäftigen, da man offensichtlich der Meinung ist, dass man das benötigte didaktische Grundwissen sowieso in der universitären Sprachausbildung mitbekommen hat (vgl. Kap. 5.4.3.8). Jedenfalls könnte es nicht schaden, wenn auch professionell ausgebildete SprachenlehrerInnen hin und wieder einen Blick in die aktuelle fachdidaktische Literatur werfen.

Auf der anderen Seite ist natürlich ein großer Anspruch an die linguistische Kompetenz der anderen Lehrergruppe, die sich autodidaktisch in der Fremdsprache ausbilden (in Tirol gibt es keine gesetzlichen Vorgaben betreffend die Ausbildungskriterien in der Zielsprache), zu stellen, der nicht immer erfüllt wird, wie Schülerrückmeldungen besonders an einer Innsbrucker Schule bestätigen (vgl. Kap. 5.3.4.2.4).

An beide Gruppen ist der Apell zu richten, auf fachliche, sprachliche und, was häufig vernachlässigt wird, auf bilingual-fachdidaktische Kompetenz besonderen Wert zu legen.

7.3 Schülerreflexionen zu ihrer spezifischen Lernsituation in bilingualen Fächern (quantitative Erhebung)

Im Zentrum dieser Arbeit steht ein Bericht über die Einschätzung des Unterrichtsmodells mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache durch bilinguale SchülerInnen an höheren Schulen Tirols. In einer Gesamterhebung wurden über 500 Jugendliche in sogenannten bilingualen Zweigen erfasst, da nur dort das Konzept des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) auch tatsächlich Anwendung finden kann. Als „harter Kern“ der Untersuchungspopulation wurden die SchülerInnen des Reithmannngymnasiums Innsbruck (RGI) und des Akademischen Gymnasiums Innsbruck (AGI) genauer unter die Lupe genommen (Case Studies), um einerseits diesen zwei Bildungseinrichtungen, an denen das bilinguale Konzept am besten verankert ist, ein besonderes Gewicht in der Untersuchung beizumessen und andererseits dem

Anlassfall für diese Arbeit, nämlich einer vergleichenden Evaluation des BU am Akademischen Gymnasium, Rechnung zu tragen (vgl. Kap. 1).

Mit einem allgemeinen und einem auf Geographie und Wirtschaftskunde bezogenen spezifischen Teil weist der Bericht eine Zweiteilung auf, die sich durch alle relevanten Unterkapitel zieht (5.3.4, 5.3.5.4, 5.3.6).

In diesem Abschnitt werden nun die wichtigsten Ergebnisse der Schülerbefragungen wertend zusammengefasst, kommentiert und fallweise mit Anregungen für die Zukunft ergänzt. Dabei wird das Gesamtbild unter die Lupe genommen, was allerdings mit dem Manko behaftet ist, dass hier kaum eine detaillierte Differenzierung nach Schulen mehr vorgenommen werden kann. Denn es gibt sehr große Unterschiede im Bezug auf die SchülerInneneinschätzung des BU, wobei die Befragten an drei (von sechs) Schulen ein sehr positives Bild von ihren Unterrichtserfahrungen zeichnen, was in den entsprechenden Kapiteln auch deutlich festgehalten wurde (vgl. Kap. 5.3.4, 5.3.5.4, 5.3.6). Das heißt allerdings nicht, dass nicht auch dort Verbesserungspotential vorhanden ist.

Allgemeiner Teil

Die Chancen auf eine deutliche Steigerung ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache Englisch wird von einer klaren Mehrheit der SchülerInnen gesehen, wenngleich der Eindruck entsteht, dass dies nur dort möglich ist, wo das Konzept des BU gut etabliert ist. Daher muss, in Anknüpfung an das im vorhergehenden Kapitel Gesagte, die Forderung erhoben werden, dass man sich bei Einführung des BU nicht mit Alibiaktionen begnügt, sondern sich mit den methodisch-didaktischen sowie organisatorischen Voraussetzungen auseinandersetzt, um die Zielgruppe auch zufrieden stellen zu können (was wohl im schulischen Kontext des Allerwichtigsten ist).

Konträr zu vielen Auffassungen von PraktikerInnen und DidaktikerInnen sieht ein großer Teil der SchülerInnen keinen substantiellen Verlust im Sachfach, wenn eine Fremdsprache als Kommunikationsmittel verwendet wird, besonders an jenen Schulen nicht, die im Gesamtergebnis sehr gut abschneiden. Fazit: Gut gemachter BU erweckt bei den jugendlichen „Usern“ nicht den Eindruck, dass sie inhaltlich benachteiligt würden. Dies ist für die Unterrichtenden ein beruhigendes Faktum, das individuell empfundene Defizite wettmacht, vor allem dann, wenn man andere methodische Kniffe wie bessere Strukturierung und stärkere Visualisierung einbringt.

Abgesehen vom Umfang des Stoffes ist auch der Schwierigkeitsgrad der Vermittlung (hier auf Inhalt *und* Sprache bezogen) von entscheidender Bedeutung für das Gelingen des Sachlernens. Die diesbezüglichen Ergebnisse der Untersuchung sind ein deutlicher Beweis für die richtige methodische Handlungsweise der Lehrpersonen, da ihnen ein altersadäquates Vorgehen im Bezug auf den Schwierigkeitsgrad der Inhalte sowie auf die sprachliche Progression bestätigt wird. Als direkte Konsequenz daraus können viele SchülerInnen feststellen, dass sie in den bilingualen Fächern nicht mehr Mühe haben, die Inhalte zu verstehen, als in vergleichbaren Gegenständen ohne EAA. Sollten allerdings Verständnisprobleme auftauchen, machen nur relativ wenige die Verwendung einer Fremdsprache im Sachunterricht dafür verantwortlich.

Aus den vorher beschriebenen Aussagen kann man nicht den Eindruck gewinnen, dass die bilingualen SchülerInnen in den entsprechenden Fächern (wie von besorgten Eltern oft vermutet) einer Mehrbelastung ausgesetzt seien, was sich auch im Notenbild niederschlagen könnte: Mit großer Mehrheit bringen nämlich die Befragten zum Ausdruck, dass die Verwendung der Fremdsprache keine negativen Auswirkungen auf die Beurteilung im zweisprachigen Sachfach hat. Allerdings wird auf der anderen Seite der positive Aspekt des bilingualen Lernens (vgl. Kap. 3.2.2, 3.2.3) nur von sehr wenigen SchülerInnen erkannt (was vielleicht

auch nicht so wichtig ist, Hauptsache er passiert bzw. die LehrerInnen sind sich dessen bewusst).

Alles in allem kann abschließend festgestellt werden, dass in den Schulen mit prinzipiell gut funktionierenden bilingualen Modellen fast alle SchülerInnen für den bilingualen Unterricht motiviert sind und sich daher wieder für diesen Zweig (wenn möglich) anmelden würden. Im Gegensatz dazu lehnen besonders an einer Schule fast alle Befragten eine (mögliche) Wiederanmeldung ab.

Geographie und Wirtschaftskunde

Dem Umstand, dass GW das am häufigsten unterrichtete Fach im Rahmen von CLIL ist, Rechnung tragend wurde diesem Gegenstand ein eigener Abschnitt bei den entsprechenden Kapiteln in der Untersuchung gewidmet. Da von der Gesamtpopulation der erfassten bilingualen SchülerInnen an AHS und BHS in Tirol der Großteil (391 von 509) (auch) in Geographie bilingual unterrichtet wird, sind die Ergebnisse ziemlich aussagekräftig für BU im Allgemeinen.

Eine große Mehrheit der Interviewten findet den bilingualen GW-Unterricht interessant, deutlich weniger allerdings auch abwechslungsreich (mit schulspezifischen Unterschieden). An diesem Punkt müsste man in der Praxis selbstkritisch den Hebel ansetzen und sich im Bereich der Methodik Strategien überlegen, um den Unterricht attraktiver, sprich abwechslungsreicher zu gestalten. Erfreulich ist die Tatsache, dass hohe Schüleranteile (auch) die Verwendung der Fremdsprache im Sachfach für die Anziehungskraft des bilingualen Geographieunterrichts verantwortlich machen.

Im Unterschied zu den Ergebnisse des allgemeinen Teils (wo die Mehrheit der Befragten angibt, dass es in den bilingualen Fächern nicht schwieriger sei, dem Unterricht zu folgen) meint ein beträchtlicher Teil der GW-SchülerInnen, dass die zweisprachige Stoffvermittlung in diesem Fach anstrengend sei. Also müssen andere Ursachen als Verständnisprobleme dafür verantwortlich sein, was allerdings aus der Untersuchung nicht hervorgeht und daher hier nur auf rein spekulativer Ebene erörtert werden könnte.

Bilinguale GW sei anstrengend, aber durchaus ähnlich schwierig wie andere CLIL-Fächer, meint ein erheblicher Prozentsatz der SchülerInnen und führt damit die didaktische Lehrmeinung der besonderen Eignung des Faches in gewisser Weise ad absurdum.

Bezüglich eines Substanzverlusts in GW sind die Schülerantworten in ihrer Gesamtheit mit den Ergebnissen des allgemeinen Teils ziemlich kongruent, wonach es wegen EAA kaum zu inhaltlichen Reduktionen kommt. Bei einer schulspezifischen Betrachtung ergibt sich allerdings ein ziemlich konfuse Bild, da an drei von fünf Schulen der Verlust an Inhalten in Geographie stärker gesehen wird. Und nur an den Schulen mit einem positiven Beurteilungsbild sieht eine Mehrheit der SchülerInnen diesen Verlust durch sprachliche Gewinne kompensiert, gesamt betrachtet ist nicht einmal die Hälfte dieser Meinung.

Ein österreichisches Spezifikum ist die Kombination des Faches Geographie mit Wirtschaftskunde (GW) - mit einigen inhaltlichen Überschneidungen, aber auch mit sehr spartenspezifischen autonomen Stoffgebieten. Die in einer entsprechenden Hypothese formulierte Annahme, dass die Verwendung der Fremdsprache Englisch aufgrund besonders hoher Anteile an Anglizismen und im Deutschen eingeführten englischen Fremdwörter den SchülerInnen in Wirtschaftskunde leichter fallen würde, konnte durch die Ergebnisse nicht bestätigt werden.

Während der allgemeine Teil des der Untersuchung zugrundeliegenden Fragebogens die Gesamtsituation des bilingualen Unterrichtskonzepts an den Schulen im Auge hatte, weist der fachspezifische Abschnitt (GW) in einigen Bereichen markante Vertiefungen auf und geht stärker und differenzierter auf die Rolle der Lehrperson, das Methodenrepertoire und die Medienvielfalt ein:

Die GW-SchülerInnen konzедieren, gesamt gesehen, den Unterrichtenden einen wesentlichen Beitrag zu einem interessanten Unterricht, wenngleich sie Sprache und Inhalt etwas höher veranschlagen, und machen sie für einen anstrengenden Unterricht weniger verantwortlich als den Stoff und die Kommunikation.

Mit einer Ausnahme empfinden die bilingualen SchülerInnen an allen anderen Einrichtungen den GW-Unterricht als methodisch nicht besonders abwechslungsreich gestaltet; ein Alarm-signal an alle Lehrpersonen, hier den Hebel für Verbesserungen anzusetzen. Auf die Lehrer-selbsteinschätzung dazu wird in Kap. 7.4 noch einmal besonders eingegangen.

Im Bezug auf den generellen Führungsstil der Unterrichtenden wird von den Befragten eine klare Dominanz lehrerzentrierter Formen (Frontalunterricht und Schüler-Lehrergespräch) konstatiert, wobei allerdings keine Aussage getroffen wird, in welchem zeitlichen Ausmaß die Instruktionsanteile in den Stunden vorkommen. Die Meinung der Lehrpersonen divergiert in diesem Punkt ziemlich stark, was in Kap. 7.4 noch angesprochen wird.

Die Frage, wie viel Instruktivismus im BU notwendig bzw. wie viel Konstruktivismus dort sinnvoll ist, wird auch in der Fachliteratur nicht eindeutig beantwortet und ist vielleicht nicht der unbedingt entscheidende Faktor für das Gelingen von zweisprachigen Unterrichtskonzepten, die von anderen Dingen (v.a. spezifischen Methoden wie in Kap.3.2.6 beschrieben) möglicherweise stärker bestimmt werden als vom transcurricularen, paradigmatischen Rahmen der vorherrschend selbst- bzw. außenbestimmten Erkenntnisgewinnung. Evident scheint allerdings zu sein, dass konstruktivistische Ansätze auch im bilingualen Unterricht zu besseren Ergebnissen führen können und man andererseits ohne Instruktion nicht auskommen können.

Der Anspruch der Lehrpersonen, jene Unterrichtsformen, bei denen die Kommunikationskompetenz besonders gefördert wird, zu forcieren, wird durch die Schülereinschätzungen ziemlich stark relativiert, was sehr schade ist, geht es doch beim BU vor allem auch darum, möglichst viele Situationen zu schaffen, bei denen Inhaltsvermittlung und sprachliches Aktivsein Hand-in-Hand gehen sollen.

Anders als bei der Methodenvielfalt ist bei der Medienpluralität im bilingualen GW-Unterricht die Schülerwahrnehmung ziemlich positiv: Dass vor allem mit Arbeitsblättern und Skripten gearbeitet wird, ist nicht sehr überraschend. Auch die Verwendung des LB spielt eine beträchtliche Rolle, was von den LehrerInnen allerdings ziemlich konträr gesehen wird (vgl. Kap. 7.4).

Die Annahme, dass der Atlas in jeder GW-Stunde in irgendeiner Form Anwendung finden sollte, wird durch die Ergebnisse der Untersuchung nicht bestätigt. Das deckt sich ganz gut mit den Angaben der Lehrpersonen, kann aber auch damit zusammenhängen, dass heute topographische Mittel auch in ganz anderer Form (Internet) zum Einsatz kommen, was dann nicht explizit als „Atlas“ (wie auf dem Fragebogen formuliert) wahrgenommen wird.

Die Tatsache, dass audio-visuelle Medien von einem Großteil der Befragten als *kaum* bzw. *gelegentlich* verwendet bezeichnet werden, muss schon zu bedenken geben. Auf die besondere Bedeutung und Funktion der Visualisierung wurde schon an anderer Stelle hingewiesen.

Noch schlimmer ist die Einschätzung der Jugendlichen im Bezug auf den Einsatz des Computers. Klammert man einmal jene Schule aus, die eine Computerklasse eingerichtet hat, ist der Grundtenor der Antworten der, dass man die Verwendung dieses Mediums als ziemlich gering bezeichnet. Dies ist in der heutigen Zeit ein kaum zu begreifender Umstand und kann nur teilweise mit der Tatsache erklärt werden, dass die technische Ausstattung an vielen österreichischen Schulen¹ aus (angeblich) finanziellen Gründen immer noch sehr mangelhaft ist.

¹ In der Türkei beispielsweise sollen nach Aussage des Wirtschaftsministers Zafer Caglayan im Rahmen des FATIH-Projekts („Bewegung zur Erweiterung der Möglichkeiten und Entwicklung der Technologie“) die Schulen in den nächsten vier Jahren (bis 2015) mit fünfzehn Millionen Tablet-Computern ausgerüstet werden. (<http://www.bester-tablet-pc.de/2011/turkei-will-schulen-mit-15-millionen-tablets-aufruesten-7533.html>, 27.08. 2011)

7.4 LehrerInnenmeinungen zu(r) Rechtfertigung, Problemen und Zukunftsperspektiven des bilingualen Unterrichtens (qualitative Erhebung)

Im Rahmen so genannter Leitfadeninterviews wurden die Lehrpersonen, die sich dazu bereit erklärten, über ihren Zugang zu und die praktischen Erfahrungen mit BU befragt:

Alle sechs Gesprächspartner unterrichten seit Jahren ein Sachfach auf Englisch (GW, HS, BiU) und haben als Voraussetzung dafür ein abgeschlossenes Hochschulstudium absolviert, aber nur vier haben auch die Qualifikation für die Zielsprache Englisch. Der Rest hat sich sprachlich selber v.a. durch Aufenthalte im anglophonen Ausland weitergebildet, was auch in vielen Fällen gut gelungen scheint. Allerdings reklamieren die SchülerInnen an einer Schule im Rahmen der offenen Fragen des allgemeinen Teils des FB vehement eine bessere Sprachausbildung mancher Lehrkräfte.

Es fehlt jedoch, gesamt gesehen, an spezifischer Aus- und Weiterbildung im Bezug auf die bilinguale Didaktik-Methodik, zumal - mit einer Ausnahme - die Unterrichtenden keine oder nur ein- bis zweiwöchige Seminare besuchten. Hier gilt es, wie schon öfter erwähnt, den Hebel anzusetzen und sich von dem Gedanken zu verabschieden, dass die einfache Kombination sprachfachbezogener und sachfachrelevanter methodischer Strategien den Anforderungen eines richtig verstandenen CLIL-Projekts genügt.

So wie alle übrigen Beteiligten sind auch die LehrerInnen der Meinung, dass die Hauptrechtfertigung für BU in der erhöhten Sprachkompetenz der Rezipienten liegt und bestätigen damit schlaglichtartig die Meinung jener ExpertInnen, die dieses gesamte Unterrichtskonzept hauptsächlich von der sprachdidaktischen Seite her betrachten. Leider konnte in den Befragungen nicht der Eindruck gewonnen werden, dass man sich auch mit den lernpsychologischen Vorteilen zweisprachiger Konzepte auseinandersetzt, wofür es - wie an anderer Stelle schon ausgeführt - mehrere Gründe geben kann.

Als weitere Vorteile von und Rechtfertigungsgründe für BU werden von den LehrerInnen auch noch die Tatsache, dass Englisch *die* wissenschaftliche Fachsprache sei, und der Beitrag zu Weltoffenheit sowie Horizonterweiterung und einem möglichen (quasi automatisch lancierten) Perspektivenwechsel genannt.

Als eine aktuelle Hauptsorge der PraktikerInnen hat sich bei den Interviews die Versorgung mit geeigneten Materialien herauskristallisiert, was doch einige Verwunderung auslöst. Denn es gibt nachweislich eine Fülle von Unterlagen (sowohl in gedruckter Form als auch online), die eigens für den BU konzipiert sind. Die Unzufriedenheit der LehrerInnen kann zum Teil damit zusammenhängen, dass man unter dem Begriff „Ressourcen“ auch die finanziellen Mittel, die zur Verfügung stehen, gemeint hat. In dieser Beziehung ist das Unbehagen der KollegInnen durchaus nachvollziehbar, was später bei der Auflistung der Probleme noch einmal zur Sprache kommen wird. Für manche inhaltliche Bereiche wie „Wirtschaftskunde“ und vor allem „Österreich“ ist die Versorgungslage mit guten Unterlagen allerdings wirklich dürftig und erfordert einiges Geschick beim Zusammenstellen zweckdienlicher Materialien für die Adressaten.

Im Einzelnen betrachtet kann man zunächst das Lehrbuch als ein Medium bezeichnen, das in den Augen der LehrerInnen eigentlich kaum oder nur in relativ geringem Umfang, in Abhängigkeit von Lehrplan und Methode, eingesetzt wird. Dies hängt natürlich einerseits damit zusammen, dass es außer für GW kein approbiertes Lehrwerk mit Englisch als Arbeitssprache gibt, und andererseits authentische Bücher aus dem anglophonen Raum von den SchülerInnen selbst bezahlt werden müssten. Die Tatsache, dass das deutsche Buch kaum verwendet wird (auch nicht ergänzend), hat wohl damit zu tun, dass unter den PraktikerInnen nach wie vor die Meinung vorherrscht, dass der bilinguale Unterricht möglichst einsprachig (Englisch) ablaufen soll.

Die SchülerInnenperspektive (hier nur auf die GeographInnen bezogen) deckt sich in diesem Fall nicht mit der der Unterrichtenden. Erstere empfinden nämlich mehrheitlich, dass das Lehrbuch relativ oft eingesetzt wird, ein Widerspruch, der sich aus den Frage-Antwortkonstellationen der Erhebung nicht erklären lässt.

Bildmaterial ist heutzutage nicht nur in den Büchern und auf Folien etc. präsent, sondern auch über das Internet bei entsprechender technischer Ausrüstung der Klassen abrufbar. Darin erkennen die befragten Lehrpersonen eine generelle Chance und finden, dass sie daher neben Bildern auch Filme relativ oft zeigen. Allerdings ist auch hier ein Gegensatz zu den Schüler-einschätzungen gegeben (jedoch in umgekehrter Richtung), die die Präsentation von Filmen in nur sehr geringem Ausmaß feststellen. Auch für diese diskrepante Einschätzung gibt es auf der Grundlage der FB-Antworten keine wirkliche Erklärungsmöglichkeit.

Die vier GeographInnen unter den unterrichtenden Lehrpersonen verweisen darauf, dass topographische Hilfsmittel heutzutage kaum noch in der Form der alten Wandkarte, vielmehr als Kopien auf Folien und Informations- und Arbeitsblättern sowie mittels Computer und Beamer zur Verfügung gestellt werden können. Insgesamt scheint aber nach Aussage der Befragten das Ausmaß der Verwendung solcher Medien in Abhängigkeit von Themen einer ziemlich starken Selektion zu unterliegen. Allerdings liefern die SchülerInnen auch hier wieder einen zur Lehrermeinung ziemlich konträren Befund und sehen die topographischen Mittel deutlich öfter eingesetzt, als dies die PraktikerInnen tun.

Auch wenn bereits des Öfteren davon die Rede war, dass der Computer eine immer größere Bedeutung erlangt, muss hier festgehalten werden, dass er zwar zu Präsentationszwecken (von SchülerInnen und LehrerInnen) eine gewisse Rolle spielt, aber als eigentliches Tool (etwa für WebQuests) kaum eingesetzt wird. Die Gründe dafür werden im Bereich fehlender Ausstattung an den Schulen bzw. in den Klassen, einer (immer noch vorhandenen) gewissen Scheu vor diesem Medium und der aufwändigen Vor- und Nachbereitung geortet.

In Bezug auf den Einsatz des Computers decken sich Lehrer- und Schülereinschätzung ziemlich genau, wonach dieses technische Hilfsmittel kaum zum Einsatz kommt.

Was die Methodenvielfalt anbelangt, sehen sich die Lehrkräfte durchaus auf einem guten Weg und geben als eingesetzte Arbeitsweisen praktisch die gesamte Palette bekannter Unterrichtsformen an. Als für den BU besonders geeignet werden die Kugellagermethode (vgl. Kap. 4.5), Projekte, Rätsel, Rollenspiele, Mind-Maps, Minutes und Reflexionen empfohlen, die allesamt von SchülerInnen in der Praxis praktisch kaum wahrgenommen werden. Diese sind überhaupt im klaren Gegensatz zu den LehrerInnen der Meinung, dass die methodische Vielfalt nicht besonders stark ausgeprägt ist (mit einer Schule als sehr positive Ausnahme). Schülerzentrierung spielt in den Augen der Jugendlichen in der Praxis keine prominente Rolle (am häufigsten werden noch Gruppen-, Partner- und Einzelarbeiten genannt), als dominante Methoden werden ganz im Gegenteil Lehrervortrag und Lehrer-Schülergespräche registriert. Diese inkongruenten Auffassungen unter den hauptbeteiligten Gruppen (die auf der Basis der vorliegenden Untersuchungsgrundlagen nicht wirklich schlüssig zu erklären sind) sollten bei den LehrerInnen zumindest dazu führen, den Unterrichtsstil und die Methoden in einer kritischen Selbstreflexion unter die Lupe zu nehmen und gegebenenfalls eine Umorientierung vorzunehmen. Möglicherweise lassen sich die markanten Auffassungsunterschiede aber zumindest teilweise auf Definitionsprobleme auf Schülerseite (respektive Schwächen in der Formulierung des FB) zurückführen.

Die Bedeutung von Sprache im Zusammenhang mit BU wird praktisch von allen Lehrpersonen herausgestrichen, wobei das Niveau der SchülerInnen besonders zu beachten sei und - eine interessante Feststellung - Englisch als Arbeitssprache, also als Tool von den Jugendlichen erkannt werden solle (wodurch sich andere Schwerpunktsetzungen und Strategien bei der Anwendung der Fremdsprache ergeben als im Sprachfach selber). Als geeignete Methoden zur Steigerung der (inhaltsbezogenen) allgemeinen Sprachkompetenz werden vor allem

spielerische Formen der Sprachschatzaneignung, Leseverständnisübungen und Textbearbeitungsmethoden empfohlen. Das Führen von Vokabelheften (mit allgemeinenglischen Inhalten) und das Pauken des Wortschatzes werden strikt abgelehnt. Zur Erweiterung der fachspezifischen Sprachkompetenz sind ähnliche Strategien wie oben erwähnt in Anwendung, allerdings werden hier auch Vokabellisten oder beispielsweise Boxen mit Fachbegriffen am Ende der Kapitel angeschlossen. Um zu einer echten fachspezifischen Sprachhandlungsfähigkeit (Fachliteralität) zu gelangen, müsste allerdings noch mehr in Richtung Konstruktion und Einübung von semantischen Netzwerken (semantisches Web, BICS-CALP) gearbeitet werden.

Im Bezug auf die Verwendung der Muttersprache lässt sich im Spiegel der Antworten der PraktikerInnen ein interessantes Phänomen feststellen: Man erachtet es - besonders in höheren Lernstufen - als Manko des BU, die Muttersprache zu verwenden, und weist daher darauf hin, dass man das tunlichst vermeiden möchte - wenngleich auch Situationen beschrieben werden, in denen Code Switching quasi „toleriert“ wird (vgl. Kap. 5.4.3.5). Allerdings empfehlen einschlägige Untersuchungen schon seit längerem die funktionale Verwendung der Muttersprache und beklagen jüngste Forschungsberichte ein (aus ihrer Sicht nicht zu rechtfertigendes) Festhalten an der monolingualen Praxis im Zusammenhang mit CLIL. Code Mixing wird auch von den Tiroler PraktikerInnen strikt abgelehnt, auch wenn manche meinen, dass sie damit relativ „locker“ umgehen. Als Rechtfertigung dafür wird angeführt, dass es eben eine Eigenheit und Stärke des BU sei, dass - anders als im Sprachfach - das Sprachlernen möglichst ohne Druck ablaufen kann.

Die Meinungen bezüglich eines Substanzverlusts im Sachfach gehen unter den Lehrpersonen sehr weit auseinander. Manche erkennen gar keine inhaltlichen Einbußen bei Verwendung einer Fremdsprache, andere sehen diese Stoffreduktion entweder als umständehalber gegeben oder sogar gewollt an, um eine Rechtfertigung für das Bereinigen des Lehrplans zu haben bzw. dadurch eine bessere Strukturierung des Stoffs gewährleisten zu können. Jedenfalls werden etwaige inhaltsbezogene Einbußen nach Auffassung der Lehrenden durch sprachliche Zugewinne kompensiert.

Interkulturelles Lernen findet im BU automatisch durch die Verwendung einer Fremdsprache statt, meinen die befragten Lehrpersonen. Allerdings gebe es Unterschiede nach Fächern (mehr in GW oder HS als beispielsweise in BiU). Konkrete andere Beiträge könnten etwa Schülermobilität, Begegnungen mit Native Speakers etc. sein, wobei ein implizierter Perspektivenwechsel die Sache besonders attraktiv macht.

Zum Schluss der Interviews wurden die LehrerInnen gebeten, besondere Probleme, die sich für sie im Zusammenhang mit BU ergeben, zu nennen:

Als solche werden vor allem fehlende Ressourcen wie Materialien (was, wie an anderer Stelle schon ausgeführt, kaum nachvollziehbar ist) und finanzielle Unterstützungen durch die zuständige Schulverwaltung geortet.

Die Lehrerschaft empfindet weiters einen besonderen Druck durch den vorgegebenen Lehrplan, sieht sich mit einem deutlichen Mehraufwand an Arbeit konfrontiert, wird durch inhomogene (Anfänger)Klassen stark gefordert und wünscht sich eine bessere Reputation bei der Kollegenschaft. Das sind alles sehr gut nachvollziehbare Reklamationen und sollten als Anregungen für zukünftige Verbesserungen des BU in Tirol dienen, was in Kap. 7.6 zur Sprache kommen wird.

7.5 Ausbildungsangebot zu bilingualen Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen am Institut für Geographie der Universität Innsbruck

Um den bilingualen Unterricht an Tiroler Schulen zu verbessern, sind Aus- und Weiterbildungsangebote für interessierte StudentInnen und LehrerInnen eine grundlegende Voraussetzung. Ein erster Schritt wurde mit der Installierung eines modular aufgebauten, viersemestrigen Kurses am Institut für Geographie der Universität Innsbruck getätigt. Anregungen und prinzipielle Ideen konnten diesbezüglich von deutschen Universitäten wie Trier oder Saarland aufgegriffen werden.

Grundsätzlich ruhen die Ausbildungskonzepte auf drei Säulen. Zum Ersten auf Grundkenntnissen des Sprachenlernens, besonders des Konzepts des Bilingualismus, zum Zweiten auf dem theoretischen Grundverständnis der bilingualen Fachdidaktik und schließlich auf der Möglichkeit, die Theorie in der Praxis zu erproben (spezifisches bilinguales Unterrichtspraktikum).

Das Innsbrucker Modell am Institut für Geographie wird sowohl StudentInnen höherer Semester (mit entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen) als auch LehrerInnen mit der Fächerkombination Geographie und Wirtschaftskunde sowie Englisch (oder entsprechender Qualifikation in dieser Fremdsprache) angeboten. Die Ausbildung ist nicht Teil des obligatorischen Programms des Instituts, dauert vier Semester und muss von den Teilnehmern mit einem finanziellen Beitrag abgesichert werden (den sie allerdings bei gutem Erfolg rückerstattet bekommen). Die zu absolvierenden sechs Module betreffen *Fragen des Spracherwerbs, bilinguale GW-Fachdidaktik in Theorie und Praxis, GW-bezogene Sprachübungen, Besuch englischsprachiger Vorlesungen mit relevanten Inhalten* und eine *Zertifikatsseminararbeit*.

Die Erfahrungen nach Abschluss des ersten Kurses haben zu Adaptierungen des Programms geführt, die sich hauptsächlich in einer stärkeren Betonung der Praxis und einer zeitlichen Flexibilisierung innerhalb der Module äußern.

7.6 Zukunftsperspektiven

Nach der vorliegenden Bestandsaufnahme der Situation bilingualer Unterrichtskonzepte an höheren Schulen Tirols ergeben sich sehr viele Wünsche für Verbesserungen, um in Zukunft die Ausführung inhaltlich-sprachlich verschränkter Lernprozesse flächendeckend auf eine solide Basis zu stellen. Auch wenn nicht alle Wünsche sofort erfüllt werden können, so bleibt doch die Vision einer Tiroler Bildungslandschaft, in der diese Form des Lernens nicht mehr - obgleich umworben - eine stiefmütterlich behandelte pädagogische Nische darstellt.

Eigenständige Methodik

Der Streit um die Frage, ob eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht notwendig ist, bringt für die praktische Ausführung wenig. Denn dort ist die Einsicht entscheidend, dass (jeder) Unterricht Sprachunterricht ist und daher im BU didaktische Erkenntnisse der bilingualen Sprachaneignung unter den inhaltlichen Vorgaben die generelle Linie des methodischen Vorgehens bestimmen. Dies sollte jedoch nicht die einzige Rechtfertigung für den BU sein, vielmehr gehören die lernpsychologischen Vorteile im Zusammenhang mit Synergieeffekten zwischen Fremd- und Muttersprache (und umgekehrt) viel stärker ins Blickfeld aller Beteiligten gerückt, was auch mit einer Rückbesinnung auf den bilingualen Charakter des Unterrichtskonzepts verbunden ist (und somit einem dogmatisch gerechtfertigten Monolinguisismus den Kampf ansagt). Dennoch ist es kein Widerspruch und macht es Sinn, in fortgeschrittenem Lernalter der bilingual unterrichteten SchülerInnen die Zielsprache möglichst ohne muttersprachliche Interventionen einzusetzen.

Methodenrepertoire

Auch im bilingualen Unterricht kann die ganze Palette der gängigen Methoden angewendet werden, vor allem aber jene, die die Kommunikation (unter den SchülerInnen) stark fördern. Dabei soll den Aspekten der Visualisierung, der Texterschließung und der produktiven Sprachkompetenz besonderes Augenmerk geschenkt werden. Auch Situationen mit ausgeprägtem Perspektivenwechsel als Beitrag zum interkulturellen Lernen könnten öfter geschaffen werden. Die Jugendlichen wünschen sich auch vermehrt spielerische Formen beim Wissenserwerb. Ein moderater Konstruktivismus (Riemeier 2007, S 69-79) kann den Unterricht in mehrfacher Weise aufwerten und sollte nicht im Widerspruch zu situationsbezogen, sinnvollen lehrerzentrierten Unterrichtsphasen gesehen werden.

Obwohl das österreichische Curriculum für die Oberstufe schon seit längerer Zeit kein Rahmenlehrplan mehr ist, sollte dennoch der oft zitierte „Mut zur Lücke“ (Substanzverlust im Sachfach) besonders im BU gezeigt werden, wenn damit eine bessere Strukturierung der Inhalte einhergeht.

Appell an bilinguale Lehrpersonen

Die befragten SchülerInnen stellen besonders den Lehrpersonen an jenen Schulen Tirols, wo der BU gut eingeführt ist und auf soliden Beinen steht, ein relativ positives Zeugnis aus. Stoffumfang, Schwierigkeitsgrad und Altersadäquatheit der sprachbetonten Vermittlung von Inhalten werden durchaus gelobt. Dies drückt sich unter anderem in einem hohen Prozentsatz an motivierten Lernern und deren potenzieller Wiederanmeldung für die bilingualen Klassen aus.

Dennoch gibt es ein paar Punkte, die für die Zukunft Verbesserungen bringen können:

Nicht-Linguisten sollten für eine profunde Sprachausbildung sorgen und allen (auch den im Sach- und Sprachfach lehramtsgeprüften KollegInnen) kann empfohlen werden, sich an der aktuellen fachdidaktischen Literatur zu orientieren und ihr eigenes Tun immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen. Abwechslungsreichtum im Bezug auf Methoden und die Betonung speziell bilingualer Arbeitsweisen sind unter anderem auch Wünsche und Anregungen vonseiten der SchülerInnen. Obwohl gezielte Fortbildungsmöglichkeiten kaum gegeben sind, steht einem Selbststudium didaktisch-methodischer Belange prinzipiell nichts im Wege.

Reklamationen über eine schlechte Versorgung mit Materialien sind nicht wirklich nachvollziehbar, schon gar nicht in den häufig eingesetzten bilingualen Fächern wie GW, HS oder BiU (auch wenn es fachbezogene Unterschiede geben mag). Sowohl in Printform als auch im Internet wird eine große Fülle an probaten Mitteln angeboten. Natürlich können Selektionszwänge von gerade passenden Unterlagen bzw. notwendige Adaptierungen mit erheblichem Arbeitsaufwand verbunden sein. Auch der Einsatz des Computers als reales Tool im Unterricht sollte von den PraktikerInnen viel stärker genutzt werden (nach ihren eigenen Aussagen und der der SchülerInnen). Die knappen finanziellen Ressourcen kann man nicht allein für diese Situation verantwortlich machen.

Sehr berechtigt sind allerdings Forderungen nach mehr finanziellen Mitteln (mehr Werteinheiten, Beschaffung von Materialien, technische Ausrüstung, Einsatz von Native Speakers) für das von den zuständigen Verwaltungsstellen (in Absprache mit bzw. auf Wunsch der politischen Entscheidungsträger) prinzipiell (verbal) stark unterstützte Projekt des zweisprachigen Lernens.

Appell an die Schulverwaltung

Wie oben schon angedeutet gibt es viele Wünsche an den Landesschulrat für Tirol (zuständig für rechtlich-organisatorische Belange) und das Unterrichtsministerium in Wien, das in Österreich für alle höheren Schulen prinzipiell zuständig ist:

Zunächst wäre es äußerst sinnvoll, die selbstformulierten gesetzlichen Vorgaben im Bezug auf die optimale Klassenstärke tatsächlich einzuhalten¹. Dazu muss auch die Forderung nach Rücknahme der Stundenreduktionen bzw. Ausnahmegenehmigungen in den bilingualen Fächern kommen. Es ist prinzipiell und besonders im Zusammenhang mit BU ein pädagogischer Nonsens, Fächer im Ausmaß von einer Wochenstunde (mit fünfzig Minuten Gesamtzeit) anzubieten.

Weiters fehlt es bezüglich der finanziellen Ressourcen an allen Ecken und Enden (Werteinheiten, Materialien, technische Ausstattung). Der obligatorische Einsatz von muttersprachlichen ErgänzungslehrerInnen in bilingualen Klassen müsste selbstverständlich werden. Darüberhinaus sollte man dafür Sorge tragen, dass zumindest für alle gängigen bilingual unterrichteten Fächer wenigstens ein Schulbuch pro Klasse (eine Schulbuchreihe) auf die Liste der approbierten Lehrmittel kommt, sodass die SchülerInnen dafür nur noch einen Selbstbehalt zu bezahlen hätten.

Schließlich wäre auch noch eine Unterstützung bei geeigneten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für bilinguale Lehrpersonen wünschenswert.

Einige der oben formulierten Wünsche werden vonseiten des LSR für Tirol derzeit beim Ausbau des bilingualen Zweigs am Akademischen Gymnasium Innsbruck zu einer Internationalen Schule in vorbildlicher Weise erfüllt (bzw. deren Erfüllung in Aussicht gestellt). Optimal

¹ In Österreich gilt eine 2008 gesetzlich festgelegte Schülerhöchstzahl von 25 pro Klasse (mit einem Toleranzspielraum von 20 Prozent). In realiter sitzen aber immer noch mehr SchülerInnen in beinahe der Hälfte aller AHS-Unterstufen-Klassen.

wäre allerdings eine flächendeckende Versorgung mit den notwendigen Mitteln und Rahmenbedingungen für alle interessierten Schulen Tirols.

Bilingualer Fächerkanon

In mehreren Schülermeldungen ist der Wunsch nach Ausbau des bilingualen Fächerkanons und der eingesetzten Sprachen im BU geäußert worden. Daher könnte man sich aufgrund der geographischen Lage Tirols verstärkt um Konzepte bemühen, die Italienisch als Arbeitssprache anbieten, nachdem die beiden Regionen benachbart sind (und im Teil Südtirol konkrete und sehr interessante bilinguale Überschneidungsflächen aufweisen). Zudem ist Italien auch einer der wichtigsten Handelspartner nicht nur von Tirol, sondern von ganz Österreich. Denkbar wäre natürlich auch der Ausbau der derzeit nur ganz spärlich vorhandenen CLIL-Projekte mit Französisch als Zielsprache.

Appell an die SchulleiterInnen

Zuletzt sei noch eine wohlmeinende Bitte an die SchulleiterInnen gerichtet: Man tut sich selber und dem BU insgesamt nichts Gutes, wenn man bloß aus werbestrategischen Überlegungen heraus das Schulprofil mit einem BU-Angebot aufzuwerten versucht, ohne dabei entsprechende Sorgfalt im Bezug auf eine in jeder Hinsicht professionelle Umsetzung walten zu lassen.

LITERATUR

ALBRECHT V./BÖING M. (2010): Wider die monolinguale Praxis?! - Mehrperspektivität und kulturelle Skripte als Wegbereiter der Zweisprachigkeit im bilingualen Geographieunterricht. In: DOFF, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen. S. 58-71.

BACH, G. (2000 & 2008): Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehre – Forschen. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 9-22.

BAYRHUBER, H./ELSTER, D./KRÜGER, D./VOLLMER, H. J. (Hrsg./2007): Kompetenzentwicklung und Assessment. (Forschungen zur Fachdidaktik, Bd. 9). Innsbruck - Wien - Bozen

BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg./2000 & 2008): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main.

BENESCH, M./RAAB-STEINER, E. (2008): Der Fragebogen – Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien.

BIEDERSTÄDT, W. (2008): Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7 – 10. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 121 - 129.

BIEDERSTÄDT, W./WHITTAKER, M. (1992): There and Then. Arbeitsheft für den erweiterten Englischunterricht Klasse 6. Vorbereitung für die Sachfächer Erdkunde und Geschichte. Berlin.

BLEYHL, W. (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: BAUSCH, K. J./CHRIST, H. & KRUMM, H. J. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen. S. 9-20.

BORTZ, J./DÖRING, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin.

BREIDBACH, S. (2003): Bilingualer Sachfachunterricht aus fremdsprachendidaktischer Sicht: tradierte und zukünftige Zuständigkeiten der Forschung. In: HOFFMANN, R. (Hrsg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte - Praxis - Forschung. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37. Nürnberg. S. 6-24.

BREIDBACH, S. (2007): Bildung – Kultur – Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Münster.

BREIDBACH, S./LÜTGE C./OSTERHAGE S. (2008): Die Forschungslandschaft im Bereich „Bilingualer Sachfachunterricht“: Eine Bibliographie 1996-2007. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 177-296.

BUTZKAMM, W. (1997): Zum Sprachwechsel im bilingualen Unterricht. In: VOLLMER, H. J./THÜRMANN, E. (Hrsg.): Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung. Soest. S. 35-43.

BUTZKAMM, W. (2008): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 91-107.

CLEGG, J. (2001): Education through the Medium of a Second Language. In: EDELHOFF, C. (Hrsg.): Neue Wege im Fremdsprachenunterricht: Qualitätsentwicklung – Erfahrungsberichte – Praxis. Hannover.

CUMMINS, J. (1978): Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. In: Journal of Cross-Cultural Psychology. H. 9. S. 139-149.

CUMMINS, J. (1978a): The cognitive development of children in immersion programs. In: Canadian Modern Language Review. H. 34. S. 855-883.

CUMMINS, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism, No. 19. S. 121-129.

CUMMINS, J. (1984): Linguistic Minorities and Multicultural Policy in Canada: In: EDWARDS, J. (Hrsg.): Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters. S. 55-67.

CUMMINS, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

CUMMINS, J. (2003): BICS and CALP: Origins and Rationale of the Distinction. In: PAULSTON, C./TUCKER, R. (Hrsg.): Sociolinguistics: The essential readings. Oxford. S. 322-328.

CUMMINS, J./SWAIN, M. (1986): Bilingualism in Education. London.

De COURCY, M. (1995): “‘You just live in French’. Adolescent learners’ experiences of French immersion.” In: BERTHOLD, M. (Hrsg.): Rising to the Bilingual Challenge. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia. S. 75-95.

DOFF, S. (Hrsg./2010): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen.

FINKBEINER, C. (Hrsg./2002): Lehren und Lernen in zwei Sprachen – Bilingualer Unterricht. Praxis Schule & Innovation. Hannover.

GLASERSFELD, E. v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1326). Frankfurt am Main.

HALLET, W. (1998): The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 45. H. 2. S. 115-125.

HALLET, W. (1999): Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle. In: Neusprachliche Mitteilungen 52. H. 1. S. 23-27.

HALLET, W. (2003): Bilingualer Unterricht: Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. In: HOFFMANN, R. (Hrsg.): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte - Praxis - Forschung. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37). Nürnberg. S. 45-64.

HAUBRICH, H. (2001): Tests III: Methoden. In: geographie heute 22, H. 192.

HAUBRICH, H. (2001): Lernbox Geographie – Das Methodenbuch. Seelze-Velber.

HAUPT, D./BIEDERSTÄDT, W. (2003): Geography - Methoden und Medien im bilingualen Geographieunterricht. In: WILDHAGE, M./OTTEN, E. (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin. S. 46-76.

HIRNER, M. (2000): BILINGUALER PHYSIK UND GEOGRAPHIE & WIRTSCHAFTSKUNDEUNTERRICHT HEUTE UND MORGEN. Evaluation eines bilingualen Schulprojektes mit Unterrichtsbeispielen und Bedarfsanalysen der Wirtschaft. (unveröffentlichte Diplomarbeit an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck).

HOFFMANN, R. (Hrsg./2003): Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung. Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 37. Nürnberg.

HU, A. (1995): Ist ‚Kultur‘ eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: BREDELLA, L./CHRIST, H. (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen. S. 20-35.

KANZIAN, K. (2010): Bilingualer Unterricht mit speziellem Augenmerk auf Geographie und Wirtschaftskunde. Analyse anhand einer Evaluation am Akademischen Gymnasium in Innsbruck. [Diplomarbeit]. Innsbruck.

KELLER, L. (2011): GW-Unterricht im Zeichen der Kompetenzdebatte. In: Erziehung und Unterricht: Gesellschaftliches Lernen - Lernen für die Gesellschaft, Wien.

KELLER, L./STRASSER L. (2009): Einführung des Zertifikats Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Innsbruck. In: GW-Unterricht 116. S. 47 – 51.

KÖCK, H. (Hrsg./1986): Handbuch des Geographieunterrichts. Band 1: Grundlagen des Geographieunterrichts. Köln.

KRASHEN, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford.

KRECHEL, H. L. (1996): 1996 Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde. In: BUCHLOH, P. G. et al. (Hrsg.): Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages. Tübingen. S.

KRECHEL, H. L. (2003): Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens. In: WILDHAGE, M./OTTEN, E. (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin. S. 194 - 216

KRÜGER, D./RIEMEIER, T. (2007): Qualitative Auswertung von Vermittlungsexperimenten zur Wirkung von Lernangeboten - Eine Untersuchung im Rahmen entwicklungsorientierter Evaluationsforschung. In: BAYRHUBER, H./ELSTER, D./KRÜGER, D./VOLLMER, H. J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Assessment. (Forschungen zur Fachdidaktik, Bd. 9). Innsbruck - Wien - Bozen. S. 87 - 107.

KRÜGER, D./VOGT, H. (Hrsg./2007): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin.

LAMBERT, W./TUCKER, R. (1972): Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment. Rowley.

LAMBERT, W. E. (1974): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: ABOUT, F./MEADE, R. D. (Hrsg.): Cultural Factors in Learning. Belham.

LAMSFUSS-SCHENK, S. (2010): Inhalt und Sprache - vom Einfluss des Fremdsprachengebrauchs auf das Lernen im Sachfach. In: DOFF, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen. S. 211-227.

LEISEN, J. (Hrsg./2000): Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht. Bonn.

LUKAS, R. (1997): Überlegungen zur Methodik im Bilingualen Unterricht. - In: PZ Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen. Überregionale Arbeitstagung am 11. Juni 1997. (Pädagogik zeitgemäß, H. 26). Bad Kreuznach. S. 64-69.

MÄSCH, N. (1996): Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht. In: BUCHLOH, I./CHRIST, H./KLEIN, E. & MÄSCH, N. (Hrsg.): Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen. S. 1-16.

MARSH, D./MARSHLAND, B. (1999): Learning with Languages. A Professional Development Programme for Introducing Content and Languages Integrated Learning.

MATTES, W. (2002): Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Braunschweig.

MENTZ, O. (2010): Alle Fächer eignen sich - Oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon. In: DOFF, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen. S. 29 - 43.

MEYER, C. (2003): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. Dissertation Universität Trier.

MEYER, O. (2009): Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für einen erfolgreichen Unterricht. In: Praxis Geographie 39. H. 5. S. 8-13.

MÜLLER, C. (2000): Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht. In: *geographie heute* 181. S. 42-43.

NEEB K. (2009): Frischer Wind im GW-Unterricht – Perspektiven einer konstruktivistischen Geographiedidaktik. In: *GW-Unterricht* 113. S. 11 - 21.

NELL R. (2011): Das AGI aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: *Jahresbericht 2010/2011 Akademisches Gymnasium Innsbruck*. S. 3-5.

NIEMEIER, S. (2000): Bilingualismus und "bilinguale"" Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 27-49.

NIEMEIER, S. (2008): Bilingualismus und "bilinguale"" Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 23-45.

NEZBEDA, M. (2005): Überblicksdaten und Wissenswertes zu Fremdsprache als Arbeitssprache. In: *Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum: Praxisreihe eaa servicehefte*, Heft 6. Graz.

Ohne Autor (1996): *PHILIP'S MODERN SCHOOL ATLAS*. George Philip Limited.

OLDENBURG, H. (1992): *Angewandte Fachtextlinguistik*. (Forum für Fremdsprachenforschung 17). Tübingen.

OTTEN, E./WILDHAGE, M. (2003): Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer "kleinen" Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: WILDHAGE, M./OTTEN, E. (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin. S. 12-45.

PGCE MODERN LANGUAGES DEPARTMENT/St Martin's College (2000): *Handbook 1*. Unveröffentlichte Handreichung. Lancaster.

PRAXIS GEOGRAPHIE: Themenhefte 7/8 (1995), 4/1996, 5/2009

RAAB-STEINER, E./BENESCH, M. (2008): *Der Fragebogen*. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien.

RAUTENHAUS, H. (2008): Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte. - In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 109-122.

RHODE-JÜCHTERN, T. (1996): Welt-Erkennen durch Perspektivenwechsel. In: *Praxis Geographie* 26, H. 4. S. 4-9.

RIEMEIER, T. (2007): Moderater Konstruktivismus. In: KRÜGER, D. (Hrsg.)/VOGT, H. (Hrsg.): *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin. S. 69-79.

ROBINSON, F. P. (1961): *Effective Study*. Revised Edition. New York.

ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 141. S. 4-9.

ROUSSEAU, E. (1995): Teaching science through a second language. In: BERTHOLD, M. (Hrsg.): *Rising to the Bilingual Challenge*. The National Languages and Literacy Institute of Australia. Canberra. S. 121-149.

SCHMID, B. (2000): Englisch als Arbeitssprache - Bedeutet die zunehmende bilinguale Erziehung einen Substanzverlust im Sachfach? Ein Praxisbericht aus Geographie und Wirtschaftskunde. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Grund- und Integralwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

SCHÜLE, K. (1998): Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter- und multikulturellen Konzepte - Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis. *Fremdsprachen und Hochschule* 53. S. 7-29.

SONNENBERG, C. (2007-2010): *Geography – Do it in English*. Schulbuchreihe 1 – 4 (basiert auf dem österreichischen Lehrplan). Wien.

STEIDL M./STRASSER L. (2003): The tropical Rainforest - *A series of lessons for year 5 of a Secondary Academic School in Austria* (EAA). In: *GW-Unterricht* 92. S. 46 - 56.

STRASSER L./KELLER, L. (2010): Die Situation des bilingualen Unterrichts an mittleren und höheren Schulen Tirols – Fragebogenerhebung im Frühjahr 2009. In: *GW-Unterricht* 117. S. 19 – 27.

THÜRMANN, E. (2008): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 71 – 89.

THÜRMANN, E. (2010): Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: DOFF, S. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen. S. 137-154.

VIEBROCK, B. (2010): Alltagstheorien, methodisches Wissen und unterrichtliches Handeln von Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht. In: DOFF, S. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen. S. 107-136.

VIELHABER, Ch. (2008): Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht: In: *GW Unterricht* 110. S. 1-6.

VOLLMER, H. J. (2008): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 47-70.

WAUGH, D. (1998/2003): *The New Wider World*. Walton-on-Thames.

WAUGH, D./BUSHELL, T. (1996): Key Geography. Foundations. Cheltenham.

WAUGH, D./BUSHELL, T. (2002): New Key Geography for GCSE. Cheltenham

WIECHMANN, J. (2002): Zwölf Unterrichtsmethoden. Weinheim.

WILDHAGE, M./OTTEN, E. (Hrsg./2003): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin.

WOLFF, D. (2000): Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 159-172.

WOLFF, D. (2008): Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In: BACH, G./NIEMEIER, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 5). Frankfurt/Main. S. 151-164.

ZYDATISS, W. (2002): Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: BREIDBACH, S. et al. (2002): Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt/Main. S. 31-61.

ZYDATISS, W. (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. Frankfurt/Main.

ZYDATISS, W. (2010): Die Überprüfung fächerübergreifender transferfähiger Diskurskompetenzen im bilingualen Sachfachunterricht. In: DOFF, S. (Hrsg): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen. S. 258-271.

Internet-Quellen

EURYDICE EUROPEAN UNIT (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. 82 pages.

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf (05.01.2010)

FOWLER, B.: Critical Thinking Across the Curriculum: Bloom's Taxonomy and Critical Thinking. Longview Community College. Explore the questions associated with each Bloom category.

<http://mcckc.edu/longview/ctac/definitions.htm> (19.07.2009)

HOFFMANN, G. et al. (1999): Bilingualer Unterricht Erdkunde/Englisch. Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 7 (Propädeutische Einheit und Halbjahr 7/2). PZ-Information 21/99. Bad Kreuznach, 15 S.

http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/Magazin/bilinguale_Unterrichtssequenzen.pdf (10.08.2009)

KRECHEL, H.-L. (Redaktion /1999): Bestandsaufnahme zum bilingualen Unterricht in Deutschland.

<http://www.pze.at/memo/download/bonn.pdf> (31.07.2010)

NELL R./STRASSER L. (2008): BICEPS-Konzept.
<http://www.agi.tsn.at/?page=E010> (15.07.2010)
<http://www.agi.tsn.at/downloads/BICEPS.pdf> (15.07.2010)

Ohne Autoren

AKADEMISCHES GYMNASIUM INNSBRUCK: <http://www.agi.tsn.at>

EDGATE: <http://www.edgate.eu.com> (25.08.2010)

ELEMENTARY SCHOOL (Innsbruck):
<http://innsbruck-elementary-school.tsn.at> (19.07.2011)

FRAGEBOGENERSTELLUNG:
<http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/164/validitaet> (23.8.2010)

HÖRPROTOKOLLE
<http://www.economist.com> (24.08.2011)

KREUZWORTRÄTSEL
www.puzzlemaker.com (10.08.2009)

LEHRPLÄNE:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf (25.08.2010)
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11855/lp_neu_ahs_03.pdf (25.08.2010)

REITHMANNGYMNASIUM: <http://www2.bg-reithmann.tsn.at> (31.08.2010)

TABLET-COMPUTER TÜRKEI
<http://www.bester-tablet-pc.de/2011/turkei-will-schulen-mit-15-millionen-tablets-aufruesten-7533.html> (27.08.2011)

BILDNACHWEIS

Projektpräsentation der 7b-Klasse am AGI, 2006 :
 Innsbrucker Kommunalbetriebe (STRICKNER, M.)

Female Muslim Pilgrim on her way to Mecca (Hajj/1983):
 (STRASSER, L.)

Camel Caravan in Erg Chebbi (Morocco 2005)
 (STRASSER, L.)

APPENDIX

Übersicht

Fragebogen *LSR*

Fragebogen *AGI* (Case Studies)

Fragebogen *Alle Schulen Tirols* (inklusive GW)

Kontakt Autor

Fragebogen zum *Bilingualen Unterricht* (BU) an mittleren und höheren Schulen in Tirol

Name der Schule:

Findet an Ihrer Schule **bilingualer Unterricht** statt?

☐ nein

☐ (Wenn ja, füllen Sie bitte den Fragebogen aus!)

Schultyp:

☐ AHS – Langform

☐ BHS

☐ AHS – Oberstufenform

☐ HAK

☐ HTL

☐ HBLA

☐ BAKIP

Bilingualen Unterricht an unserer Schule gibt es seit dem Schuljahr:

Form des bilingualen Unterrichts (**Englisch oder eine andere lebende Fremdsprache** als Arbeitssprache):

☐ **Bilingualer Zweig** (Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache in einer Klasse jeden Jahrgangs in mehreren Sachfächern)

☐ Ober- und Unterstufe (Langform)

☐ Oberstufe

☐ **Bilinguales Modul** (Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache für ausgewählte Unterrichtssequenzen /Themenblöcke)

☐ Fächerübergreifendes **bilinguales Projekt** (Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache unter Einbeziehung mehrerer Fächer im Rahmen eines Projekts)

☐ **Immersion (-ähnliches)-Programm** (Verwendung der Fremdsprache in sehr vielen bis allen Sachfächern)

☐ **Lingua Franca-Projekt** (Verwendung der Fremdsprache als Kommunikationsmittel in allen Fächern, wenn die SchülerInnen viele verschiedene Muttersprachen haben)

Bilingual unterrichtete Fächer (mit Angabe der Zielsprache, **wenn nicht Englisch**)

☐ Geographie und Wirtschaftskunde

☐ Geschichte und Sozialkunde

☐ Biologie und Umweltkunde

☐ Andere (welche):

Bilingual unterrichtende LehrerInnen (Anzahl und Qualifikation):

- mit Lehramt in der jeweiligen Sprache:

- ohne Lehramt in der jeweiligen Sprache:

- Angabe anderer (fremdsprachlicher) Qualifikationen:

Zahl der derzeit bilingual unterrichteten Klassen/Gesamt Schülerzahl/.....

Kontaktperson (Name, E-Mail, Tel.-Nr.)

.....
.....

Bitte um Rücksendung bis Ende des 1. Semesters 2009

Bilingualer Unterricht am Akademischen Gymnasium Innsbruck (AGI)

Schülerfragebogen

(analog und entsprechend adaptiert auch am RGI verwendet)

Lieber SchülerInnen!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit untersuche ich die Entwicklung des bilingualen Modells am AGI der letzten 10 Jahre. Um dies möglich zu machen, brauche ich eure persönliche Einschätzung gegenüber dem bilingualen Unterricht. Für das Beantworten der Fragen brauchst du ungefähr eine Unterrichtseinheit, aber bitte antworte so spontan und ehrlich wie möglich!

Vielen Dank für deine Unterstützung!

Karoline Kanzian (Institut für Geographie, Universität Innsbruck)

Persönliche Informationen

Ich besuche derzeit folgende bilinguale Klasse am AGI: _____

Geschlecht:

☐

männlich

☐

weiblich

Anzahl meiner Geschwister:

Mein Wohnort:

☐

Ibk-Stadt

☐

Ibk-Land

☐

Sonst (Bezirk): _____





Bilinguale Ausbildung

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
1. Hast du dir schon öfters über Sinn und Ziel bilingualen Unterrichts Gedanken gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Glaubst du, dass du durch die bilinguale Ausbildung die englische Sprache einmal sehr gut beherrschen wirst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ermöglicht dein bilingualer Unterricht eine fächerübergreifende und dadurch besonders lebensnahe Fremdsprachenausbildung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
4. Glaubst du, dass die bilinguale Ausbildung für deine Zukunft von Vorteil sein wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 5		
4.1. Wird die bilinguale Ausbildung für deine beruflichen Beschäftigungschancen bzw. Weiterbildung von Vorteil sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hat sich dein Englisch seit Anfang der ersten Klasse deutlich verbessert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 6		
5.1. Liegt es am bilingualen Unterricht, dass sich dein Englisch deutlich verbessert hat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Unterhältst du dich auch außerhalb der Schule auf Englisch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Aus welchem/n Grund (Gründen) hast du dich für den bilingualen Zweig am AGI angemeldet?	Förderung d. Sprachkenntnisse lebensnahe Fremdsprachen- Ausbildung Zukunfts-chancen Entscheidung d. Eltern sonst				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(mehrfach ankreuzen möglich)					

Persönliche Eindrücke bezüglich der bilingualen Fächer

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
8. Ist der Umfang des Stoffs, der auf Englisch vermittelt wird, deiner Schulstufe angepasst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Weiter mit Frage 9				
8.1. Wird zu wenig auf Englisch unterrichtet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ist die Schwierigkeit des Stoffes deiner Schulstufe angepasst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ist der Lernaufwand in bilingualen Fächern gerechtfertigt, weil sich dadurch dein Englisch dementsprechend verbessert hat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
11. Sollte in der ersten Klasse der Englischunterricht erweitert werden, um alle auf ein ähnliches Sprachniveau zu bringen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sollte erst ab dem zweiten Halbjahr bilingual unterrichtet werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wird das Englisch-Sprachvermögen mit passendem Tempo aufgebaut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	 Weiter mit Frage 14				
13.1. Wird das Englisch-Sprachvermögen zu langsam aufgebaut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ist die Anzahl der Fächer, die auf Englisch unterrichtet werden, nach deinem Ermessen passend?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	 Weiter mit Frage 15				
14.1. Werden deiner Meinung nach zu wenig Fächer auf Englisch unterrichtet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Hat der englischsprachige Unterricht negative Auswirkungen auf deine Noten in den bilingualen Fächern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			 Weiter mit Frage 16		
15.1. Könnten schlechtere Noten auch mit dem Unterrichtsfach an sich zusammenhängen – unabhängig von Englisch als Arbeitssprache (Unterrichtssprache)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. Wären deine Noten in den derzeit bilingual unterrichteten Fächern besser, wenn wieder auf Deutsch unterrichtet würde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Hat der bilinguale Unterricht nach deiner Einschätzung positive Auswirkungen auf deine Noten insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Hast du in den bilingualen Fächern mehr Mühe, die Inhalte zu verstehen, als in den anderen Fächern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			 Weiter mit Frage 18		

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
17.1. Ist die zusätzliche Mühe – unter Berücksichtigung der Fortschritte in Englisch – gerechtfertigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2. Hast du auf Grund der fachlichen Inhalte Probleme, dem Unterricht zu folgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.3. Hast du auf Grund der englischen Unterrichtssprache Probleme, dem Unterricht zu folgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Leidet das Weiterkommen im Unterrichtsstoff unter Englisch als Arbeitssprache?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 19		
18.1. Ist das langsamere Weiterkommen für dich in Ordnung, da dein Englisch immer besser wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2. Ist das langsamere Weiterkommen für dich ein schwerwiegendes Problem, auch wenn dein Englisch immer besser wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Glaubst du, dass du in Englisch einer der besseren SchülerInnen in deiner Klasse bist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich könnte zum bilingualen Unterricht im Rahmen der Mitarbeit viel mehr beitragen, aber ich will nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 21		
20.1. Ich will zum bilingualen Unterricht deshalb nicht viel beitragen, weil ich befürchte, dass ich auf Englisch etwas Falsches sagen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Fühlst du dich im Unterricht benachteiligt, weil dein Englisch nicht so gut ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 22		
21.1. Hat sich deine Motivation für bilingualen Unterricht aus dem gleichen Grund verändert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.2. Fühlst du dich aus dem gleichen Grund gehemmt, dich im Unterricht öfter zu melden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
22. Bist du für englischsprachigen Unterricht derzeit motiviert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Hat sich deine Motivation für englischsprachigen Unterricht seit Anfang der ersten Klasse deutlich verändert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 24		
23.1. Hat sich deine Motivation seit Anfang der ersten Klasse zum Positiven verändert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2. Hängt die Änderung deiner Motivation mit dem bilingualen Unterrichtsfach an sich zusammen – unabhängig von Englisch als Unterrichtssprache?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3. Hängt die Änderung der Motivation mit der Gesamtgestaltung des bilingualen Unterrichts zusammen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4. Hängt die Änderung der Motivation mit einem (oder zwei) bestimmten bilingualen Fach (Fächern) zusammen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Fühlst du dich in den Stunden des bilingualen Unterrichts wohl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Fühlst du dich in deiner bilingualen Klassengemeinschaft generell wohl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 26		
25.1. Die schlechte Klassengemeinschaft hat nichts mit dem bilingualen Unterricht zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.2. Ist ein hoher Leistungsdruck Schuld an der schlechten Atmosphäre in der Klasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Würdest du dich wieder für eine bilinguale Klasse anmelden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 27		

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
26.1. Würdest du dich aus dem gleichen Grund wie beim ersten Mal wieder für eine bilinguale Klasse anmelden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.2. Würdest du dich wieder für eine bilinguale Klasse anmelden, weil deine Erwartungen bislang deutlich erfüllt wurden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. War es dein persönlicher Wunsch, dass du für bilingualen Unterricht angemeldet wurdest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich bin stolz, bilinguale/r SchülerIn am AGI zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich fühle mich als bilinguale/r SchülerIn am AGI angesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Erinnerst du dich noch an eine besonders gelungene bilinguale Unterrichtsstunde? Was hat dir daran gefallen?

31. Erinnerst du dich auch an eine weniger gelungene bilinguale Unterrichtsstunde? Was hat dir daran weniger gefallen?

Rahmenbedingungen und Zukunftsperspektiven

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
32. Ist dein Verhältnis zu den bilingual unterrichtenden LehrerInnen im Großen und Ganzen gut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Beurteilst du den Einsatz der LehrerInnen für deine bilinguale Ausbildung als positiv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Bist du mit deinen Lern- und Arbeitsunterlagen (Mitschriften, Skriptum, Arbeitsblätter, Schulbuch, ...) in den bilingualen Unterrichtsfächern zufrieden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Bist du über die Zukunftschancen bilingual ausgebildeter Schulabsolventen informiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Wird der bilinguale Unterricht als wesentlicher Schwerpunkt des AGI angesehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Nur für 6, 7 und 8 Klasse zu beantworten:</u>					
37. Bist du für eine Erweiterung des BICEPS Konzepts an deiner Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Was würdest du dir von den bilingual unterrichtenden LehrerInnen für die Zukunft wünschen?

39. Hast du Verbesserungsvorschläge für den bilingualen Unterricht?

40. Hast du weitere Anregungen und Ergänzungen zum Themenbereich bilingualer Unterricht?

41. Hast du eventuell sonst noch irgendwo Englischkenntnisse erworben? (mehrfach ankreuzen möglich)

- ☐ keine zusätzlichen Englischkenntnisse
- ☐ während der Volksschule
- ☐ während einem Auslandsaufenthalt mit Kursbesuch
- ☐ während einem Auslandsaufenthalt ohne Kursbesuch
- ☐ durch Selbststudium zu Hause
- ☐ durch englischsprachige Erziehung
- ☐ durch englischsprachige Bekannte
- ☐ sonst: _____

Bilingualer Unterricht (Zweige) an höheren Schulen Tirols

SCHÜLERFRAGEBOGEN

Lieber SchülerInnen!

Im Rahmen einer Untersuchung zur Situation des bilingualen Unterrichts in Tirol, durchgeführt vom Institut für Geographie der Universität Innsbruck, wird auch der bilinguale Unterricht an eurer Schule unter die Lupe genommen. Um dies möglich zu machen, bitte ich dich um deine persönliche Einschätzung des bilingualen Unterrichts. Für das Beantworten der Fragen brauchst du ungefähr eine halbe Stunde. Bitte antworte so spontan und ehrlich wie möglich! Vielen Dank für deine Unterstützung!

Luis Strasser

(Institut für Geographie der Universität Innsbruck)

Persönliche Informationen

Ich besuche derzeit **folgende bilinguale Klasse:** _____

In **welchem Jahr bilingualen Unterrichts** bist du heuer? _____

In welchen **Fächern hast du bilingualen Unterricht?** _____

Geschlecht:

☐ männlich ☐ weiblich

Mein Wohnort:

Ort: _____ Bezirk: _____

Englisch-Kompetenz und Zukunftschancen durch bilinguale Ausbildung

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
2. Glaubst du, dass du durch die bilinguale Ausbildung die englische Sprache einmal sehr gut beherrschen wirst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Glaubst du, dass die bilinguale Ausbildung für deine Zukunft von Vorteil sein wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1. Wird die bilinguale Ausbildung für deine beruflichen Chancen bzw. Weiterbildung von Vorteil sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Bist du über die Zukunftschancen bilingual ausgebildeter SchülerInnen informiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hat sich dein Englisch seit Anfang deines ersten Jahres mit bilingualem Unterricht deutlich verbessert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1. Liegt es am bilingualen Unterricht, dass sich dein Englisch deutlich verbessert hat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weiter mit Frage 8

Einschätzung des bilingualen Unterrichts

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
8. Ist der Umfang des Stoffs, der auf Englisch vermittelt wird, deiner Schulstufe angepasst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ist die Schwierigkeit des Stoffs, der auf Englisch vermittelt wird, deiner Schulstufe angepasst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ist der Lernaufwand in bilingualen Fächern gerechtfertigt, weil sich dadurch dein Englisch dementsprechend verbessert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wird das Englisch-Sprachvermögen mit passendem Tempo aufgebaut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Hat der englischsprachige Unterricht negative Auswirkungen auf deine Noten in den bilingualen Fächern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					Weiter mit Frage 16
15.1. Könnten schlechtere Noten auch mit dem Unterrichtsfach an sich zusammenhängen – unabhängig von Englisch als Arbeitssprache (Unterrichtssprache)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. Wären deine Noten in den derzeit bilingual unterrichteten Fächern besser, wenn wieder auf Deutsch unterrichtet würde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Hat der bilinguale Unterricht nach deiner Einschätzung positive Auswirkungen auf deine Noten insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Hast du in den bilingualen Fächern mehr Mühe die Inhalte zu verstehen als in den anderen Fächern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					Weiter mit Frage 18
17.1 Ist die zusätzliche Mühe – unter Berücksichtigung der Fortschritte in Englisch – gerechtfertigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2. Hast du auf Grund der fachlichen Inhalte Probleme dem Unterricht zu folgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.3. Hast du auf Grund der englischen Unterrichtssprache Probleme dem Unterricht zu folgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Leidet das Weiterkommen im Unterrichtsstoff unter Englisch als Arbeitssprache?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
19. Glaubst du, dass du in Englisch eine(r) der besseren SchülerInnen in deiner Klasse bist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich könnte zum bilingualen Unterricht im Rahmen der Mitarbeit viel mehr beitragen, aber ich will nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Weiter mit Frage 21		
20.1. Ich will zum bilingualen Unterricht deshalb nicht viel beitragen, weil ich befürchte, dass ich auf Englisch etwas Falsches sagen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Fühlst du dich im Unterricht benachteiligt, weil dein Englisch nicht so gut ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Bist du für englischsprachigen Unterricht motiviert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.1. Hat sich deine Motivation für englischsprachigen Unterricht seit Anfang der ersten <u>bilingualen</u> Klasse zum Positiven verändert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Fühlst du dich in den Stunden des bilingualen Unterrichts wohl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Erinnerst du dich noch an eine **besonders** gelungene bilinguale Unterrichtsstunde? Was hat dir daran gefallen?

31. Erinnerst du dich auch an eine **weniger** gelungene bilinguale Unterrichtsstunde? Was hat dir daran weniger gefallen?

Rahmenbedingungen für den bilingualen Unterricht – Motivation

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
1. Hast du dir schon öfters über Sinn und Ziel bilingualen Unterrichts Gedanken gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ist dein Verhältnis zu den bilingual unterrichtenden LehrerInnen im Großen und Ganzen gut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Bist du mit deinen Lern- und Arbeitsunterlagen (Mitschriften, Skriptum, Arbeitsblätter, Schulbuch, ...) in den bilingualen Unterrichtsfächern zufrieden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Bist du für eine Ausweitung des bilingualen Konzepts an deiner Schule auf andere Fächer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.2. Sind deine Erwartungen bezüglich des bilingualen Unterrichts bisher deutlich erfüllt worden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Würdest du dich, falls du die Wahl hättest, (wieder) für den bilingualen Unterricht anmelden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DIE FRAGEN AUF DEN FOLGENDEN ZWEI SEITEN BETREFFEN NUR DEN
BILINGUALEN GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE-UNTERRICHT (GW)!!**

GEOGRAPHIE

GEOGRAPHIE

GEOGRAPHIE

BILINGUALER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE-UNTERRICHT (GW)

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
1 Werden im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Methoden (Lehrervortrag, Gruppen-/Partnerarbeit, Einzelarbeit, Schülervortrag/Referat, Schülerdiskussion, Rollenspiel) eingesetzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1 Welche Methoden kommen im bilingualen GW-Unterricht wie oft vor:					
	nie	selten	gelegentlich	oft	immer
<u>Lehrervortrag</u> (<i>Lehrer erklärt ein Thema.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Lehrer-Schüler-Gespräch</u> (<i>Erarbeitung eines Themas</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Gruppen-/Partnerarbeit</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Einzelarbeit</u> (<i>Jeder erarbeitet selbständig ein ganzes oder Teile eines Themas.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Rollenspiel</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Schülervortrag/Referat</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Präsentation</u> (<i>Schüler recherchieren selbständig und präsentieren Ergebnisse.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Schülerdiskussion</u> (<i>Schüler diskutieren untereinander.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
2 Werden im bilingualen GW-Unterricht viele verschiedene Medien (Atlas, Lehrbuch, Skriptum, Arbeitsblätter, Bilder, Filme/Videos, Computer) eingesetzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1 Welche Medien kommen im bilingualen GW-Unterricht wie oft vor:					
	nie	selten	gelegentlich	oft	immer
<u>Atlas</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Lehrbuch</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Arbeitsblätter</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Vom Lehrer bereitgestelltes Skriptum mit Arbeitsaufgaben</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Bilder</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Filme/Videos</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Computer</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
3 Wird deiner Einschätzung nach im bilingualen GW-Unterricht weniger Stoff durchgemacht als in vergleichbaren nicht-bilingualen Fächern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-top: 1px solid black; width: 100px; height: 10px; margin: 0 auto;"></div> <div style="margin: 0 10px;">}</div> <div style="border-top: 1px solid black; width: 100px; height: 10px; margin: 0 auto;"></div> <div style="margin: 0 10px;">}</div> <div style="border-top: 1px solid black; width: 100px; height: 10px; margin: 0 auto;"></div> </div> <p style="text-align: center;">Weiter mit Frage 4</p>					
3.1 Findest du, dass der Verlust von geographischen Inhalten durch die Tatsache, dass du dafür intensiver und besser Englisch lernst , ausgeglichen wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
4 Bereitest dir die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache größere Probleme als ursprünglich angenommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Bereitest dir die englische Sprache bei wirtschaftskundlichen Themen weniger Probleme als bei geographischen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Fällt dir im Vergleich mit anderen bilingualen Fächern (BU, HS ...) die Anwendung der englischen Sprache in GW leichter ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	 Weiter mit Frage 7				
6.1 Ist der Grund dafür in der Tatsache gelegen, dass in GW mehr Alltagsenglisch verwendet wird und weniger spezielle Fachbegriffe zu lernen sind als in anderen bilingualen Fächern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei 7 und 7.1 bitte a), b) und c) beantworten!!!!	ja, ganz sicher	sicher	indifferent	kaum zutreffend	nein, sicher nicht
7 Findest du den bilingualen GW-Unterricht ... a) interessant, b) anstrengend, c) abwechslungsreich?	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 20px;"> </div> <div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> antworte bitte auch 7.1 Be- <u>Ende</u> der Beantwortung des FB !! </div>				
7.1 Ist bilingualer GW-Unterricht ... a) interessant(,) weil Englisch als Arbeitssprache verwendet wird? wegen der Lehrperson? wegen der Inhalte (des Stoffs)? b) anstrengend(,) weil Englisch als Arbeitssprache verwendet wird? wegen der Lehrperson? wegen der Inhalte (des Stoffs)? c) abwechslungsreich(,) weil Englisch als Arbeitssprache verwendet wird? wegen der Lehrperson? wegen der Inhalte (des Stoffs)?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

KONTAKT AUTOR

strasser.alois@schule.at