

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

“CLIL is Great” Teacher and student beliefs on CLIL in an Austrian middle school

verfasst von / submitted by

Nina Hammerschmid, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 507 510 02

Lehramtsstudium UF Englisch, UF Geographie und
Wirtschaftskunde

Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc

Table of Contents

1. Introduction	6
2. CLIL - Content and Language Integrated Learning.....	9
2.1 Definitions of CLIL	10
2.2 Is CLIL worth the effort?	18
2.2.1 CLIL Benefits.....	18
2.2.2 CLIL Challenges	20
3. Historical Context of CLIL	22
3.1 CLIL in Europe	22
3.2 CLIL in Austria.....	24
4. Materials in CLIL	29
5. The role of perceptions.....	31
5.1 Research into perceptions & beliefs.....	31
5.2 CLIL research findings on perceptions & beliefs.....	37
6. Empirical Study.....	38
6.1 Methods and Research Design	38
6.1.1. Qualitative and Quantitative methods	38
6.1.2. Data collection instruments	39
6.1.3. Semi-structured interviews.....	39
6.1.4. Questionnaires	41
6.1.5. The participants	45
6.1.6. The teachers.....	45
6.1.7. The students.....	46
6.1.8. The chosen school and its CLIL program	47
6.1.9. Data Analysis - Interviews	49
6.1.10. Qualitative Content Analysis.....	50
6.1.11. Data Analysis - Questionnaires	52
6.1.12. Limitations.....	52
7. Findings.....	53
7.1 Pedagogical position of teachers' CLIL	54
7.2 What happens in actual CLIL team-teaching?	63
7.3 What are the differences between CLIL teaching, L1subject teaching and EFL teaching?.....	67
7.4 Additional student perceptions	71
7.4.1. Reported Difficulties	73
8. Discussion.....	74
8.1 Pedagogical approaches to CLIL teaching	74
8.2 Team-teaching in CLIL – a blessing or a curse?	77
8.3 Same same but different? - The perceived difference between CLIL and L1 subject teaching	79
8.4 What do CLIL learners think?	81

9. Conclusion.....	82
10. References	86
11. Appendix	91
A. Interview Guideline Teachers	91
B. Student Questionnaire.....	95
C. Letter to the parents.....	98
D. Transcripts	99
12. Abstracts.....	136

List of abbreviations

CLIL: Content and Language Integrated Learning

EFL: English as a Foreign Language

L1: First Language

L2: Second Language

RQ: Research Question

List of tables

Table 1. Categories student questionnaire	43
Table 2. Background Information - Teachers	46
Table 3. Student Groups Grade & Age	47
Table 4. Transcription system (adapted from Mayring 2014)	50
Table 5. Perceived difficulties.....	74
Table 6. Differences between content-driven and language-driven CLIL (adapted from Urmeneta 2019: 17)	76

List of figures

Figure 1. The 4 Cs of CLIL (Coyle 2010: 9).....	12
Figure 2. The Language Triptych (Coyle et al. 2010: 36)	14
Figure 3. The CLIL Pyramid (Meyer 2013).....	18
Figure 4. Factors influencing teachers' beliefs (Bovellan 2014: 55)	34
Figure 5. Combination of qualitative and quantitative methods	39
Figure 6. Steps of deductive category assignment (Mayring 2014)	51
Figure 7. Students' perceptions on the focus of the CLIL program.....	55
Figure 8. Students' perceptions on grammar practice in CLIL	57
Figure 9. Students' perceptions on comprehension	58
Figure 10. Students' perceptions on the atmosphere in CLIL lessons	71
Figure 11. Students' perceptions on CLIL in other subjects	72
Figure 12. Students' perspectives on CLIL in the future	73

1. Introduction

Learning content through a foreign language, also known under the acronym CLIL (Content and Language Integrated Learning), has become extremely popular in many parts of the world. With foreign languages, predominantly English, playing an ever-increasing role in many aspects of life, this educational approach proves to be particularly attractive in the globalised world of the 21st century. The motivation for employing CLIL is primarily fuelled by the intention to improve pupils' foreign language competencies, while still achieving the same level of subject competence as with teaching in the first language. In general, there is no specification of the language that is used for CLIL instruction. However, the demand from parents, teachers and students to use the world's lingua franca English, acknowledges its role in an internationalized world and furthers the need for professional and academic communicative skills. In addition to the added linguistic value, CLIL lessons should aim to foster profound intercultural understanding and awareness, engage learners in a deeper level of learning through cognitive incentives, provide student-centered activities and create relevant communicative situations (Dalton Puffer 2007, Coyle, Marsh, Hood 2010, Coyle 2007, Baker 2010). The aforementioned qualities are reflected in one of the fundamental theoretical and methodological foundations for CLIL lessons, the 4 Cs Framework by Coyle (2007), which will be further elaborated in section 2.2.

In Austria, the trend of implementing CLIL to teach content subjects originated in the early 1990s. Often initiated by the demand of parents and enthusiasm of teachers, such early CLIL could be titled a "grass roots movement" (Bärenthaler & Kelly 2021: 206). The absence of a unified CLIL pedagogy allows for various realizations of the approach, resulting in several local implementations (Dalton-Puffer et al. 2021: 94). Moreover, the above-mentioned variety of CLIL realities take very different forms, ranging from short project phases (e.g. individual topics) in regular subject lessons, up to longer-lasting foreign language subject lessons (at least one semester) (Ziegelwagner 2007: 321). Against this background emerges the necessity to consider the common grounds of CLIL implementations but also the different institutional conditions of specific CLIL programmes, which will subsequently be conducted.

Previously, most research on CLIL has focused on learning outcomes and language proficiency (Dalton-Puffer and Nikula 2014:118, Paulsrud 2019: 282). However, teachers' beliefs shape their construction of their practice (Gabillon 2013: 190). This suggests that beliefs play a central

role in teaching; therefore, it appears relevant to consider stakeholders' beliefs and the accompanying needs and challenges, in order to gain deeper insight into decisions undertaken at the pedagogical level. This observation about the influence of individuals' beliefs on the CLIL practice, has been at the center of an increasing research interest in this area for general educational research (Nikula et al. 2016: 15). Ultimately, these perspectives may contribute to a sustainable future development of CLIL. Research projects on CLIL participants' perspectives are still rather underrepresented (Mahan & Norheim 2020: 77). While content teachers commonly teach CLIL classes in Austria (Dalton-Puffer 2011:184), the school chosen for the study has implemented the rare scenario in which a language and a subject teacher team-teach the CLIL lessons. Since this is often not the case, primarily due to increased resource costs, this research project offers the unique opportunity to investigate where the opinions of content and language teachers overlap or diverge. Furthermore, this study focuses on the middle school context, whereas previous Austrian research projects exploring stakeholders' perspectives on CLIL have mainly referred to upper secondary or academically oriented lower secondary (Gymnasien) school contexts (cf. Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013).

The empirical inquiry performed in this study attempts to show in which areas language and content teachers perceptions regarding CLIL and its focus contrast. Although Coyle (2010: 2) highlights that CLIL is suitable “for a broad range of learners, not only those from privileged or otherwise elite backgrounds”, it has been claimed that many CLIL benefits can be attributed to the selection of high-achieving learners. With the inclusion of middle school students, this study's insights might contribute to further elaborating on the situation by adding information on the beneficial and challenging experiences of a category of students often categorized as low(er) achieving than their counterparts in secondary school (Gymnasium). The overarching aim is to study and analyze the perceptions on certain CLIL aspects and fill this gap in research in the context of an Austrian lower secondary school (NMS).

The following research questions illustrate the objectives of the study. The literary review has shown a substantial amount of CLIL-research; however, there is limited knowledge on CLIL lessons conducted in teams consisting of language and content experts and their approach to CLIL.

The first research question captures the most salient aspects which form the primary focus of the study.

RQ 1: How do language and content teachers perceive their pedagogical approaches to CLIL teaching?

The following sub-questions were identified in order to specify certain aspects:

RQ 1.1: On what continuum do teachers pedagogically position their CLIL practice?

RQ 1.2: What characterizes the actual CLIL team-teaching (cooperation, approaches feedback)?

This question considers the cooperation between subject and language experts in the actual practice, focussing on their mutual procedures in specific processes such as planning, grading and refining.

RQ 1.3: What are the differences between CLIL-teaching and L1 subject teaching?

RQ 2: In which areas do content and language teachers' beliefs overlap or contrast?

Research Question 2 follows through the whole findings section rather than being presented in isolation.

RQ 3: How do **learners** perceive CLIL lessons?

The inclusion of the student perspective and experiences on their CLIL lessons in terms of secondary data adds an extra layer to the depth of the study.

This thesis is divided into seven chapters. This introduction (chapter 1) is followed by a review chapter (2) defining and outlining the concept of Content and Language Integrated Learning. Chapter 3 will go into more detail on the historical context of the approach. Subsequently, chapter 4 addresses the role of perceptions in research, including a description of the significance of both teachers' and students' views on their practice and attitudes towards learning. These considerations are incorporated into the empirical part of the paper. Therefore, it was used as the basis for developing the interviews and questionnaires used to collect the data. The thesis will then outline the methodological approach by giving a detailed description of the methods and instruments used to collect data, the setting and lastly, the data analysis. Chapter 6 will then proceed to present the results obtained, which will finally be discussed in chapter 7.

2. CLIL - Content and Language Integrated Learning

The term Content and Language Integrated Learning (henceforth CLIL) describes a teaching approach in which any foreign language serves as the medium of instruction of any content subject, for example history or biology (Coyle 2002: 27). The idea of teaching content through a foreign language is not a new one; in medieval Europe, for instance, Latin was used as an additional language for instruction. In this regard, it is essential to note that the practice of integrating content and languages is based on bilingual and immersion programmes, such as the immersion programmes found in Canada in the 1970s or the multilingual programmes carried out in the Netherlands and Sweden (Hemmi & Banegas 2021: 1). Although the different terminology indicate considerable differences between immersion and CLIL, the relation of the two approaches leads to the absence of clear boundaries. One characteristic that discerns CLIL from immersion programs, is that the latter focus on the achievement of a native-like proficiency in the language of instruction, whereas CLIL aims at fostering learner's language and content skills at the same time (dual-focus) (Genoz et al. 2015: 25, Reitbauer et al., 2018: 89). While immersion frequently draws on the L2 spoken within a society, CLIL as a European mainstream undertaking "to introduce bilingual education also in areas where such concerns had not earlier been on the political agenda" (Nikula 2017: 113) commonly draws on foreign languages. (Dalton Puffer et al. 2014: 215). In practice, English is the medium of instruction chosen in most CLIL programs.

In the past years, CLIL has become extremely popular in Europe and consequently also in Austria, and has been viewed as "one of the most dynamic pedagogic trends in language teaching in Europe" (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 267). There are several reasons that can be cited as responsible for supporting this form of education. Firstly, the European Union's language learning goals pursuing the goal of multilingual citizens in promoting the acquisition of linguistic competencies to enable communication to take place "in more than one language" (Dalton-Puffer 2011:185). Secondly, migratory movements into European countries lead to multilingual societies (Nikula 2017: 113) or as Dalton Puffer (2007: 1) phrased it demographic changes transforming "European societies into communities that receive immigrants rather than dispatch emigrants". Finally, there is the aspect of employability, which has become extremely important in the context of the globalized labour market (Aguilar & Rodrigues 2012: 183,184). Therefore, being equipped with second language skills, most favourable in the English language, will prepare students to work together in international settings. Although the original idea was to promote the acquisition of an additional language among citizens, e.g., "a foreign

language heritage or community language” (Hemmi and Banegas 2021: 2), more recently, the emphasis has been on the world’s lingua franca – English.

The purpose of the following section is to define the term CLIL, explain the theoretical underpinnings of the CLIL approach in more detail and refer to its characteristics.

2.1 Definitions of CLIL

CLIL is a multifaceted approach that entails a variety of classification attempts. This section explores some definitions of CLIL.

The term CLIL has become a ‘brand name’ associated with efficiency and innovation in language learning and teaching (Dalton Puffer, Nikula and Smith 2010: 3). However, behind the CLIL label, a wide range of CLIL contexts with varying approaches can be discovered. For this reason, it is not possible to generate a universal definition. In order to provide a distinction of CLIL from other educational approaches, such as content-based instruction, immersion or bilingual education, a definition of the core elements is necessary (Coyle, Hood & Marsh 2010: 2). Therefore, this paper draws on two definitions:

First, a widespread definition by Coyle, Hood and Marsh (2010) which focuses on CLIL practices in general terms:

CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language. There is a focus not only on content and not only on language. Each is interwoven — even if the emphasis is greater on one than the other at a given time (Coyle, Hood & Marsh 2010: 3).

Second, a definition by Christiane Dalton Puffer (2011: 138), who is one of the leading researchers on CLIL in Austria:

CLIL can be described as an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language, typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary, or tertiary level.

The first definition by Coyle et al. points at the fact that CLIL serves as means to learn an additional language. Furthermore, the definition highlights the dual focus when it comes to language and content in CLIL, thereby describing CLIL as a tool that does not necessarily focus on the amount of time advocated to content or language but on fusing them within the lesson. This goes hand in hand with the fact that CLIL is not a one-size-fits-all approach, as de Graaff (2016: iv) asserts that “an integrated perspective on content and language is not the same in history as in physics teaching” which, in turn, results in different realizations. In her definition of CLIL, Dalton Puffer draws on the fact that content is taught **through** language which

emphasises that subject as well as language goals play a crucial role in CLIL. The need for the consideration of language learning goals and subject learning goals is also taken up by de Graaff (2016: xxxi). Moreover, in including the term ‘mainstream education’, Dalton Puffer addresses the original introduction of the term CLIL to shift away from other educational approaches such as immersion programs and to create a label for this European vision of bilingual education (Nikula 2017: 113).

As a consequence of the multitude of existing definitions, Pérez-Cañado (2018:) criticises that this variety creates confusion. Similarly, other authors request “a more stringent positioning” of CLIL practice(s) (Hüttner & Smit 2014: 160, Dalton-Puffer 2011). Although CLIL objectives may vary across classrooms and contexts worldwide there is one goal that CLIL lessons have in common: that learners acquire a subject’s content, such as nutrition in Biology, through a language that is not their mother tongue. This fundamental dual aspect can also be derived from the definitions mentioned earlier. Hence, in CLIL lessons, the language serves as the “medium of learning” (Coyle 2010: 9). Furthermore, the learners develop specific (language) learning strategies together with intercultural awareness, which will be further discussed as we proceed through this section.

The illustration of the so-called 4Cs (content, communication, cognition and culture) of CLIL established by Coyle (2002), provides an overview of what CLIL entails and how it can be conceptualized. Based on Coyle’s 4C framework of effective CLIL practices, it becomes obvious why CLIL fosters a range of diverse skills (2002: 28). According to Coyle, the direct CLIL stakeholders delve into an interconnection of “subject matter (content), the language of and for learning (communication), the thinking integral to high-quality learning (cognition) and the global citizenship agenda (culture)”, as visualised in Figure 1 (Coyle 2010: 9). The illustration clearly shows that content and language learning are deliberately combined in CLIL. Therefore, learning depends on meaningful input provided in the contexts of the respective content subjects; through this combination, a genuine communicative situation is created. Although there is no clear evidence that CLIL learners outperform non-CLIL learners in all areas of language learning, several research results show that learning outcomes seem to improve through CLIL, “while the CLIL-effect on the content subject is still widely unknown” (Dallinger et al. 2016: 23). Dallinger et al.’s. (2016: 24) study found that CLIL-learners developed greater listening skills and (Dalton-Puffer 2011: 187) reported that CLIL classes foster spontaneous L2 speaking skills, leading to the participants performing exceptionally well

in spontaneous oral production tasks. There is a small number of studies presenting evidence of negative influences by CLIL (Piesche et al. 2016) discovered that in science lessons “cognitive overload due to insufficient language proficiency and no prior CLIL-experience, might have prevented deeper processing of the input”. Piesche et al. (ibid) claim that prior selections of CLIL participants might lead to a “decrease in the negative effect of CLIL”.

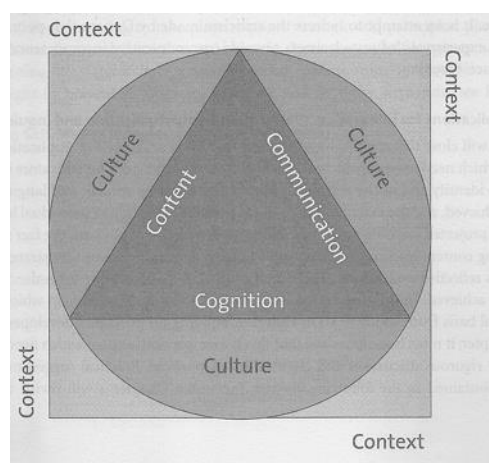


Figure 1. The 4 Cs of CLIL (Coyle 2010: 9)

At this point, it seems relevant to look at some of these elements and their connection in more detail.

Language

It is undeniable that language plays a significant role in teaching. Language is described as the central medium and key qualification of teaching and learning (Breidbach et al. 2011: 11). Although in CLIL the focus lies on content, as CLIL lessons are in most cases scheduled as content lessons, great attention is given to the acquisition of foreign language proficiency (Pinner 2021: 24, Graaff 2016: xiii). When teaching CLIL, an awareness of language, especially any foreign language, becomes even more critical, because specific content instruction in a foreign language add an extra challenge for learners (Dalton Puffer 2011: 1194ff.). After mastering this initial adjustment of content instruction in a foreign language the acquired capabilities may later turn into a great asset (e.g. tertiary education, field of work). According to Pinner et al. (2021: 24), CLIL is based on the principle “that content is the vehicle which makes the foreign language relevant”, because students learning goes beyond studying words, phrases or abstract grammatical aspects of a new language.

This statement contrasts a common progressive procedure of foreign language classes, and simultaneously is one fundamental benefit of CLIL. Whereas the complexity of grammatical

units, for instance, increases over time in some EFL teaching curricula, as far as CLIL lessons are concerned, “learners need to discuss, debate, justify and explain using more complex language and different sorts of language than would be practised in the regular foreign language lessons” (Coyle et al. 2010: 10). Through these various forms of interactions, a relevant communicative context is created in which students can practice all the features of oral communication mentioned above. Ultimately language serves as a tool to construct knowledge and plays a crucial role, especially in CLIL contexts.

When looking at “how language is used in connection to the learning of content, and how language is learned in that process” (Hemmi & Banegas 2021: 7), the ‘language triptych’ presents a practical means to obtain an overview. The different, although interrelated purposes of language use in CLIL, are represented in the ‘language triptych’ (see figure 2) (Coyle et al. 2010: 36). It helps teachers to organize their language and content objectives in a meaningful way to meet their students’ needs.

1) Language of Learning:

This is the language students need to comprehend fundamental concepts and skills of a topic or theme. For the teachers, this means shifting their focus away from teaching every grammatical element in depth and concentrating on the essential functional elements demanded by the content at hand (Coyle et al. 2010: 37).

2) Language for Learning:

This is the language that learners need to perform effectively in the classroom setting. Therefore, teachers should support learners in developing the necessary strategies and skills to participate in cooperative group and pair work, formulate questions, reflect and discuss. Additionally, learners need to be familiar with a range of speech acts, such as describing, evaluating and summarizing, to effectively engage with the content. The acquisition of these essential skills and strategies can, according to Coyle et al. (2010), only take place when made transparent both in planning and teaching. Most importantly, learners need to be able to comprehend and produce the language that provides them with access to the content of a subject matter (Coyle et al. 2010: 37).

3) Language through Learning:

Meaningful language acquisition works best when the learners are actively involved. In other words, if new content is practiced by using the foreign language it was taught in, a “deeper level of learning” can happen (Coyle et al. 2010: 37). Furthermore, when content is shared in a socially collaborative context (e.g, between students and teachers or peers), the learning experience can be enriched. Coyle et al. (2010: 38-39) describe

learning as a progressive development that can be compared to an upward spiral relying on continuous recycling for further language development.

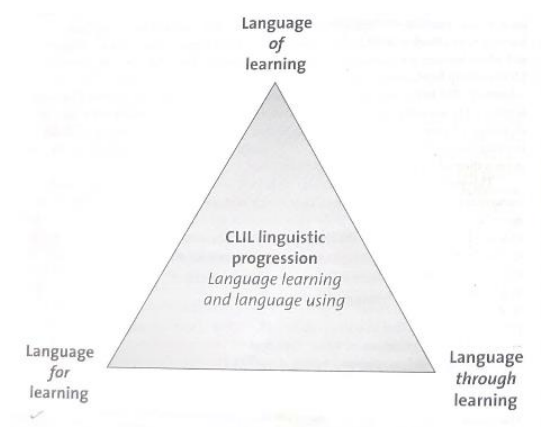


Figure 2. The Language Triptych (Coyle et al. 2010: 36)

Content

The link between language, content and learning leads to the discussion of the relationship between language and content. Pinner et al.'s (2021: 24) describe the complex interconnection of language and content that CLIL involves: "Despite the clear focus on content, at its core, CLIL is still a bilingual approach to education with its main emphasis on foreign language acquisition." However, the denotation of CLIL as dual approach refers to the interaction of both, the foreign language and the subject content; it is important to make this relationship clear, especially in the educational context. The significance of the relationship is illustrated in the following quote:

This unity is a crucial concern, yet difficult to conceptualise and explore: in CLIL, the very phrasing 'content and language integration' may push us towards considering language and content as separate. [...], focusing on integration makes it necessary to explicate what is actually meant by 'language' and 'content'. These concepts are easily taken for granted in ways that may disregard their inherent interdependency [...] (Nikula et al. 2016: 3).

In light of this relationship, it seems integral to draw on Schleppegrell's (2004: 1) notion that "[i]t is through language that school subjects are taught and through language that students' understanding of concepts is displayed and evaluated in school contexts'. As the statement above emphasizes, language plays an integral part; however, this varies according to the focus of the CLIL approach. Since it is the case that CLIL programmes are adapted to the specific needs of schools, various interpretations of the roles of content and language have evolved. Consequently, CLIL lessons, be they in Austria or elsewhere, may place their focus on content (Content-Driven CLIL – content is the priority), while in other settings, the focus is placed on language (Language-Driven CLIL – language learning is the priority) (Urmeneta 2019:17). Thus, one ubiquitous concern is the differed roles that language assumes when integrated into

content teaching (Banegas, 2016). In fact, it is CLIL's flexibility that demands teachers to develop specified didactic decisions, which at best include parallel (language and content) teaching objectives.

Another point of discussion often raised in literature is concerned with coverage and depth (Bruton 2013: 589). More specifically, being taught in a foreign language means that the number of topics covered must be reduced by virtue of linguistic limitations on the learner's behalf. Reasons for this can be attributed to the lack of terminology when encountering complex concepts in another language. Therefore, it is feared that the complexity of a subject might suffer due to being simplified according to students' language levels. Even though researchers claim that "L2 processing has a strong potential for subject-specific concepts" (Vollmer et al. 2008), critics like Lim Falk (2008 in Sylvén 2012: 302) voice that foreign languages pose a hindrance when used to teach content subjects. This notion is supported by evidence such as the outperformance of monolingually educated students in science (Piesche et al. 2016: 114), the decline in student participation and the use of less appropriate technical language in CLIL lessons (Lim Falk 2008, Dalton Puffer 2008). Consequently, the need for teacher training, accurate learning objectives and appropriate teaching materials are highlighted in the literature (Pladevall-Ballester 2015: 184, Aguilar & Rodriguez 2012: 195).

Cognition:

The combination of content and foreign language learning happening in CLIL lessons pose a cognitive challenge for learners. In CLIL lessons, the most apparent one is engaging with new content through a foreign language. Therefore, careful lesson planning and material preparation are necessary to guide and support the students in the best way. Primarily through those authentic and language-rich encounters, CLIL fosters higher-order thinking skills supported by activities such as analysing, evaluating and creating (Dalton Puffer 2011: 3). Bloom et al. (1956), whose *Taxonomy of educational objectives* is "one of the most influential documents in the history of education" in terms of test design and curriculum development, distinguishes between lower and higher-order thinking skills (Dalton-Puffer 2013: 6). Accordingly, the latter can be fostered when focussing on learner-centred activities involving practical orientation and creativity. Consequently, learners need to be provided with the language they need to articulate their ideas to eventually grow from this rather challenging undertaking (Coyle, Marsh and Hood 2010: 10ff.) What poses a challenge in this context is that the language level of CLIL learners "is likely to be lower than their cognitive learning level" (Coyle 2015: 90)

It seems timely to highlight one of the learning theories that play a crucial role for CLIL at this point, namely, constructivism. Bruner (e.g. 1990) being the “prime intellectual mover of constructivism in learning theory” (Dalton Puffer 2007: 7), puts forward the notion of learning as a process in which new information is processed based on learner’s prior knowledge. Thus, this active process includes the comparisons of new experiences with pupils own beliefs. The emerging cognitive structures are also known as schemata and serve to form the structure in which the human being integrates the experiences made or information received (Dalton-Puffer 2007: 8). In conformity with constructivist principles, CLIL fosters active construction of knowledge through cooperative and collaborative exercises (van Kampen, Meirink and Admiraal 2020: 857). However, learning is a highly individual process, as learners have different language levels or content knowledge (Dalton-Puffer 2007: 8). Therefore, the author stresses teachers’ significant role as mediators between the current and future state of knowledge (ibid). Finally, CLIL lessons create a learning environment that offers meaningful ways for students to develop content and language and skills at the same time. The important role support and scaffolding take in these settings are mentioned by Skinari and Nikula (2017: 238), who found that CLIL teachers appear to be more conscious of their role as facilitators in understanding and constructing knowledge. Scaffolding includes paraphrasing, working with visual aids, explaining things in everyday language. Consequently, creating an effective learning atmosphere entails the incorporation of CLIL specific methods and approaches (Pladevall-Ballester 2013: 46). However, the knowledge and tools it takes are often not readily available as the existing regulations are not fixed and are rather general (Dalton-Puffer 2007: 47).

In conjunction with cognitive processes, it is important to mention Dalton-Puffer’s (2013) concept of cognitive discourse functions (CDFs) which offers a framework that aims to link the subject’s learning goals and the linguistic realization; in other words, CDFs embody a “zone of convergence between content and language pedagogies” (Dalton Puffer 2013: 216). Relating to the performative formulation of competence statements in content subject curricula (e.g. biology, physics or geography) seven speech actions, namely CLASSIFY, DEFINE, DESCRIBE, EVALUATE, EXPLAIN, EXPLORE, and REPORT were established (Dalton Puffer 2016: 33). Lastly, “the CDF-construct’s twofold rationale is essential because if we think of content-and-language integration as integrating different pedagogies, the CDFs can function as a kind of lingua franca that may enable educators to communicate across subject boundaries” (Dalton-Puffer 2013: 242).

Culture:

The last point targets culture, which is the fourth ‘C’ of Coyle et al.’s. (2010) framework. Because of the inseparability of culture and language, the cultural dimension plays a vital role in language teaching (Baker 2011: 1). Since one of the fundamental approaches of CLIL in Europe is to create multilingual citizens, CLIL lessons in Europe aspire to equip language learners with the necessary skills for effective intercultural communication. The statement put forward by Coyle, Marsh and Hood (2010: 38) summarizes the importance of intercultural awareness: “culture determines the way we interpret the world, and [...] we use the language to express this interpretation, then CLIL opens an intercultural door [...]”. Hence culture constitutes an important aspect of education. CLIL is seen as an approach that particularly fosters intercultural awareness (Coyle 2007) in including activities that focus on the reflective skills of learners and by working with material that represents a great variety of cultural realities (Sudoff 2010; Mendez Garcia 2012) The relationship between culture and language is complex, thus learning through a foreign language stimulates intercultural understanding.

With the introduction of the CLIL-Pyramid, Meyer tries to extend the pedagogical conception of the 4C framework, which is, according to him, a “sound theoretical and methodological foundation for planning CLIL” (2013: 295). Nevertheless, Meyer argues that “there is still a lack of [...] comprehensive and integrative CLIL methodology” and that without the provision of these, it is feared that the potential of this form of teaching cannot be fully exploited. Therefore, he developed the CLIL-Pyramid which is a “flexible [lesson planning and material construction and adaptation] planning tool” based on Coyle’s 4Cs-Framework and offers “quality criteria for successful and sustainable CLIL teaching and learning (ibid)”. In consideration of insights from various fields (e.g. cognitive psychology and CLIL research) he designed the following quality principles for CLIL:

1. Rich input
2. Scaffolding learning
3. Rich interaction and Pushed output
4. Adding the (inter-)cultural dimension
5. Making it H.O.T (thinking skills)
6. Sustainable learning

The visual representation of Meyer’s Pyramid (see figure 3) is divided into four stages recommending an elaborated and tested path for planning CLIL lessons or designing CLIL materials. The starting point of every undertaking starts with selecting a topic. The second step ‘choice of media’ comprises the selection of suitable material, thereby including the various

learning styles and addressing different language skills. The third level, which includes the choice of tasks to cover topic at hand. These should be designed in versatile formats to activate higher order thinking skills and enable genuine communication. Furthermore, teachers need to be mindful of the kind of support provided to help learners deliver the desired results. Finally, at the top of the pyramid the salient content and language features are revised (Mayer 2013: 308). The pyramid provides teachers with a practical resource to integrate qualitative pedagogical principles into their CLIL sequences.

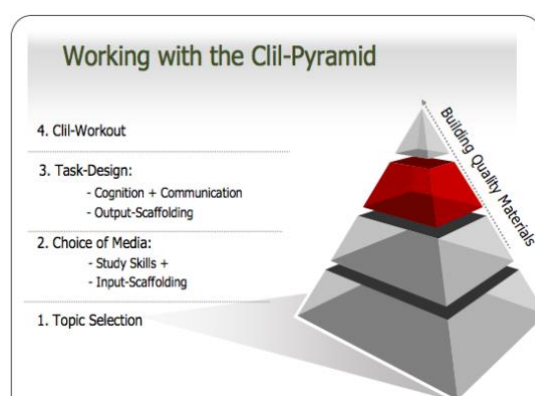


Figure 3. The CLIL Pyramid (Meyer 2013)

To conclude, Coyle's 4Cs framework identifies the fundamental components of CLIL pedagogy and presents it in a useful way to foster understanding of how CLIL can be conceptualized. Meyers (2013) additional guideline for qualitative lesson planning and material design equips teachers with a useful resource to achieve the best possible results from the learning approach. Moreover, in the context of integration, Dalton-Puffer's (2013) framework of CDFs presents a major achievement in terms of linking subject and language pedagogies. It follows that the focus of CLIL lessons lies in the simultaneous acquisition of knowledge and language. An innovative mixture of meaningful tasks enables the active development of learner's abilities.

2.2 Is CLIL worth the effort?

2.2.1 CLIL Benefits

The implementation of CLIL programmes requires additional time and effort, such as the preparation of suitable materials. On that account, a number of research projects focusing on the effectiveness of CLIL were initiated. Therefore, it seems interesting to evaluate whether these efforts are worthwhile. The following section is dedicated to present the specific benefits and drawbacks of the present educational concept.

Overall CLIL opens up innovative ways to promote language and content learning (van Kampen, Admiraal & Berry 2018: 223). In terms of the communicative approach being widely used nowadays, CLIL offers authentic incentives for learners to communicate in a given language. Dalton-Puffer (2011: 3), states that “CLIL classrooms are widely seen as language bath” because they allow students to engage with the language in a natural way (naturalistic language approach). In a related manner, Hüttner, Dalton-Puffer & Smit’s (2013: 270) analysis of the CLIL programme of an Austrian technical college provides guidance for the claim that the meaningful integration of foreign language can positively influence language learning even in situations where the target group is not considered language enthusiasts. Furthermore, there is a general concern that traditional language classrooms are not suitable for successful language learning because they do not offer the ‘street’ like situations in which foreign languages can naturally be picked up (Dalton-Puffer 2011: 3). This underscores the potential advantage of CLIL as the lessons are real-life learning situations in the combination of language and content of a specific subject (Dalton-Puffer 2007: 2). They eventually result in CLIL learners’ advanced performances in spontaneous communicative events (Dalton-Puffer 2011: 187). All in all, CLIL has the potential to offer real benefits in terms of effective language use.

Additionally, the more subject-specific use of the foreign languages in CLIL supports the acquisition of vocabulary specific to school subjects, also labelled as semi-technical or “words which have a common general meaning but have also acquired a specialized meaning in a certain subject or discipline” and technical vocabulary, referring to words used in specific professions (Rieder-Bünemann, Hüttner & Smit 2018: 36). The findings of an empirical study on the spontaneous use of &-specific terminology in CLIL classrooms carried out by Rieder-Bünemann, Hüttner & Smit (2018) confirms the successful use of subject-specific expressions in classroom communication. While this study underlines that these potential learning gains depict “the unique advantage that CLIL can offer as a content-language interface” (2018: 40), it must be noted that there are studies that did not find any significant effect of CLIL lessons on vocabulary development (e.g. Gierlinger & Wagner 2016). Lastly, Dalton-Puffer (2007: 294) raises a crucial point:

English today is the language in which the majority of the world’s knowledge is created, recorded and published, it is easy to predict that one context in which learners are likely to use English after leaving school is in gathering and processing information and in studying specialist subjects.

This statement justifies the widespread use of the English language and the need to equip students with crucial skills language and content skills they can apply in their future careers.

This notion receives worldwide approval from the CLIL stakeholders (Dalton-Puffer 2011: 185).

Another area where CLIL seems to feature benefits is in the development of positive foreign language learning attitudes. In their study on lecturer and student perceptions on CLIL, Aguilar & Rodriguez (2012: 184) found that students' "positive attitude towards foreign language learning increased" when experiencing CLIL lessons. This is corroborated by other studies carried revealing that CLIL implication is conceived as positive (e.g. see Lancaster 2016) and that the programme is perceived as beneficial for the educational process (see Lorenzo et al. 2010). Especially in upper secondary settings, where students' motivation seems to be declining for many reasons, the use of English related to students' professional interests may help increase their engagement (Hüttner & Smit 2014: 166). Convincing evidence is provided by Hüttner, Dalton-Puffer & Smit's study among learners of a technical college who are interested in technology and science and are considered as "student groups stereotypically perceived as less motivated language learners" (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 286). Interestingly, the authors observed that the interviewees stated positive attitudes towards their CLIL lessons. The participants voiced great interest in using the foreign language in authentic communicative situations relating to their field of expertise (276). All in all, the dual focus of CLIL offers excellent potential to influence students' perceptions of language learning positively. Finally, I want to draw on the conclusion written by Hüttner & Smit (2014: 167) who, argue that: "[t]he advantage [of CLIL] lies in the complementary nature of and in its diversity." Having outlined the strengths of CLIL, the challenging aspects will now be discussed.

2.2.2 CLIL Challenges

One of the significant drawbacks of teaching CLIL is the lack of appropriate and accessible teaching material and adequate teacher training (Aguilar & Rodriguez 2012: 195, Skinnari 2020: 8, Bärnthaler & Kelly 2021: 197). In this respect, several studies mention the increasing time exposure when planning CLIL lessons and designing the material that fulfils the linguistic and subject-specific needs (Skinnari 2020: 8). Moreover, the importance of pre- and in-service teacher education on CLIL is often underestimated. As pointed out by Sylvén 2013: 306), "the lack of qualified teachers is often a hindrance for CLIL". In Austria, there are several ways to obtain specific CLIL training, for example, courses are offered by institutions such as the University of Teacher Education Vienna and Baden (Pädagogische Hochschule Wien und Baden). Driven by the compulsory introduction of CLIL lessons in vocational schools in 2011, in-service training opportunities titled "HTL CLIL" which include input on methodology and materials were originated by the Austrian government (Bärentaler & Kelly 2021: 196).

However, it must be mentioned that most of the in-service training programmes are based on the voluntary participation of the teachers. In this respect, CLIL teachers have stated that teaching CLIL requires a considerable amount of time and financial resources, hence teaching CLIL is difficult to balance (Skinnari 2020:8). At last, some of these issues could most likely be solved through the supply of ready-made CLIL materials and specific teacher training programmes at schools.

While there are research results that provide sound evidence for the benefits of CLIL (see Dalton-Puffer 2007, Nikula 2005, Aguilar & Rodriguez, 2012), there are also studies that indicate the opposite. A study on classroom interaction by Lim Falk (2008) raised the issue of reduced student participation in CLIL lessons. Several causes can be identified, for example, pupils who already struggle with the acquisition of a foreign language or participants for whom English is the third or fourth foreign language learned (Dalton Puffer 2011:188). In that respect, Nikula (2017: 119) raises the issue of whether “CLIL fits all types of learners”. While on the one hand, research outcomes demonstrate that “CLIL learners are better L2 performers” in terms of motivation and linguistic talent, this may, on the other hand be attributed to a selection of “high-achieving students” coming from academic backgrounds (ibid, see also section 4). Another aspect that arises in regard to equity is whether “CLIL is suitable for students with learning difficulties” (ibid). However, the positive results that CLIL programs achieved among selected privileged students “could be indicative of the potential that CLIL might have for groups of students that have not been the main target group of CLIL programmes, although they may well require additional scaffolding and special support to master the challenges of CLIL.” (Rumlich 2020: 116). The introduction of CLIL into various school settings goes hand in hand with the fact that foreign language learning must be independent of performance levels, socioeconomic status and educational background (Madrid & Pérez Cañado 2020: 240). As mentioned above, this requires teachers to utilize “materials, methodologies, or types of evaluation [...] to cater to diversity (ibid 246). While the number of studies in this context is still limited, there are some strategies to address diversity examined in the Spanish context: one study put forward the use of audiovisual material and another one underscored the importance of slow and clear speech to facilitate comprehension (ibid 245 f.). It has to be mentioned that the majority of pedagogical methods have not been evaluated. A pivotal contribution could be made by ADiBE (Attention to Diversity in Bilingual Education) which is an international research project, that investigates on the topic of the diversity within CLIL programs across Europe (Pérez Cañado, et al. 2019). In this research association, researchers from Spain, Austria, Finland, Germany, Italy, and the UK aim at generating strategies for more inclusive

ways to embed CLIL education.

Nikula (2017: 120) raises the issue of spatial availability of CLIL in Finland, as programmes tend to be offered in schools located in large cities rather than in rural areas (Nikula 2017: 120). Considering this, the situation in Austria should also be addressed, where students are separated into two different forms at the lower secondary level, namely: *Gymnasium* (academically oriented – high achievers) and *Mittelschule* (less academically oriented – low(er) achievers). Hence, more CLIL opportunities might be offered in more academic contexts due to the greater interest of stakeholders. Finally, the use of a foreign language to teach a content subject should be accessible for all students. Nevertheless, without further research on the suitable methods and resources to tackle this challenge, CLIL might still be an obstacle for low-achieving students.

Another controversial subject that came up in the context of CLIL is the fundamentally advantageous flexibility of the programme, which has led to a wide variety of CLIL programmes in different educational contexts. Several authors voice the need for comprehensive guidelines, frameworks and general teaching methods (Rumlich 2017: 112, Skinnari & Bovellan 2016, Nikula 2016), as their lack may lead to confusion and misapplication (Hemmi & Banegas 2021: 5). Furthermore, it is stressed that national decision-makers should take a more prominent role in managing CLIL matters (van Kampen et al. 2018: 856). In this context, Bruton (2013) maintains that the diverse responses to CLIL pose a hindrance for research and Nikula (2017: 119) stresses that although a comprehensive research base exists, it “is difficult to provide overarching answers to questions”. Lastly, crucial future directions concern the dire need for solid longitudinal research and the replacement of vague descriptions with well-designed local rationales for CLIL (Rumlich 2017, Nikula 2017, Goris et al. 2019).

It can now be summarized that, if implemented thoughtfully, CLIL depicts an approach that holds great value. To ensure that teacher training, school-specific guidelines and appropriate material can be developed, more knowledge from the main stakeholders, namely students and teachers is required in form of longitudinal studies.

3. Historical Context of CLIL

3.1 CLIL in Europe

The desires to educate the population with foreign languages has a long tradition in Europe. Initially, this form of education only existed in specific geographical regions (e.g., border

regions) and certain types of schools. However, the call for further language input targeting all citizens across Europe soon followed. This was mostly driven by societal, economic changes but also insufficiencies of conventional language teaching (Tsuchiya and Murillo 2019: 2). Early measures to introduce multilingual teaching date back to the 1960s. A European Economic Community Council Regulation issued in June 1958 required that a more significant number of the ‘ordinary’ population should acquire additional European languages because of the “integration and the ensuing human mobility” (Marsh 2002: 50). In 1978, the European Union’s ambition to foster bilingual teaching grew further with the intention “to encourage teaching in schools through the medium of more than one language” (Marsh 2002:51). With the aim to create cohesion between European member states, the “need to promote, encourage and facilitate the teaching of the languages of the Member States of the Community” was again highlighted by the European Commission in the 1980’s (Marsh 2002: 52).

The notable changes of the late 20th century and several political initiatives paved the way for the introduction of a “European approach of bilingual teaching” (Nikula 2016: 4), which today is known under the synonyms CLIL (Content and Language Integrated Learning) and EMILE (Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère). The importance of coining a concept that encompasses the European needs instead of drawing on one of the existing approaches results from the fact that other concepts, such as immersion in Canada, flourished precisely because of the unique interplay of certain situational and operational variables (Marsh 2002:56). The unique dual-focus approach and the flexible adaptability to local contexts were decisive reasons for the widespread adoption of the CLIL concept throughout Europe, which has also become visible through the vast number of publications in several areas of CLIL (Dalton-Puffer et al. 2021: 93). Over the past 15 years, an expansion into many parts of the world, such as Asia and Latin America could be observed (Dalton-Puffer 2011: 184).

While CLIL is a more recent phenomenon in some parts of the world, in Europe, where CLIL has been used in schools for almost three decades, a record of success can be drawn. In her research paper, Sylvén (2016) attempts to give a metaperspective on the use of CLIL in four European countries, namely Sweden, Finland, Germany and Spain. Her analysis of the fundamental differences regarding the CLIL programmes showed that the combination of (some kind of) policy framework, teacher training and research seem to form an advantageous basis for the later success, even if they only consist of rough guidelines (Sylvén 2013: 302ff.). She concludes that her cross-national comparison aims at providing a fundamental overview of

the introduction of CLIL programmes. Finally, Sylvén stresses the fact that CLIL should only be initiated for reasons of students' benefits (2013: 314).

3.2 CLIL in Austria

The interplay of different educational systems, varying school types and the absence of national guidelines in the Austrian curricula encouraged the emergence of many context-specific implementations of CLIL programmes (Dalton-Puffer 2021: 93). Rumlich (2017: 113) expresses this phenomenon as follows: “[t]wo people could talk about CLIL and refer to entirely different realizations”. Subsequently, CLIL in Austria can be found in the most diverse and open forms. For the following reasons, it seems relevant to explain the conceptual and institutional background of CLIL in Austria.

The initial impetus of CLIL in Austria can be dated back to the 1990s. Several factors on the political and civic level influenced the use and spread of CLIL. On the one hand, Austria's accession into the European Union in 1995, the creation of well-developed bilingual school programmes and the introduction of English as a working language (Dalton Puffer 2007: 46). On the other hand, personal ambition of parents who expressed interest in bilingual education.

The foundation of a legal basis of CLIL was formed by the so-called ‘push for foreign languages’ (Fremdschprachenoffensive) initiated by the Ministry of Education at the beginning of the 1990's (Gierlinger 2007: 79). This initiative intended to promote foreign language learning as well as foreign language teaching in Austrian schools. In addition, this campaign also proposed the suitability of foreign languages as a medium for subject teaching. Without strict conditions and guidelines from the Ministry of Education, schools were able to decide on their procedure of application independently. In some schools, therefore, short sequences, e.g., in the form of lesson starters or summaries, take place, while in others, larger projects are carried out over the entire school year. The introduction of compulsory CLIL in upper-secondary colleges of technology (HTL) in 2011 fundamentally changed this situation.

Regarding the organisation and legal regulation of CLIL in mainstream education, an abstract of the Austrian educational law can be referred to before going into more detail. The extract of § 16 section 3, which is concerned with the language of instruction, states that:

[...] die zuständige Schulbehörde [kann] auf Antrag des Schulleiters [...] die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache (Arbeitssprache) anordnen, wenn dies wegen der Zahl von fremdsprachigen Personen, die sich in

Österreich aufhalten, oder zur besseren Ausbildung in Fremdsprachen zweckmäßig erscheint und dadurch die allgemeine Zugänglichkeit der einzelnen Formen und Fachrichtungen der Schularten nicht beeinträchtigt wird. Diese Anordnung kann sich auch auf einzelne Klassen oder einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen. [...]¹

Since the study for this thesis was carried out in a lower secondary school (Mittelschule), the following is an excerpt of the curricula regulations concerning CLIL teaching in Austrian middle schools. Apart from pointing out some global goals that highlight the importance of learning foreign languages, they explicitly state that:

Kompetenzorientierter Unterricht ist an den Prinzipien der kommunikativen Didaktik auszurichten, wobei insbesondere Modelle der Immersion in der schulischen Praxis bzw. „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) gefördert werden sollen. (Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 21.07.2021)²

Furthermore, what is stated in the curriculum emphasises that bilingual education is a valuable resource that promotes linguistic sensitivity and intercultural understanding as a basis for a democratic society. What was emphasised in the previous section shows parallels with the European language policy mentioned earlier, which primarily led to the emergence of bilingual language education programmes.

Concerning existing guidelines in the lower secondary context, the Austrian Centre for Language Competence (ÖSZ) published a handbook that includes guiding principles and practical examples ranging from primary to upper secondary level. Based on an international reference tool, the CLIL matrix, which is constructed around the four central elements of CLIL: Content, Language, Integration and Learning, the authors created a CLIL Matrix checklist (Gierlinger 2010: 7ff.). This checklist was introduced to offer a potential directory supported by tried and tested suggestions, that can be implemented and adapted to the context specific local situation (ibid 11).

The lower secondary teaching example, highlights the following crucial aspects that need to be considered when planning a CLIL sequence. One key component is the implementation of

¹ [...] the responsible school authority [may], at the request of the principal [...], order the use of a foreign language as the language of instruction (working language) if this appears expedient because of the number of foreign-language speakers residing in Austria or for the purpose of better education in foreign languages and if the general accessibility of the individual forms and subject areas of the school types is not impaired. This arrangement may also relate to individual classes or individual subjects of instruction. [...]

² Competency-based teaching is to be aligned with the principles of communicative didactics, promoting in particular models of immersion in school practice or "Content and Language Integrated Learning" (CLIL).

CLIL in project-based teaching forms. Thereby the use of authentic materials (e.g. texts) which should be tailored to the students' needs and language and content skills is suggested (Gierlinger 2010: 36). Through the use of versatile materials (picture cards, word cards and phrases), CLIL teachers should try to activate different learning channels. To enable all learners to understand and carry out the activities, scaffolding techniques, such as prior L2 input or double literacy, which allows for simultaneous L1 and L2 use (Gierlinger 2010: 7ff.36) should be employed. Moreover, the practical example envisions intensive vocabulary work as the basis of CLIL projects and therefore recommends to foster the linguistic input through the inclusion of quizzes, games, and interactive learning in pairs or groups (ibid). Since the integration of language and context constitutes a demanding task for students, CLIL should be understood as a cognitive challenge adapted to the needs of the intended audience. Furthermore, the implementation of team-teaching as a cooperation between content and language teachers is mentioned as a desirable endorsement in the lower-secondary context (ibid 40). In addition to that, the authors promote the development of national and international CLIL networks, which serve as an exchange among practitioners as well as a forum for the self-presentation of different schools, and subsequently form a resource bank for authentic materials which are appropriate for the intended CLIL audiences (ibid 42).

Finally, as mentioned in section 2.3, while CLIL lessons might pose an extra hurdle for some students, they prove beneficial in the vocational school context as the topics addressed help prepare them for their future careers. Hüttner, Dalton-Puffer & Smit (2013: 277) emphasize the relevance of CLIL in upper-secondary colleges of technology (HTL):

CLIL as a domain of more direct professional relevance is also emphasized by the need of engineers to access work-related literature, which is frequently available first in English, in order to remain up-to-date professionally.

Hence, significant developments concerning regulations were achieved in vocational schools such as HTL, HAK and HUM, which were obligated to provide a fixed number of CLIL annual lessons in the course of a curriculum amendment. The extent of CLIL teaching units is laid down in the respective curricula. Whereas students of upper secondary technical colleges in Austria (HTLs) receive a minimum of 72 CLIL lessons, students of upper secondary agriculture and forestry colleges (HLFs) receive a minimum of 36, both starting from year three in the 5-year standard form and from year II of the 3-year form. In November 2017, the BMB (2017), in cooperation with the University of Agricultural and Environmental Education and the Working Group English/CLIL, published a comprehensive guidance on the implementation of

CLIL. The document comprises 42 pages, outlining legal requirements, nationwide organisation, professional development, cooperation between teachers, teacher training and best practice examples. Drawing on the general sparsity of frameworks, the creation of these guidelines indicates a promising future for other Austrian school contexts.

A recent study by Dalton-Puffer et al. (2021) investigated the influences on students and teachers' cognitions of the move from voluntary to obligatory CLIL in upper secondary technical colleges provides interesting insights. One highly interesting research goal was whether "the obligation of using CLIL would give the [neutral or positive experiences of CLIL] a more negative slant." (Dalton-Puffer 2021: 106). The stakeholders' responses provided a positive answer of CLIL as a logical answer to the increasingly globalized future careers of engineers. Dalton Puffer et al. (2021: 106) foreground the importance of the English lesson in this setting: "obligatory CLIL works if and only if it is in English, reflecting the sociolinguistic reality of 'globalised bilingualism', which describes widely observed language practices in Austria 'combining German as prime language and English as default additional language'. Despite the transition to obligatory CLIL lessons in the HTL environment, the Austrian school relies on the professionally informed decision of CLIL teachers and has introduced only a few external rules (ibid 107). The transfer of decision-making to the teachers is on the one hand advantageous in that they are vigilant about adapting their CLIL practice to a level that fits all groups of learners to avoid a more negative encounter and limit anxious learner reactions. On the other hand, the authors voice their concerns that these transformation processes "might well lead to changes in the practice of CLIL that are not ideal [as the changes] run[s] counter to many of the tenets of CLIL of maintaining equal content input and hence challenge." Lastly, with HTLs specializing in the technological know-how of their students, the decision to apply an inclusive approach to reach linguistically talented learners as well as their counterparts might well be a sustainable attempt at a solution.

As far as the teacher pre-requisites are concerned, in the Austrian CLIL context, schools heavily rely on motivation, voluntary uptake (with the exception of HTL's), and independence of CLIL teachers. Hence, teachers operate on a highly individual basis without much external support or regulations (Dalton-Puffer et al. 2011, Skinnari 2020). Apart from the fact that some postgraduate qualifications on CLIL are now available (Dalton-Puffer 2007: 47), there are no legal requirements for in-service teachers who teach CLIL lessons. Nevertheless, the guideline issued for HLFs points out that opportunities for teacher training would be desirable and should be supported by the head-teacher (BMB 2017). It can be concluded that CLIL in Austria could

be classified as a grassroots movement initiated by “mid-career teachers [...] looking for a new challenge” and “school heads seeking to enhance their school’s profile” (Dalton-Puffer 2007: 46-47). As a result, CLIL teachers carry much responsibility and their efforts are often impeded by the lack of existing guidelines, theories and research (Skinnari 2013: 7).

Another characteristic feature of CLIL in the Austrian environment is the variety of professional and educational backgrounds. For instance, when we look at secondary school teachers, it is common that they are trained in two subjects in contrast to countries such as Spain and the Netherlands (Skinnari 2020:8). Hence, there is a real possibility that some educators have a qualification in a foreign language and a content subject, which would be ideally suited for CLIL teaching. As mentioned above, as this scenario is not possible in all countries, this resource could be used more effectively in Austria. For the purpose of completeness, teachers in vocational schools should also be mentioned. While some of the teachers have a traditional university degree, some people decide to pass on the knowledge they have gained from working in another professional field beforehand. In many cases, they often have little or no experience in the field of language pedagogy. For these reasons, significant differences in the English language proficiency of CLIL teachers exist.

Given the fact that in its general outline CLIL does not exclusively describe lessons delivered in English but includes any language, English, as prestigious means for international and intercultural communication, is, without doubt, the most commonly used CLIL medium (Dalton Puffer 2007:46). This reality is also described by the author Dalton Puffer: “[a]lthough the first “L” in CLIL is meant to stand for any language, it would be an extreme case of denial to claim that this is also the case in reality” (2011: 183). Furthermore, originally the Austrian CLIL ambitions included all the languages “officially represented in the Austrian education system” (2007:46). Therefore, it can be claimed that, in the Austrian context, the use of the acronym, “CEIL” (Content-and-English Integrated Learning), would be more suitable. Eventually, a language from the narrow group of prestigious languages has prevailed and with it has the CLIL concept; however, these circumstances certainly limit the diversity of spoken languages in the EU.

On a final note, CLIL in Austria can be characterized as a bottom-up, and former grassroots aspiration. The lack of concrete guidelines and curricular goals result in individualized programmes, which are therefore designed according to the stakeholders’ (schools, parents, learners) demands, needs and desires (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 270). Recent

developments of the compulsory implementation of CLIL into vocational upper secondary settings have shown that stakeholders' perceptions remain rather positive as additional language training, especially in English, is regarded useful for a probable multilingual working future. Nonetheless, the transition does not work without adaptations in order to reach the wide range of performance levels that are now participating in CLIL lessons.

4. Materials in CLIL

While there is an extremely large market for ELT materials, the flexible and individualized local responses to CLIL complicate the creation of uniform materials. As a result, CLIL teachers see themselves confronted with the challenging task of providing CLIL learners with adequate resources. Researchers claim that “quality materials are an important component of education, particularly with regard to less experienced teachers or those working within a more niched educational paradigm, such as CLIL” (Ball 2018: 222). In CLIL teaching, practice-ready-made material is scarce, which commonly results in a time-consuming material search and creation process (Coyle et al. 2010: 87). Furthermore, even if the school would provide the financial resources for the acquisition of textbooks, the specially tailored books needed are often not available. One explanation for this might be the potentially small CLIL markets in many countries, that are not profitable for publishers (ibid). Small improvements in terms of material development have been witnessed in countries who introduced top-down approaches to CLIL (e.g., Italy) which has led to CLIL being integrated into the official curriculum. Whereas the flexibility of the CLIL approach offers numerous advantageous aspects, the different realizations aggravate the material acquisition for teachers.

In the consideration of CLIL materials, the consequences of the lack of a comprehensive CLIL methodology becomes evident. Ball (2018) sums up the messy situation that prevails more than 20 years after CLIL's first introduction:

although the situation is undoubtedly improving [there is still] a lack of standardized guidelines that might enable CLIL teachers, within their own sociolinguistic contexts and the culture of their specific disciplines, to adapt and create materials, as well as to evaluate those that already exist, with reference to an easily-applicable set of criteria (2018: 223).

Effectively, Ball states that the existence of fundamental principles reflecting the core assumptions and objectives would not only secure the quality of materials but guide the material design process (ibid). Moreover, through embedding principles in the official curricula they would become visible “in both the learning outcomes and in the materials that drive their practice” (Ball 2018: 224). Ball does not lament the complete absence of frameworks and

guidelines for designing CLIL materials because there are some existing ones such as, (the 4C's framework – (Coyle 2002) and CLIL pyramid – (Meyer 2013), but addresses the problem of absence in official curricula which makes them less impactful.

In practice, CLIL teachers who cannot make use of a CLIL textbook have the following options: they can produce their own materials, adapt existing L2 materials from other sources such as the internet, or adapt original sources coming from L1 textbooks. Ball (2018: 228) informs that the adaption of L1 materials bears several risks, for example that the direct translation from the L1 to the L2 will “lack both the mediation aspect and the principles of salience and visibility”. Therefore, he created seven principles for designing CLIL materials that should function as a framework for practical usage:

1. The primacy of task (the text-task relationship)

This principle concerns the choice of the appropriate task for any written or spoken text, whose language level may for instance cause comprehension problems. Nevertheless, the most important feature is that the task, e.g. an applicable task for young learners, might be to underline certain words in a text while more advanced learners could be confronted with an interpretation of an incident (Ball 2018: 228).

2. Prioritizing the three dimensions of content

This principle refers to the teachers' choice of shedding light onto the aspect (e.g. language item, procedure) that seems most important at a certain time (ibid).

3. Guiding input and supporting output

The designed materials should be created in a way to guide input (reading & listening) and support output (writing & speaking).

4. Scaffolding and embedding

This principle entails the support of learners in using a sort of scaffold (Gerüst) to guide them through activities; for instance, this could be very supportive at the beginning but gradually disappear, so that pupils can eventually manage a given task on their own. Scaffolding includes activating prior knowledge or the introduction of key vocabulary.

5. Making key language salient

6. The concept of ‘difficulty’

When the created material consists of textual input, which might be taken from an original English speaking source than the material designer needs to adapt the difficulty of the tasks or the procedure to reduce possible overload (ibid).

7. Thinking in sequences

CLIL material designers should keep in mind subject-based sequences proceed different than language based lessons. The importance lies in paying attention to the language needed at the beginning, the middle or the end of a sequence, as this varies a lot and needs to be

reflected in materials, activities and instructions (Ball 2018: 228-229).

One criteria that demonstrates a major problem for practicing teachers is the temporal factor, or the amount of time needed to devote to the creation of appropriate material. This view is echoed by Morton (2013: 117) who maintains that “asking CLIL teachers to be the designers of materials which meet both language and content learning outcomes is a rather big ask, both in terms of demands on their workload and on their expertise”.

This subsection presented some general information on materials in CLIL and outlined the effortful process of material design and acquisition CLIL. Finally, it has to be mentioned that although there are existent frameworks and guidelines of material development in CLIL are available, the process remains a complex and time-consuming endeavour.

5. The role of perceptions

The purpose of this chapter is to explain the key terminology in the field of teachers’ and learners’ beliefs. What is of major interest for this paper are, on the one hand, the beliefs teachers hold about their subject matter and their teaching pedagogy in the given CLIL context and, on the other hand, students’ beliefs about the CLIL lessons they receive. The importance to understand CLIL teachers’ and learners’ beliefs on teaching and learning is indispensable for several reasons. Regarding teachers, Borg (2018: 75) explains that looking into teachers’ beliefs may help to better grasp their decisions but also unveil their needs, which might help to assist their ongoing development. Looking at the students, the motivation to unravel their beliefs also aims at gaining insights into how they influence and form their actions, decisions and learning strategies (Kalaja 2018). Ultimately, both teachers’ and students’ beliefs influence the actions and shape the decisions that take place in CLIL classrooms.

5.1 Research into perceptions & beliefs

Research interest in beliefs in the educational sphere dates back to the late 20th century (Gabillon 2005: 234). There are multiple disciplines where human beliefs and behaviour play significant roles, such as cognitive psychology, educational psychology and social psychology, to cite a few examples (Gabillon 2005: 233). One reason for beliefs being a fascinating research object stems from the fact that they influence people’s choices and behaviour (Pajares 1992: 326). The complex nature of beliefs as such leaves room for multiple definitions. Thus, it seems appropriate to quote Barcelo’s comprehensive description:

beliefs comprise a mixed set of variables consisting of intuitive, subjective knowledge about the nature of language, language use and language learning, taking both cognitive and social dimensions, as well as cultural assumptions into account (2003:8)

For reasons of “varying conceptualizations and operationalisations”, definitions tend to be inconsistent (Watt and Richardson 2015:191). Therefore, Borg (2018) draws on a chapter from the International Handbook of Research on Teachers (Fives & Gill 2014) that is concerned with the promises, problems, and prospects of research on teachers’ beliefs (Scott 2014) and summarizes four core elements of beliefs and which help to provide some clarity. According to the author, the beliefs:

- refer to ideas that individuals consider to be true
- have cognitive and affective dimensions
- are stable and result from substantial social experiences
- influence practices

The four points are also reflected in the literature and some prior research projects of which some will be mentioned later in this section.

Both teachers and students simultaneously hold different teaching and learning-related beliefs. These may include knowledge, student motivation, colleagues or their “self-efficacy”, “self-esteem”, or “sense of agency” (Levin 2015: 48). As a result of these different kinds of beliefs, Buehl, Jori and Mason (2015:66) suggest that “beliefs exist within a complex, interconnected, and multidimensional system”. Additionally, certain beliefs will “carry different weight” (Borg 2018: 77). Since human beings construe new information based on their perceptions and experiences some will be more “central” (explicit beliefs), while others remain “peripheral” (implicit beliefs) (Borg 2018: 77). When considering these personal orientations, it is crucial to consider that they are grounded in a complex mixture of “intuitive, subjective knowledge of the nature of language, language use and language learning” as Hüttner et al. (2013: 269) phrase. Furthermore, personal value systems are grounded in social, cognitive and cultural dimensions. Ultimately, lessons are perceived differently by the parties involved, which implies that “a complex set of variables based on attitudes, experiences and expectations” underlie every classroom (Bovellan 2014: 52, see also Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013). The existence of these complex classrooms contexts in diverse schools, communities, and cultures further influences the construction of beliefs (Fives & Gill 2015: 1). What has been stated above sheds light on the considerable influence the complex interplay of beliefs may have on people’s behavior and choices, thereby underlining their importance in research.

In general, the analysis of CLIL stakeholder's perceptions and beliefs serves to gain deep insights into individual worlds of experience of language learning or teaching. What teachers and students believe and perceive has shown to be of relevance on various levels, such as classroom activities, practices and professional development (Skinnari and Bovellan 2016: 146, Borg 2003, Johnson 1994). Borg (2018:75) adds that "insights into teachers' beliefs also contribute positively to the process of supporting teacher learning". Furthermore, he provides an overview of the key elements in relation to teachers' beliefs (2018:75:

- may be powerfully influenced (positively or negatively) by teachers' own experiences as learners and are well established by the time teachers go to university
- act as a filter through which teachers interpret new information and experience
- may outweigh the effects of teacher education in influencing what teachers do in the classroom
- can exert a persistent long-term influence on teachers' instructional practices
- are, at the same time, not always reflected in what teachers do in the classroom
- interact bi-directionally with experience (i.e. beliefs influence practices and practices can also lead to changes in beliefs)
- influence how teachers react to educational change.

While all points mentioned above are relevant for this chapter concerning the research question (RQ1), the last point appears to be particularly insightful.

The question arises as to why research into beliefs is relevant. Firstly, as mentioned previously, a great interest arises from the fact that teachers' beliefs heavily influence their practice, namely what and how they teach (Brown 2018: 78, Pajares 1992: 326). Therefore, investigating teachers' beliefs can help to raise awareness of specific teaching-related processes and eventually promote change (Borg 2018; 78). In view of the present study, a precise examination might provide information about teachers' attitudes on their understanding and implementation of CLIL in their specific school context. From the findings, possible improvements, which may contribute to the further development of the programme, can be drawn. However, authors maintain that change only occurs when "teachers' pre-existing beliefs" are taken into account (e.g. Borg 2003; Johnson 1994). A better understanding of teachers and their pedagogical practice can also be of value in improving teacher training programmes. The complexity of research into beliefs stimulates an increasing interest of researchers to explore this field further. However, in this regard, Borg (2018: 79) stresses the necessity of a clear research rationale. Finally, exploring beliefs not only facilitates reflection and more thoughtful decision-making by those directly involved in research projects but also serves as a valuable resource for improving the future of teacher education (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 210).

According to Bovellan (2014), teachers' views on language learning and teaching considerably differ. In the literature, there are contradictory perspectives on the consistency of beliefs, as Borg explains: "some studies show that beliefs and practices are aligned while others provide evidence that they are not" (Borg 2018: 75). However, more recent studies on beliefs in language teaching adopt the perspective of them being "dynamic constructions of the learning and teaching" situated in the respective social environment (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 269f.). In line with these positions, this thesis treats the beliefs of the research participants' as dynamic "social constructions of their reality (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 270)" Figure 4 illustrates the combination of factors that influence teachers' beliefs.

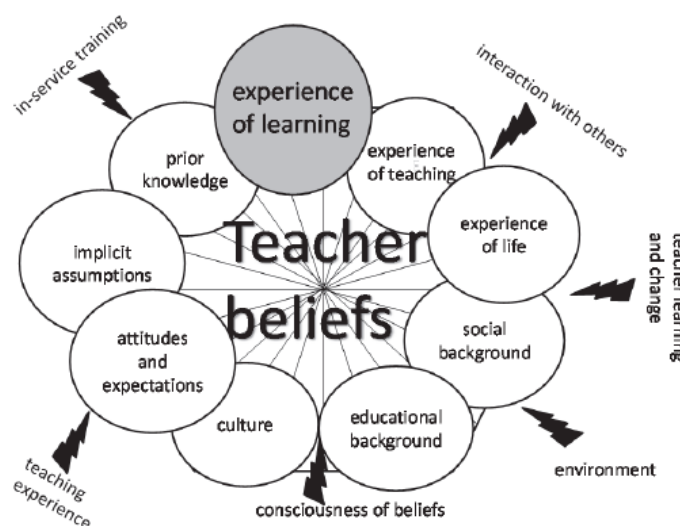


Figure 4. Factors influencing teachers' beliefs (Bovellan 2014: 55)

The first dimension, consisting of nine circles, includes factors that may influence teachers' beliefs. Furthermore, teachers' personal experience of learning, highlighted in grey, constitute a notable influence on beliefs compared to others. In CLIL practice, personal experiences are "an important factor contributing to the strong role of teachers' beliefs" (Bovellan 2014: 56). Due to, the lack of pre-service teacher training, most CLIL teachers impart the necessary skills for teaching CLIL through 'trial and error' in their classrooms. As a result, Tan (2011: 325) assumes that these experiences and underlying beliefs are manifested in their classroom practices. Therefore, pre- and/or in-service training would offer a possibility to equip teachers with professional pedagogical knowledge, helping them implement their teaching in a more effective and less challenging way. This notion is also supported by Bovellan's (2014: 146) findings concerning teachers' beliefs reflected in their views on teaching materials for CLIL. She concludes that the surprisingly wide range of meaning associated with the selection of

authentic materials advocates for a "clarification of terms", which could be accomplished through in-service training. This problem applies to many areas of CLIL pedagogy. Finally, different realizations of CLIL activities or materials do not necessarily deteriorate CLIL lessons; however, specific guidelines or accessible, practical examples would facilitate efficient implementation.

The second dimension of Bovellan's illustration deals with a number of external factors that may lead to a change in beliefs. If we look at beliefs as a dynamic construct, they may be altered through teachers' engagement in practices such as reflection, peer mentoring or further training, which help them understand and examine the individual conception of their practice. This process eventually makes it possible to change them.

Research suggests that next to teachers' beliefs, also learners' beliefs play a central role. What learners believe, might eventually influence their learning experience, success and motivation (Cotterall, 1999: 494; Takan and Ellis 2003: 63). Several authors (Riley 1997, Allwright 1984) have called the past ignorance of the importance of students' beliefs into question. Riley's well-grounded assumptions on the influence of learner's subjective on their learning experience acted as early an impetus for further research. Nowadays, there is an ever-growing interest in understanding the power of beliefs in many contexts. Gabillon (2005: 241) maintains that sustainable ways of language learning can be fostered by understanding how learners approach language learning; in other words, how they construe and organize their individual learning experiences. According to a study carried out by Tanaka and Ellis (2003: 63), the setting of language learning, for instance a new teaching approach, may result in changes when it comes to existing beliefs or the formation of new ones. These findings indicate that "the relationship between beliefs, behaviours, and learning outcomes is an interactive and dynamic one" (Tanaka and Ellis 2003: 63). Ultimately, profound knowledge of learner and teacher beliefs proves to be beneficial for designing the future of language teaching.

Having described the individual significance of stakeholders' beliefs, let's turn to mutual influence. The occurrence of discrepancies, which Gabillon (2012: 94) describes as a gap between teachers' beliefs and experiences, and beliefs of learners, may have negative impacts on the learning process (e.g. resistance, discontent, reluctance to participate). Factors that influence the conflicting opinions on both sides include (unvoiced) individual perceptions on language learning as well as social and cultural differences (95). For this reason, Gabillon (2012: 97) stresses the influential role teachers hold in their classroom practice. In that sense,

EFL specialists underline the significance of classroom research (e.g., action research) to gain insights into learner's needs and expectations. This, Gabillon (2012: 97) maintains, could help teachers understand the influence their teaching has on their students' attitudes on learning. Although multiple studies have attempted to comprehend and explain why discrepancies occur, only a limited selection of concrete empirical results that outline possible solutions are available. Potential solutions stem from the research into relationships between teachers and learners. Marzano, Marzano and Pickering (2003) claim that personal relationships serve as a powerful tool to understand students. In the teaching context, this means that teachers should show genuine interest, build empathy and try to make learners feel understood. Other findings suggest the introduction of counseling programmes (e.g., learning strategy training) (Nunan 1986) or the integration of student perceptions in curriculum innovations (Gabillon 2012).

There are three different research approaches to investigating beliefs, namely the normative approach, the metacognitive approach and the contextual approach. While characterizing different aspects of students' beliefs, all three approaches allege that beliefs influence the way in which people behave (Barcelos 2003: 19f.). The normative approach "refers to studies on culture, which see students' culture as an explanation for their behaviours" (Barcelos 2003: 11). As the name of the metacognitive approach indicates, beliefs are defined as metacognitive knowledge, which is the stable but sometimes mistaken knowledge of learners about learning and language. In the contextual approach, beliefs are context-specific and socially constructed. Furthermore, beliefs are based on everyday experiences and can therefore transform and evolve rapidly (Barcelos 2003: 19f.). This approach also applies for the interpretation of the teacher interviews collected for this thesis. Although these different research approaches were designed to investigate different aspects of student beliefs, according to Bovellan, they can also be applied to teacher beliefs. Because similar characteristics, such as prior experience or social network, which were illustrated in figure 4, also apply for teachers Bovellan (2014: 53, 54).

The discussion above has highlighted the importance of understanding both teachers' and learners' beliefs. Furthermore, it seems desirable to further look at the relationship between teachers and their learners, which yields considerable influence on the classroom and beyond. The presented strategies demonstrate opportunities to help bridge the gap between educators and their learners. Although a lot of research has been carried out and numerous publications have assisted in discovering more about participants' beliefs, future topics, such as in relation to the obligatory implementation of CLIL in the HTL setting, will continuously evolve and require further exploration.

5.2 CLIL research findings on perceptions & beliefs

This section presents interesting perspectives of previous research findings on teachers' and students' beliefs, relevant to the topic and aim of this Master's thesis. The overall findings among the research projects quoted in this section show positive responses and attitudes of CLIL stakeholders (teachers and students) on CLIL projects.

Research conducted among former students who received CLIL education report positive reactions to their former CLIL experiences (Roiha & Sommier 2018). The participants remember their CLIL lessons as being fun, valuable and beneficial (Roiha & Sommier 2018: 11). Furthermore, their established proficiency in a foreign language proved to be advantageous for their professional career. Likewise, Pladevall-Ballester (2015), who collected data on students', teachers' and parents' opinions and expectations through interviews and questionnaires, shows that CLIL is "perceived as a positive practice that promotes motivation, learning and interest in the foreign language" (45). Moreover, she captures the differences in stakeholder's beliefs: While most parents stated that CLIL serves to improve the level of English, teachers underlined that the benefits of CLIL lie in providing authentic and meaningful language input. In CLIL lessons, the "foreign language becomes useful for them [the learners], which encourages them [the learners] to communicate" (50). These issues are also reflected in a study by Hüttner, Dalton-Puffer & Smit (2013), who used semi-structured interviews to investigate the beliefs of 48 teachers and students at an Austrian HTL. In the interviews, which focused on how learning happens in CLIL settings, it appeared that language learning is characterized through communicative events and regular exposure to the target language. In connection to the aforementioned 'real and meaningful' language learning situations, the interviewed teachers voiced that they tried to design activities that resemble real-life situations, to provide students the opportunity to practice the language that they will later need in their professionalization. Hüttner, Dalton-Puffer and Smit's (2013: 276) data revealed that teachers believed that in CLIL lessons, teachers' and learners' dynamic happened on an equal level, as students are usually more advanced English speakers and function as "co-experts in the foreign language", while the teachers remain content expert. Despite the increasing demand and workload for students in CLIL programmes, learner satisfaction remains high. Opposing views usually come from weaker students who perceive CLIL as a hurdle and get frustrated when having to follow content classes in English (Pladevall -Ballester, 2015: 53). However, these represent the minority, which can be explained by the fact that CLIL often attracts academically-oriented students, motivated to learn foreign languages. As reported by Hüttner,

Dalton-Puffer & Smit (2013: 272), participants of CLIL programmes:

- tend to come from socio-economically strong backgrounds,
- tend to have a special interest in languages and
- continue to receive the same EFL teaching as the mainstreamers on top of their CLIL.

It is undoubtedly true that discrimination in the educational sector is a serious issue; however, advantages and disadvantages regarding social groups rather originate from the Austrian educational system itself but not the CLIL approach. In this regard, CLIL which comes in highly diverse realizations by virtue of their unbureaucratic implementation and offers several possibilities for individual and context-specific implementations. Therefore, when adapted to a specific school context, most pupils can benefit from it. Of course, it should not be neglected that CLIL might pose a challenge for some students. Nevertheless, several studies have confirmed the favorable characteristics, such as its communicative value and pupils' positive stance in relation to foreign languages, CLIL offers (e.g. Hüttner & Smith 2014). To date, cognitive overloads have received little attention in research and demonstrate a question for future CLIL research.

While some progress has been made in the research area of beliefs in the educational context over the recent years, when it comes to the CLIL concept in its diversity, the difficulty of comparing or transferring the results of different studies remains.

6. Empirical Study

The empirical part of the study aims to present more profound insights into teachers' and students' cognitions on specific aspects of the current CLIL program. This chapter presents the research questions as well as the research design, including the description of the interview guide, the selection of interviewees, data collection and analysis.

6.1 Methods and Research Design

The primary data collected consists of six semi-structured teacher interviews. Furthermore, 160 questionnaires were filled out by students attending grades 5 to 8, which constitute the secondary data. In this chapter, the chosen methodology, the participants and the data collection instruments will be explained.

6.1.1. Qualitative and Quantitative methods

Beliefs are multifaceted and context-specific phenomena. For the investigation of both teacher and student-related perceptions, it seemed necessary to combine qualitative and quantitative

methods. The rationale for conducting semi-structured interviews with teachers was to obtain in-depth answers, as interviews allow subjects to elaborate and reflect on their experience and clarify specific issues (Alsaawi 2014: 150f.). Olafson, Grandy & Owens (2014: 128) provide an answer to the question why researchers should do qualitative research. Accordingly, this research concept is useful to gain insight into the individual or what Pajares (1992) calls “messy” beliefs of teachers (ibid), because direct exchange in teachers’ daily working environments, supports the creation of a deeper understanding of teachers’ views. Additionally, the emerging subject of research into teacher beliefs can benefit from well-designed qualitative methodologies (ibid). To gain a better understanding of how teachers develop, modify, and act on their beliefs through time and in various circumstances, qualitative methodologies must be used, allowing researchers to pay close attention to teachers’ lived experiences (ibid). What has been stated reinforces the decision to apply a qualitative approach for collecting information related to the teachers’ beliefs.

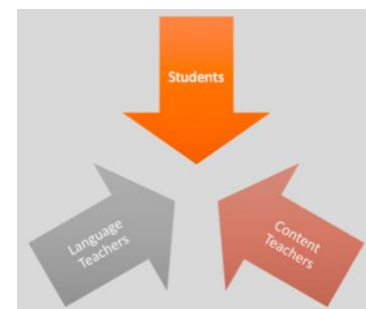


Figure 5. Combination of qualitative and quantitative methods

In the context of collecting data among young students aged 11-15 years, questionnaires seemed to be most suitable. First and foremost, the implementation of questionnaires is less threatening than conducting interviews or classroom observations (Barcelos 2008: 15). Moreover, the fact that I was employed in a teaching capacity at the same school, could make students feel reluctant to talk about their feelings, especially when voicing critical perceptions. To avoid possible falsification of the data, a quantitative method of data collection seemed appropriate.

6.1.2. Data collection instruments

Qualitative and quantitative data were collected throughout the project. The data collection instruments are described below.

6.1.3. Semi-structured interviews

The overall aim of this thesis is to obtain a detailed picture of attitudes concerning CLIL teaching from the perspective of both language and subject teachers and to explore the multiple perspectives gained through looking at teachers’ and students’ viewpoints.

Interviews are an established way of collecting detailed information on interviewees’ opinions or experiences (Rolland et al. 2019: 279). Furthermore, interviews are a means to explore individual experiences and beliefs (ibid.), which is the overarching aim of this study. The interviews conducted can be classified as semi-structured and followed a pre-defined interview

guideline consisting of 24 questions (see Appendix A). The significant advantage of interview guidelines is that the information is gathered in a structured way, making it easier to analyse and compare (Rolland et al. 2019: 37). Another positive aspect of this instrument is that the prepared questions provide a structure and prevent people from digressing from the topic while leaving room for individual explanations (Alsaawi 2014: 151). The questions were designed as open-ended questions, which allowed to gain deeper insight and ask follow-up questions.

Moreover, teachers were given a choice to conduct the interview in English or German to make the interview situation comfortable. For this reason, two versions of the interview guideline in each language were created. In fact, all participants opted to interview in German (L1 of all participants), often stating that they felt most comfortable sharing their perception in their mother tongue.

Extensive and careful planning is required before an interview can be conducted (Rolland et al. 2019: 289). The first step was to develop several thematic categories (e.g. professional identity, team teaching and challenges for teachers) which appeared to be relevant to answer the research questions. This step was followed by developing the specific interview questions, which were open-ended to give participants the opportunity to respond according to their personal opinion (Rolland et al. 2019: 289). After collecting several possible questions, they were arranged into a logical sequence adhering to the previously designed categories. Concerning the structure of the guide, Robson (2011: 284) proposes a division into five phases: Introduction, warm-up, main body, cool off and closure. Before the interview, participants should be informed about the interview's conduct and the interviewer should obtain consent to record responses (Cohen, Manion & Morrison 2002: 421). An interview should start with an explanation of the main aim of the research and by asking some personal questions (e.g., the prior teaching experience, prior CLIL experience and stays abroad). Furthermore, to establish a natural flow during the interview, the questions of the central part were organized according to thematic areas (e.g. Professional Identity, Team Teaching, Benefits Students & Teachers, Challenges Students & Teachers) (Rolland et al. 2019: 280). Prior research has recommended to place the more direct questions at the beginning and more complex questions vital for the analysis in the middle of the interview (Alsaawi 2014: 151). Finally, before closing the interview, the participants should be given the opportunity to address anything else they consider relevant (Rolland et al. 2019: 280). After completing all the essential steps, the first draft was discussed with my supervisor, who provided helpful feedback on the categories as well as the appropriate formulation. Before

conducting the interviews, it can be extremely helpful to pilot the questions and one's skills as an interviewer (Rolland et al. 2019: 281). The experience of conducting two pilot interviews with CLIL teachers from other schools helped practice the interview situation and revealed areas that needed improvement.

6.1.4. Questionnaires

The students' perspective was investigated with the use of a questionnaire. Questionnaires provide a practical and efficient way to collect information about a topic (Iwaniec 2019: 324). In the following section, the questionnaire used for this thesis is described.

Conforming to Brown's (2001: 6) definition, a questionnaire is "any written instrument that presents participants with a series of questions or statements to which they should react either by selecting from existing possibilities or writing out their answers". Questionnaires provide the major advantage of collecting a large amount of data with a comparatively little temporal and financial effort required on the researcher's side (Cohen et al. 2011, Dörnyei & Taguchi 2010). Iwaniec (2019: 326) highlights the versatile fields of the application of questionnaires such as "language awareness, feedback practices, learner beliefs [and] motivation". Another argument in favour of questionnaires is that analysis of the quantitative data gathered can be done with the support of statistical software (Cohen et al. 2011: 390).

Despite the advantages mentioned, questionnaires also have their limitations. Problems connected to the inaccurate completion of questionnaires may be connected to internal influences such as issues in design and format, but also to external impacts. Firstly, some drawbacks related to design and layout might be mitigated by avoiding excessively long or inappropriately formulated questions. Secondly, people might be tempted to hide their honest attitudes but tend to choose answers they think are desired by the researcher. Dörnyei & Taguchi (2010: 8) refer to this as "social desirability". Due to the design of questionnaires, which requires the questions to be straightforward, it is often a simple matter to filter out the expected answer. Unfortunately, it is almost impossible to prevent this from happening. However, informing participants about the sensitive treatment of their data and the contribution of their honest evaluation may prove to be valuable in mitigating this phenomenon.

When implementing questionnaires, one has to anticipate that individuals might come up with inconsistent interpretations of the questions, as research participants complete the questionnaire independently with no possibility of asking for clarification. In addition, participants show different levels of motivation and thoroughness when working through a questionnaire, which

might result in questionable reliability (Dörnyei & Taguchi 2010: 7). At the end of a questionnaire, the so-called "fatigue effect" may occur (Dörnyei & Taguchi 2010: 9); this can cause inaccurate responses due to participants' exhaustion or boredom. Although the limitations might seem discouraging, they provide helpful input on possible weaknesses that can be avoided in the compilation process when informed. Dörnyei & Taguchi (2010: 11), who provide a section on disadvantages when using questionnaires in second language research, emphasise that their goal in raising them:

was not to dissuade people from using such instruments but rather to raise awareness of these possible shortcomings. It is true that respondents are often unmotivated, slapdash, hasty, and insincere, yet it is also an established fact that careful and creative questionnaire construction can result in an instrument that motivates people to give relatively truthful and thoughtful answers, which can then be processed in a scientifically sound manner. The relevant professional literature contains a significant body of accumulated experience and research evidence on achieving this.

The advantages of this tool clearly lie in the time-efficient collection of data. The authors concluding words indicate that considerable attention must be devoted to reviewing the relevant literature to reap the benefits and collect valuable data.

While questionnaires present a tool that allows collecting a substantial amount of information in a minimal amount of time, designing questionnaires is conceivably time-consuming (Iwaniec 2019: 325). Cohen et al. (2011: 382) provide a guide for questionnaire construction, which is divided into four main categories with several sub-points. First, the researcher should reflect on the content of the questions. This includes thinking about how a particular question will be useful to answer the research question, how concrete or specific their formulation should be or whether the content of the question is biased or loaded in one direction. With regards to the questionnaire at hand, several questions were collected based on the literary review and similar studies that have already been conducted. The final questionnaire consists of 32 closed Likert-scale items and three open-ended questions; the items were not ranked in accordance with the predefined categories. The items were designed to elicit reactions to seven main categories (see table 1).

Table 1. Categories student questionnaire

Categories Student Questionnaire	
1.	Enjoyment/Interest
2.	Self-perceived competence (language learning and using)
3.	Perceived challenges in CLIL
4.	Importance of studying English & expectations for future
5.	Material & Activities
6.	Language exposure
7.	(Language) confidence through CLIL

The second step entails the “decisions about question wording”; specifically, questions should be formulated in a clear and straightforward manner. Furthermore, one must be careful whether a question is formulated in a misleading or unclear way. Hence, the wording of the questions used was adapted according to the target group. Thirdly, it is crucial to think about “the forms of responses to the question” (e.g. multiple-choice, open-ended). Both response types, namely closed- and open-ended items, were used in the questionnaire conducted for this study.

Closed questions constituted the majority, as these types of questions can be answered easily and offer advantages for the analysis and coding process (Iwaniec 2019: 326). The questionnaire uses a 5-point Likert scale with the following options: *strongly agree*, *agree*, *neither agree nor disagree*, *disagree*, *strongly disagree*. This response type is most frequently used in surveys and allows for the collection of a wide range of meanings (Iwaniec 2019: 329). Although their application on research is widespread, the neutral option is debated as it may demonstrate a “lack of cognitive engagement with the items if participants have low motivation or ability” (Iwaniec 2019: 329). Cohen et al. (2011: 389) refer to a phenomenon called the central tendency, which signifies that “there is a tendency for participants to opt for the mid-point of a scale”. Furthermore, the neutral option posed problems when comparing international participants’ answers, which “might be related to the participants’ cultural background” (Iwaniec 2019: 329). An empirical study carried out by Chen, Lee & Stephenson in 1995 revealed that the neutral options of questionnaires were more likely to be chosen by students from East Asia than participants from North America. In theory, alternative approaches such as even number scaling systems or scales that omit the neutral option, are proposed to prevent this phenomenon from happening. Nevertheless, the risk remains that participants tick randomly or do not provide any answers at all (Cohen et al. 2011: 389, Iwaniec 2019: 329). Cohen (2011: 389) addresses this as follows: “it could be argued that if respondents wish to ‘sit on the fence’ and choose a mid-point, then they should be given the option to do so”. Following Cohen et

al.'s statement, the questionnaire created for this research project included a neutral option. In summary, the collection of data has many hurdles, which can influence the quality of the data. However, it is important to be aware of possible incidents that may occur when collecting data. Subsequently, the researcher can either initiate preventive measures or consider possible limitations when analysing the data.

Additionally, a few open-ended questions, i.e. questions that require the respondents to give short, specific, written responses which require more time and cognitive effort, were included to get feedback on what students liked or disliked and what they thought could be improved (Iwaniec 2019: 326). Open-ended questions provide a highly effective tool for the segments of a questionnaire that are "more difficult to pre-structure" and require respondents to provide their personal opinion (Iwaniec 2019: 326, Cohen et al. 2011: 392). Cohen et al. (2011: 392) consider this addition to a questionnaire to be particularly promising because they "might contain the 'gems' of information that otherwise might not be caught in the questionnaire." Irrespective of the choice of answer forms, the questionnaire should contain explicit instructions, which was realized by providing an initial example.

In the last step, the arrangement of the questions should be determined. In this respect, the procedure is similar to that of an interview; essential questions should not be placed at the beginning or the end. Furthermore, whether the questions are listed in a thematic order according to the pre-established categories should be considered. However, it is important to consider whether previous questions might influence the answers and how this might affect the outcome (Cohen et al. 2011: 379). Furthermore, initial questions establish the mood and influence later responses; thus, it is crucial to place the questions in a way that supports the completion of a questionnaire (Cohen et al. 2011: 397). Finally, each questionnaire should contain a "final thank you", in which the researcher expresses gratitude for the participant's efforts; at the same time, this provides an opportunity to ask for further comments (Iwaniec 2019: 326).

The layout and length of a questionnaire are two crucial aspects that impact the responses. Cohen et al. (2011: 399) notes that "the rule is simple: keep it as uncomplicated as possible". With this in mind, the researcher should pay attention to create an attractive and reader-friendly layout (Cohen et al. 2011: 399). This comprises the selection of font size and type, the spacing between the items, the section's format and their respective headings (Iwaniec 2019: 326). In any case, a professional and attractive layout is essential. A well-designed layout gives the

respondents the feeling of taking part in a professional survey which increases the motivation to fill it out conscientiously.

There are several essential points to follow when the length of a questionnaire is considered. Especially in the educational context, when working with young respondents, the length of a questionnaire plays a crucial role in terms of motivation and concentration. The literature suggests a time limit of 30 minutes for the completion and a limitation of the page numbers ranging from four to a maximum of six pages (Dörnyei and Taguchi 2010: 12). If a study is conducted in a school setting, the time limit should be adjusted to the slowest students in a class. In this context, the literature suggests a time frame of about 20 to 30 minutes (Dörnyei and Taguchi 2010: 13).

The piloting process is considered of utmost importance in the literature (Cohen 2011: 402, Iwaniec 2019: 333, Dörnyei and Taguchi 2010). Consequently, before implementing the questionnaire for this thesis, it was pretested with 15 CLIL students of another Austrian middle school. This process led to changes not only in the wording but also in the implementation of items 9, 16, 22 and 25 and the crating of six additional items (6, 11, 19, 24, 26, 28). As a consequence of me being present during the piloting, I was able to identify which questions posed problems and adapt them in the final version. I also noticed that explaining the procedure and having a sample question to discuss with the students before handing out the questionnaire increased clarity and motivation.

6.1.5. The participants

The participants in the present study consisted of students and teachers of a lower Austrian middle school. This subchapter will introduce and describe the main characteristics on the different groups.

6.1.6. The teachers

All of the interviewed teachers practice CLIL and teach the pupils that are described in the subsequent section (5.4.2). In the following, general information and some factors for the selection of the interviewees are presented. In order to guarantee anonymity, the names of the teachers were replaced with the abbreviation of LT for language teachers and CT for content teachers. The interviews were numbered according to the sequence in which they were conducted, resulting in LT 1, LT 2 and LT 3 for the three language teachers involved and in CT 1, CT 2 and CT 3 for the three content teachers involved. The table below (table 2) presents

some information collected on the teachers' backgrounds:

Table 2. Background Information - Teachers

Teachers	teaching practice	CLIL practice	special training to teach CLIL	time spent abroad
LT 1	10 years	3 years	yes*	-
LT2	15 years	10 years	no	1 year
LT 3	4 years	3 years	yes**	1,5 years
CT 1	5 years	4 years	no	-
CT 2	4 years	3 years	no	-
CT 3	35+ years	10 years	no	-

*CLIL training course at Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH) -teacher training college

** visited two courses on CLIL at the PH (as part of the teacher education program)

Due to the constraints of the scope of a Master's thesis, six respondents were selected for the in-depth interviews. However, the literature confirms that in qualitative studies, even a small number of participants is sufficient to obtain detailed data (Dörnyei 2007: 127). Participation in the interviews was voluntary. In addition, as far as the selection of available teachers allowed, care was taken to choose teachers with different lengths of teaching experience and other content subjects for higher variation in the sample. More experienced teachers that have taught different grades and age groups, or have taught in a team with different colleagues, might also be able to provide records of various experiences in diverse situations. Therefore, the sample included so-called novice teachers (less than five years of teaching experience) and very experienced colleagues (15 - 20 years of teaching experience) who volunteered to be interviewed.

6.1.7. The students

In total, 160 pupils from grade 5 to grade 8 participated in the study (for more detailed information, see table 3). Since most grades (except grade 7) received one weekly CLIL-lesson in a content subject, all eligible students were selected to participate in the questionnaire. The majority of the participants were female, with 99 female (63%) and 61 (38%) male participants. The respondents' age ranges from 11 to 15 years. Most students' L1 is German (88%), other L1s were Czech, Turkish, Bosnian, Hungarian, Serbian, Croatian, English, Italian, Romanian, Swedish and Finnish. These other L1s were spoken by one or two students each.

Table 3. Student Groups Grade & Age

Grade	Number of participants	Age
5	42	10-11
6	43	11-12
7	17	12-13
8	58	14-15

6.1.8. The chosen school and its CLIL program

The data for the study was collected in a middle school in lower Austria. It is a lower secondary school form, comprising four years (grade five to grade eight). After these four years, students have several possibilities, which range from starting an apprenticeship to transferring to a school with a school-leaving examination degree.

The outstanding feature of this school is its focus on musical education. This is characterized by a comparatively high number (5-6 lessons) of weekly music lessons. In addition, the pupils attend specific subjects and activities such as choir, ensemble, musical, dance & movement and contribute in regular performances on stage. The specialization in music at secondary schools is a legally constituted special form. In addition to all other subjects that conform to the compulsory curriculum, practical music-making, voice training and choral singing are also offered here alongside in-depth theory lessons. When considering the Austrian educational landscape, there are various foci schools can choose from; some examples are sports, sciences or economics.

It has to be mentioned that each school is only allowed to focus on one specific area, which in the case at hand is music. That is why the additional foreign language promotion, called “Englisch als Arbeitssprache” (English as working language), does not receive any further funding or organizational support. Hence, this programme is organized by the English coordinator of the school. Moreover, the lessons provided for these specific teaching units can be reduced in favour of more important matters, such as remedial lessons for learners with special educational needs.

Moving on to the organization of the school’s particular focus on musical education. Pupils who live in the school district are allowed to attend the standard form of the middle school without having to participate in the specific music lessons. Students from other districts,

however, have to undergo an entrance examination in order to attend the school. In general, the classes consist of a majority of children specializing in musical education, while those pupils not specializing in music, counting about three to five pupils per class, form the minority. Due to the school's focus and the explicit application of students from surrounding regions, students usually come from high socio-economic backgrounds. The parental support that most students get is reflected not only in the support of students' artistic talents but also in their performance in the other subjects, which was part of the decision to integrate a CLIL-like educational approach at the school in 2010.

In the past five years, the programme was carried out as follows: Each form receives one "CLIL lesson" in a chosen content subject per semester. Whereas subjects such as arts, crafts, physical education and geometrical drawing were initially part of the range of CLIL subjects, it soon turned out that geography, biology and history, but also physics, are particularly suitable for this type of teaching. Interestingly, Hüttner, Dalton-Puffer & Smit, who investigate the influence of teachers' and students' perceptions on the implementation of CLIL programmes, report that geography and history are the subjects taught most frequently (2013: 269). While subjects that involve active learning provide an accessible and motivating introduction, subjects such as history or geography with their diverse international contexts offer a broad basis for use in the language classroom.

A unique feature of the school's current CLIL programme is the use of team teaching. In most CLIL programmes, it is the case that a content teacher teaches his or her subject in a foreign language. In the CLIL setting of the chosen school, a content teacher and an English language teacher work together in a team. This uncharacteristic realization yields several significant advantages. Firstly, the liaison of a content and a language expert helps to reduce major knowledge gaps. This is also emphasized by Dalton-Puffer (2016: 29), who states that content and language teachers need to work together to discuss the necessary requirements when teaching content through language. The cooperation of two individuals might have a relieving effect because the workload that usually affects a single person can be distributed. Furthermore, it prevents one person from having to become acquainted with a completely new field of expertise. This excludes that both teachers involved have to familiarize themselves with the CLIL concept as such this, which, however, might be less complicated when working in a team. Hemmi & Banegas (2021: 5) stress the fact that opportunities for teachers to work together "may be ideal", however, this is a very resource-intensive endeavour. Moreover, there is a

contingency that both teachers are qualified in the same content subject, which obviously poses an even greater advantage for the students. Secondly, research confirms that teaching CLIL is in many ways challenging (see, for example, Dalton Puffer 2007, Sylvén 2020). Working as a team may provide teachers with the opportunity to support each other and share a collective responsibility. This is also confirmed by Mehisto, Marsh & Frigols (2008: 22), who maintain that “co-operation can relieve stress, save time and bring considerable personal and professional rewards”. Along with this goes the development and choice of appropriate teaching material. In this case, the content expert may suggest topics suitable in the English context, whereas the language experts may adapt or create activities suitable for the pupils’ level of English. Thirdly, apart from specific advantages, the fundamental benefits of team teaching, such as easier differentiation, effective exchange of knowledge and a great variety of ideas, apply. Researchers state that successful collaboration may result in “improved student learning” (Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 133).

The significant disadvantages of team teaching in this context involve the planning process and clashing teacher personalities. Since teachers live by a busy schedule, finding the time to plan and evaluate a lesson can pose a challenge. Moreover, owing to the difficulty of designing timetables, teachers often cannot choose who they work with. Therefore, the effectiveness of team teaching might be overshadowed by incompatible teaching styles or personalities. Finally, having two teachers in one classroom at the same time is an extremely cost-intensive endeavour and might be terminated due to other cost-intensive projects (Heffernan 2015). Although careful considerations are required to prevent the occurrence of potential problems, the advantages outweigh the disadvantages.

From this section initiates the interest in the perspectives of the teachers and students involved. Section 7, which discusses the study’s findings, provides a more detailed overview of the beliefs and opinions of some of the aspects above.

6.1.9. Data Analysis - Interviews

The qualitative part of this thesis aims at describing, understanding and interpreting what teachers report on their CLIL practise, thus the analysis and transcription of the interviews concentrate on the content level. The produced transcripts are based on the so-called “clean read or smooth verbatim transcripts”, which assist in retaining the applicable context (Mayring: 2014). Table 4 presents the applied transcription rules. In general, the interviews were tape-recorded and then transcribed as typescripts (see. Appendix D).

Table 4. Transcription system (adapted from Mayring 2014)

• no transcription of: uhms, ahs, like, right, you know, yeah • no change of: original wording and grammatical structure • change of: short cut articulation and dialect into standard language	
I:	Interviewer
CT:	Content Teacher
LT:	Language Teacher
aa: bb: aa	Speaker changes within the narration
@@	longer sequence of laughter
(unv.)	unintelligible utterances
<u>aa</u>	stressed word or syllable

6.1.10. Qualitative Content Analysis

In order to gain an overview of the extensive material, a systematic, analytical approach is required. This method is reflected in the qualitative content analysis according to Mayring (2007) and above all in its rule- and theory-based character. Qualitative Content Analysis (QCA) is referred to as “a powerful analytical method used for the subjective interpretation of the contents” (Selvi 2019: 442). Moreover, the focus lies in the importance of context in the meaning-making process, the devotion to comprehend and display participants’ points of view, and a repetitive data analysis (Mayring 2000). Among the different forms of qualitative content analysis, the structuring content analysis was considered most suitable for the study’s aims, as it facilitates the organisation of important information (Mayring 2015: 67). As this method of conducting qualitative data analysis is described as rather challenging and time-consuming, the following suggestions are relevant, especially for novices in this field:

In order to develop valid and reliable inferences and interpretations, it is imperative for researchers to follow a set of systematic and transparent phases and steps in performing content analytic inquiries while keeping in mind that it is a continuous, reflective, reiterative, and flexible process. (Selvi 2019: 443)

Consequently, to further analyse the data gathered, the researcher needs to make preliminary considerations of selecting, arranging and organizing it. Mayring (2014: 90ff.) provides two principal approaches to structure a QCA: the inductive approach and the deductive approach. The data analysis of the present study follows the deductive approach since the categories for the later analysis were established in advance and informed by literature and previous studies. However, additional themes that emerged during the coding process were added inductively.

Mayring (2014: 96) provides a scheme for this specific method of analysis (see figure 6)

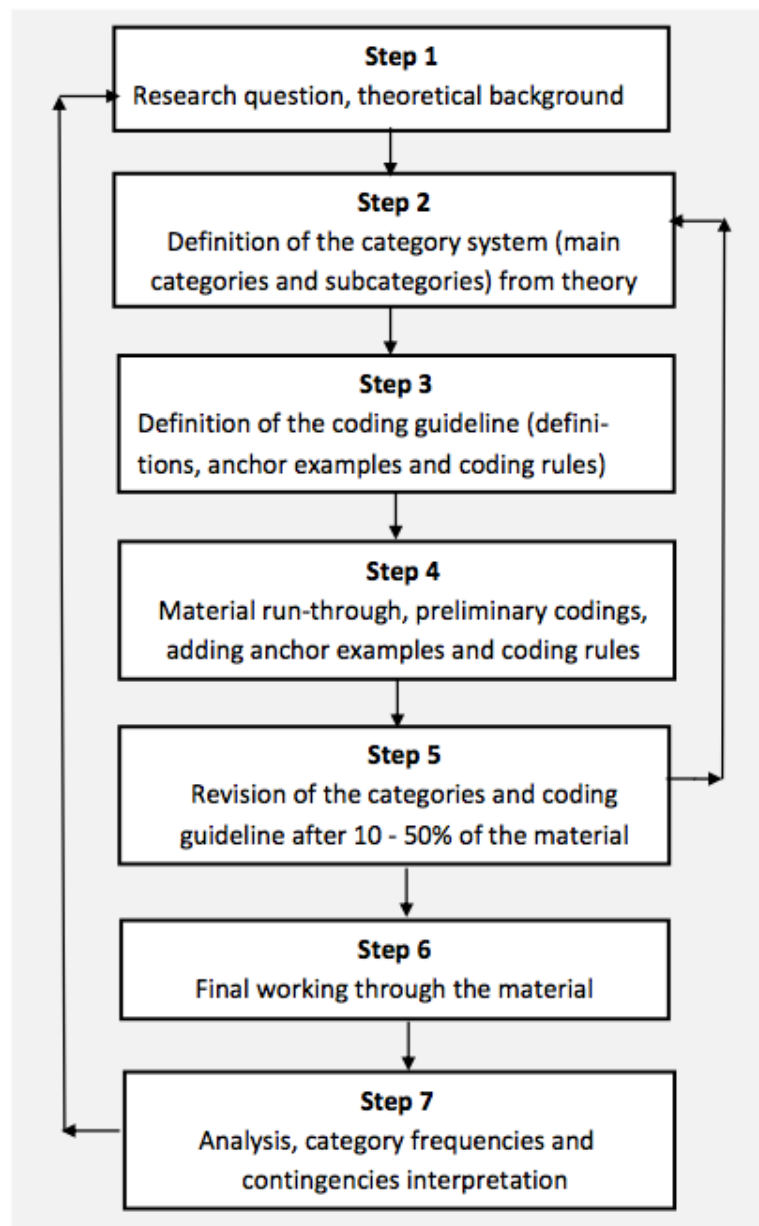


Figure 6. Steps of deductive category assignment (Mayring 2014)

Steps one and two inform about the initial processes the researcher must consider. As stated before, the development of deductive categories is based on theory (Mayring 2014: 90). In this process, it is worthwhile to revisit the essential aspects and concepts of the research question and the literature review, to specify the key concepts that help to arrive at the categories' basic form. Later in the analysis, these categories are essential to determine which content the interview questions should concentrate on. While the fundamental categories that are widely

reflected in the interview guide have been developed in advance, the subcategories have been formed inductively based on the interview material. Furthermore, the coding of the transcripts was conducted with the help of a computer-assisted programme (Quirkos). Step three proposes the creation of a coding guideline. According to Selvi (2019: 444), “a coding frame is the backbone of QCA inquiries and functions as a system that will transform the data into meaningful, manageable, specific, and smaller units of information”. The guideline designed for this study included four categories: category label, code, category definition, anchor example. In phase four of the qualitative content analysis, all interviews were coded according to the main categories (see figure 6). As the arrows are linking steps, two to five indicate, qualitative data analysis is an ongoing process and the coding of textual components into categories is accompanied by restructuring the categorisations. Taking into account that QCA is a continuous and reflective process, the parts of the interviews were screened and coded several times.

Finally, qualitative content analysis aims to develop a category system that systematically, completely and comprehensibly maps the content of all the data material. Adopting a detailed procedure (Mayring 2014) enables the comprehensibility of individual steps and allows the option to assess the reliability of the analysis. The results of the final analysis of categories are now presented and discussed in the concluding chapters of this thesis.

6.1.11. Data Analysis - Questionnaires

After completing the questionnaire, the collected data needed to be processed: an initial step was the coding of the questions and answers of the respective questionnaire. The closed questions were pre-coded (e.g. female 1, male 2) and after the completion, a coding frame for the open-ended questions was developed (Cohen et al. 2011: 407). In the next step, the data was fed into an Excel spreadsheet, following the rectangular form with each row representing the respondent's answers and the columns representing the variables (Dörnyei & Taguchi 2010: 87). Before the statistical analysis, the data was checked and cleaned to avoid a distortion of the results. Due to the limited scope of this master's thesis, it was only manageable to present selected elements. Consequently, a large proportion of findings from the statistical analysis will not be displayed separately but incorporated into the parts of the findings section.

6.1.12. Limitations

Although the present study adds valuable insights into stakeholders' perceptions in the Austrian lower secondary context, there are some limitations. One of the limitations is the sample size,

which was relatively small given the conditions of a master's thesis and the application of both qualitative and quantitative research instruments. On these accounts, one has to be aware that the study's outcomes are not generalisable and cannot simply be employed in other lower secondary CLIL contexts.

Another limitation is that only one researcher carried out the qualitative and quantitative analysis of the interviews and students' questionnaires. It follows that the researcher's perspectives subjectively influence the analysis and interpretation of the findings. Lichtmann (2006: 12f) describes the role of the researcher as the "primary instrument of data collection and analysis" because they collect the data and analyse it. Whereas in qualitative research, the delicate issue is the interpretation of peoples' statements, in quantitative research, a statistic can be selected, but it is crucial how the statistical data is presented. Especially qualitative research has been criticized for lacking objectivity, which is why researchers try to apply "bracketing" (identifying own views and putting them aside)", "triangulation" (collect data from multiple sources to reduce bias) and "inter-rater reliability (other researchers look at the data)" (Lichtmann 2006: 13). However, the last two requirements were not fulfilled in this study, as this would have gone beyond the scope of this thesis.

Lichtmann stresses that in research, it is vital for the researcher to reflect on her position (Lichtmann 2006: 206). This comment pointed out the importance of reflecting on my position as a researcher and with that, my current role as a CLIL teacher at the respective school and how this will affect the practice and process of the research. This includes the careful design, including the backdrops of the instruments and detailed documentation of my research instruments and their implementation by referring to professional literature. Furthermore, I paid particular attention to a mindful presentation of the findings as well as the shortcomings of the research.

7. Findings

This chapter presents the results that serve to answer the research questions. Due to the large amount of data gathered, the teacher interviews were considered the primary source of information. Instead of a separate presentation of the student questionnaires, I decided to integrate and examine the sections of the student questionnaires when they complimented the teachers' statements. The final section contains parts that represented crucial points reflecting the learner's beliefs on CLIL that did not fit into the three main sections. Direct quotes from

interviews or are cited in German and transcribed in English. At the respective school, CLIL lessons are referred to as EAA-lessons (English als Arbeitssprache – English as a working language), therefore, in the interviews, teachers refer to “EAA lessons”.

7.1 Pedagogical position of teachers’ CLIL

To uncover where the interviewed teachers pedagogically position their CLIL, they were questioned about their professional identity. This section of the interview guideline includes questions such as “Can you describe a ‘typical’ EAA-lesson?” or “How would you describe the language use in EAA-lessons?”. The strongest belief to be found among the teachers is that they aim to combine language and content as opposed to placing a strong focus on one of either. This notion concerns the CLIL sequences, as there is a separation of the lessons into a CLIL part and a content part (more later in this section). One language teacher phrased it as follows: “der Aspekt von Sprache und Inhalt [geht] Hand in Hand ... also eine Kombination“. (the aspect of language and content [goes] hand in hand ... so it's a combination LT 1). Another teacher commented on the language and subject combination with the following words:

Weil einerseits schon das Fachwissen aus dem Unterrichtsgegenstand vermittelt wird, aber zusätzlich mit den Vokalen aus Englisch. Also, so wies dann halt eigentlich dann auch außerhalb der Schule wirklich verwendet wird. (CT 2 *The subject knowledge of the content subject is taught, with English vocabulary. So, that's how it's actually used outside of school.*)

A surprising statement came from one of the content teachers who stated: “Für mich persönlich macht es der sprachliche Teil mehr aus“ (CT 3 *For me personally, the language part matters*). This comment shows that it is not clear that the teachers’ subjects can be attributed to attitudes towards language or content focus. On the contrary, most teachers interviewed are careful to combine the two components. This was partly supported by statements indicating that they value the major benefits of practising the English language in meaningful contexts.

The notion of a combination of language and content learning in CLIL lessons is echoed by the students. As figure 7 illustrates, 71% of the students perceive that CLIL lessons promote language and content, while 20% stated that the focus is mainly on language and only 9% believe that they focus on content.

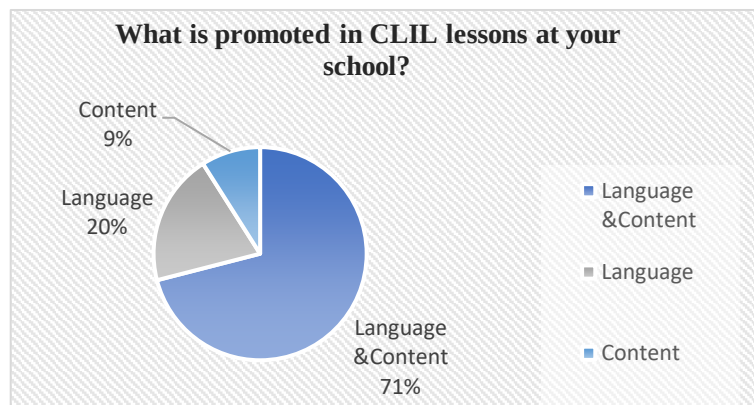


Figure 7. Students' perceptions on the focus of the CLIL program

Contradictions regarding the equal treatment of language and subject knowledge were discovered in teachers' assessment. While some teachers completely exclude the evaluation of learner's English performance and stress that the English part of CLIL-lessons caters for practicing the language (CT 3), others maintain that they assess student's oral contributions as part of their participation (Mitarbeitsnote) (CT 1, CT 3, LT 1, LT 2). An example of the innovative integration of English into assessment was given by a content teacher (CT 2), who described that the test contains a bonus vocabulary exercise created by the language teacher. This procedure allows students to gain extra points in a test and fosters the co-existence of language and content. Similarly, LT 2 explained that s/he would welcome the idea of English being part of the final grade:

Ich fände es auch gut, wenn ein paar Englisch Teile in der Stundenwiederholung oder den Tests vorkämen, die dann als Bonuspunkte in die Note einfließen. So dass die Eltern auch sehen was hier gemacht wird. (LT2 I would appreciate English being part of the repetition of the subject matter of previous lessons or tests, which are included into the final grade as bonus points. Additionally, this way the parents have the possibility to reconstruct the English part of the lesson.)

The teacher raises two crucial points: Firstly, that through the inclusion of the English performance into the assessment process, parents notice that English is a part of a content subject. Secondly, receiving a grade might increase students' motivation to study new words or re-read the English texts. Interestingly, she is the only teacher who mentions the parents' role as supporters of CLIL. What is more, assessment, especially in lower grades, pressures students and therefore may negatively affect language development (Chiang, Yasué, Chamberlin: 2018: 2). Hence, one aspect all the teachers agreed upon was that mistakes that occur when formulating sentences, for example, do not contribute to pupils' grades. In general, when CLIL

lessons are concerned, the grading process is primarily the responsibility of content teachers, thus English teachers are not involved in the grading process.

In response to the question about the aspects that teachers believe make up their CLIL lessons, the following three themes emerged: fluency, comprehension and development of language and content knowledge. One aspect of language learning for the participating teachers is to equip their students with the requisite skills to administer the grammar and vocabulary they have acquired in their English lessons in communicative situations. This aspiration was reflected in the teachers' beliefs:

Für mich ist es wichtig, dass die Kinder sich außerhalb des Englisch Klassenraumes trauen, ein bisschen Englisch zu sprechen. Man merkt schon, dass die Kinder in diesen Situationen einfach nicht zu nervös sind und die „language barrier“ nicht so hoch ist, in EAA-Stunden finde ich. (LT 3 *For me it is important that the children develop the confidence to speak English outside the English classroom. [In CLIL lessons] children are not too nervous and the "language barrier" is not so high.*)

ich mache gerne Übungen, wo sie [die Schüler*innen] aktiv sprechen lernen (LT 1 *I like to do exercises where they [the students] actively speak.*)

Ich glaube, dass im Englischunterricht, das Sprechen oft etwas zu kurz kommt und von der Geographie, da passt einfach, wie gesagt, so viel rein... (CT 3 *I think that in English lessons, speaking is often neglected, and the topics in geography lend themselves to being discussed.*)

When considering the students' responses to the question "CLIL lessons are mainly about speaking", the results show a slight inconsistency. According to half of the respondents (42% agree and 14% strongly agree), CLIL lessons are about speaking. However, 34% of the students went for the middle option, indicating that they neither agree nor disagree. These answers reflect that next to speaking tasks, CLIL offers a variety of additional activities (texts, worksheets and quizzes) that were mentioned by the teachers. Students responses to the more general question of whether they feel more confident to speak English through CLIL lessons revealed that a relatively high number of learners, namely 58% (30% strongly agree, 28% agree), stated that they felt more confident to speak English because of the CLIL lessons, while 20% (16 disagree, 4% strongly disagree) thought that the CLIL lessons do not positively contribute to their speaking skills.

Moreover, the findings point to the fact that CLIL lessons focus on language production rather

than grammar instruction: as put forward by Dalton-Puffer (2011: 3), CLIL classrooms support learners to engage with the language in a natural manner. One teacher commented on this very reason when describing the significant difference between CLIL and common EFL teaching:

Der größte Unterschied für mich besteht darin, dass ich in den EAA- Stunden kaum auf die grammatikalischen Fehler achte. Ich gehe da eher dem natural approach nach. (LT 3
The greatest difference for me is that I do not pay attention to grammatical problems in the EAA lessons. I rather follow the natural approach.)

As some of the beliefs demonstrate, teachers' foci seem to shift from the traditional emphasis on grammatical correctness and pre-planned speaking situation, towards spontaneous language use in CLIL lessons. Furthermore, the participants indicated that CLIL resembles 'out-of-school situations' and therefore supports the preparation of learners for interactions outside the classroom. To complete the picture, the students' views on grammar practice in CLIL lessons was sought. Interestingly, the assumption that grammatical aspects play a minor role in CLIL lessons is echoed by more than half of the students (17% agree, 36% strongly disagree see figure 8).

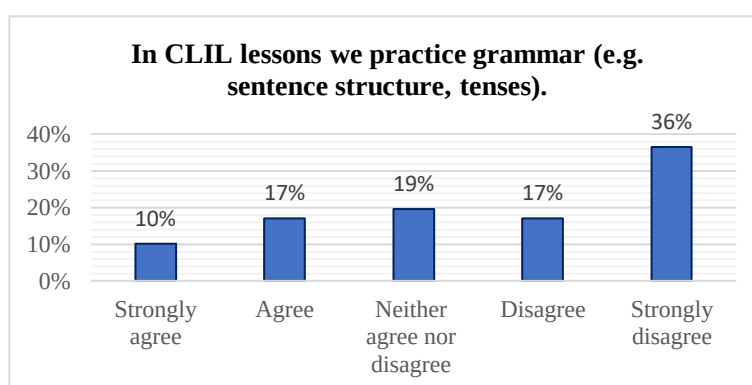


Figure 8. Students' perceptions on grammar practice in CLIL

Another aspect in this context that was frequently highlighted concerns learners' comprehension. Especially from the language teachers' statements, it can be inferred that understanding constitutes a crucial aspect as all three English language teachers commented on this notion:

Mir ist wichtig, dass es sich einerseits mit dem Inhalt, der vorher auf Deutsch gemacht wurde deckt und andererseits die Sprache an das Können der Kinder angepasst ist. (LT 2
In my opinion it is important that the content is previously discussed in German and that the language used is adapted to the learner's competences.)

...außer es wird fachlich zu kompliziert, man muss schon darauf achten, dass die Kinder

einen auch verstehen (LT 3 *...unless it the subject content is too complicated, one has to be careful that the children also understand what has been discussed*)

Damit sichergestellt ist, dass die Kinder den Inhalt verstehen. (CT 2 *To ensure that the children understand the content.*)

The teachers' statements highlight that comprehension is a priority for them, which is reflected in the findings of the student questionnaire (see figure 9). A large number of students, namely 67% (32% disagreed, 35% strongly disagreed) indicated that they do not have difficulties to understand the teacher. Only a small number of learners (11%) imply that comprehension is an obstacle. Even though this is not a concerning number, considering that CLIL should be a source of enrichment for all students, it seems to be worth to follow up on this issue.

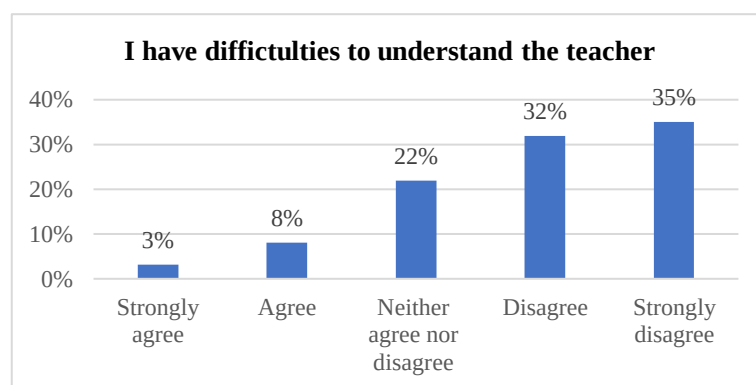


Figure 9. Students' perceptions on comprehension

Whereas ELT teachers particularly focus on comprehension, both content and language teachers stated that one distinguishing characteristic of their CLIL teaching is deepening students' subject and language knowledge. As two teachers put it, "Also ich finde, dass ist eine Form der Vertiefung [...]" (CT 2 *I think it's a form of consolidation*), "...vorhandenes Wissen festigen, inhaltlich aber auch sprachlich" (LT1 *consolidate existing knowledge, in terms of content but also language.*). The views on CLIL presented above reinforce that CLIL lessons serve as an addition to EFL instruction at the respective school.

Another facet of teachers' pedagogies is concerned with the activities and material they provide to foster opportunities for language learning and production in CLIL lessons. In general, there is a large variety among the tasks and materials used by the interviewed stakeholders. The reported CLIL activities present one of the coding categories mostly talked about. While the content teachers emphasized that the activities in CLIL lessons offer a creative, playful and interactive approach to learning, those who create these exercises, namely the English teachers,

report that planning these highly individual sequences is a very time-consuming undertaking. This undoubtedly stems from the fact that the language teachers take care to present the subject content in an enjoyable way. Several activities for stimulating student output, such as collaborative pair work, experiments, discussions, interviews, questions and dialogues, were mentioned. The language teachers indicate that they mainly rely on visuals, quizzes, memories, songs and videos to offer comprehensible input that encourages pupils to produce as much language as possible. Finally, the teachers stimulate students output mostly by providing opportunities for student interaction and a variety of speaking related tasks. Less attention is given to written assignments, which were only stated to be used occasionally by two teachers.

Regarding the implementation of CLIL, the practitioners described that CLIL occurs in short sequences: “meistens kürzere Sequenzen” (CT 1). Only one content teacher mentioned that in his lessons, a CLIL project was carried out. The shorter sequences are organised in various ways, one teacher states that: “das war immer so, dass ich entweder am Anfang oder am Ende der Stunde etwas gemacht [habe]” (LT 1 *the English sequence was involved either at the beginning or the end of the lesson*). Two teachers describe a continuous alternation throughout of the lesson and that they try to get involved every now and then (LT 1) and another English teacher speaks of activities in agreement with the content teacher:

Bei mir hängt es hauptsächlich davon ab, was der andere Lehrer macht, also was gerade im Unterricht passiert und welches Thema durchgenommen wird. Dann spreche ich mich mit meinen Kollegen ab und frage meistens, ob die Übung, die ich mir vorstelle, so wie ich sie geplant hab, dazu passt (LT 2 *It depends on my colleague and the topic that is currently covered. We mainly discuss whether the activities that I have planned suit his/her lesson plan.*)

From the data collected on the use of CLIL in the classroom, it appears that the teachers alternate and devote one part of the lesson to English while the other part consists of content lessons held in German. Commonly a shorter sequence (approx. 10-20 min) is taught in English and the rest of the lesson consists of the respective content subject being taught in the language of instruction. The CLIL teachers focus on consolidating content that has already been covered or on practising the English language in accordance with the content topics; the acquisition of entirely new content in English rarely occurs. A common view amongst the teachers was the importance of mutual support in both phases as the following comment of a subject teacher illustrates: “ich versuche im Englischen zu bleiben” (CT 1 *I try to stick to English*).

A variety of perspectives were expressed regarding the extension from relatively short CLIL sequences to longer sequences or whole lessons. One language teacher described the content teachers' concerns about covering enough of the subject matter as one hurdle for this realization:

Denn die [FachlehrerInnen] haben immer das Gefühl, wenn EAA dabei ist, dann kommen sie nicht so schnell voran. Also sie sehen es nicht als Vorteil und sagen: „hey cool, dass wir dieses Thema auf Englisch behandeln können“, sondern es steht der zeitliche Aspekt im Vordergrund. (LT 2 *...they [the content teachers] always have the feeling that with EAA present, they cannot cover the full range of topics. They do not perceive it as an advantage and say: “hey, it's cool that we can deal with this topic in English”, but rather the temporal aspect to cover enough topics is foregrounded*).

One individual stated their opinion in a similar vein:

Außerdem kommt es vor allem darauf an, wie viel Raum einem vom anderen Lehrer gegeben wird, man merkt sofort ob man erwünscht ist mit seinem Unterricht oder ob man einfach nur Zeit raubt, obwohl das ja nicht stimmt. Man merkt das total. Es gibt Kolleginnen, die wollen einfach nur Stoff durchbringen, und dann bleibt kaum Zeit für Englisch (LT 3 *It depends on how much room you are given by the other teacher, one immediately notices whether your teaching [the English part] is appreciated or whether one simply takes up time, although that is not true. There are colleagues who just want to get through the material, and then there is hardly any time left for English*).

One English teacher expresses that concessions regarding the content have to be made in order to give CLIL enough room:

Aber ich bin [...] immer mehr und mehr der Meinung, Mut zur Lücke [...] also so gesehen ist es vielleicht auch besser, weniger, dafür das intensiver [zu machen]. Und dann bleibt am Ende des Tages mehr hängen. (LT1 *In my opinion, the courage to reduce the amount of content, but cover the chosen topics more intensively... this might at the end of the day lead to a more sustainable and in-depth accumulation of knowledge*).

These statements reveal the English teachers' willingness to implement the CLIL concept holistically. The subject teachers, on the other hand, expressed concerns about the temporal aspect and feared that they would have to reduce the content input at the expense of the English part. Interestingly, the students declared themselves in favour of extending CLIL lessons. These

findings were obtained from the open-ended questions of the questionnaire in which learners stated that CLIL lessons should take place more regularly.

One question included in the second category of the interview guide sought to obtain a general overview of the CLIL lessons by asking teachers to describe the course of a regular CLIL lesson. Generally, the language teachers discuss the lessons topic with the content teachers and then prepare a sequence (e.g. lesson starter, informative video, vocabulary exercise) that fits the content and the content teachers lesson plan. One provided further insight:

Dass ich mir überlege, okay, welches Thema ist das jetzt und welchen Aspekt nehme ich jetzt raus, welche Vokabeln brauche ich da? (LT1 *I think about what fits the topic and which vocabulary or other aspects may be suitable for the English part.*)

When asked about how teachers facilitated the learning process, the relevance of supporting students, especially when confronted with content and language learning at the same time, provided a large set of significant clusters among the participants' replies. The majority of teachers stated that they encouraged students to activate their prior knowledge in order to apply it when working on a new task, for instance. Another option frequently mentioned was the use of visual aids that were utilized to include information on the lesson's topic, provide students with additional input or facilitate the acquisition of specific vocabulary. The following teachers' statements give insight into their strategies to facilitate learning in CLIL lessons:

Vokabel erarbeiten, und wenn sie [die Schüler*innen] wo hängen weiterhelfen, manchmal Inputs in Form von Bildern oder Videosequenzen, dass sie dann mehr über ein Thema sagen können. (LT2 *I work on the new vocabulary together with the students, and provide additional guidance. Sometimes I also use inputs in the form of pictures or video sequences, that provide the students with additional information, they can talk about.*)

(CT1) Ich versuche mich einfach dort einzuhaken wo ich das Gefühl habe, dass, [...] es den Schülern nicht so geläufig ist. (CT1 *I try to intervene where I have the feeling that [...] the pupils are not familiar with the content.*)

Also ich mach es prinzipiell so, dass sich beim Deutsch bleib. Einfach, damit auch die Kinder beides haben. (CT2 *I try to stick to German, that the pupils hear the content in both languages.*)

Finally, these extracts show that language teachers are more familiar with supporting language

production in the context of foreign language acquisition. Although the content teachers try to assist students to the best of their ability, they lack subject-specific pedagogical knowledge. This also became evident during the process of interviewing, where most of the content teachers were not familiar with the term scaffolding. While appearing to be amenable to new input, they were never confronted with language-specific methodology. One content teacher specifically raised the issue of the lack of knowledge about CLIL methods: considering that supporting learners is crucial in many ways, these findings show a considerable demand for raising awareness among teachers on the fundamental language teaching methodology necessary in CLIL. This aspect becomes even more important when, unlike in this school, CLIL is taught only by content teachers, as it is in most cases.

In terms of language use, the interview data suggested that teachers adapted the language used in CLIL to students' age and their respective language levels. This issue was captured by two language teachers: “[am Schulanfang, nach der Volksschule] kann ich natürlich nichts voraussetzen. Und da ist natürlich der Sprachoutput [...] sehr minimal“ (LT3 [*right after primary school*], *I cannot take anything for granted. The language output is of course very limited*) and that in the first two years of lower secondary “da ist einfach noch nicht so viel da” (LT1: *there is simply not that much there yet*). The following three excerpts reveal that teachers perceive the inclusion of the German language to be supportive when complex content is covered:

Gerade wenn es um schwierige Themen geht, wie eben erwähnt, in Geschichte hatten wir Nationalsozialismus, dann dürfen die Kinder auch einmal auf Deutsch antworten und wir probieren dann aber den Satz auf Englisch noch einmal zu sagen.“ (LT 3 *Especially when it comes to difficult topics, as just mentioned, in history we had National Socialism, then the students are also allowed to answer in German and we try to formulate the sentence in English afterwards.*)

Oft ist es auch so, dass die Fachlehrer einspringen, wenn sie merken, dass es für die Kinder schwierig sein könnte und dann einfach helfen mit dem Deutsch und ich dann einfach beim Englisch bleiben kann. (LT 3 *In many cases, the content teachers intervene when they notice that it might be difficult for the students and I try and stick to English.*)

... ich spreche Englisch, [aber] wenn die Kinder ein deutsches Wort einsetzen ist es mir auch recht, weil es geht ja darum das die Kinder sprechen. [... die SchülerInnen] beginnen ja manchmal auf Deutsch zu reden, ich sage dann immer bitte auf Englisch und manchmal

wissen sie es dann nicht und ich nutze die Möglichkeit und frage in der ganzen Klasse ob jemand anderer helfen kann und den Satz formulieren möchte. So schaue ich das gleich mehrere Schülerinnen eingebunden werden. (LT 1 [...] *I speak English, if the students use a German word it is fine with me, because the whole point is that they communicate. [... the pupils] sometimes start to speak in German, then I tell them to try and speak English and when they do not know [a word] I take the opportunity to ask the whole class to help and formulate the sentence. That way I make sure that several pupils are involved at the same time.*)

These forms of support might function as a method of re-engaging weaker students into the lesson, as they often struggle with comprehension, like one of the interviewees noted:

Was mir aufgefallen ist, ist, dass leistungsschwächere Schüler[Innen], die haben sich oft ein bisschen ausgeklinkt. Es ist leichter für die besseren SchülerInnen, die vielleicht auch mehr auf Englisch verstehen können. (CT 3 *I noticed that lower-achieving students are often disengaged from the lessons. It is easier for stronger students, who can comprehend more in English.*).

In this context, one of the open-ended questions of the pupils' questionnaires disclosed crucial insights, namely that the students wish for a repetition of complicated topics of vocabulary in German. This was only mentioned by 15 students but formed one of the more significant clusters during the coding process of the written results of the questionnaire.

It can be summarized that, during the CLIL sequences, the English teachers try to stick to English only, while the content teachers are responsible for covering the input in German. This distribution of roles seems meaningful, especially for weaker pupils. Beyond that, the teachers pay attention to the individual needs of the students as switching between languages might help some learners to follow the lessons more easily. In this respect, team teaching clearly is a significant asset because the different roles and tasks can be divided and thus, more time and effort can be devoted to the needs of the students. The next chapter is dedicated to discussing several aspects of team teaching.

7.2 What happens in actual CLIL team-teaching?

Having mentioned one advantage of team teaching above, I will now move on to discuss the findings concerning RQ 1.2 *What happens in the actual CLIL teaching.* In this part of the

interview, respondents were questioned about their perceptions of team teaching, namely, how they cooperate within their team, the planning procedure, and positive and challenging aspects.

CLIL poses challenges for both students and teachers, thus “[t]eaming up with others [...] can support professional development and teacher wellbeing (Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 133). In order to gain insight into the planning process of CLIL units at the respective school, teachers were asked to outline their procedure. After a detailed consideration of the coded text segments, the following descriptions of CLIL procedures were extracted from the data. As CLIL lessons are designated as subject lessons on the timetable, the subject teachers are responsible for specifying the topics. Usually, the team-teachers meet up shortly before the actual lesson and discuss which part of the topic is suitable to integrate into the English sequence. The whole procedure was summarised by a content teacher in the subsequent quote:

In der Regel ist es so, dass ich mich mit dem Teamlehrer **abspreche**, der [mit mir] diese Stunde [...] hält. Damit wird der **fachliche Rahmen vorgegeben**, also das Thema das fachlich in dieser Stunde bearbeitet wird. Und in der Regel überlegt sich der entsprechende Teamlehrer eine **kurze Sequenz**, die er in dieser Stunde dann einbringt. (CT 1 *I usually discuss the content of the lesson with the language teacher. This provides a rough outline of the topic, i.e. the content that will be dealt with in this lesson. And the corresponding team teacher usually plans a short sequence which he or she then incorporates into the lesson.*)

Consequently, the findings on some of the positive aspects mentioned throughout the interviews are described below. Personal relationships among teachers are of great value for their psychological stability and professional identity (Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 133). These aspects were also reflected in the teachers’ statements. All questioned educators experienced positive effects of team teaching in CLIL lessons. The majority of interviewees felt that team teaching offers possibilities for professional development, as well as mutual enrichment. Several teachers reported that they particularly benefitted from expanding their methodological repertoire through getting insight into colleagues teaching practice. For instance, one teacher thought that team teaching opens up additional angles and perspectives on topics: “Es kann auch ein Vorteil sein, weil er [der/die TeamlehrerIn] einfach eine andere Perspektive auf die Inhalte hat“ (CT2 *One advantage is that the team-teacher may have a different view on certain topics*), while another teacher acknowledged that watching other colleagues teaching is inspiring, especially in the first years of the teaching career (CT 3). Another theme identified

in the analysis is classroom management. In this case, one interviewee stated that the presence of another teacher facilitated dealing with individualization, as students have two contact persons, but also helps to overcome disciplinary problems. Two of the three content experts alluded that they enjoyed having a second teacher in the classroom in order to get feedback on certain aspects of their teaching practice: “ich nutze das auch als Feedbackquelle” (CT 2 *I use it as a source of feedback*), and “[ich hole mir] gerne Feedback von den Kollegen die meistens eben keine Fachlehrer sind, ob ich [den Inhalt] verständlich erklärt habe” (CT 1 *I enjoy to receive feedback from colleagues that teach other subjects on whether I explained the content in an understandable manner*). These comments suggest that constructive feedback may serve as a motivator for teachers’ reflection upon their practice. Consequently, planning lessons together in teams may contribute to greater variety in the methods and activities included. All things being considered, efficient cooperation between teachers in CLIL significantly enhances their teaching experience and transforms the challenging task into an enriching experience.

After having considered the interviewees’ beneficial impressions about team-teaching, the following section explores the potential downsides of this encounter in the context of CLIL. Overall, the interview data revealed that team teaching bears multiple challenges and requires great effort. Within this category, the topic of material development and time management in the planning process received considerable attention. Several teachers commented on the challenges in terms of timing the phases for cooperation outside the classroom. The extracts below illustrate some of the responses in this context:

[...] generell ist ein Manko am Team-Teaching, dass wir meistens eben zwischen Tür und Angel besprechen was wir machen [...] (CT 1 [...] *In general, one of the drawbacks of team teaching is that we tend to discuss what we are going to do on the fly [...]*)

[...] die größte Herausforderung für mich ist der andere Lehrer und die Zeit. (LT 3 [...] *the greatest challenges, for me, are the other teacher and the time.*)

From these statements, it can be inferred that teachers’ time resources do not always allow for intensive lesson planning. Obligations such as, lesson preparation, correction of exams and homework assignments and administrative tasks exacerbate the combination of teachers’ schedules. As a result, collaborative planning is replaced by individual lesson planning at the cost of sharing and enhancing knowledge. Interestingly, half of the interviewees were in favour of scheduled time slots for the collective elaboration of lessons, as one teacher argued: “Leider waren bis jetzt nicht so fixe Planungsbesprechungen. [...] Wobei ich das sinnvoll finden

würde.“ (CT 2 *Unfortunately, up until now, we did not have scheduled meetings for discussing our lessons. Although I would consider it appropriate.*)

A recurring theme in the interviews were the conflicting views between language and content teachers on the duration of CLIL sequences. This discussion has been mentioned in the prior section (6.1) when discussing the implementation of CLIL but was further emphasized in this part of the interviews. Whereas language teachers strongly support the extension of the English part to longer sequences or the whole lessons, two out of three content teachers perceived English to be an obstacle for the learning outcomes in the content subject. One English teacher was particularly concerned about the impact this may have on the students' language skills:

Also natürlich wäre es toll, wenn wir mehr [Zeit] hätten, weil dann natürlich entsprechend mehr Output [hinauskäme], weil natürlich jede Stunde, die [die SchülerInnen] mehr mit Englisch verbring[en], entsprechend mehr Wissen [und Übung mit sich bringt]. [...] Vor allem, es gibt halt schon auch vielleicht Lehrer, die das...die dich vielleicht nur dulden, sage ich jetzt einmal ganz krass, und dann wirklich nur sagen: „Okay, weißt was, ich mach jetzt meinen Stoff und du kriegst nur zehn Minuten“. Ich meine, was sind zehn Minuten mehr Englisch in der Woche? (LT1 *Of course, it would be great if we had more time, because this would lead to more output, as every additional English lesson equips students with more knowledge [and practice]. Above all, there are colleagues who do not take CLIL seriously, and only leave ten minutes for the English sequence. I do not think that students really benefit from ten additional minutes of English a week?*)

The imbalance of the teachers' stances reveals that there should be more exchange between the two parties. What is more, the rather contradictory stances may result from missing guidelines that define the amount of time dedicated to CLIL, which has been extensively discussed in section 2.3.2 of this paper. The time issue was not only mentioned in connection with team teaching but also in connection with material acquisition and design, which will be examined in the third section of this chapter.

What is more, concerns about the influence of incompatible teacher personalities on the success of team teaching were expressed. It is evident that not every personality or teaching style is compatible and may, in the worst case, lead to ineffective outcomes. However, this was articulated by only one teacher, while several others expressed exclusively positive views on the collaborations. Ultimately, this is an aspect to consider when assigning team teachers.

In conclusion, the analysis of teachers' perceptions in this section revealed several interesting facts. The central features extracted were, on the one hand, the positive influences of team teaching on teachers' professional development as well as a supportive tool for continuous development and, on the other hand, the shortcomings of overly flexible approaches in the implementation of CLIL. As mentioned by those involved, a set schedule for mutual preparation would contribute to an even more efficient realisation of team teaching in CLIL lessons. Lastly, successful team teaching in CLIL lessons depends on "continuous investments of effort and good will" (Riley 2013: 48). The next section discusses the participants' comparisons of CLIL lessons to their usual teaching.

7.3 What are the differences between CLIL teaching, L1subject teaching and EFL teaching?

This section explores the differences between CLIL teaching and common L1 teaching, with the aim to discover more about the unique features this teaching approach offers in comparison to usual teaching. The introductory quote thematises the key characteristics included in this section:

Also da muss ich ganz ehrlich sagen, da finde ich Englisch als Arbeitssprache deutlich **aufwändiger vorzubereiten**, als meinen normalen Englischunterricht. Vor allem, weil es einfach **kein Buch** gibt, an dem man sich an **orientieren** kann, und bei den EAA-Stunden, muss man sich viel mehr **zusammensprechen mit den Fachkollegen**, das **dauert** erstens **länger** und zweitens muss man fast jedes **Material neu erstellen**. Also es sind eigentlich sehr **anspruchsvolle Stunden**. (LT2 *To be honest I consider English as a working language much more time-consuming to prepare than my normal English lessons. Particularly because there is no book to refer to, and with the EAA lessons, you discuss a lot more with your team-teacher, which first takes more time and on top of that, almost every material has to be created from scratch. These lessons are very demanding.*)

The following terms that have been highlighted in the extract provides a rough overview of the results that will be presented in this section. Primarily, when asked about the differences concerning the preparation of CLIL lessons compared to their usual teaching, the teachers' perspectives did not align. Content teachers shared that there is not much difference except the integration of other activities, whereas language teachers stated a variety of issues, which will be examined throughout this section.

One of the major differences English teachers perceived was the lack of ready-made material or CLIL schoolbooks, which results in a time-consuming material finding, selecting and developing process. Teachers are required to teach CLIL, but it is the case that CLIL does not come with prescribed rules or material, which in turn obliges teachers to design their own material. One response on this topic included: “wie gesagt, diesen Pool an Arbeitsmaterialien, den ich ausschöpfen kann, habe ich nicht.“ (LT1 *as stated before, the range of ready-made material does not exist in CLIL*). Additionally, some participants expressed the wish for collections of material in English, as they refer to such collections in their second subject and consider them very useful (CT 1, CT 2, LT 1). Another unfavourable situation put forward concerned the possibility to reuse the elaborately created material. Since CLIL is taught in a variety of different content subjects, teachers may not be able to reuse material they have created. As pointed out by one English teacher: “einmal war es eben Biologie, dann war es wieder Geographie, dann war es Geschichte...“. (LT 1 *once it was biology, then it was geography, then it was history...*). One way to counteract this would be to enable the exchange of created material between colleagues, for example, by setting up an exchange platform or a simple folder for materials at the school. One interviewee mentioned that material exchange among colleagues would be helpful and reduce the effort and time spent on material acquisition and creation (LT 2). Lastly, the most favourable case would be an exchange between several schools.

Another difference the analysis of the data revealed is that topic-related material in a foreign language often exceeds the learners’ language levels, especially in the lower secondary school context. As one teacher disclosed, “...mühsam, weil, [...], man findet Material, aber es ist eben nicht geeignet, weil zu schwer [oder] zu leicht“(LT2 *It is problematic, because the existing material is not suitable, because it is either too difficult or too easy*). This issue turned out to be even more complicated for content teachers due to their inexperience in estimating pupils’ language competencies. This hardship was highlighted by one teacher:

...[es ist] gerade in [meinem Unterrichtsfach] sehr schwer was zu finden was man dann auf das Niveau der Schüler[*innen] bringen kann. Ja, oder mir, mir fehlt dann oft noch das Gefühl überfordert sie das jetzt, sind das Dinge die sie in Englisch überhaupt noch nicht kennengelernt haben. Bei Texten [zum Beispiel], ist [der] Text zu lange oder zu kurz. (CT1 *especially for [my subject] it is very difficult to find something that can be adjusted to the level of the pupils. I do not have enough experience to assess the suitability of material or the knowledge whether they have already covered the necessary items in their*

English lessons. Concerning texts, for instance, I am not sure whether they might be too long or too short.)

In general, the problem does not lie in the acquisition of material itself, as the internet provides material in abundance, but rather in finding activities at an appropriate level that help to foster language skills and subject knowledge but do not overwhelm pupils. Opposed to that view, it was claimed that the Austrian market does not provide enough specific material suitable for CLIL purposes. As pointed out by one teacher: “ich habe halt gewisse Vorstellungen und Wünsche an das Material und das ist halt bei uns in Österreich auch schwer zu kriegen“ (LT 1 *I have certain expectations and wishes of the material and that is difficult to obtain in Austria.*). Compared to the limited number of specific CLIL materials, the major advantage in preparing English lessons nowadays is the great variety of English books and worksheets, and the different formats they come in:

Erstens mal haben wir zwei Bücher, Student’s Book, Workbook, wir haben Zusatzmaterial in Form von Arbeitsblättern, die schon fixfertig sind, wir haben zum Beispiel diese Home-, diese Cyber-Homeworks und so weiter, also es gibt wirklich viel Material (LT 2 *First of all, we have two English books student’s book and workbook an additional Material, for instance online material like Cyber-Homeworks and so on, so there is a lot of material available.*)

As this utterance shows, while materials for EFL lessons are easily accessible, this is not the case for CLIL material which aggravates the planning process for those teaching it. Moreover, in terms of uniformity of material, the great diversity of CLIL realisations has a counterproductive effect on the availability of ready-made material.

Next, teachers’ underlying views on students’ reactions to CLIL in comparison to language or content lessons is examined. The comment below illustrates one observed difference:

also ich merke schon einen Unterschied, die Schüler sind viel lockerer und ich merke oft, dass Kinder generell in einem Nebenfach verglichen zu einem Hauptfach anders sind. Ich habe auch schon gesehen, dass auf einmal ein Kind in einem Nebenfach, dass normalerweise in meinen Englischunterricht nichts gesagt hat, auf einmal sehr viel gewusst hat und toll mitgearbeitet hat. (LT 3 *I definitely see a difference, the students are*

more relaxed and I often notice, that students are more laid-back in secondary subjects³ (Nebenfächer) compared to core subjects. I have also experienced that one student, who normally does not participate a lot in the English classes, was very interested in the secondary subject and started to participate more often.)

An alternation in the classroom atmosphere, for instance, due to the presence of a second teacher or another subject, might encourage a change in students' behaviour. It is a fact that core subjects put more pressure on those involved. Teachers might be stressed to cover enough material for the next exam, whereas students struggle with the high workload, for instance. This is also voiced by one teacher: "keine Schularbeiten, wo ich hinarbeiten muss. Das heißt, ich muss nicht sagen, okay, wir müssen jetzt die nächsten drei Units durchkriegen. Ich kann wirklich befreit [...] losarbeiten". (LT1 *there are no exams that I have to work towards. That means I don't have to cover the next three units. I can really work without pressure.*) As discussed before, the chosen school conducts CLIL in content subjects only, which may change how students feel about the entire lesson. Besides, a more relaxed learning environment may relieve pressure to deliver results and thus lead to increased student participation. Furthermore, diversified forms of education may engage learners that are shy or not interested.

Overall, the teacher interviews conveyed the impression that CLIL lessons were perceived in a positive manner; for example, teachers stated that their students are more relaxed and seemed to enjoy the setting of the lessons: "dass die Kinder, sich immer gefreut haben, wenn die Englischlehrerin dabei war" (CT 3 *that the children were always excited when the English teacher was there.*) Ich habe noch nie erlebt, dass wenn ein EAA-Lehrer hineinkommt, dass die Schüler[*innen] negativ eingestellt wären oder negative Kommentare gegenüber des Unterrichts äußern. (LT2 *I have never experienced that students expressed negative attitudes or negative comments towards the lessons.*) Despite numerous favorable experiences and reports, one teacher voiced a different observation: "ich habe oft erlebt, dass die Kinder nicht so eine große Freude an dem EAA-Unterricht hatten." (LT 3 *I have often experienced, that students did not enjoy EAA-lessons.*) However, the teacher did not provide further explanations for this assumption. Evidently, one difficulty of teaching is to reach all students, this can, for instance, be achieved through the use of innovative teaching approaches. Nevertheless, constant refinement of teaching practice is substantial and can be supported by obtaining feedback from

³ Main subject (Hauptfach): These are subjects in which students have multiple written tests throughout the year. In Austrian lower secondary schools, these are the subjects Mathematics, German and English and, depending on the school, a second foreign language, such as French or Latin. While in so-called secondary subjects (Nebenfach), such as history, geography and biology, at least in the lower school, no written tests take place.

those involved. Above all, this process requires intensive engagement with areas that have been identified as deficient.

It seems interesting to review the students' stance respecting the atmosphere in CLIL lessons and their anticipation of CLIL lessons. It is apparent from figure 10, that the majority of students (67%) either strongly disagree or disagree that the atmosphere in CLIL lessons is uncomfortable, which suggests that that teachers' perceptions overlap with the majority of the students' indications. When asked whether students look forward to CLIL lessons, 33% strongly agreed and 23% agreed, whereas only 6% strongly disagreed and 16% disagreed. In essence, this shows a positive sentiment towards CLIL lessons among the learners.

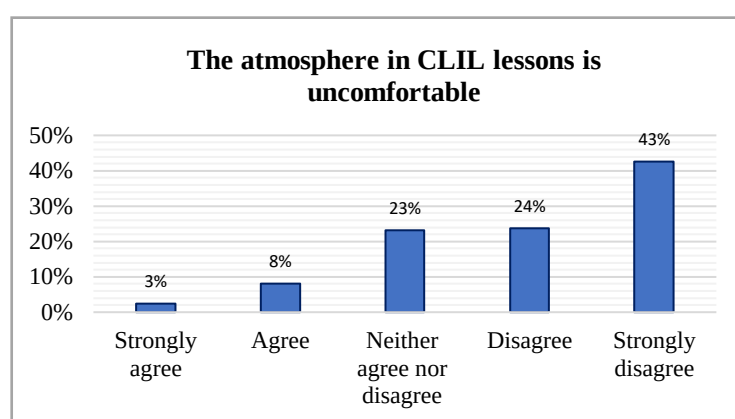


Figure 10. Students' perceptions on the atmosphere in CLIL lessons

In summary, the comparison of CLIL lessons with teachers' regular lessons revealed several issues. Especially English teachers who seem responsible for material acquisition state that material design is a complex and time-consuming endeavour which is furthermore aggravated by the lack of ready-made material at a suitable level. In view of the positive student attitude towards CLIL lessons, the effort seems worthwhile.

7.4 Additional student perceptions

This final section presents additional aspects discovered in the questionnaires, which were not integrated into the main sections but are regarded as central elements for answering RQ 2 and add to the relevance and depth of the findings.

Initially, some of the significant clusters found when coding the open-ended student questions, which were formulated to elicit individual responses, are discussed. In the first question, the pupils were asked: "What do you like about the CLIL lessons". Several noteworthy observations emerged from this question: students indicated that they enjoyed the CLIL lessons

because they offer regular English language practice as one learner reported: “regelmäßiges üben von Englisch” (F18 *regular practice of English*) and that they have the possibility to communicate and discuss certain topics in the foreign language as put forward by another student: “das wir lernen wie man auf Englisch diskutiert, andere Menschen zu verstehen, und sich besser auszudrücken (F6 *we learn how to discuss [certain topics], to understand what other people say and improve expressing ourselves*”). Apart from this, the possibility of practising spontaneous language application was brought forward in the written comments. Further, the respondents perceived that CLIL lessons add variety to the lessons “die Abwechslung (F16 *the variety*)” and that they enjoyed learning about new topics in English as illustrated in the following comment: “es gefällt mir Neues auf Englisch zu lernen z.B. in Geschichte oder anderen Nebenfächern, so dass wir [die Sprache] anwenden können” (F3 *I like learning new things in English, e.g. in history or other subjects, and to be able to use the language*). This impression links with students’ overtly positive reactions to one of the closed questions, which was aimed at detecting whether learners favoured the occurrence of CLIL in content subjects. From figure 11, it can be inferred that 47% strongly favoured the integration of English into content subjects.

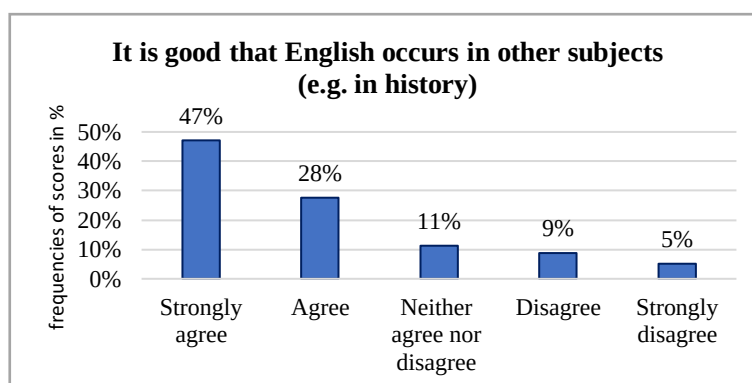


Figure 11. Students’ perceptions on CLIL in other subjects

Other significant comments were made in reference to vocabulary acquisition. Students articulated that they felt they had gained a substantial number of new words through CLIL. This was described by one student as follows: “Ich finde es gut, dass man auf Englisch gute und verschiedene Fachwörter kennenlernt, beziehungsweise lernen kann (F16 *I appreciate that we acquire new vocabulary and technical terms in English*) while another stated that one automatically picks up new words (“man lernt quasi nebenbei neue Vokabel F44”).

The presentation of the findings shows that CLIL programmes demand great effort to achieve worthwhile and sustainable outcomes in content as well as language learning. One aspect of the

findings might support the continuation of these efforts, namely, the students' great approval of the continuation of CLIL lessons in the future, which is represented in figure 12.

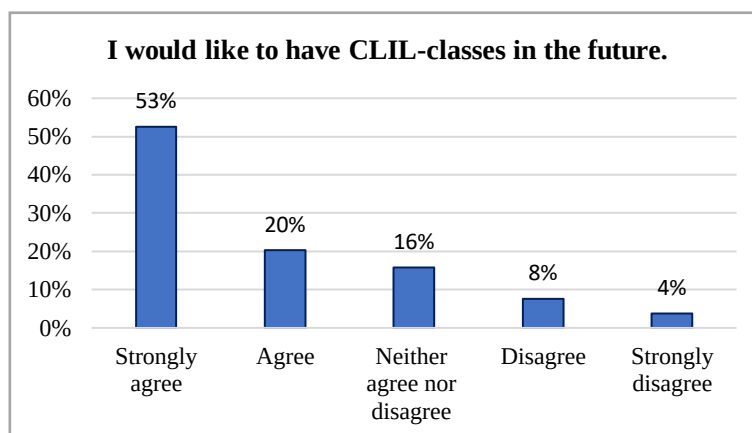


Figure 12. Students' perspectives on CLIL in the future

Moving on to the second open-ended question in which the pupils were asked to comment on what they disliked about the CLIL lessons, some examples of the written replies were that:

- teachers should explain difficult aspects in more detail or translate them into German (S71)
- sometimes it is difficult to understand the English teacher (S103)
- sometimes the English teacher talks too fast (S100)
- complex content is difficult to understand (S152)
- weaker students should be given opportunities to participate and extra help to understand the content of the lesson (S10)

In the third question, the pupils were asked what they thought could be improved in CLIL lessons, some of the responses were as follows:

- I would like to watch English films or videos (S7), watch informative videos in English (S71)
- play more games (S4)
- more group work and games (S75)
- include more exciting tasks (S40)
- focus on speaking and pronunciation (S6 & S 69)
- use of German to repeat explanations (S53)

7.4.1. Reported Difficulties

From a CLIL teacher perspective, the section of the questionnaire that compiled information on areas in which students face difficulties was especially interesting. Table 5 presents the challenges pupils experience in CLIL lessons.

Table 5. Perceived difficulties

I have difficulties...	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
responding to questions	4%	9%	26%	33%	27%
to speak English	4%	8%	21%	26%	40%
to write in English	5%	6%	22%	28%	39%
to understand texts	1%	10%	24%	37%	28%
to understand films/videos	3%	6%	19%	26%	46%

The table above illustrates the outcomes of a set of questions on difficulties in English comprehension and production in CLIL classes. The majority of students does not seem to find it difficult to produce answers in English (27% strongly disagree, 33% disagree). Similarly, the respondents' answers indicated that they do not have major troubles to talk or to write in English (Table 5). Only a small percentage of the pupils confirmed that they have difficulties with providing answers (4% strongly agreed, 9% agreed), to speak English (4% strongly agreed, 8% agreed) and to produce written work in English (5% strongly agreed, 6% agreed). Again, very few pupils remarked difficulties in understanding texts, films or videos. Overall, only a minority of students indicated to struggle with production or comprehension in CLIL lessons.

8. Discussion

This study aims to shed light on the pedagogical perception of CLIL lessons from content teachers' and language teachers' perspectives. To avoid a one-sided description of the perceptions on CLIL, the student perspective was included. The chapter at hand discusses the findings of this study, presented in the previous chapter, in the context of the research questions and relevant insights from the literature and theory presented in the first part of this paper.

8.1 Pedagogical approaches to CLIL teaching

The objective of the first research question was to find out how CLIL teachers perceive their CLIL teaching. In terms of their focus (language, content or both), the findings indicate that the interviewed teachers try to fuse the subject matter and language teaching in the best way possible. The language focus is reflected in the activities composed to foster students' fluency and comprehension, whereas the choice of topics respects the focus on the content subject. This links to existing findings regarding the different realisations of CLIL; hence CLIL lessons in one country or school might certainly not resemble the CLIL lessons elsewhere (Dalton-Puffer

et al. 2021). Interestingly, most of the students' voices coincide with what was stated by the teachers. This overlap may be due to teachers' efforts to meaningfully balance content and language within the lessons and their transparent communication of lesson aims.

As far as activities and material are considered, the findings align with the common assertion of several studies in this field, namely that the creation of suitable CLIL tasks is associated with a great deal of time and effort (Ball 2018, Morton 2013, Pladevall-Ballester 2015). However, the intensive engagement to adapt or design activities that meet the learners' needs seem to have a favourable impact. This was reported by both teachers and students, who stated that the activities are engaging and contribute to a varied teaching and learning experience. Additionally, teachers concentrate on the communicative aspect of language rather than integrating tasks that focus on grammar. These findings match those observed in Hüttner, Dalton-Puffer & Smit's (2013) study, which report on the fact that CLIL lessons provide communicative purposes that are meaningful and authentic. In sum, teachers implement CLIL sequences that complement foreign language education as they focus on communicative and playful activities.

However, it has to be pointed out that only one of the interviewed teachers had received special CLIL training and therefore, the teachers may not be aware of what language and content-driven CLIL entails. In this sense, their answers are informed by the perceptions of their practice rather than following any theoretical concepts of CLIL. When considering the classification of the CLIL lessons at the respective school, they would mostly fall into the category of Content-Driven CLIL (see table 6), with only one exception; namely that the sequences are planned by the language teachers rather than the content teachers, due to CLIL being carried out by two teachers in the school.

Table 6. Differences between content-driven and language-driven CLIL (adapted from Urmeneta 2019: 17)

Content-Driven CLIL	Language-Driven CLIL	CLIL at the school of the interviewees
Teachers are content experts	Teachers are foreign language experts	Team-Teaching: one content teacher one foreign language teacher
Lessons are timetabled as content lessons	Lessons are timetabled as foreign language lessons	Lessons are timetabled as content lessons

Further parallels of the collected interview data and the reviewed literature became apparent with regards to assessment. Content teachers consider English an aspect of their lesson that does not need to be assessed. This means that English teachers are responsible for conducting the language part of the lesson but are not involved in evaluating students' language skills, Bovellan & Skinnari (2016: 165) reported similar observations. While the absence of evaluation entails the convenience of relieving pressure and making CLIL lessons a safe space to produce language, it indicates a possible subordination of the language teachers' role. This concrete role inequality also surfaced in connection with another topic mentioned in section 6.2, namely the duration of CLIL sequences. This aspect will be further elaborated below. This discrepancy of assigned responsibilities could be attributed to the absence of comprehensive guidelines that specify the scope of the CLIL part, which has also been criticized in prior studies, such as Rumilch (2017), Skinnari and Bovellan (2016) and Nikula (2016).

Based on the respondents' perspectives, it emerged that the English part of CLIL lessons is perceived as serving as an enhancement of students' language proficiency. The results revealed that teachers integrate activities such as discussions, interviews and dialogues to foster language production. Furthermore, teachers apply several strategies to provide comprehensible input, including visuals, quizzes, songs and videos, which according to Skinnari and Nikula (2017: 238), is vital in CLIL contexts. Following the discussion on the suitability of CLIL for pupils with deficits in certain areas of competence, previous studies have demonstrated that deliberate alternation between the languages of instruction provides benefits for students and teachers (Krechel 2003: 200). Krechel (2003: 200f.) provides some examples of the practical use of the mother tongue, a few examples are securing technical terms in the L1, clarifying difficulties in

understanding and explaining complex, abstract, difficult subject-related issues. Regarding these illustrations, the analysis of the interviews revealed that the approaches perused by both language and content teachers could be deemed beneficial to support various types of learners. Similarly, the analysis of the student questionnaire disclosed that supposedly weaker students explicitly demanded repetitions in German throughout the lesson to ensure comprehension. Along with that, Krechel (2013: 201) emphasised that the use of the L1 is crucial in the first stages of language acquisition, which applies in the middle school context. Under these circumstances, this course of action will enable the successful participation of students with varying language levels in CLIL lessons.

In terms of pedagogical training, the findings show that CLIL teachers with a content background lack specific knowledge of language teaching methodology. In contrast, the English teachers who received language teacher training were more familiar with language acquisition methods. Moreover, most of the participating content teachers seem to allocate the CLIL sequence entirely to the English teachers and do not to engage in CLIL training. One challenge is that the selection of in-service training is based on voluntariness, therefore it cannot be expected that teachers choose to acquaint themselves with CLIL methodology. The literature review (subchapter 2.3.2) has, however, shown that the need for teacher training is imperative (Aguilar & Rodriguez 2012: 195, Bärnthaler & Kelly 2021: 197, Skinnari 2020: 8). The CLIL approach entails teaching content through a foreign language and requires both language and content teachers to use adapted methodologies. Finally, teacher education remains a delicate but significant matter, with the future challenge of motivating teachers to make use of the training possibilities offered.

Therefore, it can be summarized that the participants' pedagogical positioning of their CLIL practice is significant in three respects. First, they aspire to integrate the language and content component equally. Secondly, teachers use strategies to ease comprehension and support language production, which chiefly apply to the middle school context and the individual learner profiles. Thirdly, classroom language is adapted to students' needs. Lastly, interviews revealed that CLIL teacher training and the problem of teachers' roles in the CLIL classrooms are two areas that need consideration in the future.

8.2 Team-teaching in CLIL – a blessing or a curse?

Team teaching entails beneficial aspects for both teachers and students and is perceived as enormously effective on the one hand, but extremely resource-intensive on the other hand.

Hence, only a few schools have the means to offer CLIL lessons taught by two teachers (Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 133, Hemmi & Banegas 2021: 5). Consequently, the purpose of RQ 2 was to investigate CLIL teachers' beliefs about team-teaching, specifically how they cooperate and plan their joint lessons, as well as what they perceive as advantageous and disadvantageous in this context.

The interviews showed that teachers experienced multiple benefits from working together but also faced challenges. Among the favourable features of cooperation and mutual exchange, teachers stated the increased awareness of their own pedagogical work in receiving and providing constructive feedback, the inspiration through the exchange of methods and activities and improving students' performances through individualization. The study's findings align with previous observations (e.g. Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 22 and Hemmi & Banegas 2021: 5), which were described in more detail in section 3.3. However, according to teachers' voices, some of the advantages of the mutual planning process are overshadowed by a shortage of time resources. Thus, half of the participating teachers proposed scheduled time-slots for co-working. The introduction of weekly appointments for mutual lesson planning could contribute to an interchange of ideas ranging from the exchange of concrete tasks to the discussion of teaching objectives, for instance. Considerably minor changes to the current procedure could help to improve teachers' cooperation in CLIL lessons. The findings concerning the communication between teachers are in agreement with Van Kampen et al.'s (2020: 868) results, which emphasised "the importance of collaboration between CLIL teachers". In line with the current outcomes, the survey conducted in the Dutch CLIL context showed "limited interaction between teachers from different disciplines" (Van Kampen et al. 2020: 868). Ultimately, the need for more exchange between teachers is a realistic way to improve this situation but is challenging to implement in everyday practice.

One topic that received a great deal of attention was the duration of CLIL sequences (see also sections 6.1 and 6.2). To summarize the conflict, language teachers feel that CLIL is limited and should be extended; however, content teachers state that the English part of the lessons reduces the coverage and depth of the subject matter. This result aligns with researchers' concerns about coverage and depth when using English to teach a content subject (Piesche 2016: 114, Dalton Puffer 2007: 5, Lim Falk 2008). Another possible explanation for the unequal distribution may be that lessons are labelled as content lessons, which makes the subject teacher responsible for defining the rough procedure of the lesson as part of their annual plan. As mentioned in the literature review, CLIL in Austria is a bottom-up approach which is

characterized by the absence of concrete guidelines and therefore results in individualized applications, except for the obligatory introduction of CLIL into upper-secondary colleges of technology (HTL) (Dalton Puffer 2007: 47, Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2013: 270). In view of the literature, there is nothing unusual about the organisational approach of CLIL the school takes (Ziegelwagner 2007: 321). However, the interviews revealed that especially language teachers perceived to be in a subordinate role when it comes to deciding on the intensity of the CLIL part. It could be argued that these controversial perceptions arise due to missing regulations. Similarly to the findings at hand, researchers pointed out that “teachers often struggle in trying to understand their dual role in CLIL” (Bovellan and Skinnari 2016: 166). Moreover, the fact that at the school under investigation, content and language is also separated in terms of teachers might intensify teachers’ separate roles. In sum, the middle school context lacks clear guidelines concerning the amount of time devoted to CLIL sequences as well as the associated distribution of roles among practitioners.

Finally, the results indicated that team-teaching in CLIL is enriching in exchanging ideas or material, expanding knowledge, providing peer feedback, and catering to learners’ individual needs. One major drawback voiced is the lack of temporal resources for discussions in teams. The issue of the length of CLIL sequences and role distribution received significant attention, and arrangements should therefore be discussed among the teaching staff.

8.3 Same same but different? - The perceived difference between CLIL and L1 subject teaching

The third sub-question in this study sought to investigate the difference between CLIL teaching and L1 subject-teaching (RQ 1.3). Both the survey findings and the literature review implied that teaching CLIL lessons involves an additional workload, especially in terms of “finding, adapting and creating materials” (Morton 2013: 13). This survey revealed that especially English teachers spend a comparatively large amount of time preparing CLIL material, which was stated to go way beyond the preparatory effort for their EFL lessons. All CLIL practitioners stressed the lack of ready-made CLIL material, which forces them to enter a time-consuming material production process (see teachers’ comments in section 6.3). This finding was also reported by Coyle, Hood and Marsh (2010: 87), who report that “CLIL practitioners [...] often comment on a shortage of ready-made resources and a consequent need both to find and to create learning materials”. Additionally, the participants remarked that CLIL material collections in several subjects and language levels would be helpful. Consistent with the literature, the study found that sharing resources with other CLIL teachers, either among the

colleagues at a specific school or in a broader context, represents a valued source of assistance. This mirrors initiatives like the Andalusian government providing “entire teaching units” to reduce the workload for CLIL teachers (Morton 2013: 118). Another aspect that needs to be taken into account when designing CLIL material is that it needs to be pedagogically adapted to the learners’ needs and language levels. Moore and Lorenzo (2007: 28) pointed out that when teachers choose English texts produced for L1 speakers, they need to “adapt authentic materials in line with their teaching goals”. This process was reported as challenging, especially for non-language teachers. Both language and content teachers concluded that designing material that matches the students’ language skills and covers the content in a meaningful way is exceptionally demanding. This view is supported by Morton (2013: 117), who claims that “asking CLIL teachers to be the designers of materials which meet both language and content learning outcomes is a rather big ask, both in terms of demands on their workload and on their expertise”.

The findings revealed that the inclusion of a foreign language into a second subject might be positive in terms of student participation, reducing pressure and creating a comfortable learning atmosphere. These results differ from previous studies, which argued that integrating foreign languages into content teaching prevents successful learning outcomes and might even lead to a decline in student participation (Lim Falk 2008). As this study did not measure students’ performances, this first statement cannot be answered with the results gained. Concerning the second point, not only did most of the teachers (with only one exception) state that students’ attitudes towards CLIL are positive, but the students’ own voices regarding the atmosphere in CLIL lessons reflect that it is perceived as positive and comfortable. However, there were a few indications found in the open-ended questions that confirmed a possible reduction in participation linked to problems in understanding among weaker students. In this respect, one teacher noticed that weaker learners often do not carefully attend the lesson and a small minority of students (11%) voiced that they had difficulties with comprehending the English part of CLIL lessons. These findings are confirmed by Pladevall-Ballester’s (2015: 53) study who reported that low-achieving students commonly have problems comprehending subject content conveyed in English. Finally, the positive perception of CLIL-lessons may be attributed to teachers’ effort to create material tailored to meet students’ needs.

Overall, the major differences perceived by the stakeholders were the higher workload in producing material and the friendlier, less stressful atmosphere. Concerning future

developments, it can be stated that in order to make CLIL lessons more successful, teachers should be better supported. This entails the creation of material pools or suitable textbooks or the promotion and implementation of training courses that target the area of material design. Finally, to take some responsibility off CLIL teachers' shoulders, they need assistance (e.g. professional training, theoretical and methodological guidelines) when it comes to material development.

8.4 What do CLIL learners think?

Students' responses, indicate their positive attitudes towards the CLIL approach. Overall, the students enjoy the additional practice of English they receive through CLIL and stated that CLIL adds to the variety of their content lessons. These findings are congruent with the results obtained in teacher interviews and those of other studies that focused on student perceptions on CLIL (e.g. Pladevall-Ballester's 2015 & Roiha & Sommer 2018: 11).

Although CLIL is referred to as a dual-focused educational approach (Coyle, Hood & Marsh 2010: 39), the implementation of CLIL into the teaching practice differs. As a result, some schools focus on content while others put the language aspect into the centre of a lesson. The study at hand found that most students (71%) perceive that both language and content are promoted within their CLIL sequences. These results are in agreement with those obtained by McDougald (2015: 32), who found that "almost all of the participants agreed that the CLIL approach [helps them to] develop both language skills and subject knowledge". At this point, it has to be mentioned again that in the context studied here, CLIL takes place in short sequences within a content lesson that is, apart from the brief English intervention, held in German.

One reason for the success of the CLIL approach are the language-rich encounters it creates. The students' answers provided evidence for this aspect. Thus, students stated that they learned and practised a considerable amount of new words in CLIL lessons. Similar findings were obtained by Rieder-Bünemann, Hüttner and Smit (2018), who found that subject-specific expressions were used in CLIL classroom communication. Accordingly, they argue that the combination of language and content, which is described as a dual approach in the literature, facilitates learning outcomes has been confirmed by the participating CLIL students.

In terms of pupils' perspectives on problematic areas, the percentage of learners who indicated to have difficulties in either producing or understanding the CLIL lessons was surprisingly low. However, the CLIL teachers' interviews displayed that they pay attention to the creation of

comprehensive tasks and provide visual aids and additional vocabulary to help students. Hence, these results are likely to be related to the efforts of the educators. Furthermore, CLIL is often used as an additional resource “for high-achieving students” mostly from academic backgrounds (Nikula 2017: 120). This scenario also applies to the school at hand, as most of the schools’ students attend the music branch, which means they have to participate in an entrance examination consisting of several rounds (e.g. auditioning, playing a piece of music in front of a jury). Since the school at hand is a middle school, there may be learners with difficulties in certain areas. Therefore, as mentioned previously, apart from these favourable results, the challenge that CLIL might pose for weaker pupils should not be disregarded.

All in all, the inclusion of the students’ perceptions served as an informative addition to the teachers’ opinions. Overall there was a high degree of alignment between the two stakeholders, which indicates clear communication between the involved parties. Apart from that, the discussion of the study’s findings demonstrates that the CLIL approach seems to be well-adjusted to the local needs and students’ responses in several areas (language use, difficulties, benefits) are considered affirmative.

9. Conclusion

To conclude, this master’s thesis has shed light on teachers’ pedagogical approaches in CLIL, the collaboration between teachers, the differences between CLIL and L1 subject teaching and finally, how the students perceive their CLIL lessons. The interviews of selected CLIL content and language teachers showed that from a pedagogical perspective, CLIL teachers try to merge language and content in CLIL lessons adjusted to their local approach. Generally, all teachers at the school are convinced that content subjects create meaningful situations for students to produce language, although the language teachers see the potential to upgrade the CLIL program in terms of length and degree of difficulty, all teachers at the school are convinced that content subjects create meaningful situations for students to produce language.

First, the implementation of CLIL into content lessons affects its realisation in numerous ways. The interviews suggested that the content teachers have a predominant role in the planning and implementation process of CLIL lessons. Consequently, they determine the lesson's topic and indicate the part of the lesson where the English sequence takes place. Even though team-teachers collaborate and go through the lesson plan, language teachers stated that the content

teachers have the final say. On the whole, language teachers' responses seemed optimistic, but they indirectly mentioned the issue of unequal role allocation.

Another crucial aspect of discussion is the content teachers' critical view on the depth of coverage of the subject matter when being taught in English. While the creativity and variety of the English tasks are valued, they tend to be restricted to relatively short interventions, such as simple repetitions of the context in the form of quizzes, rather than being extended over longer stretches of the lesson. As far as grading is concerned, the teachers agreed on a local solution, the students are not graded for their language performance. One teacher includes English questions into tests so that students are able to gain extra points. Although some aspects have been reviewed rather critically here, this is not intended to deny the potential in each school adapting CLIL as they see fit. The discussion, however, gave light to the view that the program could be optimized to be even more fruitful for all participants.

The findings of the analysis show that the teachers value team-teaching and perceive it as an enrichment, although it involves additional effort. Upon closer consideration, it became apparent that discrepancies mainly occur along the subject boundaries. In other words, the opinions of content and subject teachers on how to best implement the approach differ, as CLIL comes with the challenge for teachers to balance language and content. However, separating these two aspects between two teachers may, in some instances, such as CLIL, cause complications. In other words, the cooperation of a language and a content teacher may, in some circumstances, prevent these boundaries from fusing. However, if we look at this from a different perspective, we could say that the additional effort of CLIL is divided between two people, which might prevent overburdening. Therefore, these findings indicate that if two teachers from different disciplines work together, successful team teaching requires intensive exchange and considerate cooperation. A change in the stringent division of roles could be achieved, for example, by introducing clear guidelines for the duration of the sequences or the prior specification of language goals. All in all, the advantages of team-teaching in the CLIL context outweigh the disadvantages, although they are associated with extra effort from both sides.

A recurring issue mentioned by the English teachers was the time-consuming process of finding materials when planning CLIL sequences, which is not uncommon in the CLIL context (Ball 2018). Along with that, the interviewees mentioned the lack of ready-made material. The

provision of age-appropriate CLIL textbooks or material collections depicts one opportunity to reduce teachers' workload. As discussed in section 3.3, only an establishment of CLIL into the curricula could fuel the production of standardized CLIL material or textbooks.

Henceforward, the following implication of a Dutch study could be transferred to this study's results: "in the context of the Netherlands, [...] a need exists for pre-service and in-service teacher training in CLIL methodologies that includes not only 'how to' activities but also useful frameworks for connecting CLIL practices with pedagogical models of CLIL" (Kampen et al. 2020. 869). Hence, CLIL practitioners have the necessary expertise for the CLIL approach but need concrete examples that illustrate practical realisations. Whereas language teachers hold more prior knowledge of language teaching, content teachers often struggle to estimate students' language skills and choose appropriate tasks. Nevertheless, explicit input on CLIL pedagogy would be relevant for all CLIL teachers.

Even though the collection and analysis of two data sets proved to be quite time-consuming, the data on the students' opinions turned out highly insightful as part of this paper. In fact, several studies indicated that students' voices have been neglected in previous research but are vital to consider (e.g. Döring 2020). First, the results from the students' questionnaire displayed that students' perceptions on many occasions overlap with what teachers anticipated. Prominent themes indicated by the students were that they appreciate the creative and playful atmosphere that CLIL adds to content lessons, the additional language input they receive, the new vocabulary they learn and lastly, the enjoyable classroom climate in CLIL lessons. Lastly, when asked about what they did not like about CLIL, a few students noted that more complex tasks should be translated into German, as this would be helpful for less proficient pupils. Finally, the students' views on improvements regarding CLIL were collected, the most popular points mentioned by the learners were, playing more games, watching more videos in English, doing more group work and focus on speaking and pronunciation. Based on these statements, the teachers could make initial changes to adapt the lessons to their students' needs.

Although a direct application of the results to other contexts is not feasible, it can be concluded that the CLIL concept of the school at hand seems to be generally well-received. However, the adjustment of the aspects identified in the context of this study could enhance the quality of the program and provide for even higher satisfaction among the teaching staff and greater learning success among the students. The future of making local variations of CLIL programs more

effective lies in the provision of CLIL guidelines and methodology that are easy to implement and adaptable to regional variations. Nevertheless, this needs to be accompanied by the promotion of CLIL training courses, which should cover a broad range of aspects, such as material acquisition or suggestions for CLIL practice. As the increasing global importance of languages is undisputed, CLIL approaches are one way to prepare students for international encounters. Therefore, an important area for future studies on CLIL may lie in exploring what kind of guidance schools and especially CLIL teachers need to compile lessons that create added value for all participants. Finally, a periodic revision of CLIL programs, based on stakeholders' experiences, is necessary to obviate dissatisfaction or exhaustion among the stakeholders and prevent the failure of a CLIL programme.

10. References

- Aguilar, Marta; Rosa Rodríguez. 2012. "Lecturer and Student Perceptions on CLIL at a Spanish University." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(2), 183-197.
- Alsaawi, Ali. 2014. A critical Review of Qualitative Interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4).
- Allwright, Dick. 1984. "Why don't learners learn what we teach? The Interaction Hypothesis". In Singleton, David; Little, David (eds.). *Language Learning in Formal and Informal Context*. Dublin: Iraal, 1984. 3-18
- Baker, Will, 2012. "From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: culture in ELT". *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Ball, Phil. 2018. "Innovations and challenges in CLIL materials design". *Theory Into Practice* 57(3), 222-231.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira. 2003. "Researching beliefs about SLA: A critical review". In Barcelos, Ana Maria Ferreira; Kajala, Paula (eds.). *Beliefs about SLA*. New York, NY 7-33.
- Borg, Simon. 2003. "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching* 36(2) 81-109.
- Breidbach, Stephan; Elsner, Ddaniela; Young, Andrea. 2011. "Introduction. Language awareness in teacher education: Cultural-political and social-educational dimensions". In Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela; Young, Andrea (eds.) *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-19.
- Brown, James Dean. 2001. *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bruton, Anthony. 2013. "CLIL: Some of the reasons why... and why not". *System* 41(3), 587-597.
- Buehl, Michelle. M.; Beck, Joris. S. 2014. "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices". In Fives, Helenrose; and Gill, Michele Gregoire (eds.) *International handbook of research on teachers' beliefs*. London: Routledge, 191-211.
- BMB. 2017. Content and Language Integrated Learning. Handreichung zur Umsetzung von „CLIL“ an Höheren land- und forstwirtschaftlichen Schulen. https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/CLIL/Leitfaden_HLFS_06112017_Version2.pdf (8 December 2021)
- Bovellan, Eveliina. 2014. "Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)". PdD Thesis, University of Jyväskylä.
- Bärnthaler, Andreas; Kelly, Keith. 2021. "Top-Down and Bottom-Up CLIL Teacher Development: Lessons Learned from Austrian In-Service CLIL Teacher CPD". In Hemmi, Chantal; Banegas, Darío Luis (eds.) *International Perspectives on CLIL*. Cham: Springer, 193-216.
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred; & Gorter, Durk. 2014. "Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward". *Applied linguistics*, 35(3), 243-262.
- Chen, Chuansheng; Lee, Shin-ying; Stevenson, Harold (1995). "Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students". *Psychological Science*, 6(3), 170-175.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. 2002. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cotterall, Sara. 1995. "Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs". *System* 23(2), 195-205.
- Council of Europe, 2007. From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. <https://rm.coe.int/16806a892c> (8 December 2021)
- Coyle, Doyle., Hood, Philip., & Marsh, David. 2010. *CLIL. Content and Language integrated learning*. New York, Cambridge University Press.
- Dallinger, Sara; Jonkmann, Kathrin; Hollm, Jan; Fiege, Christiane. 2016. "The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences-Killing two birds with one stone?". *Learning and instruction* 41, 23-31.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

- Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja; Smit, Ute. 2010. *Language use and language learning in CLIL classrooms* (Vol. 7). Malden, USA: Blackwell.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2011. "Content and language integrated learning: From practice to principles". *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2013. "A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education". *European Journal of Applied Linguistics* 1(2), 216–253.
- Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute. 2013. "Content and Language Integrated Learning: A research agenda". *Language Teaching* 46(4), 545–559.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2016. "Cognitive Discourse Functions: Specifying an Integrative Interdisciplinary Construct". In Nikula, Tarja; Dafouz, Emma; Moore, Pat; Smit, Ute (eds.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Bristol: Channel View Publications, 29–54.
- Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja. 2014. "Content and Language Integrated Learning". *Language Learning Journal* 42(2), 117–122.
- Dalton-Puffer, Christiane; Llinares, Ana; Lorenzo, Frazisco; Nikula, Tarja. 2014. "You can stand under my umbrella': immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter 2013". *Applied Linguistics* 35(2), 213–218.
- Dalton-Puffer, Christiane; Boeckmann, Klaus-Börge; Hinger, Barbara. 2019. "Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017)". *Language Teaching* 52(2), 201–230.
- Dalton-Puffer, Christiane; Hüttner, Julia; Smit, Ute. 2021. "From Voluntary to Obligatory CLIL in Upper Secondary Technical Colleges: Teacher and Student Voices from a Diverse Landscape". In Talbot, Kyle Read; Gruber, Marie-Theres; Nishida, Rieko (eds.). *The Psychological Experience of Integrating Content and Language*. Bristol: Multilingual Matters, 93–111.
- Dafouz, Emma; Hüttner, Julia; Smit, Ute; 2016. "University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual university settings". In Nikula, Tarja; Dafouz, Emma; Moore, Pat; Smit, Ute. *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Channel View Publications, 123–143.
- De Graaff, Rick. 2016. "Integrating Content and Language in Education: Best of Both Worlds?". In Nikula, Tarja; Dafouz, Emma; Moore, Pat; Smit, Ute. *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*, Bristol: Bristol: Channel View Publications, xiii–xvi.
- Döring, Vanessa. 2020. "Student voices on CLIL. Suggestions for improving compulsory CLIL education in Austrian technical colleges (HTL)". *CELT Matters* 4, 1–11.
- Dörnyei, Zoltán; Taguchi, Tatsuya. 2010. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. (2nd edition). New York: Routledge.
- Fives, Helenrose; Gill, Michelle. 2014. *International handbook of research on teachers' beliefs*. London: Routledge.
- Gabillon, Zehra. 2005. "L2 learner's beliefs: An overview". *Journal of Language and learning* 3(2), 233–260.
- Gabillon, Zehra. 2020. "Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings". *Contextes et didactiques* 5(12), 94–99.
- Gierlinger, Erwin Maria, 2007. "Modular CLIL in lower secondary education: some insights from a research project in Austria". In Dalton-Puffer, Christiane; Smith, Ute. (eds.). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 79–118.
- Gierlinger, Erwin; Carré-Karlinger, Catherine; Fuchs, Evelin; Lechner, Christine. 2010. Innovative Impulse aus dem europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe 13. Graz: ÖSZ.
- Goris, José; Denessen, Eddie; Verhoeven, Ludo. 2019. „Effects of content and language integrated learning in Europe A systematic review of longitudinal experimental studies". *European Educational Research Journal* 18(6), 675–698.
- Heffernan, Mark. 2015. "Team Teaching: The benefits and challenges"
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fnfH5yt9moJ:pdst.ie/sites/default/files/Lauren%2520Lynch.pdf+&cd=16&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=firefox-b-d> (26 Jul. 2021).
- Hemmi, Chantal. and Banegas, Darío Luis. 2021. *International Perspectives on CLIL*. (1st ed.). Cham: Springer.

- Hüttner, Julia; Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute. 2013. "The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(3), 267-284.
- Hüttner, Julia.; Smit, Ute. 2014. "CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture". A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System* 44(1), 160–167.
- Iwaniec, Janina. 2019. Questionnaires: Implications for effective implementation. In McKinley, Jim; Rose, Heath (eds.). *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* London: Routledge, 324-335.
- Johnson, Karen. 1994. "The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers". *Teaching and Teacher Education* 10(4), 439-52.
- Kalaja, Paula; Barcelos, Ana; Aro, Mari. 2018. "Revisiting Research on L2 Learner Beliefs". In Garrett, Peter; Cots, Josep. (eds.). *The Routledge Handbook of Language Awareness* (1st ed) London: Routledge, 222-237.
- van Kampen, Evelin; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda. 2018. "Content and language integrated learning in the Netherlands: Teachers' self-reported pedagogical practices". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(2) 222-236.
- van Kampen, Evelin; Meirink, Jacobine, Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda. 2020. "Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 855-871.
- Krechel, Hans Ludwig. (2003). "Bilingual Modules: Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens". In: Wildhage, Manfred; Ott, n Edgar. (eds.). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Springer, 194-216.
- Lancaster, Nina Karem. 2016. "Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context". *English Language Teaching* 9(2), 148-177.
- Levin, Barbara. 2014. "The development of teachers' beliefs". In Fives Helenrose; Gill, Michelle (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. London: Routledge, 191–211.
- Lorenzo, Francisco; Casal, Sonia; Moore, Pat. 2010. "The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project". *Applied linguistics* 31(3), 418-442.
- Marzano, Robert; Marzano, Jana; Pickering, Debra. 2003. *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayring, Philipp. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2), 1–10.
- Mayring, Philipp. 2014. Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. Klagensfurt: Beltz.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David; Frigols, María Jesús. 2008. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- McDougald, Jermaine. 2015. "Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language". *Colombian applied linguistics journal* 17(1), 25-41.
- Mendez Garcia, Maria del Carmen. 2012. "The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools". *Language and Intercultural Communication*, 12(3), 196-213.
- Morton, Tom. 2013. "Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners' Practices and Perspectives". In Gray, John (ed.). *Critical perspectives on language teaching materials*. London: Palgrave Macmillan, 111-136.
- Navés, Teresa; Victori, Mia. 2010. "CLIL in Catalonia: An overview of research studies". In Lasagabaster, David; Ruiz de Zarobe, Yolanda. (eds.) *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing, 30-54.
- Nikula, Tarja. 2005. "English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications". *Linguistics and Education*, 16(1), 27-58.
- Nikula, Tarja; Dalton-Puffer, Christiane; Llinas, Ana; Lorenzo, Francisco. 2016. "More than content and language: The complexity of integration in CLIL and bilingual education". In Nikula, Tarja; Dafouz, Emma; Moore, Pat; Smit, Ute. (eds.). *Conceptualising integration in CLIL and*

- multilingual education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters Multilingual Matters, 1-26.
- Nikula Tarja. 2017. "CLIL: A European Approach to Bilingual Education". In: Van Deusen-Scholl, NELLEKE; May, Stephen. (eds). *Second and Foreign Language Education*. (3rd ed.). Cham: Springer, 111–24.
- Olafson, Lori; Grandy, Christina Salinas; Owens, Marissa; Fives, Helenrose; Gregoire Gill, Michele. 2014. "Qualitative approaches to studying teachers' beliefs". In Fives, Helenrose; and Gill, Michele Gregoire (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. London: Routledge, 140-161.
- Paulsruud, B. 2018. 15. "Just a Little Plus: The CLIL Student Perspective". In Sylvén, Liss Kerstin. (ed.). *Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 282-297.
- Pajares, Frank. 1992. "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of educational research* 62(3), 307-332.
- Pérez Cañado, María Luisa. 2018. "CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction?". *International Journal of Applied Linguistics* 28(3), 369–390.
- Pérez Cañado, María Luisa; Coyle, Doyle; Ting, Adrian; Nikula Tarja; Dalton-Puffer, Christiane; Matz, Frauke; Montoya, Jerez. 2019. ADiBE Project. CLIL for All: *Attention to Diversity in Bilingual Education*. <https://adibeproject.com/>.
- Pérez-Vidal, Carmen. 2009. "The Integration of Content and Language in Classroom: A European approach to Education (The Second Time Around)". In Emm, Dafouz; Guerrini.Michele. (eds.). *CLIL across Educational Levels*. Experiences for Primary, Secondary and Tertiary Contexts. Madrid: Richmond. 3-16
- Piesche, Nicole; Jonkmann, Kathrin; Fiege, Christiane; Keßler, Jürgen. 2016. "CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning". *Learning and Instruction* 44, 108-116.
- Pinner, Richard. 2021. "Authenticity and Motivation in CLIL: Creating a Meaningful Purpose by Experiencing the Language in Use". In Hemmi, Chantal; Banegas, Darío Luis (eds.). *International Perspectives on CLIL*. Cham: Springer, 23-41.
- Pladevall-Ballester, Elisabet. 2015. "Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(1), 45-59.
- Reitbauer, Margit; Fürstenberg, Ulaa; Kletzenbauer, Petra; Marko, Karoline. 2018. "Towards a cognitive-linguistic turn in CLIL: Unfolding integration". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 11(1), 87-107.
- Rieder-Bünemann, Aangliak; Hüttner, Julia; & Smit, Ute. 2018. "The potential of CLIL: students' use of subject-specific terminology". *CELT Matters* 2, 35-41.
- Riley, Philip. 1997. "BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning". *Mélanges Crapel*, 23(1), 125-153.
- Riley, Catherine. 2013. "A long hard climb—getting from the bottom to the top of the CLIL incline". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [Research and teaching in technical languages]* 32(3), 30-56.
- Robson, Colin. 2011. *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Roiha, Ansii; Sommer, Mélodine. 2018. "Viewing CLIL through the eyes of former pupils: insights into foreign language and intercultural attitudes". *Language and Intercultural Communication*, 18(6), 631-647.
- Rolland, Louise; Dewaele, Jean-Marc; Costa, Beverly; Rose, Heath; McKinley, Jim. 2019. "Planning and conducting ethical interviews: power, language and emotions". In McKinley, Jim; Rose, heath. (eds.). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Milton: Routledge, 279-289.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda. 2008. "CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country". *International CLIL Research Journal* 1(1), 60–73.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel and Gallardo del Puerto, Francisco. 2011. Content and foreign language integrated learning. *Contributions to multilingualism in European contexts*. Bern: Peter Lang.

- Rumlich, Dominik. 2017. "CLIL theory and empirical reality—Two sides of the same coin?: A quantitative-longitudinal evaluation of general EFL proficiency and affective-motivational dispositions in CLIL students at German secondary schools". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 5(1), 110-134.
- Rumlich, Dominik. 2020. "Bilingual education in monolingual contexts: a comparative perspective". *The Language Learning Journal* 48(1), 115-119.
- Selvi, Ali Fuad. 2019. "Qualitative content analysis". In McKinley, Jim; Rose, Heath (eds.). *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. London: Routledge, 440-452.
- Schleppegrell, Mary. (2004) *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinnari, Kristiina; Nikula, Tarja. 2017. "Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum". *European Journal of Applied Linguistics* 5(2), 223-244.
- Skinnari, Kristiina; Bovellan, Eveliina. 2016. "CLIL teachers' beliefs about integration and about their professional roles: Perspectives from a European context". In Nikula, Tarja; Dafouz, Emma; Moore, Pat; Smit, Ute (eds.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Channel View Publications. 145-167.
- Sylvén, Liss. Kerstin. 2013. "CLIL in Sweden—why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(3), 301-320.
- Tan, May. 2011. "Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning". *Language Teaching Research*, 15(3) 325-342.
- Tanaka, Koichi; Ellis, Rod. 2003. "Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning". *JALT journal* 25(1), 63-85.
- Tsuchiya, Keiko; Murillo, María Dolores Pérez. 2019. *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy*. Springer Nature.
- Watt, Helen; Richardson, Paul. 2014. "A motivational analysis of teachers' beliefs". In Fives, Helenrose; Gill Michele Gregoire. (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. London: Routledge, 191–211.
- Wegner, Anke. 2012. "Seeing the bigger picture: What students and teachers think about CLIL". *International CLIL Research Journal* 1(4), 29–35.
- Ziegelwagner, Monika. 2007. "Chancen und Probleme des Geschichtsunterrichts. Sichtweisen aus der LehrerInnen-Praxis". In Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute. (eds.). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 7-23.

11. Appendix

A. Interview Guideline Teachers

Semi-Structured Interview Guide Teachers (English)

Background Info/ Experience

How long have you been teaching English?

How long have you been teaching EAA lessons?

Did you receive any special training to teach EAA at any time in your career?

Did you spend some time abroad (Erasmus, Exchange year)?

Professional Identity (Language Teachers):

1. Can you describe in what form you use EAA in the classroom (in short sequences, in project work, over longer teaching sequences)?
2. When you think of your EAA lessons, on which aspects of learning do you place the focus?
 - a. Do you focus more on language why?
 - b. Do you focus more on content, why?
3. What aspects make up your teaching in EAA-lessons?
 - a. In your opinion, which aspects are most important?
4. Can you describe a typical EAA lesson?
 - a. What kind of activities do you include?
 - b. Do they focus on understanding or grammatical aspects of the language?
5. How do you facilitate the learning process? (scaffold, elicitation)
6. If you think of a typical EAA lesson which opportunities are there in EAA lessons for students to produce language?
7. Which opportunities are there in EAA lessons for students learn about content?
8. How would you describe the language use in you EAA-lessons?
 - a. How often is German used in EAA lessons?
 - b. In your opinion, can the L1 be helpful to support language learning in EAA lessons?
9. Are there content subjects that are more suitable for this educational approach?

Team Teaching

10. What do students receive a grade for?
 - a. Is their performance in English a part of it?
11. Can you describe the process of planning an EAA lesson?
12. How would you describe the team-teaching with a language/subject teacher?
 - a. What is beneficial about it??
 - b. What could be improved?
13. What benefits/disadvantages for your subject have you yourself experienced in this context?

Comparative info about teachers regular EFL practice

14. Can you describe the differences and similarities in preparing and teaching normal English lessons compared to EAA-lessons?
15. What kind of activities do you design for EAA lessons?
 - a. How are they different from the ones you would use in your usual English lessons?
 - b. Which factors influence your choice of exercises or activities?
16. In your view, how would you describe students' behaviour in EAA lessons compared to normal English lessons?

Benefits for Students + Benefits for Teachers

17. What are the advantages of teaching EAA for you as teacher?

18. What are the advantages of using EAA for students?

Language Teachers: In what way do EAA lessons enhance the pupil's language?

19. What would you like the students to achieve when it comes to language?

20. What would you like students to achieve when it comes to content?

Challenges Teachers +Students

21. What about EAA-lessons is challenging for your students?

22. What do you find most challenging about teaching EAA lessons?

23. What do you think could be improved to make the lessons even more effective (tasks, material, strategies, time, guidelines for schools)?

24. Is there anything that you would like to add?

|

Hintergrundinformationen/ Erfahrungen

- Wie lange unterrichten Sie schon EAA?
- Haben Sie zu irgendeinem Zeitpunkt in Ihrer Karriere eine spezielle Ausbildung zum Unterrichten von EAA erhalten?
- Haben Sie Zeit im Ausland verbracht (Erasmus, Austauschjahr)?

Identität

1. Wenn Sie an Ihren EAA-Unterricht denken, auf welche Aspekte des Lernens legen Sie den Schwerpunkt?
 - a. Legen Sie den Schwerpunkt eher auf die Sprache, warum?
 - b. Konzentrieren Sie sich mehr auf den Inhalt, warum?
2. Welche Aspekte machen Ihre inhaltliche Lehrkompetenz aus?
 - a. Welche Aspekte sind Ihrer Meinung nach am wichtigsten?
 - b. Wie wichtig sind Sprachkenntnisse als Fachlehrer?
3. Worauf sollte aus Ihrer Sicht der Fokus des EAA-Unterrichts liegen? (Sprachprogramm, Fokus auf Inhaltliches...?)
4. Beschreiben Sie eine typische EAA-Stunde?
 - a. Welche Arten von Aktivitäten kommen zum Einsatz?
 - b. Wird durch den EAA Unterricht ihrer Meinung nach eher das Verständnis oder grammatikalische Aspekte der Sprache gefördert?
5. Auf welche Art und Weise wird den SuS der Lernprozess erleichtert? (scaffolding)
6. Können Sie beschreiben wie Sie Ihre Sprache verändern bzw. die Materialien anpassen, damit die Lernenden sie verstehen?
7. Wenn Sie an eine typische EAA-Stunde denken, welche Möglichkeiten gibt es im EAA-Unterricht für die Lernenden, Sprache zu produzieren?
8. Welche Gelegenheiten gibt es im EAA-Unterricht für die Schüler, etwas über den Inhalt zu lernen?
9. Wie würden Sie den Sprachgebrauch in Ihren EAA-Unterrichtsstunden beschreiben?
 - a. Müssen die Schüler nur Englisch verwenden oder ist auch Deutsch erlaubt?
 - b. Kann Ihrer Meinung nach die L1 hilfreich sein, um das Sprachenlernen im EAA-Unterricht zu unterstützen?
10. Gibt es Fächer, die für diesen pädagogischen Ansatz besser geeignet sind?

Team-Teaching

11. Wofür erhalten die Schüler eine Note?
 - a. Ist ihre Leistung in Englisch ein Teil davon?
12. Können Sie den Prozess der Planung einer EAA-Stunde beschreiben?
13. Wie würden Sie das Team-teaching mit einem Sprachen/Fachlehrer beschreiben?
 - a. Was ist daran vorteilhaft?
 - b. Was könnte verbessert werden?
14. Welche Vorteile/Nachteile für Ihr Fach haben Sie selbst in diesem Zusammenhang erfahren?

Unterschiede zwischen CLIL Stunden und normalen Unterrichtseinheiten

14. Können Sie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Vorbereitung und Durchführung von normalem Fach/Englischunterricht im Vergleich zu EAA-Unterricht beschreiben?
15. Welche Art von Aktivitäten entwerfen Sie für EAA-Einheiten?

- a. Wie unterscheiden sie sich von denen, die Sie in Ihrem normalen Englischunterricht verwenden würden?
 - b. Welche Faktoren beeinflussen Ihre Wahl der Übungen oder Aktivitäten?
16. Wie würden Sie aus Ihrer Sicht das Verhalten der SchülerInnen im EAA-Unterricht im Vergleich zum normalen Englischunterricht beschreiben?

Vorteile:

- 16. Wo sehen Sie als Lehrperson die Vorteile des Unterrichtens von EAA?
- 17. Was sind die Vorteile des Einsatzes der EAA für die Schüler?
- 18. Sprachlehrer: Inwiefern fördert der EAA-Unterricht die Sprache der Schüler?
- 19. Was möchten Sie bei den Schülern in Bezug auf die Sprache erreichen?
- 20. Was möchten Sie, dass die Schüler erreichen, wenn es um den Inhalt geht?

Herausforderungen:

- 21. Was am EAA-Unterricht ist für Ihre Schüler herausfordernd?
- 22. Was finden Sie am anspruchsvollsten am EAA-Unterricht?
- 23. Was könnte Ihrer Meinung nach verbessert werden, um den Unterricht noch effektiver zu gestalten (Aufgaben, Material, Strategien, Zeit, Richtlinien für Schulen)?
- 24. Gibt es etwas, das Sie gerne hinzufügen würden?

|

B. Student Questionnaire

Liebe Schülerin, Lieber Schüler!

Mit dem Beantworten dieser Fragen hilfst du dabei eine Masterarbeit zum Thema „Student and teacher perspectives on CLIL“ umzusetzen. Die Fragen beziehen sich auf deine Erfahrungen zum **Englisch als Arbeitssprache Unterricht***. Versuche die Fragen möglichst genau zu beantworten. Bitte sage deine persönliche Meinung, alle Antworten werden vertraulich behandelt. Der Fragebogen ist KEIN Test und hat nichts mit deiner Note zu tun. Vielen Dank für deine Mithilfe!

*Englisch als Arbeitssprache wird in diesem Fragebogen mit EAA abgekürzt.

1) Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐ 2) Schulstufe: 3) Muttersprache(n):

Teil1:

Ich möchte dir nun ein paar Fragen dazu stellen, wie du Englisch in deiner Freizeit benutzt.

Bitte kreuze bei JEDER Frage Eine Möglichkeit an.

1. Liest du in deiner Freizeit Bücher oder Texte auf Englisch?

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

2. Kommunizierst du in sozialen Medien (Facebook, Instagram etc.) auf Englisch?

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

3. Siehst du in deiner Freizeit Filme/Serien auf Englisch an?

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

4. Spielst du englischsprachige Computerspiele?

☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

Teil 2:

In diesem Teil möchte ich wissen, wie sehr du den folgenden Aussagen zustimmst, oder sie ablehnst, indem du ein Kästchen ankreuzt. Bitte beantworte alle Fragen.

		stimmt völlig	stimmt eher	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
5.	Es ist wichtig eine Fremdsprache (z.B. Englisch) zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Im EAA-Unterricht spreche ich gleich viel Englisch wie im normalen Englisch Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Im EAA-Unterricht geht es hauptsächlich um das Sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Ich freue mich auf den EAA Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Im EAA-Unterricht lerne ich spontan auf Englisch zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Im EAA-Unterricht machen wir Grammatikübungen (z.B. Zeiten, Satzbau)	☐	☐	☐	☐	☐
		stimmt völlig	stimmt eher	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
11.	Die Stimmung in EAA-Stunden ist für mich unangenehm.	☐	☐	☐	☐	☐

12.	Durch den EAA- Unterricht fühle ich mich sicherer beim Englisch sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Englisch zu lernen ist wichtig, um im Ausland mit anderen Menschen sprechen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Im EAA-Unterricht lerne ich, wie ich Englisch auch in anderen Fächern (z.B. in Biologie) verwenden kann.	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Ich werde, beim Englisch sprechen, im EAA-Unterricht auf Fehler aufmerksam gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Unterrichtsstunden in denen EAA vorkommt sind weniger interessant, als jene in deutscher Sprache.	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Im EAA-Unterricht werden andere Aktivitäten (z.B. Experimente) durchgeführt als im Englisch Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Ich lerne mehr, wenn die Sachfächer auf Deutsch unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Es ist gut, dass Englisch auch in anderen Fächern (z.B. in Geschichte) vorkommt.	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Meine Eltern finden es wichtig, dass ich Englisch lerne.	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Englisch zu lernen ist für meine späteren beruflichen Aussichten wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Im EAA-Unterricht stelle ich weniger Fragen als im deutschsprachigen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Durch den EAA-Unterricht fühlt es sich natürlicher an auf Englisch zu sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Im EAA-Unterricht lerne ich über verschiedene Themen auf Englisch zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Durch den EAA-Unterricht hat mir Englisch begonnen mehr Spaß zu machen als vorher	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Ich bin mit dem EAA-Unterricht an der Schule zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Im EAA-Unterricht lerne ich englische Fachwörter zu verwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Im EAA-Unterricht werden ähnliche Materialien (z.B. Texte, Arbeitsblätter) verwendet wie im normalen Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Im EAA-Unterricht erfahre ich etwas über andere Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐
		stimmt völlig	stimmt eher	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
30.	Durch den EAA-Unterricht, bin ich motiviert im Unterricht auf Englisch mitzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Es soll auch in Zukunft EAA-Unterricht an der Schule geben.	☐	☐	☐	☐	☐

Kreuze an wobei du Schwierigkeiten hast

32.	Ich habe Schwierigkeiten...	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt teilweise	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
	... die LehrerIn zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	... Texte zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	... Videos/Filme zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	... auf Fragen zu antworten.	☐	☐	☐	☐	☐
	... auf Englisch zu sprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
	... auf Englisch zu schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐

Teil 3: Offene Fragen

Was gefällt dir am EAA-Unterricht gut?

Was findest du am EAA-Unterricht nicht gut?

Was könnte deiner Meinung nach verbessert werden?

Was wird im EAA Unterricht an deiner Schule gefördert?

- ☐ Sprache ☐ Inhalt ☐ Sprache und Inhalt

Was sollte deiner Meinung nach gefördert werden?

- ☐ Sprache ☐ Inhalt ☐ Sprache und Inhalt

Vielen Dank für deine Teilnahme!

C. Letter to the parents

Elterninformationsblatt

Liebe Eltern,

Mein Name ist Nina Hammerschmid und ich schließe gerade mein Masterstudium an der Universität Wien für die Fächer Englisch und GWK ab. Im Zuge meiner Masterarbeit führe ich eine SchülerInnenbefragung zu den Einstellungen zum Englisch als Arbeitssprache Unterricht durch. Genauer geht es um die persönliche Meinung der TeilnehmerInnen zur Umsetzung dieses Unterrichts an der Schule.

Die wissenschaftliche Erhebung findet voraussichtlich Ende Juni in der Unterrichtszeit statt und nimmt etwa 15-20 Minuten in Anspruch. Die erhobenen Daten werden ausschließlich vertraulich für meine Masterarbeit verwendet.

Es würde mich sehr freuen, wenn Ihre Tochter / Ihr Sohn an der Erhebung teilnimmt.

Bitte kreuzen Sie hier an:

Ja, meine Tochter/mein Sohn nimmt teil

Nein, meine Tochter/mein Sohn nimmt nicht teil

Unterschrift d. Erziehungsberechtigten: _____

Herzlichen Dank für Ihre Zusammenarbeit!

Mit freundlichen Grüßen,

Nina Hammerschmid

E-Mail-Adresse _____

D. Transcripts

Transkript_LT1

I: Okay, dann starten wir gleich mit den Hintergrundinformationen. Wie lange unterrichtest du denn generell schon?

LT1: Also seit 2007, im Oktober 2007 habe ich angefangen, das heißt, ich bin jetzt im vierzehnten Dienstjahr.

I: Sehr gut, okay. Und wie lange unterrichtest du schon mit Englisch als Arbeitssprache?

LT1: Das hat eigentlich erst angefangen, wie ich nach (Name Schule) gekommen bin, das war im September 2012. Wobei-

I: Okay, und seitdem hattest du auch immer Stunden?

LT1: Ja, wobei, ich glaube, noch nicht im ersten Jahr, sondern erst dann 2013.

I: Ah okay, im zweiten Jahr.

LT1: Genau genommen. Ja.

I: Okay. Und hast du irgendwann, zu irgendeinem Zeitpunkt, schon eine spezielle Ausbildung zum Thema CLIL oder Englisch als Arbeitssprache gemacht?

LT1: Ja, ich habe in Wien einen Lehrgang gemacht, der hat geheißen Lehrgang DLP und CLIL eben, für die Sekundarstufe 1 und 2, das war, 16 ECTS waren das, und habe ich im Sommersemester 2010 abgeschlossen.

I: Okay, super. Und hast du schon mal irgendwann ein Auslandssemester, Auslands-Erasmus-Jahr irgendwann gemacht?

LT1: Also ich habe über Comenius dann einen 2-Wochen-Kurs in Exeter gemacht, eben konkret, das war Teil dieser Ausbildung von CLIL, ja. Ich war allerdings auch schon mal im Osten, das war so ein Teacher Training Course, aber das hat jetzt nichts mit CLIL zu tun gehabt.

I: Aber eh, es muss eh nicht, das ist generell-

LT1: Ach so, ja, generell ja.

I: Also dies einmal, okay.

LT1: Ja.

I: Gut, dann starten wir schon mal mit dem Fachlichen, über CLIL oder EAA. Kannst du mir beschreiben, in welcher Form du Englisch als Arbeitssprache in deinem Unterricht einsetzt, also ist das in kurzen Sequenzen, in Projektarbeiten, oder geht es auch über längere?

LT1: Nein, also bis jetzt war es eigentlich immer so, dass ich eben dann eigentlich nur kurze Sequenzen im Unterricht...

I: Das heißt wie lange circa?

LT1: Total unterschiedlich, weil das kommt natürlich auf den Lehrer drauf an, ich habe zum Beispiel ein Jahr in der dritten Klasse Geografie gehabt und das ist nur eine Wochenstunde. Und da konnte ich natürlich jetzt nicht sagen, so...da mache ich jetzt viel. Wobei...da war ich bei der (Name Lehrerin) und die arbeitet ja sehr offen, die hat ja diese Arbeitspläne. Und da war es so zum Beispiel, dass halt im Arbeitsplan dann immer ein bis zwei englische Aufgaben integriert waren.

I: Super.

LT1: Das heißt, da habe ich immer wieder, zum Beispiel Kleingruppen gehabt, oder Schüler alleine, zu zweit auch kurz mal vor die Klasse genommen und mit denen was gemacht und dann halt so einen fliegenden Wechsel gehabt, also das war...

I: Super, mhm.

LT1: Ja. Während, in der vierten Klasse Geografie, zum Beispiel, ist ja das ganz anders, wenn man zwei Wochenstunden hat.

I: Ja.

LT1: Oder Geschichte oder so.

I: Okay.

LT1: Ja.

I: Gut. Ja, noch, welche Aspekte des Lernens sind dir, gerade explizit im EAA-Unterricht, wichtig, also worauf legst du da den Schwerpunkt, würdest du sagen?

LT1: Ich glaube, einfach, dass sich die Kinder trauen zu reden, ich glaube, das ist das Wichtigste einfach. Dass man...das kann man ja im Englischunterricht oft gar nicht so abdecken, oder man hat den Vorteil, sage ich mal, mit Englisch als Arbeitssprache zusätzlich noch Englisch einzubringen.

I: Okay, gut, also Sprache (unv.).

LT1: Ja. Aber ich habe da zum Beispiel schon irgendwie auch hergeschriebenen, der Aspekt von Sprache und

Inhalt, dass das schon sehr Hand in Hand geht-

I: Ja, okay.

LT1: Aber da bin ich mir jetzt nicht so sicher, ob ich das dann richtig verstanden habe, mit-

I: Ja, ja, also es, genau, also (unv.), okay, mir ist die Sprache explizit wichtig, oder, wie du gerade gesagt hast-

LT1: Aber natürlich ist auch der Inhalt-

I: Dir ist auch wichtig, dass du Inhalt rüberbringst und dass du schon was Inhaltliches auch reinnimmst.

LT1: Ja. Vor allem, dass, die Vokabeln, die ich dann, sage ich mal, mitbringe, weil ich es gebraucht (unv.), es hängt ja dann vom Unterrichtsfach ab und so, und Sprache, ja. Wir reden ja konkret über einen Inhalt, also...

I: Das ist dir auch wichtig.

LT1: Ja, ist natürlich auch wichtig-

I: Geht quasi irgendwie Hand in Hand bei dir.

LT1: Ja, ja. Es soll ja auch ein Inhalt dann sozusagen hängen bleiben, bei den Kindern, den sie dann anwenden können.

I: Ja. Ja. Okay. Perfekt. Gut und ja, welche Aspekte machen da, machen im Konkreten deinen Unterricht aus, also worauf konzentrierst du dich da? Ich meine, haben wir eh jetzt gerade, du hast gesagt, du lässt sie gerne sprechen, aber halt eben inhaltsbezogen, na?

LT1: Ja...ich muss natürlich, weißt eh, immer abfragen beim Kollegen: „Was ist dir wichtig“, oder: „Was kann ich rausnehmen“, und das versuche ich dann halt, ja, in Activities abzudecken, ja. Sage ich mal, ja.

I: Ja? Okay. Genau, jetzt kommen wir eh schon zu einer typischen Stunde, kannst du mal beschreiben, wie das so abläuft bei dir?

LT1: Also ich glaube, typisch kann man eben gar nicht sagen, weil eben, wie gesagt, diesen Arbeitsplan macht halt ein Kollege, der andere Kollege arbeitet wieder ganz anders, und es ist ein, manchmal mache ich halt den Einstieg, dass wir irgendwas wiederholen, das ist dann halt auf Englisch. Oder es kommt irgendein Input, was Neues vom Fachlehrer, und dann klicke ich mich ein und mache halt ein Quiz oder irgendwie sowas.

I: Okay, also typisch in dem Sinn gibt es nicht, also-

LT1: Ja, es gibt keinen 08/15-Unterricht, ja.

I: Okay. Genau. Du hast eh, ein paar Aktivitäten hast du jetzt eh schon genannt, und konzentrierst du dich in Englisch als Arbeitssprache-Stunden auch auf Grammatik zum Beispiel, dass du sagst, okay, wir reden jetzt in Geschichte zum Beispiel über die Past Tense, weil es sich anbietet, weil es einfach vergangen ist, oder...

LT1: Nein...ja...nicht konkret, also wenn, dann kann man das, sage ich mal, nebenbei erwähnen, dass es, weil es soll ja kein Grammatikunterricht, ja, in dem Sinn sein, ich denke mir, das muss man aufheben für Situationen, wo es vielleicht wirklich, wo man mitkriegt, okay, das sind, die Kinder machen da vielleicht jetzt viele Fehler in dieser Hinsicht, dann könnte ich vielleicht sagen, okay, das nehme ich raus und das spreche ich kurz an, aber ich, ja, würde das jetzt nicht so in den CLIL-Unterricht geben.

I: Okay.

LT1: Also nur ansprechen, (unv.) nicht vertiefend, wenn es nicht wirklich notwendig wäre.

I: Das heißt, du kommst jetzt nicht rein mit einem Sheet Past Tense und (unv.) Regeln und Signalwörter (unv.)

LT1: Ja, ja, ja. Ja, genau, weil ich denke mir, das ist eh normalerweise bei uns im Englischunterricht gut abgedeckt.

I: Genau, ja, okay. Genau und dadurch, dass es manchmal schon mal bisschen komplexer vielleicht ist, in der Thematik, hast du, oder wie hilfst du, versuchst du den Kindern Hilfestellungen zu geben, gerade, wenn man sagt, okay, man spricht über neue Themen auf einer anderen Sprache?

LT1: Ja, ja. Also das ist eh gerade bei der Vorbereitungszeit, dass das einfließt. Dass ich mir überlege, okay, welches Thema ist das jetzt und welchen Aspekt nehme ich jetzt raus? Welche Vokabeln brauche ich da? Weil da muss ich mich ja selbst oft einarbeiten.

I: Sicher.

LT1: Ja.

LT1: Hat man dann oft nicht so parat. Und dass ich die zum Beispiel, die dann gleich rausnehme und dann am Beginn der Stunde machen wir, arbeiten wir schon mit den Vokabeln, irgendwie Vokabelspiele, dass sie die Vokabeln lernen schon und dass wir das dann, ja, umsetzen können. Im Rest der Stunde, ja.

I: Genau, also du stellst ihnen quasi Vokabular zur Verfügung, das sie später dann brauchen können.

LT1: Ja, genau.

I: Okay. Genau, welche, also wenn du an eine - typische würde ich jetzt nicht mehr sagen- an eine Englisch als Arbeitssprache-Stunde denkst, welche Möglichkeiten gibt es da, dass die Schülerinnen quasi sprechen, Sprache produzieren?

LT1: Na, also einfach, wenn sie Fragen haben, dass sie die zum Beispiel schon auf Englisch stellen. Oder zum Beispiel Antworten geben, entweder, also meistens natürlich meine, auf Englisch schon gefragten, Fragen dann beantworten, es ist eher untypisch, dass der Fachlehrer, der Kollege, die Kollegin eine Frage auf Deutsch stellen und dann eine englische Antwort käme. Außer ich könnte mich einklinken und sagen: „Ah, aber schau her mal, das ist etwas, was du natürlich auch auf Englisch sagen könntest, wie würde es dann zum Beispiel heißen“, oder: „Wie könnte man das auf Englisch sagen?“

I: Das heißt, ja, okay, das heißt, du versuchst dann auch einfach bisschen aus ihnen was rauszuholen, wenn sie dann wieder auf Deutsch, oder ins Deutsche fallen?

LT1: Genau. Ja. Man kann natürlich auch bei Partnerarbeiten sagen, versucht es in Englisch, Teamwork. Oder so. Oder irgendwelche, manchmal müssen sie kurz was präsentieren, dann kann man sagen zum Beispiel, nehmt einen Teilaspekt und den stellt ihr bitte auf Englisch vor oder so. Das ist auch, weiß nicht, der (Lehrer), der jetzt zum Beispiel dann auch eben mit, weiß ich nicht, EU oder überhaupt Referate machen lässt, und da sagt man okay, nimm einen Teil und der soll bitte auf Englisch sein.

I: Genau, okay, ja. Super. Danke. Genau, genau, und wir haben es vorher eh schon kurz drinnen gehabt, aber gibt es quasi im Englischteil explizit jetzt auch, würdest du sagen, Gelegenheiten, dass die Schülerinnen trotzdem quasi Inhalt mitbekommen? Also Fachliches, zum Beispiel jetzt Geografie, geografische-

LT1: Ja, ich denke mir, das ist immer irgendwie drinnen, weil ich vielleicht dann Sachen finde, manchmal hat man lustige Informationen oder einfach interessante Sachen, die ich dann da hineinpacke, die zum Beispiel vom Fachlehrer nicht kommen.

I: Ja. Okay.

LT1: Ja.

I: Also würdest du zustimmen?

LT1: Ja.

I: Okay, mhm. Und genau, wir haben eh ganz kurz schon über den Sprachgebrauch gesprochen. Wie oft verwendest du Deutsch, oder schaust du, dass du gar nicht Deutsch verwendest, wie ist da so die Einstellung?

LT1: Also ich versuche da natürlich nur Englisch zu reden. Und ich spreche das natürlich auch ab mit den Team-Teachers, dass ich sage, du, schau her, es soll ja irgendwie so ein bisschen, denke ich mir, so wie eine Doppelkonferenz sein, ja, dass ich sage, ich mache mit ihnen das durch, und wenn wir dann lauter Fragezeichen sehen, dann habe ich den Kollegen, die Kollegin an der Seite, und die sagen das zum Beispiel dann auf Deutsch. Ja.

I: Ja. Okay, mhm. Das heißt, du versuchst überhaupt gar nicht, auch wenn du zum Beispiel Physik (unv.) oder jedes Fach, ja, also ein ur schwieriges Fach, wo du dann dir denkst, okay, es wäre ein deutsches Wort und sie würden es wissen, oder probierst du es dann aber trotzdem auf Englisch zu umschreiben, eben, weil-

LT1: Ich versuche es eher zuerst zu umschreiben, ich meine, es gibt vielleicht dann wirklich die Situation, wo man sich denkt, so...jetzt geht es wirklich nicht mehr, aber wie gesagt, man ist ja dann eh zu zweit und dann, so teilt es sich immer gut auf und das hat eigentlich gut funktioniert bis jetzt ttt.

I: Ja, genau. Okay, super.

LT1: Mit den Kollegen.

I: Genau, würdest du sagen, gibt es eben Unter-, also so quasi Nebenfächer, so wie es bei uns jetzt ist, die besser geeignet sind für Englisch als Arbeitssprache, weil sie einfach mehr...

LT1: Ja, ich habe drüber nachgedacht und eigentlich glaube ich schon, dass man sagen kann, es gibt Fächer, die sich mehr anbieten oder eben nicht. Weil zum Beispiel in Turnen kann man vielleicht schon gewisse Kommandos geben, aber wenn zum Beispiel, weiß ich nicht, jetzt ein Spiel gespielt wird, und dann ist der Spielverlauf, wird man vielleicht jetzt nicht so viel reden. Oder zum Beispiel im Zeichnen, wo ich ja vielleicht will, dass sich die Schüler jetzt auf ihre Zeichnung konzentrieren und da jetzt ein Prozess ist, wo ich nicht dann dauernd hingehe und sage: „Ah, nice color, and why didn't you use more red“, oder...ja, da kann ich Kleinigkeiten geben, aber es ist sicher anders wie Biologie, Geschichte, Geografie.

I: Ja, mhm.

LT1: Wobei es natürlich in jedem Fach Sinn macht oder möglich ist. Ja.

I: Gut, dann gehen wir zum Teamteaching. Wenn du mit einem Kollegen quasi in einer Klasse bist und du den Englischteil übernimmst, wie ist das, fließen da, fließt da diese Englischleistung oder was, wenn sie zum Beispiel einen Dialog vorbereiten oder so, fließt das dann in die Note ein oder ist es meist quasi...

LT1: Also an und für sich...erstens mal, also die Englischleistung an sich von...machen sie viele Fehler, wird ja dadurch nicht benotet, weil das soll ja nicht sein.

I: Ja, genau.

LT1: Und dann kommt es drauf an, eben, mit wem man zusammen ist. Weil zum Beispiel im Arbeitsplan ist schon kontrolliert worden, von mir zum Beispiel, wurden diese Übungen gemacht, im Sinne von erledigt. Und dann kann man schon sagen, manchmal war es zum Beispiel als Zusatz dabei und manchmal ist es vielleicht wirklich bei den Pflichtaufgaben. Und dann kann man vielleicht schon sagen, okay, das lässt man einfließen. An und für sich...ja, kommt es wirklich drauf an, wie es der Team Teacher wirklich auch will. Ja. Weil zum Beispiel beim (Lehrer) haben wir es eigentlich nicht wirklich einfließen lassen, das ist...es war dann einfach ein Extra-Zuckerl, sage ich jetzt einmal, dass der Unterricht einfach auch auf Englisch stattgefunden hat, ja. Weil die Tests auch rein in Deutsch waren. Ja.

I: Ja, also...mhm, okay. Gut. Wie läuft denn die Planung ab, kannst du kurz den Prozess der Planung einer Englisch als Arbeitssprache-Sequenz beschreiben?

LT1: Ja. Also natürlich zuerst einmal das Absprechen mit dem Team Teacher. Dann meistens das Einarbeiten, also es kommt ja darauf an, wenn man jetzt gerade nicht geprüft ist, also Physik hatte ich ja noch nicht als

Englisch als Arbeitssprache, aber da ist es natürlich dann so, ja, die Suche nach Material, gibt es schon was irgendwo irgendwie oder muss ich mir eh selber was zusammenstellen. Ja. Das ist eigentlich...und dann halt, meistens ist es so, dass es darauf hinausläuft, dass ich nur Teile vielleicht irgendwo im Internet, sage ich mal, was finde. Wir haben zwar schon auch in der Schule Material, aber oft ist es, sage ich mal, entweder eh schon alt oder vielleicht auch, sage ich mal, so ein 08/15-Lückentext, Arbeitsblatt, wo ich mir denke, ja, das ist mir zu theorielastig oder einfach fad, dann, weil das ist dann wie im Englischunterricht, wo ich sage, okay, jetzt haben wir die Workbook-Arbeiten zu machen. Ja.

I: Ja. Okay, mhm. Und würdest du sagen, dass das...oder ja, Teamteaching in deinem Fall, mit einem Fachlehrer...oder nicht würdest du sagen, sondern wie würdest du es beschreiben, wie ist das, wie funktioniert das, was ist das für eine Dynamik?

LT1: Also ich muss sagen bis jetzt ttt, wie gesagt, natürlich ganz individuell, bis jetzt habe ich aber Glück gehabt, weil ich mit allen gut zusammenarbeiten konnte. Wobei man kann sich es ja auch ein bisschen aussuchen, in welche Fächer man rein will. Aber wenn die schon einmal sehr aufgeschlossen sind, ist es natürlich super. Weil es ist so ein Hand-in-Hand-Arbeiten. Oder halt, ja...ja.

I: Ja.

LT1: Es macht einfach Spaß, ja, man...bereichert sich irgendwie-

I: Okay, super. Also was findest du vorteilhaft, dass man quasi dann als jetzt ttt, wir haben ja auch Teamteaching in den Hauptfächern, aber in dem Kontext, was ist da der Vorteil?

LT1: Dass ich eigentlich sehr viel lerne, weil ich habe es zwar schon in Geschichte auch gemacht, aber selbst in Geschichte lernt man immer wieder was dazu, einfach dieses, auch dieses persönliche Erweitern des Wissens, ja.

I: Und findest du, könnte man im dem Kontext, gerade, wenn man quasi im Team ist, noch irgendwas dazu machen (unv.)-

LT1: Man schaut sich natürlich immer ein bisschen was ab, zum Beispiel methodisch, wie machen das die Kollegen, ja. Also da, das ist natürlich auch sehr bereichernd. Ja.

I: Auf jeden Fall. Okay. Passt. Dann, genau, welche Vor- und Nachteile - also entweder, oder - hast du für, na ja, dein Fach, also, aber für das Englischsprechen in dem Zusammenhang schon erfahren? Also für diesen Englischteil. Was ist da jetzt vorteilhaft, was ist, oder was-

LT1: Na, man kann einfach vertiefen oder auch einfach, ich glaube, sie nehmen es, man nimmt ja dann eigentlich den Stoff zum Teil noch einmal durch, zum Teil bringt man neue Aspekte, aber nur zum Teil ist es, glaube ich, für die Kinder dann gut, weil sie es noch mehr festigen. Und ich finde zum Beispiel Englisch gerade super, weil viele Dinge ja, finde ich, einfacher ausgedrückt werden als im Deutschen, ja. Deutsch ist ja nicht unbedingt die einfachste Sprache, auch wenn wir jetzt natürlich kaum Kinder haben, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Aber ich glaube schon, dass das ein wesentlicher Vorteil ist. Und ja, einfach auch dieses Sich-Trauen, eben wie ich gesagt habe, ich mache gerne Übungen, wo sie einfach aktiv sprechen lernen, dass man ihnen das einfach schon, mit ihnen durcharbeiten kann. Das, was sie vielleicht schon im Fachunterricht gelernt haben, dann in einer Fremdsprache anwenden können. Ja.

I: Ja. Okay.

LT1: Nachteile ist natürlich, eben wenn man ein 1-Wochenstunden-Fach hat, oder ist ja wurst, wie viele Wochenstunden, es ist natürlich, du kriegst, sage ich mal, nie das durch, was du ohne als Englisch als Arbeitssprache durchnimmst. Aber ich bin immer, oder, ja, immer mehr und mehr der Meinung, Mut zur Lücke und...es, man kann ja das nicht einmal sagen, es ist weniger Output, weil ja das nicht stimmt. Weil es gibt ja genug Studien, die das eben - ja, du weißt das - widerlegen. Also so gesehen ist es vielleicht auch besser, weniger, dafür das intensiver. Und dann bleibt am Ende des Tages mehr hängen.

I: Okay, ja. Sehr cool. Genau, jetzt würde ich ganz kurz übergehen zu dem Vergleich zum normalen Englischunterricht. Kannst du da Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in der Vorbereitung einer EAA-Stunde zu einer normalen Englischstunde kurz beschreiben vielleicht?

LT1: Also der Englischunterricht, sage ich mal, mittlerweile natürlich aufgrund der Erfahrung, die ich jetzt auch schon habe, und der vielen Jahre, die ich jetzt schon unterrichte, ist natürlich, kommt leichter von der Hand, sage ich mal. Erstens mal haben wir zwei Bücher, Student's Book, Workbook, wir haben Zusatzmaterial in Form von Arbeitsblättern, die schon fixfertig sind, wir haben zum Beispiel diese Home-, diese Cyber-Homeworks und so weiter, also es gibt wirklich viel Material und ich muss eigentlich nur noch sonst schauen, was mache ich und zu was komme ich vielleicht nicht und was bringe ich vielleicht dann an Zusatzarbeitsblättern mit, weil zum Beispiel ein Grammatikaspekt noch intensiviert werden soll. Das ist halt bei EAA eher mühsam, weil ja, entweder es gibt, man findet Material, aber es ist eben nicht geeignet, weil zu schwer, zu leicht, dann wird doch nicht alles abgedeckt, also ich muss wirklich fast alles selber mir erstellen.

I: Ja.

LT1: Weil ich es einfach, ich weiß nicht, ich glaube jetzt nicht, dass meine Ansprüche so hoch sind, aber vielleicht auch der Aspekt, ich habe halt gewisse Vorstellungen und Wünsche an das Material und das ist halt bei uns in Österreich auch schwer zu kriegen.

I: Ja, und, also, und welche Aktivitäten entwirfst du da so, weil du gesagt hast, du hast eine gewisse Vorstellung, welcher Aktivitäten (unv.)-

LT1: Ja. Ja...nein, manchmal ist es nur ein Kreuzworträtsel. Ja? Dass ich sage, ich schreibe mir einen Text zusammen, manchmal, weiß nicht, verschwindet dann die Hälfte der Zeile und dann müssen sie das zum Beispiel dann lesen üben. Und...oder irgendwas auswendig lernen und dann machen wir halt, ja, sage ich mal Spielchen, wo sie das halt einfach wieder abrufen müssen. Und...ja, aber es ist natürlich alles zeitaufwendig. Und ich kann kaum, also wenn ich es dann noch einmal mache, natürlich, aber kaum auf irgendwas anderes zurückgreifen, und Buch habe ich sowieso keines, wo ich sage, okay, auch zum Beispiel Geografie, gibt es ja schon englische Geografiebücher, aber es ist halt ein englisches Geografiebuch und nicht jetzt so ein CLIL-Buch, wo ich sage, da sind auch die, diesen Standard, den ich hier entsprechend will, dass das Buch hat, das spiegelt das halt, das CLIL-Konzept nicht wider.

I: Ja. Okay. Mhm. Genau. Ja, das war jetzt eh schon alles dabei. Genau, welche, das wäre jetzt noch interessant, welche Faktoren beeinflussen da die Auswahl für die Übungen, die du dann in EAA-Stunden machst?

LT1: Na ja, aufgrund des Levels halt, weil wir fangen ja schon mit der ersten Klasse an.

I: Ja.

LT1: Ist es natürlich sehr schwer, wenn ich gerade im September erst anfangen, natürlich kommen viele, man merkt es immer mehr und mehr, mit wahnsinnig tollen Englischkenntnissen schon aus der Volksschule, aber ich kann natürlich nichts voraussetzen. Und da ist natürlich der Sprachoutput natürlich sehr minimal. Und ja, dann natürlich auch die Klassengröße oder eben was, sage ich mal, lässt mein Team Teacher zu, das ich zum Beispiel an Zeit investiere, muss das jetzt wirklich was Kurzes sein, weil, weiß ich nicht, in der einen Stunde wird Test geschrieben, dann möchte er noch was durchmachen und dann bleiben vielleicht nur mehr 5 Minuten übrig, dass ich irgendwas schnell durchmache...ja. Also eigentlich Level, Gruppengröße und ja, das, ja.

I: Okay. Und genau, hast du, ist dir vielleicht ausgefallen, dass sich das Verhalten der Schülerinnen...nicht ändert, aber wie verhalten sich die Schülerinnen im EAA-Unterricht im Vergleich zu jetzt einer normalen Englischklasse, wenn man das vielleicht irgendwie vergleichen kann.

LT1: Also an und für sich-

I: (unv.) bei dir.

LT1: Ja. Es ist zum Teil, glaube ich, schwierig, weil ich ja natürlich als Englischlehrer vielleicht schon bekannt bin, in der Klasse. Aber wenn ich zum Beispiel in eine Klasse komme, die ich nicht unterrichte sonst, ist es, glaube ich, einfacher, dass sie nicht so, mich als Englischlehrerin sehen. Und dass da jetzt ttt...ja, es gibt schon die, die prinzipiell zum Beispiel sehr still sind oder die halt besonders still sind, weil im Englischunterricht, Fremdsprache, wird nicht so gerne gesprochen und so weiter, da vielleicht jetzt ein bisschen eine Barriere aufbauen. Im Idealfall ist es natürlich schon so, dass sie sagen, okay, ich rede jetzt einfach drauf los und da wird jetzt nicht geschaut, ob das richtig ist, oder ich werde jetzt nicht unterbrochen dauernd, weil ich irgendwas falsch an Grammatik oder Vokabeln jetzt ausspreche, sondern, sage ich mal, nur in schlimmen Fällen, wenn sie sich gar nicht ausdrücken können oder ja. Also im Idealfall sind sie eigentlich schon befreit und ja. Ja, reden mehr. Aber es ist schwierig da jetzt irgendwie eine Norm zu sagen, weil es ist natürlich in jeder Klasse anders, ja.

I: Das ist unterschiedlich. Aber es war eh, also hast du, finde ich, jetzt eh...ja, gut beschrieben oder ich verstehe was du meinst zumindest, ja. Gut, dann kommen wir zum letzten Punkt, wo es jetzt um die Vorteile und die Nachteile geht. Zuerst geht es jetzt mal um dich als Lehrperson, wo siehst du für dich den Vorteil am EAA-Unterricht, also...

LT1: Ich habe erstens mal keine Schularbeiten, wo ich hinarbeiten muss. Das heißt, ich muss nicht sagen, okay, wir müssen jetzt die nächsten drei Units durchkriegen. Ich kann wirklich befreit und, ja, drauflos, ja, arbeiten und...ja. Ich lerne einfach auch viel selber, das genieße ich schon auch. Und ich habe einfach Englisch total gerne, also...ja, das ist einfach schön, einmal andere Dinge...

I: Ja.

LT1: Und auch trotz des Zeitaufwands, den es braucht, wenn ich dann irgendwie mir denke, ah, da habe ich was, eine gute Idee dazu, und wenn ich die dann so umsetzen kann, freut es mich natürlich. Ja.

I: Ja, schön.

LT1: Das ist dann das, ja. Wenn man dann das positive Feedback vielleicht von den Kindern auch noch kriegt, dann...

I: Gerade bei Spielchen oder so, das mögen sie immer so gern.

LT1: Ja, ja.

I: Ja. Okay, und jetzt gehen wir kurz zu den Schülern, wo siehst du die Vorteile, die es für die Schülerinnen bringt, diese Form des Unterrichts?

LT1: Ja. Habe ich eh schon zuerst angesprochen, mit diesem Vertiefen einfach, ja, auch das vielleicht Ablegen-Können, ich rede jetzt mehr in Englisch und auch wenn es nur Kleinigkeiten sind. Und einfach das zu sehen, ah, es ist ja gar nicht so kompliziert und wenn ich ein paar Wörter nur kann und so, dann kann ich auch schon was. Und das ist natürlich für das Selbstbewusstsein auch ein positiver Effekt, ja. Ja, deswegen...

I: Okay, mhm. Ja, genau, also inwiefern fördert denn der Unterricht wirklich die englische Sprache, hast du das Gefühl, dass das schon was bringt?

LT1: Also, ja, es ist so, wir haben ja eigentlich nur eine Wochenstunde Englisch als Arbeitssprache. Im Idealfall, wenn der Englischlehrer nicht abgezogen wird. Also natürlich wäre es toll, wenn wir mehr hätten, weil dann natürlich entsprechend mehr Output wäre, weil natürlich jede Stunde, die du mehr mit Englisch verbringst,

entsprechend mehr Wissen den Kindern, für die Kinder bedeuten sollte, oder im Ideal ja...bedeutet. Ja, wenn ich sage, sie hätten jetzt zum Beispiel jeden Tag eine Stunde, dann wäre es natürlich noch gravierender. Vor allem, es gibt halt schon auch vielleicht Lehrer, die das...die dich vielleicht dulden, sage ich jetzt einmal ganz krass, und dann wirklich nur sagen: „Okay, weißt was, ich mach jetzt meinen Stoff und du kriegst halt 10 Minuten“, ja? Ich meine, was sind 10 Minuten in der Woche mehr Englisch? Ja?

I: Das stimmt schon, ja. Okay. Und gibt es spezielle Dinge, die du dann quasi, jetzt in der kurzen Zeit, die du hast, trotzdem erreichen müsstest? Müsstest, willst? So sprachlich gesehen, also...gibt es irgendwas, wo du sagst, okay, der, das ist mir sehr wichtig, dass sie das von der Sprache mitnehmen, aus dem...

LT1: Ja, einfach, nein, mir ist eben besonders wichtig, dass sie vielleicht Angst ablegen. Das ist vor allem das, weil...die, die gerne sprechen, das gibt es ja auch immer wieder, die da absolut keine Hemmungen haben, das ist eh super, da finde ich, ja...ja, habe eigentlich noch gar nicht irgendwie so Ansprüche, man orientiert sich dann eh vielleicht bei denen, wo man weiß, okay, die sind vielleicht schüchterner oder die sind nicht so gut in Englisch, aber vielleicht trauen sie sich jetzt ttt.

I: Ja.

LT1: Ja.

I: Mhm. Gut. Dann kommen wir zu den Herausforderungen. Genau, was, jetzt beginnen wir mit den Schülern, welche Herausforderungen hast du da im EAA-Unterricht beobachtet, die Schülerinnen betreffend?

LT1: Ja, eben, nicht gleich zuzumachen, sage ich jetzt mal, weil: „Oh mein Gott, Englisch, schon wieder Englisch und ich hasse Englisch“, und eben nicht mich als Lehrer zu sehen, der jetzt drauf wartet: „Ah, wann kommt der nächste Fehler, wann kann ich endlich wieder was ausbessern“, aber einfach ja, ich habe geschrieben „to let it flow“, also einfach die Sprache fließen zu lassen. Ja, ich glaube schon, dass das für viele ein Hindernis ist, umso älter sie werden, umso mehr. Weil in der Ersten haben sie oft einfach noch richtig Spaß und...ja.

I: Mhm, ja. Welche Herausforderungen siehst du für dich als Lehrperson oder für Lehrpersonen generell?

LT1: Ja, dass es einfach wahnsinnig, wahnsinnig zeitaufwendig ist, weil ich muss einmal eine Stunde finden oder die Zeit finden, mich mit dem Kollegen abzusprechen, dann natürlich, es verschiebt sich immer irgendwas, ja, dann kommt der Kollege zu was nicht und dann muss ich adaptieren und, wie gesagt, diesen Pool an Arbeitsmaterialien, den ich ausschöpfen kann, habe ich nicht. Außer das, was ich vielleicht jetzt schon mir angesammelt habe, wobei ich jetzt eigentlich, selbst ich habe jetzt in den letzten Jahren ja immer wieder EAA-Stunden gehabt, aber einmal war es eben Biologie, dann war es wieder Geografie, dann war es Geschichte...also, ja, vielleicht kommt es jetzt in den nächsten zwanzig Jahren, dass ich sage, okay, irgendwann werde ich die Sachen, die ich jetzt schon einmal kreierte habe, noch einmal anwenden können. Ich glaube einfach dran, ja.

I: Du hast endlich-. Ich hoffe es für dich! Okay, genau, was könnte, deiner Meinung nach, verbessert werden, um den Unterricht noch effektiver zu machen, also ich habe da in der Klammer ein paar Sachen aufgezählt. Explizit Aufgaben betreffend, oder Materialien haben wir jetzt eh schon viel geredet, Strategien, zeitliche Aspekte oder auch Richtlinien für die Schulen, weil es gibt ja eigentlich - du wirst es vielleicht wissen - es gibt eigentlich Richtlinien und Ziele, von denen aber, glaube ich, von, jetzt nicht wirklich wer was weiß.

LT1: Also im Zuge dieses Drüber-Nachdenkens über deine Fragen, habe ich mir schon irgendwie gedacht, es wäre vielleicht gut, das zu überdenken. Erstens mal so im Englischteam, wie sehen wir eigentlich EAA, weil ich glaube, das ist bei uns allen, jeder hat da andere Vorstellungen, und vor allem, die, die sich jetzt praktisch noch nicht mit CLIL beschäftigt haben, sind glücklich mit den 10 Minuten, die sie da pro Woche nur machen müssen oder...weiß ich nicht.

I: Ja, verstehe schon.

LT1: Das...ja. Das wäre sicher ein Ding, das man auf bessere Beine stellen könnte. Ja. Ich glaube schon, dass wir alle irgendwie, natürlich für Englisch sprechen, no na, aber dass da manche schon eher sagen so...ja, das rennt halt so, da muss ich mich vielleicht gar nicht wirklich vorbereiten, ich gehe halt in die Klasse und mache irgendwas. Ja?

I: Wo man eigentlich viel mehr rausholen könnte, im Endeffekt.

LT1: Genau. Und...ja. Ja, von den Materialien, sicher, vielleicht, dass man sich auch besser vernetzt, dass man im Englischteam dann entsprechend sagt, okay, wir haben schon unsere Ordner und wer ein gutes Material hat, kann es zum Beispiel dort reinstellen oder so. Ja, von der Zeit ist es schwierig, weil es wird nicht machbar sein, dass man sagt, okay, es ist ja jedes Schuljahr anders, weil jede, die Teams ja dauernd ändern, ich weiß nicht, ob es sinnvoll wäre, dass man sagt, okay, man hat fixe Teams oder man bespricht das im ganzen Kollegium. Wie könnte man das am besten machen, dass man da auch effektiver ist...das ist, glaube ich, eher illusorisch, weil wir einfach zu viele andere Dinge haben, die schon miteinander verknüpft sind.

I: Ja. Und im Vordergrund vielleicht auch-

LT1: Ja, dazu ist der Schulalltag zu komplex. Auch schon allein durch unseren Musikschwerpunkt.

I: Ja. Okay. Und gibt es irgendwas, was du noch gerne hinzufügen würdest, was wir jetzt in dem...vergessen haben...

LT1: Ja, eigentlich...ich habe jetzt nur hergeschrieben „CLIL is great“. „Has a lot to offer“, ja. Man müsste jetzt wirklich vielleicht, ja...ja, es ist ein cooles Konzept und ich bin froh, dass wir es an der Schule haben. Also das ist halt so die erste Schule, wo ich es richtig ausleben kann. Weil damals, wie ich die Ausbildung gemacht habe,

habe ich noch in Wien unterrichtet, da haben wir das auch noch nicht so gehabt und da war auch eine andere Kollegin, die sehr dafür gebrannt hat und das jetzt dort ein bisschen etabliert hat und das umsetzt und so, ja.
I: Super.

LT1: Nein, es ist sicher eine Chance. Und es ist ja was Tolles, also...ja.

I: Okay, super. Vielen Dank.

LT1: Ja, bitte!

Transkript_LT2

I: Herzlichen Dank für deine Teilnahme, zu Beginn möchte ich dich über paar Hintergrundinformationen Fragen.

LT2: Gerne, ja @@

I: Wie lange unterrichtest du schon?

LT2: Da muss ich jetzt überlegen (pause) 15 Jahre.

I: Wie lange davon schon EAA?

LT2: In etwa 10 Jahre lang.

I: Mhm, hast du irgendwann eine spezielle Ausbildung in diese Richtung gemacht? LT2: Nein.

I: Hast du Zeit im Ausland verbracht?

LT2: Ja, das war an der Uni in Western Kentucky für 1 Semester im Rahmen des Studiums, und einmal in Norwegen 8 Wochen und ein halbes Jahr in Australien.

I: Okay, das ist ja toll. Dann gehen wir zum inhaltlichen. Meine erste Frage in welcher Form EAA in deinem Unterricht vorkommt, bzw. in wie setzt du es in deinem Unterricht ein?

LT2: meist in kürzeren Sequenzen, als Stundenanfang oder Stundenzusammenfassung, unterstützt mit einem Film oder Arbeitsblatt.

I: Mhm. Kannst du beschreiben auf welche Aspekte du besonderen Wert legst, welche sind da für die besonders wichtig?

LT2: Mir ist wichtig, dass es sich einerseits mit dem Inhalt der vorher auf Deutsch gemacht wurde deckt und andererseits die Sprache an das Können der Kinder angepasst ist. Der Inhalt ist auch wichtig aber nicht wissenschaftlich.

I: Okay, welche Aspekte machen deiner Meinung nach deinen EAA-Unterricht aus? Worauf legst du da Wert?

LT2: Am meisten auf die Kommunikation aber viele wollen dann auch ein Arbeitsblatt in der Hand haben, also grundsätzlich geht es um das Sprechen und interagieren. Der Inhalt soll auf Englisch besprochen werden.

I: Wenn du an deinen EAA-Unterricht denkst, kannst du mir eine für dich typische Stunde beschreiben, wie sieht das aus?

LT2: Grundsätzlich sieht das so aus, dass wir die Vokabel die nicht bekannt sind gemeinsam erarbeiten und dann besprechen wir den Inhalt, eher im Frontalunterricht und nicht in Form von Gruppenarbeiten.

I: Legst du zum Beispiel da auch Wert auf die Aussprache oder Grammatik etc.?

LT2: Grundsätzlich nicht so wie im Englisch Unterricht, aber wenn sie etwas falsch aussprechen, dann bessere ich sie schon aus. Ich bin aber froh, wenn sie sprechen und mitmachen also darauf liegt nicht das Hauptaugenmerk.

I: Mhm, gibt es von eurer Seite in irgendeiner Form Hilfestellungen während des Unterrichts?

LT2: Vokabel erarbeiten, und wenn sie wo hängen weiterhelfen, manchmal Inputs in Form von Bildern oder Videosequenzen, dass sie dann mehr über ein Thema sagen können. Aber extra Material erstelle ich nicht.

I: Okay, wann können die Schüler bei dir explizit Sprache produzieren.

LT2: Pause

I: Welche Situationen sind das und wie leitest du sie an?

LT2: Meistens durch Fragestellungen von mir, selten aber auch durch Interaktionsspiele, das könnte ich aber wahrscheinlich mehr machen, prinzipiell aber eigentlich durch Fragestellungen.

I: Ja ok mhm. Und welche Gelegenheiten gibt es wo du wirklich ausschließlich Inhalt durchmachst?

LT2: Ja natürlich das gibt's in mehreren Fächern jedoch fällt mir auf, dass der Inhalt gerade den vierten Klassenraum zu schwierig ist, zum Beispiel ging es in der letzten Stunde um Nationalsozialismus und da sind wir oft ins Deutsche gefallen vor allem die Schülerinnen, weil sie die Vokabeln nicht parat hatten.

I: O. k. danke dann kommen wir gleich zum nächsten Frage und zwar geht es darum den Sprachgebrauch also wie wichtig ist bei dem englischen zu bleiben und wann findest es sinnvoll ins Deutsche zu wechseln,

LT: also wie gesagt es ist Situationsabhängig aber teilweise entscheide ich in schwierigen Situationen, wenn die Kinder etwas nicht verstehen auf Deutsch umzustellen.

I: Aber findest du es praktisch, auf Deutsch zu wechseln, um man schwierige Dinge schneller erklären zu können?

LT2: Ja, das auf jeden Fall! Gerade wenn es um schwierige Themen geht, wie eben erwähnt, in Geschichte hatten wir Nationalsozialismus, dann dürfen die Kinder auch einmal auf Deutsch antworten und wir probieren dann aber den Satz auf Englisch noch einmal zu sagen.

I: Gibt es deiner Meinung nach Fächer die sich besser für den EAA- Einsatz eignen als andere?

LT2: Also heuer lag das Augenmerk darauf, dass in den Fächern geprüfte Kolleginnen auch englisches Absprache unterrichten. Wir haben darauf geachtet, dass zum Beispiel KollegInnen die Englisch und Geographie haben, dann auch EAA auf in ihrem Fach haben, damit es eben einfach noch mehr Sinn macht und die Kolleginnen sich nicht in ein neues Fach einarbeiten müssen.

I: Okay, mhm.

LT2: Ich glaube, dass das sehr sinnvoll ist. Kannst du die Frage noch einmal wiederholen, ich habe sie vergessen,

I: Ja, gibt es deiner Meinung nach Fächer die sich besonders für EAA eignen?

LT2: Na ja es ist immer die Frage welchen Inhalt man behandelt, Ich könnte es nie im Gegensatz zu vielen anderen zum Beispiel auch sehr gut im Turnunterricht vorstellen da gibt es auch viele Möglichkeiten den Unterricht Interaktiv zu gestalten. Wir haben es auch schon in Fächern wie BE probiert, aber da hatte es sich nicht so gut bewährt, weil die Kinder sich auf ihre Zeichnungen konzentrieren sollen und es nebenbei schwierig ist Sprachübungen einzubauen. Obwohl man natürlich über Farben und verschiedene Techniken sprechen könnte. Auch in GZ wo viele Arbeitsprozesse stattfinden und wenig Sprache, eignet sich der Einsatz nicht und es ist schwierig. Aber prinzipiell machen Nebengegenstände schon sinn finde ich.

I: Gut, dann kommen wir zum nächsten Teil. An unserer Schule unterrichten wir EAA im Team, was ein Sonderfall ist, denn normalerweise unterrichtet der Fachlehrer die Fachlehrerin alleine. Wenn du als Englischlehrerin dabei bist, wie macht ihr das mit der Leistungsbeurteilung, fließt da der englische Teil mit ein?

LT2: Nein eigentlich nicht. Aber die Heftführung fließt in die Mitarbeit ein und da ist es den Fachlehrern auch wichtig, dass die Englisch Arbeitsblätter ordnungsgemäß im Heft sind. Aber es wird nicht in irgendeiner Form abgeprüft.

I: Okay, kannst du kurz beschreiben wie der Planungsprozess einer Einheit aussieht?

LT2: Meistens kurz davor, man bespricht das Thema der nächsten Woche und dann organisiert der Englischlehrer in meinem Fall ich die Unterlagen für seinen Teil. Aber in der Jahresplanung ist es zum Beispiel nicht berücksichtigt, wie und wo man es einbauen könnte. Es ist immer eine sehr kurzfristige Absprache, auch wegen Ausfällen, die manchmal vorkommen, dann verschiebt sich eine Stunde oder in einer Stunde geschieht irgendetwas und man kommt mit dem Stoff nicht weiter.

I: Wie beschreibst du generell die Situation im Team Teaching also die Zusammenarbeit zwischen Fachlehrer und Sprachlehrer? Was findest du positiv und was gefällt dir nicht so gut?

LT2: Ich finde es generell gut, dass viel Englisch gesprochen wird auch in Nebenfächern, also nicht nur im Englischunterricht. Je mehr Input sie bekommen, umso besser ist es für die Schüler. Das Team Teaching finde ich immer gut weil, im Team zu arbeiten immer fein ist. Jedoch werden hier nicht die Tests geteilt, sondern wirklich nur der Unterricht zwischen Fachunterricht und Englischunterricht. Ich fände es auch gut, wenn ein paar Englisch Teile in der Stundenwiederholung oder den Tests vorkämen, die dann als Bonuspunkte in die Note einfließen. So das die Eltern auch sehen was hier gemacht wird.

I: Fallen dir auch Sachen ein die du nicht gut findest an der Zusammenarbeit?

LT2: Ich finde manchmal eigentlich nur, dass wir sehr überholtes Materialien haben. Was wir in der Schule haben ist sehr old school und diese Sachen, regen auch meine Ideen nicht an und es manchmal an Kreativität fehlt.

I: Ja, mhm.

LT2: Also es ist ziemlich schwierig herauszufinden wo man da ansetzt, um das zu erneuern oder neue Sachen zu bestellen oder diese im Internet zu finden. Ich glaube, dass das jede Schule das für sich selber machen muss. Weil leider ist es nicht so, dass jede Schule Material bekommt, dass auch verwendet werden kann. Das wäre natürlich super und würde meine Arbeit erleichtern.

I: Ja, das stimmt. Worin siehst du die Vorteile, in einem anderen Fach Englisch machen zu können?

LT2: Es ist natürlich nicht für die Kinder gut, sondern auch für mich, weil ich mich natürlich auch anders mit meinem Fach beschäftige. Also auch mein Vokabular verändert und verbessert sich. Man lernt sehr viel. Für die Schülerinnen sehe ich vor allem Vorteil darin, dass sie die Sprache anwenden und vermehrt sprechen.

I: Okay, gut. Dann möchte ich weitergehen und zwar interessiert mich der Vergleich einer englische als Arbeitssprache Stunde, mit deinem normalen Englischunterricht. Gibt es zum Beispiel Unterschiede in der Vorbereitung oder in der Durchführung?

LT2: Also da muss ich ganz ehrlich sagen, da finde ich Englisch als Arbeitssprache deutlich aufwändiger vorzubereiten, als meinen normalen Englischunterricht.

I: Warum?

LT2: Vor allem, weil es einfach kein Buch gibt, an dem man sich an orientieren kann, und bei den EAA-Stunden, muss man sich viel mehr zusammensprechen mit den Fachkollegen, das dauert erstens länger und zweitens muss man fast jedes Material neu erstellen. Also es sind eigentlich sehr anspruchsvolle Stunden.

I: Wie unterscheiden sich die Aktivitäten die du im normalen Englischunterricht einsetzt, zu denen die du in den Englisch als Arbeitssprache Stunden einsetzt?

LT2: Der größte Unterschied ist glaube ich, darin dass ich viel mehr Bildmaterial vorbereite. Zum Beispiel habe ich schon einmal die Ozeane oder Kontinente ausgedruckt und im Klassenzimmer aufgehängt und dann die Übersetzungen auf Englisch auch in der Klasse verteilt. Ich arbeite viel mehr mit Bildmaterial. Und ich mache

teilweise auch Interaktionsspiele aber nicht mehr als auch im Englischunterricht. Wobei ich schon sagen muss, dass die Dialoge in den EAA-Stunden intensiver durchgemacht werden und noch mehr darauf geachtet wird das die Schülerinnen zum Sprechen kommen.

I: Von welchen Faktoren hängt die Auswahl der Aktivitäten in den EAA-Stunden ab?

LT2: Bei mir hängt es hauptsächlich davon ab was der andere Lehrer macht, also war gerade im Unterricht passiert und welches Thema durchgenommen wird. Dann spreche ich mich mit meinen Kollegen ab und frage meistens ob die Übung die ich mir vorstelle so wie ich sie geplant hat dazu passt. Und dann sagen die Kollegen meistens ja @@, also es war noch nie so, dass jemand nein gesagt hat @@.

I: @@ Okay, also du orientierst dich dann einfach am Stoff genommen wird und bespricht das mit den Kollegen?

LT2: Ja, Genau.

I: Bezüglich des Verhaltens der Schülerinnen fällt darauf, dass sich etwas verändert in den EEA-Stunden?

LT2: Nein es ist eigentlich für die Schülerinnen dann irgendwann selbstverständlich, dass ein anderer Lehrer in der Klasse ist der auf Englisch redet.

I: Wie kommt der Unterricht an, und wie funktioniert das mit dem Englisch sprechen?

LT2: also das ist eigentlich wie im normalen Englischunterricht, manche Schülerinnen Antworten auf Englisch und Bemühen sich total und andere wiederum Antworten auf Deutsch. Aber da helfe ich ihnen dann einfach weiter und versuche das auch sie etwas auf Englisch formulieren.

I: Merkst du, dass du in die Klasse kommst die Schülerinnen sich freuen oder sogar motiviert erscheinen?

LT2: also ich würde sagen, sie stört es nicht @@.

I: @@ also sie akzeptieren es@@.

LT2: @@. Ich habe noch nie erlebt, dass wenn ein EAA- Lehrer hineinkommt, dass die Schüler negativ eingestellt wären oder negative Kommentare gegenüber des Unterrichts äußern. Ich glaube, dass es für die Schülerinnen schauen auch ein bisschen abwechslungsreicher ist dadurch.

I: Dann möchte ich jetzt zum letzten Teil des Interviews kommen, hier geht es um die Herausforderungen aber auch die Vorteile von EAA-Unterricht. Das ist ein vorher schon teilweise ein bisschen mitgeschwungenen, aber trotzdem möchte ich dir noch ein paar konkrete Fragen dazu stellen.

LT2: Ja.

I: Worin siehst du dich als Lehrpersonen den größten Vorteil, wenn du EAA-Unterrichtet.

LT2: Also, wie eben schon gesagt, die range auf vocabulary. Anderen Themen neue Vokabel, Abwechslung zu den anderen Fächern die man unterrichtet (pause) @@ keine Ahnung sonst.

I: Und was die Schülerinnen betrifft wo siehst du deine Vorteile?

LT2: Also da sehe ich vor allem den zusätzlichen Sprachinput, was ich allerdings immer etwas mühsam finde, ich habe immer das Bedürfnis Ihnen einen Arbeitszettel zu erstellen und geben zu müssen. Irgendetwas zu produzieren, dass die man sieht, ich habe meine Arbeit geleistet. Das finde ich manchmal ein bisschen blöd, weil dann erstelle ich manchmal so gap-filling activities, die meiner Meinung nach sprachlich keinen Sinn machen in EAA-Stunden. Also da bin ich für mich bis jetzt noch nicht auf einen grünen Zweig gekommen, was sinnvoll ist mit ihnen ins Heft aufzuschreiben und was unnötig ist.

I: Mhm, interessant.

LT2: Also wo fängt es an, ist es das Verschriftlichen oder ist es, dass ich mit Ihnen ein Interaktionsspiel durchführe. Ich will auch, dass mein Kollege/ meine Kollegin, sieht dass ich etwas mache. Also dieses messbar machen meiner Arbeit stört mich.

I: Mhm.

LT2: Ich weiß nicht wie es dir geht, aber mir kommt vor ich muss irgendetwas produzieren, man braucht irgendetwas was ich Ihnen in die Hand geben kann.

I: Ja, da hast du Recht.

LT2: Dabei denke ich mir jetzt gerade, dass sie diesen Zettel nie wieder ansehen und der sprachliche Input völlig ausreichen würde.

I: Mhm, sehe ich auch so.

LT2: So, dass der Kollege eben sieht, ich habe meine Arbeit auch gemacht und habe mich mit dem Thema auseinandergesetzt.

I: @@ ja. Genau da war jetzt die andere Frage eh schon mitgemacht. Was würdest du sagen ist für die Schülerinnen besonders herausfordernd?

LT2: Für die jüngeren Schüler, is es anfänglich vor allem die Sprachkompetenz. Also ob sie mit den wenigen Vokabeln diese beherrschen, dann auch dieses Fach schon sinnvoll ist. Jedoch muss man dem Wunsch der Eltern nachkommen und auch dem Schulprofil nachkommen. Denn wenn wir es am Anfang reinschreiben und den Eltern sagen, dann müssen wir es eben in der ersten auch anbieten. Sonst sieht es unprofessionell aus.

I: das verstehe ich.

LT2: Wesentlich sinnvoller wäre es meiner Meinung nach, in den dritten und vierten Klassen. Das wäre mein Zugang. Das Problem in den dritten Klasse ist aber, dass in den Nebengegenständen auf nur einen Wochenstunden vorhanden ist und das wollen dann die Fachlehrer nicht, das dann in dieser einzigen Stunde die

sie haben auch noch weniger weitergeht. Denn die haben immer das Gefühl, wenn EAA dabei ist, dann kommen sie nicht so schnell voran. Also sie sagen es nicht als Vorteil und sagen: „hey cool, dass wir dieses Thema auf Englisch behandeln können“, sondern es steht der zeitliche Aspekt auch im Vordergrund.

I: Ja, genau.

LT2: Und deshalb können wir in der dritten Klasse nicht so gut durchführen. Außer man würde es wesentlich besser planen und der Englischlehrer macht einfach einen kompletten Teil, des Stoffes auf Englisch.

I: Ja, was ja prinzipiell auch eine gute Idee wäre, dass so umzusetzen.

LT2: Ja genau. Man könnte es so machen, dass der ganze Stoff Ja auf Englisch und Deutsch ist und nicht immer dieses trennen das nur ein spezieller Teil auf Englisch sein darf.

I: Super interessant. Herausforderungen?

LT2: Materialfindung und Materialerstellung und Vorbereitung.

I: Genau, kam schon vor aber vielleicht noch einmal zusammengefasst, was könnte verbessert werden um das ganze Fach EAA effektiver zu gestalten?

LT2: Ich finde es ist so ein „dahinwurschteln“ also jeder kann eigentlich machen was er will. Es wäre schon wichtig finde ich, dass es Ziele gibt und auch eine Person aus unserem Team die dafür zuständig ist und uns dann mitteilt, was „state of the art“ ist. Aber was wir machen ist, jeder gibt sein Bestes, aber arbeitet in eine andere Richtung. Deshalb fände ich es gut, wenn wir grobe Richtlinien hätten, an denen wir uns orientieren könnten. Das uns jemand sagt, es gibt diese Materialien, diese Ideen oder aber auch es gibt die diese Fortbildungen oder diese Neuerungen.

I: Fortbildungen gibt es sicher.

LT2: Aber zu wenige, also in EAA gibt es viel zu wenige, eine Kollegin hat einmal etwas extra auf der pädagogischen Hochschule gemacht, aber das ist ein Hochschullehrgang und viel zusätzliche Arbeit.

I: Ja, das stimmt. Diese Dinge würden sicher zu einer Verbesserung beitragen. Gibt es jetzt noch etwas von deiner Seite, dass du noch ergänzen möchtest?

LT2: Nein inhaltlich nicht, nur das gute Anregungen dabei waren. Dass wir an unsere Schule mehr drüber nachdenken und dem etwas mehr Platz geben könnten. Ja weil ich auch das Gefühl habe es läuft eben nur so neben her. Wir haben altes Material, die Stunden laufen irgendwie ab und es gibt keine Vorgaben. Es ist viel Aufwand und das zusätzlich zu dem normalen Alltag und dass wir darauf zu viel und Nach keine Lust sich dann noch Stunden hinzusetzen und neues Material zu erstellen. Ich für meinen Teil finde diese Stunden viel anstrengender als meine normalen Unterrichtsfächer. Und ich bin mir sicher, dass es mir leichter fallen würde Biologie auf Deutsch zu unterrichten, Als mich mit EAA hineinzustellen.

I: Ja, dass kann ich verstehen. Gut, dann danke ich dir vielmals für deine Zeit!

LT2: ja, sehr gerne!

Transkript_LT3

I: Hallo und herzlich willkommen zu unserem Interview, danke noch einmal dazu die Zeit nimmst.

LT3: Ja, sehr gerne.

I: Ganz kurz noch mal der Kontext des Interviews, es geht um Englisch als Arbeitssprache an unserer Schule, und dazu werde ich dir ein paar Fragen stellen. Starten möchte ich gerne mit ein paar Hintergrund Informationen, wie lange unterrichtest du denn schon?

LT3: Gute, ich unterrichte seit 4 Jahren.

I: Okay, wie lange unterrichtest du schon EAA- Stunden?

LT3: Heuer ist das erste Jahr wo ich es nicht habe, also praktisch drei Jahre.

I: Okay, hast du in deiner Laufbahn bereits eine spezielle Ausbildung zum Thema Englisch als Arbeitssprache oder CLIL gemacht, wie es manchmal genannt wird, gemacht?

LT3: Also ein die zitierte Ausbildung nicht, aber wir haben in meiner Studienzeit, also während meiner Ausbildung, viel zu diesem Thema gemacht. Beide meine Ausbildung Lehrerinnen waren sehr interessiert an dem Thema und haben viel fächerübergreifenden Unterricht mit Englisch gemacht. Da bin ich zum ersten Mal mit der Thematik in Kontakt gekommen.

I: Gut, das heißt du hast schon was vor ein bisschen einen Einblick bekommen!

LT3: Ja!

I: Nächste Frage, hast du eine Zeit im Ausland verbracht, Erasmus oder ein Austauschjahr?

LT3: Ja, nach, nach der Matura war ich ein Jahr in Australien und habe dort gearbeitet, dann habe ich studiert und dabei natürlich auch einige Vorlesungen auf Englisch. In den Semesterferien habe ich öfter in einem Kaffee in England gearbeitet. Außerdem war ich in Indien einen Monat und auf einigen Film drehst in Afrika, wo natürlich auch immer Englisch gesprochen wurde.

I: Klingt sehr toll! Jetzt möchte ich zum thematischen Bereich übergehen und dir gleich die erste Frage stellen. Kannst du mir beschreiben in welcher Form du Englisch als Arbeitssprache einsetzt?

LT3: Bis jetzt waren es eigentlich immer nur so kurze Sequenzen, weil ich glaube es hängt immer von der Lehrperson ab mit der man gemeinsam unterrichtet, also vom Fachlehrer. Man hatte immer nur eine Stunde pro

Jahrgang und das waren immer so, dass ich jetzt entweder am Anfang oder am Ende der Stunde etwas gemacht. Wenn es der Fachlehrer zugelassen hat, dann habe ich immer auf Englisch eine Diskussion zum Beispiel in Geschichte angefangen. Es hängt schon sehr es hängt sehr davon ab wie viel Raum und Zeit einen der Fachlehrer gibt.

I: Okay, worauf legst du deinen Schwerpunkt also was ist der wichtig? Geht es dir darum das die Kinder sprechen oder du rein den Inhalt auf Englisch durchgehst?

LT3: Da kommt es bei mir vor allem drauf an in welcher Jahrgangsstufe man sich befindet, in der ersten bekommen sie natürlich mehr Input und in der vierten kann man Zugang zu vielen Themen einfach mit Ihnen sprechen und Sprechübungen machen. Also da kann man ganz viele Situationen gestalten.

I: Okay, abhängig von dem Alter der Schülerinnen, dann möchte ich gerne wissen auf welche Aspekte du in dem Unterricht besonders Wert legst.

LT3: Für mich ist es wichtig, dass die Kinder außerhalb des Englisch Klassenraumes sich trauen ein bisschen englisch zu reden. Man merkt schon, dass die Kinder in diesen Situationen einfach nicht zu nervös sind und die „language barrier“ einfach nicht so hoch ist in EAA-Stunden finde ich. Obwohl ich das Gefühl gehabt, dass es den Kindern manchmal nicht so gut gefällt. Oft höre ich dann, „nein nicht schon wieder Englisch, wieso haben wir jetzt englisch wir haben doch Biologie“.

I: Mhm, okay. Kannst du mir eine, für dich, typische EAA-Stunde beschreiben, so wie es bei dir vorkommt.

LT3: Als letztes Jahr hatte ich EAA in Physik, was total spannend war, wenn ich selber nicht einmal die Begriffe die da vorkommen kannte, nicht mal auf Deutsch. Ich hatte es nie in der Schule, also einen Stromkreislauf auf Physik, das ist spannend auf Englisch. Meistens habe ich dann auf Personen zurückgegriffen, wie zum Beispiel Edison beim Strom, und da habe ich dann den „electricity war“ gemacht, also ein bisschen Zeitgeschichte. Zum Einstieg habe ich Ihnen dann ein Bild gezeigt und gefragt „have you ever seen this person“, „Do you know him?“. Anschließend kam dann ein kurzer Filmausschnitt. Meistens entsteht dann relativ schnell ein Gespräch, weil ein Kind erkennt meistens etwas in dem Bildmaterial, dass ich herzeige und dann kann man schon darüber sprechen. Also in meinen Stunden kam dann immer schnell ein Gespräch zusammen, wobei teilweise die Schüler dann auch in das Deutsche zurückfallen, aber das habe ich einfach alles so gelassen, weil das darf ja so natürlich irgendwie kommen. Zum Abschluss habe ich noch ein Arbeitsblatt vorbereitet, wo sie die „verbs in brackets“ einsetzt mussten.

I: also ein bisschen so „language in use“ ähnlich?

LT3: Ja, damit sie auch ein bisschen üben können. Ich habe dann mit der Zeit, mit dem Fachlehrer vereinbart, dass ich immer den Stundenanfang auf Englisch übernehme. Und habe gefragt „What do you remember from last week?“.

I: Super, weil du auch gerade von den Übungen die du einbaust gesprochen hast, welche Hilfestellungen, in der Fachdidaktik wird das auch als scaffolding bezeichnet, gibst du den SchülerInnen dann? Unterstützt du sie in irgendeiner Form, gerade wenn Fachbegriffe vorkommen, die sie auf Englisch nicht wissen können.

LT3: Ja, also das auf jedem Fall, in der ersten Klasse bekommen sie immer Bild und Wort. In den vierten Klassen, da hatte ich meine Englisch Klasse und da wusste ich schon was sie brauchen oder können. Und habe mir dann auch immer gedacht, dass es Sinn macht etwas wie zum Beispiel eine neue Zeit gleich in einem anderen Kontext üben im zu können.

I: Welche Möglichkeiten, wir hatten wir schon einiges dabei aber ich frage trotzdem noch einmal, gibt es für die Schülerinnen im EEA-Unterricht explizit Sprache zu produzieren?

LT3: In meinem ersten Jahr habe ich in einer BE Klasse unterrichtet, das war eine 3. Klasse oder eine 2 Klasse. Für die war das Sprechen extrem schwer und habe ich dann immer in kleinen Gruppen, die ich ausgesucht habe Kinder aus der Klasse geholt mit denen ich dann zehn Minuten lang einfach nur gesprochen habe. Ich habe mich bemüht Themen zu finden diesen Unterricht passen aber nach einer Zeit sind wir dann trotzdem abgeschweift von dem Zeichenunterricht. Aber ich wollte einfach, dass sie reden wir haben nach einer Zeit auch persönliche Dinge die sie interessierten eingebaut. Ich mein wir haben schon über Farben und Künstler und Kunst gesprochen aber hat nicht immer, ich weiß auch nicht ob ich eigentlich verboten ist @@ Aber ich habe es einfach so gemacht wie ich mir gedacht habe.

I: Nein, es ist nichts verboten @@ erzähle mir einfach was du machst. Wie versuchst du umzusetzen, dass die Schülerinnen auch inhaltliches mitbekommen?

LT3: Also das war immer ganz unterschiedlich, entweder Bild oder Text aber es ging ja immer um den Inhalt. Also von mir kamen die Wörter, die jemand verwendet, um den Inhalt zu beschreiben. Und manchmal habe ich es auch so gemacht, dass ich Ihnen ein Video aus dem Internet gezeigt habe, auf Englisch, da gibt es ja mittlerweile ganz tolle Sachen online. Um mit ihnen zu Sprechen habe ich dann immer wiederholt worum es gegangen ist und wenn dann noch Zeit haben wir es aber auch verschriftlicht. So.

I: Gut, kurz war es eh schon dabei. Jetzt geht es um den Sprachgebrauch im Unterricht und zwar will ich gerne wissen wie du das handhabst, also schaust du darauf, dass du ausschließlich Englisch sprichst oder findest das es hilfreich mache komplizierten Inhalt oder Wörter einfach einmal schnell auf Deutsch zu übersetzen?

LT3: Oft ist es auch so, dass die Fachlehrer einspringen, wenn sie merken, dass es für die Kinder schwierig sein könnte und dann einfach helfen mit den Deutsch und ich dann einfach beim Englisch bleiben kann. Das ist besonders cool, also letztes Jahr war es so dass wenn der Fachlehrer gemerkt, dass die Kinder eine Erklärung

nicht verstanden haben dann ist eingesprungen ist mir zu Hilfe gekommen. Es ist ja so, dass es auch nicht mein Fach war und ich mich selber nicht auskann habe.

I: In diesem Fall war das Team Teaching also super?

LT3: Ja genau!

I: Aber wie stehst du generell zum Einsatz von Deutsch in EAA-Unterricht?

LT3: Also ich spreche englisch, wenn die Kinder ein deutsches Wort einsetzen ist es mir auch recht, weil es geht ja darum das die Kinder sprechen. Bevor sie nicht sagen sollen sie lieber etwas auf Deutsch sagen, das ist mir lieber. Die Kinder beginnen ja manchmal auf Deutsch zu reden, ich sage dann immer bitte auf Englisch und manchmal wissen sie es dann nicht und ich nutze die Möglichkeit und frage in der ganzen Klasse ob jemand anderer helfen kann und den Satz formulieren. So schaue ich das gleich mehrere Schülerinnen eingebunden werden.

I: Wenn jetzt die Fächer betrachten in denen wir Englisch als Arbeitssprache unterrichten findest du eignen sich manche Fächer besonders gut und andere weniger?

LT3: Ein Fach das ich meiner Meinung nach gar nicht eignet, ist BE, weil die Kinder da nur sitzen und zeichnen. Ich finde, dass es schon Themen gäbe die man in diesem Fach durchführen könnte wie zum Beispiel, Künstler oder Street Art. Wobei ich da schon wieder ins Geschichtliche hineinkomme, da geht es einfach wahnsinnig viele Themen die sich gut eignen. Aber eigentlich, wenn man sich Mühe gibt dann findet man zu jedem Fach etwas. Geschichte finde ich super, GW finde ich super und Biologie geht auch finde ich. Ich könnte mir beispielsweise auch Sport gut vorstellen, da haben wir sehr viele Begriffe die wichtig sind und auch realitätsbezogen. Die können Sie mir im späteren Leben verwenden, z.B. auch Körperteile. Aber im Sportunterricht müssen sie sich bewegen, da kann man jetzt nicht auch noch Theorie machen.

I: Also so wie ich jetzt verstanden habe, siehst du in einigen Fächern potenziale oder?

LT3: Ja, für mich hat Physik schon eine sehr große Herausforderung dargestellt hat, dass muss ich sagen. Weil ich gar keinen Zugang zu Physik oder Mathematik habe. Musik könnte ich mir auch gut vorstellen, da könnte man etwas mit der Betonung von englischen Wörtern und Liedtexten machen. Also ich sehe viele Potenziale, aber Es hängt auch immer sehr stark von der Lehrperson ab. Für mich die größte Herausforderung bei EAA-Unterricht, wie die anderen Lehrpersonen eingestellt sind. Manchmal ist es so, dass einem die ganze Stunde überlassen wird, auch manchmal unvorbereitet, deshalb müsste man sich besser absprechen. Das kostet viel Zeit.

I: Da möchte ich gleich einhaken und zwar kannst du mir beschreiben wie so ein Planungsprozess zwischen denen Teamteachern aussieht?

LT3: Oft ist es so, dass die Fachlehrer vergessen und dann erst bemerken, dass man gemeinsam Stunde hat am selben Tag. Dieses Jahr war es besser, aber früher kam es oft vor das man Supplieren musste.

I: Ohje, mhm.

LT3: Ich fand es im ersten Lehrjahr vor allem spannend den anderen Kollegen zuzuschauen, wie sie so zu unterrichten. Das war für mich sehr hilfreich. Wie Schülerinnen sich bei dem anderen Lehrer verhalten und wie sie das gestalten. Wenn es stattgefunden hat, war das immer ein sehr bereichernder Moment für mich.

I: Wie funktioniert das mit dem absprechen?

LT3: Also ich komm auf den Fachlehrer zu, und er oder sie sagt für die nächste Stunde ist dieses Thema geplant, oft sagen Sie auch dazu, dass man nicht zu viel Zeit hat, weil sie noch etwas fertig machen wollen oder etwas Neues starten wollen. An anderen Tagen heißt es aber auch, du kannst die ganze Stunde haben.

I: Okay, also sehr unterschiedlich. Also wenn jetzt einen Einstieg vorbereitet hast zum Beispiel habt ihr das vorher abgesprochen oder wie war das?

LT3: Also meistens wollten sie es nicht wissen und ich habe es alleine vorbereitet und dann trotzdem vor der Stunde ganz kurz gesagt was ich geplant habe.

I: Wie sieht es bei dir mit der Benotung aus, fließt das auch mit in die Note ein? Hast du da Einblick erhalten, wie die anderen Lehrer das gehandhabt haben?

LT3: Nein, ich habe das nie mitbekommen, dass die das in die Note einbezogen haben.

I: Okay. Dann kommen wir zu einem neuen Thema und zwar habe ich er nun die Frage wie du den EAA-Unterricht im Gegensatz zu deinem normalen Englischunterricht siehst. Wenn du über die Planung und Durchführung nachdenkst wo sind da die großen Unterschiede?

LT3: Der größte Unterschied für mich besteht darin, dass ich in den EAA- Stunden kaum auf die grammatikalischen Fehler achte. Ich gehe da eher dem natural approach nach, weil wenn man eine Sprache lernt- Ich habe Deutsch gelernt ohne, dass ich lesen konnte oder die Grammatik explizit gelernt habe- und deswegen möchte ich auch so diese Liebe zum englischen bei den Schülerinnen entfachen. Wichtig ist, dass sie sich trauen zu reden und wenn es falsch ist, dann ist es einfach falsch, das macht dann nichts. Außer es ist ganz falsch, dann verbessere ich es schon.

I: Du meinst jetzt das wir im normalen Englisch Unterricht viel mehr auf diese grammatikalischen Aspekte und das ausbessern achten?

LT3: Ja, genau. Wobei mir das auch nicht so gut gefällt, aber das gehört halt einfach dazu.

I: Gerade, wenn du es mit dem normalen Englischunterricht vergleicht, welche Aktivitäten entwirfst du für deine EAA-Stunden und wo unterscheiden sich diese?

LT3: Als in der ersten Klasse mache ich oft Lieder, das mache ich in den normalen Englischstunden zwar auch aber nicht so oft und auch zu anderen Themen. In Biologie haben wir da zum Beispiel ein Lied zu den Jahreszeiten gesungen, oder eine zu den Farben oder zu Tieren, solche Dinge. Was mich fasziniert, ist das die Kinder teilweise zwei Jahre später, wenn ich die Klasse gekommen bin, noch wussten welches Lied wir damals gesungen haben. Was ich nicht gemacht habe, aber ich mir gut vorstellen könnte, ist mit den Kindern in ein Geschäft zu gehen wo sie dann etwas bestellen müssen wir einkaufen müssen, das würde ich sehr gerne machen und ich glaube, dass das das Sprechen und sich trauen noch mehr fördern würde.

I: Also sehr realitätsbezogen.

LT3: Ja.

I: Beeinflusst dich das Fach EAA bewusst andere Aktivitäten zu wählen?

LT3: Ja, man kann schon bewusst andere Fertigkeiten fördern, außer es wird fachlich zu kompliziert, man muss schon darauf achten, dass die Kinder einen auch verstehen. In Physik zum Beispiel hat mich das schon beeinflusst, weil ich dann einfach mehr auf Vokabelübungen und Arbeitsblätter zurückgegriffen habe anstatt mit ihnen zuzusprechen, weil ich mich selber aus auch nicht so gut auskannte habe.

I: Genau.

LT3: Außerdem kommt es vor allem darauf an, wie viel Raum einem vom anderen Lehrer gegeben wird, man merkt sofort ob man erwünscht ist mit seinem Unterricht oder ob man einfach nur Zeit raubt, obwohl das ja nicht stimmt. Man merkt, das total. Es gibt Kolleginnen, die wollen einfach nur ein Stoff durchbringen, und dann bleibt kaum Zeit für Englisch.

I: Mhm. Wie würdest du das Verhalten der Schülerinnen im EEA-Unterricht beschreiben?

LT3: also ich merke schon einen Unterschied, die Schüler sind viel lockerer und ich merke oft, dass Kinder generell in einem Nebenfach verglichen zu einem Hauptfach anders sind. Ich habe auch schon gesehen, das auf einmal ein Kind in einem Nebenfach, dass normalerweise in meinen Englischunterricht nichts gesagt hat, auf einmal sehr viel gewusst hat und toll mitgearbeitet hat.

I: Das klingt interessant. Bevor wir abschließen, möchte ich noch zu den Herausforderungen aber auch den Vorteilen von diesem Fach kommen. Ich möchte gerne mit den positiven Aspekten beginnen, wo siehst du für dich persönlich die Vorteile?

LT3: Für mich als Lehrpersonen oder für die Kinder?

I: Für dich selber.

LT3: Aso, wenn ich es in einer Klasse unterrichten darf, die ich auch in Englisch habe, das sehe ich ganz wesentliche Vorteile. Da kann ich einfach etwas vorbereiten und mir etwas überlegen was mit meinem anderen Unterricht zusammenhängt. Denn man kann er immer alles verknüpfen. Wenn es eine Klasse ist die ich nicht so gut kenne, und zusätzlich auch noch ein anderes Fach unterrichten muss in dem ich mich selber erst einlesen muss, dann ist es einfach sehr viel Arbeit für mich. (unv.)

I: Wo siehst du die größten Vorteile für die SchülerInnen?

LT3: Wenn ich jetzt so darüber nachdenke, dann fand ich das Sprechen in den Kleingruppen, wo die Kinder einfach einmal reden können ohne nachzudenken das war sehr hilfreich für die Kinder, weil sie sich einfach getraut haben und die Stimmung locker war. In der kleinen Gruppe, nur mit drei Kindern war eine ganz andere Stimmung. Auch die Dynamik war sehr speziell und es hat den Kindern immer gefallen, wir hatten es immer lustig und haben immer gelacht.

I: Super, ja.

LT3: Es waren einfach lustige Situationen, einmal hat einer etwas lustig ausgesprochen oder irgendeine lustige Geschichte erzählt. Das hat mir einfach am besten gefallen.

I: Fändest, aber auch, dass sich dadurch die Sprache der Schülerinnen verbessert hat und gefördert wurde?

LT3: Ja, das schon. In dem letzten Jahr, das ist meine nächste Erinnerung, mit dem Lockdown dann, fände ich, dass die Kinder einfach leider gar nichts von mir und dem Unterricht in Englisch hatten.

I: Ja.

LT3: Außerdem fand ich da auch, Ich dass das das Nebenfach nicht gut gewählt war, weil es sich um eine Klasse gehandelt hat, die in Englisch sehr schwach war und dann hatten die Physik auf Englisch, das war nicht so einfach für alle. Die Kinder können dann auch einfach nicht darauf lossprechen, wenn es um den Stromkreis geht. Das war für viele zu viel, man hätte das vorher wissen können, aber es ging sich da vom Stundenplan nicht aus.

I: Mhm, das stimmt.

LT3: Also, die größte Herausforderung für mich ist der andere Lehrer und die Zeit. Oft ist das Problem die Zeit. Wenn ich in Geschichte, wie ist in den ersten Klassen ist, nur eine Stunde pro Woche habe, dann kann ich dem Englischlehrer nicht die ganze Stunde geben, weil ich sonst komme ich zu gar nichts. In meinem Fall, würde es ja sogar gehen, dass wir alles auf Englisch machen, was ist mit meiner Fächerkombination ja möglich ist, aber mit denen jüngeren Kindern Kann man noch nicht ein Fach nur auf Englisch machen.

I: Es verlangt viel Flexibilität.

LT3: Auch von den Fachlehrern, wenn die nicht in das EAA oder CLIL Konzept eingebunden sind, dann kommt deshalb vor, dass sie sagen: „du hast 10 Minuten und mehr nicht“. In der neuen Ausbildung, ist es was Anderes, weil wir das teilweise ja drinnen haben. zumindest wir in Englisch, aber die Fachlehrer und die älteren

Englischkolleginnen haben davon noch nie etwas gehört, und deshalb ist sicher auch die Umsetzung anders oder schwieriger.

I: Man müsste also alle darüber aufklären?

LT3: Es ist doch am Anfang etwas Anderes, am Anfang hat man noch so viel Energie und die lässt dann auch nach.

I: Okay.

LT3: Ich glaube auch die Klassen sind immer anders, eine macht mehr mit und die anderen machen weniger mit.

I: Eine letzte Frage habe ich noch für dich, außer du möchtest noch etwas zu den Herausforderungen sagen.

LT3: Ja, also die Herausforderungen sind groß, es steht und fällt mit der Lehrerpersönlichkeit.

I: Was ist denn aus deiner Perspektive für die Schülerinnen am herausforderndsten, wenn sie ein Fach auf Englisch haben?

LT3: Einfach diese Sprachstruktur zu finden, also sie mussten an alles denken als jetzt figurativ gesagt, sie mussten alle Schubladen aufmachen und sich überlegen, wie sage ich das. Weil in den Englisch Stunden ist es schon viel strukturierter, da bekommen sie zuerst den Input und da waren sie irgendwie auf sich alleine gestellt. Es spiegelt einfach eine realistische Situation wieder, man muss einfach über ein Thema sprechen.

I: Mhm, das einem vorher noch unbekannt war.

LT3: Aber ich habe oft erlebt, dass die Kinder nicht so eine große Freude an dem EAA-Unterricht hatten.

I: Okay, danke, was könnte dann deiner Meinung nach verbessert werden, Um den EAA-Unterricht noch effektiver zu machen?

LT3: Für mich wäre ganz wichtig, die Kommunikation mit allen und auch mit allen Fachlehrern, und auch mehr darauf achten in welchen Stunden man diesen Unterricht mit einbezieht. Wenn man weiß, dass einfach in diesem Jahrgang nur eine Stunde unterrichtet, dann wäre es besser, es in einem Fach zu unterrichten, dass zwei Stunden hat. Wenn man das einfach ein bisschen mitbedenkt, kann ich mir auch vorstellen, dass die Fachlehrer ein bisschen offener sind und dem ganzen mehr Zeit geben.

I: Ja, das wäre interessant.

LT3: Oder, wenn es Vorgaben gäbe, wie, das Englisch als Arbeitssprache die Hälfte der Stunde einnehmen muss, dann kann sich auch einfach keiner dagegenstellen oder schwerer jemand entgegenstellen. Wir müssen uns deshalb auch mehr Zeit nehmen im Team den Unterricht zu planen. Das ist oft, wenn man 22 Stunden in der Klasse steht gar nicht so leicht.

I: Ja, da hast du Recht.

LT3: Das ist zu viel. Es wäre super wenn man es im Stundenplan berücksichtigen konnte, dass alle Lehrer die einfach unterrichten, eine Stunde in der Woche haben wo sich zusammensetzen und besprechen.

I: Ja, das ist eine Idee, möchtest du abschließend noch etwas hinzufügen.

LT3: Generell, finde ich, dass es wichtig ist, dass I SchülerInnen selber denken lernen, und das kann man nicht abprüfen. Das Konzept EAA ist prinzipiell toll, aber es scheitert oft an der Umsetzung und an der Struktur. Wir brauchen mehr Zeit zum Planen.

I: Vielen Dank, für deine ausführlichen Antworten.

LT3: Gerne, viel Glück für deine Arbeit!

Transkript_CT1

I: Gut, also, ja nochmal vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, sehr, sehr lieb.

CT1: Ja, gerne.

I: Dann starten wir mit dem Interview. Wie lange unterrichtest du generell schon?

CT1: Fünf Jahre.

I: Fünf Jahre. Und wie lange unterrichtest du beziehungsweise hast Englisch als Arbeitssprache schon in deinen Stunden dabei?

CT1: Das dritte Jahr jetzt ttt.

I: Das dritte Jahr, ok. Genau, hast du irgendwann eine spezielle Ausbildung zum im Kontext von Englisch als Arbeitssprache erhalten? Oder gemacht?

CT1: Nein, gar nicht.

I: Nein, gar nicht, ok. Und hast du eine längere Zeit im Ausland verbracht also Austauschjahr oder Erasmus?

CT1: Nein, war ich nicht.

I: Auch nicht, ok, gut. Dann. Kommen wir zu den thematischen Fragen. Mhh wie wird im Unterricht bei dir Englisch als Arbeitssprache eingesetzt also ist das eher in kürzeren Sequenzen, machts ihr manchmal Projektarbeiten oder geht das über längere ... Strecken?

CT1: Eher, das ist, eher in kürzeren Sequenzen.

I: Ok. Genau das heißt es passt immer zum Thema aber es

CT1: Genau.

I: sind wie wirs auch gehabt haben meistens kürzere Sequenzen. Genau, auf welchen Aspekten des Lernens liegt da im Englisch als Arbeitssprache Unterricht deiner Meinung nach jetzt ist der Schwerpunkt, so, geht's da mehr um die Sprache? Konzentriert man sich aber auch auf den Inhalt? Wie nimmst du das wahr?

CT1: Nachdem ich da Fachlehrer bin und auch keine Ausbildung in Englisch habe, liegt mein Schwerpunkt mehr am Fachlichen.

I: Genau und wenn du dir aber den Englisch als Arbeitssprache Unterricht anschaust quasi als ... Außenstehender, wie nimmst du das wahr? Was, was ist dein Fokus? Was ist da eher im Vordergrund?

CT1: Du meinst jetzt im.

I: Quasi in den Sequenzen wo wir Englisch als Arbeitssprache haben, worauf, legen die Lehrer die bei dir dann drinnen sind und du den Fokus? Ist es dann nur Sprachlich, geht's da nur um Vokabel oder ist auch Inhaltliches dabei-

CT1: Na ist nur (unv.), das, eigentlich das Ziel ... der Inhalt ist, den Inhalt mit der Sprache zu verbinden.

I: Mhm, mhm, ok.

CT1: Also-

I: Genau, und welche, ja das ist, die lässt man aus die Frage, weil das ist eher eine sprachbezogene Frage, ehm, Frage, genau, dann geht man zur vierten, eh, Frage. Wie schaut eine typische Englisch als Arbeitssprache Stunde aus bei dir, ja, also du kannst eine bestimmte beschreiben oder einfach so ein, einen generellen Einblick geben. Welche Aktivitäten finden statt, jetzt hammaneh grad-

CT1: In der Regel ist es so, dass ich mich mit dem Teamlehrer abspreche, der die mit mir hält, diese Stunde mit mir hält. Damit wird der fachliche Rahmen vorgegeben also das Thema des was fachlich in dieser Stunde bearbeitet wird. Und in der Regel ... überlegt sich da ... entsprechende ... Teamlehrer ... eine kurze Sequenz die er in dieser Stunde dann einbringt.

I: Genau und welche Aktivitäten also welche Form also wird eher gelesen, gespielt, welche Aktivitäten kommen da in den Stunden so vor.

CT1: Na in der Regel sind's Arbeitsblätter oder es wird was gelesen oder es wird was gespielt, gibt's auch.

I: Ok also ein, ein bunter Mix.

CT1: Das, ja.

I: Ok. Gut.

CT1: Auch themenabhängig net, zu manchen Themen kannst schwerer lieber spielen oder so..

I: Ja, genau. Und Experimente also habt ihr auch schon mal zusammen Fachlehrer und Sprachenlehrer irgendwie ein Experiment ausgeführt wo ihr auch quasi der englische Aspekt-

CT1: Nein das haben wir nicht.

I: Ok, gut. Und in diesen Stunden, wie, wie hilft ihr den SchülerInnen, grad den jüngeren beim Lernprozess grad

wenn jetzt tt den Englisch, etwas auf Englisch erklärt wird, welche Hilfestellungen komme da von deiner Seite oder des anderen Lehrers.?

CT1: Also ich muss, ich muss sagen nachdem ich keinerlei ... Ausbildung oder Information habe über Englisch als Arbeitssprache ... muss ich sagen ich bin in meiner ersten Schule wo, wo es das gaab, eigentlich überrascht worden dass do plötzlich a Englischlehrer bei mir in da Stunde stand.

I: Mhm.

CT1: Hab ich wenig Zugang einerseits zu Methoden oder zu ... (Wort) ... hab mit Interesse gelesen was Scaffold oder Elici-

I: Ja also, also Elicitation is wenn du quasi aus den Schülern etwas herauslocken willst und Scaffolding, wenn du quasi ihnen so ein Gerüst, also quasi eine Form von Hilfestellung, gibst.

CT1: Ah! Ok.

I: Ich bespreche zuerst die Vokabel, dann mach ich ein Satz-

CT1: Na das-

I: Und dann-

CT1: habe ich ja alles nicht, weil ich ja-

I: Genau du bist halt du hast halt keinen sprachlichen Hintergrund-

CT1: Keinerlei Sprachlehrer bin.

I: Ja. Und wie versuchst du-

CT1: Versuch ich einfach dort einzuhaken wo ... wo ich das Gefühl habe, dass, wie soll ich sagen, ... als Englischlehrer kannst du meistens wesentlich besser Englisch als die Schüler? @@

I: @@

CT1: ... (Wort) haben auch Englisch Native Speaker als, als Schüler-

I: Ja.

CT1: Ich hatte es nie, ich habe Englisch als, als Sprache verwendet in meinem vorigen Beruf aber ... halt auch eher umgangssprachlich als so das fachliches Englisch ... Ich versuche es einfach nur deutlich einzubringen wo ich mir vorstellen kann, dass es den Schülern nicht so geläufig ist.

I: Genau. Das heißt du klinkst dich einfach und versuchst, wenn dir auffällt ok sie verstehen jetzt gar nix-

CT1: entweder es fällt mir eine Zusatzklärung ein die jetzt eher fachspezifisch ist-

I: Und, und sprichst du da auf Englisch oder welche Sprache verwendest du da?

CT1: Na ich versuche im englischen Teil auch hauptsächlich Englisch zu sprechen ... ehh ja.

I: Genau. Ok. Sehr gut. Genau, die, die zwei folgenden Fragen sind eigentlich eh ähnlich einmal geht's um die Sprache, einmal um den Inhalt. Beginnen wie mal trotzdem mit der Sprache, weil ich eben auch deine Meinung dazu hören will wie du das wahrnimmst, um das geht's ja, ja. Welche Möglichkeiten bekommen die SchülerInnen in einer typischen Englisch als Arbeitssprache Stunde beziehungsweise Sequenz in deinem Fall, die Sprache jetzt tt produzieren also welche ... wie äußert sich das? Mit welchen Aktivitäten, Übungen-

CT1: ((atmet tief aus)) na eigentlich, das sie ((räuspert sich))-

I: produzieren die Sprache zu sprechen, nicht zu schreiben, ja

CT1: Ja, ja ... eigentlich auf dem logischen Wege, dass wir über das Spiel, in dem Spiel die Sprache verwenden, dass wir über das Arbeitsblatt sprechen und dass halt ... die Schüler angehalten werden das auf Englisch zu formulieren.

I: Genau, ok.

CT1: Daher ergibt sich glaub ich einfach aus der Situation-

I: Ok. Ja. Ja.

CT1: Das der Grund warum ich versuche im Englisch zu bleiben, weil ich es als sehr schwierig empfinde zwischen Deutsch und Englisch zu wechseln.

I: Ja, ist es auch, ja. @@ Genau @@

CT1: ... (unv.) wenn ich mir denke das muss ja für die Kinder noch schwieriger sein, wenn sie jetzt tt einer auf Deutsch anquatscht und einer auf Englisch.

I: Mhm, mhm. Genau und welche Gelegenheiten gibt es dann quasi dass die SchülerInnen auf Englisch explizit über den Inhalt lernen also wie ...

CT1: ... (unv.) ist für mich in der Englisch-Sequenz nicht vorrangig.

I: Ok.

CT1: Wenn ich mir denke, es ist a meistens so wir einigen uns meistens a über die Themen so dass sie das Thema jetzt nicht komplett frisch lernen.

I: Das heißt sie haben schon Vorwissen-

CT1: Also in da Vorstunde haben wir das schon irgendwie ... (Wort) über das Thema gesprochen haben, dass es für sie jetzt nicht inhaltlich auch noch vollkommen neu ist, weil des glaube ich ist-

I: Genau.

CT1: Glaub schon dass es schwierig ist in einer Sprache die nicht, die du nicht gut sprichst, also die dir nicht geläufig ist, wir sind eine Mittelschule da sind die Kinder in da Regel nicht, ehh, nicht eloquent, einfach vom Alter her-

I: Und außerdem Unterstufe-

CT1: Ja ich hab's bezogen aufs Alter, nicht auf die ... nicht auf die Qualität also nicht-

I: Jaa, ja, ja, klar, klar, klar.

CT1: Mittschule als in Zehn- bis Vierzehnjährige-

I: Aso, das, ja, so wie, versteh schon-

CT1: Hast in der Regel nicht die Expertise oder wie soll ich sagen -

I: Ja einfach-

CT1: ... (unv.) dass man jetzt fließend über irgendein Thema spricht.

I: Das wäre anders, wenn man in einer Oberstufe unterrichten würde, genau. Mhm, wir haben eh schon ein bisschen drüber gesprochen über den Deutschgebrauch, ehm, wie oft wird Deutsch verwendet in deinem, also wenn du quasi einen Englisch als Arbeitssprache-Lehrer dabei hast?

CT1: Also in da Regel werden die, die Teile schon deutlich getrennt-

I: Ja, ja, genau.

CT1: Ehhh ...

I: Das heißt du führst deinen Unterricht auf Deutsch und dann kommt da Englisch als Arbeitssprache-Lehrer-

CT1: Ja-

I: dazu und macht seinen Teil auf Englisch und du bemühst dich da auch immer Englisch zu sprechen-

CT1: Ja-

I: Das haben wir eigentlich eh gesagt-

CT1: Wobei es eh natürlich dann auch a Thema ist manche Dinge fällt mir dann wieder ins Deutsch-

I: Das its eh gleich die, die Anschlussfrage, ist es manchmal hilfreich deiner Meinung nach grad in deinem Fach die, die also Deutsch L1 ist eigentlich Muttersprache aber in unserem Fall eben meistens Deutsch herzunehmen um einfach den Unterricht zu unterstützen weil man sagt ok die Kinder verstehen sie einfach sonst nicht, also findest du das-

CT1: Also ich muss ehrlich sagen, ich finde es gut wenn die Englischlehrer noch mehr im Englischen bleiben würden. Mir fällt oft auf, dass die begleitenden Englischlehrer oft sehr schnell ins Deutsche fallen ... wo ich mir dann denke ob nicht da Gewinn der Kinder größer wäre, wenn sie die Umschreibung auf Englisch hören würden-

I: Ja, genau. Und dann quasi im Notfall-

CT1: Was für die Englischlehrer auch schwer ist weil das Fachvokabel sind und ich stelle mir das für einen Englischlehrer jetzt auch nicht leicht vor-

I: Ja, genau.

CT1: über ein physikalisches Thema auf Englisch-

I: @@ Ja, das stimmt.

CT1: Aber mir fällt auf, dass oft die Englischlehrer relativ schnell ins Deutsch fallen.

I: Ja, mhm, ok, ja, ist eine sehr interessante Beobachtung, ja, und findest du dass es Sachfächer also, sind Physik, Geografie, Geschichte, die sich besser eignen, weil wir grad gesagt haben physikalische Fachvokabel, ja, die sich da besser eignen oder wo es leichter ist für die Kinder Englisch zu haben? ... Oder-

CT1: Glaub es hängt nicht so sehr vom Fach ab als von dem Thema-

I: Mhm, ok.

CT1: weil Treibhauseffekt zum Beispiel ist durchaus auch in Physik und Chemie ein Thema ist aber sicher etwas was den Kindern näher liegt ... und auch wo mehr, wir haben ja heute diese Durchmischung Deutsch/Englisch also wo sie auch im Alltag mehr englische Ausdrücke hören als wenn man übers Kräfteparallelogramm reden in Physik, ja-

I: Das stimmt, ja.

CT1: Also ich glaub dass es weniger fachabhängig ist als themenabhängig.

I: Mhm, mhm, super, ja. Ok. Dann schließen wir den Block ab, jetzt kommen wir zum Team-Teaching da, wir haben eh schon einige, Aspekte besprochen.

Genau, meine Frage dazu, wofür erhalten die SchülerInnen ihre Note während der, also rechnest du die Englischleistungen explizit ein oder eher, lässt du die eher beiseite?

CT1: Ehh, nein die Englischleistung ist ganz einfach eingerechnet in meine, also, meiner Meinung nach weil sie Teil der Mitarbeit ist.

I: Mhm, ja. Genau und das, das-

CT1: Damit ist es Teil der Note, weil wer im englischen Teil nicht mitarbeitet hat a schlechte Mitarbeit-

I: Ok, also eh im, implizit fließt es eigentlich ein-

CT1: ... (unv.) nicht explizit als Englisch ein aber als Teil der Mitarbeit-

I: als Teil der Mitarbeit, genau. Ok, in die Gesamtnote dann. Genau, den Prozess der Planung hast eigentlich schon in der vorigen Frage, also vorher mal beschrieben, genau, Team-Teaching mit einem Sprachlehrer in deinem Fall, wie findest du das, was ist daran gut, dass man quasi jetzt auch mal mit einem Sprachlehrer einfach zusammenarbeitet und was könnte verbessert werden. Fangen wie einmal mit den positiven Aspekten an, was findest du gut daran an diesem Team-Teaching im Englisch als Arbeitssprache-Unterricht?

CT1: Also einmal, dass ich etwas auf Englisch dazulerne @@

I: Mhm, @@

CT1: nein es ist auch ein Unterschied zur Ausbildung, weil heute ja auch ... oder interessanterweise weniger die pädagogische Ausbildung oder auf der Pädagogischen Hochschule die Ausbildung und die Ausbildung von Jugendlichen heute schon viel mehr Englisch beinhaltet als meine Ausbildung beinhaltet hat. Also, ich lerne sicher immer wieder in Englisch dazu, was auch interessant ist, dass abseits davon, dass ich mir auch immer gerne Feedback hole von den Kollegen die meistens eben keine Fachlehrer sind ob des überhaupt, also ob ich überhaupt das verständlich erklärt habe @@

I: @@, ja.

CT1: ist sicher ein Aspekt.

I: Genau, weil man ja sonst eigentlich allein unterrichtet in Physikunterricht.

CT1: Ja, bist im Fach alleine drinnen und hörst selten ein Feedback, ja das hast du schön erklärt, da kenne ich mich auf oder nein so ganz weiß ich immer noch nicht wie das ist mit da Energie und da Lichtgeschwindigkeit-

I: @@ Mhm, ja.

CT1: Und was sicher ein Vorteil ist, ist dass die Kinder halt Englisch nicht als Unterrichtsfach erleben so wie halt was ich weiß nicht Geografie, sondern ... erleben etwas was ich generell für die Schule wichtig finde das das Ganze mit dem Leben zu tun hat. Du brauchst Englisch nicht nur in der Englischstunde sondern da habe ich es auch in der Physikstunde.

I: Genau, ja und kann ich eigentlich auch rüber reden, ja-

CT1: Ja.

I: Ja, super, genau, was, was ist nachteilig beziehungsweise was könnte noch immer verbessert werden in dem Zusammenhang oder am Team-Teaching an sich wenn man so will.

CT1: Was generell am Team-Teaching verbessert werden könnte ist einmal, dass mir mehr Zeit für die Planung haben sollten find ich-

I: Für die gemeinsame Planung?-

CT1: Ja, ja, weil es schon schwierig ist sich abzusprechen weil man eben kaum Zeit, es gibt keine Zeitfenster die dafür vorgesehen sind-

I: Ja, genau.

CT1: betrifft jetzt nicht nur Englisch als Arbeitssprache sondern generell is für mich ein Manko am Team-Teaching dass wir meistens eben zwischen Tür und Angel besprechen was wir machen und auch es gibt Team-Teacher mit denen kann man gut, da gibt es weniger Probleme, dann ergeben sie auch ... gute Stunden und tolle Stunden ohne jetzt viel Planung aber es ist einerseits nicht mit allen Kolleginnen und nicht mit allen Themen so.

I: Genau, das heißt man könnte mehr rausholen wenn du sagst, wenn man sich echt gemeinsam hinsetzt und gemeinsam sagt ok-

CT1: Ja-

I: ja, weil einfach mehr rauskommt wenn man es zusammen macht, oder, könnte mehr rauskommen durchaus-

CT1: und i man die andere Seite wenn man sich die Frage stellt was könnte verbessert werden, es war schon interessant wenn man dem nicht englischen Lehrer auch irgendwie zukommen lassen würde was ist eigentlich das Ziel von Englisch als Arbeitssprache, welche Methoden gibt's da, wie kann ich den Englischlehrer unterstützen?

I: Ja, ja.

CT1: Ja, also-

I: Mhm, weil das fehlt ein bisschen, mhm.

CT1: I hob meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule vor fünf Jahren gemacht und Englisch als Arbeitssprache kam-

I: nicht vor.

CT1: in den drei Jahren mit keinem einzigen Wort vor, weil wir warn Mathematiker haben mit den Engländern nix zum tun gehabt -

I: Das heißt, genau-

CT1: Ich weiß nicht wo das beheimatet ist, also, ich war wirklich erstaunt wie in ... (unv.) @@

I: Gibt es eben leider nicht, das ist eh auch, das kommt später eh auch noch, weil auch ich habe zum Beispiel jetzt ab, unabhängig von dem, mir hat niemand gesagt ok was sind die Ziele in deinem Englisch als Arbeits-Unterricht-

CT1: Ja, ich finde-

I: Ich verfolge selber jetzt tt tauch, also jetzt wo ich mich mehr damit beschäftige weiß ich ok, mhm, dort sollen wir hinkommen oder diese Ziele gäbe es, aber natürlich, das is ein, ein super Punkt den du eigentlich ansprichst, ja, mhm, genau, ja. Bleibt man noch ein bisschen in der, in der Planung, dadurch dass man es eh nicht gemeinsam Planen ist die Frage wahrscheinlich eh ein bisschen weit hergeholt aber, kannst du Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Vorbereitung und Durchführung von normalen Unterrichtsstunden in Physik und Stunden wo Englisch als Arbeitssprache drinnen ist beschreiben? Also wie unterscheidet sich das, also wie planst du eine Physikstunde wo kein Englischlehrer drinnen ist im Gegensatz zu einer Physikstunde wo du schon weißt ok heut kommt eben da Englischkollege, der (unv.)-

CT1: Naja, ich, ich, das läuft mehr über die Wochenplanung als über die, über die Tagesplanungen, wobei ich schon versuche wenn ich mir die Woche überlege oder was ich in der Woche machen will, es sin ja eben nicht alle Stunden mit Englisch als Arbeitssprache-

I: Genau, ja.

CT1: Das ich eben schaue dass man keine Versuche machen weil es schwierig ist glaub ich auch für den Englischlehrer an Versuch den er nicht kennt in einer Gruppe die sie kreuz und quer bewegt dann Englisch einzubringen.

I: Ja, ok.

CT1: Und natürlich bei einem Versuch sind die Schüler auch anders fokussiert, es ist ein Unterschied ob ich jetzt ein Arbeitsblatt mache oder Chemikalien irgendwo hineinfülle oder einen Hebel baue der irgendwas messen muss und ich glaub schon dass das Englisch einfach die Aufmerksamkeit der Kinder bindet.

I: Ja.

CT1: Also es ist aus meiner Sicht eher das ich, dass ich mir überlege welche Unterrichtsteile ich in der Woche in die Englisch als Arbeitssprache lege und was ich in der anderen Stunde mache.

I: Ja, genau, da hast jetzt eh auch schon die nächste Frage also deine Aktivitäten ändern sich schon oder du schaust dass du quasi speziell andere Aktivitäten für Englisch als Arbeitssprache-Lektionen auch planst, genau, welche Faktoren beeinflussen, das hast auch gesagt, super @@ und letzte Frage, genau. Merkst du einen Unterschied im Verhalten also wenn du sagst du hast Englisch als Arbeitssprache drinnen, im Gegensatz zu normalen Unterrichtsstunden wo nur du alleine drinnen bist, also Verhalten, grob gesehen, kann sein dass sie, dass sie sich freuen wenn da Englischlehrer oder wenn sie was auf Englisch machen dass sie sagen boah na, nicht schon wieder der-

CT1: Das hängt sehr stark vom Englischlehrer ab-

I: Ok, also es ist so dass du sagst es ist schon, es ist nicht jetzt so dass sie sagen ok es ist generell zack dass man Physik auf Englisch machen-

CT1: Nein!

I: Das stellst du nicht fest, sondern es hängt schon einfach wieder von der Persönlichkeit-

CT1: Na ich glaub das ist eh klar, ... wenn die Kinder den Englischlehrer prinzipiell gerne sehen, dann freuen sie sich auch wenn a in da Physik, Physikstunde dabei ist-

I: Ok @@

CT1: und wenns ... (unv.) oder auch mit dem Englischlehrer (unv.) den Ball so hin und her spielen kannst, dann sind es leihende Stunden, (unv.) aber nicht alle Lehrer verstehen sich gut also wenn das funktioniert, wenn aber da Englischlehrer in Englisch mit da Klasse ein Problem hat wird er die auch in Englisch als Arbeitssprache haben-

I: Genau, ja.

CT1: also ich glaub dass das ein Punkt ist der sehr von der Persönlichkeit-

I: Genau.

CT1: des entsprechenden Englischlehrers abhängt und von der Konstellation wie steht die, wie, wie stehen Klasse und Englischlehrer zueinander. Sicher a wie stehen Klasse und Physiklehrer zueinander i glaub des kann man et generell beantworten.

I: Ja, mhm, mhm, sehr gut, ok, dann kommen wir schon zu dem letzten Punkt und zwar jetzt die Vorteile des Englisch als Arbeitssprache-Unterricht, ein paar Sachen hast eh schon immer wieder gesagt, aber vielleicht trotzdem nochmal. Welche Vorteile siehst du am Englisch als Arbeitssprache-Unterricht für dich explizit als Lehrperson?

CT1: Na das habe ich eh schon gesagt-

I: Genau-

CT1: Einerseits dass ich davon profitiere mit meinem Englisch @@

I: Ja, genau.

CT1: und dass es angenehm ist oder ich das auch als Feedbackquelle nutze.

I: Mhm, ok, mhm.

I: Wenn du an deine SchülerInnen denkst, welche Vorteile siehst du da?

CT1: Na einerseits wird der Unterricht dadurch abwechslungsreicher gestaltet, weil es halt nicht nur um ein

Thema geht, sondern ein zweites dazu kommt.

I: Genau.

CT1: Und das Zweite ist das sie ja die Sprache nicht als abstrakte Englischübungsding erleben, sondern halt wirklich erleben. Wie kann man es außerhalb Englisch verwenden und wie geht es in der Welt zu.

I: Genau, ja, die, die anderen zwei haben wir eigentlich schon besprochen das heißt wir gehen gleich zu den Herausforderungen @@ Was, ehm, wie hast oder was erlebst du als herausfordern für die SchülerInnen in den Englisch als Arbeitssprache-Stunden also was kannst du da beobachten.

CT1: Naja Schüler die sich schwer tun in Englisch sind sicher noch mehr gefordert wenn dann zwei Sachen wie Physik und Englisch zusammenkommen. Das stellt, glaube ich, für die meisten schon eine Herausforderung dar, weil es schon eine eigene Art ist zu denken und Dinge zu hinterfragen, darum geht's ja eigentlich bei der Naturwissenschaft, Dinge die man sieht auch zu hinterfragen und das ist schon anstrengend.

I: @@ Genau, ja.

CT1: Wenn du dir da mit Englisch auch schwertust, ist das schon glaub ich eine Belastung für manche Schüler. Ja ich glaube das ist der Hauptgrund sonst ist es glaub ich einfach die, die klassische Herausforderung der Sprache die man lernt auch zu verwenden, das ist glaub ich die gleiche Herausforderung wie im Englischunterricht-

I: Ja. Genau.

CT1: Mir liegt es auf der Zunge aber wie sag ich das auf Englisch, nicht.

I: Genau, ja. Also man, man weiß viel mehr als man dann quasi auch produzieren kann und grad bei den Jüngeren merkt man das, genau und was gibt es da für dich? Welche Herausforderungen bestehen für dich? Oder gab es für dich, vielleicht auch in den Anfängen oder noch immer?

CT1: Das ist also Herausforderung-

I: Quasi wenn Englisch als Arbeitssprache dabei ist-

CT1: Eine Unterrichtssituation schaffen von der alle profitieren, wo da Englischlehrer sich nicht überflüssig vorkommt, wo die Schüler das Gefühl haben, ok das ist jetzt nicht Quälerei sondern das ist was gutes und kann auch Spaß machen. Schule soll auch lustvoll erlebt werden und Spaß machen und dafür bist du als Lehrer verantwortlich.

I: Genau und das ist nicht immer so-

CT1: eine Situation zu schaffen-

I: Ja.

CT1: wo das möglich ist (unv.)

I: Mhm, super, ja. Ok dann kommen wir eigentlich schon zur letzten Frage und zwar nochmal daraufhingehend was kann verbessert werden um eben diese Unterrichtssituation wo eben zwei so verschiedene Welten aufeinander treffen noch effektiver zu gestalten. Wir haben eh schon ein bisschen über die Richtlinien oder Methoden gesprochen aber vielleicht fällt da jetzt noch spontan was ein was du da ergänzen möchtest.

CT1: Na was ich generell interessant, was ich generell sinnvoll fände wären spezifische Aufgaben also oder Materialsammlungen zum Beispiel in Physik auf Englisch.

I: Ja. Auf die man dann zurückgreifen kann.

CT1: Weil ich, ich würde das ja auch ohne Englischlehrer gelegentlich verwenden aber ich alleine tu mit das nicht noch zusätzlich an auf den englischen Seiten zu suchen.

I: Ja.

CT1: Und das wäre, wäre für mich Sache der Schulverwaltung oder wer auch immer da dann drüber angesetzt ist Pools zu schaffen, wo ich als ganz normaler Physiklehrer mich durchklicke und Materialien finde die ich ohne großen Aufwand verwenden kann, für physikalische Themen, für Mechanik, für Strom gibt es noch am ehesten etwas wenn man danach sucht. Aber es ist trotz Allem nicht so, dass du sagst: diese Woche mache ich Strom, welche englisch Materialien habe ich da zu Verfügung.

I: Genau, nein, das muss halt parat sein, weil es zusätzlich einfach wieder ein wahnsinniger Aufwand ist-

CT1: Ja, ich mein du findest alles Mögliche im Netz aber auch Englisch umändern ist mir dann zu mühsam.

I: Ja, genau und dann auch noch heruntergebrochen auf was Niveau-

CT1: Genau.

CT1: Und ich denke mir dann das wäre dann Sache des Englischlehrers sondern der vorgesetzten Stellen weiß nicht wer das ist an der Pädagogischen Hochschule, Landes ... Bildungsdirektion, dass dort Leute sitzen und es war halt sinnvoll wann des Englischlehrer wären de dann sagen ok des kann man in der ersten Klasse verwenden oder a haben wir kein Physik aber in der zweiten das ist Basic oder wo ich die, die Einschätzung gleich dabei habe.

I: Genau.

CT1: Weil dann ist mir als Nicht-Englischlehrer ... ich finde es positiv also insofern-

I: Super, also du würdest es dann noch öfter und könntest dir auch vorstellen dass du es alleine verwendest wenn einfach was da wäre-

CT1: Ja!

I: wo man sich auch inspirieren lassen kann-

CT1: eine gute Grundlage wo ich schnell im Team-Teaching mich mit dem Kollegen oder der Kollegin absprechen kann, na-

I: Stimmt, genau.

CT1: weil wenn ich sage okay gut ich hab das und das gesehen, du sagst mir drauf ah das kenne ich, da gibt's noch das dazu, dann könnte man schneller mehr draus machen.

I: Ja, ja, genau. Und würde wahrscheinlich auch mehr machen, weil man es ja einfach zur Verfügung hat.

CT1. Ja., weil ich habe auch gemerkt, dass grad in Physik sehr schwer ist was zu finden was man dann auf das Niveau der Schüler bringen kann. Ja, oder mir, mir fehlt dann oft noch das Gefühl überfordert sie das jetzt ttt, sind das Dinge de sie in Englisch überhaupt noch nicht kennengelernt haben. Bei Texten, ist das a kurzer Text oder zu lange oder zu kurz oder ah ... also denke ich mir da wären Materialsammlungen schon sehr hilfreich.

I: Genau. Ja, weil dann könntest du quasi auch sagen ok ich habe da ein Text wie gefällt dir der, und wenn der Englischlehrer sagt nein zu lang, zu kurz oder ändere ich noch um, aber wenn man eben gar nichts hat dann ist es schwer. Ok, super, perfekt, dann haben wir alle inhaltlichen Fragen eigentlich durch, vielen Dank. Gibt es noch etwas das du gerne hinzufügen würdest, dass du glaubst das ich noch wichtig sein könnte.

CT1: @@ Hab nix hinzuzufügen-

CT1: Glaub wir haben alles so ziemlich durch. Mir würde jetzt nix einfallen (unv.)

I: Super dann vielen, vielen Dank für dieses sehr interessante Interview.

CT1: Gerne.

I: Hat mir gut gefallen.

Transkript_CT2

I: Du sprichst eh laut. Okay, lieber _. Starten wir. Zuerst sind eh mal ein paar Hintergrundinformationen. Wie lange unterrichtest du schon?

CT2: Seit vier Jahren.

I: Okay.

CT2: Ja.

I: Und wie lange unterrichtest du schon bzw. hast du Englisch als Arbeitssprache in deinem Unterricht?

CT2: Ja eigentlich seit 3 Jahren.

I: Okay. Mhm. Und hast du irgendwann eine spezielle Ausbildung oder ein Seminar, irgendeine Fortbildung zu dem Thema besucht?

CT2: Nein.

I: Nein. Okay. Hast du schon Zeit im Ausland verbracht, nach dem Studium oder irgend so ein Austauschjahr

CT2: Nein:

I: gemacht?

CT2: habe ich nicht.

I: Okay. Gut. Dann kommen wir schon zu den inhaltlichen Fragen. In welcher Form wird Englisch als Arbeitssprache im, in deinem Unterricht verwendet. Also ist das eher in kürzeren Sequenzen, sind das Projekte oder längere Arbeitsphasen? Wie schaut das aus?

CT2: Also es ist so, dass es entweder kurze Sequenzen sind, dass man bestimmte Teile der Unterrichtsstunde einfach auf Englisch macht oder auch Projekte.

I: Ja.

CT2: Das habe ich auch schon gemacht.

I: Okay. Mhm. Und, genau. Aus deiner Sicht, auf welchen Aspekt des Lernens liegt der Fokus, wenn wir Englisch als Arbeitssprache unterrichten. Also geht es da um die Sprache oder geht es für dich mehr darum, dass Inhalt auch vorkommt?

CT2: Also ich find, dass ist eine Form der Vertiefung. Weil einerseits schon das Fachwissen aus dem Unterrichtsgegenstand vermittelt wird, aber halt zusätzlich mit den Vokalen aus Englisch. Also, so wies dann halt eigentlich dann auch außerhalb der Schule wirklich verwendet wird.

I: Ja. So eine Kombination:

CT2: Genau

I: Irgendwie. Genau. Und welche, welcher Aspekt ist dir das wichtig? Schon auch, dass die, dass die Kinder quasi lernen drüber zu sprechen auf einer anderen Sprache oder sagst du, okay, mir ist auch wichtig, dass sie Inhalt vermittelt bekommen dabei?

CT2: Also mir ist da eigentlich das Fachspezifische wichtig.

I: Genau.

CT2: Also das Fach mit Englisch kombiniert. Also jetzt nicht, also Englisch selbst steht für mich da:

I: Ja.

CT2: gar nicht so im Mittelpunkt.

I: Okay. Ja. Denn du bist ja auch der Fachlehrer in dem Fall.

CT2: Mhm.

I: Genau und welche, welche Aktivitäten kommen da so vor im Unterricht? Also, was sind da so typische Sachen, die die Lehrer bei dir machen?

CT2: Ja, so der Klassiker ist eigentlich, dass man den Inhalt einer vergangenen Stunde wiederholt und halt mit englischen Vokabeln festig oder halt, dass man das vorhandene Wissen erweitert mit englischen Vokabeln. Das wäre so, eigentlich so Vokabeln sind so der Klassiker die vorgekommen sind.

I: Genau. Gut. Auch wenn du nicht der Sprachlehrer in dieser Stunde bist, gibt es irgendwelche Dinge die du, manchmal machst, um den SchülerInnen Hilfestellungen zu geben, wenn du jetzt siehst, sie verstehen gar nicht was der Englischlehrer sagt? Gibt es irgendwelche Dinge die du machst, wenn du siehst, sie brauchen Hilfe ?

CT2: Also ich mach es prinzipiell so, dass sich beim Deutsch bleib. Einfach, damit auch die Kinder beides haben.

I: Ja. Ja.

CT2: Aber so Hilfestellung war bis jetzt noch nicht notwendig, weil eh die Englischkollegen ein Gefühl haben.

I: @@

CT2: Wenn sie die Gruppe dann kennen und schon verstehen, ob das jetzt angekommen ist.

I: Ja. Okay. Sehr gut. Wenn du, zurückdenkst, an eine typische Stunde, welche Möglichkeiten eröffnen die Lehrpersonen, um die Schüler Sprache produzieren zu lassen, also englische Sprache?

CT2: Das häufigste ist das Lehrer-Schüler-Gespräch. Aber, das habe ich noch nicht in der Praxis gemacht, aber theoretisch könnten die Kinder auch untereinander.

I: Ja, so Teamwork.

CT2: Wobei, dass hängt dann glaub ich auch von der Schulstufe ab, je nachdem wie das Können ist.

I: Ja.

CT2: Also je jünger, desto eher ist es doch so bisschen Lehrerzentriert.

I: Ja. Mhm. Mhm. Aber gibt's für dich trotzdem aber auch Möglichkeiten, wo sie, wo sie explizit über den Inhalt, über den Inhalt auch lernen und sprechen. Kam das vor?

CT2: Wir haben schon englische Texte gemacht, aber uns eigentlich (unv.) darüber unterhalten. Damit halt sichergestellt ist, dass die Kinder den Inhalt verstehen. So wirklich komplett ohne Lehrer habe ich sie noch nicht arbeiten lassen auf Englisch.

I: Ja. Okay. Mhm. Und genau, weil es um den Sprachgebrauch geht, du hast eh schon gesagt, du versucht der deutsche Anker zu sein:

CT2: Ja.

I: für die Kinder. Was eh gut ist, weil es gibt ihnen Sicherheit. Aber wie, also findest du es zum Beispiel wichtig, dass der Englischlehrer dann Englisch spricht oder findest du es, manchmal, wenn so, es gibt ja so Fachvokalen, die man schnell übersetzten kann, bevor man sie dann ewig lang umschreibt. Wie, wie ist da deine Einstellung zu diesem Punkt?

CT2: Ja, also ich finde der Fachlehrer sollte bei Deutsch bleiben und der englische sollte, finde ich, idealerweise durchgehend Englisch reden und das soll ein Team sein.

I: Ja.

CT2: Sonst kann auch einfach der Englischlehrer auf Englisch übersetzen oder nochmal wiedergeben, was der Fachlehrer gesagt hat.

I: Ja. Ja.

CT2: Man kann wichtige Vokalen verschriftlichen, wenn man merkt, okay, das war jetzt nicht ganz klar.

I: Ja. Okay. Mhm. Und findest du, dass es Fächer gibt, also bei uns sind es ja nur Nebenfächer, die sich besser eignen aufgrund ihres Inhalts für, für so einen Ansatz?

CT2: Ja, also ich finde so diese umgangssprachlich als Lernfächer titulierte Fächer, also Geografie, Biologie, Geschichte sind am besten geeignet. Eventuell noch Physik, wobei ich glaube, da wird es dann vom Fachvokabular her schon sehr kompliziert.

I: Ja.

CT2: Was ich halt nicht sinnvoll finde, sind so Gegenstände wie BE oder Werken:

I: Ja. @@

CT2: weil es da halt ja-

I: Sich da halt voll auch die anderen Sachen einfach konzentrieren.

CT: Genau.

I: Ja. Okay. Ja. Gut. Dann gehen wir über zum Thema Teamteaching. Wie ist es bei dir? Wofür erhalten die Schülerinnen eine Note, wenn du quasi in dem, in der Klasse einen Englisch als Arbeitssprache Lehrer hast?

CT2: Also das Englisch habe ich bis jetzt immer komplett ausgeklammert einfach, weil ich niemanden benachteiligen möchte, der jetzt in Englisch vielleicht nicht so gut ist.

I: Ja.

CT2: Aber ich habe das auch schon gehabt, dass ich einen GW-Test als Bonusteil Vokabeln zum Beispiel:

I: Cool.

CT2: geprüft habe. Aber man hätte auch ohne diese Vokabeln ein Sehr Gut zum Beispiel erreichen können. Ja.

I: Ja. Danke. Wie läuft, wie läuft der Planungsprozess ab? Kannst du das kurz beschreiben. Also wenn du einen Kollegen hast der Englisch, den Englischteil macht. Wie plant ihr das?

CT2: Das hängt einmal von dem Kollegen oder der Kollegin ab. Es ist in der Regel so, dass es entweder ich als Fachlehrer jetzt eine Idee habe, wie man das einbinden kann und das dann mit dem Englischlehrer bespricht oder der Englischlehrer selbst hat eine Idee und kommt dann auf mich zu. Also es ergibt sich.

I: Okay.

CT2: Leider waren bis jetzt nicht so fixe Planungsbesprechungen. Das, dass habe ich noch nicht gehabt. Wobei ich das sinnvoll finden würde.

I: Ja.

CT2: Oder:

I: Ja.

CT2: oder, dass man das prinzipiell in der Jahresplanung gleich verankert. Dann kann man gleich besprechen bei welchen Themen man was auf Englisch dazu macht.

I: Ja. Ja.

CT2: Also bis jetzt ist es eher so, zwischen Tür und Angel würde ich sagen.

I: Ja. Okay. Genau. Wie, was würdest, oder wie würdest du generell das Teamteaching jetzt in deinem Fall mit einem Fachlehrer beschreiben? In, Du hast ja Geografie.

CT2: Mhm.

I: Was sind da Sachen, die du sehr vorteilhaft findest und wo, wo gibt's für dich Verbesserungsbedarf?

CT2: Also vorteilhaft finde ich, wenn jetzt der Englischlehrer von meinem Fach keine Ahnung hat.

I: @@

CT2: Es kann auch ein Vorteil sein, weil er einfach eine andere Perspektive auf die Inhalte hat und dann teilweise glaub ich auch mehr Verständnis für die Kinder da ist, wenn die das nicht verstehen. Also das, das ist ja ein gutes Feedback für mich als Fachlehrer, wenn jetzt auch mein Kollege der Englisch unterrichtet, nicht ganz den Inhalt versteht.

I: Ja. @@

CT2: Andererseits, das habe ich heuer haben dürfen. Eine Englischlehrerin, die auch das, also mein Fach, auch hat. Was dann insofern cool ist, weil man weiß, wovon man spricht und weil man auch ein bisschen vorrausschauender planen kann, weil man einfach weiß, welche Inhalte kommen und natürlich auch besser Hilfestellung geben kann. Man muss halt dann finde ich aufpassen, dass das nicht missbraucht wird.

I: Ja.

CT2: (unv.) herkömmlichen Teamteaching.

I: Ja.

CT2: Das man halt dann doch den Fokus auf Englisch hält.

I: Ja. Ja, das stimmt. Genau, und, also jetzt ganz prinzipiell, welche Vor- oder Nachteile hast, siehst du für dein Fach in, in diesem Kontext, wenn Englisch dabei ist?

CT2: Also, jetzt konkret Geografie?

I: Kannst du auf, kannst du auf dein Fach beziehen.

CT2: Weil:

I: Ja.

CT2: Geografie bietet sich halt super an, weil internationale Vergleiche oder Kartenmaterial sehr häufig auf Englisch sind bzw. in einer vierten Klasse, auch Weltwirtschaft dann Thema ist und auch USA und:

I: Ja.

CT2: da würde ich sagen:

I: bietet es sich an. Ja.

CT2: ist, ist es sehr gut.

I: Ja. Gibt es auch Nachteile, die dir, die dir so über das Semester verstreut auffallen?

CT2: Es kostet Zeit.

I: Mhm. @@

CT2: Wir wissen ja, dass die Zeit immer eher knapp bemessen ist, also:

I: Ja.

CT2: es kann dann schon sein, dass man Abstriche machen muss, inhaltlich, dass man gewisse Themengebiete jetzt nicht so intensiv behandelt. Wenn man es halt ernst meint und viel Englisch macht.

I: Okay. Gut. Dann kommen wir kurz zu dem Vergleich. Also ich habe jetzt ein paar Fragen, wo du deinen normalen Unterricht mit dem EAA_unterricht gegenüberstellen sollst. Wie schaut das in der Vorbereitung aus? Also wie planst du, wenn du deine Klasse allein nur in Geo hast, während wenn du einen Englisch als Arbeitssprache Kollegen dabei ist?

CT2: Es ist ziemlich ähnlich. Nur überlege ich nur, wenn ich Englisch als Arbeitssprache dabei habe, was man da machen könnte und dann bespreche ich das halt auch mit der Kollegin.

I: Okay.

CT2: Ja. Aber so vom Planungsprozess überleg mir immer ich mir, welche Inhalte kommen sollen und stimme das dann ab.

I: Okay. Mhm. Und die Aktivitäten betreffend. Schaust du da, dass du da irgendwas anders machst, wenn Englisch als Arbeitssache dabei ist oder bleibt das eigentlich eher?

I: Also:

CT2: von den

I: wie unterscheidet:

CT2: Aktivitäten her-

I: sich das von einem normalen, also normal von einer, von einer Geoklasse, wo du jetzt nur allein bist?

CT2: Ja. Ich würde sagen, es unterscheidet sich gar nicht so groß:

I: Okay.

CT2: außer, dass halt englische Inhalte dazu kommen. Wobei ich sagen muss, dass die Kollegen, die ich bisher gehabt hab, sehr kreativ waren. Also da kommen halt schon kreativere Formen, wie Kreuzworträtsel oder, oder solche spielerischen Dinge, dann eignet sich das auf Englisch zu erarbeiten.

I: Genau. Ja. Mhm. Und fällt dir, also oder wie würdest du aus deiner Sicht das Verhalten der Schülerinnen beschreiben, wenn Englisch dabei ist, zu wenn Englisch nicht dabei ist, in Geografie konkret.

CT2: Es ist interessant, weil wenn Englisch dabei ist, ist von, sind manche Kinder aktiver nämlich die, die sich für Englisch interessieren oder vielleicht gut sind in Englisch.

I: Ja.

CT2: Andererseits natürlich, wenn jetzt Kinder in Englisch schwach sind oder vielleicht prinzipiell eine Abneigung haben gegen Englisch:

I: Ja.

CT2: können die auch schon gehemmt sein. Das habe ich auch schon erlebt. Die trauen sich dann gar nicht

zeigen und wollen auch nichts auf Englisch sagen. Also es ist, es kann gut und schlecht sein:

I: Ja.

CT2: aber es, es verändert sich, glaub ich, das Publikum. Also bei Kindern die aktiv sind.

I: Okay. Ja. Sehr interessant. Wo siehst du für dich, also wir kommen jetzt zum nächsten Teil, wo es um Vorteile und Herausforderungen geht. Wo siehst du für dich als Lehrperson die größten Vorteile am Englisch als Arbeitssprache Unterricht?

CT2: Man hat eine zweite Lehrperson, das heißt, man kann auch in Kleingruppen arbeiten. Und man bekommt halt von den Kollegen doch auch ein Feedback.

I: Ja.

CT2: Und kann, denkt dadurch dann vielleicht dann verstärkt über den eigenen Unterricht nach.

I: Ja.

CT2: Würde ich als Vorteil sehen.

I: Ja. Und wie siehst du das, also welche Vorteile siehst du oder hast du bemerkt für die Schülerinnen? Also was bringt das, wenn sie Englisch dabei haben für die Schüler:

CT2: Einerseits:

I: und Schülerinnen.

CT2: für die Vertiefung der Englischkenntnisse und andererseits sehen sie halt auch, dass das Englisch, dass sie, also, dass sie nicht umsonst Englisch lernen, sondern dass wirklich in der Lebenswelt vorkommt und, dass es halt auch, auch das Fachvokabular ja, sicher ein Vorteil.

I: Mhm. Okay. Genau. Was möchtest du in deinem Fall, du bist ja der Fachlehrer in dem Kontext, trotzdem erreichen, wenn es, wenn es um den Inhalt geht, auch wenn du jetzt sagst, du muss ein paar An, Abstriche mach, durch, also durch die Zeit die es wegnimmt, vereinfacht gesagt-

CT2: Also die Ziele würde ich vergleichen mit einer herkömmlichen GW-Klasse. Nur, dass halt hinzukommt, dass sie auch den Inhalt auf Englisch wiedergeben können. Ja. Eigentlich.

I: Mhm. Okay. Ja. Also. Mhm. Gut. Kommen wir zu den Herausforderungen. Wo siehst du die größten oder welche Herausforderungen siehst du für die Schülerinnen in dem Kontext?

CT2: Verständnis.

I: Mhm.

CT2: Wobei:

I: Ja

CT2: ich da, ich habe schon einmal eine vierte Klasse gehabt, da war das jetzt nicht so das Thema, aber wenn man beispielsweise eine zweite Klasse hat:

I: Ja.

CT2: da ist einfach noch nicht so viel da, weil die eigentlich erst im zweiten Lernjahr eben sind von Englisch. Das ist dann halt schwierig, wenn man komplexe Themen hat und die Kinder gerade einmal die Basics können in der Sprache, weil dann kann ich halt nicht mit irgendwelchen Vokabeln kommen, dann kann ich auch keine komplexen Texte nehmen, sondern muss das herunterbrechen:

I: Ja.

CT2: Da ist halt die Frage, inwiefern, dass dann noch Vertiefung ist.

I: Genau. Ja. Welche Herausforderungen siehst du für dich und für deinen Unterricht?

CT2: die größte Herausforderung ist eigentlich, dass man diese Chance nutzt, dass man Englisch als Arbeitssprache hat und dass auch wirklich konsequent einbindet. Das ist ein Mehraufwand,

I: @@

CT2: deswegen passiert das halt manchmal grad, wenn es stressiger ist,;

I: Ja.

CT2: dass man es irgendwie vergisst oder nicht so wichtig nimmt, und ich glaube, dass ist die Herausforderung, dass man konsequent zu zweit sich zusammensetzt

I: Ja

CT2: und die Inhalte plant.

I: Ja und sich die Zeit einfach nimmt:

CT2: Genau.

I: ja auch wenn es mühsam ist in manchen Phasen.

CT2: Ja.

I: Ja. Okay. Und, was könnte deiner Meinung nach verbessert werden, um den Unterricht, jetzt hast eigentlich eh schon ein, einen:

CT2: Mhm.

I: Punkt gesagt, noch (unv.) zu gestalten. In der Klammer habe ich ein paar Sachen hingeschrieben, auf die wir hingehen könnten, also betrifft es Aufgaben, Material? Betrifft es Strategien? Den zeitlichen Aspekt haben wir eh schon viel behandelt:

CT2: Mhm.

I: oder auch Richtlinien, Ziele und Methoden

CT2: Ja, also ich hätte noch nie davon gehört, was das jetzt ein bisschen bestätigt. @@

I: @@ Ja.

CT2: Ich denk mir halt man könnte, da sind auch so die Schulbuchverlage vielleicht gefragt, dass die auch Material zur Verfügung stellen oder das man in den Schulbüchern, dass, dass manchmal glaub ich sogar so Kästchen sind, wo was auf Englisch steht. Also so wirklich so Begleitmaterial auf Englisch hätte ich noch nicht richtig gefunden und das wäre dann halt schon, das spricht dann auch ein bisschen den Zeitfaktor an, weil man dann halt schon effektiver arbeiten könnte. Weil der Aufwand geringer ist.

I: Ja

CT2: Weil das halt schon, das erwarte ich mir halt von einem Schulbuchverlag, dass es doch ordentlich aufwendiger und durchdacht aufbereitet ist.

I: Ja. Ja. Okay. Vielen Dank. Gibt es sonst noch irgendwas, was du jetzt ttt, was dir jetzt eingefallen ist, was ich dich nicht gefragt habe?

CT2: Hmm. Nein, eigentlich. Ja, also eine Sache, weil wir auch über Beurteilung gesprochen haben. Ich wüsste jetzt gar nicht wie das rechtlich ist ob ich englische Inhalte so richtig mitbeurteilen dürfte, weil wir haben ja Geografie und nicht Englisch. Also, dass finde ich:

I: Good point, ja. @@

CT2: das ist, das wird sehr stiefmütterlich behandelt, was ich schade finde. Es, ja es, ich glaube man muss es ernster nehmen.

I: Gut. Vielen Dank für deine Zeit.

CT2: Gerne.

Transkript_CT3

I Herzlich willkommen zu unserem Interview und danke, dass du dir Zeit genommen hast. Du weißt ja schon, es geht um das Thema Englisch als Arbeitssprache und ich beschäftige mich, wie du als Fachlehrerin das Ganze mitbekommen hast in deinem Unterricht. Zuerst sammle ich ein paar Hintergrundinformationen zu deinen Erfahrungen. Wie lange unterrichtest du schon?

CT3: Über 35 Jahre.

I Mhm. Und wie lange oder seit wann hast auch EAA-Stunden?

CT3: ich sage das jetzt gefühlsmäßig, aber ich glaube, so circa 10 Jahre und dann war man ein bisschen Pause und die letzten Jahre habe ich es jetzt nicht mehr.

I Genau. Okay. Gut. Und hast du zu irgendeinem Zeitpunkt eine nähere Ausbildung oder eine Schulung zum Thema Englisch als Arbeitssprache gemacht?

CT3: Nein.

I Okay. Und hast du selber Zeit im Ausland verbracht nach dem Studium oder vor dem Studium?

CT3: Nein:

CT3: Erasmus heißt das.

CT3: auch nicht.

I Okay. Gut. Dann komme ich zu den Inhaltsfragen. Wie wird Englisch als Arbeitssprache im Unterricht in der Schule eingesetzt? Ist das eher in kürzeren Sequenzen? Macht ihr da Projekte? Gibt's längere Unterrichtsphasen? Wie schaut das aus?

CT3: Also ich habe unterschiedliche Erfahrungen gemacht je nach Lehrerin:

I Okay.

CT3: Die Anfänge waren eigentlich so, dass wir uns fachlich besprochen haben. Was ist das Thema von der, von der Geographiestunde, und das dann eher fachliche Sachen besprochen wurden. Also, natürlich waren dann auch viele Fachvokabel dabei und wir sind dann eigentlich davon abgekommen und haben das eher mehr ins spielerische abgeändert und mit einer Kollegin, die eben auch Englischlehrerin in der Klasse war, haben wir so eine Kombination mit Englischunterricht, also dass wir das Sprechen in den Vordergrund gestellt haben. Die Schüler haben zum Beispiel einen Dialog gelernt im Unterricht, dann haben wir eben auch diese Dialoge gemacht, die passend eben dann zum Thema. Zum Beispiel zweite Klasse Geografie und dann war irgendwas mit Wien und dann haben halt zum Beispiel ein Interview gemacht mit Frage und Antworten über die Stadt.

I Super.

CT3: Also wir haben es dann irgendwie schon hinggebracht, dass es auch für Englischpasst. Das es irgendwie so eine, eine weitere Übung ist und auch passend zum Thema. Da habe ich dann eigentlich das bessere Gefühl

gehabt als wenn das nur eine reine Wissensvermittlung gewesen wäre und wir manchen die Wissensvermittlung jetzt auf Englisch, das war für mich am wenigstens befriedigend.

I: Okay. Sehr interessant. Und das, ich habe jetzt so verstanden, dass zuerst in kürzeren Sequenzen, also zum Beispiel das Thema war Wien und dann haben wir einen Einstieg gehabt und dann wurde ins Englische gewechselt.

CT3: Genau, genau. Das war so einen Wechsel:

I: Genau. Okay.

CT3: Ja.

I: Mhm. Genau, du hast jetzt eigentlich eh schon die nächste Frage, auf welchen Aspekten des Lernens liegt denn da der Schwerpunkt und welche Aspekte manchen den EAA-Unterricht aus. Da hast du eh auch gesagt, dass es inhaltliche und sprachliche Punkte gab.

CT3: Für mich persönlich macht es der sprachliche Teil mehr aus

I: Genau. kannst du dich zurückerinnern an eine typische EAA Stunde, was ihr da so gemacht habt, welche Aktivitäten vorkamen und, welche Aspekte da im Vordergrund gestanden sind.

CT3: Ja, genau ich habe dann zum Beispiel einmal mit einer anderen Kollegin zusammengearbeitet, und dich arbeite gern mit Arbeitsplänen in Geografie. Das heißt, die Kinder bekommen Wahlpflichtaufgaben und Wahlaufgaben und dann haben wir Englische Aufträge in diesen Arbeitsauftrag integriert:

I: Ah, okay. Ja.

CT3: und wenn die Kollegin dabei war, dann haben sich die Kinder frei einteilen können und dann haben sie diesen Englischen Teil dann in kleinen Gruppen mit der Englischlehrerin passend wiederholt. Das war sehr sehr kreativ und spielerisch. Ganz kreative, spielerische Sachen haben sie gemacht.

I: Super.

CT3: Oder auch, umso älter die SchülerInnen waren, umso schwieriger waren dann die Aufträge. Sie mussten zum Beispiel Länderreferate halten und dann die Einleitung auf Englisch halten.

I: Cool.

CT3: das war in den 4ten, da waren die Anforderungen ein bisschen mehr.

I: Okay.

CT3: Was mir noch einfällt ist, dass vieles immer auch eine spielerische Art, gemacht wurde. Zum Beispiel in Form von Rätseln und ich erinnere mich, zum Beispiel auch jetzt in, in Geografie zu einem Österreich-Thema hat die Kollegin, damals, gesunden mit den Kindern „when an Austrian went yodeling“

I: Ja, das kenn ich eh, das Lied. @@

CT3: Da ging es um einen Österreicher, und dieses Lied war eine Freude für die Kinder – ganz lustig.

I: Ja.

I Genau. Super. Und wie, wie habet ihr da versucht, den Schülerinnen, das Lernen zu erleichtern und sie beim Lernprozess zu unterstützen? Gab es da Hilfestellungen in Bezug auf Vokabel, wenn ihr über irgendwas Spezielleres gesprochen habet?

CT3: Mhm. Mhm.

CT3: In meiner Erinnerung hat die dann eher in diesen kleinen Gruppen dann gearbeitet das war dann eher so, in den kleinen Gruppen wurde etwas erarbeitet und dann haben sie diese Vokabeln gelernt. Oder die Kollegin hat dann oft viel auch kombiniert schon auch mit dem Stoff von der Englischstunde.

I Mhm.

CT3: meist war also schon ein Vorwissen da, dass sie verwenden konnten.

CT3: Genau. Und dann durch diese kleine Gruppe, mit denen sie das erarbeitet hat, haben sie diese zusätzlichen Vokabeln, die sie brauchen bekommen.

I: Welche Gelegenheit gab es in denen sie auf Englisch auch Inhalt gelernt haben?

CT3: Wie gesagt, anfangs viel mehr und dann ging es eigentlich eher drum, dass sie irgendwo die Möglichkeit bekommen zusätzlich zu sprechen.

I: Okay. Dass sie sprechen. Ja.

CT3: Das war dann unser Fokus.

I: Mhm. Genau. Jetzt möchte ich ganz kurz zum Sprachgebrauch in den EAA-Stunden kommen. Gerade in den Englischteilen. Wie wurde das gehandhabt? Wurde auch Deutsch verwendet?

CT3: Nein. Da wurde eigentlich nur Englisch gesprochen, weil ich habe es selbst eigentlich sehr genossen. Wie gesagt, ich glaube ich habe zu einem Kollegen gesagt, dass ich selber am meisten, von diesen Stunden profitiert hab, weil da ist wirklich, da ist nur Englisch gesprochen worden:

I: Und du selber, glaubst du, dass es manchmal hilfreich wäre, wenn man ein schwieriges Fachvokabel einfach auf Deutsch übersetzt oder glaubst du, dass es mehr Sinn macht, wenn man einfach beim Englischen bleibt, dass man sagt, okay, man probiere es wirklich auf Englisch zu erklären.

CT3: Ich glaube es passt mit Englisch. Weil man aus dem Zusammenhang verstehen soll warum es geht. Auch wenn man dann einzelne Wörter nicht versteht.

I: Genau. Und du unterrichtest ja Geografie, findest du, gibt es Fächer, die geeigneter sind, wenn man jetzt sagt, okay, man vergleicht, die Nebengegenstände.

CT3: Also Geografie finde ich schon sehr, sehr gut geeignet. Bei den anderen kommt es darauf an, wie man es macht, glaube ich, wahrscheinlich kann man aus jedem Fach was rausholen.

I: Gut. Dann ist das abgeschlossen und wir kommen zum Team-Teaching, weil ja in unserer Schule, das ist ja ein Sonderfall von Englisch als Arbeitssprache, wir immer den Fachlehrer und den Englischlehrer drinnen haben. Wie war das bei dir? Wofür haben die Schülerinnen eine Note bekommen? Also war da der Englische Teil auch einbezogen in die Leistungsbeurteilung?

CT3: Nein, der war nur zum Üben da. Wobei, wenn ein Arbeitsplan war, und eine Englische Aufgabe drinnen war, dann musste der Bereich erledigt sein. Das hat ja schon gemacht gehört. Aber was sonst jetzt eigentlich leitungsmäßig nichts drinnen.

I: Kannst du mir beschreiben wie so eine Planung ausgesehen hat? Also kannst du den Prozess der Planung beschreiben. Habet ihr euch da zusammengesprochen oder wie habet ihr das gemacht?

CT3: Also ich habe einfach der Kollegin gesagt, was gerade mein Thema ist. Wo ich in den nächsten Wochen dran arbeite zB. Regenwald. Wenn ich einen Arbeitsplan hatte, habe ich, dann habe den Arbeitsplan meiner Kollegin gegeben, damit sie weiß was da an Aufgaben vorkommt. Und dann hat sich die Kollegin im Prinzip da was dazu überlegt. Wir haben das davor dann auch noch einmal besprochen, ja.

I: Also habet ihr euch dann nochmals extra zusammengesetzt?

CT3: Ja.

I: Super. Mhm.

CT3: Aber ich habe es eben im Prinzip vorgegeben und die Kollegin hat dann im Prinzip was dazu überlegt.

I: Mhm: Okay. Sehr gut. Ganz kurz noch, abschließend zum Team-Teaching, eh wie würdest du das beschreiben, quasi das Teamteaching in deinem Fall mit einem Sprachlehrer zusammen? Wie war für dich diese Zusammenarbeit?

CT3: wie immer beim Teamteaching ist auch bei Englisch wichtig, dass man, als Team gut zusammenarbeitet. Umso vertrauter natürlich, umso entspannter geht das vor sich. Das war eigentlich immer gut, da habe nicht viel absprechen müssen. Da hat einmal der den anderen angesprochen umgekehrt, wie es sich ausging. Das war unkompliziert, weil wir zwei uns gut verstanden haben und ist das eigentlich vom Teamteaching her, dann eine Erleichterung war, weil man zu zweit in der Klasse drinnen ist und auch vom Unterricht so abwechslungsreicher für die Kinder. Außerdem tut sich ein bisschen mehr, anderer Lehrer und andere Stimme. Also ich habe es, ich als angenehm empfunden.

I: Super. Und gibt es trotzdem Punkte, wo du sagst, dass könnte noch besser sein, gerade mit einem Englischlehrer drinnen? Gibt es etwas wo du sagst, das könnte anders sein?

CT3: Also die große Problematik war, die das im Prinzip trotzdem oft allein waren, weil, wie das bei uns gehandhabt wird, ist der Teamteachinglehrer der Erste der abgezogen wird, wenn es Supplierungen gibt. Das heißt, im Endeffekt waren es sehr, sehr wenig Teamteachingstunden. Und darum konnte ich mich nicht so drauf verlassen, ich habe mich gefreut, wenn die Lehrerin da war und wenn wir etwas machen konnten. Aber sie war kein Fixpunkt.

I: Mhm. Mhm.

CT3: Nein, das ist eigentlich das. Man kann sich nicht drauf verlassen.

I: Mhm. Ja.

CT3: Das ist das negative einfach.

I: Gut, letzte Frage zum Teamteaching. Welche Vor- und Nachteile hast du in dem Kontext für dein Fach gesehen? Also für das Fach Geografie, wenn EAA dabei war?

CT3: Nachteil: im Prinzip gibt es keinen Nachteil, außer man muss schon bedenken, es ist vom Stoff her manchmal schwierig und man kann es sicher besser machen, wenn mehr als eine Stunde Geografie stattfinden, was in manchen Jahrgängen einfach nicht so ist. Wenn ich nur eine Wochenstunde habe und dann ist da Teamteachinglehrer, geht es langsamer vor sich, weil ich mich einfach mit dem Thema auf eine andere Art auch noch beschäftige.

I: Mhm.

CT3: Ja. Aber das ist- Muss nicht unbedingt Nachteil sein. Das ist, hat ja wieder Vorteile. Generell, Der überwiegt für mich generell, weil ich glaube, dass im Englischen das Sprechen oft etwas zu kurz kommt und von der Geografie, da passt einfach, wie gesagt, so viel rein, Also ich sage die Vorteile überwiegen für mich sicherlich schon.

I: Mhm, danke. Kannst du mir beschreiben wo du die Parallelen oder Unterscheide zu deinem normalen Geo-Unterricht siehst? Da will ich ein bisschen vergleichen. Gibt es da Unterschiede in der der Vorbereitung und welche Unterschiede ergeben sich da in der Planung, in der Durchführung?

CT3: Die Vorbereitung ist die gleiche. Wie gesagt, der einzige Unterschied ist eben, dass ich dann, wenn ich einen Teamteachinglehrer habe, dass ich länger dann für das Thema brauche, weil es einfach noch eine zusätzliche Zeit ist. Also ich nehme nix anderes weg, ich mache das gleiche und dann haben die Kinder zusätzlich noch Zeit irgendwelche Rollenspiele zu machen oder eben ein Lied zu singen oder ein Interview durchzuführen, das kommt da zeitlich noch dazu.

I: das heißt die Aktivitäten sich auch etwas anders, als im GW Unterricht alleine?

CT3: Ja, genau

I: Konntest du im Verhalten der Schülerinnen etwas feststellen? Also in den EAA-stunden, hat sich irgendwie

etwas verändert:

CT3: Was mir aufgefallen ist, ist, also leistungsschwächere Schüler, die haben sich oft ein bisschen ausgeklinkt. Es ist leichter für die besseren SchülerInnen, die vielleicht auch, mehr auf Englisch verstehen können. Die haben sicherlich profitiert und Schwächere, haben sich, dann die Stunde an sich vorüberziehen lassen. Nach dem Motto, dann redet halt wer anderer. Ja, es war eher so ein Angebot, sag ich mal, für, für die Besseren.

I: Okay, nur aus deiner Perspektive als Lehrperson, welche Vorteile hat für dich der EAA—Unterricht gehabt oder hat noch immer? Also was hast du dir da für dich als vorteilhaft gemerkt?

CT3: Für mich persönlich, weil ich mit der englischen Sprache konfrontiert war.

I Ja.

CT3: weil ich das sonst auch selten vorkommt bei mir, ich habe das wirklich sehr genossen, also das zuzuhören der Englischlehrerinnen, die das wirklich perfekt gemacht haben.

I: Mhm.

CT3: Einen Vorteil, den ich bemerkt habe, dass die Kinder, sich immer gefreut haben, wenn die Englischlehrerin dabei war.

I: Genau, weil du jetzt grad von den Kindern sprichst, welche Vorteile birgt das für die SchülerInnen aus deiner Perspektive.

CT3: Also, ich glaube schon, dass sie die Scheu eine bisschen verlieren, vorm Sprechen. Ja. Weil sie dadurch eine Gelegenheit dazu gehabt haben und dadurch, dass es eher spielerisch war, haben die Schüler jetzt nicht so das Gefühl gehabt, dass es um Leistung oder Beurteilung gegangen ist, sondern dadurch, dass Ganze spielerischer war das Ganze eigentlich sehr positiv besetzt und ich kann mir gut vorstellen, dass das ihnen das gefallen hat.

I: Mhm.

CT3: aber dazu war eine bissl ein Engagement natürlich auch, gefordert.

CT3: Für die Schwächeren war teilweise aber dann zu viel.

I: Ja. Und inhaltlich, hast du aber trotzdem das Gefühl, dass du inhaltlich das erreichen konntest was du wolltest trotz Englisch als Arbeitssprache?

CT3: Ja, also mit der Doppelstunde und dadurch, wie gesagt, wo die Realität ja so ist, dass ja nicht jede Woche stattfindet.

I: Mhm. Und, genau. Also du findest aber auch, dass die Schülerinnen, bezogen auf die Sprache trotzdem was mitkriegen.

CT3: Ja, das Gefühl habe ich schon. Oja.

I: Mhm.

CT3: ich glaube, dass die neuen Wörter und Übungen dazu, dass die den Wortschatz auch erweitern.

I Mhm.

CT3: Und es kommen die Begriffe dann auch Im Unterricht auf Deutsch noch einmal vor natürlich.

I: Ja. Ja

CT3: Und ja, ich finde schon, dass das was bringt.

I Mhm. Okay. Dann kommen wir zu den Herausforderungen, weil es gibt ja nicht immer nur Vorteile. Was findest du herausfordernd für die Schüler?

CT3: Mhm.

I: Was war schwierig? Nachteilig?

CT3: Naja vielleicht dann doch eher, wenn es um Fach, Fachwissen gegangen ist, und das auf Englisch, dass das ein bisschen die Schwierigkeit ist. Aber wie gesagt, wir haben dann versucht wirklich, eher Sachen zu machen, die eher so wie der Englischunterricht sind und eigentlich noch eine bisschen verstärkt üben.

I: Ja.

CT3: Prinzipiell sehe ich jetzt keine große Problematik, und es ähnelt einer zusätzlichen Englischstunde, nur mit einem anderen Thema.

I: Genau, die Themen, die dann vielleicht nicht vorkommen.

CT3: Nicht vorkommen. Genau.

I: Okay. Und:

CT3: Günstig wäre natürlich, wenn das die Englischlehrerin der Klasse war, weil die auch irgendwo in der Klasse bekannt ist und es dann noch mehr bring-

I: Ja.

CT3: So wie damals bei mir, weil sie gewusst hat, was sie braucht. Das war diese Kombination, wo dann noch mehr Wissen da ist. Es ist super, wenn die Lehrerin weiß, was gerade in Englisch gemacht wird und das dann verknüpfen kann. Oder vielleicht was einbaut, was Thema ist.

I: Mhm. Und was war für dich selber herausfordernd? Was hast du umstellen müssen oder was war für dich am Anfang schwierig?

CT3: Naja, also die, die Planung, die muss schon, genau sein. Ich kann jetzt nicht sagen, jetzt mache ich irgendwas spontan anders, was gerade passt.

I: Mhm.

CT3: Sondern wenn ich einmal sage, jetzt mache ich das, dann bin ich irgendwo schon gebunden, weil man ja, wegen der Vorbereitung auch. Oder rechtzeitig, vorausplanen musste, dass die Kollegin eine genug Zeit bekommt sich vorzubereiten.

I: Mhm.

CT3: Also das erfordert auch eine genau und detaillierte Planung und gegenseitiges Absprechen.

I: Mhm. Ja, das kommt dazu.

CT3: Aber es ist ein Mehraufwand, ja. Ganz richtig, ja.

I Mhm. Mhm. Und, was könnte deiner Meinung nach, an dem ganzen Konzept Englisch als Arbeitssprache an unserer Schule verbessert werden, um das noch effektiver zu machen? Das kann jetzt die Bereiche, Aufgaben, Material, Strategien, die man im Unterricht verwendet, zeitliche Aspekte oder auch Richtlinien, betreffen.

CT3: Ich, weiß zu wenig, ob es da jetzt irgendwelche Vorgaben gibt, für die EAA-Lehrer, weil wie gesagt, dass eigentlich jeder anders macht.

I: Mhm. Mhm.

CT3: Wenn das, das Niveau in Englisch schon recht hoch ist, dann kann ich vielleicht wirklich mehr auf das

Fach jetzt eingehen, weil die, die anderen Kenntnisse da sind. Ich glaube, wenn es wirklich regelmäßig stattfinden könnte dann wäre es noch besser für die Kinder.

I: Also Regelmäßigkeit wäre für dich ein Aspekt, wo du sagen könntest:

CT3: Da kann man sicher noch mehr rausholen.

I: Ja.

CT3: Ja.

I: Okay. Mhm. Bezüglich des Materials oder der zeitliche Aspekt, fällt dir noch etwas ein?

CT3: Also die Kolleginnen haben sich da schon sehr, sehr viel ums Material gekümmert. Es hat am Anfang eigentlich kaum noch fertiges Material gegeben. Sie haben da wirklich sehr viel entwickelt.

I: Mhm.

CT3: Also ich glaube für die Lehrerinnen war das, schon auch einen großen Aufwand. Ja. Wir haben ja oft so Rätsel, also in diese Richtung dann gemacht.

I: Ja.

CT3: Die Kolleginnen haben sich schon viel selber zusammengestellt dann.

I: Ja, weil es auch individuell angepasst war?

CT3: Jo. Absolut. Genau.

I: Okay, super. Vielen Dank. Gibt es noch irgendwas das du noch gerne außertourlich hinzufügen willst?

CT3: Nein ich, Nein, ich glaube jetzt @@

I @@

CT3: Alles was ich noch so weiß, habe ich glaube ich alles jetzt gesagt. @@

I: Super, herzlichen Dank für deine Teilnahme.

12. Abstracts

English

CLIL (Content and language integrated learning) is an innovative pedagogical approach using a language other than the student's educational language to instruct a content subject, thereby promising beneficial effects on language skills. Its massive uptake in most European countries in the 1990ies was fuelled by globalisation, the growing importance of international cooperation and the respective need for effective communication skills in several languages within the European Union. A variety of studies have demonstrated CLIL's beneficial effects on language learning outcomes; however, critical voices have been expressed with CLIL's 'coming of age'. The present master's thesis investigates the pedagogical perspective of subject and language teachers on CLIL and analyses students' beliefs about their CLIL lessons. For this purpose, semi-structured interviews with six CLIL teachers have been conducted and 160 CLIL students completed a questionnaire. The interviews were analysed by applying qualitative content analysis and yielded insights on content and subject teachers' CLIL approaches, cooperation in lesson planning and their experience on working together with a teacher from a different discipline. While CLIL teachers agree that CLIL is a valuable and meaningful resource to increase learners' exposure to a foreign language, they uttered concerns in relation to the duration and complexity of the English sequence and the time-consuming task of material acquisition. The students are satisfied with the CLIL programme and perceive CLIL as an additional and varied practice for their English skills. Apart from that they feel able to tackle most challenges concerning comprehension and production during CLIL sequences. Furthermore, no significant mismatches between the schools CLIL-stakeholders (teachers and students) could be discovered.

German

CLIL (Content and Language Integrated Learning) ist ein innovativer pädagogischer Ansatz, bei dem eine andere Sprache, als die schulische Bildungssprache eingesetzt wird, um die Themen eines Sachfachs zu unterrichten. Der Einsatz einer Fremdsprache im Sachfachunterricht verspricht positive Auswirkungen auf die Sprachkenntnisse der Schüler*innen. Die enorme Zunahme des CLIL-Ansatzes in den meisten europäischen Ländern in den 1990er Jahren wurde durch die Globalisierung und die wachsende Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit, sowie dem entsprechenden Bedarf an effektiven Kommunikationsfähigkeiten in mehreren Sprachen innerhalb der Europäischen Union gefördert. Eine Reihe von Studien hat die positiven Auswirkungen von CLIL auf die Ergebnisse des Sprachenlernens nachgewiesen, es wurden jedoch auch kritische Stimmen laut. Die vorliegende Masterarbeit untersucht die pädagogische Perspektive von Fach- und Sprachlehrer*innen zu CLIL und analysiert die Vorstellungen von Schülern über ihren CLIL-Unterricht. Zu diesem Zweck wurden vorstrukturierte Interviews mit sechs CLIL-Lehr*innen geführt und die Meinungen von 160 CLIL-Schüler*innen mittels Fragebogen erhoben. Die Interviews wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und gaben Aufschluss über die pädagogischen Ansätze der Lehrkräfte, in Bezug auf CLIL sowie ihren Erfahrungen bezüglich der Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus anderen Fachbereichen. CLIL-Lehrende sind sich zwar einig, dass CLIL eine wertvolle und sinnvolle Ressource ist, um den Kontakt der Lernenden mit einer Fremdsprache zu intensivieren, sie äußerten jedoch Bedenken hinsichtlich der Dauer und Komplexität der Englischsequenz und der zeitaufwändigen Aufgabe der Materialbeschaffung. Die Schüler*innen sind mit den CLIL-Einheiten an der Schule zufrieden und sehen CLIL als eine abwechslungsreiche, zusätzliche Übung der Fremdsprache. Außerdem, fühlen sich in der Lage, die Herausforderungen in Bezug auf das Verständnis und die Produktion der englischen Sprache zu bewältigen. Darüber hinaus konnten keine signifikanten Diskrepanzen zwischen den CLIL-Akteuren der Schule festgestellt werden.

CLIL, Schüler*Innen- und Lehrer*Innensicht auf CLIL, österreichische Mittelschule

CLIL, student and teacher perspectives on CLIL, austrian middle school