



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Cooperation for Content and Language
Integration in CLIL“

Verfasserin

Alexandra Koller

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 020

Studienrichtungen lt. Studienblatt:

UF Englisch, UF kath.

Religionspädagogik

Betreuerin:

Prof. Dr. Christiane Dalton- Puffer

Table of Contents

1. Introduction	5
2. Literature Review	8
2.1. Influences on Conceptualizations of CLIL from Research on SLA	10
2.1.1. Focus on Form and the Interaction Hypothesis	11
2.1.2. The Output Hypothesis and Collaborative Dialogue	13
2.1.3. A Counterbalanced Approach for CLIL- Practices	16
2.2. A Programmatic Conceptualization of CLIL	18
2.2.1. Language Pedagogic Guidelines for Teacher Competences in CLIL	20
2.2.2. Teacher Competences in CLIL	22
2.3. Between Theory and Practice: CLIL from the Point of View of Content Subjects	24
2.3.1. Mathematics	25
2.3.2. Geography	27
2.3.3. Religious Education	29
2.4. Analyzing Teacher Competences in CLIL	31
2.4.1. Parameters of CLIL Teacher Competences Derived from SLA Theorizing	31
2.4.2. Parameters for CLIL- Teacher Competences Derived from Studies on Classroom Discourse	33
2.4.3. A Research- Based Conceptualization of CLIL	36
3. Empirical Part: Interview Study	39
3.1. introduction	39
3.2. Research Approach and General Design of Interview Protocol	39
3.3. Interview Protocol: Methodology and Content	42
3.4. Research Context	43
3.5. Teachers in the DLP Program at School ‘L’	46
3.6. Participants	47
3.7. Transcription Conventions Used	49
4. Analysis of Data	51
4.1. Prior Considerations	51
4.2. List of Codes	51
4.3. Professional Training and Learner Biography	56
4.4. Objectives for Language	59

4.5. Materials and Preparation.....	67
4.6. Perceived Language Outcomes of the Program	71
4.7. Evaluation of the School's Program.....	74
4.8. Teacher Competences and CLIL.....	77
4.9. Cooperation of Content Teachers with English Teachers	80
4.10. Discussion of Literature Review and Analysis	86
5. Conclusion: Theory and Practice of Teacher- Competences	89
6. Bibliography	90
7. Appendix	93
7.1. Content Teacher Interview Protocol (English).....	93
7.2. Content Teacher Interview Protocol (German).....	96
7.3. Transcripts.....	98
7.3.1. RD, First Session	98
7.3.2. RD, Refining	141
7.3.3. SN, First Session	147
7.3.4. SN, Refining	179
7.3.5. SW, First Session	192
7.3.6. SW, Refining	211
7.3.7. CS, First Session	216
7.3.8. CS, Refining	232
7.3.9. IM, First Session	235
7.3.10. IM, Refining	249
8. Abstracts and CV	251
8.1. Abstract (English)	251
8.2. Abstract (German).....	252
8.3. CV	253

1. INTRODUCTION

When talking of the most common forms of bilingual education at the secondary level in Austria, one is tempted to ask the following question: What is different for content teachers when the language of instruction is not the L1 of the majority of learners but an L2? In order to find information for this question, three main strands from the literature have been perused. The first strand deals with those theories, studies and methodology (Interaction Hypothesis, Output Hypothesis, Collaborative Dialogue, sociocultural approaches to language learning and a counterbalanced approach to teaching and learning in bilingual classes) most influential for second language pedagogy and bilingual education at the turn of the millennium. The second strand provides two conceptualizations of CLIL¹, one being programmatic and the other stemming from findings from observations on classroom discourse. The third strand deals with considerations of the following kind: Which teacher-competences are central in CLIL, according to programmatic designs or practice-based theoretical underpinnings of this approach?

What is different for content teachers when they work in bilingual classes, as contrary to teaching their learners in the L1? In the second part of this paper the same question as in the first part has been approached differently, i.e. by conducting a practice-based study. All the staff from a secondary school in Vienna were asked if they wanted to participate in interviews about the DLP- program at their venue. As it turned out, four teachers volunteered and all of them happened to be specialists for content subjects. To be more exact, they are all experts for sciences or the humanities. The interviewees were highly motivated and provided lots of insightful information on their daily routines in DLP-classes. This paper presents a survey on what practitioners themselves say about the different teacher competences they need to apply when teaching content either in L1- or L2- classes.

As will be seen in a synopsis of the theory- part and the research- part, participation in a DLP- program brings with it many changes for teachers in terms of their teacher-

¹ CLIL (= Content and Language Integrated Learning) and DLP (=Dual Language Program) are used as synonyms in this paper. Although DLP is by no means intended as a synonym for CLIL by many stakeholders, the author of this paper argues that at the school in question the terms are very often used as synonyms. This use of terminology should help to see that CLIL- conceptualizations can be regarded as efficient teaching support in DLP- classes.

competences, be it either on a theoretical basis or a practical one. These requirements in bilingual classes are often accompanied by an increase of work- load and a - temporary- decrease of self- confidence for the interviewed teachers. Therefore, increased cooperation between language teachers and content teachers is suggested as a means of meeting the demands for best practice in CLIL and for support of the professionals in question. Cooperation could be used to help content teachers in their preparations for and performance in CLIL- classes, so that they feel more self- confident and that an even more integrative teaching of Content and Language Integrated Learning can take place.

These are the three research questions at the center of this thesis. All of them are very much interrelated and are represented first in a general overview and then in greater detail:

- What are language pedagogical frameworks and conceptualizations of CLIL and which implications do they have for teacher competences?
- What do voluntary teachers from an Austrian secondary school think of CLIL in general and as implemented at their venue?
- Which prospects become apparent from the synopsis of conceptual frameworks, competence grids, classroom discourse in CLIL and reflections of individual experiences?

The first research question gains its information exclusively from the literature. During preparations for a CLIL- lesson, it dawned on me that there are a number of additional issues that need to be taken care of when teaching content in a bilingual class. In order to make the additional chores more transparent, the literature was perused for theoretical underpinnings of efficient second language teaching. It is important to know about these theoretical underpinnings because they are the basis of perceiving CLIL as an approach to integration of language and content, as is shown by reference to either CLIL conceptualization.

The second research question is not a new inquiry as such but approaches the phenomenon from the perspective of a practical study. The focus is the same in terms of content (“How do content teachers approach CLIL?”) but it works with different methodology. Instead of library work and internet research, interviews with voluntary content teachers have been conducted. The interview protocol contains a very broad range of questions because- as mentioned above- it is interesting to see how individual content teachers work in CLIL. From their

contributions in the interviews inferences can be made about the teacher competences that are specific in CLIL, from a practice- oriented basis.

Finally, the third research question is presented as a synopsis which correlates the findings from the literature review and those from the interviews. It will become more transparent where there are relations between theory and conceptualizations and the individual estimations of the program. As is argued by the author of this paper and underpinned by the literature review, CLIL can be taught by using methodology that is sensitive to learners' language needs and development. It remains to be seen which attitudes to CLIL the interviewees express. Converging and diverging points of view between applied linguists' points of view and practitioners' points of view will be discussed and ensuing from this, prospects for future cooperation at the venue will be addressed.

2. LITERATURE REVIEW

“Content- and- Language Integrated Learning: From Practice to Principles?” from the *Annual Review of Applied Linguistics* (Dalton- Puffer 2011) provides many pieces of insightful up-to- date information on a great variety of aspects concerning this bilingual approach, named CLIL. It includes an overview of common characteristics of CLIL- conceptualizations, deals with international language policy issues concerning the approach, and summarizes and comments on insights from research on learning outcomes in CLIL. Furthermore, classroom-based CLIL- research and current theoretical underpinnings of CLIL are presented, the last of which is discussed in the literature review (Dalton- Puffer 2011: 182).

The author presents a list of six common characteristics of CLIL- practice. Those features are referred to in great detail at this point because the teaching and learning settings later examined in this thesis meet all the characteristics. Therefore, it is possible to argue that the features bear quite a lot of significance for the research context that will be shown in the course of this paper.

- “CLIL is about using a foreign language or a lingua franca, not a second language (L2). That is, the language of instruction is one that students will mainly encounter in the classroom, given that it is not regularly used in the wider society they live in.”
- “The dominant CLIL language is English, reflecting the fact that a command of English as an additional language is increasingly regarded as a key literacy feature worldwide.”
- “CLIL also implies that teachers will normally be nonnative speakers of the target language. They are not, in most cases, foreign language experts, but instead content experts [...]”
- “This means that CLIL lessons are usually timetabled as content lessons [...], while the target language normally continues as a subject in its own right in the shape of foreign language lessons taught by language specialists.”
- “In CLIL programs typically less than 50% of the curriculum is taught in the target language.”
- “Furthermore, CLIL is usually implemented once learners have already acquired literacy skills in their first language (L1), which is more often at the secondary than the primary level.” (Dalton- Puffer 2011: 183- 4)

In terms of policy issues, the review describes the general situation in the European Union. Citizens of member states are often monolingual and it is one of the characteristics of the European continent that it is home to many peoples who are in sum users of a relatively high number, i.e. 24, of official languages. This number is especially high with regard to the rather small sizes of most of the countries that the EU contains. The status quo of the Union is also very much influenced by its single market that makes it possible for citizens to entertain trade relations across European borders and to study or work in other member states than their native ones. But for working in other member states, citizens need to be proficient in more than one language (Dalton- Puffer 2011: 184-5).

In order to allow for the steady flow of students and employees in the European Union, measures need to be taken on the levels of educational policies in Brussels. The Union assembled “transnational groups of experts” (Dalton- Puffer 2011: 185) to develop rather general goals outlined in official policy papers on education, language and economy. Those specialists in their fields have published “conceptualizations, curricular guidelines and model materials” (Dalton- Puffer 2011: 185). However, by 2011 only the educational systems of Spain and the Netherlands have put an increased effort into implementing some of the theoretical considerations mentioned above. This also means that most of the initiatives for support of CLIL programs remain to be taken by grassroots stakeholders like parents and teachers in the other European member states (Dalton- Puffer 2011: 184- 5).

One example should highlight the above- mentioned situation that much responsibility is taken by grassroots stakeholders: At some Austrian schools the wages for native assistants for CLIL classes are not paid by the educational authority, as it is the case with most of the other teachers. There, the parents of the classes in question need to pay the wages of the native teachers (cf. Almenta, http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/EstefaniaAlmenta_CLILTeacherTraining_Rakvere.pdf, slide 27, 18th August 2013). This example shows that there is a gap to be bridged between the responsibilities of grassroots’ stakeholders and authorities. It could be argued that probably not all parents are able to afford the extra expenses for the bilingual training of their child.

Generally,- allowing for characteristic differences between Asia, South America and Europe- two beliefs about CLIL seem to be central in most language policies. First, it is argued that every citizen would benefit for professional reasons from improving their English skills. Second, there seems to be some shared apprehension concerning traditional language

teaching. Research then needs to study the effects of CLIL on learners' language outcomes and compare the results to the expectations of policy makers (Dalton- Puffer 2011: 185).

A very brief overview of the recent research findings of language outcomes in CLIL is provided at this point. The foreign language test scores of CLIL students and non- CLIL learners were compared in the fields of vocabulary range, writing, morphosyntax and spontaneous speaking. Some of the findings seem to be of great interest for teachers because reference to them enables educators to talk in a more informed way about opportunities and limitations of the bilingual program: "out- of- school reading behavior correlated more strongly with vocabulary scores than being in a CLIL class" according to one study (Dalton- Puffer 2011: 186). Then again, CLIL learners are more proficient writers on the sentence level, but not necessarily beyond it (Dalton- Puffer 2011: 187). With regard to spontaneous speaking, CLIL supports learners in comparison to non- CLIL students in all respects because the former have a much higher proficiency level than their mainstream peers. Nevertheless, also with CLIL- students, pronunciation is the language skill least affected by instruction (Dalton- Puffer 2011: 187). Generally speaking and with regard to all language skills, the author comes to the following conclusion:

[...] people with special language- learning aptitude may reach high proficiency levels via traditional foreign language classes, but CLIL significantly enhances the language skills of a broad group of students whose foreign language talents or interests are average (Dalton- Puffer 2011: 188).

2.1. INFLUENCES ON CONCEPTUALIZATIONS OF CLIL FROM RESEARCH ON SLA

Dalton- Puffer (2011: 193) sees that many policy makers all over the world are full of expectations concerning the CLIL approach. This bilingual program is supposed to be more efficient than traditional language teaching and learning and there are underlying ideas which support this attitude towards CLIL. Main beliefs of CLIL include that it is a naturalistic way of learning a language and the program does not make students too uncomfortable because making mistakes is seen as part of the process. This attitude is clearly based on an approach to language learning that is much influenced by Krashen's monitor model.

Lightbown and Spada (1999: 38- 40) present Krashen's approach in an encyclopedic style and raise a number of questions against it. First, the impact of affective factors could make the

difference in language learning but it is uncertain to which extent. Furthermore, integration of form- focused exercises in communicative language teaching might have more impact than Krashen's monitor model would allow for (Lightbown and Spada 1999: 40).

As Dalton- Puffer (2011: 194) puts it, " [a]ppplied linguistic research into CLIL has, naturally, made use of a wider theoretical base than this", by this statement referring to the controversial relevance of Krashen's model in European language policies. In the following sub- sections some very influential characteristics of second language teaching for CLIL in Europe are described. This is done because a considerable gap between linguistic conceptualizations of CLIL and its policies and practice is detected, as shown above. Generally, it seems to be the case that, "[f]or the time being, the definition of CLIL as a dual- focused approach has to be regarded as programmatic rather than factual" (Dalton- Puffer 2011: 194), which will later raise the question what actually the possible gaps between theory and practices could be.

2.1.1. FOCUS ON FORM AND THE INTERACTION HYPOTHESIS

Doughty and Williams (1998: 3) acknowledge that Long's work has been very influential for advocating a more balanced approach towards negotiation of meaning and negotiation of form in teaching and learning a second language. A focus on form is not seen as working with grammar items in isolation but is perceived as a necessary means of communicating successfully in meaning- based exercises. "[...] the learner's attention is drawn precisely to a linguistic feature as necessitated by a communicative demand" (Doughty and Williams 1998: 3).

In order to present the advantages of their approach to SLA more distinctly, Long and Robinson (1998: 16- 21) provide a historical overview over the stages that theories of teaching a second language have gone through, commenting on synthetic syllabi and the focus on meaning from the 1970s and 1980s. The authors also give reasons why both approaches to language teaching are not as efficient as it has been postulated. This is done by drawing on findings of research on language outcomes. With regard to synthetic syllabi there are studies confirming that there actually are stages of language skills' development but they are interrelated in rather complex manners and do not happen in linear ways, which means for example that regression is a part of every learner's biography. In terms of a critical position to noninterventionist models of naturalistic language learning and their focus on meaning, there

are four conclusions from research findings that such an approach does not hold what it promises. First, learners who are already adolescent or adult can no longer learn like children, as is aimed at in the naturalistic models of language learning. Second, naturalistic approaches help to become fluent but not accurate in the target language. Third, some difference between the L1 and L2 need instruction because they are probably not salient enough on their own. Fourth, instruction enables learners to become more efficient than experience does (Long and Robinson 1998: 21).

On the basis of reference to synthetic or naturalistic approaches and the refutations of some of their postulations by research, Long and Robinson (1998: 22) introduce their approach to language teaching which is called FonF, i.e. “focus on form”. It derives important influence from the Interaction Hypothesis in which it is said that the “crucial site for language development is interaction between learners and other speakers” (Long and Robinson 1998: 22), i.e. communication between nonnative speakers and native speakers, or contact with another nonnative speaker who is more proficient in the target language. Long (1996: 451) sketches the most important characteristics of the Interaction Hypothesis as follows:

Based on the arguments and literature reviewed above, I would like to suggest that *negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS [i.e. the native speaker] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways. (Long 1996: 451- 2)

Long and Robinson (1998: 26- 39) present studies that research the language outcomes resulting from exercises that are designed according to the three general approaches of either teaching discrete grammar items, or focusing on meaning, or focusing on form. There is evidence that a combination of the latter two really is most efficient for holistic language learning. Generally speaking, the different approaches seem to foster different skills in language outcome.

2.1.2. THE OUTPUT HYPOTHESIS AND COLLABORATIVE DIALOGUE

Swain's publication "Three Functions of Output in Second Language Learning" (1995) claims that output is facilitative- if not necessary- for learning about new aspects of a language as can be summarized by the three functions of output. Then studies are referred to to show that there is evidence in favor of Swain's Output Hypothesis which is derived from second language acquisition theories and studies. Consequently, the Output Hypothesis should have a lot of influence on communicative language teaching, CLIL being a branch of that approach.

Swain argues that the chance to produce output helps speakers of a language to become more independent and less passive than learners are who largely depend on inferences concerning meaning. Or as the author puts it:

[i]n sum, output may stimulate learners to move from the semantic, open- ended, non-deterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production (Swain 1995: 128).

Therefore, Swain says that output is needed to become more accurate. By developing accuracy, learners are also more able to express themselves in greater detail. She hypothesizes that there are three functions for the purpose of this outcome. NB that these functions of output for language learning need not mirror a natural sequence. The sequences of these operations need to be in the focus of further studies (Swain 1995: 141):

- "the 'noticing/ triggering' function"
- "the hypothesis- testing function"
- "the metalinguistic function" (Swain 1995: 128)

First, it is supposed that in 'noticing' or 'triggering' the situation is as follows: Learners of a language are asked to perform a production activity. While attempting to solve the problem, they might become aware of the fact that they do not know enough about the target language's forms in order to communicate successfully. Then the learners are in a dilemma and one possibility of coping with that situation is to try and find out how to deal with the linguistic items which cause the present problems (Swain 1995: 129). In that case it is interesting to see which processes in the learners' minds are prone to be triggered by 'noticing'. Studies like Swain (2000) show that learners identify their problems with linguistic forms and attempt to solve them consciously, which can result in new knowledge- formation of the target language.

Second, Swain has reasons to assume that learners form hypotheses regarding items of the target language in order to test their guesses. If this was not the case, then learners would not be able to react to feedback that they get from other speakers. At this point it is noteworthy that learners only take up one third of all the feedback addressed to them. This leads to the conclusion that learners just put conscious aspects of their learner language to tests by hypotheses. Still, testing of hypotheses is obviously important in language learning (Swain 1995: 131).

Swain acknowledges that studies so far have not been able to show that changes of language use that are due to feedback really amount to long- term changes within the interlanguage. However, the author thinks that “the modified, or reprocessed, output can be considered to represent the leading edge of learners’ interlanguage.” (Swain 1995: 131)

Third, the ‘metalinguistic function’ of conscious reflection of output is contrasted with the concept of negotiation of meaning in order to show its characteristics more clearly. Generally, output itself represents learners’ hypotheses of language use. Therefore, from their utterances one can make inferences about the proficiency levels of linguistic knowledge of learners. As soon as students begin to speak about their hypotheses of language they use language for language. This is what Swain would call using the metalinguistic function of output and this function is usually not part of activities for negotiations of meaning (Swain 1995: 132). She then asks, “Does it [hypothesizing] play a part in second language learning?” (Swain 1995: 132)

An example in the affirmative of this question is provided (Swain 1995: 133- 135). One crucial point for facilitation of learning is that students have to work on an activity in teams. The focus is both on negotiations of meaning and of form. As is often the case in communicative language teaching, meaning is regarded as more important than form in communication, whereas Swain recommends featuring activities that integrate meaning and form. If that was the case, learners would have to use the ‘metalinguistic function’ of language to get their meanings across. This more integrated approach to language learning would then enhance doing ‘collaborative dialogue’. In reference to the study that she conducted Swain (1995: 135) states:

In this example, George has made explicit the basis of his insight. He has provided, though not using metalanguage, an explanation for the form the verb must take which relates to the syntax of the sentence. This results, at minimum, I would argue, in a context- sensitive knowledge of a grammatical rule because form, function, and meaning are so intimately linked in the way this task was used.

There is also reference to a study by LaPierre (1994, referred to in Swain 1995) which shows that students like Georgewere able to produce forms even after a week's time and that for answers stemming from negotiation of form "approximately 80% were correct in the post-test." (Swain 1995: 140)

Another instance of 'Collaborative Dialogue' was at the center of the research project of Swain (2000). In it, two girls from a Canadian immersion program in French jointly produced linguistic forms that were new for them. They were successful and the author relates this to a "sociocultural theory of mind" (Swain 2000: 103):

The main premise of a sociocultural theory of mind is that cognitive functions such as voluntary memory, reasoning, or attention are mediated mental activities, the source of which are activities external to the learner but in which he or she participates (Swain 2000: 103).

Participation in these processes leads to internalization according to the authors Swain (2000: 103- 4) mentions. Also Lantolf (2002) provides readers with many references to research projects that support a sociocultural theory of mind and show the benefits of letting learners actively take part in lessons.

Another key aspect of 'collaborative dialogue', besides its demand that people should take part in meaningful activities, is that the girls from the above- mentioned study used language in order to achieve their objective. It is argued that this is most important in reference to SLA. In line with the sociocultural theory of mind, it should follow that the linguistic forms used in the study will be internalized in the minds of the learners to some extent (Swain 2000: 104).

As a conclusion for the purpose of this review of current literature of second language acquisition, it can be noted that exercises of negotiation of meaning should have a dual- focus, also incorporating aspects of negotiation of form. As studies have shown, an emphasis on input and communication alone does not help learners to perform proficiently in the target language. Therefore, an integrated output- focused approach to language, including both meaning and form, in the medium of 'Collaborative Dialogue' should be advocated in order to avoid short- comings in production (Swain 1995: 141).

2.1.3. A COUNTERBALANCED APPROACH FOR CLIL-PRACTICES

In the previous section those main findings in favor for the implementation of integrated approaches to language teaching and learning in second language acquisition were summarized. In the following, an example for such an integrated approach for CLIL is presented. Its emphasis is on counterbalance, i.e. on a balance between focus on meaning and focus on form.

Lyster's book *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach* (2007) deals with methodology for immersion programs which is based on research findings concerning learners' outcomes in second language instruction and learning theories. CLIL is often implemented in a very naturalistic way but it can also be implemented in a more focused way.

Reviewing studies concerning the differences between native speakers' target language proficiency and that of CLIL- speakers, Lyster comes to the following conclusion:

What emerges from these studies is that immersion students are second language speakers who are relatively fluent and effective communicators, but non- targetlike in terms of grammatical structure and non- idiomatic in their lexical choices and pragmatic expression- in comparison to native speakers of the same age (Lyster 2007: 16).

On the one hand, immersion students show the above- mentioned inaccuracy in second language proficiency and on the other hand they are mostly only just able to employ language that they learned in the classroom for academic purposes. In the following, Lyster (2007:16- 22) gives a broad overview of studies that support this imbalanced impression and refers to underlying learning theories that account for these circumstances². For the counterbalanced approach to teaching and learning an L2 in content- based lessons, Lyster adopts a socio- cognitive perspective. This is done because in classroom communities participants learn from

² Cf. for example Lyster's (2007: 18- 20) overview of declarative and procedural knowledge and its implications for teaching:

[...] the challenge for the teacher is twofold: to help students develop declarative knowledge from the procedural knowledge that they acquired in a more or less naturalistic way [...], and to push students to develop new target- like representations that compete with more easily accessible interlanguage forms [...]

each other to a very large extent. Furthermore, a socio-constructivist view is needed in order to have a fuller gain of the implications of classroom interaction (Lyster 2007: 18; 21- 2).

Coming from the above-mentioned data, Lyster (2007: 23) comes to this conclusion:

There is scope for improvement in immersion and content-based instructional approaches and, thus, much potential for refining pedagogical know-how and enhancing learning outcomes. This book aims to contribute to such renewal.

But how, by which pieces of advice should this change be achieved? Readers who are teachers should be supported in grounding their decisions on classroom-based research and then in implementing methods which are in line with the findings and the aim of increasing both, learners' language and content skills (Lyster 2007: 23- 4).

One example for the above mentioned "renewal" comes from vocabulary teaching³, for which it can be said that a lot of incidents for interaction on language has been observed in studies but that most of it was of "indeterminate effectiveness" (Lyster 2007: 38). This means that incidental focus on form alone would not do⁴. The advocated forms of intentional focus on form are called 'proactive' and 'reactive' and the combined use of both is said to be most effective for supporting learners in SLA. This would have implications for teachers and their professional competences:

A solution that is proving more and more effective, but by no means reduces the amount of creativity and pedagogical know-how expected of teachers, is proactive form-focused instruction. Proactive form-focused instruction involves pre-planned instruction designed to enable students to notice⁵ and to use target language features that might otherwise not be used or even noticed in classroom discourse (Lyster 2007: 44).

Using both proactive and reactive approaches towards language aspects in bilingual classes would mean two basic things with regard to vocabulary learning. First, students would need to get involved in language activities on vocabulary items relevant for a topic, when being introduced to that very topic at the same time. Second, while working on a topic from a

³ It is vocabulary that is discussed here because- as Dalton-Puffer (2005: 237- 9) and Short (2002, referred to in Lyster 2007: 28) report- this is the language competence most catered for and regarded as most central in CLIL-classes by the teachers of their studies. It is quite likely that other professionals would share the view of those teachers.

⁴ This is clearly contrary to Long's (1996, 1998) view towards focus on form since Long says that incidental focus on form would indeed facilitate long-term language learning.

⁵Cf. Swain (1995) and her Output Hypothesis that has 'noticing' as one of the three functions.

primary focus on meaning, learners would be pressed to use the items in question (Lyster 2007: 44- 50). This means that teachers would have to know which language items are central for learners to manage and how to let students work with those items in order to acquire them more successfully. How does this methodology comply with conceptualizations of CLIL?

2.2. A PROGRAMMATIC CONCEPTUALIZATION OF CLIL

The previous review of influential theoretical underpinnings for second language acquisition and useful methodology for SLA teaching is very insightful, not only for practices in EFL classes but also for CLIL classes. This estimation can be made more transparent in reference to two conceptualizations of Content and Language Integrated Learning that advocate integrating content and language in CLIL classes. One of the approaches, its historical background and implications are introduced in the following.

Coyle and Baetens Beardsmore (2007: 543- 548) present a historical overview of the European bilingual education approach named CLIL. Although CLIL has its roots in Canadian immersion education, it is a programmatic approach in its own right to teaching content in an L2. It was started as a top- down- approach, “from policy makers and theoreticians to teachers and learners” (2007: 544). The authors state that:

CLIL is an umbrella term by the European Network of Administrators, Researchers and Practitioners (EUROCLIC) in the mid 1990s. It encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non- language subject in which both language and the subject have a joint role (Marsh 2002: 58, referred to in Coyle and Beardsmore 2007: 545).

This dual focus of language and subject is very important because it is not self- evident to ground a conceptualization of bilingual teaching and learning of a content subject on this position. A German handbook on CLIL which wishes to have a strong influence on CLIL- practice in German- speaking countries⁶ provides- besides other insightful articles- one contribution that strongly emphasizes the- quite controversial- need of integrating both

⁶“Zum ersten Mal überhaupt wird der aktuelle Stand der Forschung und Praxis zum bilingualen Unterricht in Deutschland in kompakter und übersichtlicher Form dargestellt, bisher verstreute , aber für den gesamten Bereich sehr wichtige und für alle Akteure relevante Ansätze werden in diesem Band zusammengeführt. Auf diese Weise soll das Handbuch einen Eindruck vom Gesamtprofil und den Ausdifferenzierungen dieser Unterrichtsform in der schulischen Praxis und in der Forschung vermitteln.“ (Hallet and Königs 2013: 7)

language pedagogical and content pedagogical objectives in CLIL- practice (Cf. Vollmer 2013: 124- 129).⁷

Coyle and Beardsmore recommend using their 4Cs- Framework to provide a framework and approach for teaching and learning integrative objectives in a local CLIL- program. The four Cs stand for ‘content’, ‘cognition’, ‘communication’ and ‘culture’. “The framework goes beyond considering subject matter and language as two separate elements”, (Coyle and Beardsmore 2007: 549). Still, there is a hierarchy in the 4Cs- Framework and ‘culture’ is perceived as the most central aspect of teaching and learning. Language is seen as an expression of culture and culture is said to be the central part of any learning activity (in CLIL- classes).

Coyle and Beardsmore (2007: 551) maintain that:

[t]he 4Cs Framework is not a theory but a conceptualization of CLIL which is rooted in a philosophical stance to do with education first and then CLIL.

This conceptualization of teaching and learning could be used to overcome the (latent) dichotomy of content vs. language in classes. To consolidate this dichotomy it might be helpful to show learners that there is no opposition between school and real life but that meaningful teaching and learning is about making meaning of all matters one encounters. This is what Coyle and Beardsmore might aim at with their expression “philosophical stance.”

Besides ‘culture’, there is ‘communication’ and this aspect of the 4Cs Framework is especially interesting in terms of language pedagogy in content classes conducted in the L2. Coyle and Beardsmore subcategorize the notion of ‘communication’ to illustrate how efficient teaching in an L2 needs to take language into account explicitly. In order to make communication work participants need to have ‘language through’, ‘language of’ and ‘language for’ learning at their hands. This distinction is called the Triptych Linguistic Approach (Coyle and Beardsmore 2007: 552).

The Triptych Linguistic Approach can be helpful for analyzing and presenting the linguistic items that are needed in a bilingual session. The authors suggest splitting the

⁷Cf. Dalton- Puffer 2013: 138- 144 who points out that the conceptual demand for such integration has so far not been accompanied sufficiently enough by empirical and terminological support. Still, there have been studies that point into the direction of which kinds of discourse competences support content learning via language learning, be it in L1 or L2 instruction.

entity 'language' up into those three independent but interrelated spheres. 'Language through' learning is what happens "when learners articulate what they understand [because] then a deeper level of learning takes place." (Coyle and Beardsmore 2007: 554) 'Language of' learning refers to a topic's specific vocabulary, useful phrases and functional grammatical needs. 'Language for' learning "focuses on the kind of language which all learners need in order to operate in a foreign language using environment." (Coyle 2007: 553) This means for instance that efficient scaffolding should be provided for learners. Then teachers are more capable to support learning progress in cases learners find themselves in tight spots in communication (Coyle, Hood & Marsh 2010: 37)⁸. Which implications does such an integrative conceptualization of CLIL have for the professional competences of content teachers partaking in bilingual programs?

2.2.1. LANGUAGE PEDAGOGIC GUIDELINES FOR TEACHER COMPETENCES IN CLIL

This conceptualization of CLIL is accompanied by a 'holistic view' to language learning (Coyle, Hood & Marsh 2010: 41). What does this mean? The authors provide a definition *ex negativo* by saying what language teaching in CLIL is not and claim that:

CLIL is not about 'translating' first- language teaching and learning into another language in the hope that learners will be immersed in a *bains linguistique* and seamlessly learn *in* another language. Neither is CLIL an attempt to 'disguise' traditional language learning by embedding systematic grammatical progression of the target language in a different type of subject content [...] (Coyle, Hood & Marsh 2010: 27)

Being speakers of an L1 does not mean that one is used to reflecting on language learning, either in the L1 or the L2, or is familiar with implementing findings from L2 acquisition into the planning of lessons and classroom discourse. Long, Swain, and Lyster (cf. sub- sections 2.1.1. to 2.1.3.) all have done research to find out about efficient teaching approaches to SLA. It is certainly adequate to say that their results are in line with the objectives Coyle, Hood and Marsh stated in the previous quote. There is evidence that learners benefit a lot from combined activities that focus on meaning but allow for clarification of language aspects if the need of doing so arises. Furthermore, Collaborative Dialogue is perceived to help learners

⁸This programmatic and integrative conceptualization of language learning and content learning in CLIL is very much in line with the proactive approach to teaching language in a content- based classroom (Lyster 2007: 38ff).

to access one central part of language and that is that language needs to be learned in interaction from other speakers. Via partners in communication a speaker learns a language. This also means that there need to be activities that enhance this effect of language acquisition. There are approaches to teaching CLIL classes that absolutely suggest combining methods in such a way that focus on meaning and focus on form are in balance. This is essential because –as some might know- teachers have tendencies to one of the two foci but one- sidedness does not provide learners with settings from which they benefit a lot. From the above mentioned follows that these language pedagogic guidelines are in line with research and programmatic concepts for CLIL; (content) teachers should:

- focus on meaning/ content but be able to focus on form/ language if learners ask for that, or integrate foci on meaning/ content and form/ language per se (Cf. Long and Robinson 1998, Swain 1995, 2000 and Lyster 2007).
- design activities in ways that they encourage both, the focus on meaning/ content and on form/ language (Cf. Swain 1995 and 2000).
- incorporate cooperative activities in their courses because output and dialogue facilitate learning (Cf. Swain 2000, Lantolf 2002 and Lyster 2007).
- be able to undertake steps for guaranteeing a balanced CLIL- course design, with an integrative focus on meaning/ content and form/ language (cf. Lyster 2007).⁹

These guidelines show that teaching in a CLIL program offers new chances of development for content teachers and their professional competences. Widdowson (2003) ironically describes the situation of a person that is faced with the need to acquire new professional competences:

[t]eaching is common sense; it's just like putting on your trousers. So why do we stand about disputing? Why waste time enquiring into the nature of language, the psychological process of learning, or the relative effectiveness of different approaches to teaching? (Widdowson 2003: 1)

Widdowson says that teachers should be professionals, i.e. they need to be used to reflecting on their experiences because only the application of theories, like the assumption that there

⁹Cf. De Graaff et al. (2007: 609 and in sub- section 2.4.1. of this paper). Their list of parameters for observation of display of efficient teacher competences in CLIL is also derived from research of SLA and shares quite a few characteristics with the list presented in this sub- section.

are differences between L1 acquisition and L2 learning, can evaluate the effectiveness of approaches. “And this is where applied linguistics comes in.” (Widdowson 2003: 6), also in CLIL teaching.

These claims- for content teaching and learning beyond content curricula and the characterization of language as a dialogical achievement- require very specific teacher competences. CLIL implementations need content teachers who are either used to or willing to endeavor into CLT, respectively CLIL ways of performing. This may mean for most of them to approach their students, their contents and languages in ways they have not anticipated in their professional trainings. The general success of CLIL largely depends on content teachers who are willing and trained to reflect on language use in their bilingual lessons on a professional and regular basis. But which competences enable teachers to accomplish this task of language pedagogy in CLIL? Furthermore, how are content teachers supposed to learn them?

2.2.2. TEACHER COMPETENCES IN CLIL

This sub- section has a two- fold focus. First, “The CLIL teacher’s competence grid” is introduced (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010). Second, the reaction of a teacher trainer for CLIL towards this list of competences is presented (Hillyard 2011). Both instances- the introduction of a list of professional CLIL competences and the presence of institutes that specialize in pre- service and in- service CLIL courses for teachers- should help to understand that the bilingual conceptualization described above will definitely change the professional world of many content teachers. In both sources, there are a number of programmatic demands for CLIL teachers’ professionalism.

Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto (2010) published “The CLIL Teacher’s Competences Grid” (<http://lendrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>, 16th August 2013). This scale was initiated by the CCN, the CLIL Cascade Network which was founded in 2008. CCN is “configured as a multilateral network financed by the European Commission”(Almenta,http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/EstefaniaAlmenta_CLILTeacherTraining_Rakvere.pdf, 18th August 2013, slide 29). The authors emphasize that the competences- grid should help teacher trainers to design pre- service and/ or in- service

courses for teachers. It is not intended as a means to show practitioners their weak spots (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010).

Hillyard's (2011: 3- 4) article "First Steps in CLIL: Teaching the Teacher" presents some of the less enthusiastic attitudes towards teaching CLIL as expressed by some teachers who attended one of her CLIL courses as a support for partaking in a bilingual program. The reluctance expressed lets one assume that the new challenge causes anxiety in some professionals:

- "How do I plan a CLIL lesson? I have *no* idea!"
- "I'm really worried. I don't know the English for the language of sports!"
- "I don't want to do this. I want to teach *my* subject in *my* language!"
- "I'm an English-language teacher, not a science teacher."
- "The parents aren't going to like this."
- "I'm supposed to teach music in English in September. But *how*?"
- "This is not for university. The students expect lectures." (Hillyard 2011: 4)

Hillyard says that the competences of teachers for CLIL are well described by "The CLIL Teacher Competences Grid" (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin, Mehisto 2009 referred to in Hillyard 2011: 6) and she would add the competence of being open to gain experiences and to further one's professionalism. This includes being convinced that CLIL is an approach from which learners will benefit (Hillyard 2011: 6).

However, the author would add further competences for completeness' sake. CLIL teachers should be familiar with the cognitive concepts of learning as presented by Cummins and Swain (1996, referred to in Hillyard 2011: 6) or Bloom's and Krathwohl's (1956, referred to in Hillyard 2011: 7) 'New Taxonomy'. The first concept distinguishes between Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and bears many implications for teaching and learning language in practice. The latter approach also deals with thinking skills, namely with Higher Order Thinking Skills (HOTS) and Lower Order Thinking Skills (LOTS). Teachers should be aware of differences in thinking skills and support learners in developing further in all areas. With regard to language proficiency of CLIL teachers, Hillyard suggests that the C2 level would be appropriate, "[t]hey must be comfortable in using English at all times in the classroom and never resorting to the mother tongue except in special circumstances." (Hillyard 2011: 7).

Her experience gathered from having been an associate trainer for CLIL in NILE (i.e. the Norwich Institute of Language Education in Norfolk, UK), makes Hillyard draw the following picture of a suitable training for teachers of CLIL:

The question of teacher training is massive and complex. It must be understood that this type of training does not happen overnight. It is a long process. The most efficient approach, if neither the speediest nor cheapest, may be to train a group of teachers who then teach in real classrooms for two years while attending monthly meetings to reflect on problems and successes, and who then participate in a “train the trainers” course in which they learn how to train other teachers using a “cascade” model, thereby disseminating the methodology as widely as possible (Hillyard 2011: 9).

This is the situation and prospect of teacher training for CLIL as perceived by leading applied linguists and teacher trainers. What are points of concern of content teachers about CLIL?

2.3. BETWEEN THEORY AND PRACTICE: CLIL FROM THE POINT OF VIEW OF CONTENT SUBJECTS

Drawing a richer picture of the situation that content teachers might find themselves in is necessary in order to convey to the reader the importance of the research questions discussed in this thesis. Coming from Hillyard’s (2011) demands on an increase of professionalism in CLIL teachers’ competences, other authors’ (Dale and Cuevas 1987, Hoffmann 2013, and Pirner 2006) works make it possible to provide the reader with lots of information on the various needs that arise from the characteristics of specific content subjects. This listing of individual requirements of subjects is done in order to show that there are not only the L2 aspect and teachers’ competences to cater for in CLIL lessons. There is also every subject with its needs and its possible pitfalls in language use. For likely advantages and disadvantages in content subjects in an L2, a closer look at CLIL-implications for sciences, the humanities and religious education is taken in this section. It is emphasized that this is done from the point of view of content subjects, and not necessarily from a language pedagogic perspective.

For sciences, the focus is on mathematics because three of the voluntary four interviewees turned out to be teachers of that subject. With regard to the humanities¹⁰ the emphasis is on geography in order to get a better insight into possible pros and cons concerning the

¹⁰ Geography is classified as natural science in school but as part of the humanities at the University of Vienna, as RD told me off-record.

situation of the fourth interviewee. Then, also religious education plays a part because the author of this paper is a teacher of this subject and has gained some experience as a CLIL content teacher so far and is influenced by that.

Above all, in the following sub- sections it is tried to show two aspects relevant for teaching those content subjects in an L2. First, what items of language are central in a specific subject, i.e. what aspects of the L2 can be learned from e.g. mathematics by learners? Second, which challenges and affordances arise from the subject's specific linguistic profile with regard to second language learning?

2.3.1. MATHEMATICS

Dale and Cuevas (1987) provide an overview over characteristic aspects of the English register for mathematics. Generally, it is the case that using English for mathematics means to use this language in ways that are different to everyday routines and for the purpose of describing rather complex abstractions of reality.

In terms of vocabulary, it is noteworthy that there are often a handful of synonyms for certain operations, e.g. for additions. The authors present a list containing six different verbs for this mathematical operation. Then again, single words that could pass as unnoticed can have a big influence on actual problem solving and overlooking those means failing. Also, mathematics is a complex system of symbols and it is a demanding cognitive task to understand them, especially when English is a foreign language (Dale and Cuevas 1987: 12- 14). However, these problems will also arise in the L1, to a certain extent.

With regard to syntax, specific structures appear very often in the mathematical register and pointing these out is certainly of importance for one of the two foci of sub- sections 2.3.1 to 2.3.3., i.e. the focus on the question which requirements there are in second language teaching (in mathematics). Those specific syntactic structures are certainly complex. Structures like “comparative structures”, “prepositions”, “numbers used as nouns” and “passive voice” need to be managed by learners (Dale and Cuevas 1987: 15). It certainly is worth thinking about methods of supporting the learners in managing those syntactic structures.

Furthermore, it can be difficult for students that there is no direct correspondence between symbols and the words refer to them. This means that problems with the order of operations

are due to come up because the terms which refer to them do not follow the sequence of the operations designated.

Another demanding syntactic feature that poses challenges to teaching and learning mathematics and the L2 are logical connectors. They serve to name relations between mathematical abstractions. In order to solve a problem, learners need to identify logical connectors and make sure that they understand the meaning that is related to their position in a problem. There are connectors which differ in meaning when they are put at the beginning or at the ending of a mathematical statement. This is especially demanding for younger learners who could solve a problem if there was a declarative phrase instead of a conditional clause, for instance (Dale and Cuevas 1987: 15- 20).

On the discourse level, according to Bye (1975), the following is true for word problems that are seen as representative of the mathematical register in English. It is said that “written mathematical texts:

- “are conceptually packed”;
- “have high density”;
- “require up- and- down as well as left- to- right eye movements”;
- “require a reading rate adjustment because they must be read more slowly than natural language texts”;
- “require multiple readings”;
- “use numerous symbolic devices such as charts and graphs; and”
- “contain a great deal of technical language with precise meaning.” (Bye 1975, referred to in Dale and Cuevas 1987: 21-2)

Grounding their hypothesis on research, Dale and Cuevas (1987: 25- 6) postulate that proficiency of language learners in mathematics depends- on the one hand- on the skills to produce statements of solving problems in the target language. On the other hand, a certain strategy of thinking, of metacognitive processing, is needed in this field.

For “the role of language in learning” (Dale and Cuevas 1987: 28) and the challenges and affordances in teaching and learning with regard to language, the authors say that there are certain aspects that mathematics teachers should keep in mind. First, students are more proficient in problem solving when their reading skills are well developed. Second, mathematical thinking and language competence are closely interrelated and shape each other. Therefore, metalinguistic thinking is most important in problem solving. Third, mathematics

teachers should integrate language skills into their lesson designs because mathematical concepts can only be grasped via the appropriate use of language (Dale and Cuevas 1987: 28).

Due to the insights gained in the above summary of the relationship between (the English) language and mathematics, Dale and Cuevas (1987: 34ff) advocate an approach that is called “Second Language Approach to Mathematics Skills (SLAMS)”. It contains both a ‘content strand’ and a ‘language strand’. In order to highlight their concept of integration of content and language this quote is provided:

Instructional language activities for mathematics should involve listening comprehension, verbal production, and reading and writing of the language features identified by the teacher. *These activities must be incorporated as an integral part of the mathematics content lesson.* (Dale and Cuevas 1987: 37)

Finally it could be argued that many of the characteristics of the English register for mathematics are akin to the features of the mathematic register in German. This means that there actually are the same language goals in mathematics, be it either in German or in English. In both languages mathematics features a high degree of abstractness and non-everydaylike use of language and many of the divergences between language use and mathematic content may be akin and need to be deciphered in the first place. But still- and this deals with the question of whether there are challenges with regard to L2 language learning- the explicit awareness of these characteristics of the register for mathematics could help the teacher to implement measures that make it easier for the learners to deal with demanding linguistic forms. Knowledge of “obstacles” certainly helps dealing with possible downfalls.

2.3.2. GEOGRAPHY

Hoffmann (2013: 338- 345) does not provide an account on principal methodological aspects for CLIL in geography because such an account is presented in a previous part of the handbook *Handbuch bilingualer Unterricht* (Hallet und Königs 2013)¹¹. What Hoffmann does

¹¹ The *Handbuch bilingualer Unterricht* (Hallet und Königs 2013) tries to give an overall and up-to-date account of bilingual education and CLIL implementation in Germany. It is attempted to provide readers with information on policy issues and their history in that country. Furthermore, the characteristic forms that the programs at schools take are described and evaluated and-, which is most interesting for this paper on language

is that he points out the characteristics of teaching geography in English on a more general basis. It will again be interesting to use the two foci which are the guidelines for the sub-sections 2.3.1. to 2.3.3. First, what language learning goals are specific for the subject of geography in an L2? Second, which challenges and requirements are there in geography with regard to second language learning?

As Hoffmann points out geography is one of the content subjects most often implemented in CLIL programs and educational authorities are keen on using geography as the central subject for CLIL (Hoffmann 2013: 340). This has many reasons like the high degree of concreteness of many aspects of the content, which encourages descriptive language use. Furthermore, many geographical topics can be correlated to learners' lives rather easily because those topics refer to events from everyday life. It is also the case that geography classes tend to use media that is very helpful in learning processes due to their accessibility. Media like maps or graphs support description in a visual way, for example. In terms of intercultural competences of students, geography lessons can help learners to establish knowledge of foreign countries and to gain positive attitudes towards other peoples (KMK 2006, referred to in Hoffmann 2013: 339).

It is emphasized that the Länder have independent curricula for German geography classes and those guidelines are also the essential basis for bilingual courses of that subject. Depending on the outline of a county's curriculum this may mean that there is a stronger orientation to material that has been translated from German courses. Then again, there are Länder in which the educational authorities suggest establishing individual curricula which should be based on research papers for bilingual classes¹² (Hoffmann 2013: 240).

As it seems, this subject is supposed to be very easy to access in terms of its language goals; concreteness, students' experiences, the use of media and the appealing representation of foreign cultures are all said to support learners in their efforts to deal with the linguistic aspects of the subject.

pedagogic aspects of CLIL-, the approach is really introduced as a way of teaching and learning that tries to integrate those three areas: the L2, content and learning processes. In order to support this notion of the bilingual approach, articles on CLIL, lesson processes and their methodologies are explained and the position of individual subjects in that educational context is evaluated.

¹² In Austria, the situation is that there is a nationwide curriculum for geography and the educational authorities have not published guidelines for objectives for CLIL classes yet, according to RD.

After having summarized the linguistic benefits of doing geography in an L2, the second focus of these sub- sections can be discussed. The question is which language teaching and learning challenges arise from the the implementation of the L2. Hoffmann (2013: 341- 2) sees main differences between L1 and L2 geography lessons when it comes to helping students to understand the subject's input and considering the language level of learners. He advises focusing on presenting information in a straight- forward and slow way. Especially with younger learners the author sees the need of supplying them with bilingual vocabulary lists, overviews of key concepts or lexical strategies like bridging or prompting.

As for possible needs for theorizing on geography in an L2, Hoffmann would agree that the presently undecided question if CLIL teaching should be based on a methodology of its own, he clearly answers in the affirmative. There is no way of being able to separate language, content and learning from each other. This is true for both L1 and L2 classes. The real difference therefore is not in the field of content in a general sense but in the field of methodology (Hoffmann 2013: 343- 4).

2.3.3. RELIGIOUS EDUCATION

In terms of content pedagogic theories relevant for religious education in CLIL- practice, Pirner (2006) has provided teachers with a lot of considerations in his article. At the end of this sub- section there will be a paragraph dealing with the two guiding questions in 2.3.1. to 2.3.3.: What can be learned in terms of the L2 in RE? Which are the challenges and requirements of teaching and learning an L2 in RE?

Pirner (2006: 401- 3) argues that contemporary methodology in RE encourages teachers and learners to correlate topics with their individual lives. This might be problematic in an L2 since learners supposedly have a lower proficiency level in their L2 than in their L1. Second, understanding of the Jewish- Christian tradition should be struggled for in one's L1. The main argument for this is that tradition, culture and language are closely interrelated. Third, symbols, beliefs and rituals tend to require a high proportion of negotiation of meaning in an L1 anyway and using an L2 might increase difficulties that are prone to be impossible to overcome. Fourth, it is not exclusively topics and general individual experiences that are allowed to be correlated. It is also possible to correlate existential entities like love or death with the lives of voluntary students, to a sensible

extent. It then follows that learners might be discouraged to express themselves in an L2 when they find it can be strenuous or seemingly impossible to do so. Fifth, RE could be the one subject in a DLP- program where it is most tempting to exclude the L2 for the above-mentioned reasons. This in turn would make the lessons of religious education a refuge for learners who are over- saturated by the usage of the L2. Finally, Pirner argues that German- speaking Protestant theology has been the most influential approach in the discipline for hundreds of years. Therefore, most terms are German and teachers would have to put an extra focus on interreligious dialogue in order to have a meaningful opportunity to introduce terminology in the L2 (Pirner 2006: 401- 403).

Pirner first provides his readers with a full and one- sided account of disadvantages. Later on, he also supplies an equally strong list of counterarguments to those seemingly unsurpassable disadvantages (2006: 403- 406).

Reasons in favor of doing religious education are as follows: Due to the everyday relevance of modern media in most students' lives, it might be useful to teach them in English. Then again, having a look at one's own religious tradition through the means of another language may cause an alienation effect which in turn is potentially able to open new perspectives on one's own identity. Additionally, the application of another language is prone to support teaching that has a raised awareness of dangers of Eurocentric attitudes. Furthermore, this globalized world is a place for growing possibilities of intercultural and interreligious communication. This argument brings us to the point that English as a means of communication often lends itself to work on certain topics which can be well discussed in this L2 such as being able to communicate with Asian people about their lives and beliefs. Concerning constraints in students' speech production due to the use of English, it could also be argued that more proficient learners on higher educational levels should be sufficiently equipped to relate their personal experiences with topics of RE. It could even be a satisfying experience to join discussions in another language, so it is worth the effort to struggle with the L2 at early stages. Furthermore, Religious Education should try to be no place for refugees of the CLIL program because this would make the subject a weak point in the program. Finally, it is doubtful that German is the most influential language in Protestant theological discourse (Pirner 2006: 403- 6).

As became apparent, Pirner (2006) is occupied with analyzing teaching and learning a given subject in CLIL settings on quite a different level than the authors before him have

been. In the case of his subject, language is central in terms of proficiency in production, i.e. being able to partake successfully in discussions. This demand from the content subject poses new challenges on teaching and learning the L2 via the means of the content. It might be the case that a content subject like RE has a very high proportion of communication- based contents and in them appropriate use of language is essential. Therefore, besides vocabulary and content also awareness of discourse markers in teachers and learners would be important, for instance. Also the question of fluency and accuracy in speaking become very relevant.

2.4. ANALYZING TEACHER COMPETENCES IN CLIL

This section draws on three studies concerning CLIL classroom discourse to show how CLIL teacher competences can be approached in practice. Three projects are mentioned, the first one being interested in establishing a toolkit for evaluating the display of CLIL teacher competences in classroom discourse (De Graaff et al. 2007), the second offering insights about efficient measures that teachers should take in CLIL in order to support their students in learning both language and content in an integrative way (Llinares, Morton, Whittaker 2012). The third tries to establish a conceptualization of CLIL that is based on findings of classroom discourse (Dalton- Puffer 2002, 2003, 2004, and 2005). In line with the focus of this paper, these sources are especially interesting because they provide concrete instances or insightful parameters for CLIL teacher competences in action and connect them to theories of SLA.

2.4.1. PARAMETERS OF CLIL TEACHER COMPETENCES DERIVED FROM SLA THEORIZING

Most CLIL teachers, however, are non- native speakers of the target language, and do not have a professional background in language pedagogy. How, then, can these teachers effectively contribute to the target language development and proficiency of their students? (De Graaff et al. 2007: 603)

This is the major question researchers in the introduction to De Graaff's et.al. (2007) field-study of display of teacher performances in Dutch CLIL- classrooms have. Parameters for language- teaching- research in the study focusing on CLIL are stated as follows:

- “Teacher facilitates exposure to the input at a minimally challenging level”

- “Teacher facilitates meaning- focussed processing”
- “Teacher facilitates form- focussed processing”
- “Teacher facilitates output production” and
- “Teacher facilitates the use of strategies” (De Graaff et al. 2007: 609)

The research team based their tool- kit on theories of L2 learning. The study was carried out to “detect and describe instances of effective CLIL teaching performance based on language teaching performance.” (De Graaff et al. 2007: 607-609)

The gathered data show indeed that teachers who have all been trained to work in CLIL- classes used all the categories mentioned above. This is evidence that the tool kit might be very useful in carrying out further observations on CLIL- teacher performance that is in line with theories of SLA (De Graaff et al. 2007: 612).

Two aspects especially draw my attention to the research project by De Graaff et al. (2007). First, the authors think that there are efficient ways of applying theoretical indicators to CLIL teaching performance. This implies that reflected teaching can be definitely supportive for language development in content classes in CLIL- classes if it is carried out with theory- based objectives concerning language learning. Articles like “An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)” (De Graaff et al. 2007) point out that there are quite straight forward ways to assess CLIL- teaching according to the CLT approach and to get an increasingly professional management of the challenges proposed to the teachers by the concept. In other words, reflection might help to foster new insights in teachers for their lesson- planning and conduct. The subsequent increase in teacher competences would improve practice in such a way that learners have higher chances to become efficient users of the target language.¹³

Second, teaching in a CLIL- classroom seems to work quite well in the classes under focus. Instead of a language bath or a form- focused language class, there is awareness for CLT teaching deriving its base from recent conceptualizations on CLIL. Thus it is assumed that Coyle and Beardsmore (2007: 545) hint at an aspect that is really manageable in secondary school contexts when they claim that CLIL’s

¹³ Cf. Norton, Lin S. 2009. *Action Research in Teaching and Learning*. : The author provides an overview on the opinions of other scholars on the advantages of being a “reflective practitioner” (Norton 2009: 22f).

essence lies in its integrated approach, where both language and content are conceptualized on a continuum without an implied preference for either.

It could follow then that the need of taking language pedagogic measures to scaffold CLIL-learning carries a lot of implications for content teachers. It means that professionals find themselves in situations in which they are supposed to explicitly scaffold language reception and production of their learners, which they have not been trained for in most cases.

With regard to the fact that theory can be put into practice as made visible in the study, it could be suggested that an increase of the amount of CLIL in- service training for teachers is generally promising. At this point it is important to emphasize that the teachers observed had been in training courses that specifically prepared them for doing integrative approaches to content and language learning. Since the research in question suggests that extra courses help to improve the integrative approach to CLIL classes, it would be worthwhile to find out if the voluntary interviewees of this thesis have been in such courses. If so, which theoretical underpinnings and methodology they believe the courses made accessible to them and if such contents contributed to the quality of their bilingual teaching.

2.4.2. PARAMETERS FOR CLIL- TEACHER COMPETENCES DERIVED FROM STUDIES ON CLASSROOM DISCOURSE

Before turning to Llinares, Morton and Whittaker (2012) whose work has given this section its name, it is important to point out the drift of sub- sections 2.4.1. to 2.4.3. The aim of section 2.4. is to refer to many sources that show ways of evaluating teacher performances and competences in CLIL. Those sources highlight how teachers' competences and performances help to turn lessons in an L2 into actual CLIL lessons, in which language and content are definitely approached in an integrative way. This is done in order to add insights from classroom- based research to the raised questions from section 2.3.: Which of the content subject's linguistic characteristics have to be kept in mind in order to teach proficiently in CLIL setting? In section 2.3. it was most central to highlight the language demands that CLIL poses on teachers and learners on a more theoretical basis. This part tries to identify methodology that makes teaching and learning more transparent with regard to language and content.

Llinares, Morton and Whittaker (2012: 76- 103) run other categories for analyzing language– scaffolding in CLIL- classrooms than De Graff et al. (2007). It was the main-interest of the team to investigate the language pedagogic and methodological measures which teachers take to increase the learning effects of students, not only in terms of language, but also with regard to content.

This means that they approach CLIL from a different angle than Coyle, Hood and Marsh (2010), who worked on a conceptual basis. Llinares, Morton and Whittaker (2012: 76f) studied professional behavior of teachers and analyzed which interventions would be most successful in implementing CLIL as a conceptualization, as laid out by Coyle, Hood and Marsh (2010).

Generally, lessons in any language that is not a regular means of communication for at least the majority of participants are prone to misunderstandings at a higher rate. Llinares, Morton and Whittaker (2012: 79f) provide their readers with reflections and findings which underpin that teachers' performances in CLIL are more often confronted with possible misunderstandings than those lessons held in the L1. But this situation has its advantages too. If errors in communication occur, they can be detected even more easily sometimes because participants are more aware that contents and meanings depend on the less familiar use of the L2.

2.4.2.1. QUESTIONS

Questions are seen as one key- element in teaching and learning in general. One crucial distinction of questions is whether they are referential questions or display questions. In the latter, the person inquiring expects to hear one rather pre- conceived answer from the respondent. This means that the respondent is not asked to add new knowledge (Llinares, Morton and Whittaker 2012: 84- 85). However, and this is a suggestion that not every teacher trainer for CLT or CLIL would agree to, it may be sensible to use display questions to some extent since they put “a topic or a knowledge item centre stage” (Dalton- Puffer 2007: 95). This incidence is evidence that in CLIL it is important to reflect upon the knowledge gained in teacher trainings and to be able to sidestep those decisions that are generally approved for teaching because there might be an even higher gain in taking decision that are not shared by the majority of experts.

Llinares, Morton and Whittaker adopt additional categories for questions from Dalton-Puffer (2007: 94). Those designations are not based on the degree of novelty or individuality of responses. For them it is relevant to anticipate what kind of content learners' answers might provide. There may be questions about facts, explanations, reasons, opinions and meta-cognitive solutions. Llinares, Morton and Whittaker (2012: 85-91) recommend staying aware of the categories for possible questions and the content they entail. The advantage is that learners might not get confused too easily by questions and may concentrate on processing their jobs and using 'language through learning' (cf. Coyle and Beardsmore 2007: 65).

Hopefully this reflection on the possible choice in the implementation of questions made it apparent that in CLIL, teachers need to have a rather clear conception of their choice in asking learners for information. The degree to which extent professionals design their lessons for the integration of content and language correlates with the possible outcomes in learners' success.

2.4.2.2. IRF: INITIATION, RESPONSE AND FOLLOW- UP FEEDBACK

The above- mentioned display questions and their advantages in CLIL can be further used in CLIL lessons. A display question can be used as a funnel into the so- called IRF-pattern. The abbreviation stands for 'initiation' [by the teacher], 'response' [by student] and 'follow- up feedback' [by teacher] (Llinares, Morton and Whittaker 2012: 77- 78). As guided as it is to start an activity by a teacher- initiated display question, this measure is advocated by the authors. They argue that the possible learning effects for students greatly depend on the nature of the teacher- follow- up feedback. Teachers could react according to two main- categories; either he or she evaluates the student- expression by making use of a pedagogic feedback or some kind of correction. The teacher could even ask for more information on what the student said. This course of action can actually result in interactional feedback. Then the type of feedback comes in the form of referential questions when the respondents are welcome to present unanticipated information to the listeners. The authors argue that the type of feedback influences the production of learners and their share in the general participation to a very great extent. Referential questions are prone to encourage higher proportions of language produced by students. This is the case

in regular L1- lessons and in CLIL- classes, as well (Llinares, Morton& Whittaker 2012: 78- 79).

As can be seen, using a pattern of communication like the IRF can facilitate communication between learners and teachers. Due to its guidedness the IRF even allows for students with weaker levels of language efficiency in the L2 to participate. CLIL teachers should be aware that they predetermine with their choices whether many students could join a lesson. Reading classroom- based research like Llinares, Morton and Whittaker (2012) helps to see that point more clearly.

2.4.3. A RESEARCH- BASED CONCEPTUALIZATION OF CLIL

Dalton- Puffer (2002, 2003, 2004 and 2005) conducted a triangulation study of classroom discourse in Austrian CLIL classrooms. The three research questions of the project concerned “patterns of classroom interaction”, “language teaching strategies” and “implicit theories (Alltagstheorien)” (Dalton- Puffer 2002: 15). Besides these research areas there was one paramount objective for the author:

The ultimate aim of this project thus is to develop a conceptually sound model of the language side of English- medium instruction that can serve as the basis for principled pedagogical decisions.” (Dalton- Puffer 2002: 6)

With regard to patterns of classroom interactions, Dalton- Puffer (2003: 3) turned to directives because these allow relatively straight forward observation of “discourse modification” and “mitigation”. Insights gained from the collected data show that the language environment of the observed classes is very rich in that it shows distribution of the majority of types for directives. However, the discourse situation in the CLIL- classes was much narrowed because learners were not in the position to utter directives like teachers were. Dalton- Puffer even draws the following conclusion with regard to the Discourse Hypothesis (cf. Dalton- Puffer 2002: 8-9):

The CLIL- classrooms studied here provide no opportunity for the students to experiment within varied parameters of power, distance or imposition. From the experience of numerous hours of classroom observation I would like to submit that, in general, current EFL teaching methodology affords learners more opportunities to play with interactional parameters and assume different roles than what is the case in

content classrooms whether they are taught in the L1 or the L2 (Dalton- Puffer 2003: 20).

In another part of the study, Dalton- Puffer (2004) concentrated on the distinction of thinking skills into BICS and CALP, and from that she concluded that also in CLIL, there is a need to raise learners' awareness for language and thinking skills which are not everyday like but part of the academic register. Therefore, transcripts of CLIL- lessons were analyzed for incidents of 'definitions' and 'hypotheses' because they are two main categories in academic thinking and language skills. As it turned out, surprisingly, 40 % of the transcribed lessons did not show incidents of defining and this was even so, although there was a rich use of the IRF-pattern, which would be prone to allow for uttering definitions. With regard to hypotheses the result was such that on an average there was one attempt per lesson and this would also mean that there must be plenty of lessons where there is no hypothesis formed at all (Dalton- Puffer 2004: 32- 38).

Furthermore, there was evidence that the teachers all had procedural knowledge of the discourse patterns in questions because they were able to perform them correctly and persistently. Still, there was no incident when professionals used metalanguage to inform their students on the forms and functions of definitions and hypotheses. It is argued that if (CLIL) teachers make descriptive knowledge of some target academic skills accessible to learners, this would increase the academic proficiency levels of learners, both with regard to content and language (Dalton- Puffer 2004: 42; 45).

It can be argued that it became obvious that there seem to be different objectives in CLIL for the applied linguist and for the average teacher. This divergence led Dalton- Puffer (2005: 225ff) to conducting interviews with the teachers from the study. Her conclusion from an analysis of the transcripts is as follows:

The interviews suggest that the participating teachers possess a multi- faceted experiential approach to SLL encompassing both input- output oriented as well as participatory components. However, the input- output oriented view is clearly more amenable to open reflection with regard to their own teaching practices than are participatory concepts. A partial reason for this, I argue, is that the event in which teachers and learners are participating (CLIL- lessons) is dramatically underspecified in terms of its internal structures, functions and goals [...] (Dalton- Puffer 2005: 233- 4).

To help minimize this lack of specification of CLIL lessons, Dalton- Puffer (2005: 234- 5) suggests connecting Canale and Swain's (1980) model of 'communicative competence' with

findings from her study. Usually, educational papers on CLIL use a conception of communication that labels it as the transfer of information, i.e. of content (Dalton- Puffer 2005: 235f). But the author suggests - for quality's sake in CLIL lessons- to adopt a wider conception of communicative competence. It is argued that there are more components of 'communication':

- “Linguistic/ grammatical competence
syntax, inflection, lexicon, phonology, orthography”
- “Sociolinguistic competence
socially and culturally appropriate language use in terms of meaning (sociopragmatic) and form (pragmalinguistic), e.g. formality, politeness, interpersonal relations”
- “Discourse competence
selection, sequencing, arrangement to create a unified whole with reference to a particular message, context and audience.”
- “Strategic competence
how to manage gaps in the knowledge system, activate learning and deal with communication breakdown” (Cf. Canale and Swain 1980, referred to in Dalton- Puffer 2005: 236)

Applying this concept would mean to point out that there should be a broader understanding of 'communicative competence' in CLIL lessons. CLIL should be more than the mere transfer of content via lots of terminology. On the basis of a well- grounded concept of 'communicative competence', it would be advisable to cater for the needs of the other communicative competence aspects in CLIL lessons, too (Dalton- Puffer 2005: 237- 9, also cf. pp 239- 247).

3. EMPIRICAL PART: INTERVIEW STUDY

3.1. INTRODUCTION

The first part of this thesis dealt with what the literature has to say upon the three research questions. For the sake of increased reader- friendliness, the three research questions presented in the introduction are summarized again at this point:

- What are language pedagogical frameworks and conceptualizations of CLIL and which implications do they have for teacher competences?
- What do voluntary teachers from an Austrian secondary school think of CLIL in general and as implemented at their venue?
- Which prospects become apparent from the synopsis of conceptual frameworks, competence grids, classroom discourse in CLIL and reflections of individual experiences?

Research question one has been dealt with to some extent. Therefore it is in order to turn to research question two. Interviews have been conducted with voluntary content teachers of an Austrian secondary school. The material was analyzed for the purpose of gaining insights on the matters included in research question two.

3.2. RESEARCH APPROACH AND GENERAL DESIGN OF INTERVIEW PROTOCOL

One very essential decision had to be taken on whether using the protocol for interviews or for introspection by the teachers by way of working on the questions within a semi-structured questionnaire. But the latter would have had two severe disadvantages; there would have been no chance of asking for clarification by the participants and there might have been the risk that the voluntary respondents might have dealt with the items on a rather superficial level, by answering the questions too quickly. For these two reasons it seemed sensible to decide to conduct interviews.

As Dörnyei (2007: 135) explains there are three main types of interviews; they can either be structured, semi- structured or unstructured. Structured interviews contain questions which resemble a quantitative closed questionnaire- inquiry, since they provide respondents with prefixed answer- formats and are directly analyzable but are relatively narrowing in scope.

Semi- structured interviews use an interview protocol including questions that allow, for instance, for the opinions of interview partners. In that type of interview it is also possible for participants to express their views openly and to let reactions develop as the conversation continues (Dörnyei 2007: 136).

The type of unstructured interviews

allows maximum flexibility to follow the interviewee in unpredictable directions, with only minimal interference from the research agenda. The intention is to create a relaxed atmosphere in which the respondent may reveal more than he/ she would in formal contexts, with the interviewer assuming the listener role (Dörnyei 2007: 136).

For this paper it has been decided to conduct a semi- structured interview because on the one hand some specific questions need to be made explicit since answers to them should help to investigate matters connected with the research questions. On the other hand interviewees should also have the opportunity to digress from the scope that the protocol sets.

Dörnyei (2007: 137- 8) points out that there are different kinds of questions in interviews and they serve different purposes. It is seen as sensible to have a mix of all types in a protocol to ensure that the interview will contain as many different pieces of information as possible. The initial questions are influential because they should help to establish a setting in which the interviewee feels comfortable and uninhibited to speak. Furthermore, there are content questions and it is suggested to follow Patton's (2002, referred to in Dörnyei 2007: 137) typology which is as follows:

- a) "experiences and behaviours",
- b) "opinions and values",
- c) "feelings",
- d) "knowledge",

- e) “sensory information, ([...] and even what the interviewer would have seen or heard if he/ she had been in a particular place)”, and
- f) “background or demographic information.” (Patton 2002, referred to in Dörnyei 2007: 137-8)

It is advised to have questions for all these aspects to have a rich picture. Additionally, the interviewer may use ‘probes’, i.e. questions that ask the interviewee to go into more detail on a point that is either of interest to the interviewer, the interviewee or both. As the “final closing question”, it is advised to ask the respondent if there is one question which should have been asked but has not been asked so far. In this way the interviewee has the opportunity to close the interview according to their wish (Dörnyei 2007: 138).

After this initial description of some rather general characteristics of the questions in the interview protocol, the following sub- section provides explanations concerning the choice of method, i.e. of conducting interviews. Then, the motives underlying the design of the protocol are explained to.

The interview protocol was designed for content teachers who do not teach a language in language classes. This profile of recipients meant that it was important to avoid focusing on language pedagogical issues too directly because they are not part of these teachers’ daily professional agendas or jargon, most likely. Other important characteristics of the recipients’ profile are that all of them volunteered and are colleagues. This last particularity made it easy to establish rapport and to talk about matters concerning their professional daily routines. For example, it was not necessary to explain why certain structural situations are as influential as they are because both partners have a grasp of them. Last but not least it was comparatively simple to find time slots for the interviews since I was around all day in school and could therefore rather spontaneously arrange meetings with my voluntary colleagues for an hour or so for talking about the questions of the interview protocol. It must be pointed out at this point that my colleagues were very nice and helpful and even agreed to conducting the interviews during the end of term when there was a lot to manage in school for everyone.

Concerning the interview protocol itself it is important to mention that a modified version of it was used for the last interview. This last meeting was different because the partner was a language teacher, an expert in English and French. During the interviews with the content teachers it turned out to be necessary to talk with this very person who was the teacher doing language support classes for the younger bilingual students. I wanted to

know what the course outline of these lessons was in general and which objectives guided her. Furthermore she was asked about her evaluation of the program at this school and what her opinions concerning CLIL teacher competences were.

We talked German in the sessions and there are some advantages in doing so. The most important one is surely that all of us were more comfortable in this way since German is our L1 and it would have been strange to talk in English then. Furthermore, talking in the L1 made the interviewees talk more freely and more emotionally than they would have done if the language of the interview had been English. Still, there is also an English version of the protocol in the appendix provided. Concerning the general language use, I attempted to use language from teachers' jargon for daily routine when this seemed fruitful. Also, special terminology from the literature review was avoided where it could be substituted by more everyday- like and synonymous expressions.

The scope of the questions from the interview protocol is quite broad. Much effort was put into the attempt to have a general range of questions to draw on all kinds of aspects that could be important for the CLIL practice of content teachers at this school. In this way, the interviewees had more time to become familiar with the speaking situation and topic and could also let their own ideas develop in the course of the sessions.

3.3. INTERVIEW PROTOCOL: METHODOLOGY AND CONTENT

To increase the amount of time recorded, I turned to the (cf. Polkinghorne 2005, referred to in Dörnyei 2007: 135-6) method of carrying out interviews more than one time per respondent. The author claims that it is sensible to have three meetings per respondent. The first session helps to become familiar with the topic's questions, the speaking situation and the interview framework. The next meeting then encourages the interviewee to go into more depth and to have changes in interpretations communicated so far. The third session is the final round- up, when open issues can be discussed in greater detail. As it turned out saturation was achieved after the second session in all interviews with the content teachers.

As is inherent to this paper which tries to study theories and practices of integrating form and content, also in designing the interview protocol the matter of method and content in a

broader approach was vital. When designing the interview protocol different sources have been used as shall be introduced in the following paragraph.

On the one hand, there has been introspection. For the preparation of a CLIL- class in Catholic Religious Education, partly other learning objectives are relevant than are for a class in the same subject at the comparatively similar cognitive level in the L1. The literature supports this view as can be seen in section 2.2.1. It is then attempted to include questions into the interview protocol that intend to discuss the views of colleagues about the issue of methodological differences and their implications concerning teaching in the L1 or the L2.

To broaden the horizon of the contents implicit to the research questions, an interview protocol used by Dalton- Puffer et al. (2008: 177- 181) for research on CLIL- practices by teachers was used. The questions were assigned to the following subcategories belonging to relevant areas of research question two and are labeled as follows:

- Professional training and learner biography
- Objectives in CLIL
- Materials and preparation
- Cooperation with other teachers
- Outcomes
- Teacher ID
- Evaluation of the school's program

The reader is asked to turn to the appendix for the English version of the interview protocol (cf. p 92 of this paper).

3.4. RESEARCH CONTEXT

The local schooling authority for Vienna has set the support of bilingualism in their educational institutions as one of their major goals. One visible sign for that is that the welcoming page of the official website provides the visitor with an easy- to- find link to all the venues taking part in bilingual projects in English. Various types of schools focusing on bilingual education have been introduced. Children, adolescents and young adults may benefit from educational continuity in English as a lingua franca from the first year to their

school- leaving exam. Interested parents and their offspring can choose between eight different schooling types, installed in over 80 locations all over the city. Generally, these are the raw numbers of the realization of the “große Wiener Bilingualitätsoffensive” (<http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18>, 10 Feb 2012).

If we wanted to zoom in on one of the locations of “the educational offensive for bilingualism”, a school in the west of Vienna would be an interesting example for an institution that undergoes continual change ever since it has started taking part in bilingual education¹⁴. The student population of this secondary school is, like in every other Austrian institution of primary or secondary learning, divided into different peer- groups, i.e. classes, per year. A letter is assigned to every cohort, the first one being A. In this school there are years with many peer groups and there could be classes labeled up to the letter F, which means that there could be up to 180 first years in one year.

At first in the history of bilingual education at this site, English was introduced as a working language in all classes labeled A and the project was called EAA¹⁵. Back then, it was only one cohort, who were participants in the initial year. Every following year saw a new A- class of first years starting into the bilingual program. None of the other cohorts joined the bilingual program up to 2010. Lyster (2007: 11) would describe the situation as follows:

Immersion programs tend to be housed in dual- track schools: that is, schools that offer both an immersion and a regular non- immersion program. Although evaluation studies recorded higher second language proficiency levels for students enrolled in *immersion centres* (i.e. schools that offer only the immersion program [...]), dual- track schools continue to be the norm.

The decision of the institution to take part in bilingual education in the above mentioned way could be due to reasons of positioning the school on the market and to find more lessons for teachers who would otherwise have had to cut back on their lessons.

¹⁴ One possible English translation for the project “[G]roße Wiener Bilingualitätsoffensive” <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18>, 10 Feb 2012

¹⁵ This abbreviation stands for the German term ‘Englisch als Arbeitssprache’ or ‘English as a working language’ as Dalton- Puffer (2002: 4-5) points out and assesses the name as follows:

Taken literally, this implies that the foreign language, which is considered to have been learned somewhere else (presumably during English lessons), is quite simply used to teach and learn subject content. Next to nothing is said about further language learning objectives.

Furthermore, in order to give a more precise description of the venue, the school features a middle to late form of a weaker form of *partial immersion*. This means that students who enroll are usually at the age of ten and have had English as a regular subject in primary school. They experience a maximum, and not a minimum, of 50% of the lessons in the L2 (Lyster 2007: 11).

Later on, the training focusing on supporting students to reach a higher average linguistic level in English in many content subjects became promoted as DLP¹⁶. At the same time, also all new B- classes were introduced to the bilingual program. Apparently, there has been a strong demand for bilingual education in that part of the city.

Currently, DLP needed to be renamed into FOE¹⁷ because the new form VBS¹⁸ was about to be initiated in 2012/ 13. Both bilingual classes were split into two new groups, with the A-classes starting partaking in VBS from 2012/ 13 onwards, and the B-classes staying in FOE. VBS has certain characteristics as for example that a minimum number of students whose L1 is not German need to be enrolled. Basically, FOE is in focus here because it is most akin to DLP (<http://www.brg14.at/content/schulprofil/VBS.php>, 10 Feb 2012 and <http://www.brg14.at/content/schulprofil/FOE.php>, 10 Feb 2012).

As mentioned above, there is a minimal time amount of content lessons prescribed in DLP but since native teacher assistants are at work for six to seven lessons per week in every bilingual class this limit is often exceeded. Therefore it is possible to argue that a DLP-class has from three to seven content- lessons in English in addition to their standard language- classes in English (<http://www.brg14.at/content/schulprofil/EAA.php>, 10 Feb 2012). This would amount to an average of five CLIL lessons from all the lessons partaken in per week on the part of firstgraders (http://www.brg14.at/?page_id=39, 4 Jan 2014).

Basically, the official aim of the school is to have a maximum of 50% of the lessons in English in the bilingual classes. This means that the program could nearly be labeled as *partial immersion* as opposed to *total immersion*, which means that for the first years the whole curriculum is taught in the L2. Studies on the language outcome of both program types can be summarized as follows:

¹⁶ i.e. ‘Dual Language Project’

¹⁷ i.e. ‘Focus On English’

¹⁸ i.e. ‘Vienna Bilingual School’

In partial immersion, a minimum of 50% of the curriculum is taught in the second language for one or more years [...]. Program comparisons indicate that early total immersion programs yield better results than early partial immersion programs. (Lyster 2007: 11)

How does a child enter one of the types of bilingual education at this school? It is necessary to pass an orientation talk in which two to three children take part at a time. I once had to be co-examiner on short notice and so had to ask my colleague which qualities we were going to look for in the orientation talks. The directive was to check whether children are able to compensate for lack of linguistic knowledge in their own speech production, and whether they can and actually do help their partners to perform the activity. Therefore, prime skills are fluency and team work^{19, 20}.

3.5. TEACHERS IN THE DLP PROGRAM AT SCHOOL ‘L’

In Austria, every teacher in upper secondary comprehensive education is supposed to have specific academic training in at least two disciplines. This results in the circumstance that some practitioners combine two content subjects, others major in two languages. Then again, others combine a content subject with a language. The administration of the school tries to assign teachers to the DLP program who gained experience in language pedagogy. Still, the demand is higher than the supply with language teachers and more often than not content teachers need to take part in CLIL classes.

¹⁹ Also see the school's homepage –following the guideline of the Viennese Educational Authority- for clarification of the skills which are needed in the orientation talk for both bilingual programs:

- Kommunikationsstrategien zur Förderung der sozialen Interaktion (Fragen stellen, nachfragen zur Verständnissicherung, etc.).
- Kompensationsstrategien (Strategien, mit deren Hilfe das Kommunikationsziel trotz limitierter Sprachkenntnisse erreicht werden kann, wie z.B. Umschreibungen [sic], Mimik, Gestik, Einsatz der Muttersprache).
- Lösungsstrategien zur Bewältigung der gestellten Aufgaben.
(<http://www.brg14.at/content/schulprofil/VBS.php>, 26th August 2013)

²⁰ It is interesting that by the introduction of the VBS-branch it became superfluous to pass an orientation talk for the freshmen of FOE. This means that any child who is assigned for the FOE will take part without any prior display of any L2 language skills whatsoever. Surely, this results in a new situation for teachers and students in FOE.

Obviously, not every CLIL teacher is an English teacher. Not many content- teachers studied English, but dedicated their second studies to other content- focused disciplines. Therefore, of the approximately 20 colleagues being assigned to work in bilingual classes in the school described above, only seven combine English with a content- discipline. So one third of the team is used to reflecting on explicit linguistic training on a daily basis, so to speak. For the other two thirds it is hard to fathom their regular involvement into language pedagogic matters in a more explicit form.

It might be that many (content) teachers in DLP think about teaching and learning a second language in a way that was summarized by Dalton- Puffer (2002: 8) who says this for the Austrian context:

Both Krashen's and Long's models have been critici[s]ed for being either interpretive rather than empirically based, but certainly Krashen's Monitor Model has proved highly influential and is the model most frequently referred to by teachers practi[s]ing English- medium instruction in Austria.

3.6. PARTICIPANTS

Dörnyei (2007: 128) proposes two main categories for finding partners for interviews. Sampling can either be done on the basis of similarities or of differences of target groups. The target groups of the study were chosen on the basis of similarities. The interviewed content teachers for CLIL share many characteristics. This is due to the fact that it is inherent to the CLIL- program to have a peer- group of teachers in which participants have many qualifications and working settings in common. Some characteristics of those similarities are pointed out in the following.

All teachers in Austrian education on the secondary level attain masters' degrees of education in two subjects. Exceptions, being either student- teachers or doctors in their fields, are not uncommon but still not encountered very often. Furthermore, all colleagues are subjected to curricula for their subjects. This can imply that the integrative approach to teaching and learning as advocated by CLIL does not easily respond to the requirement of most content curricula. This is at least what one hears quite often in the teachers' room. Furthermore, infrastructural limitations such as timeframes of lessons and budgets for human and technical resources are very much alike for most teachers although it can be

argued, at least from personal experience, that younger teachers should generally be able to access the sources provided by modern media more easily than their elders.

In order to approach every teacher taking part in the DLP- program at the given institution, a mail- distributor was installed containing all the names of potential interview partners. After that, a message was sent to the 41 individuals consisting of teachers and native assistants. Four teachers agreed to help me in my studies.

A short introduction to the biographies and trainings of all the teachers interviewed is provided at this point to get a clearer picture of the interviewees before going into greater detail in the analysis of the data. In the course of this paper, further aspects of biographies and general education of the interviewed teachers will only be referred to when shedding more light on their daily professional routines.

RD is in his early thirties and started working as a teacher in 2008. His subjects are history and geography and he wrote a PhD in the former discipline. He is the form teacher of a class that does not take part in the bilingual program. Although RD did not focus on foreign language aspects in his university training, he takes part in the school's DLP program. The teacher attended some CLIL- based in- service courses as preparation and to increase his ability to work in bilingual classes. Usually, he supports two DLP classes per year in geography and this amounts to four CLIL- lessons per week.

SN is also in her early thirties and started working as a teacher in 2005. When entering school service, she was still doing her graduate studies for mathematics and physics at university. Ever since then there has been a lack of teachers for physics in Austria. In the course of time, the teacher focused on language aspects of teaching and learning physics in her studies in her L1. Today, SN has been the form teacher of a DLP- class for more than four years and teaches approximately seven lessons per week in English as a working language.

SW started teaching in 1977 and her subjects are mathematics, physics and descriptive geometry. She is the form teacher of a mainstream class and she makes a point of not having more than one DLP- class per year. Therefore, SW has two CLIL- lessons per week. SW studied a lot of the physics literature at university in English but next to none of the university materials for mathematics in an L2. The teacher took a course that lasted a semester to practice her English skills for taking part in the DLP program. Ever since the program was started in 2002, SW has been on the team.

CS has been a teacher for chemistry, mathematics, physics and descriptive geometry for nearly 40 years and has been part of the DLP- program for over 11 years. Concerning this involvement with bilingual teaching, she has only taught mathematics in an L2. At the time that the interview was conducted, CS taught one DLP- class in English and she uses English as the language of instruction in half of the sessions, so she had two CLIL- lessons per week at that time.

IM is one of the teachers that are responsible for the organization and implementation of DLP and VBS on an administrative level. Each week she is present at the meetings which serve to allot lessons to native teachers' timetables and IM knows about the characteristics and legal requirements of bilingual programs in Austria. Furthermore, IM is a teacher of English and French. Originally, it was not intended to conduct an interview with IM but in the course of the talks with the content teachers it turned out that three of those four colleagues referred to a tutorial for DLP- classes. Since IM is one of the practitioners who do such classes, I asked her for an interview and she agreed.

3.7. TRANSCRIPTION CONVENTIONS USED

Wray et al. (1998: 179f) point out that researchers who work with transcripts of spoken texts need to know beforehand how they actually want to find out about given topics in pieces of speech. They clearly distinguish between transcripts for phonetic analysis or transcripts for content interpretation which function on an orthographic basis. The purpose of this thesis demands for the latter, since it is interpretation of CLIL practices that are going to be analyzed, rather than studying the ways the interviewees pronounce sounds.

In terms of methodology for transcribing, Dörnyei (2007: 248) advises to combine elements of different transcribing conventions in order to fit the purpose of a given research project. He suggests to have a "principled 'pick- and- mix'". This piece of advice shall be followed and two transcription conventions are presented at this point: The first transcription tool kit is by Schiffrin (1987: ix- x) who presents the following conventions for speech analysis focusing on discourse markers and interpersonal content primarily:

- . Falling intonation followed by noticeable pause (as at the end of declarative sentence)
- ? Rising intonation followed by noticeable (as at the end of interrogative sentence)

,	continuing intonation: may be slight rise or fall in contour (less than “.” or “?”)
!	Animated tone
...	Noticeable pause or break in rhythm without falling intonation (each half- second pause is marked as measured by stop watch)
-	Self interruption with glottal stop
:	Lengthened syllable
<i>italics</i>	Emphatic stress
CAPS	Very emphatic stress
[	Beginning of overlap
]	Ending of overlap
=	Latching; transcript of one speaker’s turn continues in the next line
Z	No perceptible pause when B starts to speak after A was finished
Blank	When B says something in a very short pause that A takes before continuing

Jefferson (1979: 79- 96, quoted in Schiffrin 1994: 424- 431) recommends following the conventions below. Her transcription conventions should help to be equipped with a combined toolkit as Dörnyei (2007: 248) suggests:

((pause))	For untimed pauses between utterances
hhh	For audible aspirations
‘hhh	For audible inhalations
(())	“(...) are used to enclose some phenomenon with which the transcriptionist does not want to wrestle. These can be vocalizations that are not, for example, spelled gracefully or recognizably.” Coughs are one example of such phenomena.
((bell rings))	Information in brackets to describe influences on the speech situation in greater detail
((whispered))	Information in brackets to describe characterizations of the speech situation in greater detail
> <	Speech more quickly uttered than surrounding talk
(transcript)	Doubts whether transcript was able to capture utterance
(empty)	Not able to understand stretches of the recording
=>	Arrow in left- hand margin points out contents of increased interest
.	Vertical dots show that “intervening turns in talking have been omitted from the fragment” (Schiffrin, 1994: 431)

The combination of both Jefferson (1979) and Schiffrin (1987 and 1994) provided a broad range of transcription convention techniques that also helped in transcribing instances that were by some type of intervention hard or hardly understandable. Those conventions which are used in studies on discourse markers and help to illustrate very subtle expressions of speaking have only been transcribed if this helped understanding the content in more depth. Besides, I used standard spelling for German, including its upper case letters for nouns, etc. simply for the reason that I am used to this.

4. ANALYSIS OF DATA

4.1. PRIOR CONSIDERATIONS

Gibbs (2007: 40ff) wrote the guide- book *Analyzing qualitative data* and in it he advises to make one's codes rather analytic instead of descriptive only. If a researcher proceeded like that, the analysis is more prone to reveal information inherent in the data itself. Papers might be more worthwhile for further research and would provide a higher amount of actual insights then. The example he provides for his point is based on an interview with a man whose partner suffers from Alzheimer's disease. Gibbs wants to illustrate the difference that a researcher can make when not merely describing what it is that is said by an interviewee:

Clearly Beryl has lost that [dancing and bowling], so we could code lines 2 to 6 to the code 'Loss of physical co- ordination'. This code is now slightly more analytic than those we started with, which just repeated Barry's descriptions. Barry does not talk about loss of physical co- ordination, but it is implied in what he says. Of course you need to be careful. This is an interpretation, based here, on very little evidence. You need to look for other examples in what he says of Beryl's infirmity. (Gibbs 2007: 43)

This advice concerning the awareness that a researcher needs to have a larger pool of materials is essential. It presupposes that one has to have sensitive tools for revealing information because otherwise researchers might present contents that are not actually alluded to or expressed by in the data.

4.2. LIST OF CODES

Before the codes are introduced, it is important to state that "The CLIL- Teacher's Competences Grid" by Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto (2010) is interlinked with the individual codes of this paper to highlight the connection between the analysis of utterances by the interviewees and their impact on models of CLIL teacher competences acknowledged by educators (cf. Hillyard 2011). It is noteworthy to point out that many competences from the grid will be used for clarifications of more than one code. This is possible due to the circumstance that the analysis of different codes sheds light on the same competences from different angles.

Coding of the questions collected in the interview protocol suggested the following labels. The use of numbers should not intend to suggest any form of ranking:

1. Professional training and learner biography: The focus is on professional aspects of an individual's autobiography, such as personal learner experiences (in English) as children or adolescents at school, university studies and training programs for participating more efficiently in bilingual programs²¹.

“The CLIL- Teacher's Competences Grid” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010) is drawn upon to make more transparent which teacher competences for CLIL have been fostered in the course of the professional career and which not so far. Therefore, this code mainly refers to language- pedagogic competences from the grid. Such language- pedagogic teacher competences encompass the following areas:

- “Using Basic Interpersonal Communication Skills: Can communicate using contemporary social registers/ Can interpret social and academic registers of communication according to the demands of the given context” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 2) ,
- “Using Cognitive Academic Language Proficiency: Can read subject material and theoretical texts/ Can use appropriate subject- specific terminology and syntactic structures/ Can conceptualise whilst using the target language” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 2) ,
- “Using the language of learning activities: Can use the target language to explain, present information, give instructions, clarify and check understanding, check level of perception of difficulty/ Can use the following forms of talk [...]: explanatory, cumulative, disputational, critical, meta and presentational” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 3),
- “Designing a course: Can adept course syllabus so that it includes language, content and learning skills outcomes/ Can integrate the language and subject curricula so that subject curricula support language learning and vice versa/ Can design balanced formative and summative assessment tools measuring uptake in both language and content/ [...] Can select learning materials, structuring them or otherwise adapting them as needed/ [...] Can select the language needed to ensure student comprehension, rich language and content input, rich student language and content output [...]” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 3),
- “Merging content, language and learning skills into an integrated approach: Can guide students in maintaining a multiple focus on content, language,

²¹Autobiographical information of the more general kind, i.e. not referring to CLIL- related competences directly, is provided in the section on participants in sub- section 3.5.and 3.6.

learning skills and critical thinking/ Can support language learning in content classes/ Can support content learning in language classes/ Can integrate content from several subjects and fields of knowledge” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5),

- “Lesson planning: [...] Can find and adapt authentic material which speaks to student interest and learning needs/ [...] Can analyse content in term of language needs[...]" (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5),
- “Translating plans into action: [...] Can make content and language accessible by helping students to turn their tacit [...] knowledge into explicit [...] knowledge” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5),
- “Fostering outcome attainment: Can adapt course content to language and subject curricula/ Can set and negotiate content, language and learning skills outcomes with students/ [...] Can help students to harness higher order thinking vis- à- vis content, language and learning skills [...]" (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5),
- “Knowing second language attainment levels: Can use the Common European Framework for Languages as a self- assessment tool/ Can use the CEF as tool for assessing students’ levels of attainment with colleagues/ Can call on the CEF to define language targets in the CLIL class” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5),
- “Making the CLIL learning process efficient: Can anticipate, investigate and take into account learner needs regarding content, language and learning skills [...]" (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 7),
- “Applying interactive methodology: Can select learning activities in terms of classroom interaction [...]/ Can give students a substantial ‘voice’ in classroom discourse [...]" (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide7)

2. Objectives in CLIL: This code has a twofold emphasis. On the one hand it refers to the teachers’ awareness of both aspects of teaching and learning in CLIL, of language objectives and content objectives. On the other hand it also contains those objectives that interviewees set but which do not fit explicitly into the conceptualizations of CLIL described above. For the first, the list of competences from Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto (2010: slides 3; 5; and 6) is applied again:

- “Designing a course” (cf. p 51f of this paper, code one, ‘professional training and learner biography’)
- “Merging content, language and learning skills into an integrated approach” (cf. p 51f of this paper, code one, ‘professional training and learner biography’)

- “Applying SLA knowledge in lesson preparation: Can distinguish between language learning and language acquisition and select the language input accordingly/ Can identify words, terms, idioms and discourse structures that are new for the students in text, audiovisual materials, and support comprehension thereof/ Can identify the language components needed by the learners for oral or written comprehension and produce support material/ Can identify the language components needed by the learners for complex oral or written production and produce adapted resources [...] / Can, if necessary, plan prior language learning [...]” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 6)
 - “Applying SLA knowledge in the classroom: Can support students in navigating and learning new words, idioms and discourse structures/ Can call on a wide repertoire of strategies for supporting students in oral or written production/ [...] Can use a wide range of language correction strategies with appropriate frequency, ensuring language growth without demotivating students [...]” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 6)
3. Materials and preparation: This dimension is of enormous relevance for many statements in the interviews. It is often the case that interviewees relate an increase in preparation time to a lack of material- and not to a lack of language competence- and the subsequent design of materials or adaptation exerts considerable pressure on those teachers in many situations. This circumstance suggests using the competences from “The CLIL Teacher’s Competences Grid” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slides 5; 6):
- “Lesson planning” (cf. p 51f of this paper, code one, ‘professional training and learner biography’)
 - “Knowing second language attainment levels” (cf. p 51f of this paper, code one, ‘professional training and learner biography’)
 - “Applying SLA knowledge in lesson preparation” (cf. 52f of this paper, code two, ‘objectives in CLIL’)
 - “Applying interactive methodology” (cf. p 52f of this paper, code two, ‘objectives in CLIL’)
4. Outcomes: What is different for a cohort if they are taught in an L2? Which long term and overall effects does CLIL have on the learners from a teacher’s perspective?
5. Evaluation of the school’s program: What are the educational, political and social objectives of the school’s program as perceived by the interviewees? Or with

reference to Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto (2010: slide 1) those competences can be alluded to:

- “Defining CLIL: [...] Can articulate the key elements of the CLIL approach/ [...] Can describe common misconceptions about CLIL” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 1),
- “Adopting an approach to CLIL: [...] Can define ways of ensuring programme goals are addressed in a balanced manner/ Can identify the type of CLIL best suited to one’s context” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 1),
- “Adapting CLIL to the local context: [...] Can link programme parameters and the needs of a particular class of students [...]”(Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 1),
- “Integrating CLIL into the curriculum: Can describe how CLIL links to the national or regional curriculum/ Can deliver CLIL according to requirements of educational authorities” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 1)

6. Teacher competences and CLIL: Does participation in a bilingual program have influences on self- perceptions of teachers? If so are those influences beneficial according to the individual teachers’ views? Is there a need of supporting the interviewed content teachers in order to decrease workload and increase their self-confidence?
7. Cooperation of content teachers with English teachers: The scope of this code is on cooperation with colleagues in general and in particular. This means asking whether there is cooperation with any CLIL- teachers or- more to the point- if there is teamwork with English teachers for CLIL- lessons. Interestingly, aspects of cooperation of teachers are not made a part of competences in Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto (2010: slide 4). There is only a small proportion dedicated to one dimension of cooperation between teachers:

Working with others to enhance student learning: [...] Can express own professional concerns and needs to fellow teachers [...] Can analyse learner’s needs with fellow teachers (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 4).

For this aspect of cooperation with other practitioners, there is much less concern than for other areas in the grid, which is interesting.

4.3. PROFESSIONAL TRAINING AND LEARNER BIOGRAPHY

All the five participants were briefly introduced in one of the former sub- sections to give an impression of the teachers in a rather general way. At this point, information on pre-service or in- service trainings for CLIL is provided. As Almenta points out there is no rule that makes any such training mandatory for Austrian teachers but it is still highly recommended by educational authorities

(http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/EstefaniaAlmenta_CLILTeacherTraining_Rakvere.pdf, 18th August 2013). Besides that, a description of educational experience as teacher trainees and references to personal motivational aspects are also included to enrich the impression.

RD (p 99f) explained that he passed a four semesters' in- service course for DLP but that it was no preliminary for partaking in the bilingual program at his school. According to his point of view the course did not really prepare him for the real routine in school life. His reason for joining the in- service course was to improve his language skills but instead of an emphasis on language training, he experienced presentations of topics which are typically important in DLP or CLIL in Austria. Areas discussed were for example the cooperation with native teachers, a selection of matters that would be appropriate to teach and learn in the L2 and –very much to RD's liking- advice for finding useful material. This last topic is central for RD because appropriate material scaffolds him as a speaker and makes him feel more self- confident in a communicative situation that is per se characterized by anxiety on RD's part, or as the interviewee put it: "Also ich hab am Anfang großen Respekt, um nicht zu sagen Angst [vor dem DLP- Programm], gehabt davor." (p 100)

RD decided to accept his assignment for the DLP- lessons for reasons of securing a position at a fairly nice school and there has not been such a thing as an interest in CLIL or DLP on his part (p 103). As he said, during his studies at university the geography teacher never anticipated that he would have to join a program like DLP. However, he sees it as a necessity to participate because the profession of teaching has to adapt to the needs of society (p 121).

Contrary to RD, SN explicitly wished to be part of a bilingual program and looked for a new job at another school, on the very basis that she wanted to develop in the direction of

bilingual secondary education. SN explained that she wanted to join in- service courses for CLIL after two years on the program. However, her superior was sure that the mathematics and physics teacher would not benefit from such courses because it was too late for them already (p 149). Here is quite a lively description of her start at this school and her expectations of early teacher training for CLIL:

[...] und ähm könnt man schon vorstellen, das [DLP/ CLIL] *irgendwie* zu unterrichten, hab aber nicht daran *gedacht*, dass ich vom ersten Tag da drinsteh, *sondern dass* ich zuerst mal *so ne Ausbildung* mach und sowas, [...]. *Des hats natürlich nicht gespielt*, weil sie warn froh, dass sie für, dass sie jemanden *haben*, der Physik auf Englisch [...], oder *zumindest* im Team Teaching, unterrichten würde (p 149).

So a general course on CLIL was out of the question because SN acquired relevant methodology as a self- educated person. How about participating in the first course for sciences in CLIL for Austrian teachers? In that, SN took part and she said that she benefited tremendously from the fact that in that course lots of methodology was introduced that is usually associated with language lessons, or in SN's own words:

Aso ich find, ich hab EXTREM davon profitiert, dass ich dort Methoden kennengelernt hab, die *üblicherweise* im Sprachunterricht vorkommen [...], die man aber eins zu eins, wenn man nur ein bisschen Bewusstsein hat [...], wie wichtig Sprache ist, *wurscht*, Englisch, Deutsch, oder was auch immer [...], auch *Fremdsprache*, dass man die *eins zu eins* in allen Fächern anwenden kann (p 151).

Another expert for mathematics and voluntary participant in the interviews is SW. She has been on the program since 2002 and has taught mathematics in English. While entering the DLP- branch, SW was also enrolled for an in- service teacher training course that lasted one semester. The course was designed as support for practicing one's own English skills. This also meant that there was no concentration on any specific subject and SW had to make herself familiar with terminology on her own (p 192f). However, practicing communication skills does not come easily to SW, not even to the present day. As the mathematics teacher put it she is still anxious about making mistakes and there is no spontaneous way to produce spoken language for her because of this inhibition that was caused by her early language learning surroundings (p 195).

CS has been on the program since 2002, like SW has. Also in CS' case, experiences with DLP and CLIL are drawn from teaching mathematics. This teacher did not join an in- service course for CLIL, but once attended a course on French for scientists. CS joined the

DLP- program because one of her colleagues was so persistent in asking her to be part of the team and she agreed to the assignment at last. It was pointed out to CS that it would be no problem if she was uncomfortable with her personal language skills. There would be native assistants to support her and to make up for shortcomings in her language production (p 216f). Like SW, also CS has had trouble with self- confidence in terms of her language skills. But CS has made the experience that she has become more familiar with English and therefore feels generally better equipped in bilingual classes (p 219f).

IM is one of the teachers who are most involved in organizing the daily routine in the DLP- program and she has some pieces of advice for being a bilingual teacher. They sound relatively straight forward but might turn out to be a little too demanding. First, the language teacher recommends participating in language courses in English- speaking countries for at least three to four summers in a row. As IM says children notice insufficient levels of language proficiency in teachers and they are not hesitant to point out the linguistic problems of others. Some teachers who definitely did not want to take part in DLP but had to, suffered quite a lot from the learners' reactions to their speaking skills (p 241). Second, team work with the native teachers is of utmost importance in general and especially with regard to language pedagogic aspects in teaching in DLP- classes. This also means that both teachers need to take their time for preparing lessons together. It is often the case that the content teacher fills in the native teacher on the way to class and this should be avoided for quality's sake. But since there exists no time slot for preparations of team teaching lessons and there is no pay for this effort, it hardly ever is done to sensible extents (p 242f).

Considering all the statements from above, it is tried to draw conclusions from them with regard to CLIL- teacher- competences (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010) at this point. It is noteworthy that naturally the interviewees did only refer to those contents and methodologies of training course from which they personally benefitted most. This means that it might very well be the case that more teacher competences had been part of the course design than were actually named in the interview sessions.

IM suggested improving one's teacher competences of "Using Basic Interpersonal Communication Skills" and "Using Cognitive Academic Language Proficiency" (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 2). SN and SW remembered that their courses encompassed these competences, for the latter the scope was on BICS most

of the time. RD hoped to get opportunities for improving his BICS and CALP but had according to his memory other contents in his teacher training. Finally, CS did not attend a course and so did not participate in activities for fostering her BICS and CALP in educational settings.

The language teacher IM furthermore advises CLIL- teachers to cooperate to a great extent with the native teachers, especially with regard to language pedagogic objectives. This team work is included in the teacher competence “lesson planning” and “translating plans into action” in this paper (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5). RD and SN told me that they were asked to work on their cooperation with native teachers and thus to develop their competences for “lesson planning” and “translating plans into action” further. SW attended an in- service course for CLIL that had another scope, according to her memory.

Other teacher competences which stayed in the memories of the interviewees were as follows: RD improved his competence for “designing a course” (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: 3) by learning which topics would be very useful for bilingual classes. From the summary of SN’s comments concerning skills that she has learned in CLIL, it can be gathered that the mathematics teacher improved her competences of “merging content, language and learning skills into an integrated approach”, “lesson planning”, “designing a course”, “Using Basic Interpersonal Communication Skills”, “Using Cognitive Academic Language Proficiency” and “Applying interactive methodology” (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slides 3; 5 and 2). By working on her BICS, SW also developed further her competence of “translating plans into action” (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5).

4.4. OBJECTIVES FOR LANGUAGE

RD’s objectives in CLIL lessons are to raise students’ awareness for basics and essentials in geography as a content subject. This includes reading maps but also goes beyond this when youngsters are supported in analyzing and evaluating economic systems (p 108f). The teacher argues that this objective can be achieved in a bilingual class even though there are additional detours to take. Sometimes the use of the L2 might make the learning of contents more

difficult and time consuming. However, delays of this kind are often outweighed by the average DLP- student's higher degree of motivation, broader general knowledge and subsequent higher learning speed (p 110).

The interviewee RD was asked if there are any objectives for language in his bilingual lessons, i.e. explicit language goals that he sets for his students to achieve. RD said that he is aware of the CLIL approach's main goals, i.e. the integration of language and content. However, there are no additional lessons to support that integration and so the teacher argues that most of the time geography is not taught in detail enough, whereas CLIL as such includes the guarantee for learning English. This means that from the point of view of the interviewee- in terms of objectives for language and content- the content- aspect is at a disadvantage in CLIL- classes, compared to the language- aspect. This statement allows for the inference that RD would claim that language learning happens incidentally, but content learning does not (p 109f).

A further question investigating the explicit learning objectives of RD in his L2 lessons inquired if he tries to set up explicit language goals during preparations. He said that he never does that because it is his main intention to find materials that are direct translations of the content he would use in geography lessons in German. Therefore, RD tries to keep variation from the Austrian curriculum at a minimum or as he puts it,

Versuch mich amal zunächst am deutschsprachigen Inhalt zu orientieren und dann schau ich, was es zu diesem Inhalt passendes Material gibt. (p 111)

It is not RD's declared goal to let students explain in L2- output exercises the way avalanches happen, for instance. The teacher's focus is on making sure that learners understand what the lesson's contents were. For this it is important to note that his learners are allowed to do revisions in the L1. So RD does provide learners with vocabulary necessary for comprehension but he does not have a focus on form with the students, nor forces learners to answer in the L2, contrary to some of his colleagues (p 112f). The main language objective is perceived as the help for learners to have as little anxiety as possible in speech production (p 112).

There is one aspect in teaching where RD himself is very much at work as a language-sensitive content teacher. When on the look out for useful materials, he makes a point of assuring that the level of complexity in respect to vocabulary is appropriate for the target

group. The geography teacher has quite frequently experienced that materials approbated for a certain school level are actually too difficult for the learners in his group. Therefore, RD needed to make sure that there is help for them to understand the meaning of texts. He got anxious when he talked about this phenomenon because he thinks it is harmful to constantly put too much pressure on people (p 122f).

SN made an interesting statement to the question whether she has special objectives in DLP-classes. The teacher pointed out that her awareness of language- aspects in physics increased while doing bilingual classes as a teacher. Note, that she started teaching during her studies at university. It was not until teaching in English that SN focused on linguistic issues per se in German- speaking physics lessons. Teaching and learning in English has had consequences for her work in German- speaking classes and there have been explicit language objectives ever since in her classes (p 164).

Interestingly, SN does not distinguish between objectives for a German- speaking lesson or an English- speaking one. It is even the case that she makes a point of avoiding any differences between the approaches for the two languages. The interviewee stressed that it would be beside the point to have other, or partly other, aims than in courses in the L1. Her reason for that evaluation is that she sees language skills as a goal in all subjects, no matter in which language they are taught (p 163ff)²².

In terms of responsibility for language issues that belong to pragmatics or grammar, SN asks the native teachers to take over. SN is confident that her colleagues make sure that students use language that is appropriate for the relevant purposes. There is sensitivity for the need of practice of language items and some sort of outsourcing of language teaching takes places, as SN says. Reasons for this are that she does not feel well- trained enough to be in charge of language topics and, maybe above all, the opportunity to ask natives for help is brilliant for learners, as SN says (p 164f). The teacher uses this opportunity to repeat that it would not be professional to exclude language goals from a physics class, regardless in which language instruction takes place.

After these general remarks on the importance of language goals, SN was asked whether she features analytic language goals in her bilingual lessons. They would be supported by using listening comprehensions, for instance, where comprehension of students is somehow

²² For this view cf. Hoffmann 2013, for instance, as described in sub- section 2.3.2.

attempted to be made more measureable. Rephrasing of this question helped to discuss matters of a more overt language pedagogic approach. SN took her time to talk about her point of view. It might have been that the question was conveyed in an unfamiliar way, so that the topic in this form was not familiar enough. SN needed a while to come up with a statement and as soon as she was able to process the topic, she could refer to her experiences and attitudes in an offhand way. SN does support explicit language goals in her lessons and she knows the reasons for teaching matters the way she does and could describe language objectives. This teacher is generally used to doing this because she has been on the team for establishing a “Kompetenzmodell” in physics which bases on operators and objectives (p 166). For instance, students need to learn how to write reports on experiments and this is a skill that they might need in tertiary education too if ever some of the learners would like to pursue natural science studies in English- speaking countries (p 166f).

Finally, it is of utmost importance for SN that learners lose inhibitions of speaking and writing in English, or in any foreign language. There should be communication first and only then reflection on the correctness of utterances. This is an approach that suits learners very much and as SN said there is hardly any instance in which learners first ask for grammar information and then express what they want to say (p 18f).

Off record, SW says that she would have the same objectives in CLIL as the school states on its homepage. She veritably identifies her approach to CLIL with that of the school.

According to the school’s homepage the program’s aims in DLP, FOE and VBS²³ are:

- Das Erlernen der Fremdsprache wird gefördert und führt zu einer höheren sprachlichen Kompetenz der Schüler/innen.
- Die Schüler/innen haben schon früh die Möglichkeit, sich mit fremdsprachigen Fachtexten auseinander zu setzen.
- Die internationale Zusammenarbeit mit anderen Schulen via Internet oder durch Auslandsaufenthalte wird wesentlich erleichtert.
- Die durch fachspezifische Englischkenntnisse erworbenen Qualifikationen der SchülerInnen verbessern ihre Chancen beim Einstieg ins Studium oder ins Berufsleben. (<http://www.brg14.at/content/schulprofil/eea.php>, 26th August 2013)

There are a number of consequences inherent in SW’s point of view towards the bilingual program. First, there seems to be the belief that language learning needs instruction because it does not happen incidentally, at least not only incidentally, and it needs some kind of support.

²³For VBS the homepage does not refer to different language goals than those that are referred to for DLP/FOE.

It is unspecified how this support can be achieved by both SW and the homepage. Second, materials from English- speaking countries are perceived as a type of guarantee of successful language learning because why else should they be an explicit part of the program as outlined by the school? Third, cooperation with schools from other countries is an essential part of the program because it provides learners with meaningful opportunities for learning and communicating. Fourth, it is said by both SW and the homepage that students acquire English skills for specific purposes which would make them well- qualified for their future professional lives. It thus remains to show how SW supports all these goals as can be inferred from the interviews with her.

For SW it is important to have a good balance between language learning and content learning (p 198f). This means that SW attempts to raise awareness of different learning techniques for vocabulary in her students, i.e. to distinguish between mathematical words and phrases and language relevant topics (p 199). Furthermore, SW uses reactive feedback on language in correcting language mistakes in writing when she thinks she is able to do so (p 200).

Therefore, her students do get feedback on their writing skills in mathematics and this could help learners to improve their writing skills. In terms of support of the development of learner's speaking skills, SW provides training time for exercises that have communicative aspects as well as content relevance. There once was a project on statistics and one on natural sciences in which students had to negotiate meaning of content and language. Unfortunately, such exercises are very time- consuming and therefore they are not appropriate for general use in daily routine at school (p 204f)

CS was asked for her objectives for CLIL- classes in reference to the fact that a mathematics curriculum for bilingual classes has not been established yet. The mathematics teacher thinks that there is no need for another curriculum for DLP- classes because those learners also have to pass an Austrian A- Level, as she pointed out. This estimation was accompanied by CS' remark that actually the bilingual program is just some kind of additive to regular mathematics lessons (p 220). It conveyed the impression that CS would regard it as irresponsible not to fulfill the requirements of the Austrian curriculum for mathematics because that would mean to let learners take the school- leaving exam without the necessary preparation (p 221). CS at least implicitly raises the question of connection between the subject matter and the test format. Should an A- Level designed for DLP- classes contain formats that check on the language skills of learners? It is a somewhat crude thought but on

the other hand, why should teachers and students be bothered with language matters if they are never part of the mark?

With regard to the conceptualization that CLIL would be an integration of language and content, CS was asked whether she formulated explicit language goals for lessons in the L2. As the teacher pointed out, her focus is primarily on the content- aspect in bilingual classes²⁴. As the interviewee sees it the emphasis on language aims is only the business of the language teachers. This means that CS thinks her bilingual mathematics lessons can contribute to the overall language proficiency of students but that she is not able to set objectives. Her domain lies in content and there is the responsibility of formulating aims for learners (p 223f).

One of the main aims in DLP for CS is to make sure that people learn mathematical patterns by applying them. Therefore, there are hardly explicit language pedagogic aims, for example, like metalanguage or communicative language training (p 227). See this quote for more support of this estimation:

Aso statt direkt ein Konzept wie heut möchte ich dass *sondern nur* also in der Anwendung aso dass sie da sicher werden und dass sie das üben. (p 227)

It is worthwhile to note that ‘Anwendung’, ‘application’ does not refer to language skills concerning terminology, for instance, but to mathematical skills that are needed in order to solve a given problem. Also the stress- indicated by the italics- highlights that language is perceived as purely instrumental.

As concerns the conceptualization of CLIL as being integrative, CS argues that there are quite a few learners that would benefit from not taking part in bilingual classes, at least with respect to the current states of their mathematical abilities. The teacher points out the big difficulties that some learners face in coping with the course requirements in English and says that she starts class work on more complex matters in German. Then, as soon as most of the students know how to deal with the current content, English is used for revision of it (p 231).

IM is the one interviewee who does not come from a content subject and therefore her answers partly provide the complementary parts of the picture of DLP at this school. The language teacher says that it is almost an offhand matter to know what the objectives of DLP

²⁴ In order to achieve this, CS goes a very long way, as will be seen in the sub- section “materials and content”.

are. They are so obvious that she was a little frustrated when she described the contents of an in- service lecture on DLP held some time ago at her school:

Waren uns klar [die Ziele] dass man den Kindern vertieft und in total oder in in..a lot of immersion..die äh die englische Sprache näher bringt [...] das war das klar. [...] Ja, das ist klar, dann noch amal referiert zu bekommen ist gut und schön, aber bringt eigentlich nicht viel Neues. (p 244)

From the above said one objective of CLIL for IM becomes a little clearer. It is the language bath, which means that it is most important to expose learners to as much comprehensible input as possible²⁵. But the language teacher goes one step further and states that from her point of view it is of utmost importance in her classes that learners get plenty of opportunities to practice their communicative skills via negotiation of meaning, this means that they should partake in processes of opinion forming. She also thinks that content classes which allow for learners to undergo similar processes of discussing the relevance of topics for people's lives are very efficient (p 240).

It is very interesting that IM does not see changes in objectives for teaching content- subjects via an L2. As she argues the objectives are the same as in classes held in the L1. The only difference is that English is used as the language of instruction and not German (p 237f). However, IM sees the big difference on the part of the students of such bilingual programs because they are really able to use the chances for practicing language at content. Contrary to many students from mainstream classes, DLP- learners are willing and able to use the descriptive knowledge of language items once fed to them and to transform it into procedural knowledge. This is all due to the program which allows learners to get a lot of chances of input and output (p 247f).

For the analysis of the code for objectives in CLIL, the following teacher competences for CLIL are used: "Designing a course", "merging content, language and learning skills into an integrated approach", "applying SLA knowledge in lesson preparation" and "applying SLA

²⁵ Cf. Coyle, Hood and Marsh (2010: 27):

CLIL is not about 'translating' first- language teaching and learning into another language in the hope that learners will be immersed in a *bains linguistique* and seamlessly learn *in* another language. Neither is CLIL an attempt to 'disguise' traditional language learning by embedding systematic grammatical progression of the target language in a different type of subject content [...] (Coyle, Hood &Marsh 2010: 27)

knowledge in the classroom” (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slides 3; 5 and 6).

From what RD told me about his objectives in CLIL, it can be argued that he changes the design of his geography lessons but more on a micro level than on the macro level of a complete course. As will be seen in the next section, RD teaches whole lessons in English and this implies that there is CLIL- sensitive design to some extent on a micro level. In terms of input, the geography teacher tries to account for the L2- learner- needs that come up in lessons by explaining unfamiliar vocabulary to learners. He also attempts to provide material that is demanding but not too difficult in terms of vocabulary. As it seems to me, there might be the need to make language learning a little less incidental and more intentional. Language- sensitive output- activities might be one way to achieve this.

SN attempts to have language- sensitive objectives in the design of her CLIL- courses, as in any of her courses. The mathematics teacher made statements in the interview sessions which imply an increased awareness of the teacher competence “merging content, language and learning skills into an integrated approach” (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5). This seems to be the case especially with regard to production of subject- specific genres like writing reports with the typical CALP. L2- learner- needs of grammar or pragmatics get outsourced to the native teacher, which means that on the micro level of a lesson and the macro level of the course, students are given enough time to gain input and produce output in the course. In terms of speaking, there is a focus on fluency before accuracy in the course design and it would be interesting if SN could imagine having a more balanced approach to oral language production.

SW- like her colleague SN- explained that she has explicit language goals in her mathematics classes. For SW this means that she helps her learners to distinguish between BICS and CALP, for instance. Lesson plans include time for students to work on language, as for example working out differences in usage stemming from BICS- and CALP- characteristics, or doing tasks which feature communicative aspects. SW’s learners also receive reactive feedback on language mistakes in their writing. From all this, it can be inferred that her courses in CLIL have an overall design with language objectives and there is a merging of content, language and thinking skills. Also for SW fluency is paramount in speaking but coming from the findings on SLA summarized in the literature review, the mathematics teacher could be encouraged to introduce activities for accuracy.

Although CS said that she does not design courses differently in CLIL, there certainly is intentional teaching of CALP in her bilingual lessons. Coming from that, the question of methodology arises; how can learners become more proficient in the subject's CALP? From what the interviewee said, I would assume that her focus is on input rather than on output. Increased reference to findings from research on SLA would help learners, but this might be quite a controversial opinion for CS.

IM would not recommend having other course designs in CLIL- classes, besides the use of the L2 as language of instruction in half of the lessons. This makes it interesting to understand how the language teacher sees the competence of “merging content, language and learning skills into an integrated approach” (cf. Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto 2010: slide 5). I would assume that IM prefers incidental language learning in content lessons and opts for intentional language learning in language classes. This would mean that content teachers in CLIL do not need to base their decisions on SLA knowledge and therefore are not in danger of an overload of work. In any case, it is very likely that her attitude to CLIL-objectives is known to many content teachers on the program and most likely it is also rather influential.

4.5. MATERIALS AND PREPARATION

“Das Organisieren von Unterrichtsmaterial ist natürlich eine Schlüsselproblematik, die jeder Lehrer vor sich herschiebt” (p 100), as RD very insightfully emphasized. As mentioned above, RD found out about useful internet addresses for geography materials in a course on CLIL. Other useful ways of gaining materials are the recommendations from colleagues at the school and the comments of the native teachers on the materials as a whole. As a rule, the geography teacher tries to have all- English materials in those lessons in which English is the working language (p 101). In terms of content, RD wants to find English materials for the same topics that he would also teach in German because he intends to stick to the requirements of the Austrian curriculum for geography for lower secondary education, for instance (p 111).

In terms of time, at least at the beginning of archiving material for DLP, preparation work was more time consuming than was accounted for in terms of salary. This means that it took more

work time than it brought in money (p 118f). Concerning other aspects of preparations, the interviewee was also asked whether there are explicit language pedagogic considerations. RD told me that such objectives do not play a part in his designs or plans. Instead, the focus is on content from the curriculum:

Versuch mich amal zunächst am deutschsprachigen Inhalt zu orientieren und dann schau ich, was es zu diesem Inhalt passendes Material gibt. [...]. Es ist aber NICHT mein erklärtes Anliegen, dass die Kinder nachher erklären können, wie ein Abgang einer Lawine stattfindet. [...] Mit dem Fachvokabular, es is nicht mein erklärtes Ziel, dass sie if- sentences in der [...] korrekten Form bilden. (p 111f)

The interviewee would say that he is not proficient enough in the L2 to act in a language diagnostic way and that approaches like that would be more appropriate for the native teachers (p 112f). All in all, RD thinks it most important that the learners in his DLP- classes do not feel afraid of speaking and just talk along as they please and get more familiar with native English language models via listening and talking to the native teachers (p 113f).

There is one instant in his teaching in DLP- classes that certainly has a linguistic focus, i.e. an emphasis on Language, to be more specific on question- formation. As a preparation for tests, the pupils are asked to find answers for 30 to 35 questions which belong to the subject matter of the up- coming test. Although the linguistic item is rather received than produced, students might get sensitized to question- formation at a rather early stage, i.e. when questions have not been part of instruction in their English language classes (p 116).

Preparation for CLIL- lessons is more demanding than getting ready for lessons in the L1 for SN. This is because the physics teacher knows that the native teacher will accompany her and that her colleague depends very much on a detailed and transparent lesson- plan. Unlike preparations in the L1, in plans for the L2 there must be explicit formulations of steps and outcomes (p 154). This intense degree of preparation is very beneficial for students, as SN points out:

[...] und ganz klar, die Schüler profitieren davon. [...] aso nicht nur vom CLIL, sondern von einer ordentlichen Planung [...], wissen wir ja alle (p 154).

After the many years in the DLP- program, SN has been able to establish a rich archive of materials and she is very enthusiastic about the quality of it and team teaching is one approach to teaching that she highly appreciates, especially since the native teachers are well- trained in physics and are able to support her in language teaching (p 153f).

The one challenge for SN to get materials is for the last two years of physics in the science-branch on the secondary level. This part of physics education encompasses matters like the theory of relativity and in English- speaking countries this is part of early tertiary education. But in any other respect it is very recommendable to use materials from English- speaking countries (p 157f). The reasons for this ease of archiving worksheets and the like for physics is due to the circumstance that in England or America, for instance, schoolbooks are of much higher quality than they are in Austria. SN even experienced that non- DLP- classes preferred activities from English- speaking countries because they are much more practice- based, less static and less abstract (p 158f; 169f).

Language objectives are part of preparations for SN, especially in lessons when the native teacher is also on the job:

[...] vor allem in den CLIL- Stunden, wo ich einfach weiß, ich hab den Team Teacher dabei und [...] das muss ich *ausnützen* [...] und ähm ich kann den verwenden, dass [...] er mit ihnen darüber spricht, wie man den Satz am besten formuliert im Protokoll [...], dass die Leute, die das Experiment *nicht* gesehen ham, *wissen*, wie das verlaufen is [...] (p 166f).

Then again, it is increasingly the case that students in SN's classes need to work in pairs or groups at certain stages to accomplish a job, or that they do not confine themselves to monosyllabic answers in writing (p 171).

SW explained that she really appreciates working with mathematics curricula from English-speaking countries. Whenever the teacher traveled to one of those nations she bought mathematics materials at the level of the native school- leaving exam, for example. While doing this, it became apparent that matters are approached differently in other countries, and that a focus on skills is not new in English- speaking countries. Furthermore, working with foreign materials helps a lot in preparing students for the formats of the standardized A-Levels in mathematics in Austria (p 198f).

SW separated objectives for language and content at the beginning of her career in DLP. By now, she has abandoned materials like keyword- lists because she found out that it is very hard to anticipate what individual learners need to learn and what not. Nowadays, the mathematics teacher points out that learners themselves should take care of noting down unfamiliar words. They also get time for doing so (p 199). With regard to the four skills it is like that with SW's lessons: There is a lot of listening and talking going on since really about 50% of the lessons are held in the L2. In terms of writing, SW corrects mistakes if she thinks

she can handle them and the instructions of problems are printed, so there is also reading input and the need to articulate what the symbols refer to in terms of language (p 200).

The time which is needed for a CLIL- lesson is higher than for a lesson in the L1. This is even so, although SW has been in the business for over 30 years. Reasons for the increase in preparation times are that there is still the need for new material and there needs to be enough time to decide together with the native teacher how to actually teach a lesson (p 201f).

The mathematics teacher CS experienced that the material that a colleague who did not agree to take part in the interviews brought materials from an English- speaking country that was more on primary school level. Therefore, CS decided to design materials for CLIL- classes on her own. Even so, problems from native English- speaking webpages are the first step in her designing because then the correctness and authenticity of language is guaranteed for. After gaining access to native problems there are lots of mathematical translation issues, such as translating inches into centimeters, for instance. CS says that it takes up to three hours for her to prepare a worksheet with correct content and language (p 217f).

It was asked whether CS incorporates language objectives into her course designs and she said that she would not, in order to lose not too much time for content in DLP- classes. There is no focus on output as such, but the input provided is supposed to make learners more familiar not just with content but with language, too (p 221ff).

In terms of time needed for completing preparations for bilingual classes, CS explained that it took much longer for DLP- classes. For 50 minutes of teaching the mathematics teacher reckons to spend another 50 minutes on preparation. As she pointed out this is very much time for a professional that has been in business for nearly 40 years (p 223 ff).

IM would deem it problematic to ask of CLIL- teachers to use methodology like listening comprehension in bilingual content classes:

Ja, [...] und vor allen Dingen wär's auch *problematisch* im Sinne [...] des *Unterrichtsertrags*. [...], weil WAS [...] möchte man damit erreichen? Man möchte ja eigentlich doch *trotz allem* [...] Fertigkeitenkenntnisse in dem *Fach* vermitteln [...] *und nicht* in erster Linie Hören [...] trainieren, ja also das [...] Hörübungen und so weiter seh ich besser aufgehoben im Sprachunterricht (p 238).

Only a little later in the interview it happened that the idea of content- based Listening Comprehensions became somewhat more attractive to IM. Still, a lot of additional effort would have to be applied to listening skills in order to make them work sensibly for content

subjects. One point of concern in either purchasing such activities or designing them would be to be aware of the limitations of time in lessons. Most content subjects are taught for 100 minutes per week and in order to spend time on language activities those items must be very convincing for the content teachers (p 239).

It became apparent that the four content teachers have quite different ways of finding material. RD and CS either use materials that really mirror the Austrian curriculum, which is rather understandable, especially in a subject like geography in which reference to one's own country is paramount. SN and SW largely make use of materials from English- speaking countries. This certainly relieves them of pressure in terms of time used for designing materials. With reference to the section on objectives in CLIL, I argue that those teachers who do not overtly show signs of use of an intentional approach to language acquisition could need support in "designing their course" (Bertaux, Coonan, Martin- Frigols and Mehisto 2010: slide 3)²⁶.

4.6. PERCEIVED LANGUAGE OUTCOMES OF THE PROGRAM

RD's evaluation of the outcomes of the bilingual program at his school is that DLP has a prominent tendency to overstretch children, teenagers and young adults participating in the program (p 123). Permanent overload of work cannot be an official aim of the school, so it is necessary to point out that a side- effect of secondary bilingual education is mentioned here. Furthermore, not all parents can afford to let their children take part in the program. It is not necessarily a question of money exclusively, but above all a question of time, involvement and educational background of the responsible parents (p 106).

Other outcomes of DLP are as follows: Students have lots of opportunities to communicate with native speakers and are able to improve their language skills in implicit ways. Although language does play a part in RD's bilingual lesson, he tries to have an implicit approach to language acquisition, more like a language bath (p 112) and this means that fluency in production can develop well under these circumstances.

²⁶ By no means is this meant to say that their course lacks content competences. It is just intended to point out which areas could be made stronger from the point of view of the language teacher.

One further outcome concerns the teacher himself. From experience in the teachers' room and talk in quite a lot of opportunities, I know that RD's speaking and listening skills are very nice and that he managed to have only a very slight Austrian accent sometimes. However, RD is eager to admit that he is not a proficient speaker of English. Still, even he must admit that the program does have beneficial effects on his language skills and that this is one important reason for him to stay on the bilingual program (p 114). This also corresponds to his observation:

Ich weiß nicht wie dauerhaft dieser Text [e.g. a worksheet] ist oder dauerhaft in die Hirne geht, nur geh ich schon auch von der Überlegung aus, dass das permanente Stimulieren der Leute in letzter Konsequenz dazu führt, dass sie doch Englisch besser und in einer höheren Qualifikation verwenden, als das Schüler *aus anderen* Klassen tun. (p 128)

I rate the following of SN's observations as one possible outcome of the bilingual program. Some readers might think that it could also be referred to as an objective for CLIL but I suggest that it is such a long- term success that one cannot really plan it in greater detail. It is more like the final success after a tedious journey. This outcome now shows a very high degree of fluency and native- like language- use by students during their A- levels,

[...] also, wenn du die Schüler zum Beispiel bei der *Matura* gehört hast, das klingt einfach schon fast wie ein native English, weil sie Füllwörter, actually oder honestly oder frankly verwenden, so dass das *sehr, sehr* angenähert an ein natives Englisch klingt[...] Okay, also das hat mir komplett gefehlt. [...] Und deswegen glaub ich hat sich mein Englisch auch in der Schule nicht wirklich äh gut angehört. (p 184f)

One of the central controversial issues of CLIL is whether it is possible to cover the content- aspect in the appropriate measure. SW is not convinced that teaching her subject bilingually supports her content objectives. But in the long run, students do very nicely in mathematics and in English. In Austria's secondary education, every young adult who wants to do the school- leaving exam is obliged to take mathematics and SW says that in this exam it turns out that it was no disadvantage as such to teach classes in two languages (p 196). This view is supported by one interdisciplinary project that students from that Austrian school joined in Turkey. There, students gave presentations on all kinds of natural scientific topics and SW was amazed how well the teenagers had done and how little anxiety they had had when being

asked to use the L2 (p 201f).SW sees this ease with second or foreign language usage to be the most important outcome of the DLP program (p 201f).

At the end of the first interview session SW wanted to describe one of the observations that she has made over the years. DLP- students are on average different to youngsters from non-bilingual classes because they have a raised awareness for text- understanding. Reading instructions in English has alienating effects on students and they are less likely to overlook important information than they might be if the text was in the L1 of the majority of the people in class (p 209f)²⁷.

CS was hesitant to identify a positive outcome of the DLP- program. After all, the mathematics teacher said that it was impressing to see the performances of CLIL- students in oral A- levels, across all subjects. It was absolutely awesome to hear how much terminology and fluency the young adults were able to display in their exams (p219f). Concerning the outcome of her own lessons, CS would say that learners benefit from a playful attitude towards the L2. With this teacher it is not a problem if students make language mistakes as long as they are able to develop some ease in their foreign language- use (p 223f).

IM described the atmosphere of some of the outcomes of the tutorial in very lively but I guess realistic ways. This account gave an example of the sometimes demanding situation of children in the program, just as RD sees it. The geography teacher was very sensitive to the amount of pressure that learners of the bilingual program might face at times. Stakeholders should bear in mind RD's general estimation and IM's account of what she experienced (p 236f).

The big thing in CLIL, according to IM, is the way learners deal with the program, and most outcomes most likely do not stem from the CLIL- specific teachers' competences. It is more the case that CLIL- learners are very sensitized to language because they are able to practise what they get to know about in theory, in terms of the L2. Mainstream- classes lack the opportunity of practice and therefore on average never really master turning descriptive knowledge into procedural knowledge (p 247f).

²⁷ Cf. sub- section 2.3.1. on language skills in mathematics in CLIL:

For "the role of language in learning" (Dale and Cuevas 1987: 28), the authors say that there are certain aspects that mathematics teachers should keep in mind. First, students are more proficient in problem solving when their reading skills are well developed. Second, mathematical thinking and language competence are closely interrelated and shape each other.

The most important outcome for all the partaking teachers is that students become very fluent, either with regard to their BICS or CALP. This emphasis on fluency and lack of anxiety is something that neither of the participants experienced themselves as learners of English in their own time as students. They were either quickly criticized for production mistakes or not taught in a way that helped them to develop their communicative abilities. I would like to strongly emphasize that insights into their learner biographies are ever so important to understand their definitions of CLIL. Coming from these experiences, it is no wonder that fluency is valued most although doing this means supporting a “common misconception about CLIL” (Bertaux, Coonan, Frigols- Martin, Mehisto 2010: slide 1).

4.7. EVALUATION OF THE SCHOOL’S PROGRAM

RD sees two main results from the school’s program. First, parents who are interested in education and are well- trained professionals themselves are keen to let their offspring participate in the bilingual classes. Those parents often support their children in their learning and try to broaden their minds by extra activities like journeys or employing foreign au pairs. This intense training separates the DLP- classes from the other cohorts at the school and allowing for this causes increasing social segregation within the micro- sphere of the school site and also the macro- sphere of society (p 103 ff). Second, and referring to the reverse side of the coin, RD recognizes DLP as one very characteristic way of profiling this venue. The decision of implementing DLP is clever because it attracts those adults to the school who are likely to have nicely mannered children with quite a high standard of general knowledge. Most of the time youngsters of this background are not arrogant but nice to teach and very much supported at home by their parents, family and tutors (p 106 ff).

In respect to the current state of the project RD would like to discuss changes. At the moment, he teaches DLP- classes two to three lessons per week together with a native teacher who accompanies him but does not necessarily take over parts of preparations. RD argues that it might be more efficient for students if there was one more English lesson per week instead of Content and Language Integrated Learning in content subjects. In that case, it would be nice to invite teachers from other subjects to the English class and to have one interdisciplinary lesson with the language teacher and the content teacher present. RD sees the possible

advantage of this form in the fact that there would be a higher quality of language “coaching” (p 136 f). As a RD said it:

Von der Qualität besser, die Natives sind ja auch nicht ausgebildete
Sprachwissenschaftler, sin *keine* ausgebildeten Sprachlehrer, der kann schon auch mit
ihnen Aussprache trainieren, der kann mit ihnen grammatikalisch richtige
Formulierungen trainieren,...[...]aber Sprachlehrer *sinds nicht*.” (p 138)

Partly, SN seems to agree with RD with regard to the social standards that DLP supports. The physics teacher also thinks DLP at the school increases the amount of social segregation. The main factor for parents to let their children take part in the program is that the adults themselves are rather well- educated and want to provide their offspring with opportunities to achieve comparable status. These parents are not wealthy and therefore it is not so much a matter of money but of educational background whether adults decide to let their children participate in the DLP- branch (p 157 f).

Part of SN’s evaluation of the program is that more teachers should be encouraged to join. Since she is almost the only teacher who feels ready to do physics in English at this school, SN is scheduled for many bilingual classes. There are next to no chances for her to start in any other of the school’s projects like laptop classes. Furthermore, some parents from her DLP- class do not understand why not every subject is also taught in the L2:

[...] die Antwort is *einfach*, weils *nicht genug* gibt, wir können nicht für alle CLIL
Klassen in allen Gegenständen CLIL- Lehrer haben, das *geht sich einfach nicht aus*. (p
156)

Another reason for starting a bilingual project is to stay competitive to other schools in the vicinity and to muster enough students from all age groups to ascertain the future of this venue. Then again, there are bilingual primary schools in the same district and there has been the need to continue this type of education. Parents put a certain kind of demand on the schooling authority as it is (p 154f).

Generally speaking, SN would really want to point out that all the participants of the program, students and teachers alike have put so much effort in and done so well. It was shown how much people are able to achieve and most of it without additional pay or seemingly unrewarded learning done by learners (p 155f).

In language pedagogical terms, SW sees it as one of the main objectives of the school to allow for another approach to using language, as compared to the one that SW herself had in her own training at school. She says that her English training at school has caused her many inhibitions because she hardly got fluent for all the concentration on making no mistakes (p 194f). Children and young adults in the program should be able to use language as a tool for communication without fear of being not accurate enough then. She even thinks that students should be encouraged to forget whether they are using English or German as long as they keep going in the field (p 195f).

A second aspect of evaluation concerns the circumstance that students are trained to have a very broad vocabulary in all kinds of disciplines, natural sciences, humanities and sports, for instance. In providing this range of vocabulary, average DLP students will have a much higher language level than their peers from non- bilingual classes or most non- native teachers, even than most non- native English teachers. As SW puts it, there are so many words and phrases of daily routine in CLIL that one of her friends, an Austrian English teacher, would not know about (p 194f).

CS sees it as one of the program's main foci to train students in such a way that they are able to work on content- areas in the L2, as they should in the L1. The mathematics teacher pointed out that she was very much impressed by the fluency of the learners in the oral A- levels. This high level of fluency clearly is proof of the benefits which students can have from the program, e.g. when enrolling at an English- speaking university (p 218 ff).

Furthermore, CS sees similar problematic effects of the DLP- program as RD and SN do. The interviewee raises the question if not all students, i.e. including the learners from the mainstream classes, should have the right to be treated with extra efforts, like smaller learner- groups or more teachers. Because, if the program stays the way it is and just handpicked children enter it, this will continue to support elitist strata in Vienna's society (p 230f).

As CS says, there is generally much too much ado about the bilingual classes at the school. Sometimes it is the case that over- ambitious parents make their children participate in the program and cause quite a dangerous situation for learners who would have trouble with mathematics in the L1, anyway (p 230f).

IM has one central issue for DLP and it is very similar to the one mentioned by the other interviewees when they lament the socially problematic influence of the program on its

participants and their colleagues from the mainstream- classes. But unlike her colleagues, IM argues from a language- learning perspective. According to her view, the one disadvantage that students from non- DLP- classes have is their lack of opportunities for practice in the L2, or as IM puts it:

[...] die CLIL- Klassen, *die wenden die Sprache an* und die normalen Klassen, die lernen Englisch drei Stunden in der Woche und die wenden NICHTS [...] an, deswegen *geht's* [das Englische] *nicht*, das ist der entscheidende Unterschied (p 248).

Stating this, it is only consistent that the interviewee says she would support it if the whole school system was turned into a DLP- program. Doing this would not be harmful for the skills in the mother tongue and it would be very helpful for the students' development of their language skills in the L2 (p 247 f).

All the interviewees agreed on the point that DLP should not be a privilege for a small part of the student- population but should be accessible for every applicant at their venue, at least. If this was so, it would be avoided that mainstream students have less language learning opportunities in the L2 and are put into larger language classes. Then again, the same high standard of language learning might result in the effect that also the mainstream students are more equipped for the international work market, which certainly would help to balance social injustice. But which measures would have to be taken in order to make the whole school participate in the DLP- program? There would have to be money for the additional native teachers' salary, and more content teachers would have to join the project. The first, I guess, is already challenging to come by because- as it is at the moment- the parents have to pay for the native teachers' work and it is never easy to explain the reasons for additional expenses to stakeholders. Second, teaching in DLP- classes confronts educators with additional work and language teaching competences and increasing the number of lessons taught in an L2 would also put emphasis on the question if further collaboration between language and content teachers would be helpful.

4.8. TEACHER COMPETENCES AND CLIL

The central question of this section deals with the way the interviewees see themselves in CLIL classes. Have their self- perceptions as professionals changed during their participation in the program? In the course of working on the literature of conceptualizations of CLIL, it

turned out that teacher- competences change with regard to CLIL (cf. section 2.2.). This is to say that extra teacher competences become important due to the fact that the majority of learners has another L1 than the language of instruction, including some teacher as in the cases of the interviewees. Which consequence does this have on the interviewees? Note that these reflections on teacher- competences in CLIL are not about the actual efficiency of teaching but about the ways teachers change their views of their professional identities because of the use of the L2.

RD was the first to reflect on the question as to how much he sees himself as a language teacher in the bilingual classes. RD said that he perceives himself to be 80 per cent geography teacher and 20 per cent language teacher, at the most. As mentioned before, taking part in CLIL is more a necessity than a wish for RD and he does not feel that he is trained enough for this bilingual assignment, neither in terms of terminology nor everyday English (p 113f). RD thinks that he cannot do what is expected from the teacher- from a language pedagogic perspective- in a DLP- class to such an extent that he feels alright (p 112 ff; 122 ff). Furthermore, he said that the L2 can be a hindrance in explaining or in joking with students but these are important functions of classroom discourse. However, RD has the impression that he becomes more fluent in speaking and this improvement is a further strong incentive for him to stay on the program (p 113f).

RD said that according to his opinion an ideal teacher- either in content classes or in CLIL- classes- would have the following competences: enormous factual knowledge, a lot of patience, and a lively interest in and joy with classroom discourse. This means that the teacher should know very much about his subject but should also be able to break the information down so much that also very young learners are encouraged to participate in his lessons. As it is, RD sees his methods of teaching to be very much impaired by the use of the L2 (p 137 ff): “Deswegen glaub ich, bin ich in letzter Konsequenz kein guter DLP- Lehrer” (p 139f).

SN sees herself as 30 per cent language- teacher and 70 per cent content- teacher in bilingual lessons. The same proportion holds true for classes in the L1 (p 167f). Furthermore, she says that DLP and CLIL are great projects even after some years and that she does not feel a kind of overload in terms of workload. Actually, SN is extremely happy to be on the program; the materials are superb and team teaching with the native teachers works out very well. The physics teacher makes a point of saying that her situation is different to those of the other interviewees because she does not do a full assignment, but a half. Therefore, she might have

more energy for her lessons as such (p 157 ff). All in all, doing CLIL seems to be at the right motivational level for SN; on the one hand she is challenged and on the other she is able to do the job: “Aber ich hab *zumindest* imma so den Eindruck ich kann das *ja* (p 162).”

It was at the beginning of her DLP- career that SN had great doubts about her language skills. To get a little more confident in this respect it was good to see that there is no pressure to do total immersion in one’s content- lessons but that it is also welcome to work on an English text, for instance, in German once in a while. So generally, there is enough time for a teacher to work out topics and their methodologies in German first, before endeavoring to teach them in the L2 (p 157f).

With regard to the very important teacher- competences in CLIL, SN refers to open-mindedness and the subsequent ability to process feedback from learners about language aspects in ways that are constructive. SN is used to the idea that it can happen now and then that learners are at a higher level in terms of vocabulary than she is, which should be seen as okay, as SN recommends. Last but not least, methodology in CLIL- classes should be language- sensitive (p 176 ff).

SW sees herself as 80 per cent content- teacher and 20 per cent language- teacher (p 200f). As the mathematics teacher told me her own learner- experiences in English were such that up to the present day she has been strongly inhibited in her spontaneous speech – production because her first English teacher was so strict and made accuracy in production her paramount objective. In the DLP- branch, students should be treated completely differently. Vocabulary range and fluency are now in the pole position, so to speak (p 194 f).

When doing lessons in the L2, everything is more controlled and more anticipated. SW has been a teacher for a very long time and as she says with some topics it is very easy for her to walk into a mainstream- class and to teach in an efficient and offhand manner. In DLP- classes, this does not work because there is not as much routine on the teacher’s side (p 197 f). As SW sees it a good DLP teacher is able to approach topics in a different way than is customary in Austrian school books. There were quite a lot of divergences in approaches to issues but ever since the Austrian secondary school system began to incorporate a focus on development of learner competences this has changed. Using American materials, for instance, means to train mathematical competences instead of operation patterns (p 214f).

CS would say that in CLIL- lessons she is a language- teacher for 20 per cent and a content- teacher for 80 per cent (p 222f). For CS a good DLP- teacher needs to be interested in languages and furthermore, the practitioner should be a very proficient user of the L2, which CS is quite convinced she is not. Then again, also in bilingual education it is of utmost importance to be an expert for the content subject. If one did not teach mathematics on a really professional basis, endeavoring into CLIL would be very dangerous (p 231f).

IM also has conceptions of qualities or competences in a teacher that are in favor of DLP. First and foremost, teachers should be very motivated to partake in the bilingual program and should be convinced of the advantages of DLP. It is by no means necessary that practitioners are trained to teach English as an L2 but routine in preparation helps teachers to implement bilingual lessons on a regular basis (p 248 f).

RD and CS are rather pessimistic about their teacher competences in CLIL. I am afraid this is because they think that their own language skills and those of the learners are not good enough to communicate with efficient BICS and CALP, as they do in lessons in the L1 of the majority of participants. To this, I would like to suggest that some cooperation with language teachers could help RD and CS here, probably. Cooperation could help to see that it is normal to have an increased amount of misunderstandings in an L2 and that there are ways of equipping students nicely with the communicative skills in question.

4.9. COOPERATION OF CONTENT TEACHERS WITH ENGLISH TEACHERS

RD cooperates with history or geography teachers in CLIL with respect to sharing content materials. Furthermore, the native teachers are seen as very essential in his bilingual lessons but he never works with an English teacher. If ever, RD only asks an English colleague for advice if there is no native teacher around and he has forgotten a word that he usually knows. This means that he would not use know- how of an English teacher for working on unfamiliar language items but tries to get materials for support the native teachers (p 127 f).

Despite his independence from English teaching colleagues, RD was aware that there is a weekly meeting of CLIL teachers and he presupposes that in it there is a chance to get into touch with all kinds of teachers if one wants to. Unfortunately, this meeting is only for

organizing the following week in the program and to decide which native teachers accompany which content teachers. RD did not go into more detail in terms of language aspects and does not cooperate with an English teacher because language acquisition is not really primary in his CLIL lessons (p 129 f).

The interviewee was also asked if there could be any advantages of working on CLIL preparations with an English teacher. RD replied that actually cooperation with a language teacher could be worthwhile. Still, finding a time slot would be very difficult and the geography teacher does not want to spend more time on bilingual education than he already does (p 130 f).

With regard to the need of supporting DLP- children in their language efforts, the weekly tutorial is referred to. RD had been very reluctant to support this tutorial because he thought that he would have to provide new materials for other geography colleagues for it. This, RD would never do because it had been very time consuming to find appropriate materials. It came as a little surprise to him when he found out that it is only “old” material that is worked upon in these classes (p 132 f).

SN was also asked if she ever cooperates with an Austrian teacher of English and the physics teacher replied that it would be ideal if she herself was trained to teach physics and English. In that case she would be able to synchronize the lessons of both disciplines and could use the one to scaffold the other. There might also be advantages in respect to curricula. Sometimes content subjects need grammar functions earlier than they are scheduled in the curriculum for English. The past simple tense is an example for this. It is introduced in the second semester of the first year in some course books²⁸ but is useful at a much earlier stage, especially with regard to written student production (p 167 ff). As SN says,

DAS ist einfach, was ich sag. Jetzt einfach bleibt an mir hängen, also das ist einfach nicht in den ersten drei Jahren da, bis *zur dritten Klasse* ungefähr und ich brauch das einfach schon vorher! (p 172)

Still, one hindrance for cooperation is that teachers hardly have a shared lesson for preparations in a team and there is no order from authorities that teachers have to stay in school in afternoons to do the preparations for their lessons. If the professionals stayed, there would be a lot more chance to cooperate (p 167 f). Curiously enough, as her final remark to

²⁸ Cf. MORE!1 by Gerngroß, Puchta and Holzmann (2008), the school book used in all first classes at the time when the interviews were conducted.

questions from the interview framework, SN argues that lack of time might be a kind of pretext to avoid changes in school's daily routine:

Aber also ich hab das *Gefühl*, für Vieles in der schulischen Landschaft, ja des könn ma nicht machen, weil wir *50 Minuten ham* und so [...] Ja, stimmt vielleicht, oft liegen die Probleme noch tiefer [...] Aber ich glaub dieses Zusammenarbeiten is wirklich wenn ich das in *Personalunion* hätte, dann würd ich das ja auch so machen. Da würd ich mir ja *wirklich was* dahinter denken (p 190 f)²⁹.

SN elaborated her thoughts on lack of time for team preparation and its reasons:

Ja, wenn die Kollegin XY neben mir sitzen würd im Lehrerzimmer, und ich ihre Materialien oft anschau, und wir ne Freistunde miteinander hätt, dann könnt ich mir schon vorstelln, dass ma, dass es öfter passieren würde [...] Und natürlich, wenn wir beide gezwungen wären von acht bis 16 Uhr in der Schule zu sein, unsere Arbeitsplätze nebeneinander hätten, denke ich da würden sich doch noch mehr Gelegenheiten ergeben, als wenn, sehr politische Aussage hier, als wenn jeder sagt, um zwölf geh ich nach Haus und bereite dort alleine vor (p 191).

Besides, SN rather asks her husband for support in preparation; he is an American native teacher for DLP and she perceives herself to be competent enough in terms of L2 methodology to work as a language pedagogue, too. SN would recommend CLIL- beginners studying course books for English classes or observing English teachers in lessons to increase their methodological knowledge (p 175 f).

When SW was asked if she ever cooperates with an English teacher in the DLP program, she referred to the same tutorial course as RD. SW knew about the basic outline of the supportive classes. She was not afraid that she would lose resources in terms of materials because she knows that the focus of the tutorial is definitely on revision and language training. The mathematician thinks that in those lessons students would get help to work out language problems or have opportunities to increase their language competences (p 206 f).

Generally, SW would see no need for cooperating with an English teacher for preparing a lesson. For this, it is much more sensible for her to ask her native teachers for help and to

²⁹ See this digression for further information on SN saying that she really would benefit from efficient cooperation with the language teacher: During her CLIL- course in Exeter, SN studied lots of materials and one source focused on introducing grammar in a functional way by working on topics and applied grammar items. The Physics teacher argued that a functional approach to teaching and learning would interest her very much for a possible cooperation with the English teacher of one of her bilingual classes. She would also be willing to revise language topics with the learner group in order to scaffold proceedings from the English language lessons (p 186 f).

work out details of team teaching for the lesson plan. Or, as she put it, "Eigentlich, also insofern hab ich ja vorort Englischlehrer ((giggles)) (p 208)". Asking an English teacher seems to be beside the point because usually non- native teachers of English fail to handle the competences of BICS or CALP that are of relevance in teaching and learning sciences in this foreign language (p 194f). One exception to this attitude concerns instruction sheets for tests and A- levels. For them SW does ask non- native English teachers for proof- reading (p 192f). This might be due to the fact that the colleagues who are asked are used to certain requirements and official formats.

CS told me that she once tried to ask teachers of English for vocabulary that is relevant for mathematics. As it turned out all the colleagues asked did not know the correct terms because they had been schooled in Austria and mathematics was not part of their later professional training. Then again, when there is a need for more colloquial English or everyday English as might be useful when talking with students, CS trusts the native teachers to communicate in appropriate ways. This means that she has been able to find access to terminology outside the teachers' room and that she outsources rather general speaking needs to the native teachers (p 227f).

Furthermore, CS was asked if she would ask an English teacher for language pedagogic support. For this, the interviewee pointed out that there is too much pressure on teachers anyway- and said that she has the impression those colleagues would already be quite busy without seeing to her DLP- needs. Then again, preparing with the native teachers would be much more efficient in terms of time (p 227f).

Like RD and SW, also CS mentioned the tutorial for DLP- classes, at least for the ones with the younger learners³⁰. The mathematics teacher has the same conception of that support lesson as her colleagues. As she describes it, there is one extra school lesson per week and it is taught by a language teacher. This means that all aspects of DLP which are connected to language pedagogy could be outsourced in this way. To ensure that the tutorial can be based on the contents that are relevant for the current mathematics lessons, CS provides the tutor with the handouts of her courses. CS is ready to explain aspects of content to her colleague and to prepare her for the tutorials (p 221 f).

³⁰SN might not have mentioned it because her learners are from upper secondary classes. The tutorial has been started for the youngest classes.

IM is one of the teachers who do a tutorial for a lower secondary DLP- class. Due to her involvement in implementing and regulating the program at the school- as mentioned in the sub- section on the participants- she could explain the genesis of this additional lesson. At the beginning the DLP- classes also had one more English lesson per week than their mainstream peers. The financial resources for this additional English lesson were actually taken from a pool for temporary experimental time resources, i.e. ‘lessons’, at this venue. After a while, the money was given to another project and the problem was that there still needed to be one additional English lesson per week because parents demanded it. The solution at which the stakeholders arrived was that there should be a tutorial to cover for the extra English lesson lost but it was only possible to afford half a school lesson, i.e. 25 minutes, per week. This cut in time had a huge impact on the children’s attitudes towards it. First and above all, children from the DLP- classes had problems with attending a 25- minute- class in the afternoon, as is emphasized by this incident:

Sie sind zu *laut*, sie sind *unkonzentriert*, sie sind *müde*, manche sind so müde, dass die wirklich, also die haben sechs Stunden Unterricht, [...] dann haben sie 20 Minuten Pause [...] und dann beginnt der Förderkurs, ja, [...] dass sie fast, dass sie fast schon *weinen* und sagen: *”Frau Professor, wir sind so müde! Wir wollen nicht mehr, [...] wir können nicht mehr!”* Das sind und die Anderen, die reagieren einfach ab mit *Aggression*, ja? [...] Würgen sich gegenseitig, schmeißen sich Sachen an den Kopf also [...] das *wildeste* Verhalten, das man sich nur vorstellen kann [...], ja? Deswegen halt *ich* diese Methode des Förderkurses für äh einen einen pädagogischen Notstand (p 236).

The decrease of time, from 50 minutes to 25 minutes, made it nearly impossible for many students to see the tutorial as a real lesson. All in all, the tutorial of the first year was such that in the following year it was impossible to find native teachers for it. Originally, it was agreed that native teachers should teach these tutorials and I guess this was initiated to compensate for the loss of half an hour. But in the second year, language teachers had to be installed because the reputation of this course was so bad that no native teacher wanted to take on this assignment (p 235 f).

With regard to the cooperation with the content teachers, IM said that she needed the handouts of the lessons, in order to prepare for the tutorials. Out of five cases, this transmission of materials worked successfully one time. There might very well have not been the 20 per cent quota if IM had not walked up to the colleagues to ask for the relevant copies (p 236f). In case, there was material with which to prepare the tutorial, IM tried to incorporate activities in which learners had to use the necessary terminology and there were also non-

verbal activities, like coloring copies of pictures of botanical leaves, for instance. A lesson design like this was at the average DLP- student's proficiency level after a six- lesson school day (p 236 f).

I am very glad that my colleagues talked with me in such honest ways and were eager to contribute to the interview in such generous manners. I assume that from their insights some meaningful inferences can be made. Those inferences cover a broad range, from politics on education, communication- channels in larger companies- school being a kind of a company-, to the advantages of teacher- observations.

In terms of politics, two issues have been discussed. The first refers to the circumstance that teachers do not have to stay in school after they taught their lessons. The second has to do with the fact that solutions from all educational programs sometimes need to be changed in order to support children and not exhaust them. With regard to the former, as SN said, it is a far- reaching and political statement to say that educators should stay in their institutions until 4 p.m., for instance. The controversial aspect of this is that Austrian teachers often do not have an office but only a small desk in their teachers' rooms. Others do not even have that much space. In terms of the latter, there is also the question if there could be more money for the additional English lesson in a DLP- program to make learning a second language easier for children.

Another aspect of cooperation between content teachers and language teachers concerns communication in a large staff. This school has about 90 teachers and the question is how individuals should set about informing colleagues about the design, time- frame and need for materials of a DLP- tutorial in a way that is more efficient than before? Furthermore, how could the exchange of materials be more efficient? These are two very important questions and it is a great advantage of these interviews to get to know more about the reasons why some people approve of a course and others do not, and where their hesitation comes from.

Bertaux, Coonan, Frigols- Martin and Mehisto (2010) do say that cooperation with other practitioners is part of the CLIL- teacher competences and I think that this is very interesting. This reduced form of dealing with one aspect of CLIL- teaching reflects the nearly total absence of cooperation with other teachers- and especially work with English language teachers- in the daily routine of the school in this paper. It is argued in this work that

improved cooperation between content teachers and language teachers would be very beneficial for learners and teachers. Such cooperation could have the following advantages:

- With reference to archiving materials for CLIL, content teachers need to be relieved. Cooperation could be one way to achieve this decrease of workload but the question is how to approach this project?
- Implementations like the above mentioned tutorial put off pressure from content teachers in terms of language pedagogy. How could lessons of this kind become more effective for learners and content teachers?
- Coordination between English lessons and CLIL- lessons can be advantageous for the language learning of students. How could this coordination work since none of the interviewees was interested in this

4.10. DISCUSSION OF LITERATURE REVIEW AND ANALYSIS

This section tries to provide the reader with a synopsis of the findings from the theoretical part and the practice- based part. Doing this, should make more transparent what applied linguists ask from practitioners in CLIL and also what content teachers right in the middle of this bilingual project ask for from other stakeholders. Then, coming from this summary of demands for competences or resources, an attempt will be made to show possible areas of prospective research.

Referring to the sub- section of language pedagogic guidelines for teacher competences in CLIL (cf. sub- section 2.2.1. from this paper), the most important findings are stated again at this point: From this overview of approaches to L2 teaching and a programmatic conceptualization follows that these language pedagogic guidelines are in line with research and programmatic concepts for CLIL; (content) teachers should:

- focus on meaning/ content but be able to focus on form/ language if learners ask for that, or integrate foci on meaning/ content and form/ language per se (Cf. Long and Robinson 1998, Swain 1995, 2000 and Lyster 2007).

- furthermore, design activities in ways that they encourage both, the focus on meaning/ content and on form/ language (Cf. Swain 1995 and 2000).
- incorporate cooperative activities in the course because output and dialogue facilitate learning (Cf. Swain 2000, Lantolf 2002 and Lyster 2007).
- be able to undertake steps for guaranteeing a balanced CLIL- course design, with an integrative focus on meaning/ content and form/ language (cf. Lyster 2007).³¹

These guidelines are important for the decision- making of the interviewees to different degrees, and probably not to the degrees that meet the requirements of applied linguists. First, as for focusing on form due to learners' explicit needs, this part is often either delegated to the native teacher or this task is not accepted by the content teacher. Two of four interviewees attribute these chores to the native teachers' agenda and the other two deal with them intentionally. Second and third, as with regard to activity design, it is also the case that two of the interviewees expressed an explicit need to incorporate collaborative activities which both focus on negotiation of meaning and negotiation of form. For the other two interview partners language learning seems to be something that happens while being exposed to language models. An output- based concept of language learning might be present in those content teachers but it has not been expressed in the course of the interview sessions. Fourth, with regard to supporting an approach to bilingual teaching and learning, I would like to suggest that achieving a balanced course in CLIL is the overall goal and to reach it, it might be helpful to increase the cooperation between content teachers on the program and language teachers who are familiar with the concept and partaking in CLIL. Curiously enough, ideas of such a model of cooperation do not play a big part in the literature or in the reflections of the interviewed content teachers.

Demands for other stakeholders, especially for theoreticians on education, were named by the content teachers partaking in this study. It is worthwhile to notice that only a smaller part of them deal with the language aspects of CLIL per se:

- CLIL is seen to be favoring children who are already in a better position than most of their peers.

³¹Cf. De Graaff et al. (2007: 609 and in sub- section 2.4.1. of this paper). Their list of parameters for observation of efficient teacher competences in CLIL is also derived from research of SLA and shares quite a few characteristics with the list presented in this sub- section.

- To have more English lessons instead of the CLIL- approach was seen as a more sensible choice by one of the interviewees.
- The wish that more content teachers ought to join the bilingual project was expressed by another interviewee.
- All interviewees agreed on the point that it is most important for them from a language pedagogic point of view to let children learn the L2 in a relaxed atmosphere.

First, by implementing this, the venue has come to be seen as a supporter of social segregation by three of the four interviewees. What could be done to make the program accessible to every child? Second, the increase of language lessons would mean that once in a while there would be an interdisciplinary lesson with a language expert. The advantage would be that a more intentional approach to language learning could be presented to the learners. Third, one should consider the previous point when looking for alternatives, before it is possible to discuss ways of achieving this goal of a larger staff. It should be checked whether DLP as it is at the venue at the moment is the only option or not. Fourth, neither of the content teachers interviewed experienced English lessons as learners in which it was accepted to make mistakes in production. Applied linguists should take into account that the personal learner biographies of practitioners influence language objectives. An approach that sees fluency as its paramount value is easier to support for the partaking content teachers. How could they be convinced to add more attention to accuracy to their teaching?

5. CONCLUSION: THEORY AND PRACTICE OF TEACHER-COMPETENCES

As might have become a little more transparent, teaching CLIL can be perceived from many different angles. The two perspectives studied in this paper see the phenomenon of CLIL from a theory- based and a practice- based perspective. When having a look at what applied linguistics ask from content teachers it could be argued that they model someone like the ideal CLIL- teacher. This practitioner has at least awareness or even command of all the competences needed, according to definitions of CLIL from a language pedagogic perspective. However, content teachers often do not adopt a language pedagogic perspective but rather judge bilingual education from the point of view if it supports (content) teaching, and not language teaching. The divergences in approaches are only natural and it is important to know about them because- as is my point of view- they can be bridged. This then would mean to improve the quality of CLIL (it can always be improved) and the quality of general education at a given venue.

There are content teachers who did not express explicit knowledge of CLIL in the interviews. Implementing means of increased cooperation could support the teachers to feel more self- secure, to decrease their workload in DLP and to heighten the integrativity of content and language. The tutorial is a good beginning but further studies could be conducted to find out about ways of allowing more teachers to know about its actual outline. The goal I see would be to ensure the transfer of materials and insight that methodology can be more sensitive to language. Another means of cooperation, as I see it from daily routine in schools, is starting an archive for bilingual materials. The custodian should be both a content teacher and a foreign language teacher. But of course, one person alone will not be able to establish a proper collection of materials. Finally, there is one bigger problem: how can it be achieved that content teachers and native teachers have a time slot for preparations? As one of the interviewees already pointed out this is an almost political question.

6. BIBLIOGRAPHY

1. Almenta, Estefania. "CLIL Teacher Training across Europe. Current State of the Art, Good Practice and Guidelines for the Future". Faculty of Educational Sciences. University of Malaga.
(http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/EstefaniaAlmenta_CLILTeacherTraining_Rakvere.pdf, 18th August 2013)
2. Bertaux, P; Coonan, C.M.; Frigols- Martin, M.J.; Mehisto, P. "The CLIL Teacher's Competences Grid". (<http://lendlentrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>, 18th August 2013)
3. Bloom, B. S. and Krathwohl, D. R. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York City, NY: Longman.
4. Bye, M. P. 1975. Reading in Math and Cognitive Development. Unpublished manuscript. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 124 926).
5. Canale, M.; Swain, M. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1, 1- 47.
6. Coyle, D.; Beardsmore, Baetens. 2007. "Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies". In Coyle, D.; Beardsmore, Baetens (eds.). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [Special Issue on CLIL]. Clevedon: Multilingual Matters, 543- 562.
7. Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David. 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge (et al.): CUP.
8. Cummins, J. and Swain, M. 1996. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice* (6th ed.). London: Longman.
9. Dale, Theresa Corasaniti; Cuevas, Gilberto J. 1987. "Integrating Language and Mathematics Learning". In Crandall, JoAnn (Ed.). *ESL Through Content- Area Instruction*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 9- 54.
10. Dalton- Puffer, Christiane. 2002. "Content and Language Integrated Learning in Austrian Classrooms: Applied Linguistics Takes a Look". *VIEWS*. Volume 11, numbers 1 and 2, 4- 27.
11. Dalton- Puffer, Christiane. 2003. "Telling Each Other to Do Things in Class: Directives in CLIL". *VIEWS*. Volume 12, number 1, 3- 23.
12. Dalton- Puffer, Christiane. 2004. "Academic Language Functions in Content and Language Integrated Classrooms (CLIL)". *VIEWS*. Volume 13, number 1, 23- 48.
13. Dalton- Puffer, Christiane. 2005. "Immersion Classrooms as Language Learning Environments: Applied Linguistic Perspectives". Habilitation treatise, University of Vienna, Vienna.
14. Dalton- Puffer, Christiane. 2011. "Content- and- Language Integrated Learning: From Practice to Principle". *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: CUP, 182- 204.
15. Dalton- Puffer, Christiane. 2013. „Diskursfunktionen und generische Ansätze“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank (eds.). *Handbuch bilingualer Unterricht*. Bobingen: Klett, 138- 144.
16. Dalton- Puffer, Christiane; Hüttner, Julia; Jexenflicker, Silvia; Schindlegger, Veronika; Smit, Ute. 2008. *CLIL an österreichischen HTLs- Endbericht des Forschungsprojektes*. Wien: BMUKK.

17. Dalton- Puffer, Christiane; Smit, Ute. (eds.). 2007. *Empirical Studies on CLIL- Classroom Discourse*. Frankfurt am Main, Wien (et al.): Lang.
18. De Graaff, Rick (et al.). 2007. "An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". In Coyle, D.; Beardsmore, Baetens (eds.). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [Special Issue on CLIL]. Clevedon: Multilingual Matters, 603- 624.
19. Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford and New York: OUP.
20. Doughty, Cathrine; Williams, Jessica (eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1- 13.
21. Ellis, Rod. 2005. "Principles of Instructed Language Learning". *System* 33, 209- 244.
22. Gerngroß, Günter. Herbert Puchta. Christian Holzmann. 2008. *MORE! 1*. Innsbruck: Helbling Verlags GmbH.
23. Gibbs, Graham. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage.
24. Hallet, Wolfgang; Königs, Frank (eds.). 2013. *Handbuch bilingualer Unterricht*. Bobingen: Klett, 7-9.
25. Hillyard, Susan. 2011. "First Steps in CLIL: Teaching the Teachers". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 4 (2), 1-12.
26. Hoffmann, Reinhard. 2013. „Geografie“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank (eds.). 2013. *Handbuch bilingualer Unterricht*. Bobingen: Klett, 338- 344.
27. <http://www.brg14.at/content/schulprofil/ea.php>, 10th Feb 2012
28. <http://www.brg14.at/content/schulprofil/FOE.php>, 10th Feb 2012
29. <http://www.brg14.at/content/schulprofil/VBS.php>, 10th Feb 2012
30. http://www.brg14.at/?page_id=39, 4 Jan 2014
31. <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18>, 10th Feb 2012
32. Jefferson, G. 1979. "A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance/ Declination". In Psathas G. (Ed.). *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, 79- 96.
33. KMK= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2006. Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht- Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf, 8th December, 2011)
34. Lantolf, James P. 2002. "Sociocultural Theory and Second Language Acquisition". In Kaplan, R. B. (ed.). *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 104- 114.
35. LaPierre, Donna. 1994. "Language Output in a Cooperative Learning Setting: Determining its Effects on Second Language Learning". MA thesis, University of Toronto (OISE), Toronto.
36. Lightbown, P.M.; Spada, N. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: OUP, 31- 47.
37. Llinares, A.; Morton, T.; Whittaker, R. 2012. *The Role of Language in CLIL*. Cambridge: CUP, 76- 107.
38. Long, Michael H. 1996. "The Role of Environment in Second Language Acquisition". In Ritchie, William; Bhatia, Tek (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press. 413- 454.

39. Long, Michael H.; Robinson, Peter. 1998. "Focus on Form: Theory, Research and Practice". In Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 15- 41.
40. Lyster, Roy. 2007. *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam and New York: John Benjamins Publishing Company.
41. Manutscheri, Irene. "DLP- Dual Language Project". (<http://www.brg14.at/content/schulprofil/ea.php>, 26th August 2013)
42. Marsh, D. (ed.). 2002. CLIL/ EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC. European Commission.
43. Norton, Lin S. 2009. *Action Research in Teaching and Learning*. London and New York: Routledge.
44. Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Third edition. Thousand Oaks, California: Sage.
45. Pirner, Manfred L. 2006. "Religionsunterricht bilingual- eine neue Herausforderung". In Wermke, Michael; Adam, Gottfried; Rothgangel, Martin (eds.). *Religion in der Sekundarstufe II: Ein Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht, 398- 409.
46. Polkinghorne, D.E. 2005. "Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research". *Journal of Counseling Psychology* 52/2, 137- 45.
47. Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: CUP, ix- x.
48. Schiffrin, D. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 422- 33.
49. Short, D. 2002. "Language Learning in Sheltered Social Studies Classes". *TESOL Journal*, 11, 18- 24.
50. Swain, Merrill. 1995. "Three Functions of Output in Second Language Learning". In Cook, G.; Seidlhofer, B. (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 125- 144.
51. Swain, Merrill. 2000. "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue". In Lantolf, James P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP. 97- 115.
52. Vollmer, Helmut Johannes. 2013. "Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht". In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank (eds.). *Handbuch bilingualer Unterricht*. Bobingen: Klett. 124- 129.
53. Widdowson, H.G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.
54. Wray, Alison; Trott, Kate; Bloomer, Aileen. 1998. *Projects in Linguistics: A Practical Guide to Researching Language*. London: Arnold, 179- 183.

7. APPENDIX

7.1. CONTENT TEACHER INTERVIEW PROTOCOL (ENGLISH)

1. Which subjects have you taught in English so far?
2. Have you taken part in CLIL- teaching- training courses?
3. Did you see it as positive taking part in the bilingual program?
4. What are objectives of DLP?
5. What do you think of DLP at our school?
6. Teaching your subject in English is...
7. Does teaching in English change your perception of your professional identity?
8. Preparing for one DLP- class (app. 50 min.) takes you:
 - 50 min
 - 40 min
 - 30 min
 - 20 min
 - 10 min
 - Other:
9. Preparing for a DLP- lesson is...
10. Preparing for one non- DLP- class (app. 50 min.) takes you:
 - 50 min
 - 40 min
 - 30 min
 - 20 min

- 10 min
- Other:

11. Is there material that you find especially useful for DLP?

- Yes, because...
- No, because...

12. Do you use English subject books to develop activities for language training?

13. Which of these materials additionally support the training of the language skills of your learners in terms of listening, speaking, reading and writing?

14. In case there are higher preparation- times in DLP: What could be the reason for them? (Extra question: Why does it take you the same/ less time to prepare for a DLP- class?)

15. Concerning your DLP- preparations, support of learners' language skills are one of your teaching aims in DLP:

- Always
- Often
- Rarely
- Never
- Other:

16. Which aims do you pursue with DLP? (Either individually and grass- root or on a larger scale... but really also ask for possible larger scale support.)

17. Your learners benefit from your lessons for their English skills, because...

18. Do you explicitly differentiate between content objectives and language objectives in a DLP- lesson? If so, how often?

- Always
- Often

- Sometimes
- Rarely
- Never
- Other:

19. You are 100 percent teacher. In a DLP-class, how much are you content teacher and how much language teacher, in terms of proportions in percentages?

20. Are you linked with other teachers in DLP?

- Always
- Often
- Sometime
- Rarely
- Never
- Other:

21. Would you ask an English teacher for support in preparations for a DLP- lesson?

- Yes, because...
- No, because...

22. Could an English teacher help you prepare a DLP- lesson?

- Yes, because...
- No, because... (Extra question: Would a request of this sort be of possible methodological advantages?)

23. If an English teacher designed a listening comprehension for your discipline(s), this would...

7.2. CONTENT TEACHER INTERVIEW PROTOCOL (GERMAN)

1. Welche Fächer hast du bereits auf Englisch unterrichtet?
2. Hast du es als positiv angesehen im DLP- Programm mitzumachen?
3. Hast du an CLIL- Didaktikkursen teilgenommen?
4. Welche Ziele sollen im DLP- Programm verwirklicht werden?
5. Was haltest du von DLP, wie es an unserer Schule gehandhabt wird?
6. Dein Fach auf Englisch zu unterrichten ist...?
7. Ändert sich in DLP- Klassen deine Selbstwahrnehmung als LehrerIn?
8. Für die Vorbereitung einer DLP- Stunde brauchen Sie:
 - 50 min
 - 40 min
 - 30 min
 - 20 min
 - 10 min
 - Oder:
9. Mich auf eine DLP- Stunde vorzubereiten ist...
10. Für die Vorbereitung einer Stunde auf Deutsch brauchst du...
 - 50 min
 - 40 min
 - 30 min
 - 20 min
 - 10 min

- Oder:

11. Falls es bei Ihnen für DLP- Stunden eine höhere Vorbereitungszeit als für Stunden auf Deutsch gibt könnte das daher kommen, dass...

12. Bezüglich deiner DLP- Vorbereitungen ist die Vertiefung der sprachlichen Fähigkeiten deiner SchülerInnen ein explizites Lernziel:

- Immer
- Oft
- Kaum
- Nie
- Oder:

13. Dies ist so, weil...

14. Gibt es Material, das du als besonders nützlich für DLP- Stunden ansiehst?

- Ja, weil...
- Nein, weil...

15. Was in diesem Material unterstützt auch die Schulung der Sprachfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben?

16. Benutzt du Englischschulbücher um Ideen für Sprachübungen zu entwickeln?

17. Profitieren deine SchülerInnen hinsichtlich ihrer Sprachfähigkeiten in Englisch in deinen Stunden?

- Ja, weil...
- Nein, weil...

18. Im Vergleich zu anderen Fächern, was meinst du zeichnet dein Fach aus, wenn man es in der L2 unterrichtet?

19. Bist du mit anderen DLP- LehrerInnen vernetzt?

- Immer

- Oft
- Kaum
- Nie
- Oder:

20. Würdest du eine/n EnglischlehrerIn um Unterstützung bei der Vorbereitung einer DLP- Stunde bitten?

- Ja, weil...
- Nein, weil...(Extrafrage: Wäre diese Anfrage eventuell von methodischem Nutzen?)

21. Wenn ein/e EnglischlehrerIn eine Hörübung für dein Fach erstellen würde, dann wäre dies...

22. Unterscheidest du explizit zwischen Fach- und Sprachlernzielen in deinen DLP-Vorbereitungen? Wenn ja, wie oft?

- Immer
- Oft
- Kaum
- Nie
- Oder:

7.3. TRANSCRIPTS

7.3.1. RD, FIRST SESSION

INT
Heute ist der 17.6. wir führen das Pilotinterview für meine Diplomarbeit durch du bist Arbeitskollege von mir und hast dich dazu bereit erklärt das Interview mit mir zu pilotieren,
RD
Ja,

INT
Dafür bin ich dir sehr dankbar meine Frage meine allererste Frage ist einmal wie lange unterrichtest du eigentlich schon?
RD
Ich habe jetzt Englisch als Arbeitssprache im Fach Geographie seit fast einem Schuljahr unterrichtet, das heißt von Herbst weg, läuft auch im nächsten Jahr.
INT
Generell seit wann unterrichtest du?
RD
Ich bin das vierte Schuljahr dabei.
INT
Und hast du Kurse gemacht die dich auf das dlp unterrichten vorbereitet haben?
RD
Ja das hab ich gemacht und zwar handelt es sich dabei um einen Kurs auf der ph in Wien, ä:: die Kurse waren keine Pflicht aha und muss ich so muss ich ehrlicherweise hinzufügen bringen auch nicht sehr viel,
INT
Mhm
RD
Für den eigentlichen Unterricht.
INT
Und wenn es nicht verpflichtend war, das zu machen wie bist du zu den Kursen gekommen?
RD
Ähm ..weil ich mich sprachlich zu schwach gefühlt habe für das ganze allerdings um zu Stunden an der Dienststelle zu bekommen, oder dauerhaft Stunden an der Dienststelle bekommen ist es fast als notwendig erschienen Kurse zu machen und auch mich vor allem einmal fit zu bekommen für den Einsatz im dlp Programm.
INT
Mhm
RD
Wobei eben diese Kurse letztlich mh:: keine sprachliche Ausbildung im herkömmlichen Sinn geboten haben, sondern eine ganze Reihe von Themen bearbeitet haben die mit dem dlp Programm oder mit clil im Allgemeinen Arbeit mit den Native Speakern welche Inhalte theoretisch auf e gemacht werden könnten.
Das Einzige was wirklich sehr gut und sehr hilfreich war war wo man denn Englisch als Arbeitssprache Materialien für die mh:: einzelnen Fächer findet und für die einzelnen Klassen findet
INT
Mhm
RD
Das war das Notwendigste und war mit Sicherheit das Wichtigste für mich weil eben mein Level für den ohnehin aus der Mode gekommenen Frontalvortrag den ich aber <i>sehr</i> schätze
INT
mhm
RD

Äh das Vokabular von mir einfach zu schwach für sowas ist.
INT
Okay und und was hättest du noch mehr gebraucht? In diesem viersemestrigen Kurs, du hast gemeint im Großen und Ganzen wars nicht so ergiebig für dich ergiebig für dich persönlich was dort geboten oder verlangt worden ist.
RD
Naja, die Sache is die ä das was mir sehr geholfen hat, was aber letztlich nur einen sehr kleinen Teil der dlp Ausbildung ausgemacht hat war wo man Material das heißt Unterrichtsmaterial herbekommt. Das Organisieren von Unterrichtsmaterial is natürlich eine Schlüsselproblematik die jeder Lehrer vor sich herschiebt.
INT
Hmm
RD
Oder mit sich nimmt u ähm::: Vokabular letztlich in den Doppelconferenzen mit den mit den Native Speakern äh:: und äh: über die Arbeitsmaterialien die ich mir beschaffe durch die Adresstipps die ich damals in diesem dlp Kurs bekommen hab.
INT
Mhm
RD
Darüber hinaus Arbeitsmaterial das halt per Mundpropaganda in der Kollegenschaft ...
INT
mhm
RD
...an der Dienststelle weiter ...transportiert wird so zu sagen
INT
Mhm...und ...ihr, wie hast du s bis jetzt erfahren also wie war das bis jetzt für dich im DLP Programm mitzumachen was war positiv zum Beispiel?
RD
Also ich hab am Anfang großen Respekt um nicht zu sagen Angst gehabt davor,
INT
Mhm
RD
Ähm::: das wurde zum einen dadurch abgefedert...dass...nur mit sehr kleinen Leuten so zu sagen gearbeitet also mit einer ersten Klasse in Geografie war schon mal sehr beruhigend für mich weil deren Level an e auch mal nicht so::: gigantisch und so hoch ist.
INT
Ja
RD
Und ich mich nicht so::: geniert hab dass ich nicht so viel Fachvokabel drauf hab,
INT
Ja
RD
Und...begonnen hab ein bisschen da hinein zu wachsen...ähm:: wie war die Frage jetzt noch mal?
INT
Genau ähm:: ist dir etwas als positiv aufgefallen, was was könnte eine Stärke von den dlp Klassen.

RD
<i>Aso</i>
INT
Im Vergleich zu [ja] deutsch als Arbeits
RD
Wir warn ja beim Hineinwachsen in das Ganze,
INT
Mhm
RD
Und was mir sehr <i>sehr</i> positiv an dem Ganzen ähm::: und was auch natürlich Teil dieses dlp Programmes ist ist die Tatsachen das man einfach von Natives unterstützt wird.
INT
Mhm!
Das ist das Vordringlichst wobeis nicht ganz unbedeutend ist dass ich mit einem Native zusammenarbeite der schon Jahre lang in diesem dlp Programm drinnen ist
INT
Ja
RD
Schon alle Klassen von eins bis acht, <i>sowohl</i> in Geografie als auch Geschichte schon einmal durchexerziert hat.
INT
<i>Okay</i>
RD
Das heißt der weiß ziemlich genau was kommt, der hat auch Erfahrung mit Kindern
INT
Mhm
RD
Das gibt mir persönlich einen großen Rückhalt, ähm es ist so dass bei uns in der ersten Klasse drei Stunden Geografie sind,
INT
Mhm
RD
...und von diesen drei Stunden geht der zwei Stunden mit,
INT
Mhm
RD
Und ich versuch natürlich soweit es geht, Sprache umzusetzen oder die Materialien ausschließlich in Englisch zu halten, <i>kann</i> aber nicht immer das was ich gerne sagen will oder das was mir gerade angebracht erscheint in Englisch artikulieren,
INT
Mhm
RD
.Das heißt ich verfallen sehr <i>sehr</i> of t in Deutsch als Unterrichtssprache.
INT
Ja
RD
Wobei die eigentliche Arbeit, heißt der Umgang mit den Materialien ausschließlich oder eigentlich ausschließlich auf Englisch rennt.

INT
Ja...mhm...und mh:: was würdest du sagen was sind die Ziele des dlp Programmes
An unserer Schule?
RD
Mh::: Ist schwierig zu sagen...es gibt pädagogische Ziele...die in meinen Augen
dahingehend geartete sind dass man versucht ähm ä ...
INT
Hm:: bildungsorientiertes Publikum,
RD
Ich glaube es ist bildungsorientiertes Programm, ich glaube es ist Programm für
klassischerweise Bildungsbürgertum,
INT
Ja
RD
Es ist Programm für Leute die ambitioniert an die Frage ihrer Ausbildung ihrer Kinder
herangehen,
INT
Ja
RD
Ähm::: es sind hauptsächlich Leute, <i>ja</i> man würde sagen aus hauptsächlich gut
situierten Haushalten
INT
Mhm
RD
Und ...die mit einem ausgeprägten Selbstbewusstsein um nicht zu sagen Standes-
bewusstsein,
INT
Ja...
RD
Es sind Kinder aus aus sehr gut situierten Familien,
INT
Ja
RD
In aller Regel die Publikum sind weil nämlich die Eltern in aller Regel sehr an der Aus-
bildung ihrer Kinder interessiert sind.
INT
Mhm
RD
Und auch ähm::...
INT
Ja
RD
Auch tatsächlich an <i>sich</i> und an dem <i>was sie</i> geboten bekommen arbeiten.
INT
Ja
RD
An <i>dem</i> sind die Eltern <i>sehr</i> interessiert.
INT

Mhm...
RD
Es ist zu mindestens mein Eindruck.
INT
Ja...und du hast gemeint es gibt auch pädagogische Ziele des dlp Programmes also du hast gemeint einerseits gibt es pädagogische Ziele andererseits schulpolitische,
RD
Ja::: ich hab mich zu wenig mit dem ähm::: Ethos von clil auseinander gesetzt weil für mich clil in Wahrheit eine berufliche Notwendigkeit <i>is</i> ,
INT
Ja
RD
Eine berufliche Notwendigkeit um auch weiterhin an einer sehr angenehmen Dienst-Stelle mein Brot und meinen Unterhalt zu verdienen.
INT
Ja
RD
Das heißt <i>ich bin</i> was das unterrichten von clil anbelangt kein Überzeugungstäter sondern in Wahrheit einer der sich den Gegebenheiten anpassen muss.
INT
Mhm mhm
RD
Da is kein::: intrinsisches Interesse an clil,
INT
Ja
RD
Ähm: deswegen weiß ich auch nicht wirklich Bescheid über die pädagogischen Ziele <i>glaube</i> aber dass die dahingehend orientiert sind dass man versucht Menschen schon möglichst früh fremdsprachliche Fähigkeiten mitzugeben.
INT
Mhm
RD
In allen möglichen Schuldisziplinen,
INT
Ja und und...
RD
Das ist grundsätzlich ein hehrer Gedanke.
INT
Ja. Und bezüglich der Lehrplans wennst du jetzt vergleichst, das Unterrichten in der ersten Klasse die ausschließlich auf Deutsch unterrichtet wird und das unterrichten in einer Klasse wo auf Englisch unterrichtet wird....kommst du in den dlp Klassen mit deinem Jahresstoff durch?
RD
Ähm::...die Frage nach dem Stoff ist halt die klassische,
INT
Mhm,
RD
...ähm:: mache weniger Inhalte als in vergleichbaren Deutsch als Arbeitssprache-

Klassen,
INT
Mhm
RD
Aber:::...aus den selben Themenfeldern also Lehrplan,
INT
Mhm
RD
Das is ja lehrplanbezogen <i>also ich komme</i> um die Themenfelder ohnehin <i>nicht herum</i>
INT
Ja
RD
...Inhalte sind weitgehend ident.
INT
Mhm
RD
Aber die Inhalte die in der Englisch als Arbeitssprache geboten werden sind manchmal etwas seichter.
INT
Ja::...ja ja es gibt ja auch keine eigenen Lehrpläne für die dlp Klassen.
RD
...das ist auch glaube ich nicht angedacht oder ist noch nicht der <i>Plan</i> ...im Moment bin
Ich ma nicht sicher ob sich da nicht irgendwelche Leute da etwas neues ausdenken,
INT
Mhm
RD
Aber ahm ich sag jetzt mal der Einheitslehrplan dens da für ah::: ahs Unterstufen beziehungsweise Hauptschulen [Mhm] gibt..
INT
Ja
RD
In Geografie
INT
Mhm
RD
Also es gibt da keine speziell gearteten,
INT
Ja
RD
Die da in clil anders Arbeitssprache abgesehen von den englischen...von der Vokabel- oder Wortschatzerweiterung,
INT
Ja
RD
Oder der Fähigkeit der Kinder sich in Englisch [Mhm] Und das ist glaub ich der wesentliche der wesentliche Kontrast zu Deutsch als Arbeitsspracheklasse, Kinder solln sich ausdrücken lernen die Kinder sollen schon früh dazu angeregt werden Englisch zu sprechen.

INT
Ja
RD
Und äh:: dementsprechend bleibt dann weniger Zeit für...äh Themenfelder,
INT
Mhm
RD
Aber das muss man aber <i>auch</i> sagen dadurch dass Kinder die in den dlp Klassen sind
extreme Unterstützung von zuhause bekommen zum überwiegenden Teil <i>zum</i>
<i>überwiegenden Teil,</i>
INT
Ja
RD
nicht <i>nicht alle</i> ,
INT
Ja
RD
Aber nachdem die von zuhause immenses Interesse an Bildung mitbekommen,
INT
Mhm
RD
Arbeiten die oft schneller, wissen schon viel mehr im Vorhinein,
INT
Ja
RD
Und so ergeben sich dann oft auch Gelegenheiten Vertiefungen in manchen
Stoffbereichen durchzuführen die in Deutsch als Arbeitssprache- Klassen in der Regel
nicht möglich sind weil diese Deutsch als Arbeitssprache- Klassen nicht über ähnlichen
sozialen Background verfügen.
INT
Ja ja kennst du den Lehrplan für Englisch aus der ersten Klasse?
RD
Nein.
INT
Mhm.
RD
...dass dass es wahrscheinlich um den Erwerb von Grundvokabular geht,
INT
...ja würd ich auch annehmen also ich glaub dass das indirekt eh auch mitschwingt in
Der dlp Klasse die die Lehrziele aus m Englischunterricht... hm::: und was denkst du
über dlp an unsrer [dlp]Schule?
RD
An unsrer Schule...ursprünglich wurde diese Programm soweit ich das überblicken
kann von äh:: einer Reihe von sehr engagierten Kolleginnen eingeführt ... waren
nicht alle Anglistinnen ... waren überwiegenden Teils Frauen,
INT
Mhm
RD

Die das implementiert haben bei uns ...ähm::: und eben mit dem Gedanken <i>tatsächlich</i>
kundenorientiert . eine tolle Dienstleistung unter Anführungszeichen,
INT
Mhm
RD
Anzubieten, ich glaub dass das der ursprüngliche Gedanken war.
INT
Ja und wie siehst du das?
RD
Ähm [das dlp Programm?].... Ich find den Gedanken des Bereitstellens einer Dienst-
leistung der besonderen Art an und für sich sehr reizvoll.
INT
Ja
Weils uns ...Schüler bringt die oft sehr angenehm zu unterrichten sind, <i>nicht immer</i>
INT
Ja
RD
<i>Nicht immer</i> . Weil die natürlich auch von zuhaus gewisse Standesdünkel mitbekom-
men, frei nach dem Motto, <i>na wir san wer</i> ,
INT
Ja
RD
Oder wir san wir und schauts was wir alles können.
INT
Ja <i>mhm</i> .
RD
<i>Und san die Bessren</i> äh::: das heißt grundsätzlich bekommt man mal von zuhause tech-
nisch gefütterte Kinder und äh Kinder von Leuten die an Bildung sehr interessiert sind
und auch die Lehrer glaub ich unterstützen,
INT
Mhm
RD
Auf der anderen Seite <i>und das ist</i> ein Phänomen das trifft sicher nicht nur unsere Schule
glaube ich zu dass clil- Unterricht soziale Segregation fördert.
INT
Mhm
RD
... denn die Kinder wo zuhause der dementsprechende Familienhintergrund da ist die
werden unterstützt die werden gepäppelt werden gepflegt werden werden werden ge-
stärkt denen wird geholfen wos nur geht.
INT
Ja
RD
Und da <i>wird auch Zhaus</i> drauf gschaut dass in der Schule alles okay is und diejenigen
die sich das vielleicht als Eltern nicht so leicht leisten können dass sie jeden Tag
mehrfach auf ihr Kind schauen,
INT
Ja [und und äh]

RD
Vielleicht aus arbeitstechnischen Gründen nicht Zeit und die Möglichkeiten ham [Ja]
geben ihre Kinder eher in normalsprachigen Klassen,
INT
Ja
RD
Weil sie der Überzeugung sind <i>und nicht unberechtigt</i> in der Annahme sind dass in
dlp mehr verlangt wird <i>in mancher Hinsicht, nicht immer,</i>
INT
Ja
RD
In unsrer Schule ist das so dass das dlp Programm in doppeltem Ruf steht, einerseits
genießt ma ganz gutes Ansehen wenn ma da mitmacht,
INT
Ja
RD
Als Lehrer,
INT
Mhm
RD
Freut man sich selbst als Lehrer da mitzumachen auch wenn ma nicht wenn man nicht
Anglist ist.
INT
Mhm
RD
<i>Aber ich hab auch</i> mit Anglisten gesprochen unterrichten meinetwegen Geografie in
Englisch die sich auch nicht wirklich gut ausgebildet gefühlt haben.
INT
Ja
RD
Nur ist die Möglichkeit von Anglisten im Gespräch mit Schülern [Ja] wirklich sind diese
Möglichkeiten im Gespräch mit Schülern <i>ganz andere,</i>
INT
Is deren täglich Brot.
RD
[Eigentlich] Is deren täglich Brot, sind es gewohnt mit Schülern zu plaudern auf
Englisch [ja] und haben einen ganz anderen Plauderwortschatz,
INT
Ja
RD
Da muss jetzt gar nicht so um die fachwissenschaftlichen Begriffe..
INT
Mhm
RD
..Gehen.
INT
Mhm
RD

Sondern da haben grad in den ersten Klassen eh auch darum das ma einfach das Englisch als <i>positives</i> Vorbild vorträgt.
INT
Ja
RD
.und <i>dadurch</i> ein Sprachvorbild auch ermöglicht das es lohnt nachzuahmen.
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
..Das kann ich in der Form nicht.
INT
Ja
RD
Deswegen wird ma dankenswerter Weise in zwei von drei Stunden ausgehend von dieser ersten Klasse,[mhm] ein Native Speaker zur Verfügung gestellt.
INT
Mhm
RD
<i>Das</i> schätz ich <i>wie gesagt</i> sehr.
INT
Ja.ahm.du persönlich wenn du in einer dlp Klasse unterrichtest was ist für dich selber ein Ziel das du unterstützen möchtest? .Wobei möchtest du ihnen helfen?
RD
Eine sehr schwierige Frage wobei ich ihnen helfen würde. Beruflich muss ich und will ich natürlich dazu beitragen hm::: ja dort a solides geographisches Knowhow bekommen,
INT
Mhm
RD
Aso das heißt schulgeographisches Knowhow das heißt nicht nur Lesen von Karten oder meinerwegen die wichtigsten Export und Importgüter von Nationen auswendig [ja] auswendig strebern,
INT
Ja
RD
<i>Sondern auch</i> so ein bisschen Gefühl für Wirtschaftskunde zu bekommen,
INT
Ja mhm
RD
<i>Das:::</i> ist mein erklärtes Ziel und. Ich glaube schon dass das mit dem dlp Programm durchaus möglich ist.
INT
Mhm
RD
Und dass das dlp Programm das nicht hindert.
INT
Mhm
RD
Es macht es vielleicht SCHWIERIGER.

INT
Mhm
RD
.Weil.ähm Kinder am Anfang auch ein bisschen mehr Scheu zeigen zu reden aber das ..
INT
mhm
RD
Legt sich dann relativ schnell.
INT
Könntest du sagen dass s m dlp Programm an und für sich .schwieriger ist .das. hm ja das durch zu::: ja das zu unterrichten was man eigentlich für unterrichtenswert hält?
RD
Ja.
INT
..Das Sprache da eher ein Hindernis [ja] also ein Hindernis darstellt [also für mich ja also für mich ist das <i>auf alle Fälle</i> so.] ein Erschwernis is?
RD
Ja. Für mich ist das auf alle Fälle so weil ich sehr viel von dem was ich gerne sagen will halt nicht in Englisch ausdrücken kann,
INT
Mhm
RD
Daher dazu tendiere das im Unterricht zu vermeiden,
INT
Mhm
RD
Obwohl ichs für wichtig halten würde bei den Dingen wo ichs <i>einfach nicht mehr</i> Zurückhalten kann wo <i>ichs dann einfach sagen muss</i> dann sags ichs halt auf Deutsch!
INT
Ja mhm kenn ich mach ich auch gerne [is is]
RD
Ja da kann ich <i>nicht mehr anders</i> , wo ich ma denk das <i>muss jetzt</i> gesagt werden, ich kanns halt nicht auf Englisch!
INT
Ja
RD
Aber das muss durchgeübt werden ich kanns auch nicht vielleicht auf Englisch dann mach ichs halt auf Deutsch.
INT
Und haben Ziele in dlp die jetzt vielleicht mehr so in die sprachliche Richtung gehen?
RD
.bitte noch amal.
INT
Haben für dich Ziele in dlp die in die sprachliche Richtung gehen oder is es vor allem eben [na das is ja das <i>Wesen</i> von dlp] das Fach?
RD
Das ich soweit ich das clil soweit ich es mitbekommen hab content integrated learnin [äh:: content and language integrated learning] content and language integrated

learning heißt das, heißt beides soll zusammen vermischt werden und zu einem werden.
INT
Mhm ja.
RD
Und äh:: Zeit eine Mangelware ist,
INT
Mhm
RD
.. Wir ja nicht mehr Schulstunden bekommen weil wir sozusagen zwei in eins unter- richten,
INT
Ja
RD
Kommt halt eines <i>immer</i> zu kurz.
INT
Mhm
RD
Und nachdem clil ja quasi die Garantie des Englischen in sich birgt kommt die Inhalts- ebene immer ein bisschen..
INT
Ja?
RD
NICHT NICHT immer Verzeihung das war jetzt nicht richtig ,
INT
Mhm
RD
Nicht immer aber sehr oft zu kurz.
INT
Ja
RD
Manchmal is es doch so dass wie eben vorher erwähnt der Realienhintergrund der Kinder .eine schnelle Auffassung unterstützt.
INT
Mhm ja hm:: dann. Wenn du dich auf eine dlp Stunde vorbereitest is es so dass du dann im Unterschied zur normalen Stunde ganz explizit unterscheidest zwischen Inhalts- zielen und sprachlichen zielen, [mh::] oder läuft das mehr so implizit [nein] ineinander ab?
RD
Ich ich kann..mit dem Wort spra::chliche Ziele jetzt relativ wenig anfangen.
INT
Mhm
RD
<i>Nehm an</i> das ist ein Terminus aus der Anglistensphäre,
INT
..Sprachliche Ziele wär halt dass du sagst dass mit dem Ende der Stunde sollen sie in der Lage sein drei verschiedene [mit diesen mit diesem] Phra::sen,
RD
Vorsatz geh ich <i>überhaupt</i> nicht hin.

INT
Mhm
RD
Äh:: meine mein Zugang zur Unterrichtsmaterialbeschaffung oder zur Unterrichtsinhaltsbestimmung geht halt dahin dass ich versuche zu dem Themenfeld das ich in einer deutschsprachigen Klasse durchnehmen würde,
INT
Mhm
RD
Mir einfach englische Materialien besorge,
INT
Mhm
RD
..Das heißt ich versuche den Inhalt in Wahrheit eins zu eins das übertragen was aber <i>nicht immer</i> gelingt.
INT
Ja
RD
Und daher muss ich dann halt auf eine andere Ebene.
INT
Wie meinst du das?
RD
Naja das heißt. Beispiel .es geht um Beben
INT
Mhm
RD
Und äh:: und der . meinetwegen in Deutsch die Richtersskala zur Messung dieses Erdbebens unterrichtet,
INT
Ja
RD
Suche mir suche mir eine Englisch als Arbeitsspracheblatt und da steht halt statt der Richterskala meinetwegen die Merkalskala drauf,
INT
Mhm
RD
Na dann unterricht ich halt die Merkalskala und [Mhm] Die Richtersskala erzähl ich ihnen halt so nebenbei,
INT
Mhm
RD
In Deutsch
INT
Gut das is dann ja ein inhaltlicher ein inhaltlicher [das heißt ich versuch mich]
RD
versuch mich amal zunächst am deutschsprachigen Inhalt zu.orientiern und dann schau ich was es zu diesem Inhalt passendes Material gibt.
INT

Ja mhm
RD
Es is aber NICHT mein erklärtes Anliegen dass die Kinder nachher erklären können wie der Abgang einer Lawinen stattfindet.
INT
Ja mit den Fach [mit dem Fachvokabular] –vokabular
RD
Mit den Fachvokablen es is:: nicht mein erklärtes Ziel dass sie If- Sentences in der [Mhm] korrekter Form bilden
INT
Mhm
RD
Es is für mich <i>nicht</i> das Ziel dass sie äh grammatikalisch hundertprozentig korrekt sprechen, das kann ich selbst nicht, das kann der Native Speaker mit ihnen trainieren.
INT
Mhm
RD
Das heißt die sprachlichen Ziele treten bei mir insofern in den Hintergrund als dass letztlich nur eins dieser sprachlichen Ziele wenn ich das also die Definition dieser sprachlichen Ziele richtig verstanden hab,
INT
Mhm
RD
Und des is dass sie a bissl die Hemmungen verlieren Englisch zu reden.
INT
Is also mehr ein impliziter Zugang zu Sprache,
RD
Nennt ma das Naturmethode wenn ma sagt die sollen einfach drauflos schwafeln?
INT
Ja das Sprachbad.
RD
Mhm
INT
Mhm
RD
Oder einfach amal ein bisschen durch Hören auch geboten zu bekommen [Mhm] was denn da eigentlich an Vokabular möglich wäre und was man verstehen könnte [Mhm] und was sozusagen sprechbar wäre.
INT
Ja
RD
Also anhand eines <i>positiven</i> Sprachvorbilds.
INT
Mhm mhm ja mh:: was ähm.äh da steht jetzt deine Schüler profitieren von deinem. den Stunden auf Englisch. weil?
RD
Weil ein Sprachassistent dabei ist.
INT

Mhm
RD
((Lacht)) Es liegt mit Sicherheit <i>nicht an meiner</i> Person,
INT
Mhm
RD
Vielleicht auch a bisschen aber es liegt mit Sicherheit zum überwiegenden Teil am Sprachassistenten.
INT
Mhm
RD
Und es liegt <i>mit Sicherheit</i> zu einem überwiegenden Teil im Erwerb von Fertigkeiten,
INT
Ja
RD
Die ich zwar so explizit nicht in den Vordergrund stelle die natürlich aber massiv mit-schwingen, die profitieren von dem Englisch als Arbeitssprache schlicht und ergreifend auf Grund der Tatsache dass ihnen von kompetenten Menschen Sprachvorbild geliefert wird und äh sie von jemandem der Englisch als Muttersprache hat auch dazu immer wieder angehalten werden oder gereizt werden oder herausgefordert werden[Mhm],
Englisch zu sprechen.
INT
Mhm
RD
Wir [ja] ham einen Native Speaker mit dem ich normalerweise nicht zusammen-arbeite der aber die Kinder in meinen Augen gut coacht in der Hinsicht ihnen also zu-nächst sagt dass sie bitte kein Deutsch sprechen sollen und und alles was sie beschrei:-ben wollen,
INT
Mhm
RD
Irgendwie in Englisch erklären und der die Kinder letztlich dazu.auf einen positive Art <i>zwingt..</i>
INT
Mhm
RD
Äh: Englisch zu verwenden.
INT
Mhm
RD
Und auch wenn man ein Vokabel nicht weiß das zu umschreiben, irgendwie mit anderen Worten Mhm und des is mit Sicherheit etwas das dem Englisch der Kinder sehr sehr zuträglich ist und den Vokabelschatz fördert und und auch.
INT
Mhm
RD
Und auch das is ja auch Ziel des dlp Programmes...
INT

Wenn wir jetzt einfach mal ein kleines Gedankenexperiment machen.also stell dir vor,
du bist 100 Prozent Lehrer,
RD
Mhm
INT
Und äh wenn du jetzt die äh 100 Prozent aufteilen müsstest, wie <i>sehr</i> siehst du dich als
<i>Fachlehrer</i> aso als Geografielehrer oder als Geschichtelehrer und wie viel wie sehr
siehst du dich als <i>Sprachlehrer</i> wenn du eventuell gewichten <i>müsstest</i> die beiden Pole?
RD
Wahrscheinlich zu einem sehr <i>geringen</i> Teil als Sprachlehrer,
INT
Mhm
RD
Aso ich hab während die Frage gestellt wurde schon <i>angefangen</i> mir darüber Gedanken
zu machen und.glaube dass ich zu <i>maximal</i> zu einem Fünftel das heißt zwanzig Prozent
Sprachlehrer bin, das is aber schon das <i>Maximum</i> !
INT
Mhm
RD
Weil mein Sprachvorbild kein besonders <i>gutes</i> is wie ich meine..
INT
Mhm
RD
Und äh:: seit der Schulzeit kaum mehr Englisch gesprochen hab,
INT
Mhm
RD
((Lacht)) merke aber und das is schon auch <i>sehr skurril</i> und freut mich auch bis zu einem
gewissen Teil äh:: dass ich durch diese Englisch als Arbeitssprache auch a bissl eine
Verbesserung meines eigenen Englisch hab.
INT
Mhm
RD
<i>Und das</i> erfreut mich auch an dem Programm, man merkt auch wie man selber ein bissl
besser wird,..
INT
Mhm
RD
Im Englischen.
INT
Ja
RD
Und das is natürlich ein ein ein kleines Nebenprodukt, aber ein sehr <i>interessantes</i> Neben-
Produkt,
INT
Mhm
RD
Das einen <i>auch freut</i> ,[Mhm] Was einen vielleicht auch dann bei der Stange bleiben lässt

obwohl man zuerst scheut[ja] vor diesem Programm.
INT
Ja.
RD
Maximal zwanzig Prozent und es <i>is ja auch</i> die haben::ge wie sehr kann ich Sprachlehrer SEIN!
INT
Mhm
RD
Habe diesbezüglich überhaupt keinerlei Ausbildung,...
INT
Ja
RD
Mir::: mir is die <i>Didaktik</i> des Englischen ein völliges Neuland, <i>völlig unbekannt!</i>
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
Mir fällt <i>wohl auf</i> das.Kinder natürlich keine grammatikalisch korrekten Sätze bilden in Englisch,...
INT
Mhm
RD
.aber <i>wie sollen sie auch?</i>
INT
Ja
RD
Sie haben in der <i>Volksschule</i> ein bisschen Englisch gelernt aber das sind ja <i>rudimentärste</i> wu äh Grundvokabel.
INT
Ja
RD
Dann kommen die in die ahs un sollen auf <i>amal</i> alles auf Englisch können.
INT
Ja
RD
Das [Mhm] das is, das muss <i>das erwartet sich</i> auch kaum jemand.. glaube scho::n dass es Lehrpersonen gibt die auch ausschließlich auf Englisch auch <i>prüfen</i> .
INT
Ja
RD
Bei mir is es so dass ich Tests ausschließlich auf Englisch laufen hab aber den Kindern sage wenn sie <i>auf Deutsch</i> antworten wollen dann können sie natürlich auch <i>auf Deutsch</i> antworten.
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
Und bei schriftlichen Überprüfungen, und ich mach zweimal im Jahr eine schriftliche Überprüfung,[Mhm] Das heißt einen Test pro Semester machen die Kinder,...

INT
Mhm
RD
Den bereite ich damit vor.dass.sie Übungszettel von so circa 30 35 Fragen kriegen.die sozusagen einen Fragenkatalog für den Test darstellen, die Fragen werden dann zur Gänze oder in Ausschnitten übernommen das heißt [ja] diese Übungsfragen die ich vorher mit ihnen überarbeite übernehme ich dann eins zu eins in den Test oder halt in etwas in verkürzter Form, beim Üben hat ma ja mehr Zeit und da kann ma auch a bissi Tiefer, aber diese Fragen übernehm ich ja, sie bekommen mit mir a bissl a Fragetraining vielleicht auch,
INT
Ja
RD
Ich erklär ihnen das schon während wir schon auf diesen Test hin üben, wir üben auch also <i>zwei</i> Stunden vorher,[Mhm] schon für den Test
INT
Mhm
RD
Das heißt sie sollten in Wahrheit mit den Fragestellungen in der eigentlichen Prüfungs-Situation <i>kein Problem</i> ham.
INT
Mhm
RD
<i>Es gibt aber auch</i> Lehrer die.vielleicht nicht so explizit dorthin arbeiten,..
INT
Mhm
RD
Und was dann unter Umständen Brösln gibt beim Test [Mhm] und dies dann vielleicht <i>nicht so gern</i> haben dass sie auf Deutsch antworten.
INT
Mhm ja aso dass sie so
RD
((unintelligible)) ich steh ich steh aber auf dem [alleingelassen] JA RICHTIG ich ich steh aber auf dem Standpunkt nachdem ich selber nicht so der Obermoltz bin oder der supertolle Anglist, [Mhm] kann ich das auch nicht von anderen erwarten.
INT
Mhm
RD
Und SCHON GAR NICHT von denen die ich <i>unterrichte</i> !
INT
Ja.mhm
RD
Aso können die in meinen Stunden wenn ich eine Frage stelle und die auch massiv in die Note einbezogen wird natürlich auch [mhm] auf Deutsch antworten, und <i>das is ja</i> auch eine Drucksituation für die Kinder [JA] äh:: ma kann von denen dann nicht verlangen dass sie in Geografie auch wenn sie im dlp Programm <i>sind</i> ,
INT
Mhm

RD
In Drucksituationen <i>auf Englisch reagieren.</i>
INT
Ja
RD
<i>Find ICH.</i>
INT
Ja und vor allem <i>in dem Alter!</i>
RD
IN DEM ALTER, sind Zehnjährige das sind wirklich KINDER!
INT
Ja.
RD
Und die müssen auch als solche behandelt werden.
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
Mit <i>mit allen</i> mh::: Sonnen- und Schattenseiten <i>natürlich.</i>
INT
Ja.ja
RD
Muss ma schon massiv ins Kalkül ziehen.
INT
Ja
RD
Das da NICHT nur Leute sitzen die und das gibt's ja bei uns auch äh Leute aus dem englischsprachigen Ausland.
INT
Ja.und Teile des Jahres in diesem englischsprachigen Land
RD
Auch verbringen, <i>natürlich</i> , und bei den Großeltern die vielleicht englischsprachig sind!
INT
Ja <i>mhm.</i>
RD
Wie die die meinetwegen zuhause eine Sprache geboten bekommen die aus dem <i>Osten</i> Europas ist!
INT
Ja
RD
Und.die können die auch sprechen und können die auch irgendwie einsetzen,..
INT
Mhm
RD
So dass es zielführend ist [Ja] Aber ich weiß nicht ob die in Drucksituationen.da dem Einsatz dieser Sprache gewachsn wärn.
INT
JAJA
RD

Aso das heißt bei <i>einem Unfall</i> ,..
INT
Ja
RD
Wo ma eben in einem <i>emotionaln Aufruhr</i> is,...
INT
Mhm..
RD
Und ähnlich is es ja auch bei Prüfungssituationen,...
INT
Ja
RD
Da kann man find ich nicht <i>verla::ngen</i> dass die sofort eins zu eins gurren anfangen wie jemand könnte der tatsächlich Englisch als Muttersprache hat.
INT
Ja mhm.mhm.ähm..eben jede Schulstunde dauert bei uns fünfzig Minuten,...
RD
Ja
INT
..Aso wirklich fünfzig Minuten unterrichtet man da ja nicht weil eben
RD
S bleiben vielleicht 45 Minuten Nettounterrichtszeit.
INT
<i>Genau</i> , aber offiziell hast du halt für jede Schulstunde 50 Minuten Vorbereitung und Nachbereitungszeit, wenn du also dich für eine dlp Klasse vorbereitest was würdest du sagen, <i>wie viele</i> Minuten in etwa dauert die durchschnittliche Vorbereitung Nachbereitung?
RD
Ich bin mittlerweile in der Unterrichts äh::: planung äh::: nüchtern geworden, das heißt ich plan in zeitlicher oder in zeitlich knapp bemessenen Rahmen bemüht zu bringen, [Mhm] Des is aber nur deshalb möglich ((lacht)) weil ich mir in den letzten Sommerferien massiv den Kopf darüber zerbrochen hab, wo ich jetzt amal Material herbekomme
INT
Ja
RD
Aso Tage Wochen lang immer wieder geschaut hab, und [Mhm] und verschiedene verschiedenste Geschäfte abgeklappert hab
INT
Jetzt für dlp?
RD
Für <i>dlp speziell</i> weil ich gewusst hab, dass ma das heuer vorsteht.
INT
Ja
RD
Und ich ich mir schon massiv in den letzten Sommermonaten überlegt hab wo ich da Material herkrieg,...
INT
Ja

RD
Und doch.da in das ganze sehr <i>sehr viele</i> , ja man kann nicht sagen Unterrichtsstunden aber Vorbereitungsstunden.
INT
Ja
RD
Und Ferien sozusagen...
INT
Ja
RD
Investiert hab dass die Vorbereitungs [das heißt] Zeit dass heißt ich hab mir Material ich einfach besorgt.
INT
Ja
RD
Bei verschiedensten Buchhandlungen, bei verschiedensten Lehrmittelverkaufsstellen gesu::cht was es <i>denn da gibt</i> .
INT
Ja
RD
Und davon profitier ich jetzt das heißt für mich ist es jetzt nur noch ein Griff zu einem Ordner [Mhm] und dort hol ich mir dann..Unterrichtsmaterial raus.
INT
Das heißt aso im Vorfeld war die Vorbereitungszeit eigentlich höher als für eine deutschsprachige Geografiestunde?
RD
Die Vorbereitung wenn man das Suchen von Materialien dazurechnet,..
INT
Ja!
RD
Auf [Mhm] alle Fälle..weil das Materialangebot nicht derartig überflüss.also überflussbe-laden is.
INT
Ja
RD
Wie das meinetwegen in Deutsch als Unterrichtssprache gegeben is. [Mhm] das heißt man muss zunächst einmal die wenigen Englisch als Unterrichtssprachematerialien für Unterstufen auf Deutsch finden [Mhm] oder für eine erste Klasse finden.
INT
Ja
RD
Das lässt sich schon finden wenn ma da einschlägig recherchiert und sich da ein bis-schen den Kopf drüber zerbricht und auch Zeit investiert, [Mhm] und das Ganze dann irgendwann amal so hinkommt dass man selber dahinter stehen kann. Ich es gerne ver-wende.
INT
Ja <i>mhm</i>
RD

..aber ich hab dann für das übernächste Jahr schon wieder größere Sorgen weil ich dann eine dritte Klasse hab und für dritten Klassen gibt's keine so tollen [Mhmh] Unterrichtsmaterialien wie das für erste Klassen gibt!
INT
Ja
RD
Und <i>des is</i> für mich äh:: schon wieder massiver Sorgegrund oda beziehungsweise äh:: Grund, mich geistig damit in den Ferien <i>auseinander zu setzten</i> beziehungsweise Wege zu machen und und Material zu beschaffen.
INT
Ja
RD
Das ich dann im im. Würde im <i>übernächsten</i> Schuljahr einsetzen werde können.
INT
Ja.äh wenn du jetzt aso sag ma jetzt mal mit fünf Eigenschaftsworten die <i>Vorbereitungen</i> für die dlp Klassen beschreiben müsstest?
RD
Wäre wahrscheinlich ein Komparativ.
INT
Mhm
RD
Schwieriger.
INT
Mhm ja
RD
..Als in Deutsch.manchmal ein wenig unbefriedigend.
INT
Mhm
RD
.weil man das Material in einer anderen <i>Form</i> zur Verfügung hat als man es <i>gerne</i> hätte..
INT
..Aso es müssen jetzt <i>nicht wirklich</i> fünf sein!
RD
Ja na ich [um den] Fünf sind schon gut, aber fünf geben natürlich ein besseres Gesamtbild als zwei ((lacht)) äh:: <i>mühevoll</i>
INT
Mhm
RD
<i>Mühevoller</i> als in Deutsch,..
INT
Mhm
RD
Sind lauter Komparative die sich alle am deutschsprachigen Unterricht orientieren.nachdenken.herausfordernd.
INT
Mhm
RD
Herausfordernd <i>tatsächlich</i> .

INT
Mhm
RD
Im Sinne einer einer einer <i>Mehrarbeit</i> .
INT
Ja.einer.nicht antizipierten Mehrarbeit.aso aso in deiner Ausbildung zum Lehrer hast du nicht damit gerechnet, [Na <i>überhaupt</i> nicht!] wahrscheinlich,
RD
Überhaupt nicht!
INT
Dass du mal auf Englisch unterrichten müsstest.
RD
Ja na nur bleibt mir halt nichts andres über, das is das is der <i>Zug</i> der Zeit.
INT
Ja
RD
.und diese dlp Geschichte wächst ja jetzt erst so <i>richtig</i> schon auf in verschiedensten Dienststellen in Wien, weiß nicht wie das in den Bundesländern is,
INT
Ja
RD
Ähm:: glaub es is auch in den Bu:ndeslä:ndern durchaus der Fall weil die Fortbildung die ich gemacht hab war einzig und allein auf Wien bezogen,
INT
Ja
RD
Da waren allerdings, und <i>muss ma auch</i> dazu sagen Leute aus allen möglichen Typen.
INT
Ja
RD
.auch aus Hauptschulen oder kms,
INT
Ja
RD
Aus verschiedensten Fächern,
INT
Mhm
RD
Aso aso des is schon ein großes Thema geworden.
INT
Ja aso laut Stadtschulratseite gibt's 80 Standorte in Wien.
RD
Mhm
INT
Quer durch die Schultypen.
RD
Nja, [dlp betreiben] natürlich die Fortbildung bei der ich war war natürlich nicht für die Sekundarstufe eins,

INT
Mhm
RD
Also nicht für die Volksschüler aber da gibt's ja mit Sicherheit noch einige noch einige Standorte und da kommt ma dann [Mhm] sicher auf die 80.
INT
Ja
RD
Das wird <i>schon</i> so sein.
INT
Mhm..mhh.das Material das du eben gesichtet hast im Sommer, für die dlp Klasse, warum war dieses Material das du dann genommen hast speziell nützlich für die dlp Klasse, was hats geboten?
RD
Geboten hats amal vor allem Material das auf einem <i>Niveau</i> war das.für mich angebracht erscheint für die Kleinen, [Ja] Es gibt auch genügend Material das aber in seinem Niveau <i>weit über dem</i> ist was ma den Kleinen zumuten darf.
INT
Mhm mhm das heißt du hast als Lehrer eigentlich auch versuchen abzuschätzen [mja] was ka man [ja] der Zielgruppe zumuten, sprachlich [Mhm] und was nicht,
RD
Ich hab heuer auch eine Geografie sechste Klasse in dlp.und.da sollte man ja annehmen dass <i>vieles</i> von dem Grundvokabular einfach schon vorhanden is,...
INT
Ja
RD
.is es aber nicht.
INT
Ja
RD
Und äh. Schülerinnen und Schüler oft <i>Probleme</i> haben mit Vokabeln in Lesetexten, von denen ich glaube dass sie durchaus geeignet wärn,...
INT
Ja
RD
Und dann fall ich mit meiner Pla:nung bereits <i>auf die Nase</i> .
INT
Ja
RD
Weil ich feststelle dass die Leute das <i>nicht richtig lesen</i> können.
INT
Ja mhm ja
RD
.Niveau is a ganz äh:: schwer aso für mich persönlich für mich persönlich schwer einzuschätzende Sache!
INT
Ja
RD

.is aber eine wichtige Sache.
INT
Mhm
RD
Und deswegen gift mich das <i>immer jedes Mal</i> oda gift mich das jedes Mal äh we::nn
INT
Mhm?
RD
Wenn i wenn ich <i>feststelle</i> ich hab die Leute <i>überschätzt</i> .
INT
Mhm
RD
Denn das kann ja <i>nicht das ZIE::L</i> sein das ma die Leute mit eaa prinzipiell überfordert,..man kann sie fordern,..
INT
Ja
RD
Ja aber man soll sie nicht überfordern [Mhm] und man soll sie <i>nicht erschlagen</i> ,..
INT
Mhm
RD
Denn dann verlieren die ja auch die Lust an dem ganzen [Mhm s::] und eine Klasse zu unterrichten die die Lust an etwas verloren hat ist <i>ga::nz</i> schwierig!
INT
Siehst du es als Ri::siko des dlp Programms an dass die Überforderung zu oft da ein könnte?
RD
Nhmm..ja, is <i>durchaus</i> eine Quelle von Risiko.
INT
Mhm
RD
Is <i>durchaus</i> eine Quelle von Risiko, kann aber eben auch an meinem eigenen Unvermögen liegen, das is schon auch zu ins Kalkül zu ziehen ähm dass ma sagt ma hat selber keine Erfahrung als <i>Sprachlehrer</i> , man weiß nie genau wo die Leut im Vokabelerwerb stehen könnten stehen sollten müssten, ab einem gewissen Zeitpunkt und sich denken naja das wird schon gehen.
INT
Mhm
RD
Und dann stellt sich auf einmal <i>heraus</i> dass in einem Buch in Englisch in Geografie für diese Klasse, gibt's für die glaub ich eh nur eins [Mhm] Einfach das Vokabular um eine Spur zu hart is.
INT
Mhm
RD
..ma muss da gar nicht irgenwelche <i>x-beliebigen</i> Texte..äh: im Internet runterladen und ausgeben,..
INT

Ja
RD
Mh::: es is oft schon so dass in den Schulmaterialien [Ja] .die für dlp Klassen gedacht und gemacht sind
INT
[Sind das österreichische Schulbücher?]
RD
Das Niveau <i>zu hoch</i> is, ja das sind österreichische [mhm] Schulbücher.
INT
Mhm
RD
Das sin Schulbücher <i>die am österreichischen Lehrplan orientiert sind die sich nicht nur</i> orientieren sondern die <i>ganz klar</i> dafür gemacht sind.
INT
Mhm
RD
.und äh dort is des Vokabular nicht immer so einfach, <i>andererseits</i> kann ma <i>auch</i> sa:gen, ja gut da kommen jetzt vielleicht diese <i>von mir</i> vorher erwähnten und selbst gefühlten 20 Prozent Sprachlehrer,..
INT
Mhm
RD
Dazu wo ma sagt na guat schauts Leitl das heißt dieses und jenes [Mhm <i>mhm</i>] und und red ma kurz mal übas Vokabular, das hätte man jetzt theoretisch auch und muss man schon auch sagen in DEUTSCHsprachigen Schulbüchern! Na.
INT
Mhm
RD
Dass da Vokabula::r verwendet wird das den Kindern nicht geläufig ist, nja weil das Fachtermini sind [Ja], ganz einfach!
INT
Mhm
RD
..Die man <i>erst einmal erklären muss</i> .
INT
Ja
RD
<i>Aber</i> das Risiko potenziert sich natürlich mit Englisch als Arbeitssprache.
INT
Mhm
RD
[Mhm] weil da hast nämlich nicht nur die <i>Fachvokabeln</i> [Mhm] die <i>ohnehin</i> schon ein Thema für sich sind [Mhm] sondern auch dann meinetwegen öfter [passive] JA, wobei na da geht's nicht so um die Grammatik sondern da geht's ta:tsächlich um die Wortbe-deutungen.
INT
Mehr um die [da geht's um die Vokabelebene] Vokabel?
RD

Vielleicht is da aber auch ein. Ding das mir besonders auffällt weil ich ja nicht auf auf
Grammatik so Acht geben kann,..
INT
Mhm
RD
Da mh.: also die einzige Möglichkeit wo wo ich sozusagen Sprachlehrerfunktion übernehmen KÖNNTE wenn ich WOLLTE.
INT
Ja
RD
Oder mich als Sprachlehrer empfinden würde.
INT
Ja
RD
Was <i>ich nicht tu</i> oder nur zu einem <i>sehr geringen</i> Anteil.
INT
Mhm
RD
Kann ich ihnen ein bisschen Vokabelschatzerweiterung sozusagen bieten.
INT
Ja
RD
MEHR KANN ICH NICHT ich ka::nn schon vielleicht den <i>ein oder anderen</i> Trick erklären allerdings NIEMALS so zufriedenstellend wie das a Fachlehrer [Mhm] in Englisch könnte, <i>auch nicht</i> mit den didaktischen Kniffen und Schmäh's!
INT
Mhm
RD
..Die mir natürlich völlig ungeläufig sind.
INT
Ja. benutzt du auch Kursbücher aus englischsprachigen Ländern, für deine Stunden?
RD
Noch nicht, wird mir aber nicht erspart bleiben.. heißt ich muss das auch sichten wir ham Das auch für die fünften Klassen [Mhm] voriges Jahr, dementsprechend haben ich mich auch mit mit mit Literatur, mit Schulbuchliteratur befassen müssen.
INT
Mhm
RD
Die in Wahrheit für englische Kinder ist.
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
Also widerum nicht ganz einfach zu lesen ist.
INT
Lässt du deine Leute manchmal Sprechübungen machen?
RD
Im Sinne der Phonetik?
INT

Nein da::s du ihnen eben eine Aufgabe stellst, so frag deinen Nachbarn wann er das letzte Mal auf einem Gipfel gestanden ist,
RD
Ja na sowas in der Art versuch ich <i>schon</i> , nur sin es dann meistens Kurzreferate.
INT
Mhm
RD
Die sind Kurzreferate wo [Mhm] die Leute dann eben speziell in der Oberstufe genötigt sin über das eine oder andere Thema, das ich ihnen vorher halt in der einen oder anderen Form aufbereitet hab, zu sprechen.
INT
Mhm, machst du das in den deutschsprachigen Klassen auch?
RD
..weniger.
INT
Mhm
RD
<i>Weniger.</i>
INT
Mhm
RD
Mach ich <i>auch aber weniger</i> .
INT
Mhm
RD
Weils nicht so eindeutig um Spracherwerb geht.
INT
Die nächste Frage die ich hm:: die ich mal direkt radebrechend in unser Interview reinnehm..
RD
Kannst sie ja auch auf Englisch sagen [Ja] aso a bissl was versteh ich ja ((lacht)).
INT
Ja natürlich! ((beide lichen)) which of these materials that you use additionally support the training of the language skills [aso] of listening, speaking, reading and writing?
RD
Also ob ob die Materialien die ich benutzt effektiv dafür hergerichtet sind Lesen, Schreiben, Rechnen AH Lesen Schreiben Hören trainieren mit denen?
INT
Ja
RD
Äh. Nein.
INT
Mhm
RD
<i>Sind sie nicht.</i>
INT
Ja
RD

Ich glaub aber das im Prinzip jeder sprachliche. Text. Dazu dient, dazu dienen kann Lese-
verstän aso Leseverständnis mal zu fördern,..
INT
Ja
RD
Und wenn ma das Vokabular hat <i>dieses auch</i> im Gespräch zu verwenden.
INT
Ja.mhm
RD
<i>Vielleicht zunächst</i> nicht ganz richtig,..
INT
Ja
RD
Aber dafür gibt's ja dann <i>jemanden</i> der das korrigiert.
INT
Mhm
RD
Oder <i>richtig</i> stellt.
INT
Mhm
RD
Und das ist mei:st. der Native der dann sagt naja das war jetzt <i>nicht ga:nz</i> richtig einge-
setzt
INT
Mhm
RD
..Da ghört a andre Präposition,..
INT
Mhm
RD
Oder.der Sinn is ein falscher.
INT
Mhm.ja.
RD
Dafür gibt's dann den Fremdsprachenassistenten.
INT
Mhm ja.
RD
.Den ich den ich diesbezüglich <i>sehr sehr</i> schätze und über den ich <i>sehr sehr</i> fro:h bin.
INT
Ja s heißt. Is einfach weniger ein Schulenglisch das du förderst in dlp Klassen als mehr
ein natürlicher Spracherwerb mit Schulenglisch mein ich dass ma wirklich
[Nja ich bemüß mich ich weiß natürlich] was herausnimmt und gezie:lte Übungen macht
RD
Ich <i>wei:ß</i> natürlich dass ich erstens <i>besonders gutes</i> Sprachvorbild bieten sollte,..
INT
Mhm
RD

Das is <i>schon</i> mein Selbstanspruch.
INT
Mhm
RD
<i>Das kann</i> ich aber NICHT!
INT
Ja
RD
Nicht IMMER!
INT
Ja
RD
Nicht so wie ich das von mir <i>erhoffen</i> würde oda wies mir recht wäre sag ma so.
INT
Ja
RD
Aber es is scho:n so dass die Materialien dazu ausgelegt sind die Leute irgendwie zu trainieren.
INT
Mhm
RD
.seis <i>auch nur</i> beim Lesen.
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
Glaub schon dass wenn die mal lesen und vielleicht auch ein bisschen verwenden dieses Wort beim Reden oder bei so einem kleinen Kurzvortrag dass ihnen <i>das</i> was bringt.
INT
mhm
RD
Oda ich <i>hoff</i> es zumindest.
INT
Mhm
RD
Ich weiß nicht wie dauerhaft dieser..Text ist oder.dauerhaft in die Hirne geht, nur geh ich schon auch von der Überlegung aus dass.das permanente Stimulieren der Leute in letzter Konsequenz dazu führt dass sie doch Englisch besser und in einer höheren Qualifikation verwende als das Schüler <i>aus anderen</i> Klassen tun.
INT
Mhm <i>mhm</i> .bist du vernetzt mit anderen Lehrern aus dem dlp Programm? Aso jetzt nicht die Native Teachers sind gemeint sondern andere Geolehrer,..
RD
Bin ich insofern [oder mit Geschichtelehrern oda Englischlehrern] na mit den Englischlehrern kaum.
INT
Mhm
RD
Oder eigentlich in Wahrheit <i>gar nicht</i> .

INT
Mhm
RD
Die sprech ich nur da::nn an wenn ich selber irgendwo ein Vokabel hab das ich auf die Schnelle NICHT weiß.
INT
Ja wenn grad kein Native in der Nähe ist.
RD
GENAU wenn grad kein Native in der Nähe ist..vernetzt bin ich <i>in dem Sinn</i> nicht, also ich steh in keinem permanenten Austausch, in keinem <i>institutionalisiertem</i> Austausch.
INT
Mhm
RD
Das <i>hei:ßt</i> ich treff mich nicht eine Woche einmal in der Woche fix mit anderen Geschichtelehrern oder Geografen um..Fragen. den Unterricht betreffend zu diskutieren.
INT
Mhm
RD
..Den clil Unterricht..was ich aber bemüht worum ich mich bemüht hab ist <i>schlicht und ergreifend</i> dass ich von anderen Erfahrungswerte aus dem dlp Programm anzapfe,..
INT
Ja
RD
Und auch deren Ergebnisse versuche zu nutzen.
INT
Benutzt du auch Materialien von anderen Geolehrern oda gibst du [äh] Materialien weiter ?
RD
..dadurch dass ich.Materialien nicht erstelle sondern versuche vorgefertigtes Material zu bekommen,[Ja]. Äh::nur in dem Sinne weiter als ich den anderen mitteile wo ich was gefunden habe.
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
..aber weil mir <i>wo::hl</i> bewusst ist dass die Materialsorge eine massive is [Ja] bin ich gerne bereit dieses Wissen auch zu teilen, und bin <i>sehr froh</i> wenn das jemand anderer mit mir teilt.
INT
Ja
RD
Oder wenn mir jemand sagt, na schau da hab ich ein Buch, [Mhm] das ist gut [Ja] und daraus 129ss a was machen.
INT
Mhm
RD
<i>Kauf</i> dir das.oder <i>bestells</i> für die Bibliothek.
INT
Ja

RD
Deswegen das das is die <i>einzigste Form</i> von Austausch das ich wo ansteh und dann zum Kollegen meinetwegen <i>erfah:renere:m</i> Kollegen hingeh, [Mhm] sin in der Regel erfahrenere Kollegen, äh:: und die dann bitte oder frage ob sie nicht an Tipp hän.
INT
Mhm
RD
Das is die einzige Form des Austausches, mit Anglisten, also das sind hauptsächlich Fachkollegen mit denen ich im Austausch steh, mit Anglisten,..
INT
Ja
RD
.Bin ich nicht im Austausch.
INT
Mhm
RD
Es is mir aber <i>wo::hl bekannt</i> dass äh::: Lehrer aus allen möglichen Fächern..sich in einem doch in einer Art institutionalisiertem Treffen, ich glaube es zumindest dass die in einer Art institutionalisiertem Austausch stehen, [Mhm] der einmal in der Woche stattfindet wo <i>so eine dlp</i> Konferenz stattfindet.
INT
<i>Ja aber</i> die ist nur für den Stundenplan, da wern die Assistants eingeteilt.
RD
Hm
INT
Wer wo mitgeht, <i>rein organisatorische</i> Sachen.
RD
<i>Mhm.mhm</i>
INT
Ja
RD
..mh nein aso wi:rkli:ch äh.das didaktische Potenzial von Anglisten nutze ich nicht.
INT
Und warum?
RD
((Lacht auf)) Weil der Spracherwerbsaspekt bei mir <i>eh::er</i> im Hintergrund steht.
INT
Mhm.mhm von der Fachdidaktik her, weil das is ja eigentlich so ein Kernaspekt von meiner. meiner Arbeit jetzt, [Mhm] was kann eben Englischsprachdidaktik was was wie wird sie benutzt, WIRD sie benutzt und was <i>könnte</i> sie bringen?
RD
Ich kann nur sehr wenige dazu sagen weil über Englischsprachdidaktik zu wenig WEISS.
INT
Ja
RD
Ich ich <i>haben::ß</i> nicht WIE die Englischfachdidaktik funktioniert!
INT
Mhm

RD
Oda oda worauf die <i>abzie:lt</i> .
INT
Ja
RD
Ich weiß nicht <i>wie::</i> der innere Modus [ja mhm ja] dieser Fachdidaktik der Englisch-
fachdidaktik läuft, ich mein es kann sein das ich Ablauf.Abläufe verwende mir das aber
GAR NICHT bewusst ist!
INT
Das ist <i>sicher</i> auch oft der <i>Fall</i> dass du das <i>eh auch</i> benütztst aber nicht so nennst, müsst
ma sich
RD
Oder auch wahrscheinlich nicht in der <i>gebotenen Form</i> umsetze wie das ein Sprachwis-
senschaftler <i>täte</i> .
INT
Mja.aber eben die haben::ge.die die mich bewegt in der Arbeit is eben <i>wie</i> käme man als
Fachlehrer, als Nichtanglist zu didaktischem Input, und <i>außerdem</i> was brächte es?
RD
Naja es <i>brä::chte::</i> natürlich äh ein geordneteres .Erwerben von Sprach [Mhm] weiß ich
nicht.
INT
Mhm
RD
ICH WEISS ES NICHT ob das Ziel der Englischfachdidaktik <i>is</i> .
INT
JA
RD
Oder oda ob ma einfach amal sagt wir <i>werfen</i> euch mal in den großen Pool der eng-
lischen Spra:che und dann <i>schwimmts amal</i> .
INT
Aso na aso im Englischunterricht is es ZIE::L, die Frage is halt ob es im Geounterricht
<i>auch</i> Ziel sein soll, mit Ziel sein soll?
RD
HMM
INT
Oda ob ma eher
RD
ICH MACHE ES!
INT
Mhm
RD
Ich mache es [Mhm] <i>versuche</i> es möglichst im Rah:men zu halten
INT
Mhm
RD
Das <i>heißt</i> es <i>für die Kinder</i> ..nicht überfordernd werden zu lassen.
INT
Mhm

RD
.weil sie ja dann sonst den Spaß an der Sache verlieren,..
INT
Mhm. <i>mhm</i>
RD
Wenn ma Kinder <i>permanent</i> überfordert wern die irgendwann amal <i>aus berechtigten</i>
und nachvollziehbaren Gründen störrisch und sagen [Mhm] na jetzt geht's scho wieda los
und jetzt wird's scho wieda hoart und wir verstehn nur drei Sätze!
INT
Ja
RD
Und der will <i>alles</i> von uns wissen und prügelt uns da durch [Mhm].wir können gar nicht,
wir wollen schon mittlerweile gar nicht.
INT
Mhm <i>ja</i>
RD
Das ist schon glaub ich unter Umständen eine <i>massive</i> Überforderung.
INT
Okay w wenn ma Englischdidaktik nimmt [na 132ss a die Kinder einfach so in den]
RD
Sprachpool wirft und dann schaut ob sie schwimmen.
INT
Gut das <i>das wäre</i> überfordernd.
RD
Ja
INT
Deswegen wäre
RD
Aso ich <i>versu:ch</i> sie schon in den Sprachpool zu werfen, nur einen möglichst seichten
Pool ((lacht)). [ja mhm ja] also ob ich den Kern der Frage jetzt richtig beantwortet hab
oder in der Form ausreichend,..
INT
Na na s iss dann eh:: auch die Frage ob wir dann vielleicht irgendwann später eine nach.
Also eine refining [ja natürlich ja] Session machen, was noch eingefallen is, dass
du noch dazu sagen möchtest,..
RD
Ja oder vielleicht auch was noch an Information gefordert is.also ich wär <i>durchaus</i> be-
reit das gerne zu machen, also is kein Problem.
INT
Das das wäre <i>sehr lieb</i> .
RD
Ich glaub wir ham jetzt nämlich, also ich hab in meinen Ausführungen zum Teil zu
wenig auf <i>den Kern</i> der Fragen geachtet.
INT
Muss ma dann noch schau'n, also die Fragen sind teilweise.nicht ganz ausgefeilt, desweg-
en is das Piloting auch so wichtig,.die Frage is fragst du manchmal Englischlehrer..um
Unterstützung für die Vorbereitungen, hast du aber <i>eigentlich</i> gerade beantwortet!
RD

Mhm
INT
..ja.könnte ein Englischlehrer dir helfen bei den Vorbereitungen?
RD
Das glaub ich schon <i>natürlich</i>
INT
Mhm
RD
.glaub ich schon, nur würde es sehr <i>sehr</i> viel Zeit kosten und sehr <i>sehr</i> viel Mühe machen, nämlich sowohl für die Englischkollegenschaft, als auch <i>für mich</i> aso [mhm] aso für die potenziellen Ansprechpartner auf der einen Seite als auch für mich äh:: koordiniert zusammenkommen is fast ein Ding. [Ding der Unmöglichkeit] Ding der Unmöglichkeit.
INT
Ja
RD
Weil ich das auch <i>nicht will</i> , so viel Zeit zu verbringen damit.
INT
Ja
RD
Und <i>auch nicht</i> den andern Kollegen abverlangen möchte.
INT
Na ein ein Anlaufpunkt könnte der Englischklassenlehrer sein, aso der.Englischlehrer der halt in der Klasse auch drinnen steht.den zu fragen wäre eine Mö::glichkeit, oder irgendeinen Englischlehrer zu fragen der grad <i>in der Nähe ist</i> ?
RD
Soweit mir das bekannt is is in der ersten Klasse die ich unterrichte auch..ein Förderkurs installiert worden.
INT
MHM
RD
Wo dann die:::. Englischlehrer zu mir gekommen sin beziehungsweise die Englischlehrerin beziehungsweise deren Sprachassistent, und mich gefragt hat was ich denn jetzt in Geographie mach,..
INT
Ja
RD
Und ob ich denn Materialien für die hätt,..
INT
Mhm
RD
.um der Wahrheit die Ehre zu geben.ich hätte denen nur <i>sehr ungern</i> auch noch Material-haben gestellt.
INT
Mhm
RD
.Weil sonst die neuen Materialien für mich.[Mhm] für den eigenen Unterricht zu dünne geworden wären,..

INT
Mhm ja,ja
RD
Aso.warum ich dann begonnen hab, diese Zusammenarbeit zu scheuen <i>ganz ehrlich</i> .
INT
Ja
RD
Weil ich <i>sozusagen</i> mal <i>fro::h</i> war dass ich für mich Material hatte [Mhm] und das nicht <i>auch noch</i> mit dem mit dem Sprachförderkurs teilen wollte!
INT
Mhn ja die würdn dann villeicht anders arbeiten mit dem Material [ja] mehr vom Sprachdidaktischen her,..
RD
Das is schon richtig.ich hab dann sozusagen den Vorteil des Präsentieren eines neuen Materials verloren [äh:: die müssten mit altem Material arbeiten] und die sogn ((stöhnt auf)) <i>das kenn ich</i> das kenn ich <i>schon</i> und das hamma schon gmacht [ja] hm:: dann wäre es sozusagen meine sauer erarbeitete.mein sauer erarbeiteter.äh Materialvorsprung WEG!
INT
Mhm ja
RD
Ich bin gern bereit dass mit andern <i>Fachkollegen</i> zu teilen.
INT
Mhm
RD
.Die das halt in in einer <i>andern Klasse</i> einsetzen,..
INT
Mhm
RD
.aber das.Teilen mit Leuten die das in derselben Klasse einsetzen [Mhm] das schätz ich <i>nicht</i> weil ich dadurch eine eigene aso in meinem eigenen Material eine Verschmälerung des Materialsockels hab [mhm], <i>ganz einfach</i> .
INT
<i>Ja wenn</i> sie mit altem Material arbeiten würden?
RD
Da das hab ich ihnen dann schon.,das haben die Kinder erstens schon selber,..
INT
Ja
RD
Und hab dann auch die <i>diesbezüglichen</i> Arbeitsblätter in der Lehrerschublade gelassen.
INT
Mhm
RD
Aso die, wenn die das wirklich wollten dann hätten die das jeder Zeit [Mhm ja] benutzen können.
INT
Könnten dann Vokabelspiele machen oder [ja:::] oder was auch immer?
RD
Oder vielleicht <i>andere</i> Aufgaben sich erdenken.

INT
Ja mhm.genau, aso es ist teilweise ziemlich unterschiedlich aso was man as Geolehrer macht und was as Englischlehrer ((zischt)).
RD
Ja, aso die reine Sprachwissenschaft oder das aneignen sprachwissenschaftlicher Grundsätze is wahrscheinlich etwas <i>völlig anderes</i> als diese Content and Language Integrated Learning, s <i>is zweifelsohne</i> so.
INT
Mhm
RD
..nur sollte dieses content integrated language äh:: wie heißt das? content language integrated [and language] and language integrated learning halt <i>auf der andern</i> Seite <i>nicht gänzlich</i> auf auf <i>spra::chwissenschaftliche Prinzipien</i> vergessen.
INT
Mhm
RD
..wie gesagt, ich bin <i>zu wenig firm</i> in diesen <i>spra::chwissenschaftlichen Prinzipien</i> [Mhm]
Aber ich versuch halt..das was ich, das Wenige was ich kann weiterzugeben.
INT
Ja.na das is sicher ein guter Unterricht den du da bietest!
RD
Ob das wirklich so gut is, da red ma in ein paar Jahren weiter.
INT
((Lacht)) ..ja die letzte Frage is vielleicht redundant, ich stell sie dir trotzdem.
RD
Ja
INT
Hast du::: Material entwickelt, speziell für dlp?
RD
<i>Nein</i> hab ich <i>nicht</i> .äh:: ich versuch vorgefertigtes Material zu nehmen das eben äh:: den Zugängen entspricht, die ich gerne mach, manchmal find ich sie <i>eh nicht</i> [Ja] und dann bin ich halt genötigt improvisieren zu müssen.
INT
Mhm
RD
Und das was ich ha:lt für <i>besonders wichtig</i> halte, ihnen dann auf Deutsch zu erzählen.
INT
Mhm okay, nimmst du eben, greifst du auch auf Material zurück das eben Leute die sich auf dlp spezialisiert haben entworfen haben, und welches von diesen Materialien welche.Bücher Artikel was auch immer findest du besonders gut?
RD
..schwierige Frage, es gibt letztlich nur äh:: Material für die erste Klasse von einem Verlag mir ist der Name dieses Verlags entfallen.,müsst jetzt da in meinem Haufen nachschauen, vielleicht find ich diesen Verlagsnamen noch, <i>es sind zwei österreichische Lehrer,..</i>
INT
Mhm
RD

Die für die ersten Klassen einfach Material und Arbeits.blattfolder entwickelt haben oder mehrere Folder [Mhm], müsste man eigentlich sagen, und äh: aus denen kopier ich dann die Arbeitsmaterialien heraus.
INT
Mhm
RD
Oft nur Text nur Texte.
INT
Ja
RD
..Sind oft Texte mit Aufgaben die darauf abzielen dass etwas <i>geta:n</i> wird, was man nur tun kann wenn man den Text dann nun <i>ta:tsächlich völlig</i> verstanden hat.
INT
Und das magst du. Dieses [und das ist klar anwenden anwenden von] .Anwenden von erworbenem Wissen?
RD
Oda auch von <i>Spra:chkenntnissen</i> , das wäre letztlich auch auch..äh:: Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts[sind] natürlich.
INT
Die Aufgaben kompetenzorientiert?
RD
Teilweise <i>nicht immer</i> .
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
Sie sind vor allem auf den <i>Erwerb</i> von Sprachkompetenz gerichtet [Mhm mhm] das gefällt mir <i>scho:n</i> weil ich eben in der Englischdidaktik <i>nicht so weit</i> bin <i>dass</i> ich jemanden soweit nach vorne bringen <i>kann</i> .dass ich.oder wo ich feststellen <i>kann</i> , <i>ja der</i> kann Jetzt was [Mhm] oder der kann jetzt nichts [Mhm] aso. <i>versuch</i> ich solche Arbeitsblätter zu geben.
INT
Mhm
RD
Die::: in ihrer <i>Aufgabenstellung</i> . In Wahrheit garantieren sollten dass das der äh dass Sprache verstanden wurde [Mhm ja] oder dass der Text der daneben steht verstanden wird.
INT
<i>Ja</i> das find ich grad UNGLAUBLICH <i>interessant</i> und was du da erzählst über die Arbeitsmaterialien.darf ich mir da irgendwann mal so ein Arbeitsblatt anschauen? Das du benutzt?
RD
Sicher
INT
Von der aus dem
RD
Ja na ich hab <i>jetzt grad spezie::ll</i> eines im Kopf da geht's um Auswirkungen von Wirbelstürmen und und Tornados und verschiedenen Arten von winden [Mhm] und äh::: da is eben geschildert was passiert bei einem Tornado [Ja] der Stärke drei zum Beispiel und da

stehn eben eine ganze Reihe von Folgen [Mhm] und dann ist daneben ein Kästchen für ein Bild,..
INT
Ja
RD
Das man malen soll mit genau den Folgen,..
INT
Mhm
RD
Die in dem Sprachteil beschrieben sin.
INT
MHM
RD
.aso <i>das wäre</i> etwas wo ich glaube da 137ss a Sprachverständnis <i>erstens überprüfen</i> [Mhm] und das is ja für Lehrer ga::nz wichtig im Hinterkopf, das Überprüfen und Sichern ((grinst)).
INT
Mhm
RD
Obwohl das <i>ja eigentlich</i> eine WIDERwärtige Aufgabe ist und ich das nicht sehr gerne [Mhm] mach Aber es:: bleibt uns ja nichts anderes übrig und wir müssen ja, wir sind [Mhm] dazu aufgerufen zu überprüfen ob Lernerfolg [MHM] <i>da is.</i> in einer hierarchisierten Skala, irgendwo: zwischen eins bis fünf quantifizierbar ist.
INT
Mhm ja
RD
Und.hab ich natürlich diese Arbeitsblätter ganz gern mh:[Ja] weil die mir das sehr erleichtern.
INT
Mhm MHM.mhm..das heißt.ähm.was <i>fe:hlt</i> in diesem Interview noch, was hä::tte Frage sein sollen, was meinst du?
RD
Mhm:::... <i>ich weiß es nicht.</i> was mir noch am Herzen liegt zu sagen,..
INT
Mhm
RD
Oder auch explizit formuliert.dieses dlp Programm ist mir an und für sich kein <i>beson-</i> deres inneres Anliegen, ich machs weil ich s MUSS [Ja mhm]. Mh:.weiß nicht ob s manchmal gescheiter wäre.Englisch auf eine breitere Basis studententechnisch zu stellen.
INT
Den Englischunterricht?
RD
Den Englischunterricht auf eine <i>breitere</i> Basis zu stellen wo eben meinerwegen <i>einmal</i> in der Stunde ein Fachkollege äh:: für Geografie manchmal ein Fachkollege für Geschichte [Mhm] vorbei schaut
INT
Mhm
RD

Und mit Anglisten gemeinsam oder meinetwegen mit mit [Mhm] sozusagen mit äh::
geschichtsbezogene Stunde Biologie [religionsbezogene] Stunde,..
INT
Das wär was ((lacht)) was könnten <i>Vorteile</i> sein wenn ma das so macht [na Vorteile
wären sicher] was bewegt dich dazu das zu sagen?
RD
Besseres englisches Vorbild, und ein besseres sprachliches Coaching.
INT
Gezielter?
RD
Ja
INT
Nicht unbedingt besser jetzt <i>a::ber</i> . [explizit glaub ich] mehr <i>mehr</i> Schulenglisch.
RD
Von der Qualität besser, die Natives ja auch nicht ausgebildete <i>Spra:chwissenschaftler</i>
<i>Sin ke:ine</i> ausgebildeten Sprachlehrer. [Mhm] der kann schon mit ihnen Aussprache
trainieren, der kann mit ihnen grammatikalisch richtige Formulierungen trainieren,..
INT
Mhm
RD
<i>A::ber</i> Sprachlehrern <i>sinds nicht</i> .
INT
Mhm.mhm..dann letzte Frage was macht deiner Meinung nach einen guten clil oder
dlp Lehrer aus?
RD
Einen guten Lehrer macht immer aus dass er Spaß und Freude hat
INT
Mit dem Thema?
RD
Ni::cht mit dem Thema sondern mit der Art des Unterrichtens.
INT
Mhm.mhm..das dlp Programm?
RD
Ja:: weil ich selber mich auch unsicher fühl,..
INT
Mhm
RD
.ich fühl mich gerne sicher ((lacht))
INT
Mhm ja
RD
Aber tu ich <i>nicht immer</i> [ja m hm] mit dlp..dlp Unterricht was macht den guten
Lehrer?
INT
DLP Lehrer
RD
Oder dlp Lehrer..bei allen andern Lehrern..ich glaub mal dass bei einem Lehrer und
<i>das</i> is jetzt nicht sehr <i>zeitgeistig</i> IMMENSE fachwissenschaftliche Basis extrem wicht-

ig ist [Mhm] heißt die Lehrerin oder der Lehrer MÜSSEN fachwissenschaftlich TOP
sein.
INT
Mhm
RD
Sollten es sein.
INT
Mhm
RD
In meinen Augen, müssten gedrillt sein bis <i>zum Äußersten</i> [Mhm] und gleichzeitig in der Lage sein <i>das immense</i> wissen oder <i>diesen immensen</i> Drill den sie selber erfahren haben nicht auf die Schüler zu übertragen, oder das nicht auf die Schüler übertragen zu <i>müssen</i> [Mhm], oder das <i>glauben</i> es zu müssen.
INT
Mhm
RD
.nämlich wo ich das dass es <i>wichtig</i> wäre die GANZ GANZ viel wissen GANZ GANZ viel können,..
INT
Mhm
RD
.noch eine <i>ga::nz wichtige</i> Eigenschaft dazu haben sollten, nämlich dieses <i>immense</i> Hintergrundwissen und dieses immense <i>Können</i> das sie selber haben auf ein ganz einfaches niedriges Niveau zurückbrechen.
INT
Mhm
RD
..und <i>vie::l</i> Geduld haben.
INT
Mhm
RD
..das würde einen guten dlp Lehrer ausmachen.
INT
Mhm
RD
Wie auch <i>jeden andern</i> Lehrer.
INT
Mhm
RD
Das wäre FÜR MICH persönlich der perfekte Lehrer.
INT
Mhm
RD
Der unglaublich viel weiß der unglaublich viel kann [Mhm] A::BER das nicht so raushängen lässt [Mhm], der einfach auf Grund dieses immensen Wissens sagt na gut dass 139ss a ja gar net alles können ((mobile rings)), bitte um Entschuldigung!
INT
Du musst eh nicht ablehnen wenn du telefonieren magst.

RD
Mmh nein es geht scho wieda weiter.
INT
Mhm mhm ich mein es nimmt <i>schon</i> auf.
RD
Okay geht scho wieda weiter.der also ein, jemand der viel weiß und gleichzeitig in der Lage ist dieses ganze diffizile Wissen auf ein <i>ga::nz</i> einfaches Niveau zu bringen.
INT
Mhm
RD
...das mit viel Geduld.
INT
Mhm <i>mhm</i>
RD
Und mit viel..Zuneigung zum Menschen [Mhm] durchführt [Mhm] und äh dieses viele Wissen kann ich ja nicht mal in meinen Fachgegenständen so schön..u:nd äh in Englisch <i>noch weniger</i> .
INT
Mhm
RD
Deswegen glaub ich bin ich in letzter Konsequenz kein guter dlp Lehrer.
INT
..noch nicht.wobei das is die Frage ob du dich da nicht ein bissi überkritisch beurteilst?
RD
Njo weiß ich nicht aber mh::: mein persönliches <i>Idealbild</i> is es <i>nicht</i> .
INT
Mhm.aber du sagst ja, du du profitierst selber sprachlich [ja natürlich das is kein.frag-Los] von dem Programm?
RD
Hm:: und ich nehme auch an dass mir das in den kommenden Jahren [ja] <i>alles a bissi leichter</i> [Ja] von der Hand gehen wird wenn man das mal alles hat [Mhm ja] und weiß und das Ganze läuft.
INT
Ja mhm
RD
..Wird ma halt schaun.
INT
Ja. Willst du noch was sagen?
RD
Hm:: also ich hab meine Ängste und Nöte artikuliert ((lacht)) [ja mhm] und das war ma <i>auch noch</i> wichtig.
INT
Ja ja und du hast mir <i>se:hr</i> geholfen mit deinen <i>se:hr</i> offenen Meinungen zu den Haben!
RD
Bitte gerne!
INT
Bin dir sehr dankbar.
RD

Fein.
Duration: 52:02

7.3.2. RD, REFINING

INT
So: Hallo wir ham uns..zum Refining unsres Interviews zusammengesetzt..u:nd du warst so nett und hast dir noch mal Zeit genommen..um mit mir zu reden und meine Frage ist gleich amal ä:hm.es sind nur drei Fragen, die ich jetzt.dir noch gerne stelln würde, ähm <i>wie würdest</i> du den Englischunterricht beschreiben. Den du als Schüler. <i>hattest</i> ?
RD
..sehr konservativ ausgerichtet auf Standardsituationen [Mhm] ä:hm auch in der Oberstufe dann immer englische Standardsituationen, aber dann auch verstärktes <i>Training</i> :: an Redewendungen [Mhm] äh:..der situationsbedingtes Unterrichten der der Lehrerin äh:: wenns wenns wieder galt irgendelche Grammatik..fehler die ihr bei den Hausübungen aufgefallen sind auszumerzen oda bei Schularbeiten [Mhm] aso die Frau hat mh:: einerseits..unser unser mh: nja wie soll mas nennen?.. Unsre <i>Redewendungskenntnis</i> im Englischen zu verbreitern [Mhm] Standardsituationen zu verbreitern aber auch wenns drauf angekommen ist entsprechend Grundgrammatik zu trainieren und zu <i>üben</i> ...
INT
Mhm..mhm..und äh::...was waren das für <i>Standardsituationen</i> ? Auf die ihr euch da vorbereitet et habt?..ich <i>mein</i> so u:nge:fä:hr?
RD
...((exhales audibly)) is <i>schwierig zu sagen</i> das ist schon <i>so lang her</i> ich mein ich hab 97 maturiert jetzt ist 2013 ..zu zu politischen::: Themen.aso zu <i>Nordirland Südafrika</i> galt es sich zu äußern also:: Meinungen zu .. <i>artiku:lie:rn</i> [MHM] das würd ich sagen ist eine <i>Standard-situation</i> im <i>weitesten Sinne</i> [Mhm]..ä:hm mir fällt das bei Leibe nicht mehr ein das ist schon <i>zu lang her</i> [Ja] WAS mir noch im Gedächtnis geblieben ist dass dauernd irgendwelche <i>inneren Monologe</i> zu verfassen warn von irgendwelchen <i>Personen</i> [Mhm]..äh:: ich hab mich damals..äh::von diesen ähm::Monologen <i>sehr 141ss an141e</i> betreten gefühlt weil WIESO sollte ich dauernd die Gedanken eines andern Menschen...[MHM.MHM] in Worte fassen?
INT
JA...MHM..
RD
Ich mein Empathie <i>gut und schön</i> [JA.MHM] <i>nu::r</i> irgendwann amal wird das dann zum <i>Selbstzweck</i> ...
INT
Okay?
RD
Hab ich so das Gefühl gehabt [Mhm] es ging halt auch darum in diesen in diesen inneren Monologen die wir <i>zuhauf</i> trainiert und geübt haben äh:: auch BRIEFE <i>viele Briefe</i> geschrieben äh::: die Aufsatzgattung <i>Brief</i> wenn man das so sagen kann oder die Textgattung <i>Brief</i> war SEHR SEHR HÄUFIG bei uns [MHM]...u:nd ja,
INT

Das heißt geschrieben habt ihr viel?
RD
Wir haben schon auch <i>viel geschrieben</i> [MHM] natürlich wir haben aber auch und das war das Ziel unserer Englischlehrerin..wie::l versucht zu <i>hö::ren</i> das heißt jede Woche gab es zumindest eine Listening Comprehension [Mhm.MHM].das kann ich mich noch ganz gut erinnern.. <i>War eine sehr ambitionierte Frau...</i>
INT
MHM..mhm..ja war bei uns auch so, eine Listening pro Woche..um irgendwie zu üben, ja?.. Äh::m in in in puncto Sprechen hast du gesagt habt <i>ihr oft</i> ä:h Meinung ausdrücken..
RD
Ja: dann gabs auch auch mh:: Fremdsprachenassistenten,
INT
MHM,
RD
...die:: ich weiß <i>gar nicht mehr wie oft</i> vorbei gekommen sind manchmal wars öfter manchmal wars weniger oft, damals war a richtiges Griss um diese [[MHM MHM] Fremdsprachen-Assistenten,
INT
MHM MHM,
RD
Ja.
INT
Und gelesen habt ihr auch manchmal [GELESEN haben wir natürlich jede Menge] auch,
RD
Wahrscheinlich hat sich die, wahrscheinlich hat sich die äh::: die Literatur von dem <i>was wir</i> gelesen haben, was heute <i>gelesen</i> nicht <i>ma::ß</i> [MHM MHM] <i>geblich</i> unterschieden...es gibt bei uns und das weiß ich jetzt auch durch die Tätigkeit in der Bibliothek äh:: wie::l Literatur die auch auf jüngeren Kinogeschichten basiert [Mhm] <i>oder viel mehr umgekehrt</i> die Kinofilme basieren auf der Literatur die wir uns da angelegt haben,
INT
Ja.
RD
Aber so:: <i>Klassiker</i> wie <i>Fahrenheit 451</i> [MHM]oder weiß ich nicht view from the bridge [MHM MHM] diverse andere Arthur- Miller- Gschichten, das war das das das sind einfach so wie die deutschen Klassiker [MHM MHM] gibt's eben auch anscheinend auch englische Klassiker in [MHM MHM] in Der Schule..so nebenbei hab ich eigentlich nur für das Spezialgebiet in Englisch gelesen [Mhm]..
INT
MHM ja..aber eigentlich äh::...intensive.. <i>intensives</i> Lesetraining?..
RD
SEHR INTENSIVES Lesetraining auch.
INT
MHM ja...u:nd [<i>Speziell</i>]
RD
Zur Matura hin.
INT
JA...u:nd was würdest du sagen was war, wovon hast <i>du profitiert</i> aus dem Englischunterricht und wovon <i>nicht so</i> ?

RD
...wovon <i>ich persönlich</i> EXTREM profitiert hab war das beinharte Reinhauen von Vokabeln in der Unterstufe.auch wenn das heute <i>unmodern</i> geworden ist, der Wortschatz also <i>das Spechen</i> steht und fällt <i>auch, nicht allein</i> , weiß nicht wie die gängige Meinung bei den mh Sprachwissenschaften ist, meiner meiner persönlichen Ansicht nach ist es so dass Sprechen und Ausdrücken <i>stark</i> von der Vokabelkenntnis [Mhm] auch abhängen, ein geschliffenes Sichausdrückenkönnen hängt von der Vokabelkenntnis ab, dass heißt es ist meines Erachtens unverzichtbarer Bestandteil BEINHART Vokabeln zu <i>trainieren</i> [MHM], is amal das eine.und das Zweite is dass..nehm ma jetzt die unregelmässigen Verba so lustig sich das jetzt auch anhörn mag..Für mich GANZ GANZ <i>wichtig</i> [MHM]..ich hab die trainiert bis zum <i>Umfallen</i> [Mhm] und hatte danach <i>nie wieder Probleme</i> [Mhm] bei geschriebenem oder gesprochenem [Mhm] Englisch...diese unregelmässigen Verba einzusetzen nachdem die unregelmässigen Verba die häufig Vorkommenden sind weil sie so weit ich weiß <i>philologisch sehr alt</i> [Mhm] sind..[Ja stimmt] kann ma sich auch glaub ich <i>sicherer ausdrücken</i> ..[Mhm]weil..äh:: sehr einfach ausformulierte Sätze sehr oft auf diesen unregelmässigen Verba [Mhm] basieren.[MHM MHM] daher ist es meiner Ansicht nach EXTREM wichtig die zu üben [Ja] und zweitens Vokabel gut zu können die Grammatik ...derer bedarf es eines gewissen Gefühls glaub ich..
INT
MHM MHM ja..
RD
...es kann sich aber meines persönlichen PERSÖNLICHEN Dafürhaltens irgendwie einpendeln wenn man::: öfter mal hört..
INT
Ja
RD
Beziehungsweise öfter mal mit native speakern plaudert.
INT
MHM MHM..äh:: irgendwas noch was du dir denkst was dabei hätte <i>sein sollen</i> ? Noch in deinem eigenen Englischunterricht?
RD
Ich hab nix vermisst, ganz im Gegenteil es war mir manches zu viel...was war mir zu viel? Es war die Wochenstundenanzahl war GEWALTIG [Mhm] also:: da waren drei bis vier Wochenstunden wenn ich mich da richtig entsinne?
INT
Ja.[Also es war doch recht <i>viel</i>] kommt auf die Oberstufe oder die Unterstufe drauf an,
RD
Es war recht viel.
INT
Also in der Oberstufe müssten es drei Stunden sein, im Realgymnasium.
RD
..ja das war ein Realgymnasium [Mhm mhm] in dem ich war...hatte auch in der Oberstufe und in der Unterstufe <i>verschiedene</i> [Mhm mhm] <i>Lehrer</i> ...es waren zwei Lehrer <i>insgesamt</i> die Klasse <i>verbraucht hat</i> , war zum einen ein älterer Herr der mit uns ganz klassisch Vokabel und Grammatik gemacht hat, [Mhm] und ab der dritten Klasse hatten wir dann bis in die achte eine junge Lehrerin die <i>höchst ambitioniert</i> war und <i>ganz viel</i> mit uns gemacht hat [MHM] auch oft sehr sehr...äh:: für uns nicht nachvollziehbar angerührt reagiert hat wenn bestimmte Dinge nicht [Mhm] von uns erledigt wurde [Mhm], heute is ma klar wieso das [Mhm]

((laughs softly)) ..wieso diese Reaktion so gekommen ist weil die sich EXTREM viel angetan hat für uns und wir halt oft einfach...((both laugh)) wie ma so schön sagt <i>zach</i> waren.
INT
MHM ja..oka:y..ähm::...kennst du:: den Begriff des Sprachbades?
RD
Nein.
INT
..GUT...kannst du dir darunter etwas <i>vorstellen</i> ?
RD
Nein.
INT
...es kommt eben in unserem ersten Interview ein mal vo:r, das sogenannte <i>Sprachbad</i> ..ich weiß nicht ob ichs benutzt hab oda du, wahrscheinlich war ich das, da geht's um den also sozusagen so einen <i>Natürlichen Spracherwerb</i> ...die Leute sollen halt möglichst viel der Sprache ausgesetzt 144ss an..und möglichs te viele Gelegenheiten bekommen sie selbst.selber anzuwenden..
RD
Gut..mh: ja?
INT
Glaubst du das das bei uns äh:: vorkommt das <i>Sprachbad</i> oda:: oda::
RD
Das glaub ich schon dass da das Sprachbad vorkommt.
INT
MHM
RD
Glaub dass das bei uns in einer aso im deutschsprachigen Heimatland 144ss an144 weitgehend Deutschsprachigen Heimatland..äh::: vor allem über fremde Medien geschieht, also sprich über das Fernsehen [Mhm], über das Radio, vielleicht aber auch über <i>Musik</i> [MHM] natürlich,
INT
Ja ja,
RD
Und <i>mit Sicherheit</i> über mh:: <i>DVDs</i> die:: halt wieder mal übers Fernsehen konsumiert werden, Auch über <i>Kinofilme</i> [MhM MHM] die man sich vielleicht auf Englisch anschaut...glaube allerdings dass das Sprachbad nicht immer nützlich ist.
INT
Oka:y wei:l?
RD
<i>Ich glaub</i> dass das Sprachbad dann nützlich ist wenn es ein <i>gutes Sprachvorbild bietet</i> ,..
INT
Okay?
RD
Oder ein nur mäßig dialektlastiges Sprachvorbild [Mhm] bietet,
INT
Ja?
RD
Glaube das ist <i>sowohl</i> in der <i>Muttersprache</i> wichtig ein <i>gutes Sprachvorbild</i> zu ham..also auch in der Fremdsprache ein gutes Sprachvorbild zu ham [Mhm]...ich halt <i>nicht viel davon</i> wenn man jemanden <i>PACKT</i> und ihn also::: sag man jetzt mal um ihn deutsch lernen zu lassen aus

dem englischsprachigen Ausland ins <i>Waldviertel</i> setzt nach <i>Zwettl</i> [MHM]..
INT
Ja..
RD
Wird dort <i>wahrscheinlich</i> ...kein besonders schönes <i>Sprachvorbild</i> [MHM MHM] vorfinden..
umgekehrt halt ichs ...für eher <i>problematisch</i> Menschen:: mit deutschsprachigen äh:: L1
Hintergrund wie das immer so schön heißt in der Fachterminologie [Mhm].äh::: irgend-
welchenschärten Waugeln in England auszusetzen [Ja]...ma kommt schon mit denen
zusammen und sieht das auch aber man muss sich dessen bewusst sein dass das NICHT
die <i>Hochsprache</i> ist [Ja ja], das halt Ich für ganz <i>wichtig</i> .
INT
MHM...und und jetzt im Bezug auf <i>unsere</i> Situation in den DLP- Klassen ähm glaubst du
dass das da eher so ein <i>Sprachbad</i> <i>vorherrscht</i> in den::: äh::: den DLP- Kla äh: <i>Stunden?</i> ...also
eher mehr so ein <i>natürlicher</i> Zugang zur Sprache? Oder ein [Das glaub ich nicht]gesteuerter
Zugang zu Sprache?
RD
Glaube es <i>also ich</i> als Lehrer versuche das zu steuern weil ich diesen natürlichen Zugang zur
Sprache NICHT HABE [Mhm] als Nichtanglist und schon gar nicht als Englischmutter
[MHM] sprachler,
INT
MHM naja vielleicht hab ich s falsch ausgedrückt, <i>naturalistisch</i> vielleicht?
RD
DAS VERSTEH ICH NICHT? Was heißt naturalistisch?
INT
Ja::: eher so halt einfach mal die Sprache benutzen als als Medium ABER NIE über Sprache
reden
RD
...ja man benutzt die Sprache <i>natürlich</i> als Medium,
INT
MHM
RD
Redet aber sehr oder ICH rede sehr wohl darüber wenn ich wenn mir die VOKABELN
FEHLEN oder wenn der::: oder wenn die Kinder mit dem native assistant 145ss an, <i>bitte du</i>
<i>ich</i>
<i>kann das nicht mehr auf Englisch, bitte sag DU das</i> [inaudible] DAS funktioniert ganz gut,
aber nur wenn er auch da is!
INT
Mein ich eher so eine Art <i>Metasprache</i> , wo man halt sagt die ham jetzt immer ein –ed am
Ende die Verben das sind also eindeutig <i>regelmäßige</i> Verben das sind die..die leichter
einprägsam sind [Ja sowas] aso zum Beispiel,
RD
Solche grammatikalischen oder linguistischen <i>Feinheiten</i> , weiß nicht wie man dazu sagt, die
Erörter ich gar nicht, das ist nicht <i>mein business</i> mit dem kenn ich mich nicht aus [Mhm.mhm]
das überlass ich den Sprachlehrern.
INT
Ja:: weil das <i>das wollt ich nämlich wissen</i> ob das <i>Teil ist oder nicht</i> weil ich 145ss an ist ein
<i>Charakteristikum</i> des Sprachbads dass Sprache einfach <i>benutzt wird</i> ...ja?
RD

Ja.
INT
In der L2, dass sie einfach DA ist und <i>in den Angaben</i> ist [Mh::], wie du gesagt hast du hast <i>dein ganzes Material</i> ..auf Englisch in den DLP- Stunden, du redest,
RD
N::icht immer, nein ich bemü mich weidlich.
INT
Mhm, also dann eben zu einem Großteil..ähm..
RD
Ja.
INT
Wie glaubst tun sich Schüler damit mit dem einfach..einfach auf Englisch..zu arbeiten?
RD
<i>Sicher leichter</i> als mancher Kollege.
INT
Okay?
RD
Je älter die Kollegen umso mühsamer wird's.
INT
Okay mhm,
RD
..weil auch das Vergessen vom Schulenglischen langsameinsetzt...[Mhm] AUCH BEI MIR WAR oder is es noch immer so dass das Schulenglisch weidlich eingerostet ist [Mhm] ich <i>allerdings</i> durch durch äh:: den <i>native speaker</i> mit dem ich zusammenarbeite immer <i>wieder immer wieder</i> ..Vokabel Grammatik und so was vorgesagt und richtig äh:: gestellt 146ss an,
INT
Ja?
RD
<i>Dass auch für mich ein 146ss an 146 Lerneffekt</i> da ist.
INT
Ja mhm.
RD
Und ich hab das heuer im Urlaub im englischsprachigen Ausland bemerkt ich..genier mich nimma so sehr andre Leute anzureden und das ist bei den Kindern [Mhm] <i>genauso</i> ..die ham oft ein <i>viel bessres Englisch</i> als ich, speziell die siebten achten [ja mhm] mit Englisch als Arbeitssprache die sind <i>einfach besser</i> .
INT
Denen liegt das einfach also,
RD
Denen liegt es einfach bei denen ist es manchmal so dass einzelne Schüler dort in s englischsprachige Ausland fahrn für längere Zeit ein Jahr auf Austausch [Mhm] naja bei einem 16jährigen:: oder bei einer 15jährigen ist das natürlich schon <i>sehr wirksam</i> wenn man da <i>ein Jahr allein</i> sozusagen In englischer Umgebung <i>oder englischsprachiger</i> Umgebung ausgesetzt [JA Ja] ist. Das wirkt schon ganz anders wie wenn das meinetwegen bei mir ist wenn ich jetzt zwei Wochen au Urlaub wohin fahr,
INT
Mhm ja,
RD

Weiß aber dass ich zum Beispiel als Teenager auf Urlaub war in England und fast der
[Mhm] der einzige Deutschsprachler war..und irgendwann mal hab ich mich dann auch dabei
ertappt...gewisse <i>Gedankengänge auf Englisch</i> einfach zu [MHM]formulieren, das war ganz
schräg [MHM] <i>nach zwei Wochen</i> ...bei jungen Menschen glaub ich schnell.
INT
MHM MHM..GUT..ja das 147ss von meiner Seite willst du noch etwas..?
RD
Mh::: also eig also berühmte letzte Worte in dem Sinn hab ich keine, [Ja, irgendwas was noch
fehlt] Nja fehlt fehlt fehlt vielleicht irgendwas in meinen Ausführungen? Ist da vielleicht
irgendetwas was ich was ich noch äh::: klarer stellen sollte oder was noch [Nein] eine Frage
die <i>unbeantwortet</i> geblieben ist?
INT
Nein du warst eigentlich <i>sehr klar</i> in deinen Ausführungen und...aufgrund des ersten
Interviews hab ich jetzt diese drei Fragen ...aufgeschrieben und [GUT..is in] von meiner Seite
würds passen.
RD
Ordnung, wenn s von deiner Seite her 147ss , bei mir ((giggles)) hab glaub ich alles gesagt.
INT
Dann noch mal ganz ganz herzlichen Dank das war SEHR SEHR toll!
RD
Gerne.
Duration 13:45

7.3.3. SN, FIRST SESSION

INT
..so du bist Arbeitskollegin von mir und <i>hast</i> dich dazu bereit erklärt mit mir über
clil und dlp zu sprechen,
SN
Ja:::
INT
Das find ich <i>sehr nett</i> von dir!
SN
Danke gerne [Danke <i>dir</i> dafür.].
INT
Ähm:: meine Haben:ge ganz allgemein amal seit wann unterrichtest du schon?
SN
..überhaupt?. Ich unterrichte überhaupt im neunten Jahr.seit 2003 glaub ich,..
INT
Mhm
SN
Ja das passt!
INT
Mhm
SN

Und seit äh: sieben Jahr'n an dieser Schule.
INT
.ja
SN
.genau ich hab schon <i>während</i> des <i>Studiums</i> unterrichtet. warum so früh? Weil
eben Physiklehrermangel [Mhm]. Und ähm ja bin die größte Zeit nicht voll mit
mit voller Lehrverpflichtung da gewesen sondern mei:stens nur mit halber oda mit
weniger wie:l ich auf der Uni..zuerst bei einem eu Projekt gearbeitet hab und dann
.eine Dissertationsstelle [Mhm] jetzt auch noch habe. Bis nächstes Jahr.
INT
Okay.okay und äh seit <i>wa::nn</i> .bist du mit von der Partie im dlp Programm?
SN
.seit ich hier bin aso seit siebn Jahr'n.
INT
Seit dem ersten Jahr?
SN
Seit meinem ersten Jahr.
INT
Ja
SN
Ja
INT
Hier in der Schule?
SN
Genau.
INT
Aha
SN
Aso der Direktor hat mich definitiv <i>gfra:gt</i> . Wie gut ist Ihr Englisch und ich wurde
gleich mal.NEIN ich hab das ja <i>wolln</i> [ja] aso es war <i>eines</i> der <i>Hauptgründe</i> warum
ich mir [okay] die Schule überlegt hab!
INT
Aha aha das heißt ähm..wart bissl langsamer. Aso es klingt <i>spannend</i> . Aso welche
Fächer hast du bis jetzt schon auf Englisch unterrichtet?
SN
Physik und Mathematik.
INT
Mhm das sind deine beiden Fächer,
SN
Genau.
INT
Mhm.und seit sieben <i>Ja:hren</i> schon du bist ja schon im siebten [Jo] Jahr?..Wie
viele dlp Klassen hast du so <i>durchschnittlich</i> pro Jahr?
SN
..ähm:: aso <i>dadurch</i> dass ich imma nur so acht bis zehn. <i>Werteinheiten</i> hab [Mhm]
sind das meistens.ich würd mal sa:gen <i>typischerweise</i> drei Physikklassen.
INT
Ja

SN
Eine Matheklasse vielleicht.
INT
Alle auf Englisch auch?
SN
...also es sind <i>alles</i> clil Klassen [Ja] ob ich das jetzt auf Englisch unterrichte
oder nicht [Ja] bleibt mir selber übrig aber ehrlich ich also ich würd mal sagen
zu:::im Jahresschnitt in 70 Prozent der Fällen kommt eigentlich <i>jemand</i> mit.
INT
MH::: mhm mhm. Und hast du:::eigene clil Kurse besucht bevor du in das
programm eingestiegen bist?
SN
BEVOR?
INT
Mhm
SN
Also ich hab vorher gar nicht <i>gewu::sst</i> dass es sowas gibt.
INT
Ja
SN
Ähm:::ich. im Prinzip nach <i>zwei Jahren</i> Unterrichten hab ich mir äh überlegt in
welche äh Schule ich schon ein bisschen dauerhaft will weil [Mhm] die wo ich da:-
mals war dass hat man nicht so <i>gefallen</i> dort.und dann hab ich halt Homepages ange-
schaue <i>welche</i> Schule denn mir entsprechen würde und war <i>fa::szinie::rt</i> dass die
<i>Linzer Straße</i> soetwas anbietet [Mhm ja] und hab mir gedacht da schau ich <i>mal hin</i>
und ähm: könnt man schon vorstellen das <i>irgendwie</i> zu unterrichten hab aber nicht
da:ra:n <i>gedacht</i> dass ich vom ersten Tag da drinsteh <i>sondern dass ich</i> zuerst mal
noch <i>so ne Aus::sbildung</i> mach und sowas,
INT
Ja
SN
<i>Des hatts natürlich nicht gespielt</i> weil sie warn froh dass sie für.dass sie jemanden
<i>ha::ben</i> der Physik auf Englisch. [unterrichtn würde] oder zu::mi::ndest im Team
Teaching unterrichten würde [Ja].ein.ich hab mal <i>angefra::gt</i> beim alten Direktor
<i>ob ich</i> nicht diesen.ph Kurs machen kann,..
INT
Mhm
SN
.das war schon nachdem ich schon zwei Jahre unterrichtet hab auf Englisch [Mhm]
und er meinte dann nur und er hat damals WIRKLICH recht gehabt [Mhm] <i>dass</i>
<i>einfach</i> .im Prinzip zu <i>spät</i> is im Sinne von das hätt mir vielleicht damals was
<i>Wirkliches</i> gebracht [Mhm] a::ber.sie vermitteln halt dort Methodenkompetenz
und so weiter und so weiter ich war damals schon äh:: ich bin nach Exeter gefahren
[Ja] also es war <i>schon echt</i> lehrreich dieser Exeterlehrgang [Mhm] ähm::: ja und
und des er hat gsa:gt also es zahlt sich für mich <i>qua:::si</i> nicht mehr aus.
INT
Ja
NS

Er hätt mir das scho:n <i>gegeben</i> aber ich glaub ich bin ganz gut gefahrn dass ich das
dann doch nicht [Aha] gemacht hab.
INT
Aha okay <i>haben::l?</i>
SN
..hm::ah:: ich <i>glau::be mei::ne::</i> Lehrkompetenzen bezüglich clil sin schon <i>über</i>
<i>dem</i> was sie in diesem Kurs anbieten,..
INT
Da wär nichts Neues,..
SN
Mhm ja ich glaub das wirklich
INT
Mhm
SN
Aso [<i>Mhm mhm</i>] auch von den <i>Tei::lnehmern</i> die da.in dem Kurs sin.hab ich zwar
<i>gehö:rt</i> dass der ganz gut is ganz klar [Mhm] aso ich will denen auch nicht abspre-
chen [Mhm] ähm::ich glaub <i>aber einfach</i> dass man sich im Team Teaching und
<i>wenn ma den native assistants</i> [Mhm] gu::t zuhört [Mhm] und Tipps von ihnen
annimmt [Ja] ((kichert)) dass ma da schon <i>sehr viel</i> dazu lernt.
INT
Ja mhm..ähm..de::r Exeterkurs. Du hast da einen Exeterkurs erwähnt [Mhm ja] und
wie lang hat denn der gedauert?
SN
Zwei Wochen.
INT
Mhm
SN
Ja.ja zwei Wochen war so comeniusfinanziert über [Mhm] Lehrerfortbildung
[Mhm] ähm:: gemeinsam mit fünf anderen aus Wie:n.hat sich dann herausgestellt
wir sind die einzigen die diesen Kurs machen und dann warn halt fünf <i>Wie:ner</i>
dort [Ja] UND ES war der ERSTE <i>Kurs</i> den sie damals für Naturwissenschaft an-
geboten haben weil überlicherweise ham die se:hr viel für Geschichtler und
Geographen und so weiter [Mhm] äh::..und angeblich wollte dort keiner der Be-
treuer dort der Trainer den ((lacht)).. Naturwissenschaftskurs leiten.
INT
Okay
NS
Aber ((beide lachen)).. im Prinzip is ja nich so <i>viel Unterschied</i> aso sie machen
[Ja] halt extrem viel <i>Metho::denttraining</i> [Mhm] ähm::micro lessons die man
halt dann auf Vi:deo aufzeichnet [Mhm] äh:: <i>Erfa::hrungsaustausch</i> und natürlich
Sprachkompetenztraining [Mhm] aso das is..[Ja ja] die <i>erste Hürde</i> is <i>natürlich</i> ver-
besser ich mein Englisch dass ich mich <i>ni:cht</i> zum Kasperl mache.
INT
Dass du dich selber wohler fühlst [Genau.ja] in der Klassenraumsituation.und
Methodentraining würdest du sagen dass was sie euch an Metho:entr <i>Metho:den-</i>
<i>training</i> unter anderm beigebracht ham dass das auch so fachdidaktisch Englisch
artig war?
SN

JA SEHR!
INT
Aha!
SN
Aso ich find.ich hab EXTREM davon profitiert dass ich dort Methoden kennenge-
lernt hab die:: <i>üblicherweise</i> im Sprachunterricht vorkommen [Mhm] die man aber
eins zu eins wenn man nur:: ein bisschen Bewusstsein hat [Mhm.mh] wie wichtig
Sprache ist <i>wurscht</i> englisch Deutsch oder was auch immer [Ja] auch <i>Fachsprache</i>
.dass man die <i>eins zu eins</i> in allen Fächern anwenden kann.
INT
Mhm <i>mhm</i> .zum Beispiel was::: was hast du letztens geta:n was aus der Kiste kom-
mt?
SN
Ähm:: zum Bei::spie::l. ich weiß nicht ob du Josef Leißer kennst, sagt dir was?
INT
Nein.
SN
Aso Josef Leißer is <i>ei:gentlich</i> ein Physiknaturwissenschaftsdidaktiker aus ähm::
aus.Koblenz,...
INT
Mhm
SN
Ei::n..den verwend man nämlich auch auf der Uni ziemlich oft für unsre Studierend-
en deswegen.
INT
Okay
SN
.ähm de::r so ganz viele <i>Metho:denwerkzeuge</i> so hat Methodenwerkzeuge wie::
Eine Filmleiste!
INT
Ja
SN
Das heißt einzelne Bilder von einem Versuchsablauf,...
INT
Mhm
SN
Und Schüler müssen das dann wirklich auch beschreiben.
INT
Mhm <i>ja</i> .
SN
Ähm:: und ganz <i>sta::rk</i> in diese Richtung, jedes Fach is Sprachlernen [Mhm] und
wir fö:rdernd das [Mhm] und es <i>rei:cht nicht</i> wenn unsre Schüler Rechenaufgaben
lösen können, sondern sie müssen sich über Naturwissenschaften <i>unterha::lten</i>
[Okay] können!
INT
Mhm
SN
Ähm: da gibt's ein ganzen Wälzer mit 100 von diesen Methodentools,...

INT
Mhm
SN
Ähm:: so <i>Spre:chbla:sen</i> zum Beispiel [Ja] oda auch Statements geben is.wie
stehst du dazu [Mhm]? Ist das richtig ist das falsch? Argumentiere [Mhm] konzep-
tiere so <i>concept car:toons</i> ich weiß nicht ob ihr das in der Sprachdidaktik habts .aso
es sind halt so siehst halt so [Den Begriff kenn ich jetzt nicht.] mit mit ähm vier
Leuten die sich unterha:ltten [JA ja] und der eine sagt ähm::: Eisen roster weil so
und so und der eine NEIN das ist doch weil so und so [Mhm] und müssen halt die
Schüler in Kleingruppen darüber diskutieren.
INT
Mhm okay.
SN
<i>Das 152ss a</i> eins zu eins auch auf Englisch machen [Mhm MHM), die <i>mei::sten</i>
sind halt nicht für clil. sondern um Sprachbewusstsein in der Muttersprache <i>eig-</i>
<i>entlich</i> zu fördern [Okay] aber <i>de facto</i> ist es sehr sehr leicht auch für [Mhm] clil
einsetzbar.
INT
Das heißt ((plane noises)) die:: äh:: Fachdidaktik is eigentlich auch..auch äh im
deu::tsche::n Bereich sehr sprachbewusst?...
SN
Seit wir einen Fachdidaktikprofessor haben [Ja] JA: aso seit wir auch mit der
Forschung WIRKLICH mit der fachdidaktischen ((kichert)).Forschung etwas
<i>machen</i> [Mhm] ja wir sind uns jetzt bewusst es gibt <i>keinen verpflichtenden</i> Kurs
für die Physikstudierenden dass sie das machen aber as Freifach gibt's imma jedes
Semester Sprache im Physikunterricht [Mhm]. Methodentraining für den Physik-
unterricht [Mhm] und so.und nämlich <i>forschungsbasiert</i> [gut forschungs forsch-
ungs] forschungsbasiert.aso <i>nicht</i> , ich geh jetzt als Lehrender dort rein und erzähl
was ich so mach [Ja], <i>sondern</i> . Was. Wovon wissen dass das <i>funktionie::rt</i> [Ihr habt
schon wirklich <i>Stu:dien gemacht</i> und macht die?] weil das eben unverständlich OH
JA da gibt's schon ziemlich viel!
INT
Ja mhm
SN
..wow ((lacht))..
INT
Hast du da Literturempfehlungen für mich?
SN
Ich kann dich <i>gerne</i> mit aso wer von uns das macht is ähm die Claudia Hagen-
Schützenhöfer, die kommt eigentlich aus Graz und die hat ihre Diss über clil und
Physik gemacht,..
INT
Okay
SN
<i>Allerdings</i> ..aso <i>außer</i> Protokoll. Machst du dann ein Volltranskript davon?
INT
Ich so::ll das dann <i>ganz</i> transkribieren ja.ich kann aber auch auf Stop drücken.
SN

Na passt schon, <i>nein nein</i> .
INT
Okay
SN
Die hat in Graz dissertiert.und.hat das jetzt nicht so::weil es gab halt <i>keine</i> Fa:ch-
Didaktikprofessu:r dort und sie hat Theolo beim Theolo THEOLOGIE ja genau,
<i>theoretischen Physiker</i> gema:cht,..
INT
Ja
SN
Aso hat das nicht so Hand und Fuß wie das jetzt unter einer Fa:chdidaktikprofessur
laufen würde, ABER ihre Diss handelt von clil und Physik [Ja] und:::
INT
Auch interdisziplinär nicht reinfachdidaktisch SONDERN?
SN
JA::
INT
Mit theortischer Physik?
SN
<i>Mhm</i> GENAU die kennt sich da aus [Mhm] und die kann dir da. <i>Se:hr</i> viel Liter-
atu:r sagen [Mhm] und hat auch <i>veröffentlicht</i> in dem Bereich.
INT
Aha
SN
Weiß nicht ob die Dalton Puffer kennt,..
INT
Mhm ((ambulance siren))
SN
((Unverständlich))
INT
Ja mhm Claudia Hagen- ja mhm.
SN
Ja
INT
Sehr gut und dann.ähm:: mh::... <i>wie is n das</i> für dich dass du Teil eines zweisprach-
igen Programms bist?.aso du hast gesagt du hast dir das ausgesucht im <i>Vorfeld</i> weil
weil s dich [JA ich hab] dich <i>intressie:rt</i> ..wie is es jetzt?
SN
Dadurch dass ich <i>keine volle</i> Leh:rverpflichtung hab [Mhm] empfind ich s noch
imma as EXTREM bereichernd und..nicht sehr bela:stend dass ich.den großen
Teil in clil unterrichte [Mhm].einfach auch schon weil ich jetzt vie:le Jahre
Erfahrung ha:b und viele Mat [Mhm] es gibt auch wirklich EXZELLENT
Materialien, das unterstützt sehr [Ja] ähm:: und dass man unter den native assistants
eben welche <i>gefunden</i> hat mit denen man halt gut zusammenarbeitet.die auch sich
schon in Physik ((prustet)) die könnt ich <i>eigentlich</i> auch schon fast <i>reinstellen</i> die
wissen schon so viel über auch Fa:chdidaktik, schon perfekt ja.
INT
Ja mhm

SN
Aso das Tea:m Teaching geht <i>gut</i> .ich empfinde es:...äh.vielleicht ein bisschen <i>nervlich</i> als Mehrarbeit weil ich mich im clil Unterricht.. me:hr verantwortlich für
Den Unterricht fühle,..
INT
Ja
SN
As ich das in einem <i>deutschen</i> Unterricht WEIL würde WEIL..in diesem Deutsch-
unterricht hat man es sehr <i>lei:cht</i> weil niemand mitgeht,..
INT
Ja
SN
Dann macht man halt mal eine stunde mal so und so, und bei den clil.Stunden.bin
ich einfach darauf angewiesen dass ich ne ordentliche Planung mach weil ich das
<i>kommunizieren</i> muss mit mei:ner: meinem Team Teacher.
INT
Ja
SN
.und <i>ganz klar</i> die Schüler profitieren davon.
INT
Ja mhm
SN
Aso nicht nur vom clil, sondern von einer ordentlichen Planung [Mhm] <i>wissen</i>
wir ja alle ((Ja lacht)) ähm:...dadurch dass..ich aber so vie:l Unterstützung im Team
bekomm und. [Ja] ähm.es gute Materialien gibt finde ich NICHT dass es ein Mehr-
aufwand is.
INT
Ja
SN
Für mich für mich selber AUCH weil ich mich in der Stunde oft zrücknehmen
kann.
INT
. <i>mhm</i> kannst dich also auch mal zehn Minuten eher [Genau] zurücklehnen,..
SN
Hab genug Zeit für irgendwelche organisatorischen Dinge, oda zum Beobachten
von Schülern, oda zum Unterstützen, oda so und das is <i>natürlich sehr</i> .entlastend für
mich selber.
INT
Mhm
SN
Aso ich würd sogn es is schon ein bisschen mehr von einer Planung [Ja] dafür ein
bisschen weniger Belastung im [Mhm] Unterricht.
INT
Mhm.und.äh:: was was sind die Zie:le von dlp an unsrer Schule, was würdest du
sagn?
SN
..an unsrer Schule oda für mich an unsrer [AN] Schule?
INT

Aso eher so schulpolitisch oda schulprofiltechnisch gesehen.
SN
Schulprofiltechnisch aso, <i>es ist natürlich</i> eine.eine <i>Profilierung</i> .ein ähm:::..sich
sich profilieren gegenüber andren Schulen, ganz klar eine Abgrenzung [Ja], eine
Schwerpunktsetzung [Mhm] ähm::,es is ein Nachfragestillen. [Mhm] vo::n vie::len
Schülern die aus der Volksschule schon kommen mit einem bilingualen dlp wie
auch imma Hintergrund [Ja],,aso auch von Elternseite dass das nachgefragt wird
[Ja],,ganz klar das is ne [Mhm] aso eine Befriedigung von Nachfrage.
INT
Mhm und pedagogisch gesehen, du hast vor allem so schulpolitische..Ziel [JA nat-
ürlich]setzungen
SN
Aso ich mein die pedagogischen <i>Ziele</i> denk ich mal stimmen alle mit jenen überein
die wir selber als clil Lehrer auch auch verfolgen [Mhm], ich würd mal sogn
<i>das Erste</i> was äh für mich im Vordergrund steht is diese. <i>Förderung der Lässigkeit</i> ,
würd ich s mal nennen, aso [Okay] dass 14-jährige <i>über:hau:pt</i> kein Problem
haben mal schnell was auf Englisch zu sogn [Mhm], oda Frau Professor auf welch-
er Sprache soll ich das Experiment jetzt beschreiben? Machs auf Englisch. Ja kein
Problem.
INT
Mhm MHM
SN
Aso einfach die das..diese absolute ((stammelt)) der VERLUST von <i>Scheu gegen-</i>
<i>über einer Fremdsprache!</i>
INT
MHM mhm
SN
..nicht so sehr ob das jetzt grammatika:lisch wunderbar is [Ja] oda ob s jetzt alle
<i>Fachbegriffe</i> .äh.in beiden Sprachen kö:nne:n,,nein sondern..Sprache im Fachunter-
richt einzusetzen [MHM MHM ja] das würd ich als <i>erstes Ziel</i> setzen.
INT
Ja
SN
Dieses ganze <i>Nebenwirkungszeug</i> sag ich mal, ich kann das später im Beruf
brauchen ich brauch das für s Studium..is für mich neben is is definitiv <i>da</i> [Ja],
<i>find</i> ich aber nicht so ausschlaggebend [Mhm] ich glaub es geht auch sehr viel in
Richtung ähm WELTOFFENHEIT, und um Eröffnung von Horizonten [Mhm] im
Sinne von..zum Beispiel,,nicht überall messen sie die Länge in Metern,..
INT
Ja
SN
Nicht überall hm:: sogn sie 20 Grad Celsius,..
INT
Mhm
SN
Und auch <i>so einfach</i> internationale Gschichtl zu hörn wie geht das dort wie geht
das dort [Mhm], ein bisschen ein bisschen <i>offener</i> wird und nicht das was man ge-
wo:hnt is als das betrachtet <i>was normal</i> is.

INT
Ja mhm
SN
Das <i>find ich auch</i> ein.wichtiges Ziel.
INT
MHM mhm und was hältst du von:: unserem dlp an der Schule,.aso jetzt ob, die vorige Frage war eher, so was sin so [Mhm so systemmässig oda wie..was gut rennt oda?].ja na wie du s <i>einschätzen</i> würdest, was gut rennt was jetzt vielleicht nicht so gut rennt?
SN
.aso sagn wir <i>so</i> ich find das Programm <i>wirklich hervorragend</i> ,...
INT
Ja
SN
Ich find die Arbeit die, wie lang hammas? 12 Jahre glaub ich elf Jahre so ungefähr [Mhm], reingesteckt wurde EXTRE:M <i>faszinierend</i> [Aso das dlp hier an der Schule?] und <i>bewundernswert</i> , das dlp hier an der Schule ja und alles was [Aha] und alles was Leute <i>frei:willig</i> aso das dlp Team zum Beispiel freiwillig machen [Mhm]. Is <i>großartig</i> , [Mhm]((motor noises))..ähm::... es hat sich sehr viel eingespielt was am Anfang natürlich noch Probleme bereitet hat,.ich find s toll was ich von andern Schulen hör dass es am Anfang oft Probleme bereitet falsches Englisch bei, ah du bringst ihnen <i>was Falsches</i> über den Klimawandel bei [Mhm] dass das aso <i>sowas</i> hab ich <i>einfach noch nicht</i> gehört hier!
INT
Ja
SN
Ja aso das is für mich <i>irgendwie</i> seltsam dass so etwas überhaupt sein kann aber ja offenbar gibt's das [Ja] am Anfang, vielleicht hier am Anfang <i>auch</i> ich weiß es nicht [Mhm], ..ähm..aso prinzipiell das Programm..find ich einzigartig und großartig wie das gelaufen is [Ja], ich find die unter.äh das einzige was mir natürlich <i>nicht so gefällt</i> is dass es vom Elternverein gesponsort werden muss.im Sinne von [Statt des Stadtschulrats] statt dass der Stadtschulrat das ganz übernimmt.
INT
Ja.
SN
Ja.ähm.natürlich <i>was mir</i> zu denken gibt is imma eine starke soziale Selektion die wir in den a Klassen HABEN!
INT
Mhm
SN
Das find ich auch <i>schade</i> ähm:: was nicht unbedingt durch das Geld bedingt ist, das sind halt einfach.ja Akademikereltern, wolln halt ihrn Kindern Gutes tun und steckens in die Klassen, [Ja] nicht von vornherein aber schlimm dass das halt nur in eine Richtung geht [Mhm ja], da können wir jetzt da <i>nichts dafür</i> , sondern eher bildungsorientiertes Publikum is [JA::genau] als unbedingt woh:lha:bendes Publikum.
INT
Mhm

SN
Genau.ahm::...noch..ich finds <i>einfach auch nett</i> dass Native Speaker äh: aus vielen verschiedenen Umgebungen [Mhm MHM] unsern Lehrkörper bereichern. AHM
JA aso wenn ich hier nicht unterrichten tät würd hier sofort meine Kinder hergeben.
INT
Ja
SN
Ganz klar!
INT
Ja <i>mhm</i>
SN
.und ich mein wenn s natürlich mehr Lehrer noch gäbe die da ins Programm eingebunden werden könnten das is natürlich <i>imma</i> zu fördern, insbesondre weil ma dann als clil Lehrer selber nicht imma drauf angewiesen is imma die A Klassen zu nehmen,...
INT
Ja
SN
Ha aso <i>das</i> hätt ich <i>schon gern</i> dass dieser Balast der die 5a weiß eh wen sie kriegt, beziehungsweise ich [Ja] würd mal auch gern in die eine Richtung in die andre Richtung von Laptop mal hineinschnuppern [Mhm], DES geht de facto nicht wirklich weil ich eben <i>gebraucht haben</i> in A Klassen, [Ja genau ja] aso wenn da ein größeres Team wäre wär das noch <i>viel netter</i> ...ähm und natürlich auch weil ich als Klassenvorstand der 4a die ich momentan hab aso die auch eine clil Klasse is [Ja] das schon spü::re dieses ähm: warum wird hier nicht <i>in allen</i> Fächern Englisch unterrichtet <i>oda eben</i> möglichst viel breit gefächert [Ja] und die Antwort is <i>einfach</i> weils <i>nicht genug</i> gibt.wir können nicht für alle clil Klassen in allen Gegenständen clil Lehrer haben [Ja], das <i>geht sich einfach nicht aus</i> .
INT
Ja mhm <i>mhm</i> .und wie:: is es für dich ähm deine Fächer sei s jetzt Mathematik oda Physik auf Englisch statt auf Deutsch zu unterrichten?
SN
..ähm::...am Anfang hab ich <i>schon sehr</i> an meiner Sprachkompetenz gezweifelt.
INT
Mhm
SN
..ahm: es hat mir sehr viel,.es war sehr erleichternd für mich zu sehn dass es so <i>viele unterschiedliche</i> Einsatzmöglichkeiten gibt auch hier an der Schule aso es gibt ja Kollegen die mal hineinschnuppern und wirklich nur mal einen Text auf Englisch mal hingeben und den dann auf Deutsch diskutieren [Ja] aso dass auch DAS eine Möglichkeit is clil umzusetzen, [Mhm] ich muss jetzt nicht 100 prozentig einen <i>totalen</i> Immersionsunterricht in in der Englischen Sprache ham [Mhm Mhm] ähm: a das is einfach nett dass ma selber entscheiden kann wie viel man sich selber zutraut und was man auch für günstig erachtet, aso es gibt [Ja] wo ich denk ..wow da bin ich mal froh wenn ich das didaktisch so drauf hab dass ich das auf <i>Deutsch</i> gut erklärn kann [JA mhm], ich find bei manchen Themen in der Physik aso grad so Relativitätstheorie und Quanten find ich..find ich in den angloamerika-

nischen Schulbüchern <i>kein</i> Äquivalent dazu weil das einfach ein 158ss an158en158s [Ja]
und bei uns is es einfach noch in der Schule dabei [Ja] deswegen is es relativ
<i>schwierig</i> das aso gute Materialien zu finden [Ja] MIT ALLEN andern Sachen geht
das wunderbar [Mhm mhm] aber da seh ich noch ne Schwierigkeit.
INT
Mhm
SN
Ähm..wie is es für mich ähm:::?
INT
Wenn man es vielleicht.wenn du jetzt fünf.Eigenschaftsworte finden mü:ss:tes:t..
((NS lacht)) [Ja hm::] um zu vergleichen oda, welche könnten das sein? Welche
wärn passend?
SN
Aso es is SICHER herausfordernd,..
INT
Mhm
SN
<i>Ganz klar.ähm.ich bin sicher in einer auf Deutsch gehaltenen Stunde lockerer drauf</i>
[Mhm].ähm und natürlich quatsch ich viel mehr nebenbei as wenn ich das auf
Englisch mache [Ja].ähm::.ich schau aber.im wenn ich das auf Englisch mach
VIEL mehr drauf was die Schüler <i>wirklich können</i> .
INT
Mhm
SN
Weil ich <i>das</i> wenn ich sie auf Deutsch halte eher vernachlässige weil ich denke
das ham sie <i>eh alle</i> mitbekommen und soweit er aber [Mhm] aber wenn man dann
selber.weiß da kommt noch angebli:ch die zusätzliche Schwierigkeit der Sprache
<i>dazu</i> dann is man..bin ich selber diagnostisch mehr tätig [Mhm], ich schau ob die
das wirklich gut verstanden ham, ob die mir das nochmal erzählen können [Mhm],
ob die das schriftlich festhalten können [Mhm], ob die das ihrem Nachbarn erklärn
können und so weiter..ähm, ..ich pla:ne einfach genauer [Mhm] as auf Deutsch
[Mhm ja] is ganz klar,.ich muss aber auch dazu sagn dass das ein gro:ßer Vo:rteil
der Fachdidaktiken und Unterrichtsmaterialentwicklung in den angloamerikanisch-
en Ländern is dass die Material aso die Lehrbücher [Mhm] HÄUSER Häuser <i>bes-</i>
<i>ser</i> sind as die deutschen Materialien [Mhm], gerade in Physik [Mhm] verglichen
ein Oberstufenbuch verglichen mit einem englischen oda amerikanischen Schul-
buch [Mhm], ich hab so sogar..ich hab sogar einige.B Klassenschüler aso <i>nicht</i>
dlp Schüler gehabt die <i>lieber</i> aus m englischen Buch lernen [Mhm MHM] weil
das besser aufgebaut is aso.zum Beispiel so ein Spread Sheet aso eine eine.A3 Seite
für das ga:nze Kapitel da steht was ich können muss, da steht was ich können soll
<i>nachher</i> [Ja] DER TEXT. Is kein Satz über zwei Zeilen lang, da ist ne Box mit
Haben:gen mit denen ich mich überprüfen kann [Ja],.sind <i>Abbildungen</i> die didaktisch
<i>gut</i> aufbereitet sind [MHM], das ist in <i>vielen</i> deutschen deutschsprachigen Schul-
büchern nicht [Mhm], deswegen schätz ich das Material extrem.
INT
Ja..ähm.
SN
Noch Eigenschaftsworte wie is es noch,..

INT
Mhm!
SN
Ähm herausfordernd, es is fruchtbar ich bin absolut der <i>Überzeugung</i> dass.nicht nur Sprachlich, dass is ja empirisch belegt [Ja], sondern auch dass das auch für das Fachlernen viel bringt.
INT
Das is empirisch belegt?
SN
JA da da daran streit ma noch das Sprachliche is gut belegt [Mhm] aber dass es <i>zumindestens</i> beim Fachlichen keinen ähm keinen:: [Nachteil?] KEINEN Nachteil bringt [Mhm] <i>das is mal</i> belegt dass es den <i>Vorteil bringt</i> .is noch..daran wird noch geforscht hab ich jetzt gehört [Mhm] ei::n ich denke es bringt etwas für s konzept-ionelle Verständnis, es bringt [Mhm]nichts äh:: ich trichtere meinen Schülern mög-lichst viel Stoff hinein <i>klar</i> [Mhm] klar aber es bringt etwas dass Schüler besser darüber nachdenken [Mhm] wenn man s richtig macht <i>eh klar</i> .
INT
Mhm hast du nen clil Hintergrund, einen gesteigerten? Aso jetzt abgesehn von Einer Lehrtätigkeit hier an der Linzer Straße?
SN
Mein Mann is Amerika:ne:r ((lacht))
INT
Mhm
SN
Ja. Aso deswegen sprech ich jeden zweiten Tag daheim Englisch.
INT
Jeden <i>zweiten</i> Tag?
SN
Ja.bei den geraden Tagen sprechen wir <i>Deutsch</i> und an ungeraden Tagen sprechen wir Englisch.
INT
COOL! ((beide lachen))
SN
Das <i>hi:lft natürlich</i> aso auch beim Materialien durchlesen oda so,
INT
Mhm?
SN
Kann ich da <i>schon auch</i> auf Unterstützung setzen und es hilft im Alltagsenglisch SEHR.
INT
Mhm
SN
ANDRERSEITS sie wissen dass auch, so Schulvokabeln so wie Schlag das Buch auf Seite 23 auf! Und äh: Schaut euch die Abbildung rechts oben an! [Mhm] es is was <i>ganz anderes</i> aso das muss ma wirklich in Lehrerfortbildungen lernen [Mhm MHM] ähm::und natürlich auch physikalisches <i>nicht unbedingt Fachvokabular</i> weil in Physik beschränkt sich das, weil es sin diegleichen Wörter die halt eng-lisch ausgesprochen werden [Mhm.oh], meistens aso ich im Gegenteil im Gegen-

satz zu <i>Biologie</i> wo ich <i>großen Respekt</i> hab vor alle:n Leuten die das <i>wirklich</i>
zweisprachig schaff:en [Ja] aber Physikfachvokabeln is mei:stens wenig Thema,..
INT
Mhm
SN
Heißt halt condensation und Kondensation ja.
INT
Ja
SN
Aber die <i>Ausdrücke</i> mit. Wenn ich das vergrößert wird das kleiner [Ja], Graphen
interpretieren auf Englisch, die Fachsprache die muss man halt selber auch lernen.
INT
Als ich am Anfang dieses Semesters diesen E-Mailverteiler mal [MHM] ge-
startet hab an alle dlp teilnehmenden Lehrer war das interessante dass die Leut
aso es ham.eine <i>Hand voll</i> Leute eben gemeint JA ich helf dir gern bei dieser for-
schungsarbeit wenn ich kann u:nd die Leute <i>die kein Englisch</i> haben und sich
<i>aber gemeldet ham</i> sin alles Mathematikerinnen, das hat mich fasziniert!
SN
.ja:: ((gepresst))
INT
Wie würdest du das jetzt amal.ha: <i>auf den ersten Blick</i> .wie würdest du das inter-
pretieren?
SN
..ich ich glaub das is aber ga:nz stark durch aso das is es zum Beispiel keine Ge-
schichte und Geographen sind hängt mit den Kombinationen größtenteils zusammen
glaub ich [Mhm mhm], aso Kollege Widmer <i>hat einfach</i> Geographie und Englisch,
INT
Ja
SN
Ähm die Michi Stiepani hat Geschichte und Englisch,..
INT
Ja
SN
Ähm die <i>die nicht</i> Englisch haben aso ich sag jetzt mal rei:ne Naturwissenschaftler
sin oda Sozialwissenschaftler.ähm.die ham das meistens.zum Großteil mit Mathe-
matik kombiniert [Mhm MHM], <i>nein nein</i> die These die These geht nicht auf!
INT
Das warn alles Mathematikerinnen,
SN
ICH GLAU::BE.eher dass die.dass Mathematik <i>nach</i> Geschichte und Geografie
das Fach is dass as nächstes kommt sozusagen ((mobile rings))..äh als nächstes
kommt ALS NÄCHSTES ahm..Tendenz von Lehrern clil zu unterrichten.
INT
Okay,
SN
Die Physik is ungefähr am letzten Rand ja.
INT
Ja

SN
Aus bestimmten Gründen, [Mhm] die Mathematik ist dann an vorderster Front dabei: weil es erstens..von den <i>Fach</i> begriffen her so schwierig ist.[Okay] ähm. Also ich glaube Mathematik auf Englisch zu unterrichten hat man sehr schnell drauf weil das Fachvokabular ähnlich ist also ich sag dir 100 Wörter und ich mache Mathematikunterricht draus!
INT
Okay.aha
SN
Was auch heißt dass es sich meist in Deutsch auf 100 Wörter beschränkt ((lacht)) auf, [Ja JA] und das stimmt ja also wenn man so Mathematikunterricht beobachtet .ja na [Mhm] eine Gleichung lesen das muss man natürlich <i>ler:nen</i> [Mhm] aber wenn ich das mal KANN.kann ich schon mal die Hälfte von Mathematik.vom <i>tra-ditionell</i> [Ja] gestalteten Mathematikunterricht [Mhm MHM] <i>wenn ich jetzt</i> natürlich den Mathematikunterricht mit Argumentieren und jetzt mal ((lacht auf)) so ein Beispiel rechnen an der Tafel [Ja].hat man relativ schnell auf Englisch.
INT
Mhm MHM
SN
<i>Gar nicht</i> böse gemeint!.aber das ist glaube ich auch ein Grund warum ähm:: sich viele Mathematiker.oder <i>warum</i> die Mathematiker..äh gerne in diese Richtung arbeiten.
INT
Mhm also es ist relativ überschaubar?.der Vokabelaufwand ist relativ [JA] überschaubar?
SN
Mhm MHM wahrscheinlich <i>auch</i> weil das Team Teaching in Mathematik <i>re:la:tiv</i> einfach zu gestalten ist,..
INT
Mhm
SN
In einem Aufgabenunterricht nenne ich es jetzt einmal.
INT
Ja
SN
Ähm:: im Sinne von ich habe dann einen zweiten Lehrer dabei der mit mir durchgeht und schaut ob die das alle richtig machen,..
INT
Mhm
SN
Und <i>da</i> [Mhm] kann ich selber dann ja <i>auch Deutsch</i> reden und der andere red Englisch das ist wunderbar!
INT
Mhm mhm okay.es ist auch leichter die Aufgaben zu teilen im Team Teaching,
SN
Mhm <i>mhm</i>
INT
Mhm..ähm.da du ja auch viele Schulstunden auf Englisch hältst ähm.ändert sich

irgendwie deine Selbstwahrnehmung als Lehrerin?..wenn du das machst oda:::
SN
NICHT UNBEDINGT wegen Englisch [Mhm] es is mehr wegen dem Team Teaching [Mhm].klar und <i>natürlich</i> ändert sie sich dann [Mhm].in beiderlei Hinsicht ich so viel verantwortlich für den Lernfortschritt das hat <i>Vorteile</i> und <i>Nachteile</i> das hat [Ja::] den Vorteil dass ich mich rausnehmen kann und das hat den Nachteil dass ich <i>nicht unbedingt</i> 100 Prozent des Unterrichts kontrollieren kann, kann ich sowieso nie,...
INT
Ja
SN
Aber ich hab <i>zumi:ndest</i> imma so den Eindruck ich kann das <i>ja</i> .
INT
Ja
SN
Ähm.JA ich find das. <i>Ich find</i> das alles sehr ((plane noises)) <i>sehr</i> vorteilhaft aso das [Ja] ändert sich am Team Teaching ändert sich wenn ich das Gleiche jetzt im Team Teaching auf Deutsch mach [Ja] dann wär das wahrscheinlich genauso, ja was [Glaub nicht wirklich] ändert sich da eigentlich durch die englische Sprache?
INT
Mhm..aber was was is anders in deiner Team Teaching Stunde?
SN
..mh:::...kommt jetzt drauf an <i>welche Metho:den</i> man einsetzt aber zum Beispiel ..äh:: wenn ich mal den äh englisch äh lehrer aso den Native Native Teacher bitte. Das Gschichtl xy zu erzähl'n als Einführung in das, oda mit den Schülern äh::...kurz zu schaun was sie schon aus dem Alltag wissen darüber.kann ich mich rausnehmen [Mhm] dann kann ich nach hinten gehen u::nd schon mal das Experiment vorbereiten.
INT
Mhm
SN
Na zum Beispiel [Mhm] o::der einen, wir können ein nettes <i>Zwiegespräch</i> machen ich hinten er vorne und wir führn ein <i>Zwiegespräch</i> und und äh:: [Ja] und probieren die Schüler miteinzubinden.
INT
Mhm
SN
Ähm:: <i>ja natürlich</i> is das anders!
INT
Aso weniger frontal zum Beispiel [JA::: definitiv] aso interaktiv?..
SN
Ich f, das sehe ich als <i>eindeutige</i> Folge eines Team Teachingunterrichts.
INT
Ja ((beide lachen))
SN
Die sich daraus logisch ergeben würde.
INT
Ja ja..ähm welche <i>Zie:le</i> verfolgst du persönlich in deinen dlp Klassen, was is <i>dir</i>

wichtig dass deine dlp Klassen mitnehmen?..aus deinem Unterricht?..
SN
Au::f auf dlp bezogen?
INT
Mhm
SN
Ähm::...
INT
Deine dlp Stunden <i>ja</i> .
SN
Aso abgesehen von lernpädagogischen und didaktischen Lernzielen die ich hab im Deutschunterricht im deutschen ähm.Fachunterricht HÄTTE..
INT
ODER auch <i>die selben</i> wenn du sagst es is des Selbe, es macht nicht so <i>wirklich</i> einen Unterschied [ICH SAG mal <i>was</i> dazu kommt] für dich pädagogisch,
SN
Ja.
INT
Ja?
SN
Ich sag mal <i>au:ch</i> und da hat mir clil <i>sehr</i> geholfen dass ich dieses sich über Physik ausdrücken können in einer Sprache das kann natürlich auch Deutsch sein [Ja] <i>erst seitdem</i> ich clil unterrichte mir ins Bewusstsein gekommen ist.
INT
Aha
SN
..is aber genauso jetzt <i>auf Deutsch</i> der Fall ähm:: das ist definitiv ein großes Ziel für mich im englischsprachigen Physikunterricht..aber a:nso:nsten..DAS SIN ECHT DIE GLEICHEN!
INT
Die gleichen Ziele?
SN
JA::!
INT
Einerseits ein größeres Gespür für Sprache <i>überhaupt</i> ..
INT
Ja:: ((gepresst))
SN
Zu entwickeln aber sonst <i>die selben</i> [Mhm mhm] Ziele wie eben in im deutschsprachigen Unterricht!
INT
..ja
SN
Ja mhm ja. Vielleicht fällt mir noch was ein.ich glaub es würd auch keinen Sinn machen wenn das <i>andere</i> Ziele sind.
INT
Okay haben:l? ((plane noises))
SN

..wenn man [Is INTREssant!] die <i>Vermittlung</i> von Sprache egal ob dass die..Mut-
tersprache aso.für unsern Fall meistens Deutsch [Mhm] oda eine clil Sprache
nimmt.wenn man das auch als Ziele eines Fachunterrichts nimmt <i>dann müssen das</i>
<i>die gleichen sein!</i>
INT
Mhm MHM
SN
Egal <i>um welche</i> Sprache es geht.
INT
Okay.ja
SN
Ja UND DASS es mir <i>natürlich</i> wichtig is dass meine Schüler Physik verstehn
[Mhm] und Freude an der Physik haben [Mhm] motiviert sind und Alltagsphäno-
haben erklärn können [Mhm] des is <i>sprachunabhängig</i> .
INT
MHM MHM.na es is <i>unglaublich</i> intressant äh:: was du sagst..ich versuch nur
irgendwie:: auch nur eine Möglichkeit zu finden das mit meinem Frage [JA JA JA]
ein <i>bisschen</i> zu verknüpfen.ähm:: ja ich glaub ich halt mich da jetzt eher an die
Reinfolge weil die Verknüpfung mir gerade nicht so von der Hand ginge..mh:: in
deinen Vorbereitungsstunden für dlp..unterscheidest du dann <i>bewusst</i> zwischen
<i>Fachinhalten</i> oda <i>Fachzielen</i> und <i>Sprachinhalten</i> ([Du meinst wer was macht?])
und <i>Sprachzielen</i> ?..äh wer was macht oda halt ob du.zum Beispiel das <i>Ziel</i> hast mit
dem Ende der Stunde solln sie diese Formel benutzen können, UND mit dem Ende
der Stunde solln sie AUCH in der Lage sein die und die Phrase. Benutzen.eher so
getrennt oda geht das in eins?
SN
.mhm..äh::...ich muss sa::gen.da bau ich sehr oft auf meinen Native Teacher.
INT
Mhm
SN
.dass der die mh mh nur Sprachenziele aso zum Beispiel die Schüler verwenden
imma die selbe Zeit wenn sie ein Experiment beschreiben, [Ja] oda die Schüler
wissen dass is positivley charged <i>und nicht</i> positive charged.aso <i>so wirkliche ganz</i>
<i>reine</i> [Mhm] so <i>sprachliche Ziele</i> [Mhm] probier ich auszulagern an ihn.
INT
Mhm
SN
Nicht nur deswegen weil ich mich nicht 100 Prozent kompetent fühle, sondern
auch weil ich <i>ma denk</i> es is nicht schlecht wenn sie das mit dem Native Teacher
machen,..
INT
Ja
SN
Und mich eher so in Richtung wenn sie <i>was Fachliches</i> haben wolln können selbst-
verständlich jeder Zeit den Native Tiger, Teacher fragen weil der sich ja auch mit-
terweile sehr gut auskennt, [Mhm] äh:: ich denk mir ich bin <i>noch imma</i> erste
Ansprechperson [Mhm] aber wenn sie das lieber <i>mit ihm</i> besprechen is das natür-
lich genau so gut.

INT
Mhm MHM
SN
.dass ich jetzt trenne..NEIN ich finde.ich finde einfach, dass sprachliche Ziele <i>e:gal</i> in welcher Sprache <i>auch</i> zu den Lernzielen eines Physikunterrichts <i>gehörn</i> .
INT
.ja
SN
Und deswegen find ich nicht, aso ich würde auch wenn ich den Unterricht auf deutsch halte als insgeheimes Lernziel sicher formulieren sie können..sie können das Diagramm.beschreiben [Ja] und in Worten ausdrücken <i>in welchem Zusammenhang</i> sie das sehn.
INT
Aha AHA es wär jetzt auch nicht die Frage ob ob wie wichtig Sprache [ACH SO!] is, sondern <i>wie bewusst</i> du Ziele formulierst..weil äh:: es gibt ja [Mhm:::] die <i>Möglichkeit</i> Sprache ganz unterschiedlich.man <i>lernt</i> Sprache ganz unterschiedlich man, <i>entweder</i> indem ma was hört zum Beispiel..das is eher so der <i>implizite</i> Zugang der natürliche Zugang, oda halt auch manchmal so <i>Hörü.bungen</i> wo du schon mal was <i>ankreuzelst</i> , oda so.das is scho a bissl gele::nkter..is halt de Frage wie implizit wie <i>explizit</i> Sprache..geübt wird?..
SN
Ja::: mh:::
INT
Hab ich mich <i>verständlich</i> ausgedrückt?
SN
..JA JA ich weiß nicht <i>was ich drauf</i> sagen soll muss ich sagn [Ja].ähm oda.es erfordert von mir sehr vie:l.. <i>Gehirnkapazität</i> drüber nachzudenken es zu reflektieren wie denn das funktioniert in meinem Unterricht,..
INT
Mhm ((plane noises))...
SN
.ähm:: was <i>schlimm</i> is weil ich offenbar <i>noch nicht</i> darüber nachgedacht hab..äh::
INT
Naja ich komm ja aus einer <i>andren Ecke</i> auch ((unintelligible))
SN
JA JA nein es stimmt schon..ähm:::nein aso ich <i>plane</i> eine clil Stunde sagen wir ma:l.hypothetisch u::nd <i>denk mir sehr wohl</i> bei dem und dem bei der und der Aktivität die ich plane [Mhm] ich damit diese und diese Ziele verfolge,..
INT
Mhm
SN
Und die können sowohl sprachlich und fachlich sein, sin <i>meistens beides</i> .
INT
Mhm
SN
Aso sehr wohl <i>explizite</i> [JA] sprachliche Ziele.
INT
Mhm

SN
Jo
INT
Ja
SN
Aso ich könnt sie formulieren sag ma so.
INT
Ja
SN
Ich bin mir schon <i>bewusst</i> [Ja] <i>warum</i> ich genau das mach und nichts [Mhm MHM]
anderes.
INT
Aso mh:: keine keine reine <i>Naturmetho:de</i> , sondern auch wirklich mit <i>formulierten</i>
[JA] <i>Zielen</i> mhm gut gut.ich meine [ABER] es soll jetzt auch keine Gewichtung
sein das eine sei jetzt besser as das andre <i>darum geht's nicht!</i>
SN
NEIN aber ich glaub ich bin einfach auch sehr.ich ich war involviert in das Kom-
petenzmodell von:: von der Physik und so weiter,..
INT
Ja
SN
Und da geht's halt auch <i>ganz stark</i> in Richtung..äh:: Operatoren und Ziele definier-
en und so weiter aso ich.glaube das [Bist du das gewohnt?] kommt halt JA::: bin
das halt so gewohnt [Ja] dass ich das wahrscheinlich..im Prinzip IMMA mache.
INT
MHM mhm einfach in die Richtung [Das is halt, ja] trainiert ja,
SN
Is halt schon <i>fest</i> verankert.
INT
Mhm.gut falls dir Fragen auch redundant vorkommen hoff ich du nimmst ma s
nicht [Nein kein problem] übel haben::!..is halt imma meine Hoffnung dass halt doch
einfach <i>Neues</i> einfach <i>dazu kommt</i> oda vielleicht is es gar nicht so kompe gleich
.die Frage ähm::..nämlich mit den <i>Sprachfähigkeiten</i> deiner Schüler ähm::...ähm:::
.in deinen Vorbereitungen denkst du dir <i>gezielt</i> .dass du deine dass du die <i>Sprach-</i>
<i>fähigkeiten</i> deiner Schüler wirklich durch deinen Unterricht fördern möchtest?
SN
JA..
INT
Imma oft selten.oda other?
SN
.imm.. <i>imma is jetzt Angeberei</i> sag ma <i>oft</i> .
INT
Mhm oft bis imma.
SN
Ähm:: aso vor allem in den clil Stunden wo ich einfach weiß ich ha:b den Team
Teacher dabei und ähm:: das muss ich <i>ausnützen</i> [Ja] und ähm ich kann den ver-
wenden dass äh er mit ihnen darüber spricht wie man wie man den Satz am besten
formuliert im Protokoll ähm:: dass Leute die das Experiment <i>nicht</i> gesehn ham

wissen wie das [Mhm].verlaufs is ähm::
INT
Mhm
SN
.ja.
INT
Ja..und deine Schüler profitieren also man kann <i>nicht sagen</i> DASS jeder Schüler im-
ma gleich profitiert <i>aber</i> was ist EINER der <i>Vorteile</i> ..dass man an deinem elil Un-
terricht teilnimmt?. Sprachlich gesehen?
SN
..ähm::: ich glaube dass es nicht <i>so</i> :: <i>oft</i> vorkommt dass..zum Beispiel dieses..
traditionelle Protokollschreiben im Physikunterricht!
INT
Mhm
SN
Äh::: <i>sprachliche Ziele</i> verfolgt.
INT
Mhm
SN
Das ist üblicherweise rein fachlich [Ja] und egal wie das dortsteht ist schon okay.
INT
Ja.aha
SN
Äh mir ist das schon <i>sehr wichtig</i> dass sie sich gut und gewählt in einer <i>Fach-</i>
sprache in einer <i>Fremdsprache</i> ausdrücken können.
INT
Deine Schüler wissen was was <i>dir wichtig</i> ist sprachlich gesehen, und können sich
danach richten?
SN
Ich
INT
Sie kennen die Kriterien?
SN
Ich hoffe es.
INT
Mhm MHM
SN
Also ich probiere schon relativ <i>konsequent</i> zu sein damit [Ja] und sie die gern auch
mal <i>eine Unterrichtsstunde</i> damit zu verbringen mit ihnen gemeinsam das <i>zu üben</i> .
INT
MHM MHM..
SN
Mh:: JA das dass natürlich manchmal auch der Englischlehrer übernimmt [Mhm]
kann natürlich <i>auch sein</i> [Mhm] im IDEALfall aber ehrlich gesagt in der Schul-
praxis passiert das natürlich <i>nicht</i> weil ich bin auch weil man sieht sich nicht und so
weiter, aber ich sag jetzt auch wenn ich die <i>Kombination</i> aus aus wenn ich eine
Klasse in <i>Englisch</i> und eine Klasse in <i>Physik</i> hätte,..
INT

Ja
SN
Natürlich wär das der Idealfall [Mhm] weil ich dann Sachen die im Englischunterricht, keine Ahnung das Adverb [Ja] gleich im Physikunterricht machen könnte, beziehungsweise eigentlich umgekehrt dass ich Beispiele aus dem Physikunterricht nehme [Mhm] <i>um dann</i> Illustrationssätze Beispielsätze [Ja] daran machen zu können.
INT
Ja dann wärst <i>du</i> die <i>Abstimmung</i> der Lehrpläne in Person!
SN
Oh::: wunderba::r.
INT
Könntest das sein, weil es is ja oft so dass im Englischunterricht Dinge erst später im Lehrplan sozusagn vorkommen als ihr s eigentlich bräuchtet.
SN
.echt?
INT
Die Past Tense zum Beispiel.
SN
MHM:::ja..JA oda auch so aso <i>überhaupt</i> Zeiten.das <i>stimmt</i> [Mhm] aso wir beginnen dann wahrscheinlich von Anfang an mit..mit das <i>können sie eh</i> und mit, oda wir tun jetzt so <i>als ob</i> sie das schon könnten und so ja,..
INT
Mhm:::.
SN
Es gibt einfach..nicht weil das <i>schlecht</i> wäre sondern es is ganz einfach institu institutionalisiert <i>institutionell</i> bedingt dass.es.wenig Chance auf eine Abstimmung von solchen Sachen gi::bt.
INT
Ja ja
SN
KLAR!
INT
Mhm mach ma mal ein kleines Gedankenexperiment du bist 100 Prozent Lehrerin und wenn du jetzt gewi::chten.würdest diese 100 Prozent auf den ein einerseits auf den Teil der <i>Sprachlehrerin</i> und auf der anderen Seite den Teil der <i>Fachlehrerin</i> . <i>Wie::</i> würdest [Hm:::] du dann gewichten?.In einer dlp [Mhm] Klasse?. Wie siehst du dich dann?
SN
70 30.
INT
[Mhm] für s Fach?
SN
Mhm .aber mit <i>keinem</i> Unterschied zu einem <i>nicht</i> dlp Unterricht.aso ich [Ja] würd jetzt die glei:che Antwort gebn wenn du mich fragst wie siehst du dich selber als Lehrerin <i>ohne</i> dlp Hintergrund.
INT
Mhm MHM.

SN
Und dann ist es halt auf Englisch,..
INT
Ja
SN
Ansonsten wärs deutsch.
INT
Aha AHA..gu::t..passt auch zu de:m was du vorher gesagt hast es sollte <i>eigentlich</i>
kei::n Unterschied sein in den Zielsetzungen in den dlp Klassen aso ob s jetzt auf
Deutsch oda [JA::] Englisch is.
SN
Ich bin eigentlich wi:rkli:ch [Ja mhm] der Überzeugung dass das <i>so sein</i> sollte.
INT
Mhm..is eigentlich nur stringent deine Antwort jetzt ja ähm:: <i>Vorbereitungszeit</i> für
eine clil Klasse dauert die länger kürzer dauert die gleich lang.als für eine no:rm
NORMALE sprich eine deutsche deutschsprachige Klasse?
SN
..ahm::..jetzt.nach sieben Jahrn Unterrichten.dauert sie.ein <i>bisschen länger</i> .as für
eine Deutschklasse aber..deswegen weil es Team Teaching is.
INT
Mhm
SN
<i>Nicht</i> weil es auf Englisch is.
INT
Mhm MHM
SN
Ähm::..ja aso selbst wenn ich auf Deutsch team teachen würde.würde ich me:hr
Zeit <i>ein bisschen</i> me:hr Zeit in die Vorbereitung investieren as in einer ich geh mal
rein und unterrichte auf Deutsch Klasse.
INT
Aha
SN
Ja
INT
Aha aber <i>nicht unbedingt</i> weg nam Englisch, Mhm.mh::: ja und gibt's Material das
du besonders nützlich findest für dlp Klassen?
SN
..((lacht)) ähm::: was is das.aso ich finde sehr nützlich die <i>Bildwörterbücher</i> zum
Beispiel.
INT
Ja
SN
..eine Abbildung <i>auf</i> Englisch beschriftet [Mhm]..ich finde ganz ganz aso das
BESTE was es überhaupt gi:bt weil das existiert im Deutschen <i>nicht</i> im deutsprach-
igen Raum <i>nicht</i> sind. <i>workbooks</i> .für Naturwissenschaftsunterricht!
INT
Mhm
SN

Wirklich.aktivitätszentrierte Arbeitsblätter.
INT
MHM
SN
Ei::n..und auch Aufgabenstellungen aso <i>Testitems</i> zum Beispiel da sind wir au::ch im deutschsprachigen Raum einfach noch ganz weit hinten [Ja].ähm <i>Testitems</i> für <i>ob ich</i> meine <i>Lernziele</i> erreicht hab oda nicht [MHM ja] aso es is <i>sehr wenig</i> aufgabenorientiert im Deutschen [Ja]..das ham uns die Angloamerikaner <i>definitiv</i> voraus ja deswegen sind auch die ähm:: Schulbücher.aufgabenorientierter UND vor allm auch. <i>alltagsorientierter</i> [Mhm] aso es gibt sehr viele Ansätze im amerikanischen ähm Raum ähm: Physik o:hne Formeln zu unterrichten sag [Oka::y] ich das mal plakativ aso konzeptionelle Physik im Prinzip.
INT
Das klingt. <i>sehr fremd</i> in meine Ohren aso [JA eh] weil ich
SN
Ja eh weil <i>wir alle</i> einen traditionellen [Formellastigen] formellastigen Physikunterricht erlebt ham [Ja mhm] und ihn.zum Gro:ßteil gehasst ham.oda auch nicht ICH weiß nicht manche empfinden s so ähm::...das steht natürlich seit 20 Jahren im Lehrplan in Österreich [Ja] da traut sich halt nur <i>niemand dran</i> .
INT
Ja
SN
Ähm:: aber ich denk mi:r die Amerikaner machen das schon vor wie man einen EXTREM niveauvollen Physikunterricht.trotzdem auf Verständnis basiern kann <i>und nicht</i> [Mhm] auf Formeln auswendig lernen.
INT
MHM MHM
SN
Aso das ist einfach ganz anders aso deswegen. <i>schätz</i> ich die Materialien <i>nicht nur</i> wegen der Sprache sondern wegen vor allem auch wegen äh wegen einer unterschiedlichen fachdidaktischen [Mehr kompetenzorientiert?] Auffassung, mehr kundenorientiert.
INT
Um ein [JA is es <i>natürlich</i>] um ein Modewort zu strapazieren ja,
SN
Is es definitiv [Mhm] Kompetenzgischicht hin oda her äh: aber <i>.ganz klar</i> [Ja] aso die Aufgaben die dort verlangt sind [Mhm] aso <i>auch wenn ma so</i> Lehrpläne anschaut und äh Bildungsstandards im amerikanischen Raum doch..genau das was wi:r jetzt haben [Mhm ja] nur <i>das war</i> halt damals vor 15 Jahrn halt schon so.
INT
Ja mhm.und darf ich ma mal so ein Materialblatt kopieren wo [Ja klar ich habs eh untn] du sagst das das is extre:m nützlich?
SN
Mhm
INT
Ja.super!.ähm..entwickelst du manchmal selber auch Aktivitäten für s <i>Sprachtraining</i> aso du ihnen äh:: <i>pairwork</i> gibt's wo sie halt..ein ein ich weiß nicht [Nja] was halt <i>für Physik</i> typisch wäre, mit Phrasen mit typischen?

SN
Aso physiktypisch is natürlich.ähm.EINE Aufgabenstellung finde eine Lösung dazu, notiere was du gemacht aso schreib ein Protokoll um es [Mhm] jetzt aso <i>platt</i> auszudrücken [Mhm] ähm:...dann müssen sie in Gruppen zusammenarbeiten, da müssen sie sich über Formulierungen einig sein, da müssen sie natü.rlich fachlich [Mhm] Daten richtig darstellen,.kreativsein und so weiter..ähm, ich geh jetzt mal weg von diesen Experimenten weil ich glaub das is was <i>sehr sehr</i> Naturwissen-schafts ähm.lastiges,..
INT
Mhm
SN
Ähm:...wenn ich in der Klasse bin und nicht im Physiksaal,..
INT
Ja
SN
Ahm:::ich.schau:: vermehrt darauf dass sie::.Aufgabenstellungen nicht nur ALLE-INE beantworten, sondern.zum Beispiel <i>ein Brainstorming</i> mal alleine machen und <i>sich dann</i> mit dem Nachbarn auf Englisch austauschen.
INT
Mhm MHM
SN
.äh oda das sie:: lä aso nicht nur so einsilbige Antworten schreiben, sondern einen ganzen Absatz [MHM mhm] zu <i>einem gewissen</i> Thema,..
INT
Mhm MHM
SN
<i>Vor allm</i> auch in der Unterstufe weil sie s nicht wirklich gewo::hnt sin dass sie dass sie selber jetzt was schreiben müssen.
INT
Ja
SN
Aber ich find das <i>extre::m wichtig</i> dass man selber formuliern lernt [Einen voll-ständigen Satz einfach mal formuliert] <i>egal</i> in welcher Sprache.
INT
Anstatt mit because zu beginnen.
SN
GENAU!
INT
Ja <i>mhm</i> .
SN
Oda auch.aso ich hab zwei von diesen Arbeitsblättern mh::: <i>einfach</i> .dieses WIE ich ein Experiment beschreib.
INT
Ja
SN
Aso ich <i>fang an</i> mit first bla bla bla then einfach so ga::nz [Ja mhm] <i>simple</i> Phrasen so am Anfang mal verwenden kann dafür [Mhm] und <i>natürlich</i> dann diese Sprache die ((colleagues passing by, chatting))..

INT
Wir haben da grad so ein Interview ((unintelligible answer))...
SN
NEIN nein kein Problem..ähm:::..wo warn wir jetz? Warte warte,..
INT
..Wir warn bei:::
SN
Geh bitte das gibt's <i>ja nicht!</i> ..ähm:::..ohne Experimente, sie machen ein ein [Ein ein Brainstorming]..ein Brainstorming, solln [Etwas schreiben dazu]..AH JA <i>genau!</i> So Wortgerüstzetteln mit denen ich [Ja] ich ihnen am Anfang helfe ihnen Sätze zu bau::n, [Mhm] UND <i>vor allm</i> das was mir wirklich <i>abgeht</i> vielleicht so als Aufforderung an <i>den Englischunterricht</i> ,..
INT
Ja
SN
S::ie lernen <i>das nicht</i> im Englischunterricht dass sie Dinge beschreiben wie..ähm. ich schneide einen Kreis aus und picke ihn auf die Klopapierrolle, dann [Ja].bohre ich <i>ein Loch</i> , und soweit, ja DAS ist einfach was ich sag jetzt einfach bleibt an mir hängen [Ja] also das is einfach nicht in den ersten drei Jahren da [ja.MH:::] bis zur <i>dritten Klasse</i> ungefähr und ich brauch das aber einfach schon vorher!
INT
Du brauchst es einfach schon viel früher ja.
SN
Wei::l [MHM] das is <i>einfach</i> da::s <i>erste</i> was sie gern machen im Physikunterricht dass sie Freihandexperimente [Mhm] zusammenbasteln und das vorstellen [Ja] . UND ES is ja auf Deutsch <i>nicht einfach</i> und is auf <i>Englisch</i> nicht einfach wirklich konkret zu sagen ähm was man da gemacht hat.
INT
Ja ja mhm:: <i>mhm.</i>
SN
Das geht mir <i>ab</i> ja.
INT
Okay wenn du jetzt dir überlegen müsstest welche vo::n welche von den Materialien <i>die eben</i> sehr nützlich sin für das dlp äh wenn du dir überlegen müsstest welche <i>Materialien</i> das das <i>Hören Sprechen Lesen oder Schreiben</i> stützen, also gibt's da ähm ähm einen gewissen Prozentsatz der das
SN
Ja::: <i>gute Frage</i> mh::: ich habs a mal also so four skills listening is schon, ein bisschen mir Gedanken gemacht hab wie kann man denn das im dlp Unterricht machen, [Mhm] NATÜRLICH ich mein der Native Speaker is da und und natürlich is das Listening,
INT
GENAU!
SN
Aber ich hab sogar mal was <i>aus England</i> mitgebracht Listening Comprehensions für den Physikunterricht,
INT
WIRKLICH?

SN
Ich setz sie jetzt <i>nicht mehr</i> ein weil ich das didaktisch nicht vertreten ((prustet))
kann weil das auch <i>fachlich</i> nicht so richtig cool ist aber,..
INT
Ja?
SN
Ähm. War mal eine nette Annäherung dass ich auch in meinen Deutschstunden.ein-
fach <i>auf's Tonband</i> drück und die [Ja] hörn lass oda,..
INT
Ja <i>ja</i>
SN
Komm mir jetzt auch nicht so authentisch vor weil wenn ich jetzt sowieso den
Amerikaner mit mir mit hab dann.is das doch [Ja ja] weitaus besser, Listening kein
Problem, Writing.definitv..Reading.wir ham zum Großteil äh englischsprach-
ige Bücher.
INT
Mhm
SN
Physikbücher aso auch das kei:n Problem,..
INT
Mhm
SN
..was ist das vierte?
INT
Äh:: SPEAKING!
SN
SPEAKING..ja da.muss man sich. Äh::da muss man <i>diszipliniert</i> sein als Lehrer
dass man das [Mhm] zu:lässt, dass man <i>bewusst</i> Aktivitäten einplant wo sie selber
reden,..
INT
Extra Zeit dafür verwendet sie re:de:n zu lassen?
SN
Genau.
INT
Mhm
SN
Mit <i>Methodenanwenden</i> wo wirklich je:de:r mal was reden kann.
INT
MHM mhm
SN
Is wohl in jedem Unterricht so.
INT
Ja mhm MHM ah ja bist du mit, leider das Team Teaching äh: is ein Aspekt der in
meiner Arbeit so jetzt bewusst ausge [Okay MHM] klammert is,.es geht vor allm
um Teacher Identity [Ja] Teacher Performance, und jetzt einfach nur die Frage, du
siehst schon.es gibt so ein <i>lehr::er::schwergewicht</i> in meiner Arbeit,.und die Frage
<i>is eben</i> bist du mit andern Lehrern aus dem dlp Programm verknüpft? Sei n das
jetzt andre Ma:the:ma:tikleh:rer Phy:sikleh:rer oda [Ähm:] überhaupt dlp Lehrer?

SN
In Mathematik dadurch dass wir relativ viele im Team sind [Mhm] so drei.drei vier
Leute unterrichten Mathematik auf Englisch [Mhm] gibt's nun ein Kastl wo alle
Materialien drinstehn.
INT
Mhm
SN
Äh wo man selber auch äh Arbeitsblätter ablegen kann <i>und das</i> nütz ich wirklich
[Ja] regelmässig aso ich hab zwar auch meine ei:genen Bücher daheim <i>aber wenn</i>
ich was in der Schu:le mal brauch [Das is so::] da <i>schau</i> ich da mal auf alle Fälle
rein.
INT
<i>Gut</i> ich find das so genial euer Kästchen eure Lade!
SN
SUPER .es is wirklich <i>toll</i> , das hat die Renate initiiert.
INT
Ja
SN
Perfekt ja.ähm ((plane noises)).. in Physik.BIN ich halt die ein aso bin ich die
Ei:nzi:ge: die das macht [Mhm] deswegen gibt's da jetzt <i>nicht so viel</i> Austausch.
INT
((Lacht)) Ja.
SN
.ähm:.doch okay <i>natürlich</i> gibt es Au:stau:sch DENN..ich denk imma noch auch
nu:r an die Schule aber äh:: ich bin mit de:r mittlerweile Di:re:kto:ri:n interm-
istischen Direktorin am Henriettenplatz [Mhm] die dieses äh.EUROPEAN
Highschool heißen die!
INT
Mhm
SN
Und sie is <i>Chemie</i> :lehrerin und ich kenn sie von der Uni.der is das auch ein gro:ßes
Anliegen dass sie Chemie manchmal auf Englisch unterrichtet.
INT
Mhm
SN
.und mit <i>de:r</i> hab ich einige Lehrerfortbildungen gmacht zu dem Thema:
INT
Mhm mhm
SN
Ähm und da erge:ben sich natürlich.imma wieder Kontakte um Auszutauschen aso
u:m:: USB-Sticks,..
INT
Mhm
SN
Datentransfer zu machen [Mhm] ähm ich hab auf meiner Homepage ((beide
lachen)) ei eigentlich auch <i>das meiste</i> was ich so produziert hab raufgestellt.
INT
Mhm MHM

SN
Es gibt nen <i>eigenen</i> clil Bereich wo man hingehn kann.ähm: und es gibt sogar ein <i>Moodle</i> von der Elisabeth Langer [Mhm] und mir wo ma das::: Tauschen wo man sich auch einfach nur registrieren <i>lassen</i> muss oda., und das sind dann meistens die Lehrer <i>aus den Fortbildungen</i> die dort sin [Mhm] und es gibt eine Sei:te die in unserem <i>Comeniusprojekt</i> [Mhm] entstanden ist, wir hatten ein dreijähriges <i>zwei-jähriges Comeniusprojekt</i> [Mhm] zum Thema <i>Maths and Science</i> in clil [Mhm] .wo wir im Prinzi. andern Schulen. aus Spanien Istanbul Frankreich [Mhm] geholfen haben, ihre dlp Naturwissenschaften zu entwickeln,..
INT
Aha
SN
Weil die zum Großteil <i>noch Anfänger</i> warn [Ja] äh beim, und da ham wir uns ein paar Themen genommen wie <i>Medizin und Physik</i> und ähm. Strahlung Umwelt et cetera, und ham da ein paar Arbeitsblät ein paar, es sind schon <i>sehr sehr viele</i> , Arbeitsblätter dazu gemacht.
INT
Mhm ja.
SN
Und ALLES was wir da veröffentlicht ham is auf.gib in Google maths science clil ein [((langsam)) Maths science clil] dann kriegst du s genau.
INT
Ja na is ein <i>Wa::hnsinn</i> bin schon [Dann kommst du drauf.] neugierig ja mhm.
SN
Das sin auch so::: die Elisabeth Langer hat auch so nen ganz ganz <i>starken</i> Sprachenschwerpunkt und.die hat sogar so Diskussionsphrasen [Mhm::] weil sie <i>ga::nz</i> stark so in Richtung [Mhm mhm ja okay gut] geht is Chemie böse und gut arbeitet ähm::: und auch.eben so Strukturblätter.Satzgerüste [MHM] die einem helfen in Chemie auf Englisch auszudrücken.Schau mal rauf!
INT
Mhm MHM
SN
Vielleicht kannst du was brauchen.
INT
Mhm Elisabeth Langer,..
SN
Genau.
INT
MHM MHM hast du noch fünf Minuten Zeit oda is das,..
SN
Ja naja <i>weiß nicht</i> .ne::: auf jeden Fall, aber wir müssen zur Konferenz.
INT
GENAU! Nur noch die Frage.fragst du manchmal Englischlehrer um Hilfe bei Vorbereitungen?
SN
..nh:::
INT
<i>Nicht</i> weil du s allein <i>nicht</i> könntest,..

SN
Eher weniger [Aber] weil mein Mann Amerikaner is [JA ja] und der <i>hilft</i> mir dann meistens.
INT
Mhm mhm
SN
Äh:: ich frag oft <i>wenn ich</i> ..wenn ich nicht wenn ich weiß dass die das <i>schon</i> im Englischunterricht gemacht haben,...
INT
Ja
SN
DAS schon aso das is <i>ein Grund</i> die Englischlehrer zu fragen, die Englischlehrer der Klasse.
INT
AHA MHM
SN
((ambulance siren))..ansonsten <i>eher nicht</i> muss ich sagen.
INT
Oda hätts methodische <i>Vorteile</i> , könnt's mal..die Mö::glichkeit ge:ben dass es ein <i>methodischer</i> Vorteil wäre den Englischleh::rer in die Vorbereitung mit einzubeziehen?
SN
..aso <i>für jemanden</i> für jemanden der we:nig über sprachfördernde Methoden bescheid weiß.würd ich es <i>allerdings empfehlen</i> sich [Mhm] sich in den Englischunterricht zu setzten und sich eine Scheibe davon abzuschneiden.
INT
MHM mhm
SN
Aso es kann <i>schon sehr</i> ertragreich sein.
INT
Ja.oder auch einfach ein <i>Kapitel</i> aus dem Buch herauskopieren, gibt ja einen <i>Haufen</i> Methoden [Ja ja] in den Englischbüchern ja mhm.
SN
Genau.
INT
Aber das is eben etwas was für dich <i>nicht mehr</i> intressant is?
SN
.ja
INT
Ja ((beide lachen))
SN
Ja nein is es schon ich mein ich bin <i>imma</i> wieder froh: wenn die Native Teacher zum Beispiel mir, aso <i>ich glaub</i> dass <i>viel vom</i> Austausch passiert einfach durch die Native Speaker, [Mhm] dadurch dass die in allen andern Fächern [JA] auch noch Mitgehn, die erzählen davon da ham wir das gemacht da ham wir das gemacht [Mhm] das is natürlich toll.
INT
MHM MHM

SN
Das geht auch viel leichter weil sie Zugriff zu <i>vie: len</i> Fächern haben.
INT
Ja MHM.und.ähm hast du selber schon dlp Material entwickelt?
SN
JA! Siehe Homepage.
INT
((Lacht)) Genau! Siehe Homepage.
SN
Genau.
INT
<i>Gibt's da</i> Materialien die dir besonders am Herz liegen, die sich als besonders lohnend erwiesen haben?
SN
..alle die die ich auf der Projektseite veröffentliche .von diesem eu Projekt [Mhm]
.die sind.die wo ich <i>wirklich</i> Arbeit investiert hab.
INT
Aha.
SN
Die sin gut UND die anderen <i>einfach nur</i> damit sie oben sin [Mhm].auch Zweit-
klassiges [Mhm MHM] sag ich mal aber die andern fand ich wirklich <i>nicht</i>
<i>schlecht</i> .
INT
Warum sind die <i>wirklich</i> gut?
SN
.das sind zum Beispiel solche <i>Useful Phrases</i> ,..
INT
Ja
SN
Und ähm:...Aktivitäten um Schüler hinzuführen dass sie eine Formel auf Englisch aussprechen können.
INT
Mhm MHM
SN
So etwas in der Art das findet man auch nicht
INT
Mhm
SN
<i>Üblicherweise</i> in amerikanischen Büchern [Mhm] weil s natürlich <i>sie können das</i> .
((short exchange of information with third colleague 27 sec))
INT
Letzte Frage nur noch, was macht einen guten clil Lehrer aus?
SN
..Offenheit.
INT
Mhm
SN
..Feedback zulassen [Mhm] <i>und zwar</i> nicht nur von.äh Native Teacher Seite.son-

dern vor allm auch von Schülern.
INT
Mhm
SN
Ähm.
INT
Weil?
SN
..WEIL Schü:ler.vor allm auch sprachlich mir manchmal <i>überlegen</i> sind,..
INT
Mhm MHM ja
SN
Bei Fachbegriffen weil die das ausm andern Unterricht schon kennen,..
INT
Ja
SN
Ja aso da da darf ma einfach nicht <i>da muss</i> nja.: da muss ma einfach offen sein dass es, dass Schüler bereits besser Englisch können als man selber.
INT
Mhm MHM
SN
Klar MHM. Aso ich seh mich äh: jetzt <i>nicht</i> als Englischfachkraft sondern ich seh mich als professionelle.äh.: Unterrichtende, und das [Mhm] is zwar auch ein netter Aspekt wenn man s gut kann aber [Mhm] erforderlich.
INT
Ja.mhm
SN
Was macht n guten clil Lehrer aus.ähm.: Offenheit ähm:...Methodenvielfalt,..
INT
Mhm
SN
<i>Sprachbewusstsein</i> aso <i>Bewusstsein</i> für Wichtigkeit von Sprache [Mhm] IM Fachunterricht.ähm.und der die Fähigkeit.wichtige.Lernziele formulieren zu können.
INT
MHM
SN
Ich glau.:b diese erste Angst mit in wenn ich das in clil mach dann krieg ich nicht <i>so viel</i> Stoff durch [Mhm] is.kann <i>nicht zielführend</i> sein weder auf Deutsch noch auf Englisch es is [Mhm] ega:l ABER was man da muss man muss mal <i>A::b-stand</i> [Mhm] gewonnen ham von diesem <i>Prinzip</i> [Mhm].und da:nn hat man auch kein Problem clil zu unterrichten.
INT
Mhm
SN
..gut.
INT
Susi <i>vielen Dank</i> für das Interview!
SN

GERNE!
Duration 53: 30

7.3.4. SN, REFINING

INT
Gut also wir treffen uns heute sozusagen zu dem <i>Refining</i> unseres Interviews,
SN
MHM
INT
Und meine Haben:ge ist an dich jetzt <i>wie läuft</i> bei dir das Language Dealing in der Klasse ab, oder <i>was</i> ist für dich Language Dealing?
SN
...ähm::: also du meinst zum Beispiel, also ich DENKE du meinst mit Language Dealing wer mischt sich ein wenn Schü:ler:: Probleme haben etwas sprachlich zu formulieren,...
INT
Nja <i>noch ga:r</i> nicht so wirklich im Problembereich sondern <i>überhaupt</i> . wie:: du .Sprache eben, wie du damit <i>zurecht</i> kommst dass Englisch die Arbeitssprache ist?.. Was ist dir da wichtig?... gibst du eins zu eins Übersetzungen von Vokabeln oder [AHHHH OKAY!] Paraphrasierungen, o::da::?
SN
..also das kommt natürlich <i>drauf an</i> wie alt die Schüler sind mhm in der ersten Klasse arbeiten wir <i>schon</i> noch stark mit ähm:: mit Übersetzungen.
INT
Mhm
SN
Wir probieren aber ei:gentli:ch so bald <i>wie möglich</i> wenn wir Englisch sprechen dann <i>nur noch</i> Englisch zu sprechen, auch wenn wir uns <i>denken</i> es ist für die Kinder wenn sie, ASO wenn wir uns zumindest dran ha:lten wir zwingen sie nicht dass sie <i>u:nbedi:ngt</i> auf Englisch antworten müssen.
INT
Ja
SN
Ähm:: a::ber ich finde es stellt sich schon he:rau:s dass wenn wir das <i>konsequent</i> einhalten dass sich auch die Schüler dran halten und quasi aus <i>Respekt</i> auch zu den Native Speakern dann halt nicht Deutsch reden.
INT
Ja
SN
Ähm.. wie sehr sie es untereinander machen ist dann wieder eine andere Sache.. aber es ist ja blendend und da denk ich mal es geht schon in Ordnung wenn sie <i>auch mal</i> gern auf Deutsch quatschen.
INT
Ja
SN

Aber <i>uns</i> is wichtig dass wenn wir mal was gemei:nsam besprechen dass <i>eigent-</i>
<i>lich</i> Englisch is.
INT
Mhm
SN
Und <i>wenn s</i> natürlich dann einigen nicht einfallt auf Englisch is natürlich kein
Problem [Mhm] aber dann passiert das meistens so auf ähm:: Kind sagt ein Vok-
abel auf Deutsch ich oda Anthony oda wer auch imma bei mir is wiederholt Vok-
abel auf Englisch.und <i>wir schaun</i> dass das die Kinder dann noch mal verwenden
[MHM] in irgendeinem andern Kontext oda,
INT
AHA
SN
Oda sagn <i>ihm halt</i> er soll das noch mal sagn, soll die Frage halt noch mal form-
ulieren,..
INT
MHM
SN
Dass er s sich halt <i>ein bisschen</i> merkt oda aufschreibt.
INT
Und wie ist das <i>für dich</i> wenn du eben mit besonders ähm.jungen Kindern.arbeit-
est? Weil die ham ja e::ben ein andres <i>Sprachniveau</i> ?
SN
JA ABER das aso ich glaub wir profitieren <i>extrem</i> davon dass..ahm sie ex wirk-
lich <i>hochmotiviert</i> sin Englisch zu lernen.sie..jetzt nicht so viel über den eng-
lischen Background wissen aber sie glau:ben einfach Englisch is total cool!
INT
Ja
SN
Dieser Coolnessfaktor kommt uns EXTREM zu Gute und sie WOLLN auch sie
WOLLN das jetzt auf Englisch ausdrücken.is ma <i>selten</i> passiert dass in der A
Klasse irgendjemand gesessen is der.das <i>nicht gerne</i> lernen will.
INT
Ja
SN
.aso.und in der ersten und zweiten dann <i>viel viel</i> mehr as in der Oberstufe, [Mhm]
in der Oberstufe sin dann <i>mehr so</i> diese ra:tionalen Argument ja es könnt wichtig
sein für mich in der Zukunft, [Ja] aber in der ersten und zweiten hast du total
dieses <i>wir sind ne Klasse</i> das is. <i>unser Programm</i> und wir möchten das <i>wirklich</i>
<i>machen</i> .
INT
Mhm mhm
SN
Ähm.aso dann ham wir s eher so: dass sie dass sie möglichst VIEL lernen wolln
und dass sie bei alln.ähm::: Vokabeln die wir, aso es sin ja <i>nicht viele</i> in Mathe-
matik wie schon gsagt [Ja] aso das beschränkt sich ja Gott sei Dank, is nicht so
is nicht so wie in der Biologie ABER.und deswegen werden sie auch so oft wied-
erholt aso man muss sie jetzt nicht extra abprüfen [Mhm] oda sonst irgendwas,..

die brauchen wir einfach Ta:g täglich und die die wir <i>nicht jeden</i> Tag brauchen
und die mach ich auch nicht auf Englisch aso [Ja] wie irgendwelche..weiß nicht
Winkelsymmetrale oda so.bitte is mir egal ob sie das nach einem Jahr vergessen.
INT
Ja
SN
Aber sie solln am E::nde:: ähm:: fähig sein <i>grundlegende</i> mathematische Kennt-
nisse <i>auch in</i> der englischen Sprache zu haben.
INT
Mhm MHM
SN
.und für mich is so die Grenze auch wenn äh:: im nächsten Jahr was ich <i>nicht</i>
<i>mehr</i> haben::ß das is jetzt auch <i>nicht so</i> wichtig für sie ja aso sowas wie Zähler und
Nenner und auch so Fachbegriffe.
INT
MHM
SN
Das geht dann, aber man muss es halt oft <i>forciern</i> dass es verwendet wird.
INT
Ja MHM und was tust du je:tzt wenn <i>sprachliche</i> Probleme auftreten, sei es jetzt
bei selber, aso ich kenns, manche Dinge fallen mir schon auf Deutsch schwer. Zu
beschrei:ben.das machts dann auf Englisch <i>auch nicht</i> leichter,.nicht imma.
SN
Ähm:::
INT
Oda halt auch <i>bei den</i> Kindern was is wenn die Kinder äh::: zei:gen oda irgend-
wie zu verste::hn gebn dass sie ein Problem haben mit Sprache?
SN
Aso wenn mir was <i>nicht einfällt</i> probier ich s natürlich zu paraphrasieren das geht
ma:nchmal natürlich <i>auch nicht</i> a::ber unsre Native Teacher sin einfach so auf
Zack dass die.meistens wissen was ich meine.
INT
MHM MHM
SN
Aso vor allm <i>mit denen</i> mit denen ich scho:n la:nge zusammenarbeite [Ja] und
die: MERKEN auch wenn ich nicht mehr WILL KANN oda sonst was und dann
<i>springen</i> [MHM mhm] sie ein und übernehmen.
INT
Mhm
SN
Oda geh::n dann amal kurz in eine Schülerphase äh::: wo ich mich dann ein bis-
schen rausnehmen kann.
INT
Ja
SN
Das passiert eigentlich <i>schon relativ</i> spontan schon Gott sei Dank.
INT
Ja

SN
.und wenn die Schüler was nicht wissen..naja dann <i>he:lfe</i> n sich die die ähm::die Klassenkameraden,..
INT
Ja
SN
Da::nn..probier ich natürlich wenn ich das Wort erra:ten kann ihnen das auf Englisch zu sagn.
INT
MHM
SN
Aso ein bisschen <i>auffüllen</i> .
INT
Ja
SN
Ich.pro.bier mich da ein <i>bisschen</i> ..zu beherrschen und ihnen nicht glei:ch nach der ersten Sekunde das zu geben sie ein bisschen nachdenken zu lassen [Mhm MHM], oft wenn man sich jetzt nicht so:: wirklich sicher is <i>was</i> dann jetzt wirklich konkret meinen.
INT
Ja wenn ma aso nh:: drei Klassen <i>von Haben:gen</i> nehmen würd aso Frage <i>Spra:che</i> bezüglich sag ma mal <i>Voka:bel</i> frage <i>Gramma:tik</i> frage u::nd ähm::: <i>Verwendungsfrage</i> , aso was is höflich oda was is informell [Mhm]was meinst <i>du</i> was was fragen Schüler <i>tendenziell</i> am meisten am zweitmeisten und am dritt meisten?
SN
.aso genau in der gleichen Reinformel Vokabel <i>definitiv</i> as erstes.
INT
Ja
SN
Aber <i>einfach</i> de:swegen weil die andern zwei Punkte <i>dermaßen</i> ,..beim Physikunterricht <i>dermaßen</i> in den Hintergrund treten [Mhm] weil <i>natürlich</i> is Grammatik wi:chtig, wir würden sie auch .durch wiederholn ausbessern, oda den Satz neu formulieren für sie [Mhm] aber uns is es <i>einfach wichtig</i> dass die <i>daher redn</i> [Mhm] bevor sie darüber <i>na:chdenkn</i> wie denn das jetzt unbedingt sein muss, [Mhm] in der grammatikalisch richtigen Form.
INT
Ja
SN
Aso ich hab <i>das selten</i> erle:bt dass irgendjemand <i>unsicher</i> war und gefragt hat <i>wie::</i> man das jetzt sagt [Mhm ja ja] AUCH BEI IF-SÄTZEN zum Beispiel es is is ein <i>Thema</i> ja, [Ja] da muss ich jetzt teilweise noch nachdenken [Ja mhm] im Alltags im Lehrerzimmer zum Beispiel wenn ich jetzt mit m Jeff red und n If-Satz verwenden will.muss ich <i>definitiv</i> manchmal no:ch nachdenken [JA es gibt so viele Arten!] ja wie das das so äh: konstruiert wird.
INT
Ja
SN
Es wird <i>besser und besser</i> , aber ich hab das echt bei den Kindern selten erlebt

dass die dass die uns langsam einen If-Satz konstruieren die REDN einfach drauf
und zum Großteil <i>passt</i> der wenn sie schon älter sind.
INT
Ja
SN
I:: in der ersten Klasse naja oder in der zweiten macht ja nichts ja!
INT
Ja
SN
Sie ham halt, sie wissen If heißt also If verwendet man wenn man das und das
formulieren will und ob das jetzt, ob die Zeitenfolge passt oder nicht das ist das ist
<i>egal</i> .
INT
Ja
SN
Wenn wir das <i>schriftlich</i> festhalten also wenn da..wenn es zum Beispiel schon
beim <i>Experiment</i> geht, was passiert wenn ich das mache, wenn ich das und das
mache, wenn ich das vergrößere, oder verkleinere, dann schauen wir natürlich schon
rum ob das richtig geschrieben ist oder machen auch kurz mal erinnern mal kurz
dran wie denn das im Englischunterricht was dass sie die und die Konstruktion
verwenden sollen.
INT
Ja
SN
.aber ich hab das <i>fast noch</i> , also ich mir fällt jetzt keine Situation ein wo Schüler
<i>konkret</i> nach <i>grammatischen</i> Konstruktionen gefragt hätten.
INT
Würde ich jetzt <i>auch</i> nicht wirklich kennen ja.
SN
Und auch so in, ob man das so sagt oder nicht [Ob das jetzt höflich ist oder:::] ASO
SO PHRASEN also höflich oder nicht..JA das kommt auch nicht vor!
INT
Ja
SN
Also ich glaube das sind einfach die Anwendungsbereiche in den Naturwissen-
schaften zu gering dass, [Mhm Mhm] also schon so irgendwie: <i>Wissenschafts-</i>
<i>sprache</i> und <i>Alltagssprache</i> , ä:::[Ja] also wann sagen wir eher <i>das</i> Wort und wann
sagen wir eher <i>das</i> Wort,..
INT
Mhm geschriebenes Englisch gesprochenes Eng äh [JA] Englisch,
SN
Aber das das passiert dann meistens auf Schüler sagt halt das <i>gesprochene</i> Wort
und wenn wir das jetzt <i>schön</i> formulieren wollen, dann sagen dann <i>intervenieren</i> wir
als Lehrkräfte noch und probieren hier einen <i>besseren</i> Ausdruck noch zu finden,
[Ja.Mhm] aber so <i>direkte</i> Schülerfragen eigentlich immer zu Vokabeln.
INT
Mhm.und.wenn du jetzt ähm: an deinen eigenen Englischunterricht zurückden-
kst den <i>du selber</i> ((lacht)) als Schülerin erlebt hast? Also wie viele Englischlehrer

hattest denn du as Schülerin?
SN
Okay aso ich hatte <i>zwei</i> .im Gymnasium zwei Englischlehrer eine in der Unterstufe eine EINEN in der Oberstufe.
INT
Ja
SN
Ähm:::ich [Wie würdest du.den Unterricht beschreibn?] hab NICHT in Englisch maturiert,..
INT
Ja
SN
Und das sagt schon <i>viel</i> aus,..
INT
Ja
SN
Obwohl ich mir jetzt doch zutrau <i>ganz gut</i> Englisch zu sprechen und auch zu schreiben ähm:::weil ich einfach irr:sinnig wenig Selbstvertraun hatte u::nd ich glaub auch mein Englisch war damals.nicht nicht.fließ. nicht GUT fließend sag ma so.
INT
Ja
SN
Aso ich hab das <i>gut schriftlich</i> gekonnt und hab ganz gut verstandn was ich gelesen hab, aber meine sprachlichen Kompetenzen warn einfach seh::r ASO auch weil ich nicht <i>lässig genug</i> war diverse.äh:: so Zwischenwörter, ich weiß nicht wie da der Ausdruck is, zu verwenden dass das einfach gut [Füllwörter] gut klingt Füllwörter wie
INT
Können Bindewörter sein und und und und
SN
<i>Genau</i> so was wie aso wenn du die Schü:ler zum Beispiel bei der <i>Matura gehört</i> hast.das klingt einfach schon fast wie ein native englisch weil sie Füllwörter, actually [JA] oda honestly oda frankly verwenden so dass das <i>sehr sehr</i> angenähert.[Mhm] an an äh:: natives Englisch [Ja] klingt.
INT
Aso sind natürlich <i>kei:ne</i> Füllwörter [Aso wie das heißt] sondern Bindewörter.
SN
Okay.[Oda so ((lacht))]aso das hat mir <i>komplett</i> gefehlt.
INT
Ja
SN
Und <i>deswegn</i> glaub ich hat sich mein Englisch auch in der Schule nicht wirklich äh.. <i>gut angehört</i> .
INT
Wa::ru::m glaubst du war <i>das so</i> dass du halt..
SN
Ähm [So einen Zugang zu Englisch gehabt hast?] das richtige Englisch, aso das

für mich <i>fließende</i> da wo ich dann für mich selber gesagt hab mein Englisch is
gut,..
INT
Ja
SN
Das warn <i>zwei Punkte</i> das war erstens, du wirst jetzt lachen, das war erstens das
Chatten,..
INT
Okay
SN
Aso ich war so 16 wie so chatten aufgekommen is [Ja] und ich hab das EXTREM
gemacht weil s mir die <i>Mö:glichkeit</i> gegeben hat mit Leuten aus andern Ländern
zu kommunizieren und OHNE dass ich gleich reagieren muss.
INT
JA MHM
SN
Ja und ich hab <i>Ze:it diesen Satz</i> zu formulieren und dann auf Enter zu drücken
ähm und bin nicht in dieser extrem stressigen Situation mit jemanden..äh face to
face redn zu müssen und gleich was drauf antwortn zu müssen.
INT
JA JA <i>das is wichtig</i> ja.
SN
Aso das war so das erste auch über <i>Alltagsthemen</i> aso <i>nicht nur</i> über die austral-
ischen Ureinwohner und den [Ja] generation gaps sondern ((lacht)) sondern SO
RICHTIG small talk Alltagsthemen.die ma halt <i>auch wenn</i> Freu.nde hier her
kommen dann nehmen würden. Und das zweite war mh.: ein Auslandssemester
<i>nicht in</i> England sondern in Be:lgien wo ich ähm.: wo einfach die Umgangs-
sprache Englisch war.
INT
Mhm mhm
SN
Und es [Ja] auch vie:le Leute gegeben hat die schlechter Englisch gesprochen
ham as ich und <i>trotzdem</i> .einfach nur daher gequatscht ham [Mhm] und wir ham
uns <i>saugut</i> verstandn.JA das war einfach viel entspannter as der Englischunter-
richt [Aha] <i>auch weil</i> ich glaube ich damals.ich ich war sehr..spätreif,..
INT
Ja
SN
Oda wie das heißt, ich hab mich sehr spät entwickelt [Ja] und hab mich mit 16
ÜBERHAUPT NICHT für irgendwelche <i>poli:tischen</i> Themen interessiert!
INT
Ja
SN
Und unser Englischlehrer war einfach einer der wahrscheinlich wirklich einen
<i>guten</i> Unterricht gemacht hat [Ja] aber für mich war er halt nicht stimmig weil
ü::be:r äh:: über Kriegsführung im Irak zu diskutieren war ähm.damals für mich
<i>einfach nicht das</i> [Mhm ja] was mich wirklich interessiert hat.
INT

Wie würdest du denn den Englischunterricht <i>beschrei:ben</i> den du erlebt hast als
Schülerin?
SN
.ich kann dir eine Stunde sag'n an die ich mich EXTREM gut erinner!
INT
MHM
SN
Wo ich glau:b ich am meisten gelernt hab und zwar.vielleicht war unser Lehrer,
vielleicht war es ein Geistesblitz vielleicht war ihm auch einfach langweilig ich
weiß es nicht,..
INT
Ja?
SN
Er hat einfach gesa:gt, er hat uns in Zweiergruppen eingeteilt,..
INT
Ja
SN
Und er hat gesagt oka:y.ihr <i>redst jetzt</i> miteinander eine Stunde lang.
INT
Mhm
SN
.über <i>was auch imma</i> euch einfällt,..
INT
Mhm
SN
Aber es soll nur auf Englisch sein [Mhm.lacht] und da hab ich ZUM ERSTEN
Mal war ich wirklich gezwungen, am Anfang wars natürlich <i>komisch</i> weils ne
Freundin war mit der ich normalerweise Deutsch, aber [Mhm] da hab ich ZUM
ERSTEN Ma:l das Gefü:hl gehabt ich kann <i>fließend</i> Englisch redn.
INT
Mhm MHM
SN
Und ich bin auch wi:rkli:ch zum Redn <i>gekommen</i> aber es war halt..ich hab schon
<i>nen guten</i> Englischunterricht gehabt ja, es war halt n sehr traditioneller..mh:::,
Naja ich gebe die Themen vor hier und jetzt probiern wir euch 16-jährige zum
Redn zu bringen und zwei <i>ham halt</i> mitgearbeitet und der Rest hat halt geschlaf-
en.
INT
Mhm ja.
SN
Und.
INT
Und und für dich <i>selber jetzt</i> wenn du jetzt eben auf Englisch unterrichtest.äh::.
Versuchst du dich auch an dem Englischunterricht zu orientiern oda willst du
dich abgrenzen von DEM Englischunterricht den du gehabt hast?
SN
Ähm:...ich glau:b.dieses.aso ich <i>glaub einfach</i> es hätte mir selber <i>sehr sehr</i> gu:t
gefallen, dieses Englisch als Arbeitssprache,..

INT
Mhm
SN
Weil ich diese The:me:n im Englischunterricht einfach als so extrem LANG-
WEILIG erlebt hab,..
INT
Ja
SN
Dass ich <i>vie:l lieber</i> über PHYSIK is ja egal über Geschichte geredet hätte,..
INT
Ja
SN
Weil mir das auch viel <i>authentischer</i> vorgekommen ist ähm::...ich.seh s schon
an der Methodik dass ich probier Schüler miteinander redn zu lassen.
INT
Mhm
SN
Das is kommt sicher auch durch diese.durch meines englischen Unterrichts.
INT
War das <i>oft so</i> dass ihr das dass ihr [Nein das wirklich nur einmal] solche Sachen
gemacht habt?
SN
Das war <i>ei:nma:l</i> und wir hams nie wieder erlebt und im Nachhinein extrem
super, ich weiß nicht damals hab ich s wahrscheinlich auch nicht so toll
gefunden,..
INT
Ja
SN
Hab ich noch <i>ein</i> Mo:nat nachher sicher noch gewusst.
INT
Mhm
SN
Und..ja aber ansonsten war s ein klassischer Bücherles und Themadiskutier un-
terricht.
INT
Ja MHM..das heißt aso mit <i>wenig</i> .produktiver Betätigung durch die Schüler.
<i>Wenig</i> Sprechen?
SN
JA.
INT
Wenig [Aso ich hab] Interaktion
SN
Auch vor diesen Listening Comprehensions total Angst ghabt das war <i>eigentlich</i>
der Hauptgrund wa:rum ich nicht schriftlich maturiert hab.äh:: nh:::ein einfach
zu wenig authentisches Material.
INT
Aha
SN

Und dieses..ähm: Verstehen lernen <i>verschiedene</i> Sprachsituationen handeln
können,..
INT
Ja
SN
.ham wir glaub ich <i>zu wenig</i> gemacht.
INT
MHM MHM aso so wie, keine Ahnung, telephone [JA GENAU!] conversation
everyday English einfach?
SN
MHM MHM!
INT
..und dann. <i>letzte</i> Frage glaub ich, <i>von meiner</i> Seite eben die letzte Frage ähm,..
Kannst du dir vorstelln mit.mit der Englischlehrerin oda dem Englischlehrer aus
deiner aus einer Klasse.zusammenzuarbeiten die du auch [Wer is n das bei mir?]
auf Englisch unterrichtest?
SN
Scherz ((beide lachen)) ähm.ja das wär <i>natürlich</i> nein das wär wirklich IDEAL
ja.
INT
Machst du das`? Ich hab das jetzt schon vorweggenommen,
SN
Aso das wird in der Unterstufe wird das EXTREM erschwert <i>da:durch</i> dass es
<i>Zwei</i> Englischlehrer gibt und..dass sind, wenn ma die halt nach der Wahrschein-
lichkeitsrechnung zusammen stöpselt ist die Wahrscheinlichkeit ziemlich <i>hoch</i>
dass es.dass der Niveauunterschied sehr groß is <i>oda</i> dass die anders unterrichten.
INT
Ja
SN
Aso man hat <i>selten</i> dass eine gemeinsame Vorgehensweise, auch unter den Eng-
lischlehrern.
INT
Mhm
SN
Glaub ich.
INT
Mhm
SN
Vielleicht is das in der Oberstufe <i>anders</i> , gibt's halt nur noch eine äh:: eine Eng-
lischkollegin geben die die Klasse unterrichtet, aso seh ich schon mal as <i>gro:ßes</i>
Problem as ma da fast nicht einheitlich..vorgehen KANN weil es einfach auch
zwei Englischgruppen sin die sich..SEHR sehr voneinander unterscheiden,..
INT
Mhm
SN
Aso von der ART wie Englisch unterrichtet wird [MHM MHM] und auch von
..ähm.ehrlich gsagt auch vom <i>sprachlichn Niveau</i> aso ich...
INT

.ja?
SN
Ich seh:: das [Bei den Kindern?] bei den Kindern ich kann fast vom Englisch her einschätzen <i>in welcher</i> Englischgruppe sie sind ((prustet))[MHM] ja das find ich auch <i>sehr.sehr</i> traurig aber..ja das [MHM MHM] is das sin, es lässt, vier Jahre Englischunterricht bei unterschiedlichen Lehrkräften hinterlässt wirklich bleiben-de Spuren.POSITIV und negativ.
INT
JA !
SN
Aso au:ch.die eine Gruppe is top drauf die können <i>extrem viel</i> und die ham irr-sinnig viel aus m Englisch.die andern sprechen halt mehr Deutsch in ihren Stund-en.
INT
MHM
SN
Hab ich da so das Gefühl.
INT
Oka::y,..
SN
Oda sprechen nix und hörn sich <i>das an was</i> die Lehrerin erzählt.
INT
Okay.auf Deutsch?
SN
JA nja weiß <i>ich nicht</i> vielleicht auch Englisch [mhm].sie kommen nicht VIEL zum selber machen.
INT
MHM MHM..ähm:::..wenn s jetzt doch <i>irgendwie</i> möglich wä:re: ähm::wie [ASO MIT DEN <i>Englischlehrern</i>] könntest du dir das vorstellen ja? Aso was was.könnt s bringen?
SN
Aso ich würde wirklich sehr sehr gerne, ich hab in Exeter..mir so ein Bu:ch ko-piert..wo anhand von Sachthemen diverse Grammatikkapitel eingeführt werden.
INT
JA.
SN
Ja.aso zum Beispiel wo:: dieses,.ähm Dinge beschreiben wo sie liegen aso wo ma so Wörter lernt wie next to und behind und upper right side und so was,..
INT
Ja
SN
Wo das anhand von.ähm.zum Beispiel chemischen Versuchsanordnungen is.
Oda::: [Aha] dem Sonnensystem,..
INT
Ja..
SN
Ähm:: und ich aso sowas würd sich <i>meines</i> Erachtens auch EXTREM gut eignen weil ob ich jetzt mein eigenes <i>Zimmer</i> beschreib [JA!] wo was liegt oda das Son-

nensystem is ja fast egal und würd sich <i>perfekt</i> kombinieren lassn.
INT
Is wahrscheinlich sogar <i>interessanter</i> das Sonnensystem as [Es is zumindest nicht imma das Gleiche genau.] das eigene Zimmer ja.
SN
.ähm::oda auch so etwas wie:: wie wie Satzstrukturn aso passiv zum Beispiel kann ich mich erinnern was ich in dem Buch so gesehn hab.
INT
Ja
SN
Ähm wird dort anhand von.ähm:: so Instruktionen für ich glaub eh Experimente .oda wie man.wie man.äh:: eine Beobachtung plant, [Mhm] wird das eingeführt aber alles mit <i>sehr einfachen</i> sehr einfachen Sätzen.
INT
Ja
SN
Gibt's auch so Satzstrukturn so vor so vorgegeben.und.ähm.auch <i>Farben</i> ja.
INT
Ja
SN
So <i>Vokabel</i> so ganz Basicvokabeln [Ja] wie Farben oda. <i>Alltagsgegenstände</i> nja wern dann halt so eingeführt, aso SO was find ich fänd ich extrem inter [MHM] essant da zusammenzuarbeiten ja!
INT
Mhm
SN
Auch gerne <i>wirklich gegenseitig</i> aso ich hab wirklich <i>nix dagegen</i> dass ich ihnen noch amal.äh dass ich aufpass wie sie die If-Sätze konstruieren.
INT
MHM MHM!
SN
Wenn ich <i>dafür im</i> Englischunterricht wenn sie, wenn ich zum Beispiel.den Versuch mit ihnen in Physik machen kann und die Kollegin beschreibt dann den Versuch <i>im</i> Englischunterricht,..
INT
Ja mhm MHM
SN
Wenn das passt ja.
INT
JA ja aber es is in erster Linie wahrscheinlich ein strukturelles Problem oda? Dass ma halt drei Leute hat die mit drei Stundenplänen
SN
Ja ich glaub wirklich dass es nicht NUR strukturelle Probleme sin, ja es ja aso dieses strukturelle Problem wird oft as <i>Ausrede</i> benutzt.
INT
Aha
SN
Aber aso hab ich [Ja ja] hab ich so das <i>Gefühl</i> , für Vieles in der schulischen

Landschaft, ja des könn ma nicht machen weil wir <i>50 Minuten ham</i> und so
weiter,..
INT
Ja
SN
Ja::: stimmt vielleicht, oft liegen Probleme noch tiefer ja,..
INT
Ja
SN
Aber ich glaub dieses Zusammenarbeiten is wirklich wenn ich das in <i>Personal-</i> <i>union</i> hätte dann würd ich das ja auch so machen.
INT
Ja
SN
Da würd ich mir ja <i>wirklich was</i> dahinter denken.
INT
Ja
SN
A::ber [Wenn du jetzt Englisch und Physik in der Klasse hättest?], wenn ich jetzt den Englischunterricht und Physikunterricht, würd ich das ja versuchen zu ver- Einen, <i>aber natürlich</i> liegt's daran <i>dass ma</i> in fünf Minuten einfach <i>keine Zeit</i> hat mit den Kollegen so etwas zu besprechen.
INT
Ja
SN
Ja wenn die Kollegin xy neben mir sitzen würd im Lehrerzimmer, und ich ihre Materialien oft anschau, und wir ne Freistunde miteinander hättn, dann könnt ich mir das schon vorstellen dass ma dass es öfter passiern würde,..
INT
JA ja
.und natürlich ((lacht)) wenn wir beide gezwungen wären von acht bis 16 Uhr in der Schule zu sein unsere Arbeitsplätze nebeneinander hätten, denke ich da würden sich doch noch mehr Gelegenheiten ergeben als wenn.sehr politische Aussage hier [JA!] as wenn jeder sagt um zwölf geh ich nach Haus und bereite dort alleine vor.
INT
JA MHM mhm.okay.dann,.möchtest du noch was sagen so zu sagen zu der letz- ten Frage zur letzten Diskussion, äh oda überhaupt?
SN
Nh:::: nein ich würd <i>gern die Diplomarbeit</i> lesen!
INT
((Beide lachen)) Ich geb sie dir dann <i>gerne</i> zum Lesen wenns dann so weit is!
SN
Ja wirklich sehr gerne.
INT
Mhm gerne DANKE!
Duration: 19:51

7.3.5. SW, FIRST SESSION

INT
Grüß dich, du bist eine Arbeitskollegin von mir du hast dich dazu bereit erklärt mit mir ein Interview über unser dlp Programm zu machen.
SW
Ja.
INT
Herzlichen Dank!
SW
Gerne.
INT
Meine erste Frage ist gleich seit wann unterrichtest du überhaupt schon also äh seit wann hast du angefangen zu unterrichten?
SW
Ich hab 1977 angefangen zu unterrichten.
INT
Mhm und seit wann arbeitest du im dlp Programm mit?
SW
Seit zehn Jahren.
INT
Mhm, welche Fächer hast du bis jetzt auf Englisch unterrichtet?
SW
Ich hab bis jetzt nur Mathematik auf Englisch unterrichtet.
INT
Mhm und eben seit zehn Jahren?
SW
Genau.
INT
Und hast du im Vorfeld bevor du am dlp Programm teilgenommen hast oder begonnen hast teilzunehmen, hast du Kurse gemacht äh::
SW
Ja ich hab am äh:: auf der Pädagogischen Hochschule damals glaub ich noch pi,
INT
Mhm,
SW
Ähm einen einsemestrigen Kurs damals gemacht.
INT
Mhm mhm.und kannst du dich noch erinnern was der Namen des Kurses war.is da irgendwas verraten worden worums ungefähr geht?
SW
Ja es ging einfach um practise your English oder so irgendwas in dieser Größenordnung.

INT
Mhm ja,
SW
Aber es war überhaupt nicht fachspezifisch also das heißt das Fachvokabular[Mhm]
musst ich mir eigentlich ziemlich vollstellig vollständig selbst aneignen.
INT
Mhm mhm.und es war ein Semester?
SW
Das war ein Semester ja.
INT
Mhm.äh:: wie ist das für dich am dlp Programm mitzunehmen mitzumachen wie
nimmst du das wahr..wie erlebst du das?
SW
Nuja::: jetzt mach ich zehn Jahre mit erlebs aber eigentlich immer noch als ziem-
liche Herausforderung.
INT
Mhm ja,
SW
Haben:::l ..ja is natürlich nicht einfach is wenn ma nicht gwohnt is andauernd
Englisch zu reden.
INT
Mhm,
SW
Aso ich hab eigentlich immer wieder doch a gewisse Schwelle zu überwinden,
INT
Mhm,
SW
Und.ja auch sprachlich is ma natürlich unsicher und hat zwar natürlich die Mög-
lichkeit das mit dem native immer wieda abzuklären aber beispielsweise Schul-
arbeitstexte selber formulieren möchte [Mhm] dann such ich ma immer irgend-
welche Anglisten oder natives ((giggles)) die das noch amal durchlesen.och ich hab
auch schon beispielsweise Matura formuliert!
INT
Da wird eim da wird eim schon anders [Das is natürlich],
SW
Dann schon a bissl heikler.
INT
Ja ja.mhm ähm gibt es etwas was du als positiv wahrnimmst im dlp Programm?
SW
..also ich habs für MEINEN Unterricht sehr positiv gfunden dass ich mich eben mit
äh::..mit dem curriculum von sehr sehr vielen angloamerikanischen Ländern damit
auseinander gesetzt hab,
INT
Mhm,
SW
Das heißt überall wo ich war sag man in Irland hab ich mir irgendwelche Bücher
[Mhm] mitgenommen wie die Ansprüche [Mhm] wie die Levels eben sind um dort
zu maturieren oda ich hab mich halt übers Netz klug gemacht über New York

regents exams und was waß ich no was olles.
INT
Mhm,
SW
Bücher aus verschiedensten Ländern zusammengesammelt [Aha] die halt Englisch unterrichten,
INT
Ja,
SW
Und da sieht ma schon dass aso beispielsweise der Lehrstoff einfach in einer and- ren Form dargeboten wird,
INT
Mhm,
SW
Bei uns haben jetzt eben auch viel mehr in diese Richtung Kompetenzorientierung [Mhm] und das ham die halt schon seit .längere Zeit.
INT
Ja,
SW
Und was für mich auch sehr spannend war dass in Mathematik zum Beispiel.äh: ein und das selbe Kapitel jetzt jedes Jahr behandelt wird nur auf einem anderen Niveau,
INT
Mhm,
SW
Und dadurch viel mehr wiederholt wird als bei uns beispielsweise wo dann ein Kapitel <i>waß i net</i> in der dritten Klasse abgeschlossen is,
INT
Ja,
SW
Und dann einfach puh.: <i>weiß i net</i> als nächstas in der Sechsten wieder kommt und ka Mensch [Mhm ja mhm] ko si mehr dran erinnern!
INT
Wo s dann heißt erinnert euch zurück ((interviewee laughs)) damals in der Dritten,
SW
Kein Mensch weiß mehr [Vor einem halben Leben ja] wos des woa ja ja.
INT
Und was hat dich dazu bewogen einfach so. internationa.:l zu arbeiten, englisch-sprachige Lehrpläne anzuschauen?
SW
..naja zuerst einmal is ma ja ein bisschen dazu gezwungen weil man ja einmal ver-sucht möglichst viel Literatur anzuschaffen,
INT
Mhm,
SW
Und dann fällt einem das natürlich zwangsläufig auf und dann übernimmt ma halt das was ma gut findet und des wos ma halt net gut findet das lasst ma halt weg ..für mich war dieses Erlebnis eigentlich das Spannendste an dem ganzen Projekt.
INT

Mhm,
SW
Net außer der Herausforderung der man halt immer gestellt ist damits halt nicht so fad is wenn ma schon so long unterrichtet.
INT
Ja okay ((laughs))..ähm:: was würdest du sagen was sind Ziele des dlp Programms an unsrer Schule?
SW
..also ich glaub eines der <i>wichtigsten</i> Ziele is dass die Leut eben einen ganz anderen Zugang zu Sprache gewinnen als ihn beispielsweise ich durch meine Art von Unterricht gewonnen habe.
INT
Mhm,
SW
Weil ich war halt immer dazu gezwungen vor jedem Satz den ich sa::g mal zu ÜBERDENKEN ob der <i>überhaupt richtig</i> ist [JA] und grammatikalisch passt.
INT
Ja,
SW
Weil wenn das nicht der Fall war dann is ma ja sofort so HAHA abgekanzelt worden.
INT
Mhm,
SW
Und das hat natürlich zur Folge ghabt und damit rauf ich bis heut noch,
INT
Mhm,
SW
Dass Sprache nie was Selbstverständliches wird sondern eben immer.übern Kopf rennt,
INT
Mhm,
SW
Und nicht übern Bauch.
INT
Ja,
SW
Und äh des is aso glaub ich das Wesentliche dass man erstens jetzt wirklich quer durch die Fächer durch äh unglaublich breites Vokabular mol sich aneignet,
INT
Mhm,
SW
Des..würd ich <i>amal behaupten</i> weil meine beste Freundin ist Anglistin und die frag ich manchmal und die waß die mathematischen Begriffe <i>auch nicht</i> .
INT
Ja,
SW
Aso das teilweise sogar über sozusagen glernte Anglisten hinaus geht.vom.und des

über alle Fächer,
INT
Ja,
SW
Aso ich denk grad in Biologie zum Beispiel eignen sich die Leut Vokabeln [Ja] an
die kaum jemand weiß denk i ma,
INT
JA JA JA aso das Fachvokabular!
SW
Aso das heißt das is is aso es geht erstens amal um einen enormen Vokabelschatz
und Zweitens aso was für mich das Wesentlichere allerdings noch is das man eben
dieses Sprache vollkommen selbstverständlich verwendet und [Mhm] und einem
teilweise <i>gar nicht auffällt</i> ob ma Deutsch oder Englisch unterwegs is,
INT
Mhm,
SW
Es is aso das follt einem bei den Kleinen sogar auf die dann irgendwie a englische
Antwort gebn auf a deutsche Frage,
INT
Mhm,
SW
Und das passt auch ja.
INT
Ja ja.
SW
Und das find ich das Faszinierende dran.
INT
Mhm ja und und was DENKST du was was haltest du persö:::nlich vom vom
dlp wie s an unsrer Schule gemacht wird?
SW
Aso find des is..äh:.wirklich a tolles Projekt..i glaub es wird auch in am relativ gut
ausgewogenen Maß der Spagat irgendwie geschafft zwischen Sprache aneignen
[Mhm] Sprache aneignen Fachwissen nicht vernachlässigen [Mhm] weil des is für
mich auch immer wieda a Problem des auftaucht aber wie gsagt der wird sehr gut
bewältigt und bei den Maturen sieht ma dann wirklich was dabei rausschaut [Mhm]
und das find ich <i>toll</i> .
INT
Mhm ich habs kurios gefunden dass auf meine meine Mail wer halt ((plane noise))
Zeit hätte mir zu helfen bei meiner Diplomarbeit oder Ähnliches [Ja] drei Fachlehr-
er sich freiwillig gemeldet haben, es waren auch zwei Englischlehrer dabei aber
Fachlehrer ham sich gemeldet und das warn alles Frauen und Mathematiklehrerin-
nen,
SW
Aha,
INT
Und das hab ich als kurios empfunden,
SW
Mhm.

INT
Dass es grad die Mathematikinnen sind..woran glaubst du: kann das liegen dass da vielleicht dass aso dass da zumindest dieses Ergebnis herausgekommen ist?
SW
..dass das grad drei Mathematiker sind meinst du?
INT
JA hm:: kein Geograf oder ein Geschichtelehrer oda Mathematiker oder..
SW
Mhm mhm...ja vielleicht wird's von den Mathematiklehrern irgendwie als.besonders empfunden zwei::
INT
Mhm,
SW
Vielleicht sind ähm:: andere Fächer mehr dran gewöhnt auch englischsprachige Literatur zu verwenden,
INT
Mhm mhm,
SW
Des is in Mathematik eigentlich relativ wenig [Mhm mhm] der Fall aso zum Beispiel während meinem Studium in Physik jede Menge an an englischsprachiger Literatur verwendet für diverse Arbeiten,
INT
Mhm,
SW
Aber in Mathematik zum Beispiel NIE.
INT
Ja,
SW
Und daher is das vielleicht ähm fremder für Mathematiklehrer,
INT
Mhm,
SW
Und weniger selbstverständlich,
INT
Mhm,
SW
Vielleicht wollten die dadurch irgendwie.jo..darauf hinweisen oder..
INT
Mhm,
SW
Oder oder dass des auch geht.
INT
Ja JA!
SW
Oda so.
INT
..ähm...ändert sich irgendetwas für dich in deiner Selbstwahrnehmung..siehst du dich anders bezüglich deiner professionellen Identität wenn du englisch unterricht-

est?
SW
Naja wie gsagt es is alles irgendwie ein bisschen mehr geplant und bisschen mehr überdacht nicht?
INT
Mhm::
SW
Aso wenn ma so lang schon unterrichtet dann macht ma halt sonst wenn ma sonst irgendwie a ganz a normale Stunde hält [Mhm] auf Deutsch ähm:: Überlegt ma sich dann wahrscheinlich nimma so viel [Mhm] as a jetzt wirklich ähm:: eine Unterrichtseinheit auf Englisch das is:: einfach von der Planung her läuft anders.
INT
Mhm ja mhm..gut, welche Zie::le verfolgst du persönlich mit dem dlp Programm, was is dir wichtig?..deine dlp Klassen was sollen die mitbekommen in Mathe?
SW
..aso wie gsagt mir is wichtig dass es es ganz egal für sie is in welcher Sprache ihnen das Beispiel oder die Themenstellung vorgelegt wird und sie können s trotzdem behandeln.
INT
Mhm
SW
Das is Ziel Nummer eins.
INT
Mhm,
SW
.und daran hängt natürlich dass sie das Fachvokabular <i>lernen</i> ,
INT
Mhm,
SW
Die ich wahrscheinlich auch bei meinen deutschen Stunden sozusagen auch mehr Sensorium für Sprache dadurch.ENTwickelt.
INT
Mhm MHM,
SW
Das heißt.äh. auch dahin geht die Kompetenzorientierung immer wieder doch sehr stork und des is auch im angloamerikanischen Sprachraum glaub ich schon länger Thema [Mhm] dass ma eben:::Sprache.äh umsetzen kann in Mathematik sozusagn.
INT
Mhm mhm..
SW
Das is aso eng damit verknüpft [Ja] das Wichtigste is meines Erachtens ja.aso auch ein bisschen aso mehr einen Blick dafür bekommen wie Sprache durchsickert [Genau] durch die Köpfe aso jetzt egal ob auf Deutsch oder auf Englisch.
INT
Mhm MHM..und wenn du eine Stundenvorbereitung machst für die dlp Klassen ähm hast du dann ähm trennst du dann zwischen Fachzielen und Sprachzielen..oda is es mehr ein Ineinander ((interviewee clears throat))?
SW

Hm: eigentlich is es jetzt mehr ein Ineinander das hab ich am Anfang gemacht da
gabs auch immer so ganz streng getrennt Keywordslisten [Mhm] die ICH den
Schülern ausgeteilt hab. aber davon bin ich irgendwie abgekommen weil s::: sehr
unterschiedlich is wos Leit verstehn und ich irgendwie von diesem Übersetzen
doch sehr weggekommen bin und daher gibt's diese Keywordslisten auch nicht
mehr.
INT
Mhm,
SW
In der Form sondern das machen die Schülerinnen und Schüler selbsttätig das heißt
sie bekommen von mir beispielsweise irgendein Arbeitsblatt,
INT
Mhm,
SW
U:::nd ham selbst die Aufgabe die Wörter die sie NICHT verstehen zu markern
oder zu unterstreichen und [Mhm] zu klären was das heißt [Mhm] also seis mit dem
native weil sie auch sehr oft die offene Arbeitsaufträge ham [Mhm] und dafür auch
die Zeit is und die dann auf Karteikarten schreiben, und bei Kartekarten trennen wir
allerdings farblich zwischen sprachlichen und äh mathematischen Erklärungen.
INT
MHM mhm..
SW
Aber das machen sie selbsttätig weil sie, [Ja] wie gesagt mir auffallen is dass
schon in der Zweiten der Zugang einfach sehr oft über den Bauch funktioniert
[MHM] und sie ohnehin viele begriffe wissen wos des heißt.
INT
Ja. mhm.. ähm:::..wieder eben in Hinsicht auf diese dlp Vorbereitungen ähm. äh gibt
es ja aso is jetzt grad schwer für mich das jetzt auf Deutsch irgendwie ordentlich
rüberzubringen. support of your language skills are one of your teaching aims in
dlp.. language skills sind Reden Sprechen [Ja:::] Lesen Schreiben?..
SW
Ja klar weil äh aso ich denke schon dass dass das dadurch unterstützt wird weil
Erstens amal ähm ähm::: sprechen wir sehr viel Englisch,
INT
Mhm,
SW
..das heißt inzwischen passiert's mir gottseidank schon oft selber dass i <i>nimma waß</i>
Ob i Englisch oda Deutsch red,
INT
Mhm,
SW
Äh ((laughs)) was ich für mich als sehr großen Fortschritt erlebe..
INT
Ja,
SW
U:::nd daher aso auch wenn kein native dabei is wir sehr oft sag ma eine Stunden-
wiederholung englisch machen,
INT

Mhm,
SW
OBWOHL die Stunde deutsch vor sich gehen is!
INT
Mhm,
SW
Ja.
INT
Ja,
SW
Aso i denk sie entwickeln beim Sprechen sicherlich schon gewisse Kompetenzen,
Sprechen und Hörn, ja:
INT
Mhm,
SW
Und beim Hö::rn sicher .nja beim Schreiben versuch ich klarerweise alle Fehler
auszubessern.
INT
Mhm,
SW
Äh::...[Auch die sprachlichen.mhm]die Frage is halt ob ichs schaff na ((laughs))!
INT
Ja naja das die Frage stellt sich imma [Es sin],
SW
Sehr oft englische Antworten natürlich dann bei englisch gestellten Fragen [Mhm]
u::nd da versuch ich natürlich schon auch auf die Wortstellung [Ja] oda was weiß
ich was ich wirklich weiß [Mhm] das wirklich auch zu ver [Mhm] bessern.
INT
Mhm,
SW
Aber und und von der äh.äh.ähm von der sprachlichen Richtigkeit waß i net,
INT
Mhm
SW
Was i sonst holt no schaff.
INT
Ja aber wo du dich firm fühlst [Das moch i] da da genau da korrigierst du dann
auch das [Mhm] auch das Sprachliche ja.ähm:: ja bezüglich der Englischfähigkeit-
en deiner Schüler, was meinst du, wa:s sind ähm was können sie mitnehmen aus
deinen dlp Mathestunden.für ihre Englischfähigkeiten?
SW
Nja wie gsagt i glaub es ist das Wichtigste ist irgendwie diese Selbstverständlich-
keit [JAJA] die man aus dem ganzen Projekt mitnimmt,
INT
MHM mhm,
SW
DIE is sicherlich gegeben.
INT

Ja.
SW
Aso ich habs erlebt, ich hab da am Comeniusprojekt teilgenommen in der Türkei
War das damals mit einer. Ähm damals dlp Klasse [Mhm] und äh.die ham <i>so</i> : was
von selbstverständlich dort ihre Vorträge gehalten aus welchem Fach <i>auch imma</i>
Aso es war damals ein naturwissenschaftliches Projekt aber ich glaub is an sich
egal worums dann an und für sich dabei geht [Ja] verglichen mit den anderen
Ländern die da teilgenommen ham [Ja]..unglaublich ja.
INT
MHM mhm,
SW
.weils für sie einfach NIX Bsonderes und NIX Neus war!
INT
Ja,
SW
Naja glaub das is ein einfach <i>das Wichtigste</i> .mhm mhm ((plane noises))..und..sie
legen einfach auch die Scheue ab [Genau] aso sie ham nicht mehr diesen [JA] diese
RIE::senbarriere [Genau] zu der Fremdsprache.
INT
Mhm und aso wir machen jetzt so ne Art Gedankenexperiment STELL dir vor du
bist 100 Prozent Lehrer..((laughs)) und. Wenn du jetzt aufteilen müsstest diese 100
Prozent ähm auf den Fachlehreranteil [Mhm] auf den Mathematiklehrerinnenanteil
und auf den.Sprachlehreranteil [M:hm:] den du auch hast in der dlp Klasse, wie
würd das dann wie würd die Gewichtung ausfallen?..wie siehst du dich?
SW
..naja ich denk dass das ungefähr 20 Sprache zu 80 ähm:: [Fach] Fach..[ist] ist.
INT
Mhm..ja,
SW
Ja.
INT
Mhm..ähm..wir ham ja zu jeder Schulstunde sozusagen auch noch eine.Vorbereit-
ungs und Nachbereitungsstunde [Mhm]..wenn du dich mit einer dlp Stunde be-
schäftigst.brauchst du dann lä:nge:r als für eine deutschsprachige Stunde oda..nicht
((both laugh))?
SW
Gut das is jetzt a bissl blöd weil ich so viele Dienstjahre hab [Die Erfahrung] äh::
das heißt äh::: i::: hab halt manche Stunden in Deutsch schon [Ja.ja] 1000 mal ge-
halten, [Ja] aso <i>natürlich</i> brauch ich für die Englischvorbereitung wesentlich läng-
er,
INT
Ja,
SW
Aso ich denk, je länger ma in diesem Job arbeitet..ähm.ja umso umso größer is des
Ungleichgewicht,
INT
Mhm,
SW

Wenn ma halt irgendwas ganz Neues macht.
INT
Ja <i>ich find auch</i> . Und woran liegt das dann dass..die dlp Stundenvorbereitungen länger dauern, wenn die Fragen redundant scheinen dann.nimms mir bitte nicht übel..da kommt imma noch ein bisschen was Neues dazu..in deinen Antworten also
[Äh:..((laughs)).Nein] ich hoff ich nerv dich nicht mit den ganzen ähnlichen
((laughs)) ähm aso wie gsagt warum dauerts länger, is die Frage?
SW
Na gut erstens amal such ich doch imma wieda neues Material zusammen [Mhm]
aso das heißt ich hab jetzt zwar schon sehr vie:l Material ABER es kommt ja doch auch imma wieda was Neues.im Netz dazu,
INT
Mhm,
SW
Und ich such holt, recherchier sehr viel im Netz drüber.ja:..und dann is natürlich teilweise auch a Absprache mit den natives [Mhm] notwendig aber die is inzwischen relative kurz [Mhm ja] eigentlich bereits weil ma das auch schon irgendwie sehr gut im Griff ham.
INT
Mhm und was sin die wichtigsten A Aspekte in der Absprache mit den natives?
SW
..naja äh das eins das eins das Ollerwichtigste is für mich das wie läuft die Stunde ab? [Mhm] aso haben eher um um..äh:..einen Arbeitsunterricht wo wir uns teilweise abwechseln.
INT
Mhm,
SW
Äh.oda haben um offene Lerneinheiten wo man besprechen muss wo halt das Hauptgewicht..liegt wo ma Hilfestellungen anbietet.den Schülern, wo ma sie prüft beispielsweise ob sie einzeln ob sie Sachen verstanden ham [Mhm], zum Bei-Spiel.
INT
Mhm..aso die Inhaltsebene mehr?
SW
ES GEHT weniger um die fachlichen Dingen als mehr um die did [DIDaktischen Dinge] <i>aktischen Dinge eigentlich</i> .
INT
MHM mhm,
SW
Mhm ja,
INT
...hm:::..((plane noises))...haben äh Material das du besonders nützlich findest für DLP?
SW
..ja aso wie gsagt ich hab.äh mir relativ viel Material aus Irland mitgebracht,
INT
Mhm,
SW

Das find ich recht hilfreich.
INT
Mhm,
SW
U::nd ich .hab im Netz ein paar Seiten allerdings die müsst i jetzt [Mhm] nach-
schaun [Mhm] wie die heißen, wo ich ma auch imma wieder wos, aso freien down-
load gibt und wo ma sich auch imma wieder Arbeitsblätter.mit vor allm Textauf-
gaben [Mhm] für die Unterstufe vor allem äh: holen kann die auch sehr hilfreich
sin.
INT
Mja könntest du mir vielleicht so ein Textblatt von dir kopieren [Gerne]? Wo du
eben sagst [Gerne..mhm] <i>da:s</i> ..hat was das kann ma gut benutzen?
SW
Mhm mhm aha mhm.
INT
Und und <i>warum</i> gefallen dir diese Textblätter aso was haben diese Materialien..
dass sie dich sagen lassen JA die sin wirklich nützlich in dlp?
SW
.ähm::wie gsagt..es geht um die Texte vor allem..äh wo ich mir denk dass der
angloamerikanische Sprachraum uns weit voraus is,
INT
Mhm,
SW
Haben::I wir dazu neigen so quasi vom selben mehr zu machen [Mhm] das heißt ich hab
amal ein Schema gefunden und das mach ich jetzt an zwanzg Beispielen durch bis
mas Hirn sauer is, ja.
INT
Ja mhm,
SW
Das machen die <i>kau:m</i> ,
INT
Mhm,
SW
Sondern es wechselt einfach.. vielfach [Mhm] und ma muss dann wieda anders
denken und das find ich halt in Mathematik sehr wichtig [Mhm] weil i des einfach
schrecklich find wenn ma so imma vom sel [Mhm JA] ben mehr macht.
INT
Mhm,
SW
Weil sobald es anders dann ausschaut waß ma scho wieda nimma wies geht ja?
INT
Mhm,
SW
Und ma is so viel mehr zum Umdenken gezwungen,
INT
Mhm,
SW
Und des is glaub ich sehr wichtig in der Mathematik.

INT
Mhm ((plane noises 15 sec))..äh benutzt du auch manchmal Material..das in Österreich für dlp entworfen worden is oda?
SW
ÄHM::...eigentlich kaum.
INT
Das heißt du nimmst authentische Texte?
SW
Jo:::
INT
Mhm.
SW
Es gibt auch in den Mathematikbüchern der Oberstufe jetzt schon teilweise geistern so einzelne Englischbeispiele herum [MHM]..die ich aber allesamt irgendwie verworfen hab ((laughs)).
INT
Ja?
SW
Weil sie einfach nur die Übersetzung von unseren Beispielen sin.
INT
Mhm,
SW
.find ich nicht wirklich hilfreich.
INT
Und und du findest die Gangart von den österreichischen Beispielen.[Nicht.so::: gut ..genau] zu wenig kompetenz..orientiert?
SW
Genau.
INT
Mhm ja ((plane noises)) äh kommts manchmal vor dass du sagst äh zu deinen Schülern ähm ja ihr arbeitet jetzt mit dem Nachbarn zusammen ihr habt diese.. [MHM] speaking activity [MHM] oda zu sagen.oda ein Mathebeispiel oda sie solln dann dialogisch sozusagen [joa JA ja] eine Lösung erarbeiten?
SW
Hamma auch öfter dass sie gemeinsam arbeiten oda auch in der Gruppe arbeiten.
INT
Mhm,
SW
Voriges Jahr hamma zum Beispiel so ein größeres Projekt gehabt wo sie so statistische Darstellungsformen gelernt haben,
INT
Mhm,
SW
Wie pie chart oda bar chart [Mhm mhm] oda was weiß ich was alles und da hamma dann so Plakate gemacht und da mussten sie sich nur auf, da durften sie auch nur Englisch reden sich darüber unterhalten wie das eben [Mhm] am besten aussieht [MH:::] und wie sie das produzieren und so.aber..ja muss ich ehrlich sagen mh:: kommt halt nicht so oft vor weils.doch sehr zeitaufwendig is [Ja] für des

Projekt hamma damals weiß ich nicht zwei Wochen ghabt [Mhm ja::] und das halt dann schon sehr viel..
INT
Ja.
SW
Ja.
INT
Das geht sich fast nicht aus [JA] im Schuljahr..dürfte ich auch da eine Angabe von dir [Gerne] kopieren? Das wär das wär nett weil das find ich irrsinnig interessant!
SW
Mhm.
INT
Mhm..mh::...ja bist du mit anderen Lehrern aus dem DLP Programm vernetzt aso sei s mit anderen Mathematiklehrern [MHM] <i>oder überhaupt</i> DLP Lehrern?
[MHM] Ja?
SW
Aso erstens aso mit einer Fachkollegin hab ich zusammen gearbeitet mit der Renate Gamperling,
INT
Mhm,
SW
Die::: war die erste sozusagen Vorreiterin in diesem Projekt as Mathematiklehrerin und war sehr nett am Anfang und hat mich auch immer bestärkt dass ich ah:: da durchaus auch mitmachen kann ((laughs)).
INT
Ja,
SW
Und hat ma am Anfang sehr viel Material auch zur Verfügung gestellt.
INT
Mhm,
SW
Ja und wir tauschen auch teilweise aus jetzt.ahm::...ja wie gsagt in der letzten DLP Klasse die ich hatte is dann so ein Comeniusprojekt in den Naturwissenschaften gelaufen, wo ma uns also auch Physik und Biologiemässig [Mhm] da dann vernetzt haben und ((plane noises 15 sec))..waß i net, radioaktiven Verfall hab ich zum Beispiel in Mathematik behandelt und wurde in Physik behandelt.und..
INT
An unsrer Schule?
SW
Ja mhm.
INT
Und wie war das vom vom organisatorischen Aufwand..dass ma mal alle an einen Tisch bringt oda habt ihr Mai::l euch äh::?
SW
Ja wir haben in der letzten Klasse.in der letzten Klasse hatten wir auch vom::: PI oda von der PH oda wos des domols woar,
INT

Mhm,
SW
Äh:: auch so eine Unterstützung praktisch [Mhm] und hatten also imma wieda
auch Teamtreffen für diese Treffen für diese Klasse [Mhm] und haben auch schon
in der Unterstufe imma wieda fächerübergreifende Projekte gemacht..ähm:: zu
bestimmten Themen [Mhm] die dann dort eben geplant wurden.
INT
Mhm mhm..was?.Braucht ma da schon ein bisschen Routine oda? Um::sozusagen
im eigenen Lehrplan firm zu sein und sich dann [Ähm::...sicher] schnell absprechen
zu können?
SW
Schon ja.
INT
Mhm.
SW
Aber da hamma dann wirklich so eine themenzentrierte Woche gemacht [Mhm]
und die war englisch und ja und jedes Fach hat eben dazu:, oder jedes vielleicht
nicht, aber..fünf Fächer [Mhm..mhm] in der Unterstufe haben dazu etwas beige-
tragen,
INT
Mhm,
SW
Und das hab i sehr spannend gfunden obwohls wie gsagt halt ziemlich aufwendig
woar, ja net?
INT
Mhm ja::
SW
Und drum is es dann wahrscheinlich irgendwie auch wieda abgebröckelt aber des
war zum Beispiel a dolle Sache!
INT
MHM mhm ((plane noises 15 sec))...kennst du..den Lehrplan aus Englisch für sogn
ma mal für zum Beispiel die zweite Klasse?
SW
Na den Lehrplan aus Englisch kenn ich eigentlich nur von meinen eigenen Kindern,
INT
Ja,
SW
Halbwegs ja.
INT
Ja.
SW
Weil ich die halt in der Unterstufe noch teilweise a bissl [Mhm] unterstützt hab aba,
so da weiß i ungefähr wos wonn [Mhm ja] gelernt wird.
INT
Weil ihr ja [In etwa] teilweise im Fach schneller seid [JA.ja] als im Englischunter-
richt aso ihr bräuchtet [Aso ja]..
SW
Zum Beispiel wir bräuchten die past tense früher als sie unterrichtet wird.

INT
Ja genau!
SW
Ja aber es is bis jetzt eigentlich auch bei irregular verbs kei::n Problem gewesen
denen zu sagen ja das is halt die past tense davon [Mhm] wenns im Text so vor-
kommt dann sagt ma halt dazu ja:: das is halt eben in der past tense verfasst der
Text und [Mhm] ja und <i>das is</i> und <i>das würde so</i> und so laufen [Mhm] das is die
past tense [Mhm] aber <i>woar bis jetzt ka Problem eigentlich.</i>
INT
Also die Schüler nehmen [Nein] das dann?
SW
Die nehmen das so.
INT
Ja..ich hätt den Eindruck manchmal das sies dann leichter nehmen..als wenn ma
sich wirklich drauf stürzt [Mag sein] im Englischunterricht,
SW
Hm:: ja ja weil sie ja eben wie gsagt sonst auch viele Dinge einfach so nehmen
ohne jetzt wirklich Wort für Wort zu übersetzten [Ja ja] des find i jo sehr guat.
INT
Ja.mhm.ja.ähm::...arbeitest du auch manchmal mit einem Englischlehrer zusam-
men...für das dlp Programm?
SW
Ja:: weil wi::r wir a ja da eine Stunde haben die diese Fachsachen unterstützt
[Mhm] aso zum Beispiel in der 2a mocht des die Irene Manutscheri eine Stunde wo
sie dann mir auch sagt haben irgendwos in Mathematik äh::: was ich sprachlich auf-
arbeiten kann? Und da geb ich ihr dann meine Arbeitsblätter oda so.
INT
Mhm,
SW
Und manchmal schreims dann auch in dieser Stunde dann ihre Vokabel zusammen,
INT
Mhm,
SW
U::nd und jo besprechen des noch irgendwie von der sprachlichen Seite her.
INT
Ah ja des is is das is das diese conversation class die einmal die Woche [GENAU]
is.äh ..das ist eine Zusatzstunde pro Woche glaub ich. Mhm ja und dann kriegt sie
von dir zum Beispiel Material?
SW
Ja da kriegt sie Arbeitsblätter die ich beispielsweise gmacht hab in der Woche die
englischen und geht das nochmal durch [Ja] und fragt ob es noch irgendwelche
Fragen gibt [Mhm] oda schaut sich s an aso..
INT
Aso würde sie den Englischfachdidaktikaspekt ähm:: abdecken?
SW
DENK ich mir.
INT
JA mhm,

SW
Ich mein..
INT
Ja..weil englische Fachdidaktik is jetzt eigentlich..weiß nicht...wie du in englischer in englischer Fachdidaktik..bist?
SW
Kann ich schwer beurteilen [Mh:::] ich glaube ich [Mhm] ja wei:::l..es ist nicht weil..es ist nicht so vordergründig is [Mhm..mhm] einfach in der Mathe dlp Klasse.
INT
Ja ja richtig mhm...und...mh:::...ja die nächste Frage is vielleicht redundant, ich stell sie dennoch,
SW
Mhm,
INT
Könnte ein Englischlehrer dir helfen in der Vorbereitung für eine dlp Klasse? Aso jetzt wirklich in der Vorbereitung?
SW
Naja das mach ich normalerweise mit dem::: mit dem mit dem native..
INT
Mhm,
SW
Aso.beispielsweise wenn ich mir bei irgendwelchen Dingen sprachlich nicht sicher bin dann besprech ich das mit dem native.
INT
Mhm MHM,
SW
Eigentlich aso insofern hab ich ja.vorort Englischlehrer ((giggles)).
INT
Ja ja genau aso auch damit du dich selber firm fühlst
SW
JA es geht manchmal um ganz simple Dinge was weiß ich wie drückt man das und das au:s [Mhm] und das steht aber nirgends [Mhm] das 208ss a auch net nachschaun manche Dinge [Ja] und da frag ich einfach den native wie ma das sagt [Mhm] und der waß des..jo insofern des find i zum Beispiel..äh <i>sehr praktisch</i> .
INT
Mhm mhm..u:::nd..hast du Material für dlp auch schon selber entwickeln müssen müssen es is ja manchmal auch eher eine Notsituation..oda hast du auch freiwillig?
SW
Hab ich auch scho gmacht [Ja] ja hab ich auch schon gmacht.
INT
Mhm,
SW
SEI S das ma einfach nur paar Sachen zusammenstellt die 208ss an208en hat oda liest oda so und die an halt in der Kombination nicht gefalln [Mhm], oda so dass ma halt viel übernimmt aus fertigen Dingen aber daraus ein.Produkt sozusagen ein Arbeitsblatt macht.
INT

Mhm und haben da Ergebnisse wo du sagst JA is wirklich gut aufgegangen mit dem
bin ich zufrieden?
SW
Mhm mhm..
INT
Haben das?
SW
Njo::...denk schon.
INT
Was hat dich daran zufrieden gemacht? Wo wo du dir gedacht hast [Naja ich
denk] die Ziele sin erreicht worn?
SW
Ja imma 209ss a selber den Aufbau macht weiß ma viel genauer was ma eigentlich
will damit ma nicht..
INT
Mhm ja,
SW
Und das heißt.ich mein so ganz ohne Anregungen mach ich das selten weil ich eben
ähm:: mich sprachlich auch nicht so firm fühl [Mhm] das ich jetzt.irgendwo::s
formulier [Mhm] oder ich möchts auch eigentlich nicht weil [Mhm] ich mein wenn
man deutsch denkt glaub ich ähm...: einfach oft a Produkt des afoch nur äh::...
unsere Beispiele übersetzt ja.
INT
Mhm,
SW
Und.wie gsagt was ich das Spannende find das ma eben auch neue Impulse kriegt,
INT
Ja,
SW
Dadurch.
INT
Ja mh:: sag Susi...haben die Gelegenheit dass ich dich vielleicht noch mal ansprech-
en könnt vorm Schulschluss wenn mir irgendwas einfällt [Selbstverständlich] was
ich jetzt vielleicht noch gerne fragen würde oda wenn es noch etwas gibt was du
noch gerne [Eins is mir übrigens] sagen würdest?
SW
Aufgfallen [Ja?] oda was i no sogn wollte,
INT
Ja?
SW
Is dass ich glaube dass es auch für die Muttersprache sensibilisie::rt,
INT
Mhm,
SW
Äh::: nämlich genauer zu lesen.
INT
Okay?
SW

Weil es is oft <i>so</i> dass äh:: die Kinder eben bei Mathematikaufgaben über den Text
so hudriwudri so drüberlesen [Mhm] und dann beim deutschen Beispiel überhaupt
nicht wissen worum is es hier jetzt eigentlich gegangen? Das einzige was bleibt sin
irgendwelche Zohn die da stehn und da rechnet mo do halt irgendwos damit und,
INT
Ja,
SW
Und do is meistens <i>folsch</i> ,
INT
Ja,
SW
Und äh:: des is mir eben auch an den dlp Klassen auffalln sobald a englischer
Text is liest ma automatisch genauer.
INT
MHM!
SW
Das gilt nicht nur für die Unterstufe es gilt auch für die Oberstufe.
INT
Mhm mhm,
SW
Und des nehmens aber auch mit weils irgendwia a Prozedere is des sie wo sie mer-
ken dass es erfolgreich is denk ich mir.
INT
Ja,
SW
In der Fremdsprache dass ses dann in der Muttersprache genauso machen,
INT
Mhm,
SW
Aso ich hab gefunden dass das Textverständnis in den DLP Klassen einfach
HÖHER ist dann auch beim Aufarbeiten deutscher Beispiele as in [Mhm] ändern
Klassen.
INT
Mhm,
SW
Des wollt i no dazu sogn.
INT
Mhm mhm,
SW
Sonst follt ma eigentlich nix Bsundres mehr ein.
INT
Ja genau das wär jetzt auch meine Abschlussfrage gewesen, gibt es eine Frage die
ich nicht gestellt habe die ich noch hätte stellen sollen haben irgendwas was noch
fehlt?...
SW
Glaub net.
INT
Mhm,

SW
Ich glaub du hast alles.
INT
Gut ((interviewee laughs)) gut dann danke ich dir noch einmal für jetzt.
SW
Gerne.
INT
Und haben mich wahrscheinlich noch mal bei dir rühn?
SW
Kannst du gern und ich kann dir auch irgendwelche Materialien auch zeigen [JA]
wie das auch ausschaut von der Sprache her [JA] also ich wer Sachen raussuchen
die die sprachliche [Mhm] irgendwie ähm::: an Schwerpunkt hom.
INT
Genau wie wie Sprache sozusagen [MHM MHM MHM] transportiert wird! Gut
Danke!
SW
Gut
Duration 32: 35

7.3.6. SW, REFINING

INT
So wir ham uns also zusammen gesetzt, das Refining unseres Interviews und ähm
eine Frage..
SW
Ja::?
INT
Die ich hätt wär ähm:: wie würdest du den Englischunterricht beschreiben den du
selber als Schülerin erlebt hast?
SW
..aha der war sehr unterschiedlich [Mhm] äh:: weil in der Unterstufe hatten wir eine
sehr alte Englischlehrerin [Mhm] die sehr sehr viel Wert auf Grammatik und so
gelegt hat [Ja] und in der Oberstufe, dann ist sie aber in Pension gegangen und in der
Oberstufe hatten wir eine Frischgängerin [Mhm] die direkt von der Uni gekommen ist
[Mhm] und das war <i>eine sehr große</i> Umstellung für mich weil das a::: fast ein
kommunikativer Unterricht..
INT
Ja,
SW
Wir haben sehr viel gelesen und wir ham sehr viel geredet.
INT
Mhm,
SW
Ja.
INT
Mhm..und..inwiefern glaubst du hat dich das geprägt weil du bist ja jetzt eben in
Englisch also in einer DLP Klasse auch mit Englisch [MHM] am Werk [Mhm] ähm
hat dich das geprägt diese Erfahrungen als Schülerin dass du versuchst in deinem

Beruf das auch so zu machen, oda das eher nicht so zu machen oda?.Hat das bis jetzt noch nicht so eine Rolle gespielt?
SW
Nein es hat mich vielleicht insofern geprägt als es.als Englisch für mich a sehr positiv emotional besetzt war,
INT
Mhm,
SW
Dadurch dass wir so a Junge gekriegt ham [Ja] und die hat uns dann weil wir ihr geholfen ham die Englischbibliothek neu aufzubaun und so..
INT
Ja,
SW
Äh:: einfach das Du-Wort angeboten und war bei uns halt damals a tolle Gschicht [Mhm] und ja einfach.ich hab Englisch <i>einfach geliebt</i> [Mhm], in der Oberstufe ja.
INT
Ja,
SW
Es hing aber auch mit der Person natürlich zusammen und es hing auch damit zusammen dass ich mich eben sehr für Musik intressiert hab [Mhm] und imma zuhaus gessen bin und irgendwelche Texte, da gabs ja noch kein Internet da konnt ma sich noch keine Texte runterladen ((laughs)) [Ja] und einfach vom Hörn diese Texts in die Maschine hineingetippt [Mhm] hab und so ja [Du has die selber abgetippt?] aso das war für mich, JA!
INT
Mhm,
SW
Auf die Schreibmaschine ja ((both laugh)) ja und des war einfach sehr positiv besetzt [Mhm] für mich einfach weil ich mich auch da viel mit Sprache natürlich auseinander gesetzt hab [Mhm] weil wenn ich dann was nicht verstanden hab hob ichs holt nachschaut <i>was könnstn</i> des sein ausm Zusammenha:ng? Was könnst des für a Wort sein? [Mhm] weil das ja seltna auch so wortwörtlich gesungen war und woa wos waß i [Ja] Bob Dylan Texte [Uh ja] oda wos waß i wos.
INT
Ja ja mhm..und wenns in einer ...wenn sich jetzt Schüler schwer tun das auszudrücken was sie ausdrücken wolln [Mhm] wenn sprachliche <i>Probleme</i> [Mhm] auftauchn, oda wenn du vielleicht selber manchmal um Worte ringst, ich weiß noch nicht ob du das kennst [Ja ich ringe] ich habs in Reli,
SW
ICH RINGE JA ((laughs))!
INT
Mhm,
SW
Natürlich ja klar.
INT
Was sind da die::ne belie::bteste:n..Strategien um irgendwie weiter zu kommen?
SW
..ähm nja gut ich persönlich umschreibs,.ned?

INT
Mhm,
SW
Wenn mir irgendwas nicht einfällt [Ja] versuch ich halt irgendwelche Umwege zu wählen [Mhm] ähm::und ich glaub die Kinder machen das prinzipiell genauso, aso vor allem bei den Kleinen haben wirklich stork auf.sie sprechen halt teilweise recht einfach [Ja] in recht einfachen Sätzen [Mhm] aber sie:: fallen eigentlich <i>ganz selten</i> ins Deutsche [Ja] aso sie versuchen dann schon im Englischen [Wirklich?] zu bleiben, ja.
INT
Aha,
SW
Aso die 2a mocht des so..weil wir sogn auch imma wieda aso sie sollns nicht deu-Tsch sogn jo.
INT
Aso in der in der Sprache bleiben [Ja aha genau] die grad Unterrichtssprache is?
SW
Aha genau.
INT
Aha. Wie würdest du..was is jetzt zum Beispiel wenn du jetzt irgendwo stecken bleibst ich kenns ich hab in Religion imma wieda des wenn ich etwas auf Deutsch Scho [Mhm] nicht so gut beschreiben kann [Ja::] weil eben etwas Philosophisches is oda so, <i>und dann soll ich s</i> auf Englisch beschreiben dann wird's NICHT leichter das is ma aufgefalln.da::nn was machst du dann wenn du merkst..gerade..ein bisschen auf verlorenem Posten vielleicht?
SW
Nja gut sehr oft hab ich den den native den ich dann ganz einfach verzweifelt anschau [Ja] ((both laugh)) und mit dem Anthony bin ich schon so zusammengespielt dass er das weiß,
INT
Aha aha,
SW
Dass er das <i>weiß</i> ((laughs)) und an sonstn jo wie gsagt..versuch ich auch dass sie sich halt dann irgendwie einbringen ja[Mhm] oda ich sag <i>aso mir fällt das grad nicht ein</i> ((laughs)) wie könntn ma denn das sagen [Ja ja] aso dass ich sie auch in den Prozess (((Mhm ja ja)) einbinde ((laughs))Bemerkung: spricht für ihr Selbstvertraun.
INT
Aha,
SW
Ja.
INT
Und..gelingts dann oft mit Hilfe der Schüler mit Hilfe der anderen?
SW
Es gelingt <i>schon oft</i> weil..ja ich mich vielleicht oft scheu manches so einfoch auszudrücken [Mhm] und Schüler holt a eigene Art ham sich auszudrücken die aber dann doch [Ja aber die ausreichend is] ausreichend richtig is ja aha.
INT
Und noch was, was ich dich fragen wollte?..Das wars eigentlich.

SW
Okay.
INT
Ja diese drei Fragen [Ja] also eben wie war dein eigener Englischunterricht [Ja]? Wie hat er dich als dlp [Mhm] Lehrerin beeinflusst [Mhm]? Da:nn was machst du wenn sprachliche Probleme auftauchen? Nja und vielleicht so ein bisschen allgemeiner gesprochen..was, das läuft das unter dem Stichwort language dealing ...
Englisch als Arbeitssprache, was bedeutet das für dich wie arbeitest du eben dann?
.Was ist dir wichtig in der Arbeit mit Sprache sei s jetzt dein gesprochenes Englisch, oder worauf willst du die Kinder hinweisen bei gesprochenem Englisch?
SW
Nja bei gesprochenem Englisch in Mathematik ist es halt <i>wichtig</i> dass ma sich äh:::
EXAKT ausdrückt ned [Mhm] also ich habe dass dass ma wirklich sich exakt ausdrückt egal ob [Mhm] im Deutschen oder im Englischen..,die Fachbegriffe KENNT
[Und nicht Dinge äh sagt] und die auch anwenden KANN [Ja] auf gut deutsch nicht Dinge sagt richtig sondern einfach das Fachvokabular verwendet [Ja], also das sehe ich erstmal als erstes Ziel klarerweise [Mhm], na:: [Mhm] und da haben halt auch u::m
Verständnis und wenn ma an Tet zum Beispiel net gleich versteht von irgendeinem Textbeispiel [Ja] ma eben äh::: versucht über den Kontext sich vielleicht ü::ber manche Wörter die ma vielleicht net gleich versteht [Mhm] äh:: auch irgendwie drüber zu bringen [MHM], also dass ma ned gleich bei dem einen Wort hängen bleibt und schreit um Gottes Willen [Mhm ja ja] das verstehe ich nicht sondern dass ma auf die Gesamtheit des Satzes erstmal schaut [Mhm] viele Dinge ergeben sich ja dann aus dem Kontext oder so oder aus dem ganzen Beispiel oder wie auch immer.
INT
Mhm mhm,
SW
Also das ist glaube ich wichtig...jo.
INT
Ja und du hast gemeint du hast zwei Englischlehrer gehabt [Mhm MHM] im Gymnasium und die sehr unterschiedlich waren [Mhm], wo würdest du dich jetzt eher äh ansiedeln in deinem Unterrichtsstil in Englisch mehr zu der Lehrerin aus der Unterstufe oder mehr zu der Oberstufe?
SW
Na mehr zu der Lehrerin aus der Oberstufe natürlich [Mhm MHM] weils äh:::
WENIGER auf sag ma vielleicht grammatikalische Richtigkeit ankommt, nicht?
INT
Mhm,
SW
Und ich selber relativ lang gebraucht habe bis ich das irgendwie geschafft habe,
INT
Mhm,
SW
Äh:: frei zu reden ja.
INT
Mhm,
SW
Und das möchte ich den Schülern also irgendwie ersparen dass ma also ned so die

Angst vor de::m Irgendwasfehler im Kopf hot sondern einfach drauf losredet, ja.
INT
Ja, ich hätte noch eine Frage an dich, was macht denn einen <i>guten dlp Lehrer</i> aus?
SW
((silence for 5 seconds, laughter))...((audible inhaling)) also eine <i>gute dlp Lehrerin</i> macht für mich vorallem aus..dass man nicht <i>zu sehr</i> an dem Lehrstoff <i>klebt</i> der <i>in unseren Büchern</i> zum Beispiel abgebildet ist [JA JA] sondern sich auch einlässt auf andere Zugänge [MHM] <i>zum Beispiel</i> in den angloamerikanischen Staaten auch äh:: <i>gegangen werden</i> zu einem bestimmten Thema [MHM]... äh:: ((plane noise for some seconds)) <i>Flexibilität</i> dem gegenüber Das is allerdings bei jedem Team Teaching so was der native teacher dazu <i>einbringt</i> [ja] Jo und:..((plane noise for some seconds)) und?
INT
((giggles))
SW
Ja. I waß sonst nix mehr eigentlich.
INT
Mhm gut dann wärn das die letzten Fragen gewesen die ich noch nachschoben nach-schieben wollte.
SW
Gut.
INT
Dank dir wieder sehr sehr für deine deine.freiwillige Leidenschaft((both laugh)).
SW
Hat mir viel Spaß gemacht((both laugh)).
Duration 7:39

7.3.7. CS, FIRST SESSION

INT
.so du bist.mit mir an der selben Schule [Ja] wir sin Arbeitskolleginnen und du hast dich dazu bereit erklärt.mit mir dieses Interview zu machen .vielen Dank,
CS
Bitte ((smiles))
INT
Ähm meine erste Frage is gleich <i>seit wann</i> unterrichtest du schon?
CS
Ich unterrichte sei:::t Oktober 1975,
INT
Mhm und <i>seit wann</i> im dlp Programm?
CS
Ah::: seit 11 Jahren,
INT
.gut.und <i>welche</i> Fächer [äh:::] hast du bereits auf Englisch unterrichtet?
CS
Ausschließlich Mathematik.
INT
Mhm.dein anderes Fach is:::
CS
Is ja ich könnte Physik unterrichten äh: geometrisch Zeichnen.u:::nd auch Chemie aber Chemie hab ich nie: unterrichtet.
INT
MHM mhm und bevor du mit dem dlp Programm angefangen hast hast du äh:: <i>Vorbereitungskurse</i> gemacht [Nein nichts] für.dein äh Fach auf Englisch?
CS
Nein.
INT
Ja..und <i>wie is das für dich</i> in einem zweisprachigen Programm mitzumachen wie wie erlebst du das?
CS
Äh anfänglich hab ich s as WAHNSINNIG belastend empfunden weil ich selbst nie äh:: <i>irgendwo</i> während meines Studiums mit Englisch konfrontiert worden bin ((laughs))

INT
Ja,
CS
I hab ausschließlich EINMAL eine Lehrveranstaltung besucht das <i>war Französisch</i> für Naturwissenschaftler.
INT
Okay,
CS
U:::nd äh:: dadurch hab ich ich hab mich von einer Kollegin breitschlagen lassen die mich <i>unbedingt</i> im Lehrerteam haben wollte [MHM] u:::nd deswegen ho i gsagt gut ich probiers [mhm]

solange es geht.
INT
Ja,
CS
U:::nd ich schau halt was ich kann und i bin ma söber bewusst dass mein Englisch nicht perfekt is weil ich eben nicht Englisch studiert hob sondern eben nur Naturwissenschaften aber man hat mir gesagt das is <i>kein Problem</i> äh:: es sin die native speaker da die mich die mich äh:: die mi die mir helfen können und korrigierend <i>eingreifen</i> würden so dass massive wenn es massiv falsch wäre was ich auf Englisch von mir gebe..
INT
Mhm und was warn die <i>größten Herausforderungen</i> so am Anfang as Einstieg weil du hast gesagt das war <i>nichts was du</i> dir aus [Ja] gesucht hast,
CS
Nja der der äh:: Einstieg war insofern mh::: <i>problematisch</i> as ich äh:: für mich aso am Anfang das <i>goar nix</i> mit Mathematik zu tun gehabt hat sondern ich musste die Schüler mal durch ähm: einen <i>Wortschatz</i> mal bringen,
INT
MHM,
CS
Und äh::..des war am Anfang um aso wirklich amal arbeiten zu können warn das drei oda vier

a4 Seiten nur mit Vokabeln.
INT
Ja,
CS
Äh::..den Schülern aso die <i>Fachbegriffe</i> zu bringen das zweite woar dass es aso KEINEN äh.äh adäquates Material gibt äh: es äh: eine Kollegin hat zwor aus England mitgebracht des woar aber eher auf Volksschulniveau.u:::nd ja und ja auf ahs Niveau den laufenden Lehrstoff dann darzubringen des war aso natürlich mit sehr viel Eigeninitiative [mhm] verbunden.
INT
Was <i>hei:ßt</i> Eigeninitiative?
CS
Eigeninitiative, aso schaun <i>woher</i> ich was bekomme.
INT
Ja,
CS
Und ähm mit der Zeit natürlich auch das Internet heranzuziehn.
INT
MHM MHM.
CS
Und sehr viel zu adaptiern,
INT
MHM,
CS
.weil ich <i>denke</i> dass die englischsprachigen Seiten äh:: eher mal vom von der Fachsprache her richtig sin,
INT

Mhm,
CS
Inhaltlich sind sie manchmal zu korrigieren aber das is genauso wie bei wie bei uns aso bei den deutschsprachigen.
INT
.ja mhm.darf ich dich vielleicht mal nach so einem Link fragen?
CS
Äh:: i hob da <i>verschiedene</i> und hob ma die auch äh:: so ein ein ein ah:: <i>favourites</i> [MHM] ..
Liste gemacht und äh:: je nach je nach kla ASO meistens äh:: geh ich steig ich über Google

ein.
INT
Mhm,
CS
Und äh:: geb dann aso einen <i>Fachbegriff</i> ei:n den ich äh:: entweder sag ma mal übersetze,
INT
Mhm,
CS
Ei:::n äh:: Problem war zum Beispiel.den Begriff <i>Schlussrechnungen</i> zu <i>fi:::nden</i> .
INT
Mhm ja,
CS
Den gibt es ja bei uns nicht aso gibt es im im Englischen nicht so wie wir ihn gewoh:nt sind
[Mhm] ABER dann hob ich mich erinnert dass es in Deutschland äh Dreisatz heißt, dann hab ich aso äh: [Mhm] in irgendeiner Form zu finden durch eine Übersetzung und dann is es gelungen auch dann äh::: Beispiele zu finden die man anwenden [Ja] konnte.
INT
.oi!
CS
Ja.
INT
War dann aber <i>ni:cht</i> leicht?
CS
Jo es war net leicht is n des is letztens hab ich mit einer Klasse gesprochen [Ja] eine äh: eine für eine äh::: a4 Seite Unterrichtsmaterial.rechne ich aso zwischen zwei und drei Stunden an Vorbereitung.
INT
Mhm,
CS
Bis die aso so äh::: an die dass ma die dann aso so <i>wirklich</i> an die Schüler ausgeben kann dass es <i>inhaltlich</i> und <i>sprachlich</i> richtig is.
INT

MHM MHM okay.
CS
Äh: das <i>Problem</i> äh das <i>nächste Problem</i> äh was dass die die äh:: native speaker die wir anfä:::nglich gehabt haben einfach von der Mathematik überhaupt keine Ahnung gehabt ham!

INT
Ja,
CS
UND am Ende der Stunde oft dann der Satz gefallen is jö:: <i>schön jetzt kenn ich mich selbst endlich einmal aus!</i>
INT
Ja,
CS
Das heißt sie warn eigentlich keine große Hilfe [Mhm].für mich.mit der Zeit hat si des oba geändert die anfängliche Besatzung hat sich ja.äh:: wurde ausgewechselt.
INT
Mhm,
CS
U:::nd äh:: die.Kollegen die wir die uns jetzt zur Verfügung stehn die uns jetzt helfen sin aso hom aso von der Materie zumindestens eine Ah::nung [Ja] beziehungsweise sie sind wirklich äh kennen sich im Fach <i>aus</i> .
INT
Mhm MHM.und äh jetzt was was äh was sind jetzt so die <i>Herausforderungen</i> die du siehst aso die. <i>Anfangsproblematik</i> [Die Anfangsproblematik] hat sich die gelegt?
CS
Die hot sich jetzt gelegt i bin selber sicherer geworden [MHM] i hob aso am Anfang waren aso auch die Ansprüche die an mich gestellt wurden keinerlei Fehler zu machen und dadurch genauso wie die Schüler verhaftet in einem H::U:: <i>ja nur keinen Fehler</i> ,..
INT

Ja,
CS
Hat sich das gele hat sich das <i>gelöst</i> geb aso das zu dass ich kein Englisch aso die Schüler <i>wissen</i> s dass ich kein Englischlehrer bin [Ja] und dass ich versuch aso das das das Beste aus der Situation zu machen [MHM] und äh und äh und auch mit und dadurch dass die Arbeit mit den natives jetzt auch <i>besser</i> [Aha] dass die jetzt aso schon versierter sind, is es auch nicht mehr so:: problematisch.
INT
Mhm MHM ja.ähm.erlebst du etwas as <i>positiv</i> aso als ähm: explizit positiv im.dlp Programm?
CS
..eigentlich explizit positiv nicht [MHM] aso ich habs nur bei der bei der <i>Matura</i> jetzt bemerkt.dass aso äh: die die Schüler <i>bewundernswerte</i> aso Sprachkenntnisse hom wos aso die verschiedensten Fächer anlangt dass sie i hob da <i>Maturaprüfungen</i> gehört in Chemie Physik .äh Biologie wo i aso wirklich ÜBERRASCHT war ich hab auch zwei in Englisch gehalten aber durch den dadurch dass der forma:le Anteil relativ groß is bei diesen Beispielen war natürlich die Sprachbeherrschung äh: <i>nicht im Vordergrund</i> .
INT
Ja.mhm.was würdest du meinen wa:s <i>sin Ziele</i> des dlp Programms an unserer Schule, wie wir es hier haben?
CS
.die Ziele <i>eben dass</i> die Schüler g g g aso in Englisch <i>ausdrücken können</i> und und Fachpro-

bleme darlegen können und die auch richtig beantworten können.
INT
Mhm.was haltest du davon dass es eigentlich konkret <i>keine</i> Lehrpläne gibt für dlp aso sei s

CS
In in ich denk amal <i>prinzipiell</i> sollte der österreichische Lehrplan im <i>Vordergrund</i> sein,..
INT
Mhm,
CS
Weil i ja die Schüler mit einem österreichischen Zeugnis abschließen.und dass das dlp <i>eigentlich</i> as Zusatzprogramm läuft.
INT
Mhm.und das war jetzt eben so deiner Einschätzung nach den Zielsetzungen von dlp an uns-rer Schule, Frage <i>was hältst</i> du was is deine Meinung ((audible intake)) von unserm dlp Programm?
CS
.aso angesichts der Matura äh::: woar woar aso wie gsagt wie ich war <i>überrasscht</i> über die Leistungen denk ma des hot <i>sicherlich</i> für die Zukunft Sinn zumal äh:::die Schüler jo. <i>sicherlich</i> nicht nur in Österreich studieren werden sondern auch ins Ausland gehen und da Englisch die neue lingua franca is,..
INT
Mhm,
CS
Is es <i>sicherlich</i> nützlich <i>schon</i> von von äh: Basis mitzubringen.
INT
Mhm MHM.und wie is das für dich Mathematik auf Englisch zu unterrichten?
CS
Äh::: es is MÜ::HSA:ME:R.
INT
MHM,
CS
Äh:: haben::l ich das <i>Gefühl</i> ha:be es geht äh: durch das Englisch Übungszeit verlorn die die Schüler <i>brauchen</i> .
INT
Mhm,
CS
Und manchmal muss ma halt dadurch an der Oberfläche bleiben wo s notwendig wäre aber

etwas in die Tiefe ASO <i>noch stärker</i> in die Tiefe zu gehen.
INT
Mhm würdest du also sa:gn das Fach.kommt ein bisschen zu [Das Fach KOMMT] kurz?
CS
Äh::: möglicherweise zu kurz äh:: aso ich würd sogn da wäre <i>eine weitere</i> Stunde <i>eine weitere</i> Stunde mö:glich oda aso notwendig [Mhm] GROD in da Unterstufe wenn.für die anfangs für die für die Anfangszeit.das san jetzt aso <i>vier</i> Stunden [MHM] und ich hab jetzt in dem Jahr das Programm so durchgeführt dass <i>zwei</i> Stunden äh mit dlp gehalten wurden und zwei Stunden normal aber dadurch durch die Lage dieser Stunden und durch verschiedene Feiertage und und <i>andre Gegebenheiten</i> es is natürlich sehr vie:l ausgefallen so dass ich aso KNAPPEST

mit dem Stoff äh: fertig geworden bin.
INT
Ja.MHM MHM u:::nd bezüglich deiner <i>Selbstwahrnehmung</i> as Lehrerin ja deiner <i>Berufsidentität</i> aso sozusagn.ändert sich etwas für dich in deiner <i>Selbstwahrnehmung</i> wenn du auf Englisch unterrichtest?
CS
.JA: insofern as ich mich selber stärker beobachte!
INT
Okay.MHM,
CS
Wie ich unterrichte oda auch in der Vorbereitung wie bring ich etwas ans Kind,..
INT
MHM,
CS
Äh::: war s.eh:er <i>natürlich</i> den Einstieg auf Deutsch zu finden muss ich natürlich mir jetzt <i>scho:n überlegn</i> wie mach ich das auf Englisch und wie is der Wortschatz und was brauch ich .um das dann verständlich rüberzubringen?
INT
MHM, MHM gibt es.Zie:le.gibt es <i>Unterrichtsziele</i> die du speziell in dlp hast im Unterschied zu deinen Stunden auf Deutsch? Oda [Eigentlich nicht na] sind die Ziele

CS
Die Ziele san auf jeden Fall <i>die selben</i> [MHM] die Ziele sin die dass der Schüler im Endeffekt eine <i>österreichische Matura</i> ohne Schwier aso in <i>Mathematik</i> ohne Schwierigkeiten schaffen [Mhm mhm] schaffen sollte.
INT
MHM.mhm.aso trotz der mh::: irgendwie Zweipoligkeit des dlp Unterrichts <i>mit</i> Inhalten [Ja] u:nd Sprache.würdest du sagen das Ziel bleibt immer [die die] noch
CS
Die die Matura und Unireife ja.
INT
MHM und äh: in den Vorbereitungen ähm unterschiedest du <i>bewusst</i> zwischen Inhaltsziele und Fach äh: <i>Fachziele</i> oda is das mehr,.
CS
Äh: das <i>Inhaltsziel</i> ist für mich sicher das <i>wichtigere</i> ,..
INT
MHM MHM,
CS
Aso das Sprachziel äh::: denk ich überlass ich den Sprachlehrern..
INT
JA mhm.u:nd.wie <i>meinst</i> du du überlasst das den Sprach [NAJA] lehrern?
CS
Äh:::i denk das die äh: das vom vom vom von der Sprachbeherrschung ja auch ein Ziel <i>da sein</i>

<i>sollte</i> [Ja] aber das ich da nur äh: bei:trage dieses Ziel zu erreichen aber dieses Ziel <i>nicht selber</i> setze.
INT
Ja,

CS
Während ich im <i>Fachunterricht</i> sog i die Schüler sollen am Ende der ersten Klasse äh: Rechnen mit Dezimalzahlen beherrschen, sollen Vorrangregeln können und dergleichen mehr [Mhm] also das sind die Ziele die <i>ich</i> setze [Ja.ja] die natürlich auch der österreichische Lehrplan <i>vorgibt</i> [Ja.genau] ja.
INT
.nja es is ja auch dass eben der Lehrplan der is ja <i>richtungsweisend</i> [Ja] u:nd.die dann auch <i>nicht wissen</i> wie der englische Lehrplan aussieht also das da teilweise die past simple tense [Ja] später gemacht wird als ihr sie [JA ja ja] brauchen könntet!
CS
Genau das is natürlich auch bei den äh: bei den Beispielen <i>oft</i> bei den Textaufgaben äh: sind natürlich aber es dadurch aber ich hab das <i>Gefühl</i> .dass die Schüler mit dem also relativ leicht <i>um:gehen</i> können weil es wird ja <i>nicht verlangt</i> dass sie die Zeiten <i>aktiv bilden</i> können sondern sie sollen ja nur [Mhm] <i>verstehen</i> ob es ob sich irgendetwas in der Gegenwart oda in der Vergangenheit oda in der Zukunft abspielt,...
INT
Ja das ist mir <i>auch schon</i> aufgefallen [Ja] dass nehmen sie ganz gut [Ja ja ja] dass halt [Ja ja].
Mhm...ja die <i>nächste</i> .Frage dreht sich auch um.die <i>dlp Vorbereitungen</i> äh:...hast du auch

Unterrichtsphasen drinnen die die ähm <i>Sprachfähigkeiten</i> der Schüler ähm: unterstützen.so eben eine Sprachübung oda eine eine [Nein] einen Dialog [Nein gor nix gor nix] über
CS
Für mich ist der fachliche Inhalt auf jeden Fall im Vorder [Mhm] grund.
INT
MHM..also auch um Zeit..zu sparen?
CS
Um Zeit zu sparen jo jo jo.
INT
MHM,
CS
JA es gibt ja dann noch zusätzlich die Schüler haben ja eine eine zusätzliche <i>Förderstunde</i> ,..
INT
Mhm,
CS
Wo die <i>Kollegin</i> also noch einmal auf die <i>sprachlichen</i> und die die grammatikalischen [Mhm] Angelegenheiten der.der jeweiligen Texte eingeht [Mhm] also des und des überlass i der Kollegin dann.
INT
MHM mhm <i>genau</i> das ist dann eine Schulstunde,...
CS
<i>Eine Schulstunde</i> pro Woche [Mhm mhm].ja..
INT
Und und kann sie dann auf dein Material zurückgreifen?
CS
JA DIE BEKOMMT das Material von mir [MHM] <i>das heißt</i> ich kopier gleich ei::n Exemplar für sie mit,...
INT
MHM MHM,

CS
Und äh:: wenn s mathematische Frogen gibt dann erklär ich ((giggles)) dann erklär ich ihr [Ja] die so dass es <i>von beiden</i> Seiten dann.diese Beispiele gelöst werden können.
INT
Äh:was würdest du sagen.was äh:: is äh::..wodurch <i>profitieren</i> deine Schüler wenn sie Mathe auf Englisch haben? Jetzt äh im <i>Be:zug</i> auf Sprache,..
CS
Äh der der spielerische Umgang,..
INT
MHM,
CS
Äh:ist <i>sicherlich</i> gegeben [MHM] und ich war <i>überrascht</i> aso auch dass dass sie aso keinerlei haben das Englische zu verwenden ob das richtig is oda falsch ((short interruption from other colleagues coming in))
INT
...äh::das das sprachliche Benefit...
CS
Der sprachliche Benefit ist <i>sicherlich</i> der der spielerische Umgang mit der mit der <i>Spra:che</i> äh und aso nicht darauf konzentriert zu sein mach ich jetzt Fehler mach ich jetzt keine <i>sondern</i> dass ma wie drück ich mich aus <i>dass mich wer andrer versteht?</i>
INT
MHM MHM ((short interruption from other colleague)) äh: und jetzt als <i>Gedankenexperiment</i> , wenn wir jetzt einfach sagen du bist jetzt eben <i>hundert Prozent</i> Lehrerin,
CS
Nja,
INT
Und du müsstest jetzt äh::eine Art <i>Gewichtung</i> durchführen.zwischen den Polen ähm: <i>Fach-lehrerin</i> und <i>Sprachleherin</i> wie würdest du die Gewichtung ansetzen?..im dlp Programm,
CS
..i würd sogn..80 Prozent forma:l [Mhm MHM] Unterricht ja.
INT
JA:..mh::u:nd..wenn du dich auf eine dlp Klasse v:: wir hams vorher [Ja ja] schon ein bis-schen anklingen lassn [NAJA],
CS
DES DES DAUERT naja würd i sogn na jo eins zu eins.eins zu eins MINDESTENS [Mhm mindestens mhm] es sind doch MINDESTENS 50 Minuten Vorbereitung [Ja] äh:das hängt <i>natürlich</i> davon ab ob ich schon auf auf <i>Ma:terial zurückgreifen</i> kann das ich schon vorher in den vergangenen Jahren zusammengestellt hab beziehungsweise ob ich was Neues..[Mhm] so total was Neues bringe.
INT
MHM äh::so gesehen i:st de:r <i>Aufwand</i> ,
CS
Äh für mich <i>eher hoch</i> mit meinem ((giggles)) mit meinem Die::nstalter eher hoch.
INT
.und noch dazu mit dem Korrekturfach,
CS
Jo genau ja ja ja.
INT

Und wenn du jetzt mit sag ma mal <i>fünf</i> Eigenschaftsworten beschreiben würdest..wie die Vorbereitung für eine dlp Stunde für dich ist:: <i>welche Wörter</i> wären das?
CS
..in manchen Fällen <i>intressant</i> [ja] haben:l der äh Einblick oft ein anderer is und doch äh für auch dass ich seh was is jetzt <i>wirklich wichtig</i> und was sollten die Kinder mh do mitnehmen...
INT
MHM,
CS
.u:nd äh:...manchmal mü:hsam...
INT
MHM,
CS
.u:nd da::nn au::ch äh:: mh jetzt bin i eigentlich ((laughs)) [Ja mhm] am Ende. Von der Arbeit her zweimal mühsam zweimal mühsam [Ja] ja weil ich eben <i>auf nix</i> zurückgreifen kann ja also wenn wenn ich auf nichts zurückgreifen kann [Ja] sondern <i>olls</i> suchen muss.
INT
Ja MHM MHM ((short interruption from colleagues)) Gut ähm::magst du dazu was anfügen?
CS
NAJA möglicherweise <i>auch deshalb</i> weil über meinen ((unintelligible stutter)) me::hr Stunden hab als eine <i>normale</i> Lehrverpflichtung ausmacht [O:ka:y] aso das auch noch [JA] natürlich, ich hab im vergangenen Jahr <i>sie:ben</i> Klassen unterrichtet,...
INT
MHM,
CS
Davon eine dlp und da warn natürlich..äh::ja <i>deswegen</i> auch etwas heftig.
INT
Ja ja <i>wie viele</i> Klassen hast du denn im Jahr, ist das <i>unterschiedlich</i> [Stunden Stunden meinst du]? Ja:: Stunden,
CS
Najo ich hab also die 1A und es worn eigentlich regelmäßig <i>zwei Stunden</i> dlp pro Woche.
INT
Ja mhm ist das eine <i>eigene Politik</i> dass du sagst du machst immer nur eine eine dlp Klasse pro Jahr [AH:::] oder kommt es wie es kommt?
CS
Des hat sich des wor des wor jetzt das hat sich jetzt einmal <i>so ergeben</i> ah die Oberstufe habe ich aufgegeben aso ich <i>hätt ich könnte</i> auch die sechste noch und die siebte und auch die achte [Mhm] aber das war mit der Frau Direktor ausgemacht eben weil der weil weil ich zu viel Stunden habe [Ja] der Aufwand einfach dann <i>zu groß</i> wär [Ja] und das wär aso <i>nicht</i> zu schaffen vier Klassen die Vorbereitung für dlp Klasse.
INT
Ja mhm mhm..ähm.und.woran mh <i>woran liegt s</i> jetzt.wenn du s benennen müsstest dass du eben mehr Zeit brauchst für eine Vorbereitung für dlp, aso was sind da sozusagen die Ar-[Wos san die Arbeiten!] beiten?
CS
Ah::die Arbeiten, naja es is amal <i>Stoffsichten</i> ,...
INT
MHM,
CS

Stoffsichten ah:: dann.bei.äh die..die Theorie einmal zusammen äh zusammenzufassen dass
sass aso Kin also für das <i>Alter</i> gerecht ist,..
INT
Ja,
CS
Und dann auch noch Übungsmaterial zu <i>fi:nden</i> [Mhm] und das Übungsmaterial soll natürlich
auch äh ah:: den aktuellen äh äh <i>Wi:ssensstand</i> bezüglich der Sprache nicht überfordern
[MHM mhm] aso do <i>muss natürlich</i> äh mh:: muss wos gmocht werdn, und das nächste is
natürlich die die das verschiedene Einheitensystem muss <i>angepasst werden</i> [MHM] das heißt
irgendwas in in in <i>Dollar</i> beziehungsweise in Pfund angegeben ist muss des aso ois es is
((unintelligible stutter)) <i>wahnsinnig schwere Arbeit</i> aber es kostet trotzdem Zei:t [MHM]um
das ganze so richtig zu machen [JA JA] dass die Schüler aso doch irgendwie ihr gewohntes.
Ihr ihr gewohntes Bild haben...
INT
MHM.aso du musst dann einfach umrechnen [<i>Umrechnen</i>] die:
CS
Oda nicht <i>umrechnen</i> sog ma einfach die Maßeinheiten umstellen [Ja] dann.
INT
MHM MHM u:nd...
CS
Naja und <i>das nächste</i> ist dann äh:: auch das..dass ma aso äh:: a kindgerechte kindgerechte
[Genau!] Beispiele findet die sie jetzt weder <i>überfordern</i> noch UNTERfordern [Ja JA jetzt
auch vom Sprachlichen] vom Sprachlichen und auch vom Inhaltlichen [MHM] ja.
INT
Und worauf achtest du wenn des wenn du das in der 1a auf Englisch machst vom Sprachlich-
en her?
CS
Dass es zumindestens so Bi:ld:e:r aus dem aus dem <i>täglichen Umfeld</i> [MHM.MHM] hervor-
ruft aso ((sighs)) wir ham aso äh: letztens zum Beispiel zur Statistik gmocht dass ich aso
<i>fi:nde</i> eine äh äh eine Situation finde die für die Kinder dann <i>nach:vollziehbar</i> ist [MHM] es
hot <i>haben Sinn</i> irgednwelche äh äh:: Temperaturen in Malaysia [Mhm] Temperaturen in Japan
zu vergleichen,..
INT
Ja,
CS
<i>Sondern</i> es eh..sondern einfach äh: Torergebnisse von von Matches der einen Klasse gegen
die andre das zum Beispiel ja.
INT
Ja MHM MHM..und gibt's Material das du äh besonders nützlich findest.für dlp?
CS
NA...NAJA WEIL ICH NOCH KEINES <i>gefunden habe</i> [Ja] aso die Bücher die die Kollegin
san aso nur so kurze Kapiteln zur Übersicht [Mhm] aber aber was fehlt is aso äh: <i>passende</i>
Übungen da drinnen [MHM MHM] <i>beziehungsweise</i> die Übungen die drinnen vorkommen
sin dann wieder <i>zu einfach</i> und alle [Ja] dann zu <i>gleichartig</i> as dass die Schüler dann wirklich
äh gefordert werden,..
INT
Mhm mhm,
CS

Mal zu denken [Ja]aso es sind immer Gleichungstypen, es san zum Beispiel 30 Gleichungen des selben Typs und das is auch dann für die Schüler auch etwas äh <i>langweilig</i> [Mhm ja] das zu machen. ((noise from workers))
INT
Woher hast du das Material? Für aus Österreich [NEIN sie hat],
CS
Das aus England mitgebracht [MHM mhm] aso die die Bücher san aus England u:nd dann hot ähm:::die::das Vorbereitungsmaterial für die achten Klassen das warn <i>Abschlussprüfungen</i> aus Irland, Mathematikabschlussprüfungen aus Irland [MHM] die.ich auch dann adaptiert hab wo natürlich die Aufgabenstellungen in <i>Ma:nchem</i> gleich sind aber Manches [Mhm] <i>total</i> unterschiedlich is is natürlich a für die Schüler dann a bissl..äh <i>kompliziert</i> is sag ma dann vor der Matura dann neu was Neues [MHM mhm] äh zu machen,..
INT
JA,
CS
Ja <i>weil ja auch</i> der nicht net sich net 100 prozentig deckt.
INT
MHM MHM...u::nd entwickelst du <i>manchmal</i> Übungen für das Sprachtraining von Schü::
[Nein]lern?
CS
Nein nein aso sprachlich [Useful phrases zur Anwendung] na na,
INT
Wenn sie:: zu:sammen über ein Beispiel reden, über den über den Weg?
CS
Das wird dann das wird dann im <i>Vorfeld dann schon</i> ((warding off)) aso aber ganz einfache [MHM] ganz einfache Sachen, aber das überlass ich eher dann dem dem meinem Assistenten [MHM] da herauszufinden was was was da <i>wichtig is</i> [MHM MHM] und des donn nochmol zu trainieren aso ich seh mich da eher als Vermittler des Stoffes as as Vermittler der Sprache.
INT
MHM MHM aso macht ihr das oft so dass ihr euch so so:
CS
<i>Teilen nicht</i> na wir teilen uns nicht [Mhm] wir sin imma zu zweit in der Klasse [Ja] und es wird die es wird die Klasse komplett betreut von beiden [Mhm] aso es wird nicht getrennt.
INT
MHM MHM und dann warn wir beim bei:: sprachlichen Aktivitäten <i>language training</i> [Ja] steht da jetzt hier.aso Aktivitäten für language training da hast du gemeint das is..e:her so im Bereich der Arbeit des Native Speakers,
CS
AH JO <i>genau. Aussprache</i> [Mhm] Aussprache übt mit den Schülern.und auch die Frage Fragestellungen wiederholt A:ntwo:rt Antwortphrasen [MHM] und dergleichen und die Schüler sind also <i>sehr dankbar</i> dafür muss i scho sogn [Mhm] und das Nächste natürlich a die diese zusätzlichen äh: ähm:: <i>Förderkurse</i> ..[Ja] diese zusätzlichen Förderkurse die die Kollegin Winkler holt die auch noch mal auf die sprachliche. [Ja] auf die sprachliche sprachliche Verständnis und die sprachliche Anwendung eingeht.
INT
Mhm solln wir uns ein bissl da rübersetzen dass du besser schauen kannst?
CS
NA aso das geht.

INT
MHM mhm.gut dann <i>die nächste</i> Frage ist vielleicht redundant <i>ich stell sie dir trotzdem</i>
vielleicht kommt noch was was Zusätzliches [Ja] zum Vorschein ähm:..von den Materialien
..die du benutzt ähm gibt's da welche die zusätzlich das Training von Sprechen Hören Reden
und Schreiben üben?
CS
NA <i>überhaupt net.</i>
INT
MHM mhm..also mehr so implizit vielleicht durchs eben äh: Hören wie er Englisch redet?
CS
JA:: oda durchs durchs durchs Schreiben aso der Beispiele auf die Tafel dass ma dass ma da
die die Phrasen noch amal ODA::die die die äh die Termen no mol ein [MHM MHM] einübt
aso three multiplied by:: [Ja] und der gleichen mehr dass ma do diese Sochen,..
INT
Aso mehr ein natürlicher Zugang [GENAU GENAU] as jetzt [As jetzt].
CS
Aso statt direkt ein Konzept wie heute möchte ich dass <i>sondern nur</i> also in der <i>Anwendung</i>
[JA mhm mhm] aso dass sie da sicherer werden und dass sie das einüben.
INT
<i>Learning by doing?</i>
CS
Ja.
INT
Aha.bist du mit <i>anderen</i> Lehrern aus dem dlp Programm vernetzt?
CS
Noch nicht.
INT
Mhm noch nicht?
CS
Noch nicht <i>noch nicht</i> [Warum?] na weil die Andrea Fröwis mit mir vernetzen möchte
((giggles)).
INT
Aha?
CS
Ja ja aber sonst <i>eigentlich</i> nicht <i>wobei</i> ich imma selber meine Sochn gemacht..
INT
MHM MHM .und habt ihr die selbe Schulstufe nächstes Jahr oder [NEIN]
CS
Das nicht <i>sondern</i> sie kriegt a Erste [Ja] und sie möchte sich aso da amal anschauen wie das bei
mir heuer gelaufn is.
INT
AH JA MHM MHM,
CS
Und was sie mit rüber nahmen kann..
INT
Bisschen unter deine Fittiche stellen?
CS
Jo ich weiß nicht ob sie das möchte aber zumindest amal Tipps und Anregungen [Ja]..

INT
MHM und äh..fragst du manchmal Englischlehrer um um..Tipps Tricks [GAR NICHT] in der Vorbereitung?
CS
Haben::I ich äh draufgekommen bin dass die mit der Mathematik auf Englisch <i>überhaupt nicht</i> vertraut san [AHA]und auch die Fachtermini überhaupt NICHT kennen [Ja]und da is durch <i>Zufall</i> aber war aso im Sprachgebrauch ist das eher nicht nicht vorhanden [Mhm].
INT
Und so für Palawerenglisch? Da da bist du selber gut?..ähm aso mit Phrasen,
CS
Aso ich denk <i>scho:n</i> oda da hob ich den den die <i>assistants</i> [MHM] die mir da weiterhelfen wenn sie merken [Mhm mhm] ich stocke amal [JA] und das geht dann schon, kann auch auf Deutsch sagen, aso wenn mir das net einfällt wie das jetzt grod auf Englisch hei:ßt dann sag ich <i>öfters</i> Deutsch und die assistants greifen dann ein [MHM] und greifen den Satz auf Englisch wieder auf [Mhm], aso aso des des funktioniert gut.
INT
.gu:t.und.ja.wieder so ne Frage die so ein bisschen redundant klingt ähm aber wahrscheinlich nicht zur Gänze ist ähm <i>könnte</i> dir ein <i>Englischlehrer helfen</i> , du hast gmeint in:: in Hinsicht auf Vokabeln <i>nicht</i> in Hinsicht auf Redewendungen nicht, was <i>Sprachdidaktik</i> betrifft?
CS
Najo ich hab eigentlich das <i>Gfühl</i> dass die eh olle gnug zu tun haben,...
INT
Mhm,
CS
.so dass ich aso kaum dass ich des aso des ich <i>ihre Hi:lfe</i> nicht in Anspruch nehmen wü:rde.
INT
MHM MHM,
CS
Weil i denk äh::: weil die die ich die Kollegen <i>kenn</i> die wolln das olle ordentlich machen [Mhm] und dann hob ich <i>das Gefühl</i> dass der der der Zeitaufwand zu <i>gro::ß</i> is [Mhm] und dass sicherlich mal kürzer mit den natives zu besprechen.
INT
Mit den natives genau und oda halt äh auf diesen Förder. [Kurs] zurück [Genau!] zurückzugreifen MHM MHM äh...((some minutes break because interviewee got a visitor)) u::nd ja äh:: du aso gibt s irgendwas ich kenn s halt nur aus den <i>Englischbüchern auch imma wieder</i> solche hm:::.. <i>sprachdidaktischen</i> äh: Schema F Sachen durchziehen, <i>das heißt</i> dass es gibt halt so: halt drei vier äh: Wege Vokabel aufzubereiten die ganz unterhaltsam sind und
CS
<i>Mit dem halt ich mich nicht auf</i> ((very pointed way of saying)).
INT
MHM Ja.
CS
<i>Das heißt</i> wir schaun uns das so an dass wir äh::..am <i>Anfa:ng</i> einen Text <i>haben</i> und dort sind wir dann drauf gekommen das und SEHR viele Wörter fehlen [Ja] da gibt's dann eine <i>Vo::-kabelliste</i> die [Mhm] die arbeiten wir durch,...
INT
Ja,
CS

Wos <i>wichtig</i> is, beziehungsweise liegt die Vokabelliste neben dem Text [Mhm] und wenn das Neue kommt schreiben wir des dann in die Vokabelliste aso des dann aso die englischen Vokabel sind schon vorgegeben und do [Mhm] do suchn wir drauf zu kommen <i>was das heißen kö:nnte</i> . [MHM] und manchmal <i>gelingt es uns</i> und manchmal müssen wir aus dem Zusammenhang heraus [Mhm] ja aber wie aber schwer is <i>natürlich</i> aso der äh:: der Terminus aso von der Mathematik her äh: is ganz a andere Bedeutung hat as im as das everyday English,..
INT
Ja:: ja,
CS
Aso ein Beispiel fällt mir jetzt <i>nicht ein</i> aber aber [Ja::] es gibt da <i>einige</i> Sachen [Mhm] wo ma sogt nein das heißt aber in <i>dem</i> Zusammenhang jetzt ganz <i>was anderes</i> [Ja] ja.
INT
Eine Kollegin von dir hat gemeint die hat auch Physik du unterrichtest ja auch [JA ja genau] Physik? Das Physik anders is mit dem <i>Vokabular</i> als Mathe haben::! <i>vieles das selbe Wort is</i> [Genau!] nur anders ausgesprochen,
CS
Guat <i>ma muss natürlich</i> schon schon klar sein dass sehr viel sehr viel aus dem Lateinischen kummt [Ja] aus dem Griechischen kommt und die Fachbegriffe im im in der Physik diese diese lateinsch- griechische.. <i>beibehalten</i> [Ja ja] und daher die Wörter ja echt nur mehr englisch <i>gesprochen</i> [MHM] werden <i>beziehungsweise</i> mit den mit einer leichten Veränderung auch angeschrieben werdn [JA], während in der Mathematik doch <i>Manches</i> durch diese durch de durch die tägliche <i>Verwendung</i> ganz spezielle [Ja ja] <i>Bedeutungen</i> haben beziehungsweise dann natürlich versucht man den Kleinen nicht grad die Hochsprache in [Ja ja] in der Mathematik auch das hei und da muss ma dann <i>natürlich unterstützend</i> eingreifen.
INT
Mhm ein ganz spezifisches mathematisches Problem is das falsche [Ja.ja] ist das falsche Wort aber ihr müsst das was Sprache und Mathe anbelangt
CS
NÄMlich auch dann das des des leo Wörterbuch [Ja] zur Hilfe am Computer wo ich dann auch hin und wieder <i>Phrasen</i> ..ab aso Phrasen ins Netz stelle und <i>bitte</i> [Ja] äh. wie heißt das wie kann ich das richtig auf auf äh auf Englisch äh:: [Mhm mhm] sagen? [Und?] Und es kommt zurück [JA?] und ich denk des mü::sste müsste dann passen.
INT
AHA. und was was was intressant is aso wo ich diese Rundmail geschrieben hab an sämtliche Lehrer [Ja:] aus unsrem dlp Programm äh: hab ich von drei Lehrern <i>die nicht</i> mit Englisch kombinieren [Ja] Antworten bekommen., oder auch <i>überhaupt nicht</i> mit Sprachen kombinieren äh und es warn alles Mathematikerinnen.. was [Mhm] was hältst du von diesem Ergebnis? Aso dass ich jetzt eben nicht äh ausgewählt hab sozusagn Interviewpartnern <i>sondern</i> ..die sich Meldende..
CS
Ja i waß net vielleicht weil sie daran intressiert san?
INT
MHM MHM,
CS
Könnte sein aber.
INT
Glaubst du vielleicht gibt's da vielleicht so einen <i>speziellen</i> Zusammenhang zwischen Fach und Sprache <i>oda::?</i>

CS
Zwischen Mathematik und Sprache? ((pondering))..najo in Manchem <i>natürlich schon</i> äh: weil jo <i>manche Strukturen glaub ich</i> schon sehr abstrahiert [Mhm] ..doch zusammenhängen können [Mhm] <i>nicht zusammenhängen</i> aber..Strukturen der Grammatik Strukturen der Mathematik.äh zusammenhängen können [Mhm] aso wenn ich nur denk an <i>die Sätze</i> könnte ma das mit Klammerregeln vergleichen [Aha] und dergleichen aso da wär einiges wär einiges da.
INT
AHA okay..so eine Nähe zwischen den beiden?
CS
Ja doch a Nähe a gewisse Nähe ja ja.
INT
MHM und hast du selber auch schon Material entwickelt für dlp?
CS
.jo.
INT
MHM und gibt's da:: Material wo du herausgefunden hast ja da das war für den Zweck für den Unterrichtszweck <i>wirklich wirklich passend?</i>
CS
War war passend und hab manches vielleicht aso nach dem ersten Mal man müsste es adaptieren und das mach ich auch ständig dann, aso mehr oder weniger ist das jetzt die mittlerweile dritte vierte erste Klass die ich [Mhm] wo ich das dlp Programm durchführ.und mit der Zeit zeigt sich natürlich <i>was günstig</i> is was ma brauchen kann [Ja] oda was <i>unbrauchbar</i> is.
INT
MHM u.nd..ähm..und warst du mit manchen warum bist du bist du mit einem Arbeitsblatt dann im Endeffekt zufrieden?..Was muss das können.oda haben?
CS
NAJO i hob ich muass des <i>Ge.füh:l</i> haben dass die Schüler das <i>angenommen</i> haben [Mhm], dass die Schüler mit dem was <i>anfangen</i> können. ,und dass sie auch im Selbststudium.[Mhm] des nach amal <i>wiederholen und brauchen</i> können [Mhm] das wär ma wichtig und natürlich auch wenn ich dann den Inhalt dann halt dann des bei bei den Beispielen <i>annehme</i> dass das <i>sitzt</i> und dass sie das verstanden haben worums da geht [MHM mhm], das ist <i>also mein Anspruch</i> .
INT
MHM okay, und wie siehst du Sprache.[Prinzipiell?] oda Englisch jetzt auf Mathe bezogen.is es ein <i>Hindernis?</i>
CS
Für manche [Für den Fortschritt?] Schüler <i>ja::</i> aso ich würd net empfehln dass <i>alle</i> Schüler des machen [MHM mhm] eh besonders am Anfang da später wenn des dann dann die Sache einspielt ist ist des dann leichter [Mhm] manche Schüler san so an der Materie verhaftet dass sie dann natürlich jetzt einmal.von de:r äh:: der Aufgabenstellung in in zur Bewältigung und wonn die wonn die Aufgabestellung auf Englisch ist dass das <i>einfach</i> zu viel [MHM] ist.
INT
Ja,
CS
Und äh äh möchte dazu <i>nur sogn</i> dass ich manchmal auch Phasen habe äh wo wir ein Kapitel auf Deutsch beginnen.

INT
MHM,
CS
Und dann die Wiederholung dann auf Englisch machen [Mhm] aso wo i besonders bei Kapiteln wo i denk dass die Schüler <i>prinzipiell</i> ..bissel Schwierigkeiten haben damit [MHM] das sie s amol Deutsch sitzt [MHM]und das wir dann auf Englisch wiederholen.
INT
MHM,
CS
Und das es schon <i>klar</i> ist was die einzelnen Begriffe bedeuten [MHM ja]..
INT
Dass der <i>fachliche</i> Druck [Genau!]
CS
<i>Weg is amal ja!</i>
INT
Dass das weg is mhm, gibt es was in dem Interview jetzt was ich <i>hätte fragen solln</i> aber nicht gefragt habe was du noch für <i>wichtig</i> haltest, vielleicht am Herzen liegt,
CS
Was am Herzen liegt .äh najo i find aso erstens amal.prinzipiell manchmal viel zu viel Aufhebens gemacht wird da drum,..
INT
Mhm,
CS
..das ist das eine und das:: andererseits aso.. <i>merk ich immer wieder</i> dass grad äh <i>überengagierte Eltern</i> [Mhm] <i>Kinder in dieses Programm drängen...</i>
INT
Ja,
CS
<i>Obwohl sie vielleicht</i> äh:: Mathematik einfach auf Deutsch äh: mit dem ausgesorgt hätte [Ja] ja?
INT
Mhm,
CS
Und daher a natürlich auch äh si <i>extra no schwer</i> tun.
INT
Ja..was meinst du mit zu viel Aufhebens gemacht?
CS
NAJO DES äh äh..das is afoch im Rahmen der im Rahmen der Schule ist das dlp ein eigenes <i>Mascherl</i> ..
INT
Mhm,
CS
Des san <i>die besondren</i> Klassen [Mhm] und da wird extra viel gemacht und i denk aso mh:: vielleicht äh hätten die andern Klassen genauso das Recht auf auf [Mhm]auf Sonderbetreuung?
INT
JA! Mhm..geht fast schon in eine <i>gesellschaftspolit</i> [NAJO] <i>ische</i>
CS

Jo is schon so in Richtung in Richtung a bissl <i>a Elitebildung</i> .
INT
JA,
CS
Aso in den in in die Richtung hinein OHNE dass man also tatsächlich überlegt ob alle Kinder äh... <i>förderungswürdig</i> san.((interruption by guest for interviewee)) Aso des des is ((stutters)) von <i>gesellschaftspolitischer</i> Sicht is es natürlich manchmal, <i>und es ist natürlich auch</i> bei uns im Moment mit Kosten verbunden es kann sich nicht jeder leisten.
INT
Ja,
CS
Aso..
INT
MHM Gut [Des is es ja] dann dank ich dir sehr herzlich für s Interview!
CS
Bitte gerne!
INT
Kann ich mich vielleicht in der nächsten Woche noch einmal <i>kurz melden</i> sollt ich noch Fragen haben?
CS
JO JO na sicher!
INT
Das wär [Mach ma] sehr lieb.
Duration 24:53, without interruptions

7.3.8. CS, REFINING

INT
Gut also wir ham uns jetzt zusammengesetzt für die <i>refining</i> [<i>refining good</i> ((giggles))] ja::: genau [<i>Raffinazione</i>] ((giggles)) nämlich was ich <i>vergessen hab</i> dich zu fragen was aber doch auch eine <i>wichtige</i> ((interruption from other colleague)) nämlich was macht deiner Meinung nach einen <i>guten</i> DLP Lehrer aus?
CS
..ja:: <i>guter</i> DLP Lehrer muss prinzipiell prinzipiell natürlich amol <i>Interesse an Sprachen</i> haben glaub ich [Mhm] amol des is und...des is des is des scheint ma mol des scheint ma mol des <i>Wichtigste</i> zu sein...natürlich meiner Meinung nach gehört natürlich auch dazu dass er die Sprache <i>gut</i> beherrscht was in meinem Fall natürlich <i>nicht</i> . Der Fall ist. weil mir einfach die Ausbildung fehlt aber..ich versuch das halt dann irgendwie anders wett zu machen.
INT
Scheint ja ganz gut zu klappen. ((laughs))
CS
No i waß net ((both laugh)) keine Ahnung ja I denk schon aso die Kinder [MHM] aso die Rückmeldung von den Kindern san durchaus <i>positiv</i> [Ja] aso i glaub des des passt so weit ja.
INT
MHM..das Interesse an Sprache und äh

CS
Natürlich jetzt sein eigenes Fach! Sollte man natürlich auch können [MHM MHM] dass man zumindest das ma...wenn man <i>in einem unsicher</i> ist dass man sich mit dem andern behelfen kann.
INT
Okay MHM MHM dass man irgendwo einen sicheren [Das ma sich an sicheren] Stand hat,
CS
IRGENDEINEN IRGENDAN EINEN sicheren Fuß man also haben [Ja] ja? Also in beiden zu schwimmen is <i>gefährlich</i> .
INT
MHM okay MHM MHM ähm und dann jetzt geht's um um etwas dass wir jetzt einfach mal <i>language dealing</i> nennen aso <i>Umgang</i> mit Sprache ja? In der DLP Klasse wie gehst <i>du::</i> mit Englisch als Unterrichtssprache um? Wie ist dein <i>language dealing</i> ?
CS
Mein <i>language..</i> für mi wor sehr frappierend wie ich angefangen habe und die <i>Fachwörter</i> gesehen hob äh äh von 24 waren amol 21 aus dem Lateinischen [Ja] und des wor des wor jetzt mal <i>für mich</i> ein <i>Aha- Effekt</i> das war bislang nicht bewusst und und und versuch das jetzt eigentlich <i>noch stärker</i> einzu einzubringen [Mhm] dass ich dann also auch sog im Französischen heißt das.ähnlich im Italienischen heißt das so die Wurzeln san olle gleich [Mhm], das heißt wenn man <i>das weiß</i> äh kann ma si dann auch behelfen [MHM] <i>und dann ist es oft</i> oft so dass die Kinder an andern sprachlichen Hintergrund hobn und das wir dann das sogar noch <i>vergrößern</i> und sogn gut.äh auf Rumänisch heißt das vielleicht so [Okay] und auf Polnisch heißt das so dass ma also sogar ein kleines Wortfeld [MHM] ähm also ein <i>Begriffsfeld</i> ((interruption from other colleague)) aber aso nicht nur auf dieses.direkt auf Englisch sonder prinzipiell Sprachen wichtig sind die <i>Kenntnis von Fremdsprachen</i> [MHM] des is für mi a Zugang.
INT
MHM JA und äh was is jetzt wenn <i>sprachliche Probleme</i> auftauchen sei es jetzt weil du <i>vielleicht</i> jetzt äh::...aso <i>ich kenn s von mir in Religion</i> [Ja] wenn ich jetzt etwas auf Englisch teilweise ausdrücken will wo ich mir auf Deutsch [Ja..ja] schon schwer tu dann ist mir <i>nicht damit</i> geholfen das auf Englisch zu sagen..und manchmal sind auch die Kinder auch irgendwie <i>mundstarr</i> was was tust du?
CS
Äh:: <i>prinzipiell für mich is amal</i> äh die Hilfe dadurch dass ich also <i>relativ genaue</i> Vorbereitungen hab,...
INT
MHM
CS
U:nd do eigentlich überlegen überlege im Vorfeld wo könnten die Kinder <i>Schwierigkeiten</i> ham [MHM..ja] wie bring ich s ans Kind? U:nd dann äh nütz ich also die die die Unterstützung durch den assistant..
INT
Das hei::ßt du::...bist in der Lage manche Probleme zu antizipieren?
CS
Ja ja ja [MHM] ja ja. ((interruption from other colleague))
INT
Also ja [Ja] durch die Vorbereitungen und
CS
<i>Da is die</i> Vorbereitung schon amal also wichtig weil des des aso überhaupt im ersten Jahr das

Gefühl gehabt dieses Schwimmens DAS MAG ich persönlich überhaupt nicht [JA] im Unterricht zu schwimmen.
INT
JA Ja MHM,
CS
Und dadurch wern aso diese diese Vorbereitungen <i>sehr genau</i> [MHM] und auch die die äh die Handou äh die Handouts der Schüler,..
INT
Ja,
CS
Also sie kriegen für jede für jedes Kapitel eigentlich a englisches Handout.
INT
MHM MHM...
CS
Und da versuch ich diese Probleme voraus zu empfinden [MHM.mhm] die auftauchen <i>können</i> .
INT
MHM MHM...mh::...ähm...dann der Englischlehrer der auch in der Klasse drinnen arbeitet ähm:: wär s irgendwie...
CS
Nicht involviert.
INT
Ist der involviert prinzipiell?
CS
Im im im aso prinzipiell in der Anfangsphase nicht aso nur involviert in der..Repetition durch diese Förderkurse.
INT
MHM MHM aber jetzt so ähm::
CS
Dass ich ihn irgendwo benü irgendwie nütze irgendwie benütze überhaupt [JA] net na.
INT
Das hast du schon ge [Ja..ja..ja] sagt du hast den Eindruck
CS
Na sicher es is ja eine Belastung eigentlich [Mhm..mhm] ja u::nd...und i denk auch es is wirklich <i>zu viel</i> gworden für die Leit,..
INT
AHA und würdest du den Englischunterricht den du als Schülerin gehabt hast beschreiben so nach Unterrichtssti::len zum Beispiel?..
CS
NAJO wie s wie s wie s üblich woar zu meiner Zeit ich mein ich hab vor vor über 40 Jahren maturiert war natürlich sehr sehr frontal ausgerichtet.. <i>wenig auf Praxis</i> aus [MHM] gerichtet aso ähm Literatur Geschichte <i>sehr wohl</i> [MHM] aber ich woar sicherlich unfähig wen zu Fragen wo ich mir meine <i>Fahrkarte kaufe</i> [MHM] und wie ich die entwerte.
INT
JA..MHM..und wie hat dich der Unterrichte geprägt jetzt für dich nämlich selber wenn du auf Englisch unterrichtest?
CS
Mich hat er insofern geprägt als i mi über mi selber imma verwundert bin weil mein.meine

Engischlehrerin hat mir diese Fähigkeiten NICHT..zugesprochen hätte.[Mhm] dass ich amal auf Englisch unterrichte.
INT
Das heißt also dass das Selbstwertgefühl irgendwie unterstützt worden
CS
Nicht was nicht was die <i>Sprachbeherrschung</i> betrifft äh äh vieles andre ja aber nicht was die Sprachbeherrschung betrifft..[MHM MHM] aber das ist natürlich a besondrer ja das war auch die Situation damals ja...woar s net anders jo. ((giggles))
INT
Würdest du sagen dass der dlp Unterricht ähm.: <i>interaktiver</i> ist?
CS
<i>Auf jeden Fall</i> [JA MHM] <i>ja auf jeden Fall ja ja auf jeden Fall. Sicher</i> weil dadurch dass ma auch äh das ma sehr viele viele Gegenstände oda die Gegenstände die im Kanon vorgesehn 235ss an äh: in der selben Sprache bringt zum Teil ist natürlich auch ganz a andrer <i>Zugang</i> zu Sprache [Mhm mhm] des sicher aso viel prakt praktischere viel praktischere Sache [Mhm] as i i selbst erlebt hab als Schüler [MHM MHM] ja ja.
INT
GUT da:nn..glaub ich also hab ich hab ich dir jetzt <i>alle meine</i> Fragen gestellt die die sich aufgetan haben..bei mir willst du noch irgendwas.. sagen?
CS
NA i glaub dann schon i hab glaub ich genug gesprochen. ((giggles))
INT
Du hast mir sehr geholfen.
CS
Danke.((giggles))
Duration: approximately 7:30, without interruptions

7.3.9. IM, FIRST SESSION

INT
So wir sind Arbeitskolleginnen, du hast dazu bereit erklärt mit mir ein Interview zu machen über unser dlp Programm,
IM
Ja gerne.
INT
U:nd der konkrete Anlass ist <i>insbesondere</i> dass ähm drei von den vier interviewten Lehrern aus dem dlp Programm mich auf diesen <i>Förderkurs</i> der 2a oder der 1b verwiesen haben.. das hat mich <i>ganz neugierig</i> gemacht..
IM
((giggles))
INT
<i>Nämlich</i> der Hintergrund davon is halt äh sie ham gemeint äh sie geben dann eben ihre Materialblätter weiter an di:ch oda an die Kollegin.u:nd ja.. <i>wissen dann aber</i> im Weiteren nicht unbedingt <i>was</i> ihr dann mit dem Material <i>aso es wird eben</i> ..vertieft oda wiederholt sie vermuten <i>wiederholt</i> und jetzt wollte ich eben <i>dich fragen</i> ..vielleicht als Eingangsfrage was sind den die <i>Rahmenbedingungen</i> überhaupt von dem Förder Förderkurs?

IM
Ja aso der Förderkurs hat eine <i>Geschichte</i> ...
INT
MHM,
IM
Die Geschichte ist <i>die</i> dass <i>ursprünglich</i> in diesen dlp Klassen <i>eine</i> Stunde Englisch <i>mehr</i>
..stattfand [Ja] aso die hatten fünf Wochenstunden,..
INT
Statt vier?
IM
Statt vier wie alle anderen.
INT
Ja,
IM
Dann wurde diese eine Stunde aber..woanders benötigt es war also eine mh:::..wie sagt man?
schulautonome Stunde ja? Dann wurde die woanders dringender benötigt und und sozusagen
dem dlp Programm.weggenommen [Ja] u::nd äh:::m..dann kam die Idee okay wir ersetzten
sie du:rch eine..durch die <i>Organisationsform</i> des Förderkurses [Mhm] jo und äh: dann gabs..
diesen Förderkurs heuer bereits zum <i>zweiten</i> zweiten Schuljahr, [Ja] das erste Mal wars ein
Jahr vorher und ähm...((interruption from other colleague)) und im ersten Jahr hat aso..prinz-
ipiell war vorgesehn dass diese Förderkurse von native teachern..durchgeführt werden.
INT
Ja,
IM
Ja.im <i>ersten</i> Jahr hat s durch irgendeinen Besonderheit bei der Berechnung..pro Woche nur
eine <i>halbe</i> Einheit gegeben [Ja] und das hat <i>dazu geführt</i> dass das die Kinder <i>überhaupt nicht</i>
ernst genommen haben ja [MHM] diese <i>halbe</i> Stunde und a bissl Englischgeplauder am
Nachmittag wa::r für die Kinder..nicht günstig [Ja] und für die Lehrer eine Qual.
INT
Ja,
IM
Ja weil die warn nicht zu bändigen [Ja] äh..ich hab auch im heut im heurigen Jahr die Erfahr-
ung gemacht aso <i>erstens amal</i> hat..haben sich die native teacher..nicht mehr um diesen um
diese Förderkurse <i>warum auch immer</i> [Ja] aso wir hatten <i>wirklich</i> Probleme <i>Lehrer zu finden</i>
[Ja] deswegen BIN ICH auch <i>ingesprungen</i> aso das war von Haus aus <i>nicht</i> vorgesehen dass
ich <i>einen</i> mach [Mhm] ..jo und ich hab auch in der 2a die an und für sich eine extrem..leb-
lafte Klasse ist die Erfahrung gemacht dass dass das aso fast <i>nicht durchführbar</i> ist,..
INT
Ja,
IM
Sie sind <i>zu laut</i> sie sind <i>unkonzentriert</i> sie sind <i>müde</i> manche sind so müde dass die wirklich
aso die haben sechs Stunden Unterricht [Ja] dann haben sie 20 Minuten Pause [Ja] und dann
beginnt der Förderkurs ja [Mhm]dass sie fast dass sie fast schon <i>weinen</i> und sagen <i>Frau Pro-</i>
<i>fessor wir sind so müde! Wir wollen nicht mehr wir können</i> [OJE] <i>nicht mehr!</i> Das sind und
die Anderen die reagieren einfach ab mit <i>Aggression</i> ja?
INT
Ja,
IM

Würden sich gegenseitig schmeißen sich Sachen an den Kopf also..ähm das: <i>wildeste</i> Verhalten das ma sich nur vorstellen kann [Ja] ja? Deswegen halt <i>ich</i> diese..Methode des Förderkurses für äh einen einen pädagogischen Notstand.
INT
Ja,
IM
..ich würds auch nicht wieder empfehlen dass wir das fortsetzen ich war das auch ähm in der Diktion so deponieren [Mhm] ja...
INT
Äh:..das heißt äh <i>konkret</i> also ähm inhaltlich oder [In der ersten Klasse ist es] sprachlich,
IM
<i>Okay gewesen</i> [Ja:] in der Zweiten ist es nicht mehr <i>machbar</i> .es war auch so dass das mit dem Material weitergeben...von fünf Terminen für einen funktioniert hat ja also [Okay] ich hab <i>für meine</i> Bedürfnisse..VIEL zu wenig Material bekommen die Bedürfnisse die ich mit [Mhm] dieser Klasse gehabt hätte ja ich musste da <i>regelmäßig</i> nachlaufen und so weiter ((interruption from other colleague))
INT
Ähm und <i>wenn du dann</i> mal ein Materialblatt äh: früh genug bekommen hast [Ja!] und das war <i>ausgiebig</i> wie bist du dann <i>tendenziell</i> damit umgegangen?
IM
..NAJA hab das oft aufbereitet das heißt ich hab mir zum Beispiel war einmal das Thema in Biologie äh Blattformen Laubbäume und so [Ja] weiter.da hat ich das Material von der von der Claudia und da hab ich mir dann im Internet zum Beispiel so <i>Ausmalbögen</i> ..gesucht und ausgedruckt wo nur die Konturen waren und sie selber <i>ein bissl</i> was damit machen mussten also <i>ausmalen</i> und [Ja] benennen die verschiedenen Formen und so weiter und so fort [Ja] also das hat..dann auch ganz... <i>annehmbar</i> funktioniert [Ja] ja? Aber..das war halt ((interruption from other colleagues, app. 3 minutes))
IM
Ja ich glaub jetzt könn ma ein bissi weitermachen ((giggles)).
INT
Mhm...ähm: zum Thema <i>clil</i> also <i>co:nte:nt</i> [Ja] <i>and language integrated learning</i> [MHM], wie siehst du <i>clil</i> ?..eben jetzt auch unter dem unter dieser unter diesem <i>Schrift</i> [MHM] <i>zug</i> ? Was was bedeutet das <i>für dich als Lehrerin</i> ?
IM
Na für mich bedeutet das dass in äh: in den Fächern...die <i>nicht Sprachfächer</i> sind [Ja] <i>also</i> ..äh angefangen von Biologie über Mathematik Geographie: ähm: später dann Physik Geschichte aber auch Werken Be Musik und so weiter. <i>komplette Einheiten</i> in englischer Sprache unterrichtet werden [Mhm] <i>das bedeutet das für mich</i> .
INT
Ja und Stichwörter also zum Beispiel die <i>four skills</i> ähm:[Ja] reading writing listening <i>speaking</i> ..wie:.
IM
Ja also <i>prinzipiell</i> sind die äh: four skills werden die four skills im <i>Sprachunterricht</i> trainiert [MHM mhm] da sollte ein ausgewogenes Verhältnis herrschen [Mhm] zwischen diesen vier Fertigkeiten von Anfang an von der Ersten an und ich glaub es ist jetzt auch so dass ma bereits ab der ersten Klasse weil s früher <i>nicht</i> der Fall war den Kinder BEWUSST macht [Ja] dass sie da vier verschiedene Fertigkeiten haben..erlernen [Ja] und dass das Unterschiede..mitbedingt [Ja] ja ((interruption from other colleague)) jo: und ähm für die neuen Bücher nehmen

darauf auch <i>ganz gezielt Bezug</i> [Ja] also: dass...man hilft uns mittlerweile mit den neuen
Büchern das auch auseinander zu halten und auch bei der.sag ma mal in der Beurteilungsphase
und so weiter.ähm besser [Mhm..mhm] trennen zu können,..
INT
Weißt du gibt's das auch in den Fachunterrichtsgegen aso in den..mh.den <i>Fächern</i> die jetzt
kein Sprachfach sind dass sie wirklich auch äh. <i>gezielt</i> [IM FACH U::] <i>speaking activities</i>
haben?
IM
glaub ich sind die rezeptiven Fertigkeiten überwiegend,..
INT
Mhm,
IM
JA dass Zuhören das das verstehende Zuhören das verstehende Lesen,..
INT
Mhm,
IM
Ähm::...Sprechen <i>auch</i> [Ja] ja das is eine eine ähm: aktive Fähigkeit [Mhm] äh spontan aso
selbstständiges Schreiben am allerwenigsten [Ja] wenn sie schreiben dann schreiben sie <i>mit</i>
[Ja] dann schreiben sie ab mehr oder [Ja] ja? Also und wenn sie.selbständig schreiben dann in
Form von <i>Arbeitsblättern</i> wo:: also <i>höchst</i> selten <i>ganze Sätze</i> oder Strukturen [Ja] vorkommen
[Ja] ALLERDINGS ändert sich das nicht? Dass sie so in der ersten zweiten dritten Klassen
[Mhm] aber je weiter <i>rauf</i> sie kommen desto <i>mehr</i> .zusammenhängenden Text [Mhm] müssen
sie zum Beispiel auch in:: Physik oder auch in:: Philosophie Psychologie zum Beispiel [Ja]
schreiben in in der Oberstufe sind dann sehr wohl alle vier [Mhm] Fertigkeiten wie das.ver-
treten.
INT
MHM MHM,
IM
Klar.
INT
Aso so was wie listening comprehensions oda reading comprehensions mehr vom Material
vom Materialaufwand her schon eher <i>problematisch</i> oda?
IM
JA:: und vor allen Dingen wär s auch <i>problematisch</i> im Sinne..des <i>Unterrichtsertrags</i> .
INT
Mhm,
IM
..weil WAS..möchte man damit erreichen? Man möchte ja eigentlich doch <i>trotz allem</i> ..Fertig-
keitenkenntnis in dem <i>Fach</i> vermitteln [Mhm] <i>und nicht</i> in erster Linie Hören [Mhm mhm]
trainieren ja also das..Hörübungen und so weiter seh ich doch besser aufgehoben im Sprach-
unterricht.
INT
MHM MHM JA.
IM
JA es is vor allem auch sehr schwe::r <i>Fachmaterial</i> zu finden da müsste man <i>ich weiß nicht</i>
<i>wohin</i> äh: das ähm::: das sich auf die..Unterrichtsfächer..ja Hörmaterial das sich [Ja] auf die
Unterrichtsfächer bezieht is is naja es gibt schon sicher Vorträge über irgendwelche geo-
graphischen Schönheiten oder keine Ahnung was,..

INT
Ja,
IM
Ähm..wird.zur Zeit zumindest [Mhm] noch nicht <i>sehr..stark..</i> [Ja..ja] gemacht ja, heißt NICHT dass das nicht dass das nicht eine <i>gute Idee</i> wär..die man versuchen [Ja] <i>könnte</i> [Ja ich kann mich erinnern wir ham] zu ENTWICKELN.
INT
Wir haben im Studium mal eine Zeit lang listening comprehensions selber entwerfen müssen [AHA]..das is::...nicht so schlimm wenn ma mal drinnen is.
IM
Mhm...
INT
Abe::r
IM
Mit Erstellung der Fragenkataloge und so weiter?
INT
JA aber das waren so true and false Sachen und halt [Okay] <i>gar nicht so sehr</i> aufs Sprachliche sondern mehr auf [Mhm..ja] inhaltlicher Ebene.
IM
JA mhm.
INT
Aber..es.aso des is halt.da braucht ma halt <i>freaks</i> dazu.
IM
Und was ein <i>großes Problem</i> is is dass is der <i>Zeitraumen</i> [JA] es sind nun mal meistens zwei-stündige Fächer und ma hat im Durchschnitt dann eine Stunde in Englisch und eine Stunde in Deutsch und man kommt zu so zu so zu so <i>zeitintensiven Dingen kaum</i> .
INT
Ja.mhm[ja]..ähm.und aso der communicative approach is ja im Englischunterricht äh: schon auch,..
IM
JA JA auf jeden Fall! Prinzipiell ich denk der <i>Haupt..die Hauptzugangs..</i> [MHM mhm] <i>weise</i> ist äh: kommunikatives Unterrichten.
INT
JA kommunikatives Unterrichten,
IM
JA das is sowieso:: das Prinzip im Sprachunterricht mei::ner Ansicht nach.
INT
MHM,
IM
Ähm schon nja die letzten <i>mindestens</i> 15 Jahre [Ja] wenn nicht länger. <i>das heißt</i> prinzipiell besteht mein mein Unterricht darin..äh die Schüler..in Gespräche zu verwickeln ja engage them in talking.
INT
MHM MHM,
IM
U::nd prinzipiell versuch ich andere aso natürlich listening trainiert man auch [Mhm] in der Stunde [Mhm]..ah und ma muss a bissl was <i>Theoretisches</i> auch <i>frontal</i> [Ja] amal loswerden, aber das sind höchstens zehn Prozent der Zeit [Mhm]..u::nd ähm:::ja halt das schriftliche

Üben das verleg ich nach. <i>tunlichst ja</i> nach Hause,..
INT
Ja,
IM
In den Nachmittag in die Hausübungen [Ja MHM MHM] äh:: weil ich denke..sie kommen zu wenig sie haben so wenig Gelegenheit die Sprache zu verwenden [Mhm] dass ma ihnen die <i>unbedingt in der Klasse geben muss.</i>
INT
Ja,
IM
Und in in im Englischunterricht hat ma halt gut die Gelegenheit weil es in dem Sinn keinen Stoff gibt den man <i>vermitteln muss</i> [Ja] sondern man..bespricht halt unterschiedlichste Themen [Mhm] die halt die meisten aus dem aus dem Lehrbuch kommen und da kann man eben dann die Kinder auch ein bisschen <i>emotional einbinden</i> nach ihren Meinungen zu diversen:: Bereichen aus ihrem Alltagsleben [Mhm] fragen und und..so entstehen..ja so kann man dann <i>schön langsam</i> auch. ihre..äh Lebenssicht und Weltsicht ein bisschen mitformen [Ja] und und ein bisschen äh.Toleranz bei ihnen äh.. <i>trainieren</i> [MHM mhm] sag ma mal so mh:: kritisches differenziertes <i>Denken</i> initiieren und und so weiter und ich halt das für <i>einen der schönsten</i> Bestandteile am Unterrichten <i>überhaupt.</i>
INT
MHM MHM würdest du sagen dass äh:: das kommunikative Unterrichten auch in CLIL wichtig ist?
IM
.in den andern [Oder..ja] Fächern?..da is es ja sicher..aso grad für Geo und Geschichte dass sind <i>zwei Fächer</i> wo nicht so i man wo natürlich auch Sachwissen vermittelt wird [Mhm], aber wo s auch sehr stark um <i>Sichtweisen</i> um <i>Verständnis</i> .. fü::r die Geschichte für die Wirtschaftskunde für unterschiedliche Probleme ähm..unserer jetzigen Welt äh...also dafür das Verständnis bei [JA] ihnen zu wecken nicht? Ganz sicher ähm [MHM MHM] kommunikativ-es Unterrichten meint.
INT
MHM MHM das heißt könnte man dann auch so weiter äh:: fortsetzen dass man sagen könnte dass Sprechübungen aso <i>speaking activities</i> .mit den Nachbarn oda in einer Gruppe auch [Berechtigt sind?] im im in diesem Unterricht?
IM
Ich kann mir <i>durchaus</i> immer wieder vorstellen dass man auch Diskussionsthemen..findet in Biologie zur Um [Mhm..mhm] weltkunde zum Beispiel oder im im in Geographie oder Geschichte sowieso [Mhm mhm]..is wahrscheinlich nicht der Schwer [Mhm] punkt..aber es is durchaus ein ...ein Bestandteil.
INT
JA ja aso ein Bestandteil [JA ein Bestandteil] und keine <i>theoretische</i> Möglichkeit?
IM
Mh:: nein also.ich selber unterrichte ja kein clil [JA JA] sondern ich unterrichte nur Englisch..aber ich denke wenn ich so an die jetzt maturierte 8A ah denk [Ja] die haben in Geographie und Geschichte SEHR VIEL auf Englisch diskutiert [MHM MHM] ganz sicher ja.. und vor allem auch im Wahlpflichtfach [Mhm] in Geschichte in Geographie auch im Hauptfach [Mhm] das is das kommt auch sehr stark auf..die Lehrerpersönlichkeit natürlich an.
INT
MHM MHM na ich frag dich auch nur so:: hm::... deutlich in eine Richtung hin nämlich weil

ich dich fragen wollt.. welche Herausforderungen <i>siehst denn du</i> für Lehrer die <i>keine Sprach-</i>
lehrer sind in dlp- Programm?
IM
((audible intake))..nja eine Herausforderung ist <i>ganz sicher</i> die...fluency aso [MHM] das die
englischen Sprachkenntnisse.
INT
JA,
IM
..äh wenn ich keine Englischlehrerin wäre und im dlp Programm dabei sein wollte [Mhm]
würde ich ganz sicher nicht EINEN sondern <i>grei vier Jahre hintereinander</i> jeden Sommer die
Kurse in England belegen [Mhm] und mich <i>ganz intensiv</i> weiterbilden [Mhm] und zwar nicht
theoretisch sondern wirklich <i>rein praktisch</i> .
INT
MHM,
IM
..es is.. <i>nichts so unangenehm</i> .. wie ein sprachlich, auch wenn dass der österreichische Lehrer
ist und prinzipiell nicht Englisch unterrichten <i>sollte</i> , ..aber ein sprachlich in Englisch nicht
ausreichend kompetenter Lehrer.
INT
MHM...ja ja.
IM
Ja das is das is.für ihn selber <i>am aller unangenehmsten</i> [Mhm] weil die Kinder das natürlich
<i>merken</i> [Ja] na die hören das schon ganz genau in der ersten Klasse [Mhm]und die halten
dann mit ihrer Meinung NICHT hinter den Berg [MHM.JA] hintern Berg ja die sagen...ganz
ganz ja ganz provokant ja [Mhm]..die merken ja und das das gibt immer das führt immer
wieder zu Schwierigkeiten [Ja] wo::: Lehrer dann Lehrer die GAR NICHTS dafür können
weil sie in das Programm eigentlich hineingedrängt wurden und das sich <i>gar nicht selber</i> aus-
gesucht haben [MHM] in <i>sehr unangenehme</i> Situationen kommen [MHM MHM] und <i>ein</i>
Kurs is <i>zu wenig</i> also da braucht man sicher drei...
INT
MHM MHM..
IM
Hintereinander um diese fluency zu lernen wie das nja.es.geht nur übers <i>Üben</i> .
INT
JA JA..und inhaltlich ändert sich inhaltlich..was aso..sind hypothetische Fragen aber wie...ich
frag dich jetzt nach deiner Meinung was du glaubst sind so <i>mögliche</i> ..Herausforderungen
sein könnten für Leute die <i>eben Fachlehrer</i> sind für einen Gegenstand und nicht für eine
Sprache das wär die fluency dann inhaltlich [ALSO ich hab] glaubst du ändert sich da was?
INT
Übers Inhaltliche hab ich <i>schon von manchen Kolleginnen</i> gehört, das kann ich aber auch
nicht selber bestätigen weil ich die Erfahrung nicht selber machen kann,
INT
Ja,
IM
Dass sie die: beim Stoff bei der Fülle des Stoffs bei den Details <i>einsparen müs</i> [Mhm] sen und
..mehr so zu sagen den großen Überblick und das große Verständnis unterrichten [MHM]
ABER NICHT grad in Biologie und in Geographie ja? [Ja] wo nicht die vielen kleinen Details
unterrichten können die sin in einer rein deutschsprachigen Klasse unterrichten [Mhm..mhm],

ja das heißt es wird zwar nicht am Stoff an sich...zurecht geschnitten oder so [Mhm] oder es wird da nichts weggeschnitten.ABER an den..Details.
INT
JA..MHM,
IM
Das wurde mir berichtet aber das kann ich halt wie gesagt auch nicht selber und das ist vielleicht auch nicht der Eindruck [Ja..mhm] den alle Fachlehrer haben aber MANCHE haben.
INT
MHM MHM MHM.und <i>fachdidaktisch</i> wa...aso..wenn ich jetzt in eine DLP eine Religionsstunde in einer dlp Klasse vorbereite,..
IM
MHM,
INT
Stellt sich die Frage ähm..was würde ich machen hätte ich eben kein.. <i>kein Englischfachdidaktiktraining</i> ..schon absolviert und müsste, eben keine Ahnung..Vokabeln präsentiern oda::..äh..eine möglichst griffige Impulsgeschichte oda sowas finden oda verstehst du?
IM
Also ICH halts für wichtig dass äh:: jeder Lehrer der..in CLIL unterrichtet [Ja] sich <i>gut</i> vernetzt mit dem native teacher.
INT
MHM MHM,
IM
<i>Und wirklich mit dem native teacher</i> .im Vorfeld und nicht am Gang wie auch ich fallweise ja schon <i>tu</i> ähm bespricht wer welche also welches Material verwendet wird welche Themen besprochen werden welche Übungsformen ange [MHM MHM] wendet werden u:nd wie die Rollenverteilung ist.
INT
MHM MHM,
IM
Das is GANZ WICHTIG dass ma das im Vorfeld macht..und da is es auch wichtig dass ma sich auf den native teacher <i>verlässt</i> ,..
INT
MHM,
IM
Und ihm konkrete Aufgaben zuweist..also im vbs ist es dann wieder anders da sind die native teacher <i>eigenver</i> [Ja] <i>antwortliche</i> Lehrer, das heißt dann muss man sich natürlich auch absprechen aber..dann haben die noch mehr zu tun ((interruption from other colleague))
INT
Die Zusammenarbeit
IM
Ja die ist <i>ganz ganz wichtig</i> und das ist meiner...Meinung nach über <i>sämtliche Jahre</i> bisher ein ...sag ma mal ein <i>Entwicklungsgebiet</i> gewesen,..
INT
Ja::,
IM
Wei:l es dafür keine Zeiteinheit [Ja] gibt..und weil es o:: vom Zufall und vom individuellen Zugang abhängig ist ja?
INT

Aha..
IM
Und das:: funktioniert dann halt nicht immer so perfekt.
INT
Ja,
IM
Ja..
INT
Was heißt vom individuellen Zufa Zugang abhängt?
IM
NJA: das heißt...das:: <i>wahrscheinlich nicht alle</i> Lehrer meiner Meinung sind dass das..so regelmäßig ((interruption from other colleague)) dass das so:: regelmäßig passieren muss und so systematisch passieren muss und dass man dann also eigentlich viel investieren sollte..
INT
MHM MHM,
IM
Nicht? Mehr der Ansicht die geh halt mit und und und irgendwie werden sie schon irgendwas dazu zum sagen haben.
INT
Nja mhm,
IM
Das is gaub ich nicht das Optimum.
INT
Das heißt also eigentlich das dlp Programm erfordert auch eine gewisse Affinität zum team teaching?...also gewiss
IM
<i>100 prozentig</i> ja also..das ist ganz ganz wichtig und wir haben <i>noch immer</i> keine gescheite Schilfvorbildung für team teaching hier bekommen,.
INT
Ja,
IM
Und das hängt uns nach wir hatten mal eine eine ähm: eine ein Schilf ein Schilflehrgang zu dlp allgemein,..
INT
MHM,
IM
Aber das team teaching ist dann nicht wirklich <i>zufriedenstellend</i> vermittelt worden...
INT
MHM MHM..und die Schilf äh Veranstaltung zum dlp das war..?
IM
Na da ging s mehr um die..Zielsetzungen [Mhm] die eh klar sind [Mhm] und die äh:: um formale Möglichkeiten und dann hat die Vortragende eigentlich..also kam sie aus einer ganz anderen Organisationskultur [ähm aus dem Unibereich?] NEIN NEIN schon aus einer anderen Schule..
INT
Ja,
IM
Die schon lang aber aus dem vbs Bereich [AHA] nicht dem dlp Bereich in erster Linie..

u::nd die ham also viel <i>rigidere</i> : Strukturen ja?
INT
MHM,
IM
Dort ham die native teacher ihren festen Stundenplan und gehen jede Woche zur selben Zeit in die selbe Klasse [Ja] und bei uns is ja bis jetzt dieses <i>komplett flex</i> [Mhm] <i>ible</i> System das sich jetzt im vbs auch ändert [Mhm] da wird's auch jetzt rigider,.
INT
Ja,
IM
ABE:R für die focus on English Klasse <i>bleibts</i> [Mhm] flexibel eigentlich..und da..waren doch die..die die äh Fachlehrer die Hauptgestalter des Unterrichts ja?
INT
Ja,
IM
Während das in vbs dann nicht mehr so gesagt ist, sondern dann ist das eine echte 50 50 Zusammenarbeit [Ja] ja.
INT
Und die <i>inhaltlichen Zielsetzungen</i> du sagst da hat die Dame vom Schilf ähm:: nichts Neues [NAJA die inhaltlichen Zielsetzungen] so zu sagen
IM
<i>Waren uns klar</i> dass man den Kindern vertieft und in total oder in in..a lot of immersion.. die:: äh:: die <i>englische Sprache</i> näher bringt [Ja] das war das klar.
INT
JA JA es ist selbstredend,
IM
Ja das is klar dann noch amal referiert zu bekommen ist gut ist schön [Ja] aber bringt eigentlich nicht viel Neues ((smiles)).
INT
Ja MHM..ähm:: und was hörst du von dlp Lehrern die <i>keine Sprach</i> [Mhm] lehrer sind über ..die Herausforderungen die sich ihnen stellen..im dlp Zweig stellen?
IM
..also so querbeet an und für sich glaub ich sind also ist der Großteil mit dem flexiblen System wie s bis jetzt was <i>sehr gut zurecht</i> gekommen und war [MHM MHM] <i>sehr zufrieden</i> ..äh Unzufriedenheit gab s immer dann wenn ähm:: bestimmte Wünsche nach einem bestimmten nat [MHM] ive teacher nicht erfüllt werden konnten [AHA] wei::l der zum Beispiel schon in einer andern Klasse unterrichtet hat zu diesem bestimmten Zeitpunkt oder aber...überhaupt nicht verfügbar war weil er nicht da war weil unsere native teacher mehr arbeiten ((interrupt- ion from other colleague)) ähm:: weil...alle aus ohne Ausnahme eigentlich noch anderen beruflichen Verpflichtungen auch nachgehen,.
INT
MHM von den natives?
IM
Von den natives ja und die halt manchmal clashen mit der Schule und dann sind sie halt mal eine Woche am Donnerstag Freitag nicht da,.
INT
Ja,
IM

Ja?..ähm: bei denen die jetzt Verträge über zehn Stunden haben wird das <i>nicht mehr</i> so funktionieren aber <i>bis jetzt hats halt</i> funktioniert.
INT
Ja MHM..und äh: eine große Frage wird wahrscheinlich auch die Materialfrage sein ((audible intake by interviewee)) kann ich mir vorstellen bei den Lehrern?
IM
Is <i>gar nicht</i> so NAJA ähm::: ich glaub das <i>wirklich alle Lehrer</i> ..die da jetzt schon mehr als ein Jahr unterrichten [Mhm] äh: wirklich einen <i>recht guten</i> Fundus an Material ((interruption from other colleague)) wirklich einen großen Fundus an eigenem Material ähm:::..sich aufgebaut haben [JA JA] ja? Also das weiß ich von der Christine in Mathematik von einer anderen Mathematiklehrerin von der Claudia Aumann von der Trixi ähm:::..neu ins Programm eingestiegen in das Programm heuer sind zum Beispiel der Rainald Dubski in Geographie und der arbeitet da sehr eng mit dem Wolfi Widmer und kommt da auch an sein Material..auch in Geschichte hab ich gehört der der Wolfi Wirtl zum Beispiel hat KEIN Problem Material zu finden [Mhm] und macht in der 2A jetzt Geschichte...teilweise auf Englisch [Mhm mhm] also ich <i>glaub</i> dass...die Lehrer die das wirklich betreiben <i>wollen</i> und regelmäßig machen <i>wollen</i> [Mhm] das auch..äh..finden.Wir haben in der Bibliothek eine ganz gute Abteilung [Mhm] eine ganz gute clil Abteilung die jährlich auch ein bisschen aufgestockt wird vor allem auch für die Unterstufe.mit dieser Usborn Auktio Auktio ach Aktion [Mhm] ja? Der der Usbornverlag macht bei und Buchausstellungen [Ja] die Kinder kaufen was sie gerne haben möchten [Mhm] u::nd die Schule die Bibliothek bekommt dann...einen bestimmten Prozentsatz von der <i>gesamten</i> Verkaufssumme der sehr hoch ist ich glaub so um die 50 Prozent [Mhm mhm] als Geschenk,..
INT
Okay,
IM
Und es waren heuer.700 Euro oder so [Mhm] wir durften beim Usbornverlag also um 700 oder sogar 900 Euro also ein ziemlich <i>großer anständiger Be</i> [JA] <i>trag</i> um diesen Betrag Bücher bestellen für clil für Klassensets für Lektüre und alles [MHM MHM] mögliche. Und das <i>war scho:n</i> die zweite oder dritte Geschenklieferung.
INT
JA AHA...wird das Tradition? ((laughs))
IM
JA das wird sicher Tradition wenn die Frau Abiodon hat vom Usbornverlag die is da schon dran wir lassen uns jetzt immer zweijährige Abstände weil sonst zahlt es sich nicht aus weil dann hat man immer nur einen Jahrgang die das noch nicht gesehen haben [Ja] und so stark ändert sich der Katalog [MHM] das Angebot auch nicht innerhalb von einem Jahr nicht?
INT
JA JA und du hast jetzt ähm:::..du bist Klassenvorständin der 8a::?
IM
Ja.
INT
Gewesen [JA JA GENAU!] weil sie maturiert sind mittlerweile seit ein paar Tagen ähm:: wie war denn das für dich als Englischlehrer in dieser Klasse zu unterrichten jetzt im Hinblick auf auf äh:: den Unterricht in andren Fächern auf Englisch teilweise?
IM
..sehr <i>spannend</i> weil es in der Oberstufe es dann wirklich möglich war..mit ihnen auch zu.. Sachthemen aus <i>verschiedensten Gebieten</i> [Mhm] auf Englisch zu diskutieren und zu arbeit-

[MHM] en äh Material zu lesen zum Beispiel äh:: jetzt im letzten Jahr zur Finanzkrise [Ja] äh die hatten die Vorbildung aus Geographie die haben sich da recht gut ausgekannt [Mhm] also: <i>es gibt</i> da [Mhm] gegenseitig <i>Beeinflussung</i> so eine Art Synergieeffekt [Mhm] ja? Sie merken sich natürlich die Dinge aus den andern Gegenständen [Mhm] und bringen das dann auch in Englisch ein und man kann..ja..sehr leicht hochanspruchsvolle Sachtexte und so weiter mit ihnen.äh: lesen.
INT
JA AHA..u::nd
IM
Und darüber arbeiten.
INT
Ja..und..bezüglich der Zusammenarbeit in deinem Lehrerteam war das manchmal so Frage... Englisch als Arbeitssprache:: ist jetzt für einen Lehrer vielleicht besonders mh:: arbeitsintensiv und hat sich deswegen an dich gewendet oda <i>war</i> das::?
IM
Das gabs <i>teilweise</i> ähm::...in in ja in der Fünften Sechsten ein bissl mit Geschichte [MHM] und da haben wir dann auch fächerübergreifende Projekte gemacht [Mhm] also zum Beispiel haben wir fächerübergreifend gearbeitet zur Sklaverei im alten Rom [Ja] ähm:: das haben wir uns aufgeteilt dann haben wir auch fächerübergreifend gearbeitet zu den native Americans ein Jahr später [Aha] also es hat immer wieder so ein bissl was..äh: und zur amerikanischen Geschichte Unabhängigkeitskrieg und so weiter [Ja] also da hats da gibt's immer wieder Be-[MHM] rührungspunkte..das kann man natürlich NOCH stärker ausbauen [MHM] also wir hatten mh:: zwei drei Großprojekte in der Oberstufe in vier Jahren das ist..net so <i>wahnsinnig</i> viel [Ja] nicht? Theoretisch könnt ma sich da auch ein bissl mehr ausbauen auch.
INT
JA MHM...is aber wieder nicht so leicht von der Vorbereitung her?
IM
JA NEIN es ist vor allen Dingen sehr <i>zeitintensiv</i> von der Koordination is es <i>nicht einfach</i> und ..ähm:: grade in Englisch steht man mehr unter dem Zwang auf Grund der Matura..Themen ja?
INT
MHM,
IM
Kurzfristig Themenwechsel zu haben das heißt ma kann si net wirklich drei Monate mit ein und dem selben Themengebiet in Ruhe beschäftigen [Ja] weil da vergeht <i>zu viel Zeit</i> [Ja] in der man dann eigentlich andere Dinge..streichen muss die man aber NICHT [Ja] streichen SOLLTE.
INT
..gibts irgendwas was du dir...als.als Sprachlehrerin jetzt was du was du..dir ERHOFFST aus dem dlp Unterricht?..irgendwie...von der sprachlichen Seite her nämlich..weiß nicht vielleicht ein <i>spielerischer</i> Zugang zu gesprochener Sprache:: aso ein gestärkt spielerischer Zugang oda ((audible intake)),..
INT
I:ch [War jetzt ein Beispiel] <i>glaube</i> ähm zu erhoffen klingt so <i>passiv</i> .
INT
MHM MHM,
IM
Ich glaube dass..ich selber sehr viele gestalterische <i>Möglichkeiten</i> habe.
INT

JA JA,
IM
U::nd dass ich einfach mir das gestalten <i>kann</i> was ich mir gestalten <i>möchte</i> ja?
INT
JA,
IM
U::nd..diese Freiheit zu haben ist schon amal etwas sehr <i>Schönes</i> [MHM MHM] ähm:: ich hab mir zum Beispiel gestaltet dass ich ähm:: von unserem..bewährten aber für die vbs Klassen <i>wahrscheinlich</i> zu einfachen Englischbuch dem More weggegangen bin und jetzt ein anderes ausprobier [MHM MHM] das Smart..schau ma ob das das hält was es äh äh so auf den ersten Blick verspricht.aber.wie gesagt es besteht die Möglichkeit wirklich <i>Vieles</i> zu gestalten [Ja], das find ich schön.
INT
Ja ja ich glaub ich habs vielleicht a bissl..missver.aso undeutlich ausgedrückt..as Sprachlehrer hast du einen andern <i>Zugang</i> .zu Englisch als Arbeitssprache vielleicht als ein..ein Fachlehrer.
IM
<i>Njo.</i> ((affirmative))
INT
Was wär denn so:: was was <i>redlicher</i> ((transcriber's doubt)) Sprachunterricht so zu sagen auch ist?..verstehst du was ich meine?
IM
N::icht ga::nz [MHM] muss ich gestehn.
INT
Mit Einbezug von Fachdidaktik vielleicht auch <i>oda ob</i> äh.explicite sprachliche Ziele formuliert werden <i>wo ma jetzt sagt</i> wenn ich jetzt über Möglichkeiten sprech dass ich die if- Konstruktion..oda so irgendwas benutzte oda..eben dieses eher den transparenteren Zugang expliziten Zugang zu Sprache,..
IM
.ich glaub..das es da..KEINE großen <i>Unterschiede</i> gibt [Mhm] zwischen..also zwischen dem was die Lehrer versuchen den Schülern..beizubringen [Mhm] <i>strukturell</i> und so weiter das is im Prinzip dasselbe wie in den normalen Klassen [Mhm] ABER der Zugang der SCHÜLER [MHM..mhm]ist KOMPLETT anders..die dlp Schüler [Mhm]...hören einmal vielleicht die Theorie..und das geht <i>sofort</i> in ihr Bauchgefühl [Mhm] über.die können das dann anwenden <i>obwohl</i> sie dir vielleicht nicht mehr theoretisch erklären können wie das ganze funktioniert,..
INT
MHM MHM,
IM
U::nd bei: den anderen Schülern ist es oft umgekehrt die können die Grammatikregeln <i>endlos</i> runter [Mhm] ratschen aber sie können sie <i>in keinem einzigen</i> Satz richtig verwenden,..
INT
Okay,
IM
Ja?
INT
Ja,
IM
.und das is natürlich dann DA steht man dann an ja?
INT

Ja,
IM
Das ist der Unterschied zwischen der <i>Fertigkeit</i> [Ja..ja] der <i>Kompetenz</i> die clil Schüler... wahrscheinlich auch auf Grund der Tatsachen dass sie auch a bissl handverlesen sind wobei <i>meine</i> achte Klasse die war hatte noch keine hatte <i>noch keinen</i> orientation talk [Ja] die sind noch rein zufällig und durch Interesse gekommen [Ja] aber wir hatten ((interruption from other colleague)) aber der Unterschied ist effektiv DAS ja und [Mhm] in den andern Klassen da Sitzen die Bra:ven die eigentlich nur das Holzgerüst..irgendwie lernen damit aber <i>nicht</i> umgehen können.
INT
JA MHM,...
IM
Und ich da da würd ich mir eher wünschen bei den anderen ja irgendwelche <i>zusätzlichen</i> Strukturen und..die <i>Zeit zu haben</i> und <i>die Gelegenheit</i> zu haben ihnen das auch wirklich..in der Praxis..im.in der An [MHM] Wendung der Sprache äh:sie üben zu lassen [MHM] <i>weil das ist das</i> was den andern die clil Klassen die <i>wenden die Sprache an</i> und die normalen Klassen die lernen Englisch drei Stunden in der Woche und die wenden NICHTS [Ja] an deswegen <i>geht s nicht</i> das ist der entscheidende Unterschied.
INT
MHM MHM.gibt seine Frage in diesem Interview die ich NICHT gestellt habe aber die <i>wichtig</i> gewesen wär? Deiner Meinung nach?
IM
Weiß ich nicht nein könnt ich nicht sagen.
INT
Oder willst du irgendwas auf der Seele am Herzen was du dazu sagen möchtest? Zum Thema DLP Programm an unserer Schule?
IM
...hm:: NEIN also ich würds <i>gut finden</i> ..das <i>gesamte Schulsystem</i> auf dlp umzustellen [Mhm] oder auf focus English vielleicht nicht auf VBS das ist ein bisschen zu ding [Mhm] aber..diese Möglichkeit der Ausbildung ja? [Mhm] allen Schülern zugänglich zu machen [Mhm] DENN sie verlieren <i>nichts</i> von ihrer Muttersprache [Ja] wenn das ordentlich durchgeführt wird sie verlieren <i>nichts</i> an ihrem an ihrem fachlichen Ausbildungen ihrer Allgemeinbildung ja? Und sie gewinnen <i>dazu wirklich</i> nicht nur Englisch gut bis sehr gut zu können sondern auch einen guten Zugang zu den <i>andern</i> Fremdsprachen [MHM]...irgendwie tun sich die <i>auch leichter</i> in Summe dann ja? Bei den bei der zweiten Fremdsprache und bei der dritten EGAL ob das jetzt Französisch Spanisch oder Italienisch is [Mhm] das is mir jetzt bei meiner Maturaklasse so aufgefallen [MHM] ich hab die ja die ersten fünf Jahre in Französisch ja auch gehabt und erst in der achten hab ich Französisch [Ja] abgegeben...und ich wa:r..ich hatte den Eindruck naja die sind eigentlich langsam und schwerfällig in Französisch [Ja] und nach diesem einen Jahr.also jetzt bei der Matura war ich <i>wirklich</i> von den Socken wie <i>hervorragend</i> die ihre Französischmatura gemacht haben,..
INT
Ja,
IM
Und es war <i>natürlich auch</i> das letzte Jahr aber das war nicht nur ohne die Basis vorher hätten sie das letzte Jahr nicht [Ja] auch vor allem auch ohne..Fundament hätten sie das nicht so zu sagen draufsetzen können,..
INT

JA MHM,
IM
Das heißt also sie haben in Wirklichkeit gut Französisch auch wenn ich nicht immer den Eindruck hatte davor.
INT
Ja,
IM
Ja DAS HEIßT das Sprachprogramm hilft auch bei allen anderen Sprachen [Mhm]...
INT
Sensibilisiert für Sprache?
IM
JA [Mhm] es sensibilisiert sensibilisiert für Sprache für Kommunikation ganz [MHM MHM] allgemein ja. Also ich hab auch nie ERLEBT dass eine dass eine dlp Klasse so eine schweigende Klasse wäre ja? [Mhm]Wie man es oft hat du kennst es sicher auch aus Englischstunden in Oberstufen [Ja] du kommst rein hast ein <i>ganz</i> ein <i>tolles</i> Thema sagst die ersten drei Sätze und fragst sie nach der Meinung UND DANN KOMMT NICHTS. <i>Schweigen Schweigen Schweigen</i> ..keiner keine Reaktion [Ja] das <i>kann</i> in einer dlp Klasse <i>nicht</i> passieren [Ja] <i>die lernen</i> kommunizieren ganz anders von Anfang an ja?
INT
MHM also die haben diese <i>Scheu</i> die von vielen andern empfunden wird
IM
JA dieses <i>ich trau mich jetzt nichts sagen</i> das haben sie einfach nicht.
INT
MHM..gut Irene dann dank ich dir wirklich wirklich von ganzem Herzen.
IM
GERNE!
INT
Für dieses Interview.
IM
Gerne ich hoffe es:...hilft dir was.
INT
Ja danke.
Duration: app. 37 minutes, interruptions excluded.

7.3.10. IM, REFINING

INT
Ja, du hast dich dazu bereit erklärt..ein refining interview mit mir noch durchzuführen..über unser dlp Programm UND ich hätte gleich zuerst die die Frage was macht den für dich einen <i>Guten dlp Lehrer</i> aus?
IM
Meinst du jetzt..den österreichischen Lehrer ODER den native teacher?
INT
Fang ma mal mit dem österreichischen Lehrer an.
IM
Okay äh:::... ein dlp Lehrer MUSS in erster Linie meiner Meinung nach GERN in diesem Sys-

tem arbeiten und mit Engagement sich für den bilingualen Unterricht einsetzen er [Mhm] muss
NICHT er oder sie muss nicht perfekt Englisch unterrichten können [Mhm], muss eigentlich
<i>gar nicht</i> ..ähm::...vordergründig Englisch unterrichten können [Mhm]..sollte aber bereit sein
und auch gerne mit den..native partner teacher zusammenarbeiten,
INT
Native, meinst jetzt den German native?
IM
Nein, Englisch native, native teacher sind in unserem Sprachgebrauch in der Praxis immer die
..äh British or American or Australian English native speakers. [Mhm] ja. Das ist das <i>aller-</i>
<i>wichtigste</i> [MHM]..wir ..glauben sehr daran das Modell noch oder überhaupt insofern flexibel
zu halten dass..die Lehrer..sich entscheiden können..OB sie mit äh..mit der Methode der regel-
mässig abgehaltenen bilingualen [Mhm] Stunde arbeiten oder in Projektform wo mehrere
Wochen lang entweder nur auf Englisch oder nur auf Deutsch unterrichtet wird [MHM],
<i>prinzipiell</i> ist beides <i>möglich</i> ..deutlich einfacher zu organisieren ist natürlich die <i>regelmässige</i>
bilinguale Stunde [Ja] meiner <i>persönlichen</i> Meinung nach ist es auch..didaktisch das bessere
[MHM MHM] weil die Schüler..konstant...sozusagen eine..Konfrontation mit dem Englischen
in allen Fächern [MHM Mhm] haben, ähm:: es is auch <i>so</i> :: dass sich bei uns im Laufe der
Jahre jetzt <i>doch mehr und mehr</i> regelmässige gegenüber dem der Projektform durchsetzt [Mhm
MHM] auch Lehrer und Lehrerinnen also Kollegen die..früher geschwört haben auf die Pro-
jektform sind dabei um haben schon umgedacht und setzen jetzt auch oder arbeiten jetzt auch
auf einer <i>regelmässigen</i> Basis mit den native teachers zusammen.
INT
Was hat das Umdenken mh:: beeinflusst?...unter den Kollegen?...dass sie jetzt eben jetzt eher
eine regelmässige..Stunde versuchen anzubieten?
IM
...ich glaub <i>einerseits</i> ein verstärktes oder verbessertes Selbstbewusstsein [Mhm] DENN ..oft
wird ein Projekt deswegen bevorzugt WEIL das Projekt das ist so eine Art Highlight das Pro-
jekt in Englisch, haben das ist ein Thema da bereitet man sich ENORM gut dafür vor mit
Material und so weiter...während wenn man regelmässig jede Stunde oder <i>Tschuldigung</i> nicht
jede Stunde aber jede Woche eine Stunde [Ja] auf <i>Englisch</i> unterrichtet dann wird man NICHT
für jede Stunde <i>so viel</i> Vorbereitungszeit invest [MHM] ieren können sondern es wird äh auch
Vorbereitung des englischen Teils zu einer Art Routine werden und diese Routine [MHM] muss
man sich <i>erst erwerben</i> und so weit sind jetzt eben speziell die Lehrer die anfangs sehr stark
mit Projekten gearbeitet haben in der Zwischenzeit [Ja]AUßERDEM haben wir gelernt auch
die native teacher stärker für die Aufbereitung und Auffindung von Material EINzusetzen
[Mhm] also das am Anfang als sie noch sehr unterschiedliche Stundenpläne hatten uns sehr un-
<i>regelmässige</i> Stundenpläne von Woche zu Woche [Mhm] nicht so möglich hat sich aber jetzt
als <i>normal</i> herauskristallisiert dass man auch Themen einfach äh: vorschlagen kann und die
native ENTWEDER mit dem native [Mhm] gemeinsam [Mhm]die Lernmaterialien erarbeitet
ODER ABER sie bittet gewisse Arbeiten in diesen Zusammenhang zu übernehmen, das is jetzt
Gang und Gebe.
INT
Ja.OKAY du hast eben gemeint, wo ich dich nach den Eigenschaften des <i>guten dlp</i> Lehrers
gefragt [Mhm] habe, da hast du eben gemeint WELCHEN dlp Lehrer ich jetzt eigentlich
mein [Ja] den mit Muttersprache Deutsch vorrangig [Ja ja genau] und Muttersprache Englisch
und jetzt wollt ich dich fragen bei den Leuten die eben Englisch als Muttersprache ham was::
würdest du sagen [OKAY] sind da Eigenschaften die förderlich sind?
IM

Ähm::: lustig da muss ich jetzt etwas länger nachdenken...wei::l wir eigentlich überwiegend
wirklich SEHR gute native teacher haben HABEN [Ja] ähm:: was bei native teachers also
native teacher SOLLTEN eine gute und weitgefächerte Allgemeinbildung haben [Ja]äh.
gleichzeitig sollten sie aber im Stande sein zu artikulieren was ihre speziellen <i>Interessen</i> [Mhm]
und ihre speziellen Stärken sind,
INT
Weil die kommen ja auch wirklich aus einem breiten mh::: Feld,
IM
Ja, sie kommen aus einem sehr breiten Hintergrund von Qualifikationen [Ja]wo von Künstlern
über Psychologen bis hin zu Technikern schon alles [MHM] oder Vielen dabei war oder ist
und deswegen äh sind zwei Pfeiler für ein gutes Arbeiten, erstens eine WIRKLICH gute
Allgemeinbildung [Ja] ZWEITENS die Fähigkeit selbst einzuschätzen wo sind meine Stärken
bezogen auf die Schulfächer..dann drittens die..Offenheit sich auf Neues fachlich einzulassen
[MHM MHM] spricht sich auch einzulesen in neue Gebiete [JA] u::nd äh...auf der <i>persönlichen</i>
Seite [Mhm mhm] die Fähigkeit dem Schüler gegenüber abzugrenzen, es besteht bei den native
teachers ein bissl die Gefahr dass sie allzusehr ins Fraternisieren mit den Schülern [Mhm] mit
den Schülern übergehen und dann verlieren sie ihre Autorität UND dann funktioniert nicht
mehr gut, die <i>Fähigkeit</i> die <i>persönliche Autorität</i> den Schülern gegenüber..auch durchzusetzen
[MHM MHM] halt ich für sehr wichtig.
INT
Gut ja das wärs dann auch von meiner Seite, Danke Danke für deine Hilfe das war sehr lieb von
Dir!
IM
Kein Problem, sehr gern.
Duration: app. 9: 33

8. ABSTRACTS AND CV

8.1. ABSTRACT (ENGLISH)

This diploma thesis studies CLIL (= Content and Language Integrated Learning) and the influences it has on the professional context of content teachers. The first part of this paper is concerned with theories and conceptualizations of CLIL. This means that- on the one hand- those language pedagogic approaches which have been most influential in the last three decades are summarized. On the other hand reviews of programmatic and classroom- based conceptualizations of CLIL are provided. Research results into second language learning point into the direction that- in order for language learning to take place successfully- content teachers need to provide learners with specialized settings. Learners should produce meaningful communicative output in correct lexical forms. This means that CLIL teachers need to be aware of the language pedagogic aspects and should have gained language pedagogic teacher competences.

The second part of this thesis is based on the analysis of interviews conducted with voluntary teachers from a Viennese comprehensive school. All of the interviewees are content teachers and do CLIL on a regular basis. Analysis of their statements has revealed a rather diverse picture of their attitudes towards the bilingual program as such or at their school. However, there have been two aspects that all five interview partners share. First, every one of them is a dedicated teacher and tries to support learners in their own ways. Second, all of those content teachers greatly depend on material that fits to the national curricula of their subjects. It was said repeatedly that it is problematic to get material that fulfills this requirement. In this paper the author comes to the conclusion that an increase in cooperation with English teachers could result in a larger pool of teaching materials. This would include having material with a more integrative approach to the L2.

8.2. ABSTRACT (GERMAN)

Die vorliegende Diplomarbeit erforscht CLIL (Content and Language Integrated Learning) und dessen Einflüsse auf das professionelle Umfeld von SachfachlehrerInnen. Der erste Teil dieses Papers befasst sich mit Theorien und Konzeptionalisierungen von CLIL. Das bedeutet, dass einerseits jene sprachpädagogischen Zugänge zusammengefasst werden, die in den letzten dreißig Jahren am einflussreichsten waren und andererseits werden Reviews zu programmatischen und klassenraumbasierten Konzeptualisierungen zur Verfügung gestellt. Forschungsergebnisse bezüglich des Erlernens einer zweiten Sprache deuten in die Richtung, dass SachfachlehrerInnen spezielle Lernsettings bereiten sollen, damit die L2 erfolgreich erworben werden kann. Die Lernenden sollen bedeutsame und korrekte grammatikalische Beiträge in Formen der Kommunikation aktiv liefern können. Das bedeutet, dass CLIL-LehrerInnen sich der sprachpädagogische Aspekte bewusst sein sollten, und daher typische sprachpädagogische Kompetenzen erworben haben.

Der zweite Teil dieser Diplomarbeit basiert auf der Analyse von Interviews mit LehrerInnen einer AHS in Wien. Alle teilnehmenden LehrerInnen sind SachfachlehrerInnen und unterrichten CLIL regelmäßig. Die Analyse ihrer Aussagen trug ein heterogenes Bild ihrer Einstellungen zu dem Programm per se und an ihrer Schule als solches zu Tage. Dennoch gibt es zwei Aspekte, in denen sich alle TeilnehmerInnen ähneln. Erstens ist jeder/ jede von ihnen ein/ e überzeugte/ r Lehrer/ in und unterstützt seine/ ihre SchülerInnen auf die je eigenen Art und Weise. Zweitens hängen alle diese SachfachlehrerInnen in hohem Maße von Materialien ab, die den nationalen Lehrplänen ihrer Fächer entsprechen. Es wurde im Laufe der

Interviews wiederholt daraufhingewiesen, dass es schwer sein kann, diese Materialien zu finden. Die Autorin dieser Arbeit kommt zu dem Schluss, dass eine Steigerung der Zusammenarbeit zwischen Sprachlehrkraft und Sachlehrkraft zu einem größeren Materialfundus führen kann, der wiederum einen integrativeren Zugang zum Erwerb der L2 in bilingualen Klassen unterstützen würden

8.3. CV

- Familienname: Koller
 - Vorname: Alexandra
 - Geburtsdatum: 3. April 1984
 - Geburtsort: Wien
 - Staatsbürgerschaft: Österreich
-
- 1990-1994: VS Sonnenuhrgasse, 1060 Wien.
 - 1994-1997: BRG Franklinstraße, 1210 Wien.
 - 1997- 2003: BRG Marchettigasse, 1060 Wien. Matura in Deutsch, Englisch, Mathematik und Biologie. Außerdem eine Fachbereichsarbeit aus Englisch, die mit Gut beurteilt wurde.
 - Seit 2003: Lehramtsstudium Englisch und kombinierte katholische Religionspädagogik. Das erste Diplomzeugnis wurde am 31.1.2007 ausgestellt.
 - Seit 2010: Sondervertragslehrerin für Englisch und katholische Religion mit voller Lehrverpflichtung am BRG 14, Linzer Straße.