

CLIL-Unterricht

FREMDSPRACHLICHER SACHFACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE



Minor Meertaligheid

Pabo 4

Beurteiler:

Eabele Tjepkema

Luisa Schmitz

Studentnr. 367559

Inhaltsverzeichnis

Kontext	3
Problemanalyse	4
Teilfragen zwecks der Literaturforschung	5
1. Ausarbeitung des Literaturstudiums	6
1.1 <i>Struktur des Schulsystems in Rheinland-Pfalz insbesondere der Grundschule</i>	6
1.1.1 Aufnahme	6
1.1.2 Pädagogisches Angebot	6
1.1.3 Abschlüsse	7
1.1.4 Übergänge	7
1.1.5 Besondere Angebote	7
1.2 <i>Lernziele für das Fach Englisch in dem Leistungsprofil der Grundschule</i>	7
1.3 <i>Erwerb einer Sprache</i>	8
1.4 <i>Zweisprachige Kinder</i>	9
1.5 <i>Integrierte Fremdsprachenarbeit</i>	9
1.6 <i>CLIL</i>	11
1.6.1 Die Entwicklung und Bedeutsamkeit von „CLIL“	11
1.6.2 CLIL als methodischer Ansatz für Wissenskonstruktion (Content Learning)	12
1.6.3 Realisierung in der Regelgrundschule	12
1.6.4 Kompetenzen und Zielsetzung durch CLIL	13
1.6.5 Kognitive Auswirkungen von CLIL	14
1.7 <i>CLILA-Projekt</i>	17
1.7.1 Ziele	17
1.7.2 Inhalte	18
1.7.3 CLILA-Modell	19
2. Zusammenfassung der Literaturforschung	20
3. Einleitung Praxisforschung	22
3.1 <i>Problemstellung</i>	22
3.2 <i>Forschungsziel</i>	23
3.3 <i>Teilforschungen</i>	24
3.4 <i>Forschungsform und Forschungsgruppe</i>	24

3.4.1	Hintergrund der Kinder	25
3.4.2	Geschlechterverhältnis der Schule	25
3.5	<i>Methode Datenerhebung</i>	26
3.6	<i>Prozess der Datenerhebung und Datenverarbeitung</i>	26
3.6.1	<i>Validität</i>	27
4.	CLIL-Methode	29
4.1	<i>Organisatorischer Aspekt</i>	29
4.2	<i>Sachfachlicher Aspekt</i>	29
4.3	<i>Unterrichtsmaterialien</i>	29
5.	Analyse und Auswertung der Unterrichtseinheit	30
5.1	<i>Vorbereitung</i>	30
5.2	<i>Unterrichtszeit</i>	30
5.3	<i>Unterrichtsablauf</i>	30
5.4	<i>Unterrichtsfortgang</i>	30
5.5	<i>Prüfungsergebnisse</i>	31
5.6	<i>Fazit</i>	37
6.	Zufriedenheit der Kinder	38
7.	Zusammenfassung und Fazit	40
	Literaturverzeichnis	43
	Anhang	45
	<i>Beilage I: Interview-Fragen Englischfachkräfte incl. Antworten</i>	45
	<i>Beilage II: Interview Multiple-Choice Fragebogen Schüler/innen</i>	45
	<i>Beilage IIIa: Prüfung Englisch</i>	45
	<i>Beilage IIIb: Prüfung Deutsch</i>	45
	<i>Beilage IV: Feedback der Kinder</i>	45
	<i>Beilage V: Logbuch</i>	45
	<i>Beilage I: Interview-Fragen Englischfachkräfte incl. Antworten</i>	46
	<i>Beilage II: Interview Multiple-Choice Fragenbogen Schüler/innen</i>	48
	<i>Beilage IIIa: Prüfung Englisch</i>	50
	<i>Beilage IIIb: Prüfung Deutsch</i>	52
	<i>Beilage IV: Feedback der Kinder</i>	54
	<i>Beilage V: Logbuch</i>	55

Einleitung

Kontext

Seit dem Schuljahr 2005/2006 lernen alle Grundschulkinder in Rheinland-Pfalz ab Klassenstufe 1 eine Fremdsprache, meist Englisch. Gerade Kinder im Grundschulalter sind sehr aufnahmebereit für fremde Sprachen. Sie gehen unbefangen an neue Sprachlernsituationen heran und entwickeln ein hohes Maß an Sprachfreude und Sprachbewusstsein.

Gerade deswegen ist es wichtig, die Jahre in der Grundschulzeit so effektiv wie möglich zu nutzen und den Kindern den Zugang zu einer neuen Fremdsprache zu ermöglichen.

Erfolgreiches Fremdsprachlernen bedeutet nach dem Erkenntnisstand der internationalen Spracherwerbsforschung: (Doris Ahnen, 2010)

- So früh wie möglich
- So intensiv wie möglich
- So natürlich wie möglich
- So motivierend wie möglich.

Rheinland-Pfalz hat sich deshalb dazu entschieden, die besonderen Sprachlernfähigkeiten von Kindern im Primarbereich und hier schon ab Klassenstufe 1 aufzugreifen und zum Gegenstand schulischen Lernens zu machen. Neben der Zunahme sprachlicher Fähigkeiten im Grundschulalter wird damit auch der Aufbau einer stabilen, über die Grundschulzeit hinausgehenden, Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen geleistet.

Seit dem Jahr 2004 wurde in Grundschulen das Konzept „Integrierte Fremdsprachenarbeit (IFA)“ verpflichtend eingeführt (Doris Ahnen, 2010).

Die Grundschule Niederwerth liegt mit 5 Lehrerinnen und 43 Kindern mitten im Herzen der kleinen Rhein-Insel Niederwerth. Hier wird den Kindern eine nahezu familiäre Atmosphäre geboten, wodurch sie sich bestmöglich entfalten und entwickeln können. Insbesondere wird auf eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern großen Wert gelegt. Kleine Klassen und jahrgangsübergreifendes Lernen in Kombiklassen bietet den Schülern und Schülerinnen ganz besondere Möglichkeiten in ihrer individuellen Entwicklung und ihrem Leistungsvermögen sowohl gefördert als auch gefordert zu werden. Im Vordergrund steht hierzu der Leitsatz „Lernen durch Lehren“, da durch stufenübergreifendes projektorientiertes Unterrichten, durch die Wochenplanarbeit oder andere Formen des offenen Unterrichts (Nikola Vater-Uhlich, 2017).

Problemanalyse

Anfang des 19. Jahrhunderts wurden vorwiegend die alten Sprachen Griechisch und Latein unterrichtet und diese ausschließlich an höheren Schulen. Wichtigste lebende Fremdsprache war anfangs Französisch (Pflichtfach ab 1854), das 1923 durch Englisch als erste Fremdsprache abgelöst wurde. Rasch entwickelte sich Englisch zur dominierenden Fremdsprache vor Latein und Französisch. Fremdsprachenunterricht war lange Zeit Privileg der höheren Schulen. Erst 1964/65 wurde Englisch als Pflichtfach in Haupt- und Realschulen eingeführt, 2004 auch an Grundschulen (Klippel, 2005).

Das Fremdsprachenkonzept der rheinland-pfälzischen Primarstufe ist im Teilrahmenplan Fremdsprachen -arbeit verankert und wird in der unterrichtlichen Umsetzung von zwei Säulen getragen: Der Integrierten Fremdsprachenarbeit in Französisch bzw. Englisch, die seit dem Schuljahr 2005/2006 für alle Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 1 verbindlich ist. In Rheinland-Pfalz sind darüber hinaus an sogenannten Grundschulen mit bilinguaalem Unterrichtsangebot zweisprachige Klassen eingerichtet. In diesen Lerngruppen wird ein bedeutender Teil der von den Kindern zu leistenden fachlichen Inhalte in Englisch bzw. Französisch unterrichtet (Doris Ahnen, 2010).

Auch die Grundschule Niederwerth hat ab dem Schuljahr 2005/2006 integrierten Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch eingeführt. Dieser Unterricht wird seit 5 Jahren durch die Unterrichtsmethode „Sunshine“ für alle Klassenstufen begleitet und unterstützt. Jedoch deckt diese Methode nicht die gesamte Idee des integrierten Englischunterrichts ab, sodass viele Materialien und Unterrichtsgestaltungen durch die Englischlehrerinnen abgedeckt und entwickelt werden muss. Dies ist im Schulalltag nur leider nicht immer optimal umsetzbar, wodurch der Unterricht gelegentlich leidet. Der Schritt zum integrierten Englischunterricht war schon ein Wandel zum vorherigen Unterrichtsgestaltung, jedoch immer noch nicht optimal in allen Klassen anwendbar. Fächerübergreifend wird in der Schule noch sehr wenig bis gar nicht gearbeitet, da es die Fächerverteilung unter den Lehrkräften oft nicht zulässt, was von den Lehrerinnen sehr bedauert wird.

Bei dieser Forschung wird auf die jetzigen Bedingungen des Englischunterrichts eingegangen und diese durch CLIL-Methoden ergänzt und ersetzt, um den Effekt von fachübergreifendem Unterricht im Sachfachbereich deutlich zu machen. Anhand von Themen, die im Sachfachunterricht im Lehrplan verankert sind, werde ich eine Unterrichtseinheit für 2 Gruppen entwickeln. Die eine Gruppe wird in der gewohnten Muttersprache Deutsch unterrichtet und die andere Gruppe fächerübergreifend in der Fremdsprache Englisch.

Teilfragen zwecks der Literaturforschung

Diese Forschung ist in eine Literaturforschung und eine Praxisuntersuchung gegliedert. Die Literaturforschung wird auf folgende Fragen eingehen und Antwort geben:

1. Wie strukturiert sich das Schulsystem in Rheinland-Pfalz insbesondere in der Grundschule?
 - Wie ist die Aufnahme geregelt?
 - Welches pädagogische Angebot gibt es?
 - Wie wird die Grundschulzeit abgeschlossen?
 - Wie ist der Übergang Sekundarschule geregelt?
 - Welche besonderen Angebote gibt es?
2. Was sind die Lernziele für das Fach Englisch in dem Leistungsprofil der Grundschule?
3. Was ist „integrierte Fremdspracharbeit“?
4. Was wird über den Erwerb einer Sprache erläutert?
5. Welche Kinder werden als zweisprachig bezeichnet?
 - Was sind simultan bilinguale Kinder?
 - Was sind sukzessiv bilinguale Kinder?
6. Was ist „CLIL“?
 - Wie ist die Entwicklung und Bedeutsamkeit von CLIL?
 - Wie ist der methodische Ansatz für Wissenskonstruktion (Content Learning)?
 - Wie realisiert sich „CLIL“ in der Regelschule?
 - Wie ist die Kompetenz und Zielsetzung durch CLIL?
 - Wie sind die kognitive Auswirkungen von CLIL?
7. Was ist das Projekt „CLILA“?
 - Was sind die Projektziele?
 - Was sind die Projektinhalte?
 - Wie gliedert sich das „CLILA-Modell“?

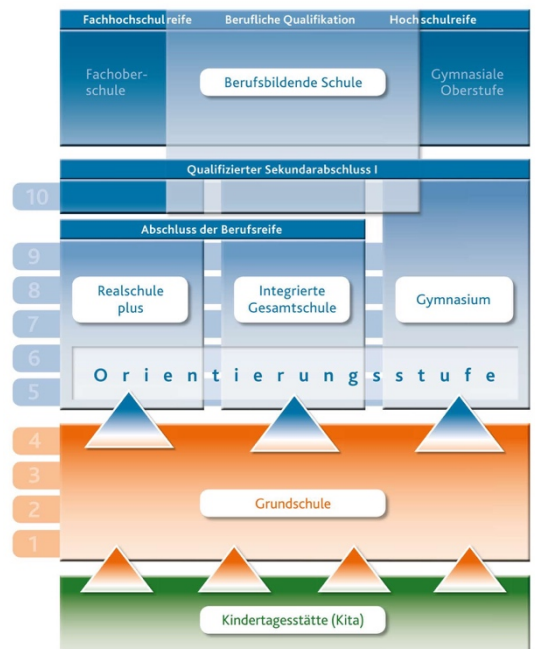
1. Ausarbeitung des Literaturstudiums

1.1 Struktur des Schulsystems in Rheinland-Pfalz insbesondere der Grundschule

1.1.1 Aufnahme

Kinder, die bis zum 31.8. des Einschulungsjahr 6 Jahre alt werden, müssen an der ortsansässigen Schule angemeldet werden. Jüngere Kinder, sogenannte „Kann“ Kinder dürfen dies selbst entscheiden. Die Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 bis 4 und stellt die erste Stufe des Schulsystems (Primarstufe) dar. Eine Klasse umfasst maximal 24 Schüler, die in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Religion, sowie Kunst, Sport und Musik unterrichtet werden. Ebenfalls wird eine Fremdsprache (Englisch oder Französisch) integrativ unterrichtet. Am Ende der Grundschulzeit gibt die Schule eine Empfehlung mit beratendem Charakter für den Wechsel an eine weiterführende Schule. Die Eltern wählen hierbei zwischen Gymnasium, integrierte Gesamtschule und Realschule Plus.

Das Schulsystem in Rheinland-Pfalz



In Rheinland-Pfalz gibt es ein gut ausgebautes Netz an Förderschulen und an inklusiven Unterrichtsangeboten in Schwerpunktschulen (www.inklusion.bildung-rp.de).

1.1.2 Pädagogisches Angebot

Die Grundschule gehört zur ersten Stufe des Schulsystems, der sogenannten Primarstufe, und umfasst die Klassenstufen 1 bis 4. An der Grundschule gibt es verlässliche feste Öffnungszeiten. Der Unterricht beginnt in der Regel um 8:00 Uhr morgens und endet für die Klassenstufen 1 und 2 um 12:00 Uhr, für die Klassen 3 und 4 um 13:00 Uhr. Die Grundschule führt die Kinder in das schulische Lernen ein. Der Unterricht erfolgt in den Lernbereichen Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Integrierte Fremdsprachenarbeit, Religion/Ethik, Musik, Sport und Bildende Kunst/Textiles Gestalten/Werken. In den Grundschulklassen werden maximal 24 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

1.1.3 Abschlüsse

Die Grundschule wird mit dem erfolgreichen Besuch der Klasse 4 abgeschlossen. Zum Halbjahr des vierten Schuljahres erfolgt eine Empfehlung der Schule über den weiteren Schulbesuch des Kindes. Diese Empfehlung besitzt beratenden Charakter und wird mit den Eltern besprochen. Die Entscheidung, welche Schule ihr Kind nach der Grundschule besucht, treffen die Eltern.

1.1.4 Übergänge

Der erfolgreiche Abschluss der Grundschule berechtigt grundsätzlich zum Besuch jeder Schulart der Sekundarstufe I. Dazu gehören die Gymnasien, die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus. Die Eltern entscheiden auf der Grundlage der Empfehlung der Grundschule, welche Schulart ihr Kind besuchen soll. Die Grundschule und die aufnehmende Schule beraten die Eltern vor ihrer Entscheidung.

1.1.5 Besondere Angebote

Rheinland-Pfalz hat für alle Grundschulen die Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Stundentafel verankert. Ab dem 1. Schuljahr lernen die Kinder Englisch oder Französisch. Die Integrierte Fremdsprachenarbeit erfolgt nicht als Fachunterricht, sondern wird die ganze Woche über in kleinen Einheiten unterrichtet, vorzugsweise vom Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin. An einzelnen Grundschulen gibt es bilingualen Unterricht oder Zusatzangebote für besonders begabte Schülerinnen und Schüler (Entdeckertagsschulen) (Henning Henn, 2017).

1.2 Lernziele für das Fach Englisch in dem Leistungsprofil der Grundschule

Das Leistungsprofil beschreibt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Kinder am Ende der Grundschulzeit zugetraut werden. Es bietet damit wesentliche Anhaltspunkte für die Planung und Gestaltung von Lernprozessen sowie die Feststellung von Lernerfolgen.

Die gemachten Zielvorgaben sind nach oben hin offen und berücksichtigen die individuelle Lern- und Leistungsbereitschaft und -fähigkeit jedes einzelnen Kindes. Im Bereich der fremdsprachlichen Grundbildung erreichen die Kinder daher diese Zielvorgaben auf unterschiedlichen Niveaus:

- Die Kinder gehen mit Interesse und Neugier an fremde Sprachen heran. Sie sind offen und tolerant anderen Kulturen gegenüber
- Sie verfügen über ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit. Sie haben Erfahrung mit anderen Sprachen – etwa die unserer europäischen Nachbarn oder die Mitschülerinnen und Mitschülern mit Migrationshintergrund – und nehmen ihre eigene und deren Mehrsprachigkeit positiv wahr.
- Sie sind in der Lage, in einer Zielsprache Sachverhalte aus ihrem Erfahrungshorizont in sprachlich einfacher Form zu verstehen und zu beschreiben, Dinge aus ihrer Lebenswelt zu benennen, Meinungen, Einstellungen und Ansichten zu äußern.
- Sie verfügen über eine elementare Kommunikationsfähigkeit in einer Zielsprache. Sie sind in der Lage, einfache Fragen themenbezogen zu stellen und Antworten zu geben sowie kurze Dialoge zu führen.
- Sie verfügen über erste Erfahrungen mit dem Schriftbild einer Zielsprache. Sie sind in der Lage, zentrale Wörter und einfache Sätze zu lesen und aufzuschreiben.
- Sie verfügen über elementare geographische, kulturelle und gesellschaftliche Kenntnisse Englisch- oder französischer Länder, insbesondere in Europa (Doris Ahnen, 2004).

1.3 Erwerb einer Sprache

Die Fähigkeit eine Sprache zu erwerben ist angeboren. Schon im Mutterleib beginnt das Kind seine Umgebung wahrzunehmen, dazu gehören Bewegungen und Geräusche. Schon da beginnt der Spracherwerb. Welche Sprache Kinder erwerben, hängt davon ab, welche Sprache Mutter, Vater oder andere Personen (z.B. Oma, Heimbetreuer usw.), bei denen das Kind aufwächst, sprechen. Das Kind erwirbt die Sprache, die es in seiner Umgebung wahrnimmt. Und wenn die Eltern unterschiedliche Sprachen (Laut- und Gebärdensprachen) sprechen und sich in der jeweiligen Muttersprache mit dem Kind verständigen, dann erwerben Kinder auch mehrere Sprachen (Gabriele Linke, 2015).

Eltern verfügen über eine angeborene Fähigkeit, auf die Kommunikationsversuche ihrer Kinder einzugehen. Sie versuchen zu verstehen, was das Kind meint und reagieren darauf. Das Geheimnis des Spracherwerbs liegt also im Austausch zwischen Eltern und Kindern (Kommunikation). Und der bleibt nicht auf Wörter und Sätze beschränkt. Kinder und Eltern "sprechen" auch mit Blicken, mit Körperhaltung, Handbewegungen, mit Stimme, Gestik und Mimik. Sie sprechen über das, was sie gemeinsam erleben und was um sie herum passiert, aber auch über Gefühle und Befindlichkeiten. Deshalb sind Eltern so wichtig, gerade auch für den Spracherwerb, da sie ihre Kinder intuitiv fördern und unterstützen,

Die Aussage von Paul Watzlawick "**Man kann nicht nicht kommunizieren**" (Elsner, 2013) macht deutlich, dass der Mensch darauf angelegt ist mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Selbst wenn er nichts mit jemandem zu tun haben möchte, macht er etwas, um dem anderen mitzuteilen: "Ich will nichts mit dir tun haben" - er bricht

das Gespräch ab, kehrt dem anderen den Rücken zu, verschwindet um die nächste Ecke, wenn er sieht, dass der andere kommt usw. All das sind "Mitteilungen", die der andere versteht, all das bedeutet "Kommunikation". Ein Kind zeigt von Geburt an, was Kommunikation bedeutet und in welcher Weise es bereits in der Lage ist zu kommunizieren, d.h. seine Befindlichkeit zu äußern und auf die Reaktionen seines Umfeldes zu reagieren.

1.4 Zweisprachige Kinder

Die Lebensbedingungen, unter denen Kinder mit mehr als einer Sprache groß werden, sind sehr vielfältig es gibt somit sehr viele verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit. Doch trotz der großen Vielzahl an unterschiedlichen mehrsprachigen Lebenssituationen kann man grob zwei große Gruppen von zweisprachigen Kindern voneinander unterscheiden, die sich in ihrer sprachlichen Entwicklung stark voneinander unterscheiden.

Zum einen gibt es Kinder, die simultan bilingual aufwachsen. Simultan bilingual bezeichnet man diejenigen Kinder, die sehr früh - während der ersten zwei bis drei Lebensjahre mit zwei Sprachen aufwachsen. Häufig geschieht dies dadurch, dass beide Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, die sie mit dem Kind sprechen. Dadurch wächst das Kind ganz selbstverständlich mit zwei Sprachen auf - allerdings nur unter der Voraussetzung, dass es jede Sprache sehr oft hört und nicht etwa nur eine Stunde pro Woche (Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, 2017).

Zum anderen werden Kinder sukzessiv zweisprachig genannt, wenn sie innerhalb der ersten drei Lebensjahre zunächst nur mit einer Sprache aufwachsen- ihre Muttersprache. Ab dem Alter von drei Jahren kommt dann eine weitere Sprache hinzu. Häufig ist dies der Fall, wenn muttersprachig nicht-deutsche Kinder ab drei Jahren eine deutschsprachige Kindertagesstätte besuchen (Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, 2017).

1.5 Integrierte Fremdsprachenarbeit

Integriertes Sprachenlernen ist ein gleichzeitiges Sprach- und Sachlernen, das heißt, Kinder lernen nicht einfach nur Vokabeln, sondern erfahren zugleich in welchen für sie bedeutsamen Situationen sie Wörter, Sätze oder Redewendungen gebrauchen können. Dieses Konzept bietet besonders gute kind- und sachgemäße Zugangsformen für den Erwerb einer Fremdsprache (Paul-Hoffmann, 2004). Das Zusammenleben und -arbeiten in der Klassengemeinschaft ermöglicht die Einbindung der Fremdsprache in viele natürliche, sich wiederholende Sprech- und Handlungsanlässe: Begrüßung und

Verabschiedung, Fragen nach der Befindlichkeit am Morgen und viele weitere, für die Kinder wichtige Rituale sind nur einige wenige Beispiele dafür, wie die Fremdsprachen täglich in der Schule nicht nur erlernt und geübt, sondern auch erlebt werden. Entscheidend ist, dass die Kinder während ihrer Grundschulzeit sprachliche Lernfortschritte machen. Die Themen und Inhalte der einzelnen Lernbereiche in der Grundschule bieten hierfür ab Klassenstufe 1 vielfältige Möglichkeiten (Doris Ahnen, 2004).

Im Deutschunterricht kann beispielsweise eine englische oder französische Geschichte Ausgangspunkt für einen kreativen Schreib Anlass sein. Nach vorbereitenden Wortschatzübungen und dem Erzählen der Geschichte in der Fremdsprache bis zu einer besonders entscheidenden und markanten Stelle, schreiben die Kinder nach eigener Vorstellung den Text auf Deutsch zu Ende (Doris Ahnen, 2010).

Im Mathematikunterricht spielt das Rechnen mit Geld und in diesem Zusammenhang das Lösen von Rechengeschichten mit Alltagsbezug eine wesentliche Rolle. Um das Prinzip der Handlungsorientierung umzusetzen, lassen sich hier beispielsweise Einkaufssituationen im Klassenraum darstellen, die nicht nur das Nachvollziehen und Lösen der mathematischen Aufgabenstellung ermöglichen, sondern auch Sprach- und Sprechsituationen schaffen. Sie bieten auch Gelegenheiten zum Anwenden und Erweitern fremdsprachlicher Fähigkeiten im Rollenspiel. Die zuvor eingeübten englischen oder französischen Redemittel (z.B. „How much is it?“/ „Ça fait combien?“, „Here you are.“/ „Voilà.“) finden in solchen Situationen ihre kommunikative und gleichzeitig alltagspraktische Anwendung (Doris Ahnen, 2010).

Unter anderem bietet auch der Kunst- und Werkunterricht günstige Anknüpfungspunkte für die Integrierte Fremdsprachenarbeit. Hier können die Kinder beim Malen von Bildern oder bei Bastelarbeiten ebenfalls entsprechende fremdsprachliche Kenntnisse erwerben und anwenden. Die Namen der Farben oder der verwendeten Arbeitsmaterialien, wie Pinsel, Klebstoff, Schere usw., aber auch das Verstehen kleinerer Arbeitsaufträge („Colour the...“, „Colorie le/la...“) können hier sinnvoll praktisches Tun begleiten (Doris Ahnen, 2010).

1.6 CLIL

CLIL hat das Ziel, mit Hilfe einer Fremdsprache die Inhalte eines Fachgegenstandes zu lehren und zu lernen.

CLIL strebt eine Synthese von Sach- und Sprachenlernen an.

„Language is best learned when it is the medium, not the object of instruction.“

(Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, 2017)

Des Weiteren ist unter **CLIL** die Verwendung der Zweit- oder Fremdsprache zur integrativen Vermittlung von Lehrinhalten und Sprachkompetenz außerhalb des Sprachunterrichts unter Einbindung von Elementen der Fremdsprachendidaktik zu verstehen. Es ist ein pädagogischer Ansatz, in welchem eine andere Sprache für die Vermittlung und das Lernen von Sachfächern und von Sprache mit dem Ziel eingesetzt wird, sowohl die Beherrschung des Sachfachs als auch der Sprache im Hinblick auf vorab festgelegte Ziele zu fördern.

1.6.1 Die Entwicklung und Bedeutsamkeit von „CLIL“

Im deutschen Kontext ist CLIL zurückzuführen auf die Entwicklungen des bilingualen Sachfachunterrichts. Das Bestreben, Sachinhalte in einer anderen als der Erstsprache zu vermitteln, gab es seit jeher. Die anfänglichen Bemühungen waren stark ökonomisch, philosophisch und religiös geprägt, da in der Antike und im Mittelalter eine fremde Sprache gelernt wurde, weil sie neue Perspektiven in Bezug auf den Handel, auf die Bildung oder die Religion ermöglichte. Die Fokussierung auf bestimmte Lebensbereiche und Bevölkerungsgruppen reduzierte sich über die Jahrhunderte und das Erlernen fremder Sprachen ist vor allem in Zeiten der Globalisierung für jedermann relevant geworden. Die Nutzung einer fremden Sprache, als Medium zur Vermittlung von Fachinhalten, wurde nach dem geschlossenen Kooperationsvertrag zwischen Frankreich und Deutschland im Jahre 1963 verstärkt, zur Stärkung bilateraler Beziehungen (Coyle, 2010). Es war das erklärte Ziel, die Lerner für die Kultur des jeweils anderen zu sensibilisieren sowie die Beziehungen im Grenzgebiet zwischen Deutschland und Frankreich durch die Befähigung zur Kommunikation untereinander zu stärken. Mit der zunehmenden Öffnung globaler und europäischer Märkte in den 1980er-Jahre wurden, durch eine erhöhte sprachliche Kompetenz, die Chancen der Schüler auf dem globalen Arbeitsmarkt gestärkt. Dieser Wunsch, gute Kompetenzen in einer im Wirtschaftsbereich etablierten *lingua franca* zu erlangen, führte zu einem extremen Anstieg in der Etablierung bilingualer Bildungsgänge, sodass zu Beginn der 1990er-Jahre innerhalb von zwei Jahren 89 bilinguale Züge an deutschen Schulen eingerichtet wurden. Parallel zu dem starken Anstieg der schulischen Angebote, sank die Dominanz des Französischen zugunsten des Englischen als Zielsprache (Elsner, 2013, S. 25-33). Heute wird der bilinguale Sachfachunterricht als integrativer Unterricht von Sprache und Sachfach mit einem möglichen Schwerpunkt auf

fremdsprachliche Formen in einer Vielzahl von Sprachen und Fächern angeboten.

1.6.2 CLIL als methodischer Ansatz für Wissenskonstruktion (Content Learning)

Methodisch wird die Fremdsprache in CLIL als Mittel zu Kommunikation verstanden, da sachfachliche Informationen und Inhalte durch diese transportiert und übermittelt werden. Dies führt zu einer veränderten Bedeutung von Sprache und Sachfachlernen, da die Anbindung der Zielsprache an konkrete Gegenstände einen realitätsnahen und authentischen Gebrauch der Sprache begünstigt. Somit entsteht eine Wechselwirkung zwischen Inhalt und der Fremdsprache aus zwei Gründen. Zum einen wird die Fremdsprache selbst zum Inhalt, da konkrete Spracharbeit (Lernen von Fachbegriffen, Erläuterung von Satzstrukturen) in den Unterricht eingebaut ist. Zum anderen ermöglicht die höhere Kontaktzeit eine thematische sowie linguistische Vielfalt des Unterrichts, in welchem sprachliche und inhaltliche Aspekte vertieft werden können. Durch die Speicherung mental verarbeiteter Sachinformationen sind diese für die Schüler ebenfalls in der Erstsprache abrufbar. Der „bilinguale Mehrwert“ nach Wildhagen und Otten ergibt sich ferner aus einer sprachenunabhängigen Durchdringen sachfachlicher Phänomene (Manfred Wildhagen, 2003).

1.6.3 Realisierung in der Regelgrundschule

Auch in der Regelgrundschule hat sich der Unterricht in bilingualen Modulen etabliert, in welchen in temporär begrenzten Phasen der sachfachliche Unterricht in der Fremdsprache stattfindet. Die Fremdsprache wird sowohl rezeptiv, als auch produktiv als Kommunikations- und Arbeitssprache eingesetzt (Burmeister, 2010).

Die Themen und Ziele der Module entstehen ferner aus zahlreichen Ideen, Inhalten, Zielen und Dächern. Durch die Verwendung bilingualer Module sollen verstärkt authentische Lernimpulse und natürlich Anwendungsbezüge geschaffen werden, die zum praktischen Handeln anregen. Besonders gehaltvoll sind Inhalte, die haptisch greifbar sind und eine sprachliche Produktion der Schüler anbahnen. Der Erfolg bilingualer Vermittlung ist dabei abhängig von einem regelmäßigen, intensiven und methodisch angemessenen Kontakt der Fremdsprache. Neben der hohen Quantität ist eine gewisse Qualität in Form von vielfältigen Zugängen mit einem auf das Können der Schüler abgestimmten Niveau unerlässlich und wichtig (Ute Massler, 2013, S. 85-91). Das aktive (sprachliche) Handeln soll den Schülern Gelegenheit geben, durch **multisensorische** Begegnungen Informationen zu erkennen, Zusammenhänge zu erschließen, Begriffe zuzuordnen und auf diese Weise Besonderheiten und Gemeinsamkeiten zwischen Erst- und Fremdsprache zu analysieren. Um die aktive Aufbau von Sprache zu fördern, ist es notwendig, neben einem hohen Input einen bedeutungsvollen Output zu stellen. Durch die eigene Sprachproduktion sollen langfristige Lernprozesse gesichert

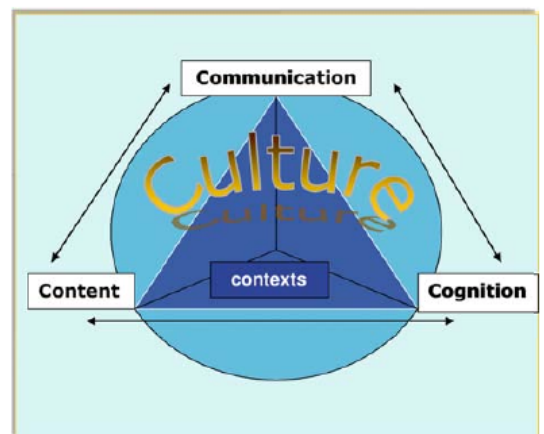
werden. Neben sprachlichen und inhaltlichen Zielen werden in bilingualen Modulen die Methodenkompetenz, die interkulturelle Kompetenz und das fächerübergreifende Lernen gefördert.

Findet CLIL im Sachfachunterricht statt, so reicht dies von CLIL-Modulen, in denen sporadisch fremdsprachliche Einheiten in Sachfächern unterrichtet werden, über Programme, in denen einzelne oder mehrere Fächer durchgängig fremdsprachlich vermittelt werden bis hin zu partieller Immersion, in der alle Sachfächer (außer Deutsch) während der gesamten Schulzeit in einer Fremdsprache angeboten werden (U. Massler, 2010). Die Ziele des jeweiligen Sachfachs sind der Ausgangspunkt. Auf der Basis der sachfachlichen Ziele wird entschieden wie man die jeweiligen Themen inhaltlich und fremdsprachlich verständlich präsentiert und wie die Lernumgebung gestaltet werden sollte, damit inhaltliches und fremdsprachliches Lernen angebahnt werden kann (M. Met, 1989). Die Lernstandfeststellung richtet den Fokus konsequent auf die Erhebung und Bewertung von sachfachlichen Lerninhalten, die fremdsprachliche Kompetenz ist nicht entscheidend bzw. fließt nur zu einem sehr geringen Teil in die Bewertung ein.

1.6.4 Kompetenzen und Zielsetzung durch CLIL

Eine wichtige Grundlage des Konzeptes von CLIL ist das sogenannte 4 Cs Framework (Do Coyle, 2010) nach Do Coyle, welches den Zusammenhang zwischen den vier CLIL-Dimensionen Inhalt, Kommunikation, Kognition und Kultur verdeutlicht (siehe Grafik). In CLIL eignen sich Lernende über die fremdsprachige Interaktion vielfältige Kompetenzen an (Coyle, 2010):

- sachfachliche
- fächerübergreifende
- methodische
- kognitive
- funktionale kommunikative
- interkulturelle



Selbst- und Sozialkompetenzen

Sie erweitern ihre allgemeinsprachliche und sachfachspezifische Fähigkeit. Darüberhinaus werden durch das Anbahnen des Denkens und Handelns in zwei verschiedenen Sprachen die kognitiven Kompetenzen des Lernenden gestärkt (Diehr, 2012). Da über die fremdsprachige Auseinandersetzung mit Sachfachinhalten stets ein Blickwinkel auf die eigene als auch die fremde Kultur eröffnet wird, geht der Kompetenzerwerb einher mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Aus dem CLIL-Konzept lassen sich wichtige Ziele bilingualen Unterrichts zusammenfassend ableiten (Wolfgang Hallet, 2013):

- Erhöhung der Sachkompetenz der Schüler/innen im Sachfach durch tieferes Durchdringen des Lerngegenstandes,
- Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz und der Motivation der Schüler/innen durch anwendungsorientierte und authentische Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache,
- Entwicklung komplexer Methodenkompetenz der Schüler/innen durch Synergieeffekte beim Anwenden von Methoden des Sachfaches und des Fremdspracherwerbs für ein lebenslanges Lernen,
- Erwerb interkultureller Kompetenz, z.B. durch Perspektivwechsel und vergleichende Betrachtungsweise und damit
- Vorbereitung der Schüler/innen auf Beruf, Studium und das Leben in einer vielfältigen, mehrsprachigen und globalisierten Arbeitswelt.

1.6.5 Kognitive Auswirkungen von CLIL

Forschung zu Zweisprachigkeit in der Familie und in immersivem Unterricht hat gezeigt, dass bilinguals Lernen bestimmte kognitive Vorteile bewirken kann. Der Umfang dieser Vorteile scheint von ganz bestimmten Faktoren abzuhängen, wie zum Beispiel von der Häufigkeit der Sprachverwendung.

Bei modularem CLIL handelt es sich um ein Unterrichtsverfahren, das Zweisprachigkeit fördert, aber dies auf weniger intensive Weise als in der Immersion oder in zweisprachigen Familien, weil zumeist nur eine begrenzte Anzahl von Modulen innerhalb eines Unterrichtsfachs in der zweiten Sprache unterrichtet wird. Welche kognitive Auswirkung kann die Sprachbegegnung im Rahmen von modularem CLIL für die Kinder haben? Ausgehend von dem jetzigen Forschungsstand kann die Antwort auf diese Frage nur angedeutet werden. Aber es können verschiedene Faktoren benennen, die im Rahmen des CLIL-Unterrichts kognitive Vorteile begünstigen könnten.

Metalinguistisches Bewusstsein (metalinguistic awareness)

Unter diesem Begriff wird allgemein die Fähigkeit verstanden, die Aufmerksamkeit auf die systematischen Elemente der Sprache zu lenken und über diese nachdenken zu können. In entsprechenden Tests wird zum Beispiel das Bewusstsein für Wörter oder für Grammatik überprüft (Bialystok, 2001). Bilinguale Kinder zeigen bei Tests des Wortbewusstseins ein verbessertes Verstehen der Beziehung von Wörtern und deren Bedeutungen und ein feineres Verständnis für die Zweideutigkeit von Namen als monolinguale Kinder. Das Bilden von Nonsense-Sätzen ist einer dieser Tests. Hierbei wird Kindern beispielsweise der Satz „Morgen wollen wir baden gehen.“ vorgegeben. Kinder bilden

Nonsense-Sätze, indem sie das Wort „wir“ mit „Spaghetti“ ersetzen. Bilinguale Kinder akzeptieren derartige Sätze („Morgen wollen Spaghetti baden gehen.“) eher als monolinguale. In dieser Fähigkeit kommt zum Ausdruck, dass sie weniger an eine festgelegte Bedeutung von Wörtern gebunden sind. Zudem wirkt sich der Vorteil des metalinguistischen Bewusstseins für bilinguale Kinder auch auf den Bereich der Zahlen aus. So haben sie weniger Schwierigkeiten die Willkürlichkeit von Zahlen und ihre funktionelle Rolle beim Zählen zu akzeptieren als monolinguale Kinder (Bialystok, 2001). In einer Studie von Saxe (Saxe, 1988) müssen monolinguale und bilinguale Kinder entscheiden, wer in einer dargestellten Szene richtig zählt: eine Figur, die zum Zählen Buchstaben oder eine, die Zahlen verwendet. Die bilingualen Kinder geben weitaus häufiger die richtige Antwort.

Intelligenz und mentale Flexibilität

In einer Studie mit Intelligenztests von Peal/Lambert (E. Pearl, 1962) übertreffen die bilingualen (die beide Sprachen gleich gut beherrschen) die monolingualen Kinder in den meisten Aufgaben, vor allem in solchen, für die ein hohes Maß an mentaler Manipulation, Reorganisation von visuellen Strukturen, Konzepterstellung und symbolischer Flexibilität erforderlich sind. Die Autoren folgern daraus, dass die hier untersuchten zehnjährigen bilingualen Kinder in diesem Alter eine höhere Flexibilität im Denken besitzen als monolinguale Altersgenossen sowie die Fähigkeit, unabhängiger von Wörtern zu denken, und eine Überlegenheit bei der Konzeptbildung und eine breiter gefächerte Intelligenz. Das Phänomen der mentalen Flexibilität kommt unter anderem in divergentem Denkvermögen zum Ausdruck. Divergentes Denken kann als flüssiges, originelles Denken beschrieben werden, bei dem die Produktion möglichst vieler Lösungsmöglichkeiten angestrebt wird. Um divergentes oder auch kreatives Denken zu messen, wird bewertet, wie produktiv die Untersuchungsteilnehmer in Bezug auf eine Vorgabe sind. Sie sollen zum Beispiel benennen, wie ein vorgegebenes Objekt (beispielsweise ein Eimer) verwendet werden könnte. Bislang wurde beobachtet, dass Bilinguale bei derartigen Tests flexibler und origineller wie auch elaborierter und flüssiger reagieren, d.h. dass sie eine größere Zahl an akzeptablen Lösungen produzieren (Baker, 2000). Peal/Lambert vermuten, dass dieser Vorteil durch die Erfahrung von Zweisprachigen bedingt ist, die Welt auf zwei verschiedene Weisen beschreiben zu können. Diese Erfahrung mache es ihnen möglich, vieles aus unterschiedlichen Perspektiven zu sehen und resultiert in einem gewissen Maß an Flexibilität in der Interpretation (Bialystok, 2001). Baker (Baker, 2000) schlägt vor, dass diese erhöhte „Elastizität“ im Denkvermögen von der Tatsache herrührt, dass Bilinguale für jedes Objekt, Konzept oder auch jede Idee Zugriff auf eine größere Anzahl an lexikalischen Alternativen und Assoziationen haben.

Kognitive Kontrollfähigkeit

Wächst ein Kind von Geburt an mit zwei Sprachen auf, muss es zwischen beiden Sprachen hin- und herwechseln, wenn es zum Beispiel mit Mutter und Vater in zwei verschiedenen Sprachen spricht (der eine Person – eine Sprache

Ansatz, (Döpke, 1992)). Um einen Wechsel von der einen zur anderen Sprache zu realisieren, muss das Kind die jeweils andere Sprache unterdrücken. Dadurch trainiert es die so genannte kognitive Kontrolle. Und hierin liegt vermutlich der Kernfaktor, der den Anstoß gibt, dass sich die kognitive Kontrolle eines bilingualen Kindes schneller entwickelt als die eines monolingualen (Bialystok, 2001). Bilinguale Kinder haben einen ausgewiesenen Vorteil in Tests, die darauf beruhen, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf Elemente eines Problems fokussieren, die sie wahrnehmen oder über die sie bereits etwas wissen, und die im Konflikt mit anderen Teilelementen stehen. In diesen Tests muss das Kind die irrelevanten oder irreführenden Teilelemente hemmen, um sich auf die wesentlichen, relevanten Informationen zu konzentrieren und schließlich eine richtige Antwort produzieren zu können. Gerade im Vorschulalter machen Kinder vergleichsweise große Entwicklungsschübe im Bereich der Selbstkontrolle von Gedanken, Verhaltensweisen und Emotionen (Carlson, 2005). Es scheint, als sei dies der Zeitraum, in dem die Zweisprachigkeit große Auswirkungen auf die Kontrollfähigkeit der Kinder haben kann.

Selektive Aufmerksamkeit

Selektive Aufmerksamkeit bedeutet, dass man sich stärker auf eine bestimmte Information konzentriert und irrelevante Informationen weniger beachtet.

Gegenüber monolingualen haben bilinguale Kinder große Vorteile, wenn Tests auf selektiver Aufmerksamkeit beruhen (Baker 2006). Dieser Vorteil wird zum einen durch ihre bessere Fähigkeit erklärt, Sprachwissen wie auch Wissen über die Sprache mental zu repräsentieren und zu analysieren, zum anderen durch eine größere Aufmerksamkeitskontrolle bei der internen Sprachverarbeitung. Bialystok (Bialystok, 2001) behauptet, dass die selektive Aufmerksamkeitsfähigkeit auch in anderen, nicht sprachlichen Bereichen von Bedeutung ist, wie zum Beispiel in Aufgaben, die die Fähigkeit zur nonverbalen Problemlösung testen. Mit dem so genannten Türmetest hat sich gezeigt, dass bilinguale Vorschulkinder irreführende Informationen besser ignorieren können (Bialystok, 2001). Die Kinder sollten mit Legosteinen Türme bauen, wobei die Steine zwei Größen hatten. Die fertig gestellten Türme sollten nun mit Wohnhäusern assoziiert werden. Den Kindern wurde erklärt, dass jeder Stein (egal, ob es ein kleiner oder großer Legostein war) einer Wohnung entsprach, in der eine Familie wohnt. Wenn die Kinder nun zählten, wie viele Familien in jedem Turm wohnten, „verzählten“ sich die monolingualen Kinder häufiger, da sie die Steingröße nicht ignorieren konnten, sondern immer so zählten, als würden in jedem großen Stein zwei Familien wohnen. Im Gegensatz zu den monolingualen ließen sich die bilingualen Kinder von der Größe der Steine nicht ablenken. Sie beachtetten nicht die Stein-größe (also die irreführende Information), sondern zählten einfach nur die Steine ungeachtet ihrer Größe. Auch der Vorteil der Flexibilität und Kreativität beruht laut Bialystok auf der verbesserten selektiven Aufmerksamkeit. Je besser irrelevante, störende, ablenkende und unpassende (sprachliche) Informationen gehemmt werden können, umso besser können sich die Versuchsteilnehmer auf die Aufgabe an sich konzentrieren und diese erfolgreicher erfüllen, zum Beispiel indem sie eine neue Strategie finden und anwenden oder neue Alternativen generieren.

Sprach- und Kontrollfähigkeit

Ein weiterer kognitiver Unterschied zwischen Bilingualen und Monolingualen betrifft die Vernetzung und Speicherung von Informationen im menschlichen Gehirn. Bilinguale sind zum Beispiel während ihrer Sprachverwendungsprozesse kognitiv stärker herausgefordert als Monolinguale, weil beide Sprachen aktiv sind und bei der Sprachproduktion und deren Vorbereitung eine wichtige Rolle spielen (Baker, 2000). Außerdem zeigt die neuere Forschung das enge Zusammenspiel von Sprache und Kognition. Festman (Festman) haben herausgefunden, dass erwachsene Bilinguale, die eine bessere Kontrollfähigkeit im Hinblick auf die Zielsprache haben, auch eine bessere kognitive Kontrolle in Planungs-, Flüssigkeits- und Hemmungstests zeigen. Mehrsprachige Sprachproduktion darf also nicht getrennt von kognitiven Kontrollmechanismen gesehen werden, da diese stark in die Produktion eingebunden sind bzw. diese lenken.

Erklären lassen sich diese Vorteile in der Immersion mit der *Interdependenz-Hypothese* von Cummins (Cummins, 2000), die besagt, dass akademische Fähigkeiten in beiden Sprachen Zeichen einer gemeinsamen zugrundeliegenden Fertigkeit sind und daher von der einen in die andere Sprache übertragen werden können. Obwohl Immersionskinder im Unterricht deutlich weniger muttersprachlichen Input erhalten, hat die Forschung auf lange Sicht keine Nachteile in der Muttersprache und in den fachlichen Inhalten in Vollimmersion und intensiver Teilimmersion gezeigt, im Gegenteil. Verschiedene kognitive Vorteile, zum Beispiel im Sachfachlernen, in der Muttersprache und in allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten, ergeben sich insbesondere in vollständigen Immersionsprogrammen, in denen zu Beginn gar kein Unterricht in der Muttersprache erteilt wird (Diehr, 2012).

1.7 CLILA-Projekt

Bislang liegen für die Primarstufe weder in der Forschung noch in der Unterrichtspraxis konkrete und ausgereifte Überlegungen vor, wie die Leistung der Lernenden angemessen erhoben und evaluiert werden könnte, so dass ein Kompetenzzuwachs in der Fremdsprache und im Sachthema berücksichtigt wird (Massler, 2010). Daher hat sich das Projekt das Ziel gesetzt ein Bewertungsinstrument zu erarbeiten, dass die sachfachlichen und fremdsprachlichen Leistungen von Grundschulkindern im CLIL-Unterricht adäquat und integriert erheben kann.

1.7.1 Ziele

Ziel des Projektes CLILA (CLIL Learner Assessment) war daher die Erarbeitung eines Bewertungsinstrumentes, dass die sachfachlichen und fremdsprachlichen Leistungen von Grundschulkindern im CLIL-Unterricht zu einer adäquat

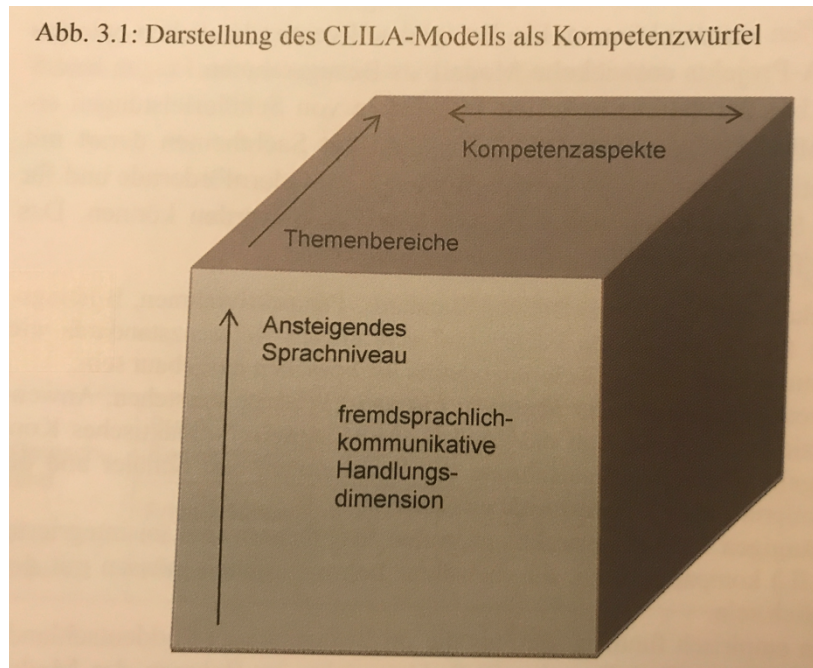
beschreiben und zum anderen integriert erheben kann. Es stellt eine Synthese sachfachlicher und fremdsprachlicher Kompetenzbeschreibungen dar (Massler, 2010). Deskriptoren, exemplarische Aufgaben und Bewertungsskalen wurden erarbeitet, in der Schulpraxis erprobt und in der Folge überarbeitet. Die genannten Produkte werden in diesem Leitfaden veröffentlicht und in Lehrerfortbildungen vermittelt. Des Weiteren wurden Prinzipien guter CLIL-Leistungsmessungen formuliert und erläutert, die dem Alter und den damit einhergehenden entwicklungspsychologischen Charakteristika von Grundschulkindern Rechnung tragen. Trotz der regionalen Verortung des CLILA-Projektes in zwei Regionen in Mitteleuropa, der Deutschschweiz (Zürich und Zug) und Südwestdeutschland (Baden-Württemberg: Raum Tübingen/Stuttgart, Oberschwaben, Bodenseeraum), sind das erarbeitete Bewertungsinstrumente und die Assessment-Aufgaben für den gesamten deutschen und schweizerischen Kontext relevant. Dies ist deshalb der Fall, da als Arbeitsgrundlage überregionale Standards und Grundlagen der Sachfach- und Fremdsprachendidaktiken dienten, wie zum Beispiel der Perspektivrahmen Sachunterricht, oder der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001).

1.7.2 Inhalte

Aufgrund des dualen Fokus von CLIL erforderte die Projektstätigkeit die Kooperation zwischen Forschenden der Sachfach- und der Fremdsprachendidaktik (Ditfurth, 2001). Da der Sachunterricht auf Primarschulniveau auf den Inhalten verschiedener Sachfächer beruht – hier sind vor allem Biologie und Geographie in das Projekt involviert. Es wurde außerdem davon ausgegangen, dass relevantes fachdidaktisches Theoriewissen nur in Auseinandersetzung mit der Unterrichtspraxis gewonnen werden kann (Johnson, 1999).

1.7.3 CLILA-Modell

Das CLILA-Modell lässt sich am besten darstellen als dreidimensionale Figur. Es fasst die Dimensionen der sachfachlichen Themen und der Kompetenzen im Bereich des Sachlernens. Dazu kommt die Dimension der fremdsprachlichen Themen und der Kompetenzen im Bereich des Sachlernens. Dazu kommt die Dimension der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz. Man kann sich die drei Dimensionen gut vorstellen, wenn man sie auf einem Würfel abbildet (s. Abbildung).



(Ute Massler, 2013)

2. Zusammenfassung der Literaturforschung

In dem Modellversuch „*Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule*“ (1990-1995) wurden zunächst für die Klassen drei und vier Erfahrungen in diesem bis dahin für Grundschulen noch recht unbekannten Lernbereich gesammelt. Sie sind in das neue Konzept der Integrierten Fremdsprachenarbeit (IFA) in Rheinland-Pfalz einbezogen worden. Kern dieses Konzeptes ist der „Teilrahmenplan Fremdsprachenarbeit.“ Er ist seit dem Jahr 2004 in den Grundschulen verpflichtend eingeführt. Dieser Teilrahmenplan ist eingebunden in die allgemeinen pädagogischen, didaktischen und methodischen Grundlegungen zur Arbeit in der Grundschule und in die aktuellen Ergebnisse sprachwissenschaftlicher Untersuchungen. Darüber hinaus weist er feste Bezüge zu dem auf europäischer Ebene entwickelten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen auf.

Rheinland-Pfalz hat sich beim Sprachenlernen für den integrierten Weg entschieden. Das heißt, das Fremdsprachenlernen erfolgt nicht in Form herkömmlichen Englisch- bzw. Französischunterrichts, sondern in fremdsprachlichen Situationen, die mit den Themen des übrigen Grundschulunterrichts eng verknüpft sind. Diese Art des Fremdsprachenlernens ermöglicht täglich fächerverbindendes und -übergreifendes Sprachenlernen. Dazu eignen sich nahezu alle Lernbereiche der Grundschule. Integriertes Sprachenlernen ist ein gleichzeitiges Sprach- und Sachlernen, das heißt, Kinder lernen nicht einfach nur Vokabeln, sondern erfahren zugleich in welchen für sie bedeutsamen Situationen sie Wörter, Sätze oder Redewendungen gebrauchen können. Dieses Konzept bietet besonders gute kind- und sachgemäße Zugangsformen für den Erwerb einer Fremdsprache.

Orientiert an dem Ansatz der Integrierten Fremdsprachenarbeit versteht sich die CLIL-Methode, als eine Methode mit einem neuen methodischen und didaktischen Konzept. Sie stellt eine Fusion von zwei Unterrichtsfächern dar, nämlich einer Fremdsprache und einem Sachfach. Das methodische Grundprinzip des bilingualen Sachfachunterrichts besteht darin, ein Sachfach in der Fremdsprache und nicht in der Muttersprache zu unterrichten. Hierdurch ist es möglich einen sprachlichen, aber auch einen „sachfachlichen“ Lernzuwachs zu erzielen.

CLIL darf nicht einfach als fremdsprachendidaktisches Konzept verstanden werden, bei dem das Sachfach nur eingebracht wird, um die fremdsprachliche Kompetenz des Lernenden zu verbessern. Es ist vielmehr ein Ansatz, der Inhalt und Sprache gleichermaßen umfasst. Sprache und Inhalt werden integriert gelehrt und gelernt, d.h. sie werden miteinander verbunden und als etwas Ganzes behandelt. Der Mehrwert von CLIL bezieht sich auf die Sprache und auf das Sachfach.

Anders als in den Immersionsprogrammen wird bei der CLIL-Methode der Unterricht gezielt auf die zu erlernende Sprache abgestimmt. Sprache ist nicht nur Medium des Unterrichts, sondern auch Inhalt. Das bedeutet, dass neben der Fremdsprache die Muttersprache thematisiert wird und man somit auch von bilinguaem Unterricht (im Verständnis der deutschen Begrifflichkeit) sprechen kann. Weiterhin folgt daraus, dass die Fremdsprache meist zusätzlich parallel zum CLIL-Unterricht im regulären Fremdsprachenunterricht vermittelt wird. Gerade dies wird häufig übersehen, wenn

man CLIL und seine Effizienz diskutiert.

CLIL ist nicht auf alle Fächer der Grundschule bezogen. Es werden einige, nicht alle Fächer in der Fremdsprache unterrichtet, um auf diese Weise auch der Gefahr zu begegnen, dass die muttersprachliche Entwicklung des Lernenden behindert wird.

3. Einleitung Praxisforschung

3.1 Problemstellung

Das Ministerium für Bildung gibt klare Vorgaben über die Art und den Umfang des Fremdsprachunterrichts in der Grundschule. Allerdings sieht die Umsetzung im Schulalltag in der Realität oft anders aus.

Vor diesem Problem stehen auch die Lehrerinnen an der Grundschule Niederwerth.

Vorgeschrieben ist, dass ab der 1. Klasse wöchentlich ein 50minütiger

Fremdsprachenunterricht erteilt werden soll. Durch die Evaluation im Schuljahr

2017/2018 haben sich bei den Lehrkräften folgende Problemfelder herauskristallisiert:

- Die fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte ist oft unzureichend und löst Unsicherheit aus.
- Viele Fachlehrer unterrichten fachfremd, ohne entsprechende Ausbildung bzw. Fortbildung.
- Das verwendete Unterrichtsmaterial ist meist unzureichend, sodass oftmals eigenverantwortlich zusätzliches Material erstellt werden muss. Dies ist sehr zeitaufwendig, was überdurchschnittlich ist für ein 50minütiges Unterrichtsfach.
- Eine Verknüpfung mit anderen Fächern, wie zB. Musik, Sachunterricht o.a. ist in der Praxis noch nicht gelungen.
- Generell fordert der Fremdsprachenunterricht einen sehr großen Zeitaufwand für Vorbereitung und Planung, was nicht immer zu leisten ist.
- Im Schulalltag wird die für den Fremdsprachenunterricht vorgesehene Zeit oft
- von anderen Alltagsgeschäften geschluckt.
- Die o.g. Punkte führen zu einer starken Verunsicherung und Unzufriedenheit bei den Lehrkräften. Sie müssen sich auf der einen Seite an den Richtlinien, orientieren, stellen jedoch fest, dass weder die fachliche, noch die methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen erfüllt werden können.

Bei der Befragung der Schüler zeigten sich auf der einen Seite Unsicherheit und Unzufriedenheit:

- Den Kindern ist der Englischunterricht oftmals zu monoton und langweilig.
- Einige Schüler äußern Angst und Unsicherheit vor der fremden Sprache.
- Es gibt zu viele Wiederholungen, da die zu behandelnden Themen oft in einem anderen Fach bereits behandelt wurden.
- Die Unterrichtsmaterialien und Lesetexte sind oft langweilig und nicht ansprechend und kindgerecht genug.
- Die Kinder wünschen sich mehr Abwechslung.
- Diese Probleme nehmen mit zunehmender Klassenstufe erheblich zu.

Auf der anderen Seite ergab die Befragung auch folgendes Ergebnis:

- Die Kinder sind offen und motiviert eine Fremdsprache zu lernen.
- Die Schüler wünschen sich eine stärkere Verknüpfung mit anderen Fächern, zB. durch das Erlernen fremdsprachiger Lieder und Theaterstücke.

- Auch ganze Unterrichtseinheiten und Projekte in der zu erlernenden Fremdsprache sind für die Schüler vorstellbar.

Anhand dieser Probleme lässt sich folgende Hauptfrage stellen:

Hat die Unterrichtsgestaltung nach der Methode von CLIL in der englischen Fremdsprache, in der 2. Klasse der Grundschule Niederwerth eine nachteilige Auswirkung auf die Wissensvermittlung und Lernentwicklung der Kinder?

Die Hypothese dieser Forschung geht davon aus, dass die Auffassungsgabe der Kinder deutlich unterschätzt wird, und dass es lediglich eine Frage der Gewohnheit und Routine ist. Wird der integrative Fremdsprachenunterricht im regulären Unterricht integriert und umgesetzt, kann er sowohl für die Kinder, aber auch für die Lehrer eine enorme Bereicherung darstellen. Für die Lehrkräfte bedeutet dies eine flexiblere Zeitplanung und ein Plus an verfügbarer Zeit. Die Schüler können von ihrem neu erworbenen Wissen und den erlernten Handfertigkeiten sowohl in ihrer Freizeit, auf Reisen ins Ausland, aber vor allem beim Wechsel auf eine Weiterführenden Schule erheblich profitieren.

3.2 Forschungsziel

Das Forschungsziel dieser Arbeit besteht darin die Vor- und Nachteile fächerübergreifender Spracharbeit, basierend auf den Meinungen der Niederwerther Schüler und Lehrer, zu erfassen.

Im Weiteren soll die Frage der zusätzlichen Be- bzw. Entlastung für Schüler und Lehrer beantwortet werden

Die ermittelten Ergebnisse werden mit denen aktueller Forschungsergebnisse unter Einbeziehung der aufgeführten Fachliteratur verglichen

Mithilfe der Literaturforschung sind die theoretische Teilfragen bereits beantwortet. Hierbei sind die Ziele des Fremdfachs Englisch der Grundschulen in Rheinland-Pfalz benannt und erläutert. Jedoch gibt es noch immer verschiedene Ansätze und Methoden um diese Ziele mittels integrierter Fremdsprachenarbeit zu verwirklichen und in den Schulalltag ein zu binden.

Die Informationen der bereits erarbeiteten Literaturforschung dienen hierbei als Leitfaden für die Praxisforschung.

Anhand einer Frageliste wird auf folgende Hauptfrage Antwort gegeben:

Hat die Unterrichtsgestaltung nach der Methode von CLIL in der englischen Fremdsprache, in der 2. Klasse der Grundschule Niederwerth eine nachteilige Auswirkung auf die Wissensvermittlung und Lernentwicklung der Kinder?

Folgende Teilfragen werden in der Praxisforschung als Leitfaden verwendet und beantwortet:

1. *Haben die Kinder der Klasse 2 durch die Unterrichtseinheit „Gesunde Ernährung“ oder „Healthy eating“ genug Fachinhalte gelernt?*

2. *Welche sachfachinhaltlichen Resultate ergaben sich bei einer Sachfach-Unterrichtseinheit auf Deutsch?*
3. *Welche sachfachinhaltlichen Resultate ergaben sich bei einer Sachfach-Unterrichtseinheit in Englisch?*
4. *Welche Unterschiede sind erkenntlich?*
5. *Welche Gemeinsamkeiten fallen auf?*

3.3 Teilforschungen

Zu Beginn der Untersuchung, werden sowohl die 3 unterrichtenden Englischfachkräfte, als auch 43 Schulkinder der Klassen 1-4 der Grundschule Niederwerth, schriftlich und mündlich anhand eines Fragebogens interviewt.

Im Anschluss werden die Rahmenbedingungen der Schule analysiert, um den Ansatz der CLIL-Methode etablieren zu können.

Zuletzt werden die Ergebnisse der absolvierten Unterrichtseinheiten der CLIL-Gruppe und der ursprünglichen Gruppe mit der Unterrichtssprache Deutsch ausgewertet, analysiert und mit einander verglichen. Die Prüfungen beider Gruppen werden sofort nach Beendigung der Unterrichtseinheit und erneut nach 3 und 6 Wochen abgenommen um den langfristigen Effekt und Anhalt des sachfachlichen Wissensinhaltes analysieren zu können.

3.4 Forschungsform und Forschungsgruppe

Diese Forschung kennzeichnet sich durch eine beschreibende Forschung (C. van der Donk, 2013), die die jetzige Situation des Englischunterrichts in Bezug auf die eigentlichen Ziele und Vorgaben des Ministeriums für Bildung RLP analysiert. Ebenso wird eine vergleichende Forschung ausgeführt, welche anhand der gehaltenen Unterrichtseinheiten Unterschiede und Gemeinsamkeiten miteinander vergleicht und auswertet. Es werden 2 Gruppen verglichen, in welchen 2 verschiedene Unterrichtsmethoden gehandhabt werden. Die Kinder (16 Kinder im Alter von 7-8 Jahre) der 2. Klasse sind an der Ausführung der geplanten Unterrichtseinheiten zum Thema „Gesunde Ernährung“ oder „Healthy Eating“ involviert. Die Klasse wird bedürfnis- und niveauorientiert fair in 2 Gruppen mit je 8 Kindern eingeteilt, sodass die 2 Gruppen fair miteinander verglichen werden können.

Gruppe 1 wird nach der Methode von CLIL unterrichtet. (4 Mädchen und 4 Jungen)

Gruppe 2 wird in der gewohnten Schulsprache Deutsch unterrichtet. (5 Mädchen und 3 Jungen)

Beide Unterrichtseinheiten basieren auf dem kommunikativen Ansatz, wodurch die Kinder spielend und aktiv das Sachfachthema Ernährung erfahren.

Gruppe 1 bekommt das Sachfachthema in der Fremdsprache Englisch nach der Methode CLIL angereicht. Unter CLIL (Content and Language Integrated Learning) versteht man die Verwendung einer Fremdsprache zur integrativen Vermittlung von Lerninhalten und Sprachkompetenz, in diesem Fall „Healthy Eating“, außerhalb des Sprachunterrichts unter Einbindung der Fremdsprachendidaktik. Es ist ein pädagogischer Ansatz in

welchem die Sprache für die Vermittlung und das Lernen von Sachfächern verwendet wird.

Gruppe 2 hingegen bekommt den Unterricht in der gewohnten Schul- und Muttersprache Deutsch angereicht. Die restliche Unterrichtsgestaltung, Material- und Medieneinsatz ist hingegen identisch und lediglich auf verschiedenen Sprachen.

Um die Vorkenntnisse der Kinder vorab zu erfahren und die folgende Unterrichtseinheit an das Niveau und den Wissensstand der Kinder anzupassen, wurde ein Test (in Form einer Vormessung), orientiert an die Lebensmittelpyramide angenommen.

Nach Beendigung der Unterrichtseinheit wurde durch eine erneute Prüfung der jetzige detaillierte Wissensstand der Kinder erfragt. Zwei weitere Messungen/Prüfungen erfolgten wiederum nach 3 und nach 6 Wochen.

Ziel dieser Forschung ist es, den Englischunterricht nachhaltig zu optimieren, den geforderten Fächerübergreifenden Bezug der Englischen Fremdsprache herzustellen und den Lehrkräften eine praxisnahe und umsetzbare Methode anzubieten.

Die Ergebnisse dieser Forschung dienen als Grundlage und theoretischen Hintergrund, um einen didaktischen Entwurf für das Fach Englisch der Grundschule Niederwerth entwickeln zu können.

Bei dieser Forschung sind zum einen die 3 Englischfachkräfte, Englisch unterrichtenden Lehrerinnen, als auch die Schülerinnen und Schüler der Klasse 1-4 der Grundschule Niederwerth beteiligt. Die Kinder wurden schriftlich und die Lehrkräfte mündlich interviewt.

3.4.1 Hintergrund der Kinder

Die kleine Inselgrundschule Niederwerth arbeitet dreigleisig (1. Klasse, 2. Klasse, 3./4. Klasse) und unterrichtet derzeit 43 Schülerinnen und Schüler. Die Schule profitiert von einer starken und engagierten Elternschaft, die sowohl die Kinder, als auch das aktive Schulleben stärken. Die Kinder verfügen in der Regel über einen starken familiären Rückhalt.

Von den genannten 43 Kindern haben 3 Kinder (Türken) einen kulturellen Hintergrund, die sehr gut im Klassenverband integriert sind.

3.4.2 Geschlechterverhältnis der Schule

Klasse 1:	10 Kinder (4 Mädchen/ 6 Jungen)
Klasse 2:	16 Kinder (9 Mädchen/7 Jungen)
Klasse 3/4:	17 Kinder (9 Mädchen/8 Jungen)

3.5 Methode Datenerhebung

Bei der Durchführung dieser Forschung kommen verschiedene Methoden der Datenerhebung zum Einsatz, welche sich auf die Theorie von (C. van der Donk, 2013, S. 146-165) beziehen. Die verwendeten Methoden und Analysen liefern Antworten auf die genannten Teilfragen.

Um die Problemstellung genauer zu verdeutlichen, füllen alle Lehrkräfte der Grundschule Niederwerth einen Fragebogen aus. Diese gibt ein vielschichtiges Bild über die Brisanz der Problemstellung und die Unzufriedenheit des Lehrpersonals.

Den Lehrkräften wurde individuell verschiedene Fragen zu ihrer Arbeit im Fremdsprachenfach Englisch gestellt (s. Anhang). Während diesen Interviews habe ich Protokoll geführt und ihre Antworten schriftlich festgehalten. Nach Beendigung der Befragung, habe ich meine ausgefüllten Protokolle von den jeweiligen Lehrkräften lesen und unterschreiben lassen, um sicher zu gehen, dass sie mit meinen Notizen einverstanden sind, keine Missverständnisse aufgekommen sind und der Wahrheit entsprechen, sodass ich diese Auskünfte als Ergebnisse für meine Arbeit verwenden konnte. Die Ergebnisse aller Lehrkräfte habe ich zusammengefasst in einer Tabelle und Grafik verarbeitet, um die Unterschiede und Übereinstimmungen auf einen Blick erkennen zu können.

Die Befragung der 43 Schülerinnen und Schüler der Klasse 1-4 verlief nach einander pro Klasse. Die Kinder haben eigenständig, innerhalb der Klassengemeinschaft, den schriftlichen Fragenbogen ausgefüllt und beantwortet, unterschrieben und mir abgegeben.

Auch die Ergebnisse der Schüler habe ich pro Klasse ausgewertet und in verschiedenen Grafiken ausgewertet und zusammengefügt.

Die abgenommen sachfachlichen Prüfungen der 2 Gruppen der 2. Klasse wurden zur Deutlichkeit in Grafiken und Tabellen verarbeitet.

3.6 Prozess der Datenerhebung und Datenverarbeitung

Sowohl das mündliche, also auch das schriftliche Interview basieren, aufgrund der besseren Vergleichbarkeit, auf geschlossenen Multiple Choice-Fragen.

Auch diese Ergebnisse werden in verschiedenen Diagrammen dargestellt.

Die Eltern der unterrichteten Kinder wurden durch einen Elternbrief über die Durchführung dieser Untersuchung informiert. Die Eltern haben eine schriftliche Zustimmung erteilt, dass alle verwendeten Materialien, Fotos, Beobachtungen, im Rahmen dieser Arbeit Verwendung finden dürfen.

Die Grundschule Niederwerth erteilt das Vertrauen, dass alle interne Daten, Unterlagen und jegliche Informationen vertraulich und der Wahrheit entsprechend behandelt werden. Alle internen Daten, wurden mit Zustimmung und Erlaubnis der Schulleitung verwendet. Zudem dienen diese Daten und Unterlagen lediglich zur Transparenz und Verbesserung der didaktischen Lernlinie innerhalb der Grundschule Niederwerth.

Im mündlichen Interview wurden drei Lehrkräfte, die das Fach Englisch in den Klassenstufen 1-4 unterrichten, nach ihren persönlichen und individuellen Meinungen befragt. Die 4 gestellten Fragen waren in verschiedenen Kategorien und Themenschwerpunkte unterteilt:

1. In Bezug auf die Art und Weise, wie das Fach Englisch angeboten und unterrichtet wird. (Zeiteinteilung, Unterrichtsaufbau, Unterrichtssprache...)
2. In Bezug auf die Zufriedenheit der Methode „Sunshine“ und Rahmenbedingungen der Schule für den Fremdsprachenunterricht.
3. In Bezug auf zukünftigen Fächerübergreifenden Englischunterricht. (Vorstellungen, Wünsche, Befürchtungen, geeignete Fächer)
4. In Bezug auf die Häufigkeit und Dauer des Englischunterrichts.

Insgesamt 43 Kinder aller Klassenstufe (1-4) wurden schriftlich zum Thema Zufriedenheit, Wünsche, Verbesserungsvorschlägen, Ideen befragt, um den bisherigen Englischunterricht zu verbessern. Die Kinder hatten 6 Multiple-Choice und eine offene Frage, in der Wünsche und Anregungen notiert werden konnten, zu beantworten.

An der Unterrichtseinheit nehmen 16 Kinder, verteilt in 2 Gruppen, teil. Die Ausarbeitungen, Präsentationen und schriftliche Überprüfung dienen als Quelle der Analyse. Die Prüfung bestand jeweils auf 4 Aufgaben und einer maximalen Punktzahl von 30 Punkten. Pro Aufgabe konnten die Kinder Punkte erzielen. Da die Kinder in der 2. Klasse noch keine Noten bekommen, wurden lediglich die Anzahl der erzielten Punkte auf der Arbeit notiert.

Im Feedbackformular konnten die Kinder in 3 Fragen ihre Meinung, Wünsche, Anregungen und Verbesserungsvorschlägen zur Unterrichtseinheit kundtun.

Sowohl die Prüfungen, als auch die Fragebögen wurden klassenintern und individuell unter Aufsicht einer Lehrerin abgenommen.

3.6.1 Validität

Orientiert an C. van der Donk & B. van Lanen bedeutet Validität, dass lediglich das erforscht wird, was erforscht werden soll, und dass die Forschungsergebnisse so wenig systematische Störungen wie möglich erhalten.

Diese Forschung kennzeichnet sich als katalysierende Validität, da die Forschung das Ziel verfolgt eine didaktische Verbesserung des Fremdsprachenfachs Englisch herbei zu führen.

Die Zuverlässigkeit der Methodenanalyse und der schriftlichen Prüfung des sachfachlichen Wissensstands der 2. Klasse wird durch die Verwendung von sowohl offenen, als auch geschlossenen Fragen erhöht. Die Triangulation wurde verwendet, um die Validität zu gewährleisten.

Das Formular der Methodenanalyse (Anhang) wurde auf der Grundlage der konsultierten Literatur zusammengestellt und erörtert. Durch den Einsatz dieser Forschungsinstrumente wurden viele nachweisbare und deutliche Aspekte der verschiedenen Methoden für das Fremdsprachenfach Englisch erfasst. Dies gilt auch für die entworfenen Unterrichtseinheiten. Orientiert an gelesenen Literatur, wurde eine komplette Unterrichtsreihe entworfen. Die Fragen und Aufgaben der Prüfung werden in verständlicher, einfacher Sprache für die Befragten gestellt.

.

4. CLIL-Methode

Anhand von den bekannten Gegebenheiten der Schule und dem angeeigneten Wissen über die CLIL-Methode, durch die Literaturforschung, wird die mögliche Integration anhand von didaktischen Kennmerken analysiert und erläutert.

4.1 Organisatorischer Aspekt

Das Ministerium für Bildung sieht in den Klassenstufen 1-4 jeweils 50 Minuten Fremdsprachenarbeit vor. An der Grundschule Niederwerth unterrichten 3 Fachlehrkräfte das Fach Englisch in den Klassenstufen 1-4.

Dem Stundenplan zufolge, unterrichten die jeweiligen Lehrkräfte neben Englisch auch das Fach Sachunterricht mit 50 Minuten pro Woche.

Bei der Integration von fächerübergreifendem Fremdsprachenunterricht (CLIL) würde sich für die Kombination von Englisch und Sachunterricht ein sehr großes Zeitfenster ergeben, in welchem effektiv und ausführlich gearbeitet werden kann.

4.2 Sachfachlicher Aspekt

Im CLIL-Unterricht geht es darum, Lehr- und Lernarrangements zu schaffen, in denen sowohl sprachlich-kommunikative als auch sachthematische Lernziele verfolgt werden. Dabei ist dafür zu sorgen, dass der Wissens- und Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler im sachfachlichen Bereich nicht zurücksteht, d.h. der entsprechende Unterricht in der Schulsprache Deutsch darf nicht an Gewichtung verlieren

Im CLIL-Unterricht kommen die gleichen sachfachlichen Themen und Handlungsweisen, wie im regulären Sachunterricht zum Tragen.

4.3 Unterrichtsmaterialien

Um nach der CLIL-Methode unterrichten zu können bedarf es zunächst einen erhöhten Zeitaufwand, um sich fortzubilden und den Unterricht dementsprechend planen zu können.

Aufgrund der immer noch sehr begrenzt vorhandenen Unterrichtsmaterialien stellt der CLIL-Unterricht zusätzlich hohe Anforderungen an den zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte, da sie u.a. eigene Materialien erstellen bzw. vorhandene Materialien entweder adaptieren oder übersetzen müssen.

5. Analyse und Auswertung der Unterrichtseinheit

Über einem Zeitraum von 5 Wochen haben die Schülerinnen und Schüler einmal wöchentlich Sachfachunterricht bekommen. Eine Gruppe von 8 Kindern haben diesen Unterricht auf der gewohnten Unterrichts- und Schulsprache Deutsch erhalten. Die andere Gruppe von 8 Kindern hat diesen Unterricht in Englisch, orientiert an der CLIL-Methode erhalten und somit den kompletten Sachfachinhalt in der englischen Sprache erlernt.

Ziel des ganzen war es, sowohl Unterschiede, als auch Gemeinsamkeiten feststellen zu können: Vorbereitungsaufwand, Unterrichtszeit, Unterrichtsablauf, Unterrichtsfortgang, Unterrichtstempo, Intensivität der Wissensvermittlung, kontextbezogene Prüfungsergebnissen, Zufriedenheit der Kinder.

5.1 Vorbereitung

Da die Unterrichtsgestaltung der beiden Gruppen so identisch wie möglich sein sollte, um die Ergebnisse auch aneinander messen zu können, war der Aufwand der Unterrichtsvorbereitung relativ hoch. Als groben Leitfaden, wurde die Unterrichtsmethode „Klasse 2000, Fit mit Klaro“ verwendet. Aus dieser Methode wurden vereinzelnde Abbildungen und die grobe Struktur des Unterrichtsaufbaus zu Rate gezogen. Die Suche nach zusätzlichen Materialien, Anschauungsobjekten und geeigneten Büchern zum Einstieg in das Unterrichtsthema gestaltete sich überwiegend problemlos.

5.2 Unterrichtszeit

Jede der beiden Gruppen hatten einmal wöchentlich 40-45 Minuten Sachunterricht zum Thema Ernährung. Die Ergebnisse, wie z.B. Plakate, hingen zu dem Zeitpunkt regelmäßig im Klassenraum, wodurch die Kinder sich auch abseits des Sachunterrichts mit dem Thema erneut auseinandersetzen konnten.

5.3 Unterrichtsablauf

Der Unterrichtsablauf lief in beiden Gruppen in groben Zügen gleich ab. Lediglich bei der Wiederholung des Unterrichtsstoffes der vorherigen Stunde, dauerte es bei der CLIL-Gruppe etwas länger weil einige englische Begriffe und Wörter intensiver wiederholt werden mussten. Daher kam es das eine oder andere Mal vor, dass der Unterricht der CLIL-Gruppe ca. 5 Minuten länger dauerte. Des Weiteren war der Ablauf identisch.

5.4 Unterrichtsfortgang

Zu Beginn des Projektes viel den Kindern der CLIL-Gruppe das Folgen und Aufmerksam Bleiben enorm schwer, da von ihnen Kompetenzen erwartet wurden, die sie vorher nicht aufbringen mussten. Daher lief der Unterrichtsfortgang in der ersten und zweiten Stunde etwas langsamer, wodurch der Unterricht nicht mehr komplett parallel lief.

Zum Ende hin, waren die 2 Gruppen jedoch wieder auf dem gleichen Wissensstand und Unterrichtsfortgang. Durch einige krankheitsbedingte Ausfälle während des Unterrichts, musste in den folgenden Unterrichtsstunden der Lernstoff der vorherigen Stunde ausführlich besprochen und erklärt werden, damit der zuvor erkrankte Kind auf den gleichen Wissensstand ist und kein Nachteil und Rückstand mit sich führt. Da in der CLIL-Gruppe zu diesem Zeitpunkt keine Kinder krank waren, musste dies nicht in Aktion treten.

5.5 Prüfungsergebnisse

Sowohl die CLIL-Gruppe, als auch die Deutsch-Gruppe wurden zum Ende des 5-wöchigen Projekts schriftlich nach ihrem **sachfachlichen Wissensstand** befragt (Anhang). Der Test war in beiden Gruppen gleich aufgebaut und gegliedert, lediglich erfolgte bei der CLIL-Gruppe zu Beginn eine ausführlichere Erklärung. Dies war bei der Deutsch-Gruppe auf Nachfrage nicht nötig. Die Aufgabenstellungen basierten auf thematisierten Unterrichtsstoff und Fragestellungen, die bereits in der Vormessung gefragt wurden. Die Vormessung diente zur Abfrage des bisherigen Kenntnisstands der Kinder, um den Umfang der Wissensentwicklung transparent zu haben. Mittels dieser Prüfung wurde deutlich, dass die Kinder bislang sehr wenig Kenntnis über die Bedeutung, Inhalt und Umfang von gesunder Ernährung, der Ernährungspyramide u.ä. hatten.

Die Wissensinhalte wurden in beiden Gruppen gleichermaßen abgefragt, wodurch die Prüfung messbar und miteinander vergleichbar ist.

Dieselbe Prüfung wurde nach 3 Wochen erneut schriftlich gestellt, um das Andauern des Wissens zu erfragen.

Auch hierbei kamen vergleichbare Ergebnisse zum Vorschein.

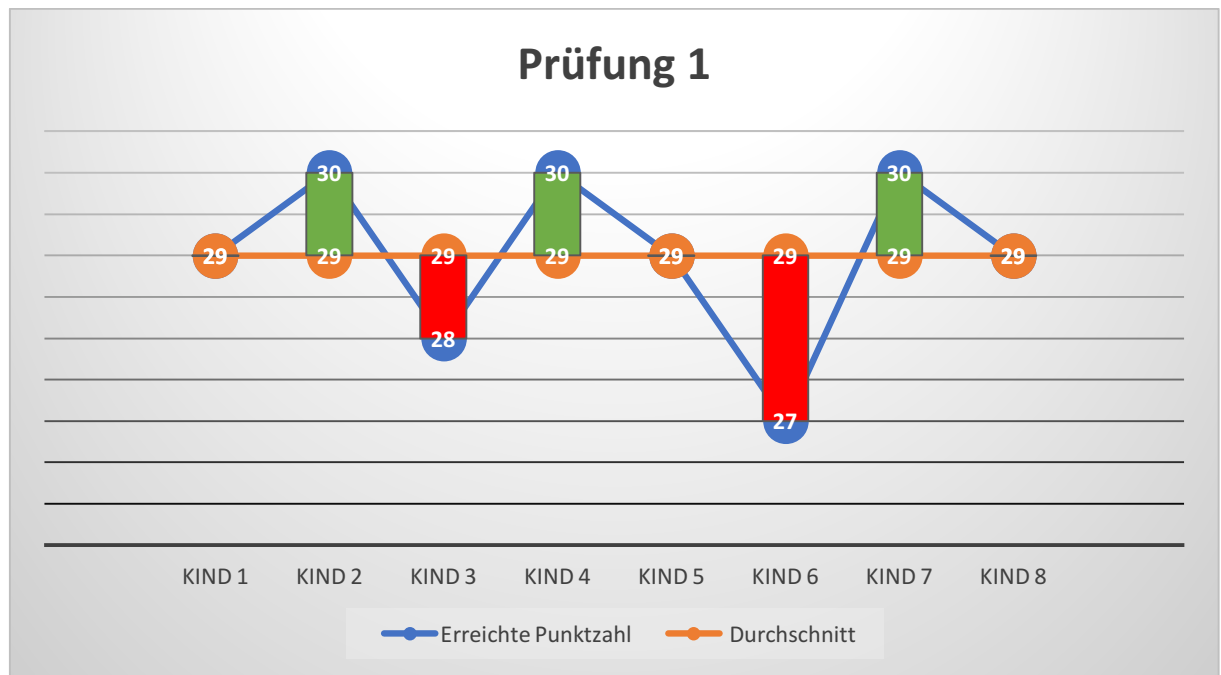
Sowohl in der CLIL-Gruppe, als auch in der Deutsch-Gruppe waren die Ergebnisse nahezu identisch zur vorherigen Prüfung.

Erst nach einer erneuten Prüfung nach insgesamt 6 Wochen, war eine leichte Abnahme des Wissenstandes der CLIL-Gruppe und eine stärkere Abnahme des sachfachlichen Wissenstandes in der Deutsch-Gruppe. Die Tabellen geben die erreichte Punktzahl von maximal 30 Punkten an, die in den schriftlichen Prüfungen (s. Anhang) durch verschiedene Aufgaben erreicht werden konnten. Da die Kinder in der 2. Klasse noch keine Noten bekommen, werden nur die erreichten Punktzahlen notiert.

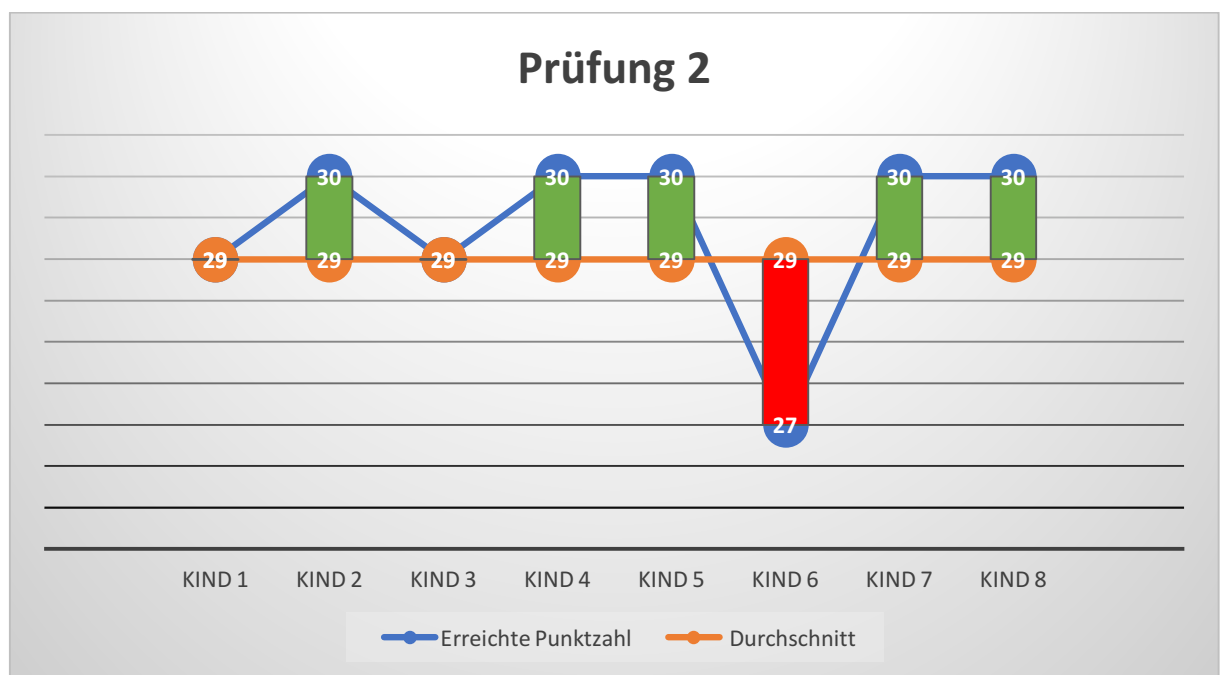
Die letzte Spalte gibt den Klassendurchschnitt an.

Max. Punktzahl: 30 Punkte	1. Prüfung 17.11.17	2. Prüfung 5.12.17	3. Prüfung 22.12.17
Kind 1	29	29	27
Kind 2	30	30	29
Kind 3	28	29	27
Kind 4	30	30	30
Kind 5	29	30	29
Kind 6	27	27	26
Kind 7	30	30	28
Kind 8	29	30	28
Durchschnitt	29	29	28

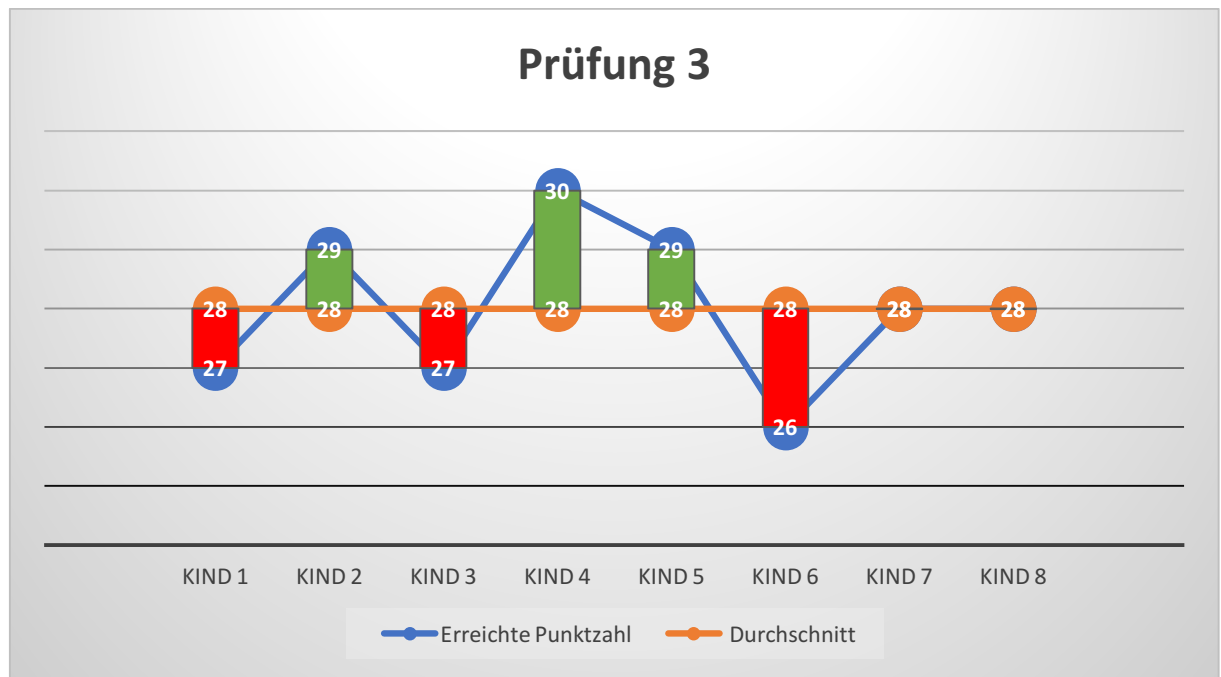
Tabelle 1: Prüfungsergebnisse der **CLIL-Gruppe**



Grafik 1: Klassendurchschnitt 29 von 30 Punkte. 2 Kinder erzielten Ergebnisse unter dem Klassenschnitt, 3 Kinder über dem Klassenschnitt und 3 Kinder den genauen Klassenschnitt von 29 Punkten.



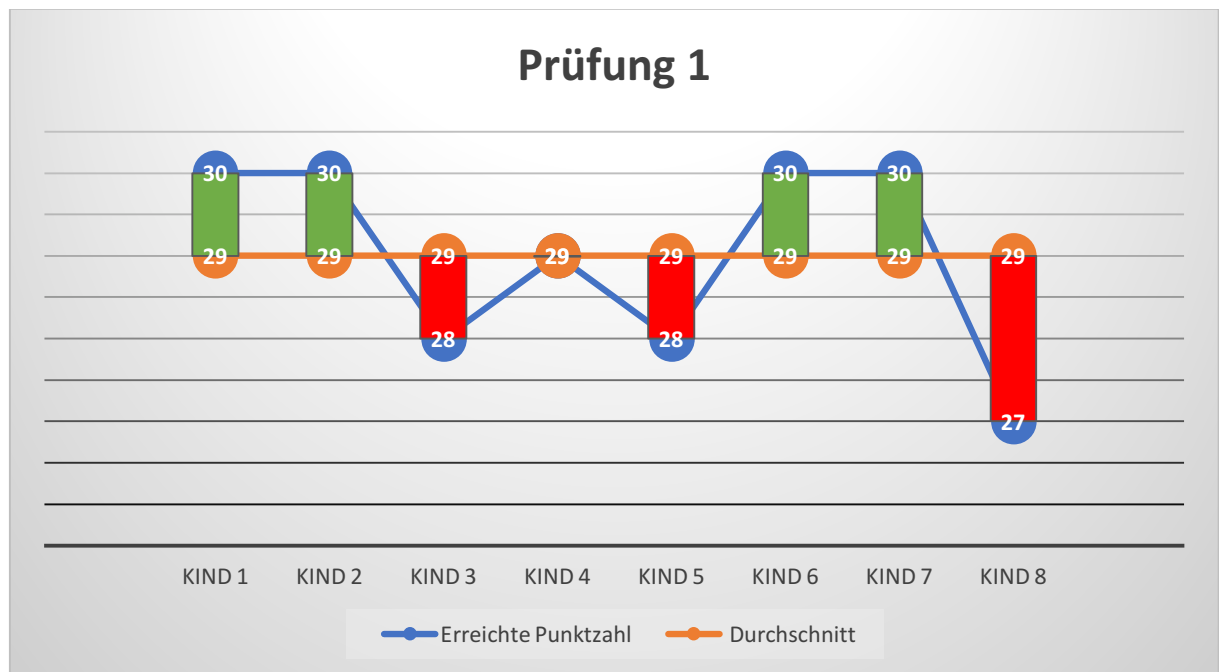
Grafik 2: Klassendurchschnitt 29 von 30 Punkte. 1 Kind erzielte ein Ergebnis unter dem Klassenschnitt, 5 Kinder über dem Klassenschnitt und 2 Kinder den genauen Klassenschnitt von 29 Punkten.



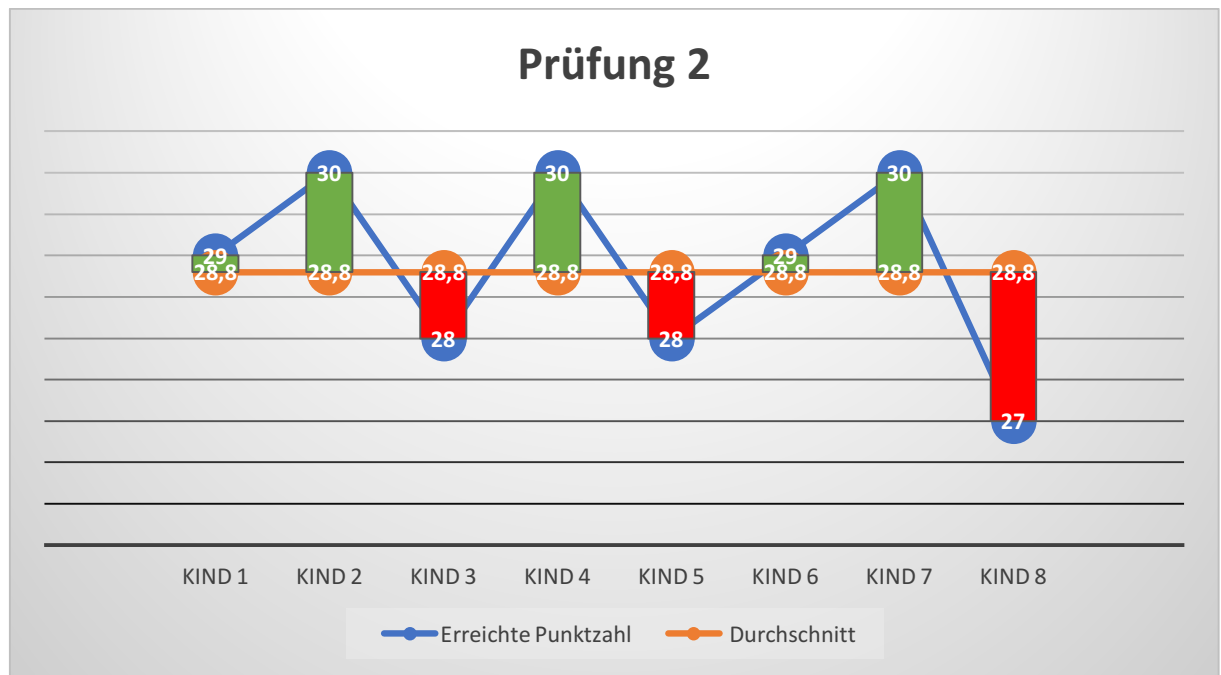
Grafik 1: Klassendurchschnitt 28 von 30 Punkte. 3 Kinder erzielten Ergebnisse unter dem Klassenschnitt, 3 Kinder über dem Klassenschnitt und 2 Kinder den genauen Klassenschnitt von 28 Punkten.

Max. Punktzahl: 30 Punkte	1. Prüfung 17.11.17	2. Prüfung 5.12.17	3. Prüfung 22.12.17
Kind 1	30	29	27
Kind 2	30	30	28
Kind 3	28	28	27
Kind 4	29	30	26
Kind 5	28	28	26
Kind 6	30	29	29
Kind 7	30	30	28
Kind 8	27	27	25
Durchschnitt	29	28,8	27

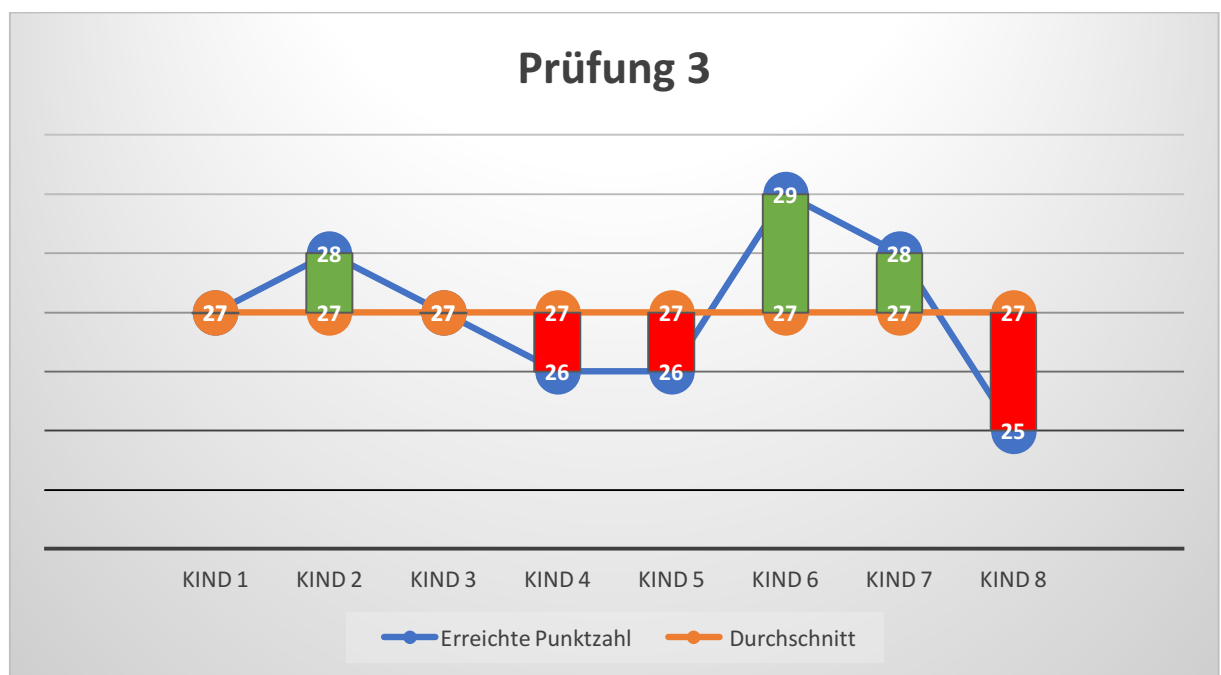
Tabelle 2: Prüfungsergebnisse der Deutsch-Gruppe



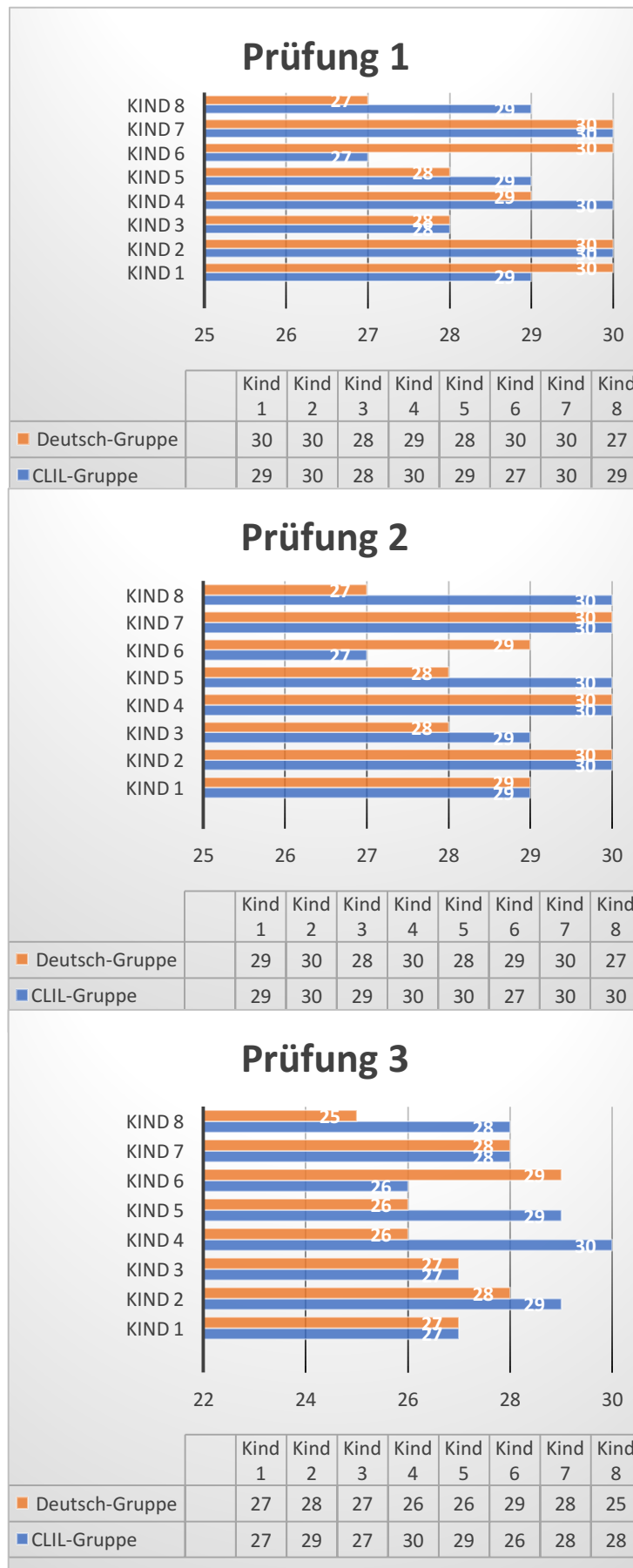
Grafik 4: Klassendurchschnitt 29 von 30 Punkte. 3 Kinder erzielten Ergebnisse unter dem Klassenschnitt, 4 Kinder über dem Klassenschnitt und 1 Kind den genauen Klassenschnitt von 29 Punkten.



Grafik 5: Klassendurchschnitt 28,8 von 30 Punkte. 3 Kinder erzielten Ergebnisse unter dem Klassenschnitt, 5 Kinder über dem Klassenschnitt worunter 2 Kinder die nur knapp über dem Klassendurchschnitt lagen.



Grafik 6: Klassendurchschnitt 27 von 30 Punkte. 3 Kinder erzielten Ergebnisse unter dem Klassenschnitt, 3 Kinder über dem Klassenschnitt und 2 Kinder den genauen Klassenschnitt von 27 Punkten.



Grafik 7-9: Direkte Gegenüberstellung der erzielten Ergebnisse pro Prüfung der *Deutsch-Gruppe* und *CLIL-Gruppe*.

5.6 Fazit

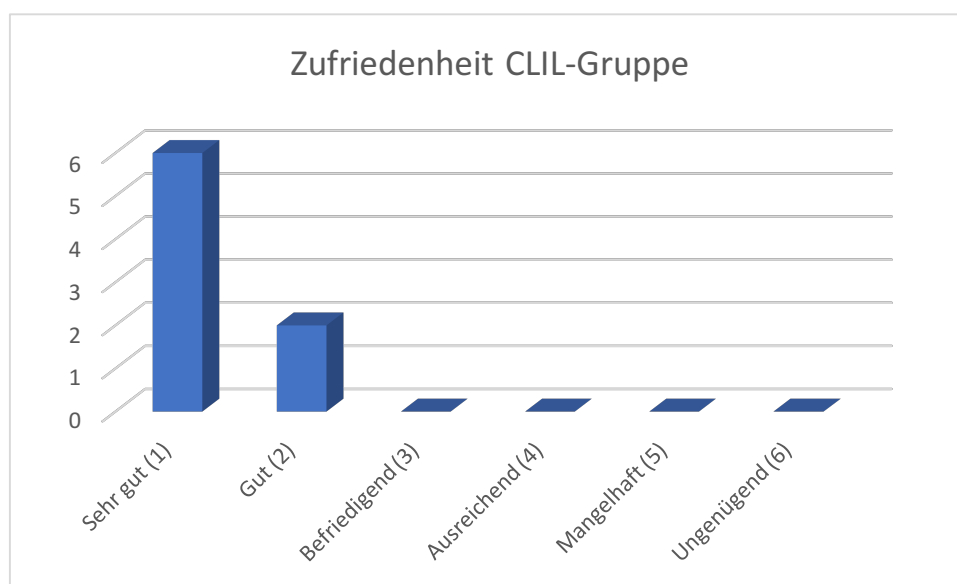
Der Auswertung der Prüfungen und Reflektion des Unterrichts bestärkt die vorherige Hypothese, dass die Kinder sehr viel Spaß an der Fächerübergreifenden Arbeit haben und dass sie der Lage sind diese Methode als Bereicherung zu erfahren.

Da leider noch wenige Unterrichtsmethoden mit dem Ansatz nach CLIL arbeiten, ist der zeitliche Mehraufwand für Vorbereitungen, Ausarbeitungen und Materialentwürfen zwar gegeben, jedoch ist der Effekt auf die Motivation und Zufriedenheit der Kinder umso stärker.

Die befürchteten Ängste, dass die Kinder ein Defizit an Sachwissen haben, auf Grund der sprachlichen Barriere kann in diesem Falle nicht bestätigt werden. Es muss jedoch auch dazu gesagt werden, dass die Klasse generell aus leistungsstarken Kindern besteht. Gerade in diesem Fall, war das Projekt eine sehr gute Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten.

6. Zufriedenheit der Kinder

Nach Beendigung der Unterrichtseinheiten und der ersten Prüfung, durften die Kinder anhand eines Fragebogens ihre Meinungen äußern. Hierbei fiel auf, dass die Kinder der CLIL-Methode deutlich positiver gestimmt und stolz auf ihr erlerntes Wissen waren. Auch von den Eltern der Kinder kam überwiegend positives Feedback und der Wunsch nach einer Fortführung des Projekts. Die Kinder der Deutsch-Gruppe waren im Großen und Ganzen zufrieden aber bedauerten, nicht auch bei der englischsprachigen Gruppe dabei gewesen sein zu dürfen. Dennoch empfanden sie die abwechslungsreichen Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien als sehr passend und lehrreich.

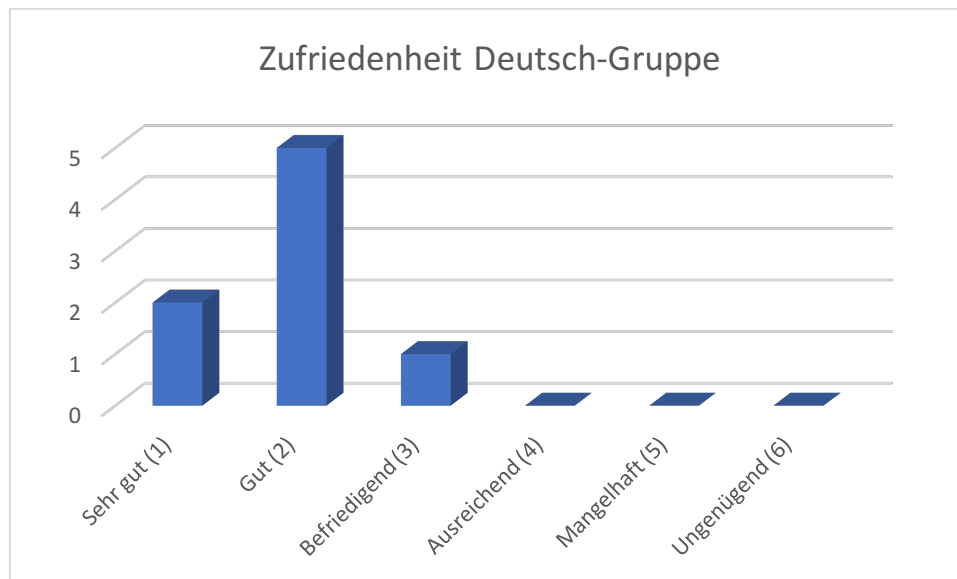


Grafik 1: Zufriedenheit der CLIL-Gruppe in Schulnoten

75% der Schülerinnen und Schülern bewerteten den Unterricht mit der Schulnote 1.

Freie Äußerungen der Schülerinnen und Schüler:

- Es hat sehr viel Spaß gemacht
- Viel besser als der andere Englischunterricht
- Ich würde gerne in deinem Unterricht bleiben
- Bleib unsere Englischlehrerin
- Mach bitte weiter
- Können wir das nächste Thema auch bitte so machen
- War cool
- War super
- Ich fand es gut das wir viel selber machen konnten
- Ich fand es gut weil wir mit echtem Obst und Gemüse arbeiten konnten
- Healthy food war spannend
- Die Stunden ging zu schnell um



Grafik 2: Zufriedenheit der Deutsch-Gruppe in Schulnoten

62,5% der Schülerinnen und Schüler bewerteten den Unterricht mit der Schulnote 2.

Freie Äußerungen der Schülerinnen und Schüler:

- Hat Spaß gemacht
- Super
- Wäre gerne in der anderen Gruppe gewesen war aber trotzdem cool
- Das Thema war interessant
- Das echte Obst und Gemüse war super
- Schade das ich nicht in die andere Gruppe durfte
- Bleib unsere Lehrerin
- War spannend

7. Zusammenfassung und Fazit

Während der Evaluation des Schuljahres 2017/2018 haben die Lehrkräfte der Grundschule Niederwerth festgestellt, dass der fächerübergreifende Fremdsprachenunterricht in Englisch noch nicht in dem Maße umgesetzt wurde wie vom Ministerium für Bildung vorgeschrieben und auch den Lehrerinnen erwünscht ist. Die Kinder der Klassenstufen 1-4 haben pro Woche 50 Minuten Englischunterricht, welcher interaktiv gestaltet wird aber nur selten Themen aus anderen Fächern beinhaltet. Laut Stunden- und Fächervergabe der Lehrerinnen wäre es durchaus möglich, z.B. Themen die im Fach Sachunterricht auf dem Lehrplan stehen fächerübergreifend im Englischunterricht zu bearbeiten, jedoch befürchten die Lehrerinnen einstimmig, dass der Lerninhalt des Sachunterrichtsthemas auf der Strecke bleiben wird und das Thema durch die sprachliche Barriere in die Länge gezogen wird, wofür im Schulalltag keine Zeit ist.

Ziel der Forschung war es, anhand folgender Hauptfrage die bisherige didaktische Arbeitsweise für das Fach Englisch zu beschreiben und mittels einer Unterrichtseinheit nach der CLIL-Methode die Arbeitsweise zu erläutern. Ebenfalls lag die (kognitive) Entwicklung der Kinder im Fokus und die Effekte, die diese Methode auf mögliche Prüfungsergebnisse hat.

Hat die Unterrichtsgestaltung nach der Methode von CLIL in der englischen Fremdsprache, in der 2. Klasse der Grundschule Niederwerth eine nachteilige Auswirkung auf die Wissensvermittlung und Lernentwicklung der Kinder?

Die Literaturforschung beantwortet hierbei folgende Teilfragen:

1. *Haben die Kinder der Klasse 2 durch die Unterrichtseinheit „Gesunde Ernährung“ oder „Healthy eating“ genug Fachinhalte gelernt?*
2. *Welche sachfachinhaltlichen Resultate ergaben sich bei einer Sachfach-Unterrichtseinheit auf Deutsch?*
3. *Welche sachfachinhaltlichen Resultate ergaben sich bei einer Sachfach-Unterrichtseinheit in Englisch?*
4. *Welche Unterschiede sind erkenntlich?*
5. *Welche Gemeinsamkeiten fallen auf?*

Die Praxisforschung bestand aus dem schriftlichen Interview aller Kinder der Klassenstufen 1-4 und dem mündlichen Interview der Englischfachkräfte. Zudem wurde darauf eingegangen, wie der methodische Ansatz nach der CLIL-Methode zu integrieren wäre. Hierzu wurde eine Unterrichtseinheit zum Thema „Gesunde Ernährung“ und „Healthy eating“ für die 2. Klasse entwickelt. Die Klasse wurde niveaurorientiert in zwei gleichermaßen starke Gruppen verteilt: CLIL-Gruppe und Deutsch-Gruppe. Über einen Zeitraum von 5 Wochen wurden beide Gruppen einmal wöchentlich für 40-45 Minuten unterrichtet.

Hierbei wurde deutlich, dass die sachfachlichen Resultate beider Gruppen vergleichbar waren und die CLIL-Gruppen nicht, wie zuvor von den Lehrern und Eltern befürchtet, schlechter abgeschnitten hat; im Gegenteil. Durch die Analyse und die Auswertung der Prüfungen in regelmäßigen Intervallen wurde deutlich, dass die Kinder der CLIL-Gruppe kein sachfachliches Defizit hatten, sondern dem Durchschnitt zu beurteilen, besser abgeschnitten hat als die Deutsch-Gruppe. Hierdurch lässt sich schließen das die fremde Unterrichtssprache nicht gleich dafür sorgt, dass Wissenstand der Kinder entwickelt wird. Gleichmaßen sorgt auch nicht die bekannte Muttersprache dafür, dass jeglicher Unterrichtsinhalt sofort begreiflich ist und durch die Kinder gelernt und behalten wird. Es hängt stark von der Art der Übermittlung und Unterrichtsgestaltung ab, um den Kindern den Inhalt am geeignetsten und hantierbarsten übermitteln zu können. Langfristig gesehen ist es für die Kinder unter anderem ein kognitiver Mehrwert Unterrichtsfächer nach der Methode von CLIL angereicht zu bekommen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit, lag auf der Analyse und Auswertung der Unterrichtseinheit, in der die 2. Klasse in eine CLIL-Gruppe und in eine Deutsch-Gruppe eingeteilt wurde um die unterschiedlichen Erfahrungswerte, Ergebnisse und Ablauf miteinander vergleichen zu können. Um zu diesen Ergebnissen zu kommen wurden in der Forschung folgende Fragen behandelt und in Verlauf der Arbeit beantwortet:

1. *Haben die Kinder der Klasse 2 durch die Unterrichtseinheit „Gesunde Ernährung“ oder „Healthy eating“ genug Fachinhalte gelernt?*
2. *Welche Resultate ergaben sich bei einer Sachfach-Unterrichtseinheit auf Deutsch?*
3. *Welche Resultate ergaben sich bei einer Sachfach-Unterrichtseinheit in Englisch?*
4. *Welche Unterschiede sind erkenntlich?*
5. *Welche Gemeinsamkeiten fallen auf?*
6. *In welchem Rahmen ist der Ansatz der CLIL-Methode zu integrieren?*

Auf Grundlage der Literaturforschung und der Praxisforschung ist es möglich Antwort auf die zuvor gestellte Hauptfrage zu geben.

Dank der detaillierten Einblicke in den Schulalltag der Grundschule Niederwerth und den hilfreichen Interviews der Schüler/innen und Lehrkräfte war es möglich sich ein genaueres Bild der Problematik zu machen.

Zum einen beging es darum, die bisherige Arbeitsweise der Lehrkräfte genauer kennenzulernen und sowohl die Meinung der Lehrerinnen, als auch der Schüler/innen über den aktuellen Englischunterricht zu erfahren.

Zudem hieß es auch, die Vorgaben und Anforderungen des Bildungsministerium Rheinland-Pfalz zu berücksichtigen und mit einzubeziehen, was bis dato noch nicht geschah.

Mittels der Ausführung der Unterrichtseinheiten „Gesunde Ernährung“ in der gewohnten Schul- und Unterrichtssprache Deutsch und der Unterrichtseinheit „Healthy eating“ nach dem methodischen Ansatz nach CLIL konnten die vorherigen Befürchtungen und Vorurteile beseitigt werden.

Durch dieses Projekt konnten sowohl die Kinder der Klasse 2, als auch die entsprechenden Lehrkräfte erleben, welchen positiven Effekt der fächerübergreifende Fremdsprachenunterricht mit sich bringt.

Diese integrative Vermittlung von Lerninhalten und Sprachkompetenz außerhalb des Sprachunterrichts unter Einbindung von Elementen der Fremdsprachendidaktik führt zu folgenden Vorteilen:

- Stärkung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts
- Auf lange Frist gesehene Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit in einem globalen Arbeitsmarkt
- Weiterführende Fertigkeiten in der Fremdsprache
- Begünstigung der Entwicklung interkultureller Kompetenzen
- Förderung des Selbstbewusstseins der Kinder

Die aufkommende Kritik und Skepsis, dass das fachliche Niveau verloren gehe, wenn statt Deutsch in Englisch unterrichtet wird, konnte mittels der Analyse und Auswertung der Unterrichtseinheit entkräftet werden, da diese genau das Gegenteil beweist. Hierbei müssen natürlich der Hintergrund und das Niveau der Klasse berücksichtigt werden, aber grundsätzlich erhöht sich die Bereitschaft Sprachen zu lernen bei jedem Kind.

Auch die zeitintensive Unterrichtsvorbereitung galt als Grund, den fächerübergreifenden Sprachunterricht nicht anbieten zu können. Wenn keine feste Methode verfügbar ist, bedeutet es für die Lehrkraft einen enormen Mehraufwand, um alle Unterrichtsmaterialien zu versammeln und zu entwerfen. Jedoch gibt es gerade im englischsprachlichen Bereich viele praxisnahe, verständliche Unterrichtsmaterialien und Methoden, welche gut anzuwenden sind.

Sprachdidaktisch und Fachdidaktisch ist die Fremdsprachenarbeit nach der CLIL-Methode ohne Bedenken in den didaktischen Lehrplan zu integrieren und in der Praxis anzuwenden. Da in Rheinland-Pfalz das Fremdsprachenfach Englisch nicht separat benotet wird, sondern die Bewertung über ein Sprachportfolio läuft, stellt auch hierbei der fächerübergreifende Unterricht keine Probleme dar.

Nach der Präsentation und Vorlegung der Forschungsergebnisse an die Schulleitung und Kolleginnen der Grundschule Niederwerth, wurde der Lehrplan des Fremdsprachfachs Englisch erneut besprochen. Die Auswirkungen und ausschließlich positive Annahme der Schülerinnen und Schüler und auch deren Eltern, war nicht im dem Maße erwartet. Das Kollegium hat sich darauf geeinigt, im Rahmen der Zielvereinbarungen und Festlegung der neuen Methoden für das Schuljahr 2018/2019, über die weitere Arbeit mit CLIL-Ansätzen abzustimmen. Daher würde ich der Schule auch empfehlen, an die positiven Erfahrungen und Motivation der Kinder anzuknüpfen und mindestens das Fach Sachunterricht in den Klassenstufen 1-4 nach der CLIL-Methode zu integrieren. Auch bei der Elternschaft war vor der anfänglichen Skepsis nicht mehr viel übrig und auch sie waren von den Resultaten und dem Effekt in diesem kurzen Zeitraum begeistert. Da die Eltern ohnehin schon sehr viel Einfluss, Mitspracherecht und Mitwirken haben, wirken die Eltern auch gerne unterstützend an der Umsetzung des CLIL-Projekts mit.

Literaturverzeichnis

- Baker, C. (2000). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge.
- Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung. (2017). Von <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html> abgerufen
- Burmeister, P. (2010). *Praxis Pädagogik: CLIL*. Braunschweig: Westmann.
- C. van der Donk, B. v. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Carlson, S. (2005). Bilingual experience and executive functioning in young children.
- Coyle, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- Cummis, J. (2000). Bilingualism in Education. *Aspects of Theory*.
- Döpke, S. (1992). *One Parent, One language*. Amsterdam.
- Diehr, B. (2012). *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Frankfurt a. A.: Peter Lang GmbH.
- Ditfurth, M. S.-v. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Do Coyle, P. H. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge.
- Donker, L. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Doris Ahnen. (4 2004). *Weiterentwicklung in der Grundschule Rahmenplan Grundschule Teilrahmenplan Fremdsprachen*. Mainz: WEG.
- Doris Ahnen. (05. 12 2010). *Ministerium für Bildung RLP. Von Fremdsprachen von Anfang an* :
https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Fremdsprachenlernen_2010.pdf abgerufen
- E. Pearl, W. L. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76, S. 1-23.
- Elsner, D. (2013). *Bilingual education in primary school*. Tübingen: Narr.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

- Festman, J. (kein Datum). Individual differences. *Behavioral and Brain Functions* 6, S. 5.
- Gabriele Linke, K. S. (2015). *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch)*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Henning Henn. (24. 05 2017). *Ministerium für Bildung RLP*. Von <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/bildungswege/grundschule/> abgerufen
- Johannes Ebert. (2015). *Goethe Institut*. Von <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/gru/int.html> abgerufen
- Johnson, K. (1999). *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*. Boston: Heinle & Heinle.
- Klippel, F. (24. 06 2005). *Historisches Lexikon*. Von [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Fremdsprachenunterricht_\(19./20._Jahrhundert\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Fremdsprachenunterricht_(19./20._Jahrhundert)) abgerufen
- M. Met, E. L. (1989). *What It Means to be an Immersion Teacher*.
- Manfred Wildhagen, E. O. (2003). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Braunschweig: Cornelsen.
- Massler, U. (2010). *Schwierig aber machbar: Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westmann.
- Nikola Vater-Uhlich. (07. 11 2017). *Grundschule Niederwerth*. Von <http://www.grundschule-niederwerth.de> abgerufen
- Paul-Hoffmann, S. (2004). *Das rheinland-pfälzische Modell "Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule"*. Mainz.
- Saxe, G. (1988). *Linking language with mathematics achievement*. Erlbaum.
- U. Massler, P. B. (2010). *CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westmann Verlag.
- Ute Massler, D. S. (2013). *CLIL-Unterricht in der Primarstufe*. Trier: WVT.
- Wolfgang Hallet, F. K. (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Klett.

Anhang

Beilage I: Interview-Fragen Englischfachkräfte incl. Antworten

Beilage II: Interview Multiple-Choice Fragebogen Schüler/innen

Beilage IIIa: Prüfung Englisch

Beilage IIIb: Prüfung Deutsch

Beilage IV: Feedback der Kinder

Beilage V: Logbuch

Mündliches Interview der Englischfachkräfte:

- 1. Welcher Unterrichtssprache wird im Englischunterricht gehandhabt? Englisch, Deutsch oder Beide?**

Lehrerin 1: *Es hängt von dem Thema und der Auffassungsgabe der Kinder ab, ich versuche überwiegend Englisch zu reden aber in der Regel ist es ein Mix aus Englisch und Deutsch.*

Lehrerin 2: *Bei mir ist es ähnlich, überwiegend wird ein Mix aus beider Sprachen verwendet. Bei Erklärungen muss ich oftmals deutsch reden, da die Kinder sonst komplett verzweifeln und überhaupt nicht wissen, was sie machen sollen.*

Lehrerin 3: *Ich schließe mich meine Kolleginnen an, es hängt oft von der Thematik ab, manche sind schneller und auch auf Englisch verständlich und manche weniger. Ich versuche jedoch überwiegend in Englisch mit den Kindern zu reden und unbekannte Worte durch umschreiben und Gestik und Mimik zu erklären, dies klappt häufig aber nicht immer.*

- 2. Prozentual gesehen: Wie ist die Verteilung der Sprachen Englisch und Deutsch in einer regulären Englischstunde?**

Lehrerin 1: *In meiner 1. Klasse würde ich auf eine Verteilung von 40% Deutsch und 60% Englisch tippen mit einer tendenziellen Zunahme der englischen Sprache.*

Lehrerin 2: *Ich schließe mich meiner Kollegin an. Auch in meiner 2. Klasse in eine Verteilung von 40% Deutsch und 60% Englisch gegeben, wobei mein persönliches Ziel, und auch der Klasse, wäre um Englisch mit 70-80% zu unterrichten. Dies ist ein Lernprozess für mich und für die Kinder.*

Lehrerin 3: *In meiner Kombiklasse 3/4 ist es eine Verteilung von ungefähr 70% Deutsch und leider nur 30% Englisch, da enorme Niveauunterschiede und verschiedene Ausgangspunkte schwer unter einen Hut zu bekommen ist. Jedoch ist es auch unser Ziel die Verteilung auf 50-50 zu steigern.*

- 3. Gibt es weitere Gründe dafür, dass prozentual gesehen so viel Deutsch in Englischunterricht einfließt?**

Lehrerin 1: *Das Unterrichtsbuch der 1. Klasse besteht aus großen Stücken Deutsch und mir fehlt ehrlich gesagt die Zeit, um ergänzend hierzu Materialien zu entwerfen. Dazu kommt, dass die Kinder die deutschen Wörter oftmals nicht mal kennen.*

Lehrerin 2: *Bei mir spielt die eigene sprachliche Sicherheit stark mit. Mir ist bewusst, dass mein eigenes Englisch nicht sonderlich gut ist, daher traue ich mir einen nahezu kompletten Englischunterricht noch nicht zu, da ich mich nicht ausreichend genug artikulieren kann um den Unterricht im Griff zu haben und z.B. auf störende, quatschende Kinder einzugehen.*

Da mir dies auch selber sehr bewusst ist, habe ich mich für kommendes Schuljahr zu einer Fortbildung angemeldet, in der Hoffnung gestärkt heraus zu kommen.

Lehrerin 3: *Wie eben bereits gesagt ist es im einen der große Niveauunterschied zwischen den Kindern der dies größtenteils einschränkt. Des Weiteren habe ich auch oft nicht die Zeit um, ergänzend der Methode, Englisch sprachliches Material herauszusuchen. Zudem kommt das ich mich rein sprachlich auch nicht fit genug fühle und die englischen Wörter auch oft nicht weiß.*

4. Wie lange und wie oft findet der Englischunterricht pro Woche statt?

Lehrerin 1: *In der 1. Klasse findet der Unterricht meist zweimal wöchentlich mit jeweils 20-25 Minuten statt, daraus ergibt sich eine wöchentliche Dauer von 40-50 Minuten.*

Lehrerin 2+3: *In der 2. Klasse und der 3. /4. Klasse findet der Unterricht 2-3 Mal die Woche statt, und erstreckt sich pro Woche auf 30-40 Minuten.*



Umfrage: Englischunterricht

Erst einmal vielen lieben Dank, dass du an dieser Umfrage teilnimmst und mir deine Meinungen zu dem Englischunterricht mitteilst!

Im Folgenden möchte ich dich bitten, den Englischunterricht mit Punkten von 1-10 zu bewerten.

1 Punkt ist die schlechteste und 10 Punkte die beste Bewertung!

Denk bitte daran, deine Klasse einzutragen und bei jeder Frage eine Möglichkeit anzukreuzen oder deine Meinung dazu zu schreiben!

Ich bin in Klasse: _____

1. Wie gefällt dir der Englischunterricht allgemein?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Wie ist deine eigene Motivation und Freude am Englischunterricht?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Wie ist deine Beteiligung am Unterricht?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Wie zufrieden bist du mit deiner Englischlehrerin?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Wie gefallen dir die Aufgaben und Themen im Englischunterricht?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Wie wichtig ist dir, Englisch sprechen und verstehen zu können?

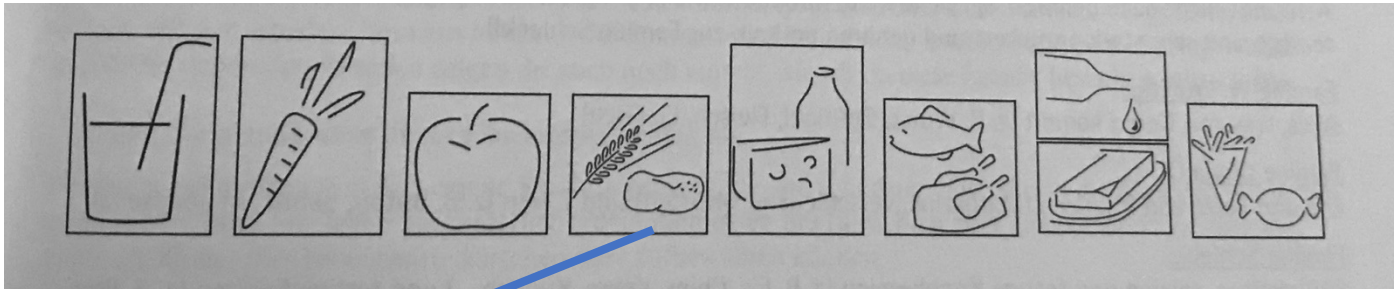
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Was gefällt dir am Englischunterricht besonders gut oder gar nicht?

Geschafft! Das war die letzte Frage.
Vielen Dank fürs Ausfüllen und Beantworten der Fragen! ☺

Test: Healthy eating

1.



Family
Fresh

Family
Müller

Family
Thirsty

Family
Lick

Family
Fruity

Family
Milli Milk

Family
Meaty

Familie
Olivia oil

/7 P

2. Write down: as many as 3 foods

1. Family Fresh:

2. Family Müller:

3. Family Thirsty:

4. Family Lick :

5. Family Fruity:

6. Family Milli Milk:

7. Family Meaty:

8. Family Olivia oil:

/12 P

3. Traffic light: set in.



red = eat _____ .

orange = eat _____ .

green = eat _____ .

/3 P

4. Match

red	orange	green

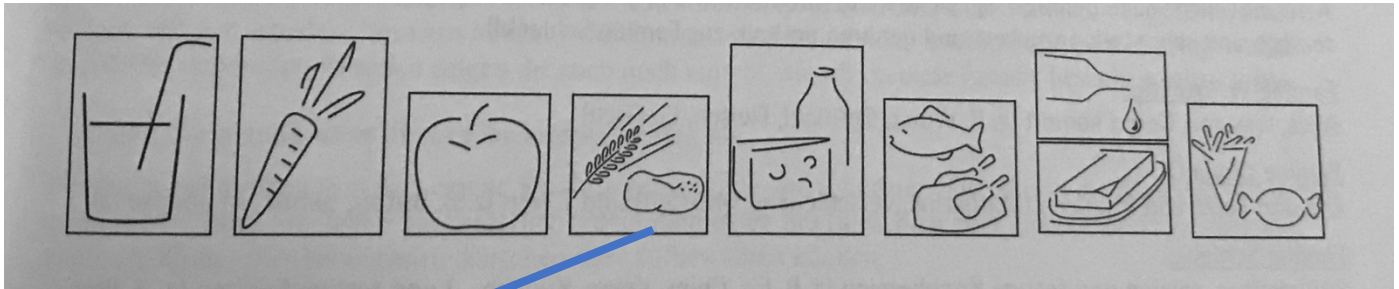
/8 P



from 30 points

Überprüfung: Thema Ernährung

5. Verbinden: Ordne die Symbole den richtigen Lebensmittelfamilien zu.



Familie Frisch	Familie Müller	Familie Durstig	Familie Schleck	Familie Fruchtig	Familie Milli Milch
----------------	----------------	-----------------	-----------------	------------------	---------------------

Familie W. Wurstig	Familie Olivia Öl
--------------------	-------------------

/7 P

6. Schreibe: Ergänze zu jeder „Familie“ **mindestens 3 Lebensmittel** die in diese Lebensmittelfamilie gehören.

9. Familie Frisch:

10. Familie Müller:

11. Familie Durstig:

12. Familie Schleck :

13. Familie Fruchtig:

14. Familie Milli Milch:

15. Familie W. Wurstig:



7. Ampel: Setzte ein.

Rot = _____ essen.

Orange = _____ essen.

Grün = _____ essen.

/3 P

8. Ordne zu: Welche Lebensmittelfamilie gehört zu welcher Ampelfarbe?

Rot	Orange	Grün

/8 P

Du hast insgesamt

von 30 Punkten erreicht



Umfrage: Klasse 2

Erst einmal vielen lieben Dank, dass du so toll am Unterricht mitgemacht hast und die Gruppe durch deine Ideen, Meinungen und der aktiven Teilnahme unterstützt hast! Im Folgenden möchte ich dich bitten, den Unterricht den du bei mir hattest mit einer Schulnote zu bewerten.

- 1 = sehr gut
- 2 = gut
- 3 = befriedigend
- 4 = ausreichend
- 5 = mangelhaft
- 6 = ungenügend

Denk bitte daran, bei jeder Frage eine Möglichkeit anzukreuzen oder deine Meinung dazu zu schreiben!

8. Wie hat dir der Unterricht gefallen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5 6

9. Wie hat dir die Gestaltung, Materialien, Aufbau des Unterrichts gefallen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5 6

10. Was hat dir an dem Projekt besonders gut oder gar nicht gefallen?

Geschafft! Das war die letzte Frage.
Vielen Dank fürs Ausfüllen und Beantworten der Fragen! 😊

Beilage V: Logbuch

Stunden	Datum	Aktivität
3	7.4.17	Erste Besprechung und Planung der Forschungsidee
5	8.4.17	Vertiefte Suche nach möglichen Themen
5	10.4.17	Ausarbeitung verschiedener Themen die zur Wahl stehen
3	18.4.17	Vorstellung in der Schule und Besprechung den Minors
6	2.5.17	Ausarbeitung des Minors und möglichen Themen zur Vorstellung in der Schule
5	18.5.17	Besprechung der Themen und Möglichkeiten der Grundschule Niederwerth
2	27.6.17	Unterzeichnung des Vertrages
40	30.6-20.8.17	Literatursuche und Forschung in dem Landesbibliothek Koblenz
5	22.7.17	Anfängliche Materialversammlung
6	24.7.17	Beginn der Vertiefung in das gewählte Thema
4	28.7.17	Austausch mit der Schulleitung in der Schule
10	29-31.7.17	Anpassung und Änderung des Themas, Anpassen an die Schule
4	3.8.17	Besprechung in der Schule
6	3.8.17	Nachbereitung
3	14.9.17	Gemeinsamer Start via Skype
20	7.9-10-9.17	Verarbeitung der gesammelten Ideen, Kritik
10	11.9.-14-9.17	Erweiterte Literaturforschung für das abgeänderte Thema
20	17.-22.9.17	Grobes Lesen und Sortieren der geeignetsten Literatur
50	19.9.-1.10.17	Studieren der Literatur incl. Notizen
10	28.9.17	Planung und Entwerfen der Interview Fragebogen und zu stellende Fragen
10	30.9.-31.9.17	Abnahme der schriftlichen Fragebogen aller Kinder
7	28.9.17	Anfängliche Planung der Unterrichtseinheit
5	28.9.17	Besprechung in der Schule
3	28.9.17	Skypegespräch mit der Minor-Gruppe
6	30.9.-2.10.17	Nachbereitung, Fokussierung
7	29.9.17	Abnahme der Interviews (Lehrerinnen)
10	1.10.17	Auswertung aller Interviews
6	2.10.17	Erstellung von Diagrammen und Grafiken
30	5.10.-12.10.17	Schriftliche Planung und Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten
10	11.10.-14.10.17	Zusammensuchen und Entwerfen der benötigten Materialien
5	15.10.17	Vorbereitung und letzte Anpassungen vor Schulbeginn

15	16.10.- 18.10.17	Anwesenheit in der Schule und Beobachtung
7	22.10.17	Auswertung der Beobachtungen
15	19.10.17	1. Stunde Unterrichtseinheit + Nachbereitung
15	26.10.17	2. Stunde Unterrichtseinheit + Nachbereitung
15	2.11.17	3. Stunde Unterrichtseinheit + Nachbereitung
15	9.11.17	4. Stunde Unterrichtseinheit + Nachbereitung
15	16.11.17	5. Stunde Unterrichtseinheit + Nachbereitung
20	17.11.17	1. Prüfung + Nachbereitung
20	5.12.17	2. Prüfung + Nachbereitung
20	22.12.17	3. Prüfung + Nachbereitung
20	23.12.17- 6.1.18	Schriftliche Arbeit des Handbuchs für die Unterrichtseinheit
10	18.12.- 28.12.17	Literatursuche Handbuch
300	31.10.17- 2.6.18	Schriftliche Arbeit der Forschung
10	3.6.- 4.6.18	Verbesserung und Anpassung der Formelarien
10	7.4.17-4- 6-18	Beihalten und Führen des Logbuchs
10	3.1.18	Vorbereitung Präsentation der Ergebnisse für die Schule
5	11.1.18	Präsentation in der Schule und anschließender Austausch
4	22.1.18	Konferenz, erneute Thematisierung
852	Insgesamte Stundenzahl	