

CLILiG als Chance für den Deutschunterricht in Norwegen: Wunschdenken oder realisierbares Konzept?

Karen Bauer*

Norwegian University of Science and Technology
karen.bauer@ntnu.no

Beate Lindemann

The Arctic University of Norway
beate.Lindemann@uit.no

Abstract

Während CLIL mittlerweile einen festen Platz in der europäischen Bildungslandschaft hat, scheint sich in Norwegen die Umsetzung des Konzeptes auf vereinzelte Angebote in englischer Sprache zu begrenzen. Gleichzeitig ist die Förderung fächerübergreifenden CLIL-Unterrichts ein wichtiges Ziel der europäischen Sprachenpolitik.

Unser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Rahmenbedingungen eine Implementierung von deutschsprachigem CLIL-Unterricht (CLILiG) an norwegischen Schulen ermöglichen könnten beziehungsweise inwiefern CLILiG bereits praktiziert wird. Auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung unter 80 Deutschlehrer*innen zielt die hier vorgestellte Studie darüber hinaus darauf ab, Haltungen der Unterrichtenden zu CLILiG abzufragen und aufzudecken, welche Weiterbildungsangebote von Unterrichtenden benötigt werden, um eine Umsetzung von CLILiG in Norwegen möglich zu machen. Unsere Daten zeigen eine große Bereitschaft der Befragten, mit CLILiG zu arbeiten. Sie betonen, dass CLILiG-Angebote mehrsprachiges Arbeiten schulen und fachlich und sprachlich zu verbesserten Kompetenzen der Schüler*innen führen können. Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass neben fachlichen und sprachlichen Kompetenzen sowohl adäquate Unterrichtsmaterialien als auch die erforderlichen Rahmenbedingungen an den Schulen vorhanden sein müssen, um CLILiG in Norwegen erfolgreich etablieren zu können.

Keywords

CLILiG, Deutsch als Fremdsprache, Norwegen, Fragebogenuntersuchung, organisatorische Rahmenbedingungen, Mehrsprachigkeit

1. Einleitung

Eine im Jahr 2021 durchgeführte Erhebung des Europäischen Fremdsprachenzentrums im Rahmen des Projekts *CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages* (vgl. Daryai-Hansen & Lindemann, 2021 a und b, Daryai-Hansen et al. 2023) machte deutlich, dass es in Europa nur wenige Länder gibt, in denen den Schüler*innen systematisch oder in Projekten CLIL-Unterricht in sogenannten LOTE-Sprachen angeboten wird. Das Akronym LOTE steht für *languages other than English* und umfasst somit auch Deutsch. Die entsprechende Empfehlung des Europarates (European Council, 2008), Schulfächer zumindest teilweise in anderen EU-Sprachen als der lokal üblichen Unterrichtssprache zu vermitteln, wird damit offensichtlich ignoriert. Europaweit scheint es so zu sein, dass das CLIL-Konzept kaum bekannt ist, in den Lehrerausbildungen kaum erwähnt oder thematisiert und an den Schulen nicht umgesetzt wird. Dies gilt auch für Norwegen.¹

1.1 Einige Begriffsdefinitionen: CLIL, CLIL LOTE, CLILiG, Immersion und fächerübergreifender Unterricht

Unter dem Begriff CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) versteht man einen Unterricht, der das Lernen von fachlichen Inhalten und das Lernen einer Fremdsprache miteinander verknüpft. Folgende Definition von Mephisto et al. (2008) wird für das Grundkonzept CLIL zu Grunde gelegt:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is “a dual focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language”. CLIL is a widely used term and can be defined as an “umbrella term covering a dozen or more educational approaches (e.g., immersion, bilingual education, [...] and enriched language programmes (S. 9 und 12).

Wenn von CLIL-Projekten gesprochen wird, bezieht man sich fast ausschließlich auf Projekte, in denen die zu erlernende Fremdsprache Englisch ist (vgl. Bakken & Brevik 2022). Das ist damit zu erklären, dass Englisch in weiten Teilen Europas die erste Fremdsprache an den Schulen ist.

¹ Norwegen hat an der oben genannten Studie teilgenommen. Die Ergebnisse aus Norwegen bestätigen, dass an den Schulen CLIL in den LOTE-Sprachen (Deutsch eingeschlossen) nicht umgesetzt wird.

Im Kontrast zu CLIL (mit Englisch als Zielsprache) bezeichnet das Akronym CLIL LOTE den CLIL-Unterricht mit anderen Sprachen als Englisch (LOTE, *Languages other than English*) und das Akronym CLILiG den CLIL-Unterricht mit der Zielsprache Deutsch.

Im Rahmen dieses Projekts definieren wir deshalb CLILiG in Anlehnung an die Definition von Coyle, Hood & March (2010, S. 1) als einen bifokalen Unterrichtsansatz, bei dem die Fremdsprache Deutsch zum Lehren und Lernen sowohl von Fachthemen als auch der Sprache an sich dient. Im Lehr- und Lernprozess wird weder nur auf das Fachthema fokussiert noch allein auf die Fremdsprache Deutsch. Beide sind vielmehr miteinander verwoben, selbst wenn einer der beiden genannten Aspekte eine gewisse Zeit im Vordergrund stehen kann. Somit ist CLILiG ein Oberbegriff für Bildungskontexte mit deutschsprachigen CLIL-Angeboten (vgl. Haataja & Wicke 2016, S.12).

Die Durchführung kann sich auf einzelne Unterrichtsstunden beschränken, sich aber auch über einen längeren Zeitraum erstrecken. Nach Bentley 2010 unterscheiden wir in einem Kontinuum zwischen unterschiedlichen Umsetzungsformen von CLIL, mit den Varianten Soft CLIL und Hard CLIL.

	Type of CLIL	Time	Context
Soft CLIL ↑	Language-led	45 minutes once a week	Some curricular topics are taught during a language course.
	Subject-led	15 hours during one term	Schools or teachers choose parts of the subject syllabus which they teach in the target language.
↓ Hard CLIL	Subject-led (partial immersion)	About 50% of the curriculum	About half of the curriculum is taught in the target language. The content can reflect what is taught in the L1 curriculum or can be new content.

Tabelle 1: Verschiedene Varianten von CLIL (Bentley, 2010, S. 6)

Bei Soft CLIL-Angeboten liegt der Fokus auf dem Sprachunterricht, die Beschäftigung mit einem Fachthema tritt hingegen in den Hintergrund. Bei Hard CLIL-Angeboten erhalten die Schüler*innen Fachunterricht in der Fremdsprache, also z.B. Geschichtsunterricht auf Deutsch (außerhalb eines deutschsprachigen Landes).

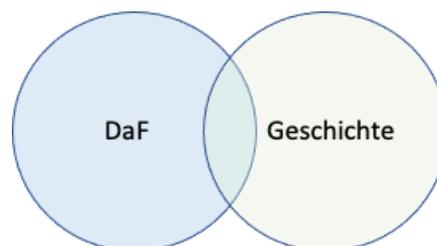


Abb. 1: Beispiel für Soft CLIL (Geschichtsthemen im DaF-Unterricht) und Hard CLIL (Geschichtsunterricht auf Deutsch)

Angelehnt an Erfahrungen aus Kanada, wo bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts Schulfächer ganzjährig in einer anderen Sprache als der normalen Unterrichtssprache unterrichtet wurden, bezeichnet man diese Form des Unterrichts gemeinhin als *Immersion*² (vgl. Swain 1997). Unter Immersion verstehen wir also immer CLIL-Unterricht, bei dem Fachunterricht in einer Fremdsprache über einen längeren Zeitraum fest im Stundenplan verankert ist, also z.B. Geschichtsunterricht auf Deutsch (s.o.).

Darüber hinaus gibt es auch noch den Begriff des *fächerübergreifenden Unterrichts (Interdisziplinäre Zusammenarbeit)*. Es gibt unterschiedliche Definitionen für diesen Begriff. Wir stützen uns auf die allgemein gehaltene Definition von Geigle (2005):

Fächerübergreifender Unterricht ist eine Organisationsform, die – bezogen auf die traditionellen Schulfächer – eine andere Strukturierung schulischen Lehrens und Lernens durch Koordination oder Integration ermöglicht. Koordination bedeutet die gegenseitige Abstimmung verschiedener Fächer. Unter Integration versteht man zum einen die Einbeziehung in einen größeren Kontext, wodurch Bezüge hergestellt werden, die über das Fach hinausweisen. Zum anderen versteht man darunter die Wiederherstellung einer Einheit, die durch die Aussetzung bereits existierender Fachgrenzen erfolgen kann. (S. 22)

Diese Definition hebt die beiden Dimensionen der Koordination und der Integration hervor, auf die wir in der Analyse und in der Diskussion noch zurückkommen werden.

1.2 Fächerübergreifender Unterricht und CLIL in Norwegen

Wie oben erwähnt, gibt es in Norwegen kaum CLIL (Englisch)-Unterricht und nach Angaben der oben genannten Umfrage des Europäischen Fremdsprachenzentrums keine Umsetzungen von CLIL im Bereich der LOTE-Sprachen (vgl. auch Lindemann & Brox Larsen, 2012).

In Norwegen ist jedoch die interdisziplinäre Arbeit in den Schulen durch das im Jahr 2020 neu eingeführte Curriculum LK20 (Kunnskapsdepartement, 2017), auch Fächererneuerung (*fagfornyelse*) genannt, verbindlich vorgegeben.³ Im Curriculum LK20 werden für die fächerübergreifende Arbeit drei Themenbereiche benannt, die als globale gesamtgesellschaftli-

² Bereits seit den 70er Jahren gibt es in Kanada Schulen, in denen sogenannte Immersionsprogramme angeboten werden. Dort werden in den englischsprachigen Gebieten Unterrichtsfächer auf Französisch und in den französischsprachigen Gebieten Unterrichtsfächer auf Englisch angeboten.

³ In älteren Versionen des norwegischen Curriculums war interdisziplinäres Arbeiten nicht vorgeschrieben.

che Herausforderungen angesehen werden: Gesundheit und Lebensqualität (helse og livsmestring), Demokratie und gesellschaftliches Engagement (demokrati og medborgerskap) sowie Nachhaltigkeit (bærekraftig utvikling). Grundsätzlich wird im Curriculum gefordert, dass sich alle Schulfächer mit diesen Themenbereichen beschäftigen. Der Lehrplan für Fremdsprachen (Kunnskapsdepartement, 2019) betont, dass im Fremdsprachenunterricht der interdisziplinäre Unterricht besonders auf den Teilbereich Demokratie und gesellschaftliches Engagement ausgerichtet sein soll. Fächerübergreifende Arbeit bedeutet dann, dass man in mehreren Fächern, wenn möglich gleichzeitig, innerhalb des gleichen Themenbereichs sprachunterricht sollen die oben genannten Themenbereiche dann in der Fremdsprache behandelt werden, in den übrigen Fächern auf Norwegisch. Im erstgenannten Fall kann man dann von CLIL sprechen, genauer gesagt von der Arbeit mit einem Fachthema in einer Fremdsprache (siehe hierzu auch die Erläuterungen zu Hard CLIL und Soft CLIL).



Abb. 2: Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts

2. Die Leitfragen für diese Studie

Die eindeutige Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit führt nun zu der Frage, inwieweit Deutschunterricht in Norwegen grundsätzlich mit Unterricht in anderen Fächern kombiniert werden kann.

Einerseits geht es also darum, ob und wie eine interdisziplinäre schulische Zusammenarbeit auch die Fremdsprache Deutsch umfassen kann. Interessant ist dabei zu fragen, inwieweit eine solche Zusammenarbeit zu einer Umsetzung des CLILiG-Konzepts führt oder ob es eher eine fächerübergreifende, kurze Kooperation ist, in der dann auch im DaF-Unterricht für eine begrenzte Zeit mit einem bestimmten Thema gearbeitet wird. Den obigen Definitionen folgend wird also unterschieden zwischen den beiden Formen von CLILiG (Fachunterricht auf Deutsch

und Arbeit mit fachlichen Themen im DaF-Unterricht) auf der einen Seite und einem fächerübergreifenden Unterricht auf der anderen Seite, bei dem streng genommen nur vorausgesetzt wird, dass die beteiligten Fächer mit dem gleichen Thema oder mit unterschiedlichen Aspekten des gleichen Themas arbeiten (in diesem Fall wird dann im DaF-Unterricht eventuell ein CLILiG-Projekt durchgeführt, während keines der anderen Fächer CLILiG-bezogene Anteile in den Unterricht einbezieht).

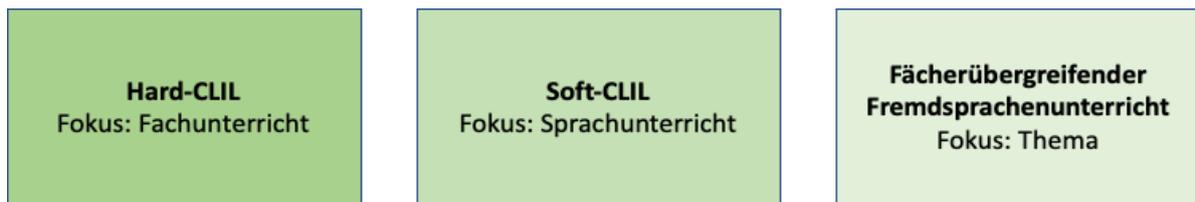


Abb. 3: Varianten des integrierten Sprachenlernens

In der folgenden Studie soll nun untersucht werden, inwiefern im schulischen Deutschunterricht in Norwegen tatsächlich die Umsetzung von CLILiG-Konzepten erfolgt. Ausgehend von den Varianten des integrierten Sprachenlernens (siehe Abb. 3), ist zu fragen, welche Arten von Realisierungen im norwegischen DaF-Unterricht identifiziert werden können.

3. Die Studie

3.1 Das Untersuchungsdesign

3.1.1 Zur Datenerhebungsmethode

Um möglichst viele norwegische DaF-Lehrer*innen zu erreichen, wurde die Form der elektronischen Fragebogenuntersuchung (Porst 2014, Riemer 2016) gewählt. Der elektronische Fragebogen wurde Deutschlehr*innen in Norwegen über verschiedene Kanäle (soziale Medien, Deutschlehrerverband und lokale Sprachlehrerverbände) vom 16.01.2023 bis 03.02.2023 zugänglich gemacht.⁴ Um eine rein quantitative Datenerhebung zu vermeiden und den Unterrichtenden die Möglichkeit zu geben, ihre Antworten zu vertiefen und zu kommentieren, wurde ein

⁴ Die Meinungen aller Deutschlehrer*innen in Norwegen zum Thema CLILiG abzufragen, wäre ein wünschenswertes Ziel, war den Autorinnen aus organisatorischen Gründen jedoch nicht möglich. In Norwegen sind Grundschul- und Mittelschullehrer*innen entweder bei einer Gemeinde oder Stadt angestellt (auf Norwegisch: *kommune*); Lehrer*innen an weiterführenden Schulen sind hingegen größeren regionalen Verwaltungseinheiten (auf Norwegisch: *fylkeskommune*) zugeordnet. *Kommunen* und *Fylkeskommunen* arbeiten norwegenweit als selbständige Einheiten. Das Versenden des Fragebogens an alle norwegischen Schulen, die Deutsch anbieten, war daher praktisch nicht möglich, da es einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand mit sich geführt hätte, alle (...)

Fragebogen entwickelt, der sowohl offene als auch geschlossene Fragen enthielt (vgl. Dörnyei 2010, Fragebogen: siehe Anhang). Bei geschlossenen Fragen standen zudem mehrere Antwortoptionen zur Wahl. Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass es bei allen Fragen auch Ausweich-Antwortmöglichkeiten gab (wie z.B. “ich weiß nicht” oder “anderes”). Alle Fragen wurden auf Norwegisch formuliert, da wir basierend auf unseren Erfahrungen als Fachdidaktikerinnen davon ausgingen, dass DaF-Lehrer*innen in Norwegen mehrheitlich Nichtmuttersprachler*innen sind. In der Studie wurden die ethischen Richtlinien für Forschung (NESH, 2021) und zum Datenschutz befolgt (GDPR, 2018, §1-5).

Die Datenerhebung erfolgte anonym.

3.1.2 Zur Auswertung der Daten

Die vorliegenden Daten der Fragebogenerhebung wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet. Für die Auswertung der qualitativen Antworten in den offen gestellten Fragen wurde eine vereinfachte qualitative Inhaltsanalyse herangezogen (vgl. Aguado 2012, Mayring 2000, Mayring & Brunner 2010). 80 Fragebögen wurden vollständig beantwortet und in der Analyse behandelt.

3.2 Untersuchungsteilnehmer*innen

Unter den 80 Teilnehmer*innen stellten die 40-49jährigen (42%) die größte Gruppe dar, gefolgt von den 50-59jährigen (22%) und den 30-39jährigen (17%). Die übrigen waren zwischen 20 und 29 (9%) oder über 60 (10%) Jahre alt.

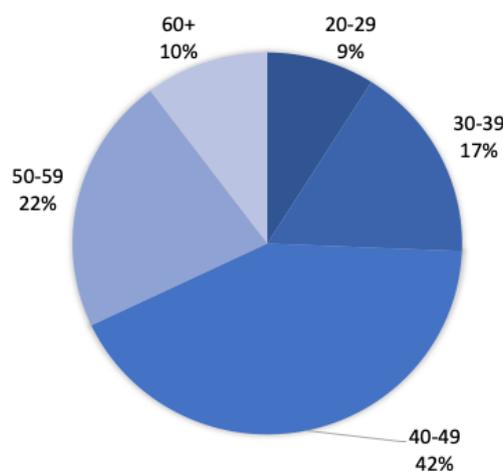


Abb. 4: Altersverteilung der Studienteilnehmer*innen

(...) Kommunen und Fylkeskommunen zu kontaktieren. Interviews mit Lehrer*innen wären zwar durchaus wünschenswert gewesen, hätten aber die zur Verfügung stehenden Ressourcen, vor allem durch den zeitlichen Aufwand der Datenerhebung und -analyse, bei Weitem überschritten.

Knapp zwei Drittel der Befragten verfügen im Fach Deutsch über einen Mastergrad (bzw. eine entsprechende Ausbildung). 40% haben einen Bachelor (bzw. eine entsprechende Ausbildung). Nur ein kleiner Teil der Teilnehmenden gab an, lediglich über die Minimalanforderungen für die Lehrbefähigung im Fach Deutsch zu verfügen (entsprechend 60 ECTS). Rund die Hälfte der Befragten (55%) unterrichtet schon länger als zehn Jahre Deutsch. Zum Zeitpunkt der Befragung unterrichteten zwei Drittel der Teilnehmer*innen in den Klassen 11-13, ein Drittel in der Klassenstufe 8-10. Einige der Befragten waren zudem an einer Grundschule⁵ tätig. Im Durchschnitt unterrichten die Studienteilnehmer*innen 7 Stunden pro Woche im Fach Deutsch (minimal 2, maximal 16 Stunden).

3.3 Grundsätzliche Reflexionen zur Datenerhebung

Da der Fragebogen nach dem Selbstselektionsprinzip verteilt wurde (s.o.), muss davon ausgegangen werden, dass die Respondent*innenauswahl (und damit die erhaltenen Antworten) nicht repräsentativ für die Haltungen “aller” Deutschlehrer*innen in Norwegen ist. Es ist durchaus denkbar, dass vor allem überdurchschnittlich motivierte Lehrer*innen Mitglied in einem Deutschlehrerverband beziehungsweise über soziale Medien organisiert und zudem bereit sind, an einer Befragung zum eigenen Unterricht teilzunehmen.

Ein Drittel der Befragten hat Deutsch als Muttersprache. Eventuell ist die Gruppe der Muttersprachler*innen in unserer Studie damit überrepräsentiert. Dort, wo es notwendig und zugleich möglich war, wurden die Antworten dieser Gruppe nicht in die Auswertung einbezogen (siehe 4.6.1. und 4.6.2.).

⁵ Das Fach *Fremmedspråk* (Fremdsprache(n)), unter dem das Fach Deutsch eingeordnet wird, wird normalerweise erst ab der 8. Klasse angeboten. Norwegische Grundschulen umfassen die Klassenstufen 1 bis 7. Nach der 7. Klasse wechseln die Schüler*innen auf die Mittelschule, die die Klassenstufen 8 bis 10 anbietet. An kleineren Orten gibt es jedoch Schulen, die alle Klassenstufen von der 1. Klasse bis zur 10. Klasse enthalten, um den Schüler*innen z.B. lange Schulwege zu ersparen. Wahrscheinlich arbeiten diejenigen, die angeben, dass sie an einer Grundschule arbeiten, an einer solchen Schule. Auch ist denkbar, dass eine Lehrkraft eine Teilzeitstelle an einer Grundschule und eine weitere Teilzeitstelle an der Schule für die 8.-10. Klasse hat.

4. Zusammenfassung und Analyse der Daten

In den folgenden Ausführungen wenden wir uns der Datenanalyse zu.

4.1 Kenntnisse über die Begriffe CLIL, CLILiG und Immersion und deren Umsetzung im Unterricht

Zu Beginn der Befragung wollten wir in Erfahrung bringen, inwieweit die Begriffe CLIL, CLILiG und Immersion bekannt sind und ob diese Konzepte eventuell bereits im Unterricht umgesetzt werden.

Der Fragebogen wurde deshalb mit einem Text⁶ eingeleitet, in dem den Befragten kurz die Begrifflichkeiten erläutert werden sollten. Dort wurde CLIL vereinfacht als kombinierter Sprach- und Fachunterricht definiert, bei dem entweder Sachfachunterricht (vgl. Doff 2010) in der Fremdsprache unterrichtet wird oder aber fachliche Themen im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. CLILiG wurde als Bezeichnung für diesen Unterrichtstyp auf Deutsch eingeführt.

Nach dieser Kurzeinführung gab mehr als die Hälfte der Befragten an, noch nie von den Begriffen CLIL, CLILiG oder Immersion gehört zu haben. Ein Viertel war mit den Konzepten Immersion bzw. CLIL im Rahmen der eigenen Ausbildung in Kontakt gekommen, der Begriff CLILiG war hingegen den wenigsten geläufig.

4.2 CLILiG-Projekte: eigene Haltungen und eigene Erfahrungen⁷

Von den befragten 80 Lehrer*innen können sich nahezu alle (92,5 %) vorstellen, mit fachlichen Themen in ihrem eigenen Deutschunterricht zu arbeiten. Nur wenige Teilnehmer*innen (7,5%) können sich das nicht vorstellen. Dies zeugt von einer positiven Grundhaltung von Seiten der Lehrer*innen dem CLILiG-Konzept gegenüber.

Mehr als die Hälfte der Befragten (45 Lehrer*innen, 56,3%) berichten in der Beantwortung dieser Frage auch, dass sie bereits CLILiG-Projekte in ihrem eigenen DaF-Unterricht ausprobiert haben.

⁶ Originaltext im Fragebogen: Det finnes allerede noen forsøk på å kombinere fag- og språkundervisning, både i Norge og i andre land. En slik kombinasjon kaller vi gjerne for **CLIL** (Content and language integrated learning). Slike forsøk foreligger først og fremst på engelsk: ved at man for eksempel underviser i historie på engelsk eller at man tar opp historie-tema i engelskundervisningen. Om man skulle gjøre det i tyskundervisningen eller på tysk, ville man kalle det for **CLILiG** (Content and language integrated learning **in German**). Iblant kalles det å undervise et fag på et annet språk også for **immersion**. (Fragebogen, siehe Anhang)

⁷ Hier muss beachtet werden, dass die Befragten im Folgenden ihr Verständnis unserer Kurzdefinition von CLILiG im Einleitungstext des Fragebogens zugrunde legen, d.h. kombinierter Fach- und Sprachunterricht auf Deutsch.

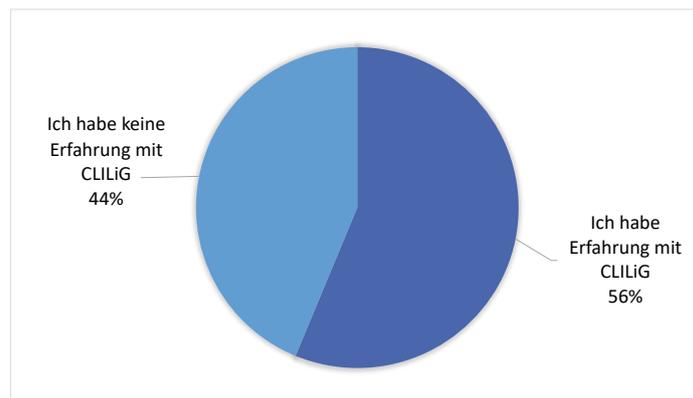


Abb. 5: Antworten auf die Frage, ob bereits Erfahrungen mit CLILiG-Unterricht vorliegen

Viele Studienteilnehmer*innen konkretisieren ihre Erfahrungen anhand von Beispielen. Dabei weisen einige von ihnen darauf hin, dass der neue Lehrplan für Fremdsprachen (*Læreplan i fremmedspråk*) bereits zur interdisziplinären Zusammenarbeit auffordert (s.o.).

Mehrfach werden auch interdisziplinäre Projekte als Beispiele für CLILiG-Unterricht genannt. Hier arbeiten die Lehrer*innen unterschiedlicher Fächer einer Schule zu einem Thema zusammen. Dabei entscheiden sie selbst über das Thema, die Projektdauer und die Einbeziehung von Fächern und Kolleg*innen. Es handelt sich dabei um thematisch abgegrenzte Projekte, zu denen die Fremdsprachen-Fächer mit ihren Lehrkräften eingeladen werden. In den DaF-Stunden wird dann mit bestimmten, vorher festgelegten Aspekten des Projekts gearbeitet (siehe auch unter 1.2).

An den Stellen, an denen die Lehrer*innen konkret erläutern, mit welchen Themenbereichen sie bereits in CLILiG-Projekten gearbeitet haben, werden hauptsächlich geschichtliche Themen genannt oder der Begriff Geschichte (32 Nennungen). Hinzu kommen 19 Erläuterungen, die entweder auf gesellschaftswissenschaftliche Themen oder konkret auf die Fächer Gesellschaftskunde, Geografie oder Politik verweisen. Insgesamt acht Mal werden die Themen Nachhaltigkeit und Naturwissenschaften genannt.

Auch Themen aus Fächern wie Kunst, Musik, Sport, Gesundheit und Ernährung sowie Mathematik werden verschiedentlich erwähnt. Die Lehrer*innen verweisen zudem mehrfach darauf, dass es Material zu diesen Themen bereits im Lehrbuch gibt. Beispielsweise wird erläutert, dass man mit Mathematik und ganz konkret mit Zahlen, Uhrzeiten und einfachen Rechenaufgaben gearbeitet hat (siehe auch Zitat 21).

Der Stundenumfang der von den Befragten näher erläuterten CLILiG-Projekte bzw. des fächerübergreifenden Unterrichts liegt bei drei bis zwölf Unterrichtsstunden. Aus einigen Antworten geht deutlich hervor, dass die DaF-Lehrkraft das jeweilige Projekt mit einem Sachfachkollegen bzw. einer Sachfachkollegin zusammen geplant und durchgeführt hat. Häufig wird dann die Kollegin genannt oder das Personalpronomen *wir* verwendet:

Gewöhnlich unterrichten **wir** in der 11. Klasse Norwegisch und Deutsch zusammen, wenn es passt (Zitat 1⁸, unsere Übersetzung, unsere Hervorhebung) [Vi pleier å samkjøre norsk på vg1 med tysk vg1 når det passer]

Wir haben zum Thema 2. Weltkrieg und Anne Frank in Kooperation mit dem Fach Gesellschaftskunde gearbeitet, **wir** haben drei Wochen (6 Stunden) dafür verwendet (Zitat 2, unsere Übersetzung, unsere Hervorhebung). [Har jobbet med 2. verdenskrig og Anne Frank i samarbeid med Samfunnsfag. vi brukte 3 uker på dette (6 timer)]

Oft wird jedoch keine Zusammenarbeit erwähnt und durch die Verwendung des Personalpronomens *ich* auch angedeutet, dass die Lehrkraft das Projekt alleine geplant und durchgeführt hat. Eventuell wurden dann eigene Fachkenntnisse genutzt:

Ich arbeite für gewöhnlich mit dem Thema 'Umwelt' (Zitat 3, unsere Übersetzung, unsere Hervorhebung). [Jeg jobber som regel med tema Umwelt.].

Mit der 12. Klasse habe **ich** ungefähr einen Monat lang mit der deutschen Geschichte von 1933-45 gearbeitet. [...]. Außer Deutsch unterrichte **ich** auch Musik. Deshalb greife **ich** im Deutschunterricht auf Kenntnisse zurück, die **ich selbst** zum Thema 'Musik in der Perspektive' (Musikgeschichte) habe (Zitat 4, unsere Übersetzung, unsere Hervorhebung). [Jeg har jobbet med tysk historie fra 1933-1945, cirka en måned i vg2 [...] I tillegg til tysk, jobber jeg også på skolens musikklinje. Jeg trekker derfor kunnskap jeg selv har fra faget Musikk i Perspektiv (musikkhistorie) inn i tyskundervisningen.]

Wie erwähnt verweisen einige Lehrkräfte auf die Bestimmungen zu den interdisziplinären Themen im Curriculum LK20 und im Lehrplan für Fremdsprachen als Begründung für die Durchführung von CLILiG-Projekten im eigenen DaF-Unterricht. Es gibt aber auch andere Begründungen.

⁸ Im folgenden Text nummerieren wir die Zitate fortlaufend. Wir verzichten auf eine weitere Kennzeichnung, die in unserem Zusammenhang auch unnötig erscheint, um die Datenschutzregeln einzuhalten.

Eine Lehrkraft unterstreicht, dass sie mit CLILiG-Projekten arbeitet, um den Schüler*innen (und sich selbst) im DaF-Unterricht Texte zu interessanten und motivierenden Themen anzubieten⁹.

Ähnlich verweisen andere Lehrkräfte darauf, dass die Arbeit mit dem CLILiG-Projekt, hier deutsche Geschichte von 1933 bis 1945 und neuere deutsche Geschichte¹⁰, von den Schüler*innen als besonders interessant empfunden wird.

Einige der Befragten berichten von CLILiG-Projekten, in denen Fachinhalte und das Lernen und Verwenden von DaF kreativ verschränkt werden. So verweist eine Lehrkraft auf die Verwendung von deutschem Videomaterial im Bereich Sport als Ausgangspunkt für Hörübungen im DaF-Unterricht. Gleichzeitig könnten diese Videomaterialien (auf Deutsch) auch im Sportunterricht Anwendung finden, um spezielle Trainingstechniken zu verdeutlichen.

Thema Sport im Unterricht – man kann Filmmaterial als Hörübung benutzen – man kann im Sportunterricht auf Sportarten zurückkommen, die im Deutschunterricht behandelt wurden. Im Sportunterricht können deutsche Videos als Anweisungen im Bereich Technik herangezogen werden. Die Erklärungen können die Schüler als relevante Quellen benutzen, um ihre Fähigkeiten zu verbessern (Zitat 5, unsere Übersetzung) [Tema Sport i tyskundervisningen - bruke videomateriale som lytteøvelser- idrettene fra tyskundervisningen kan trekkes inn i kroppsøving- i krø kan brukes tyske videoer som instruksjoner om teknikker/ forklaringer som elevene kan bruke som relevante kilder for å få utvikling av ferdigheter.]

Oft scheinen Filme auf Deutsch (eventuell mit Untertiteln auf Norwegisch) zu ausgewählten Themen zum Einsatz zu kommen:

Habe Geschichte und Deutsch kombiniert – vor allem Filme, habe ungefähr sechs Stunden benutzt (Zitat 6, unsere Übersetzung) [Kombinert historie og tysk - stort sett filmer, brukt ca. 6 timer.]

⁹ *Trekker inn historie, samfunnsfag, litteratur, geografi og kunst i de fleste tysktimer, siden tekstene i de tysklæreverkene er skrekkelig kjedelige og uengasjerende for både elever og deres lærer. (Zitat 30)*

¹⁰ *Jeg jobber også med die Wende og en del tysk historie etter 2. verdenskrig. Type hva førte fram til die Wende og forsøker å jobbe med ostalgie og nysansere bildet av at alt ble tipp topp etter at muren falt. Dette er vel ikke akkurat pensum i "norske" fag. På dette temaet bruker jeg fort 4 uker. Bruker autentiske filmklipp, en nederlandsk serie som forklarer litt om berlinmuren og intervjuer gjort i norske aviser Har også et tysk opplegg fra grunnskolen jeg bruker av og til for når vi jobber med tysk historie. (Zitat 31)*

Zudem werden auch Themen gewählt, die sich besonders gut für einen Vergleich zwischen den Verhältnissen in Norwegen und denen in deutschsprachigen Ländern eignen:

Ich arbeite in der Regel zum Thema "Umwelt". Im Internet gibt es verschiedene fertige Unterrichtsvorschläge, die ich benutzt und angepasst habe. Ich habe damit im Deutschunterricht gearbeitet und ungefähr acht Schulstunden dafür benutzt. Ziel war es, Wörter zu lernen und zu sehen, was die Deutschen im Bereich Umweltschutz machen. Die Deutschen sind ja im Allgemeinen deutlich mehr an Umweltschutz interessiert als die Norweger [...] (Zitat 7, unsere Übersetzung, siehe auch Zitat 3) [Jeg jobber som regel med tema "Umwelt". Det finnes flere ferdige opplegg på nett her som jeg har brukt og tilpasset. Jeg har jobbet med dette i tysktimene og brukt ca 8 skoletimer. Fokuset har vært på å lære inn gloser pluss se på hva tyskere gjør for å bedre miljøet. Tyskere har jo jevnt over vært mye mer opptatt av miljøvern enn nordmenn [...].]

Die Erfahrungen mit eigenen CLILiG-Projekten haben den Lehrer*innen verdeutlicht, wo Herausforderungen entstehen können:

a. Organisatorische Herausforderungen

Es scheint im Schulalltag schwierig zu sein, interdisziplinäre Projekte zu planen. Sachthemen eignen sich nicht unbedingt auch für den Fremdsprachenunterricht, da Rücksicht darauf genommen werden muss, dass die Fremdsprachenfächer (mit Ausnahme von Englisch) ein Wahlfach in Norwegen sind und im Stundenplan parallel angeboten werden. Der Sachfachunterricht müsste also entsprechend mit dem fremdsprachlichen Deutsch-, Französisch- und Spanischunterricht koordiniert werden (vgl.1.1).

Die größten Herausforderungen liegen in der interdisziplinären Zusammenarbeit. Das passt nicht immer, dass man mit dem Thema 'Sprache' im Fremdsprachenunterricht und im Norwegischunterricht arbeitet oder mit Nachhaltigkeit, wenn das Thema in Naturkunde dran ist (Zitat 8, unsere Übersetzung) [Den største utfordringen for tverrfaglig samarbeid, er å få organisert alt. Det passer ikke alltid at man jobber med språk i fremmedspråk samtidig som man gjør det i norsken, eller med bærekraft når man gjør det i naturfag]

b. Sprachliche Herausforderungen

Hinzu kommen die sprachlichen Herausforderungen. Die deutschsprachigen Materialien, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen oder von ihnen gefunden werden, sind meist sprachlich (und fachlich) sehr anspruchsvoll. Somit sind sie gegebenenfalls für Schüler*innen auf A1-/A2-Niveau GER ungeeignet bzw. müssen entsprechend angepasst werden.

Wenn wir mit interdisziplinären Themen gearbeitet haben, habe ich versucht deutsche Webseiten mit relevanten Informationen zu finden. Hier war der komplexe Wortschatz [ordforrådet] ein Problem für die Schüler (Zitat 9, unsere Übersetzung) [Viss vi har jobba med tverrfaglege opplegg, har eg prøvd å finne tyske nettsider med relevant informasjon. Utfordringa er ordforrådet, som blir vel avansert for elevane.]

In den Fremdsprachen haben wir über Alkohol- und Tabakgebrauch gesprochen, aber es war praktisch schwierig, gute deutschsprachige Materialien zu finden, die für die 11.Klasse verständlich waren und zugleich Raum gaben für Reflexion und tieferes Lernen (Zitat 10, unsere Übersetzung) [I fremmedspråkene snakket vi om kultur rundt alkohol og tobakk, men det var faktisk vanskelig å finne gode tyskspråklige materialer som var forståelige for Vg1, men også kunne gi anledning til refleksjon og dybdelæring.]

4.3 Welche Ressourcen und Rahmenbedingungen halten die Lehrer*innen für notwendig? (Frage 7 im Fragebogen)

Die Teilnehmer*innen unserer Untersuchung wurden auch gefragt, welche Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen, um CLILiG an ihren Schulen umsetzen zu können. Neben angepassten Stundenplänen und mehr Vorbereitungszeit (jeweils 59%) wurden vor allem die Unterstützung durch die Schulleitung (73%) und Kolleg*innen (67%) als wichtige Voraussetzungen genannt.

4.4 Wie schätzen die Lehrer*innen die Haltungen anderer Interessengruppen (Schulleitung, Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern) zu CLILiG-Projekten bzw. CLILiG-Unterricht ein? (Fragen 8 bis 11 im Fragebogen)

In der Fragebogenuntersuchung wurden die DaF-Lehrer*innen auch befragt, wie sie die Haltungen von Seiten der Schulleitung, der Kolleg*innen, der Schüler*innen und deren Eltern zu CLILiG-Projekten bzw. zum CLIL-Konzept auf Deutsch an ihrer Schule einschätzen.

Da für viele der Gedanke an systematischen CLILiG-Unterricht neu war und sie nur begrenzt Erfahrungen mit praktischen Umsetzungen hatten, kann nicht vorausgesetzt werden, dass sie diese Thematik bereits mit anderen Interessengruppen diskutiert haben. Ihre Antworten spiegeln somit ihre Erwartungen vor einem hypothetischen Hintergrund wider. Die Befragten haben geteilte Meinungen hinsichtlich der zu erwartenden Unterstützung:

Während eine Mehrheit mit der Unterstützung durch die Schulleitung rechnet, glaubt nur ein knappes Viertel an die Unterstützung von Kolleg*innen (24%).

Fast die Hälfte (49%) der Befragten waren unsicher, ob die Schüler*innen CLILiG-Unterricht unterstützen würden, 13% gehen sogar von einer ablehnenden Haltung aus. Mehr als ein Drittel (38%) rechnen aber damit, dass Schüler*innen CLILiG-Unterricht begrüßen würden. Die Mehrheit (80%) der Befragten war unsicher, ob Eltern CLILiG-Unterricht unterstützen würden, weitere 10% erwarteten eine ablehnende Haltung.

4.5 Welche Themen und Fachkombinationen halten die Lehrer*innen für denkbar? (Frage 13 im Fragebogen)

Die Befragten wurden außerdem gebeten anzugeben, welche Fachkombinationen und Themen sie als besonders geeignet für CLILiG-Unterricht ansehen. Dabei wurde nicht vorab präzisiert, ob es sich dabei um die Arbeit mit Themen aus dem Sachfachunterricht im DaF-Unterricht oder um Sachfachunterricht auf Deutsch handeln sollte (bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich). In der Analyse wurden die Nennungen der einzelnen Fachkombinationen gezählt.

Eindeutig am häufigsten genannt wurden die Fächer Geschichte (54%; *historie*) und Gesellschaftskunde/Politik (46%; *samfunnsfag*). Alle weiteren Fächer wurden weit seltener genannt. Unter ihnen Fächer wie Naturwissenschaften (*naturfag*; 19%), Norwegisch/Literatur (19%), Englisch (13%), Gesundheit und Ernährung (14%; *mat og helse*), Geografie (10%), Musik (6%), Sport (5%), Mathematik (6%) und Religion/Ethik (5%; *RLE*). Daneben fanden Themen wie Kultur (10%), Nachhaltigkeit (9%) und Tourismus (5%) Erwähnung. Somit scheinen die Lehrer*innen alle klassischen Schulfächer sowie eine Reihe weiterer Themen als gut geeignet für CLILiG-Unterricht anzusehen (siehe Abb. 6).

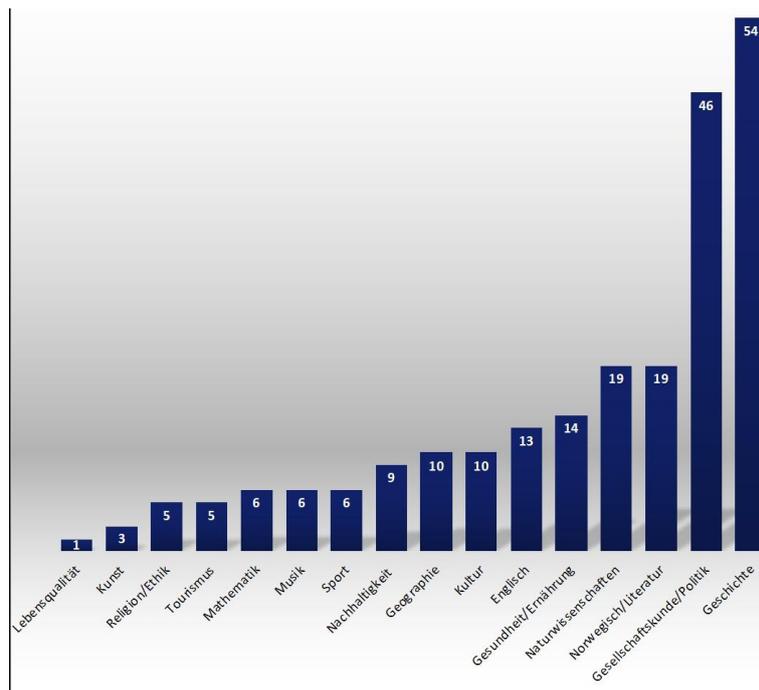


Abb. 6: Einschätzung der Studienteilnehmer*innen: Welche Fächer/Themen eignen sich für CLILiG-Unterricht? (in %, Mehrfachnennungen waren möglich)

Die Befragten äußern sich also generell positiv zu einer Umsetzung von CLILiG-Projekten bzw. geregelter CLILiG-Unterricht. Sie halten viele Fächer und Themen – und hier insbesondere auch die fächerübergreifenden Themen aus dem neuen Curriculum – für geeignet und scheinen auch bereits viele Ideen für konkrete Umsetzungen zu haben.

4.6 Benötigte Kompetenzen (aus der Sicht der Befragten)

4.6.1 Sprachkompetenzen - Selbsteinschätzungen der Befragten (Frage 14 im Fragebogen)

Fachunterricht auf Deutsch setzt voraus, dass die Unterrichtenden über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen. Die Studienteilnehmer*innen sollten deshalb im Fragebogen ihre eigenen Sprachkenntnisse einschätzen. Wie oben erwähnt sind 30% der Befragten deutsche Muttersprachler*innen. Ihre Antworten wurden in diesem Teil nicht berücksichtigt (siehe auch 3.3). Gut die Hälfte der nichtmuttersprachlichen Lehrer*innen schätzen die eigenen Sprachkenntnisse als „fachkundig“ (Niveau C1 GER, 25%) beziehungsweise als auf annähernd muttersprachlichem Niveau (Niveau C2 GER, 27%) ein. Ein gutes Drittel der Befragten sieht sich selbst auf Niveau B2 GER (“selbständige Sprachverwendung”). Knapp 20% gaben an, Deutschkenntnisse auf Niveau B1 GER (15%) oder Niveau A2 GER (4%) zu haben.

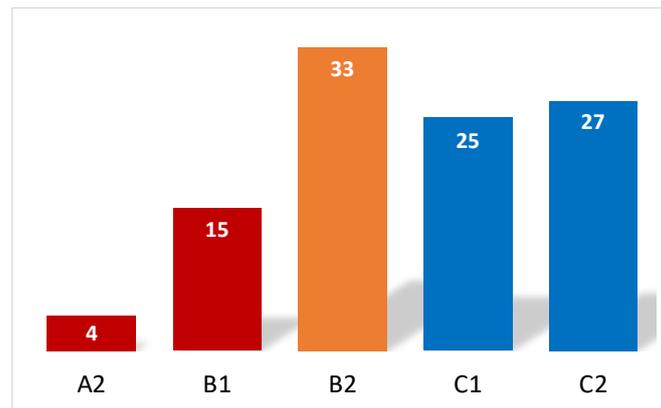


Abb. 7: Selbsteinschätzung des Sprachniveaus (GER) **nichtmuttersprachlicher** Deutschlehrer*innen in Norwegen (in %)

4.6.2 Sprachkompetenzen mit Blick auf Fachunterricht – inwieweit glauben die Unterrichtenden, dass sie über die notwendigen Grundlagen verfügen? (Frage 15 im Fragebogen)

Gut die Hälfte der nichtmuttersprachlichen Deutschlehrer*innen sehen sich mit Blick auf die eigenen Sprachkenntnisse in der Lage, CLILiG-Unterricht zu erteilen. Ein Drittel glaubt, dass sie Fachunterricht auf Deutsch erteilen könnten, wenn entsprechende Sprachkurse beziehungsweise sprachliche Hilfsmittel zur Verfügung gestellt würden. 10% der Teilnehmenden gaben an, zwar über ausreichende Deutschkenntnisse zu verfügen, sich aber nicht zu trauen, Fachthemen auf Deutsch zu unterrichten. 5% gaben an, nicht die sprachlichen Voraussetzungen für die Durchführung von CLILiG-Unterricht zu erfüllen.

4.6.3 Welche Fachkompetenzen sind bereits vorhanden und welche werden benötigt? (Frage E im Fragebogen)

Für das Unterrichten von Fachthemen in der Fremdsprache Deutsch werden nicht nur ausreichende Sprachkenntnisse benötigt, sondern auch relevante Fachkenntnisse. Norwegische Lehrkräfte besitzen meist die Unterrichtskompetenz in zwei, zuweilen auch in drei Fächern. Es wurde deshalb auch nach weiteren Fächern gefragt, die die Befragten an ihren Schulen unterrichten.

Die meisten Nennungen gab es für die Fächer Englisch (39%) und Norwegisch (33%). Dazu kommen Spanisch (4 Nennungen), Französisch (7 Nennungen) und Italienisch (1 Nennung). Bei einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit innerhalb der Sprachfächer könnte

dann im DaF-Unterricht zwar nach dem CLILiG-Konzept gearbeitet werden (thematische Zusammenarbeit), allerdings liegen hier auch die Grenzen des Konzepts. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass DaF-Lehrer*innen häufig weitere Sprachfächer zu unterrichten scheinen.

Außerdem unterrichten viele in Gesellschaftskunde (*samfunnskunnskap*; 29%) und Geschichte (17%). Hinzu kommen Fächer wie Religion (*RLE* 14%), Naturwissenschaften (*naturfag, biologi, kjemi*; insgesamt 9%) und Sport (8%). Schließlich gibt es noch weitere 24 Fächer, die jeweils nur von einer Lehrkraft (oder zwei) unterrichtet werden.

Untersucht man, wie viele der Befragten ein weiteres Schulfach unterrichten, das sich für CLILiG-Unterricht eignen könnte, da es sich nicht um ein Sprachfach handelt, ergibt sich folgende Verteilung: Zwei Drittel unterrichten auch ein nicht-sprachliches Fach, ein Drittel ausschließlich Sprachfächer.

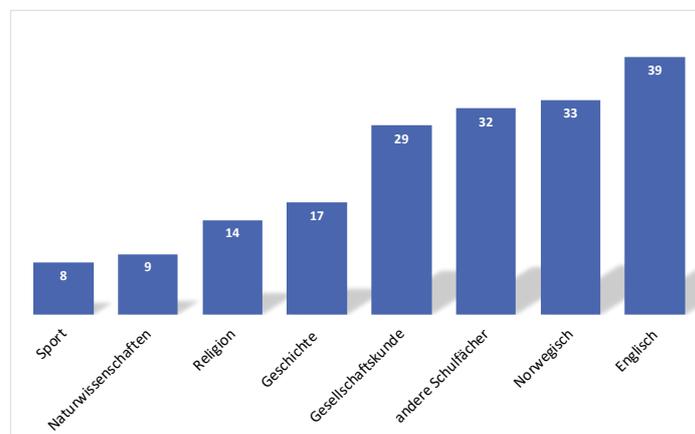


Abb. 8: Vorhandene zusätzliche Lehrkompetenzen der Studienteilnehmer*innen (in %; Mehrfachnennungen waren möglich)

4.6.4 Welche Materialien und Hilfsmittel müssten bereitstehen, um CLILiG-Unterricht anbieten zu können? (Frage 3 im Fragebogen)

Die Lehrkräfte wurden auch gefragt, welche Materialien und Hilfsmittel ihnen zur Verfügung stehen müssten, damit sie selbst CLILiG-Projekte oder -Unterricht anbieten können. Knapp 90% gaben an, dass sie einfache deutschsprachige Fachtexte bräuchten. Dies zeigt deutlich, dass die Lehrkräfte vor allem Wert darauf legen, über eine dem Sprachniveau der Schüler*innen entsprechende, thematisch passende Textauswahl zu verfügen. Viele möchten zudem gerne auf bereits didaktisierte Materialien zurückgreifen, d.h. also vor allem auf fertige Unterrichtsentwürfe (z.B. Material vom Goethe-Institut, bereits didaktisierte Projekte oder Unterrichtskon-

zepte von anderen Quellen). Gewünscht werden neben geeigneten Fachtexten somit auch Didaktisierungen als Hilfestellungen bei der Umsetzung. Auch bereits erarbeitete Glossare bzw. thematische Wörterlisten werden von rund der Hälfte als hilfreich angesehen.

Gleichzeitig fällt auf, dass sich über die Hälfte der Befragten durchaus vorstellen können, eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Vergleichsweise seltener halten die Befragten ein CLILiG-Lehrwerk bzw. ein Lehrwerk aus einem deutschsprachigen Land für hilfreich. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte zum einen keine CLILiG-Lehrwerke kennen und sich zum anderen kaum vorstellen können, dass sich Lehrmaterialien für Muttersprachler*innen im DaF-Kontext eignen könnten.

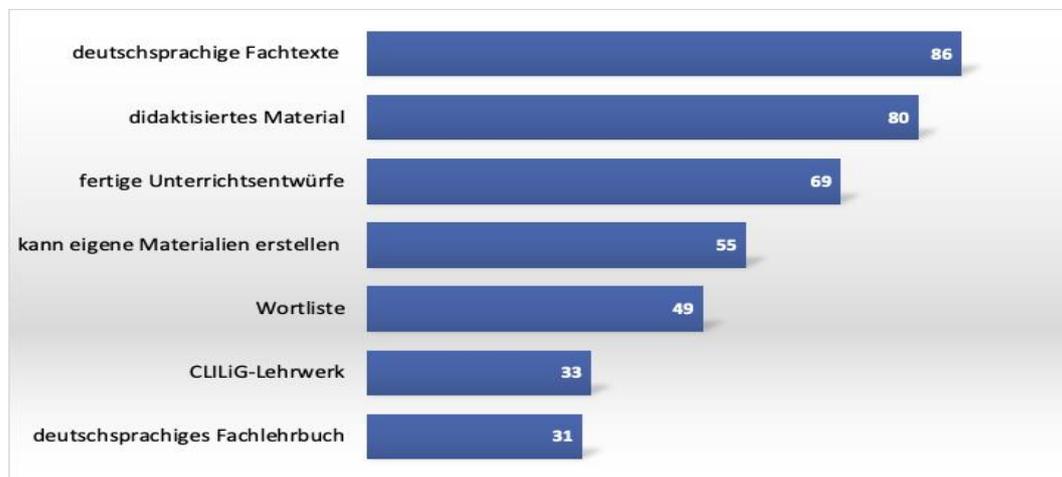


Abb. 9: Welche Materialien und Hilfsmittel müssten bereitstehen, um CLILiG-Unterricht anbieten zu können? (in %; Mehrfachnennungen waren möglich)

4.6.5 Welchen Weiterbildungsbedarf haben Deutschlehrer*innen, die mit CLILiG arbeiten wollen? (Frage 4 im Fragebogen)

Über die Hälfte der Befragten halten eine Weiterbildung in Form von kurzen Kursen zu fachlichen Themen oder eine Zusammenarbeit mit und Betreuung durch Kollegen*innen, die die nötige(n) Fachkompetenz(en) besitzen, für erforderlich, um mit CLILiG-Projekten arbeiten zu können. Knapp ein Viertel halten außerdem ein bereits erarbeitetes Glossar zum Thema oder Themenbereich für notwendig (dies wurde auch bereits deutlich in den Antworten oben).

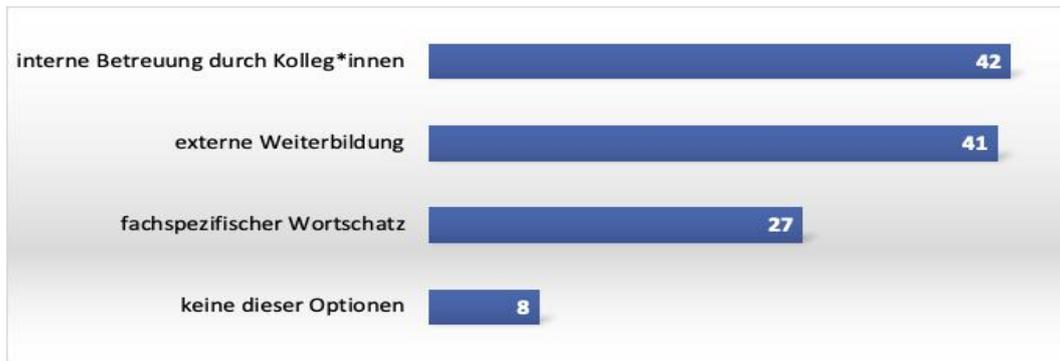


Abb. 10: Welchen Weiterbildungsbedarf haben Deutschlehrer*innen, die mit CLILiG arbeiten wollen? (Mehrfachnennungen waren möglich)

5. Auffassungen dazu, ob CLILiG beim Übergang von der Mittelschule in die Oberstufe hilfreich sein kann (Frage 16 im Fragebogen)

Nahezu 80% der Befragten glauben, dass eine Implementierung von CLILiG in der Mittelschule (*ungdomsskole*, 8.-10. Klasse) einen positiven Einfluss auf das Lernen und die Kenntnisse der Schüler*innen beim Übergang in die Oberstufe (*videregående skole*) haben würde. Etwas mehr als die Hälfte sehen diesen positiven Einfluss sowohl im sprachlichen als auch im fachlichen Bereich, rund ein Viertel nur im sprachlichen oder nur im fachlichen Bereich. Die Befragten vertreten also fast alle die Meinung, dass sich CLILiG-Unterricht (sehr) positiv auf den Übergang von der Mittelschule auf die Oberstufe auswirken würde.

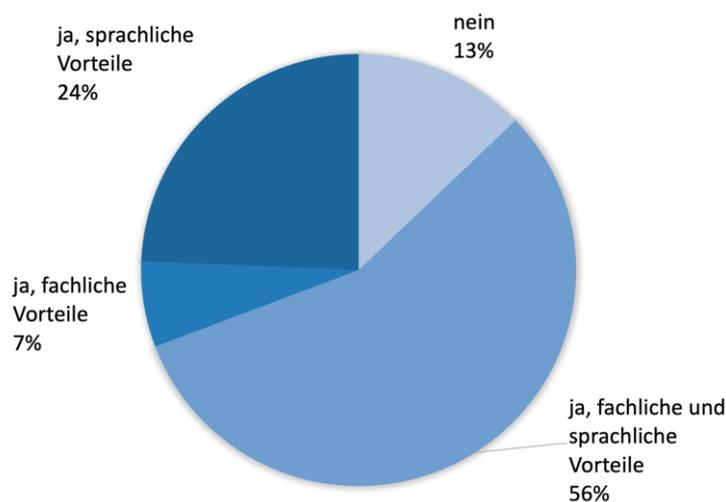


Abb. 11: Welche Vorteile könnte CLILiG-Unterricht für Schüler*innen beim Wechsel in die Oberstufe haben?

6. Auffassungen dazu, ob CLILiG beim Übergang von der Oberstufe ins Studium hilfreich sein kann (Frage 17 im Fragebogen)

Die Untersuchungsteilnehmer*innen wurden auch befragt, wie sie eventuelle CLILiG-Erfahrungen in der Schulausbildung mit Blick auf ein späteres Studium einschätzen. Glauben sie, dass den Schüler*innen schulischer CLILiG-Unterricht Vor- und/oder Nachteile im späteren Studium bringt?

Die überwiegende Mehrheit beschreibt in ihren Antworten Vorteile von CLILiG-Unterricht. Sie weisen darauf hin, dass die Schüler*innen durch den CLILiG-Unterricht erfahren haben, dass Deutsch auch eine Fachsprache ist und sie im Unterricht einen relevanten fachsprachlichen Wortschatz erwerben können. Dies verdeutlichen Kommentare wie:

Die [die Schüler*innen] verstehen, dass die Sprache zur Fachsprache wird (Zitat 11, unsere Übersetzung) [De skjønner at språket blir til fagspråket.]

Die Schüler*innen eignen sich einen Wortschatz an, der ihren eigenen Interessen entspricht, aber auch einen relevanten Fachwortschatz (Zitat 12, unsere Übersetzung) [Elevene tilegner seg et relevant ordforråd både i forhold til egne interesser og fagkunnskap]

Verschiedentlich weisen die Befragten darauf hin, dass die erweiterten Deutschkenntnisse auch dazu beitragen können, die Schüler*innen auf das Lesen deutscher Fachliteratur im Studium vorzubereiten. Es wird weiterhin unterstrichen, dass die Lernenden durch die CLILiG-Erfahrungen mit einer Vielfalt von Themen in Berührung kommen, die auch im späteren Studium relevant sein könnten. Ebenso sei es ein Vorteil, Erfahrungen mit dem Lesen und Verstehen von Texten in verschiedenen Fremdsprachen zu haben, da dies erlaube, im Studium auch Fachtexte einzubeziehen, die nicht auf Englisch oder Norwegisch verfasst sind. Erfahrungen mit CLILiG gibt den Schüler*innen *die Möglichkeit Fachinformationen auf Deutsch zu finden (zusätzlich zu Englisch und Norwegisch)* (Zitat 13, unsere Übersetzung) [*mulighet til å finne fagstoff også på tysk (i tillegg til engelsk og norsk)*] und *die Sprache nicht als Barriere, sondern als Möglichkeit zu erfahren* (Zitat 14, unsere Übersetzung) [*At de ikke opplever språket som en barriere - men mulighet*]. Ein Respondent geht noch weiter und gibt zu bedenken, dass das Ignorieren fremdsprachlicher Fachliteratur zu generell weniger Wissen in einer Gesellschaft führen kann:

Inwieweit wird Literatur aus anderen Sprachen hinzugezogen? Wie viel Erkenntnis und Wissen entgehen uns als Gesellschaft, wenn die Studenten Kenntnisse, die in anderen Sprachen niedergeschrieben sind, nicht lesen und erwerben können? (Zitat 15, unsere Übersetzung). [I hvilken grad refererer de til litteratur på andre språk? Hvor mye innsikt og kunnskap går vi som samfunn glipp av hvis studenter ikke kan lese og tilegne seg kunnskap som er skrevet på andre språk?]

Eine weitere Perspektive, die aufgezeigt wird, ist, dass CLILiG-Unterricht den Schüler*innen ermöglicht,

Dinge von verschiedenen Seiten zu betrachten, dies schafft die Voraussetzung sich in einer internationalen Umgebung zu bewegen und sich Lernstoff auf Deutsch anzueignen, vor allem Vorteile, bilde ich mir ein, nämlich, dass sie sehen, dass Deutsch, zusammen mit Norwegisch und Englisch ein Fach mit praktischem Nutzen ist, es ist nicht 'nur' ein Pflichtfach, durch das man durch muss, um die Hochschulbefähigung zu erlangen (Zitat 16, unsere Übersetzung). [Videre perspektiv, se ting fra flere sider, bedre forutsetning for å forholde seg til internasjonalt miljø, bedre forutsetninger for å tilegne seg lærestoff på tysk, mest fordeler innbiller jeg meg, at de ser at tysk er et redskapsfag på lik linje med norsk og engelsk, at det ikke "bare" er et obligatorisk fag man må gjennom for å få studiekompetanse]

CLILiG-Erfahrungen und verbesserte Deutschkenntnisse können nach Ansicht der Befragten auch dazu beitragen, dass die Studierenden häufiger als bisher darüber nachdenken, ob sie einen Teil ihres Studiums im deutschsprachigen Ausland absolvieren¹¹.

Gleichzeitig merken die Befragten an, dass CLILiG-Unterricht von den Schüler*innen mehr Einsatz erfordert und gesichert sein muss, dass im schulischen CLILiG-Unterricht genügend Stunden und Ressourcen zur Verfügung stehen, damit die Schüler*innen am Ende der Schulzeit die gesteckten Kompetenzziele im Sprach- und Fachunterricht erreichen können:

Man muss aufpassen, dass die Schüler*innen ausreichenden Unterricht in der Sprache selbst bekommen (Aussprache, Grammatik usw.), aber das kann man sicherlich kombinieren (Zitat 17, unsere Übersetzung) [Man må passe på at elevene får tilstrekkelig undervisning i selve språket (uttale, grammatikk osv), men dette er helt sikkert mulig å kombinere].

¹¹ [...] bedre forutsetning for et (del)studium i tyskspråklig land (Zitat 32) und Fordeler kan være motiverte elever som har utvidet perspektiv og som er mer åpen til å tilbringe deler av studietiden i utlandet. (Zitat 33)

Eventuell kommt man im Unterricht in den Fächern, die auf Deutsch gegeben werden, nicht genauso weit [wie im normalen Unterricht]. Das könnte möglicherweise kompensiert werden durch etwas mehr Zeit für Schüler*innen mit CLILiG-Unterricht. Z.B. eine Stunde extra pro Woche (Zitat 18, unsere Übersetzung) [Det er mulig at man ikke har kommet «like langt» i fagene som har blitt undervist på tysk. Muligens kan det kompenseres med litt utvidet tid for elever som har CLILiG-undervisning. F.eks. en ekstra time per uke.]

Es wird in diesem Zusammenhang aber auch zu bedenken gegeben, dass CLILiG-Angebote eine Herausforderung für schwächere Schüler*innen darstellen könnten.

Ich glaube, dass die guten Schüler ausschließlich Vorteile von CLILiG hätten, aber viele Schüler*innen denken, dass Deutsch sehr schwierig ist, selbst einfache Themen können für diese eine Herausforderung sein (Zitat 19, unsere Übersetzung) [Tror de som er faglig sterke kun vil ha fordeler, men mange elever synes tysk er svært utfordrende, også enkle tema, for dem kan det by på utfordringer.]

7. Diskussion

In diesem abschließenden Abschnitt möchten wir einige der Hauptbefunde der Studie unter anderem vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur diskutieren. Ausgangspunkt unserer Studie war der Befund einer europäischen Studie (vgl. Daryai-Hansen & Lindemann, 2021 a und b; Daryai-Hansen et al. 2023), der besagte, dass es in Norwegen keine Umsetzung von CLIL-LOTE-Konzepten gibt und somit auch keinen CLILiG-Unterricht.

7.1 Grundsätzliche Offenheit für CLILiG, aber primär CLILiG im DaF-Unterricht

Eines der ersten und wichtigsten Ergebnisse ist es, dass alle teilnehmenden DaF-Lehrer*innen eine grundsätzliche Offenheit für CLILiG-Unterricht zeigen. Wie bereits unter 4.1 erwähnt wurde die Fragebogenuntersuchung mit einer kurzen und vereinfachten Definition von CLIL (und entsprechend CLILiG) eingeleitet.

In dieser Vereinfachung wurde festgehalten, dass es sich bei CLILiG um a) Sachfachunterricht auf Deutsch oder auch um b) das Unterrichten von fachlichen Themen im DaF-Unterricht handeln kann. Diese Varianten finden wir auch in der Dichotomie zu den Begriffen Hard CLIL und Soft CLIL (Bentley 2010).

Typ-A: CLIL im Sachfach Hard CLIL	Typ-B: CLIL im FSU Soft CLIL
<ul style="list-style-type: none"> • Hauptziel: Sachfach • Curriculare Vorgaben: Sachfach • Wird unterrichtet von Sachfachlehrer*innen • Beurteilungsmaßstab: Sachfach 	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptziel: Fremdsprache • Curriculare Vorgaben: Sprachfach • Wird unterrichtet von Sprachlehrer*innen • Beurteilungsmaßstab: Sprachfach

Tabelle 2: Haupttypen von CLIL im Vergleich (nach Bentley 2010/angepasst für Deutsch nach Dalton-Puffer 2018, S. 226)

Die Einleitung zur Fragebogenuntersuchung sollte die Begrifflichkeiten kurz vorstellen, ohne in die Tiefe zu gehen. Gleichzeitig sollten die Befragten bei der Beantwortung der Fragen das gesamte Kontinuum vor Augen haben können. Unsere Begriffsunschärfe wurde auch von einer Lehrkraft kommentiert:

Es gibt eine unklare Trennung zwischen dem, was viele als Unterricht in anderen Fächern verstehen und was **ih**r [gemeint sind die Autorinnen] eigentlich unter dem Begriff versteht. Im Prinzip bewegen wir uns in anderen Fächern, wenn wir die ganze Zeit historische und aktuelle Themen aufgreifen (Zitat 20, unsere Übersetzung, unsere Hervorhebung) [Synes kanskje den setter et uklart skille mellom det mange oppfatter som undervisning i andre fag og hva dere egentlig legger i begrepet. I prinsippet beveger vi oss inn i andre fag når vi berører historiske og aktuelle temaer hele tiden]

Die Befragten sind DaF-Lehrer*innen und nahmen als solche an der Untersuchung teil. Deshalb verwundert es wenig, dass die meisten Beispiele für eigene CLILiG-Umsetzungen aus dem (eigenen) DaF-Unterricht stammen. Diese Beispiele können zunächst einmal unter der Definition b) (fachliche Themen im DaF-Unterricht) eingeordnet werden.

Dann muss jedoch diskutiert werden, was man im DaF-Unterricht überhaupt als Umsetzung von CLILiG-Konzepten ansehen kann und was vielmehr als “natürlicher Teil” von traditionellem DaF-Unterricht betrachtet werden muss.

Wir möchten dies anhand eines Beispiels illustrieren. Wenn z.B. eine DaF-Lehrkraft antwortet, dass sie CLILiG bereits mit Themen aus dem Fach Mathematik umsetze und dies so erläutert: *Mathe (Zahlen, Uhr, einfaches Rechnen)* (Zitat 21, unsere Übersetzung, siehe auch in 4.2) [*Matte (tall, klokka, enkel regning)*], ist dies unserer Ansicht nach keine Realisierung von CLILiG. Die Beschäftigung mit den Zahlen bis 100 und mit Uhrzeiten gehört nicht zu den Lernaktivitäten des Mathematikunterrichts in den Klassenstufen 8-10 oder 11-13. Wenn von

Umsetzungen gemäß Definition b) die Rede sein soll, müssen die fachlichen Themen altersangemessen sein und zu denen gehören, mit denen die Schüler*innen sonst (auch) in einem anderen Sachfach arbeiten würden. Wicke beschreibt das so: “[CLILiG] zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer [...] im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt” (Wicke, 2013, S. 26).

Einerseits ist dann also das Arbeiten mit Themen aus dem Mathematikunterricht der Klassenstufe im DaF-Unterricht eine Umsetzung unter der Definition b) und kann auch als Soft CLIL bezeichnet werden. Andererseits ist das Zählen auf Deutsch bis hundert unserer Auffassung nach keine CLILiG-Aktivität, sondern eine typische (und traditionelle) Aktivität im DaF-Unterricht.

Denkbar wäre außerdem, dass die Mathematik-Lehrkraft ihren Unterricht auf Deutsch gibt. Das entspricht der Definition a) und könnte als Hard CLIL bezeichnet werden. In unserer Befragung gab es jedoch kaum Beispiele für CLILiG-Umsetzungen nach Definition a). Ein Beispiel wird jedoch von einer Lehrkraft gegeben, die sowohl Deutsch als auch Sport unterrichtet. Sie benutzt in ihrem DaF-Unterricht und in ihrem Sportunterricht deutschsprachige Anleitungsvideos aus dem Sportbereich. Sie verknüpft also die Verwendung von fachlichen Themen im DaF-Unterricht und von sprachlicher Arbeit im Fachunterricht Sport.¹²

Unsere Daten zeigen, dass es in Norwegen zwar Ansätze von CLILiG-Unterricht gibt, es sich aber hierbei in den meisten Fällen um kürzere Projekte handelt (Dauer bis zu ca. 4-5 Wochen). Es scheint keine systematischen Umsetzungen des Konzepts zu geben. CLILiG-Unterricht von Sachfachlehrer*innen scheint ebenfalls nicht vorhanden zu sein. Außerdem kann festgehalten werden, dass weder im DaF-Unterricht noch in einem Sachfach systematischer CLILiG-Unterricht über ein gesamtes Schuljahr hinweg angeboten wird. Damit decken sich unsere Befunde mit den Ergebnissen der Studie vom Europäischen Fremdsprachenzentrum (vgl. Daryai-Hansen & Lindemann 2021 a und b; Daryai-Hansen et al. 2023).

7. 2 Warum CLILiG?

Die positive Haltung zu CLILiG-Unterricht lässt sich anhand der erläuternden Antworten auf mehrere Faktoren zurückführen.

¹² Tema Sport i tyskundervisningen - bruke videomateriale som lytteøvelser- idrettene fra tyskundervisningen kan trekkes inn i kroppsøving- i krø kan brukes tyske videoer som instruksjoner om teknikker/ forklaringer som elevene kan bruke som relevante kilder for å få utvikling av ferdigheter (Zitat 5).

a) Motivationssteigerung durch interessantere Themen

Die Befragten weisen darauf hin, dass gerade CLILiG-Konzepte dazu beitragen können, den DaF-Unterricht interessanter und motivierender zu gestalten. Eine geringe Motivation zum Lernen von LOTE-Fremdsprachen an norwegischen Schulen wird seit vielen Jahren in mehreren Studien (vgl. Lindemann, 2008; Carrai, 2014) beschrieben. Den Schüler*innen fehlt es an Motivation, und die Lehrbücher werden als wenig inspirierend und motivierend beschrieben:

Ich habe den Eindruck, dass die Deutschlehrbücher immer weniger spannend werden (Zitat 22, unsere Übersetzung) [føler at tysk lærebøkene blir stadig mindre spennende].

CLILiG-Projekte im DaF-Unterricht werden deshalb als eine gute Möglichkeit angesehen, um mit interessanten Themen zu arbeiten.

b) Vergrößerung und Vertiefung des Wortschatzes

Außerdem betonen die Befragten, dass CLILiG-Projekte dazu beitragen können, den Wortschatz der Lernenden deutlich zu erweitern, da dieser dann über den im Lehrbuch üblichen Wortschatz hinausgeht und zudem in Themen verankert ist, für die sich die Lernenden interessieren.

c) Positive Implikationen für den Übergang in die Oberstufe und den Tertiärbereich

Wie bereits erwähnt sehen 87% der Befragten ein großes Potential in CLILiG-Konzepten hinsichtlich des Übergangs von der Mittelschule in die Oberstufe. Auch als Vorbereitung für ein Studium wird CLILiG-Unterricht positiv eingestuft. U.a. werden die Beschäftigung mit relevanten fachlichen Themen und das Erlernen eines themenbezogenen Wortschatzes hervorgehoben.

Die Lehrkräfte betonen aber auch, dass es gerade das Arbeiten nach dem CLILiG-Prinzip ganz generell ist, das den Lernenden das mehrsprachige Arbeiten nahebringt und sie darauf vorbereitet, auch im Studium mehrsprachig zu arbeiten und deutschsprachige Fachtexte heranzuziehen.

Mehrere Lehrkräfte beschreiben, dass Norwegen zwar kein monolinguales Land¹³ ist, sich die angebliche Mehrsprachigkeit aber auf das Englische begrenzt und Norwegen vor allem an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich deshalb bestenfalls als zweisprachig bezeichnet werden kann. Sie betonen, dass durch diese Begrenzung auf Englisch Texte in anderen Sprachen nicht gelesen werden und wichtige Kenntnisse, auch kultureller Art, unbeachtet bleiben. Sie unterstreichen, dass gerade CLILiG-Angebote an den Schulen diese sprachliche Begrenzung bekämpfen und dazu beitragen könnten, einen neuen, nun bilingualen Habitus (vgl. monolingualer Habitus; Gogolin 1994, 1997) zu verhindern.

Hier bestätigen die Aussagen der Lehrkräfte die Annahme, dass CLILiG-Unterricht (und Unterricht in anderen LOTE-Sprachen) in doppelter Hinsicht eine wichtige Rolle im Hinblick auf praktizierte Mehrsprachigkeit im sekundären und tertiären Bildungsbereich sowie im Berufsleben spielen können. Zum einen erreichen die Lernenden mit Hilfe des CLILiG-Unterrichts ein höheres sprachliches Kompetenzniveau und erwerben einen relevanten Fachwortschatz auf Deutsch. Zum anderen sammeln die Lernenden in diesem schulischen Unterricht wichtige Erfahrungen im Hinblick auf mehrsprachiges Lernen, die es für sie zur Normalität machen, auch im Tertiärbereich und im Arbeitsleben nicht nur zweisprachig, sondern mehrsprachig zu arbeiten.

Ein breiterer Einfallswinkel mit Blick auf das sprachliche und fachliche Lernen wäre ein Vorteil. Innerhalb vieler Fachgebiete kann es von Vorteil sein, Texte in verschiedenen Sprachen lesen zu können. Sieht man auf die Literaturlisten für Masterarbeiten fällt auf: in welchen Sprachen lesen und schreiben die Studenten? Englisch? Norwegisch? Inwieweit wird Literatur aus anderen Sprachen hinzugezogen? (Zitat 23, unsere Übersetzung) [Breiere innfallsvinkel til både språklig og faglig læring vil være en fordel. Innenfor mange fagområder kan det være en fordel å kunne lese tekster på flere språk. Se bare på litteraturlistene til masteroppgaver: Hvilke språk leser og skriver studentene? Engelsk? Norsk? I hvilken grad refererer de til litteratur på andre språk?]

7.3 Haltungen der involvierten Interessengruppen

Mehr als die Hälfte der Befragten gingen von einer positiven Haltung der Schulleitung gegenüber CLILiG-Unterricht aus. Ein Drittel war sich bei dieser Frage unsicher. Erstaunlich ist, dass nur relativ wenige von einer zurückhaltenden oder ablehnenden Haltung ausgehen, obwohl

¹³ Wir sehen hier von den Minderheitensprachen Samisch und *Kvænsk* in unterschiedlichen regionalen Varianten ab. Diese werden in Norwegen in vielen Zusammenhängen, z.B. auch im Bildungsbereich, wenig beachtet.

CLILiG-Unterricht organisatorisch komplex und mit eventuellen Stundenplanänderungen verbunden sein kann (vgl. 1.1), worauf einige der Befragten auch in ihren Kommentaren verwiesen haben. Dass dennoch Optimismus herrscht hinsichtlich der erwarteten Haltungen der Schulleitung ist überraschend.

Kommentare zu verschiedenen Fragestellungen in unserer Untersuchung ließen immer wieder Frustrationen der Lehrer*innen zur Situation des Fremdsprachenunterrichts in Norwegen durchscheinen. Mehrfach wurde der Niedergang des Schulfachs Deutsch und die Priorisierung von Englisch an norwegischen Schulen hervorgehoben, der der Umsetzung im Weg stehen könnten:

Ich fürchte generell für die Zukunft des Faches [Deutsch] (Zitat 24, unsere Übersetzung) [Jeg frykter generelt for fagets fremtid]

Fremdsprachen [d.h. LOTE-Sprachen] haben keinen Mehrwert im norwegischen Schulsystem (Zitat 25, unsere Übersetzung) [Fremmedspråk har ikke noen merverdi i den norske skolen.]

Eventuell erhoffen sich Deutschlehrer*innen durch CLILiG-Initiativen eine Aufwertung des Faches:

Wenn das klappt, wird der Unterricht relevanter und die Stellung des Faches an der Schule wird gestärkt (Zitat 26, unsere Übersetzung) [Hvis det lykkes, blir undervisningen mer relevant og styrker fagets stilling på skolen]

Das ist spannend, denn ich glaube, dass Relevanz der Schlüssel dafür ist, dass die Sprachfächer mehr "Legitimität" im norwegischen Schulsystem bekommen (Zitat 27, unsere Übersetzung) [Dette er spennende fordi jeg tror at relevans er nøkkelen for at språkfagene får mer "legitimitet" i norsk skole]

Auffällig ist, dass nur 40% der Befragten an eine Unterstützung von CLILiG-Projekten durch andere Kolleg*innen glauben. Uns fiel bei einer näheren Durchsicht der bereits durchgeführten Projekte auf, dass Deutschlehrer*innen, wenn überhaupt, mit Kollegin*innen zusammenarbeiten, die auch ein Sprachfach unterrichten.

Die Befragten waren geteilter Meinung hinsichtlich der hypothetischen Haltungen ihrer Schüler*innen. Lediglich rund 10% gingen von einer Ablehnung des Konzeptes durch die Schüler*innen aus, während immerhin ein Drittel an eine positive Resonanz glaubt. Dennoch

ist hier fast die Hälfte der Deutschlehrer*innen unsicher. Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als dass mehr als die Hälfte der Befragten angab, bereits mit CLILiG gearbeitet zu haben. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Lehrer*innen aus Erfahrung wissen, dass Schüler*innen sehr unterschiedlich motiviert sind und ganz unterschiedliche Interessen an Fachthemen haben, die im Deutschunterricht behandelt werden.

Eine noch größere Unsicherheit (knapp 80%) zeigte sich hinsichtlich der vermuteten Haltungen der Eltern. Dies kann eventuell damit erklärt werden, dass Fremdsprachenlehrer*innen in Norwegen eher selten Kontakt mit den Eltern haben. Sie nehmen selten an Elternabenden teil, da sich ihre Gruppen meist aus Schüler*innen aus mehreren Klassen zusammensetzen.

7.4 Benötigte Kompetenzen

Das Vorhandensein der notwendigen Kompetenzen bei den Lehrer*innen ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung von CLILiG (siehe 4.6). Zum einen müssen die Unterrichtenden über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, die es ihnen erlauben, Fachinhalte adäquat sprachlich zu vermitteln. Zum anderen muss das entsprechende Fachwissen (siehe 7.5.) vorhanden sein oder eventuell noch erworben werden, um zumindest im Bereich Soft CLILiG unterrichten zu können.

7.4.1 Sprachkompetenzen

Unsere Daten deuten darauf hin, dass mehr als die Hälfte der nichtmuttersprachlichen Deutschlehrer*innen die eigenen Sprachkenntnisse auf C1 oder C2 GER einstufen und damit die Voraussetzungen erfüllen, auch komplizierte Sachverhalte in der Fremdsprache zu verstehen und auf einem angemessenen Niveau vermitteln zu können. Allerdings lassen unsere Ergebnisse auch vermuten, dass ein Teil der Unterrichtenden nur bedingt in der Lage ist, Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch zu erteilen. Knapp 20% der Unterrichtenden geben an, auf dem Niveau A2 oder B1 GER zu liegen. Das ist unter dem Niveau, das die Schüler*innen selbst am Ende der Schulzeit erreichen sollten. Interessanterweise gaben jedoch nur 5% der Befragten an, dass sie ihrer Einschätzung nach nicht die sprachlichen Voraussetzungen erfüllen, um CLILiG-Unterricht zu erteilen. 10% der Befragten glauben über die entsprechenden Sprachkenntnisse zu verfügen, aber sehen sich dennoch nicht kompetent genug, um Fachunterricht auf Deutsch zu geben.

Dieses Ergebnis unserer Studie führt damit zwangsläufig zu der Frage, inwieweit Deutschlehrer*innen ihre eigenen Sprachkenntnisse realistisch einschätzen. Zu denken gibt auf alle Fälle, dass einige der Befragten die eigenen Sprachkenntnisse auf A2 oder B1 GER einordnen.

Mehr als ein Drittel der nichtmuttersprachlichen Deutschlehrer*innen – und damit die Mehrheit der Befragten – ordnen sich selbst B2 GER und damit einem Niveau zu, auf dem Lerner*innen in der Lage sind, Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen zu verstehen. Die Fähigkeit zur Darstellung komplexer Sachverhalte wird jedoch dem Niveau C1 zugeschrieben. Immerhin traut sich fast die Hälfte derjenigen, die sich auf B2 einschätzen, zu, Fachunterricht auf Deutsch zu erteilen, während die übrigen sich dazu in der Lage sehen, sofern entsprechende sprachliche Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen. Festzuhalten ist, dass es vor allem also die Muttersprachler*innen und die kompetenten Sprachbenutzer*innen (C1-C2 GER) sind, die sich sprachlich in der Lage sehen, mit CLILiG zu arbeiten.

7.4.2 Fachkompetenzen

Gleichzeitig wird (von einigen) unterstrichen, dass die unterrichtende Lehrkraft die Lehrkompetenz sowohl in der Fremdsprache Deutsch als auch im Sachfach (Doff 2010) besitzen muss, wenn die Lehrkraft das Fach auf Deutsch unterrichten möchte oder soll. Das muss im strengen Sinne so gedeutet werden, dass man ein Sachfach nur dann auf Deutsch unterrichten kann, wenn man auch die Unterrichtskompetenz für das Fach Deutsch hat, und im DaF-Unterricht nur nach dem CLILiG-Konzept arbeiten darf, wenn die Themen, die behandelt werden sollen, zu einem Unterrichtsfach gehören, in dem man selbst die Unterrichtskompetenz besitzt:

Wenn Gesellschaftskunde oder Geschichte oder Sport auf Deutsch unterrichtet werden sollen, müssen die Lehrer Kompetenzen in der Sprache und im Fach haben. (Zitat 28, unsere Übersetzung) [Hvis samfunnskunnskap eller historie eller idrett skal undervises på tysk, må lærere ha kompetansen i både språket og faget.]

Somit wäre die Voraussetzung für CLILiG-Unterricht, dass die Lehrkraft DaF-Lehrkraft und Sachfach-Lehrkraft im jeweiligen Fach ist (Modell 1).

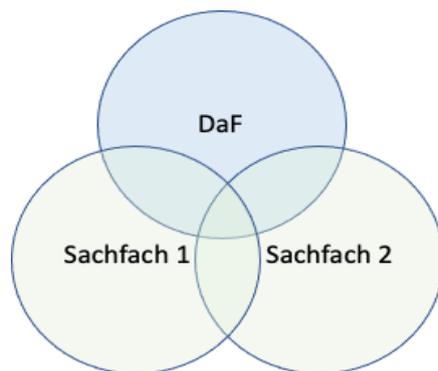


Abb. 12: Modell 1. Lehrkraft hat selbst Lehrkompetenz in DaF und Sachfach

Eine Kooperation zwischen DaF-Lehrkraft und Sachfach-Lehrkraft wird von mehr als der Hälfte der Befragten genannt. Es wird erläutert, dass es in dieser Kooperation genaue Absprachen geben muss. Die Lehrkräfte müssen jeweils die Lernziele des anderen Fachs kennen und auf diese hinarbeiten. Sie können sich also auch ein anderes Modell für CLILiG-Unterricht vorstellen (Modell 2): zwei oder mehrere Lehrkräfte arbeiten als Team zusammen.

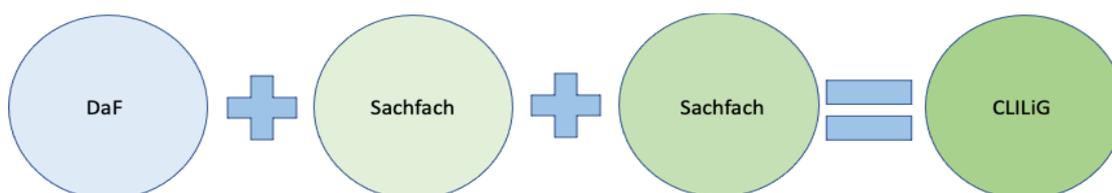


Abb. 13: Modell 2. Lehrkräfte-Team

Eine solche Zusammenarbeit ist aber nach Angaben der Befragten in der Schulrealität aus organisatorischen Gründen nur schwer zu realisieren, da es, wie oben dargestellt, an den Schulen in der Regel mehrere parallele Fremdsprachengruppen gibt und die Schüler*innen in der eigenen DaF-Gruppe oft aus mehreren Schulklassen kommen. Somit entsteht eine große Komplexität: die Sachfachlehrkraft unterrichtet Schüler*innen, die unterschiedliche Fremdsprachen lernen. Die DaF-Lehrkraft unterrichtet Schüler*innen aus unterschiedlichen Klassen (und somit u.U. Schüler*innen unterschiedlicher Sachfachlehrkräfte).¹⁴

Gleichzeitig setzt eine solche Kooperation auch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit von allen beteiligten Lehrkräften voraus. Eine solche Bereitschaft gibt es oft nicht. Die Befragten erwarten kaum bzw. keine Unterstützung von ihren Kolleg*innen.¹⁵

¹⁴ *Rammebetingelser: Språkgruppene (tysk, fransk, spansk, nivå 1 og 2) er ved de fleste skoler satt sammen på tvers av klasser og utdanningsprogram, dette vanskeliggjør tverrfaglig samarbeid. Om én tysklærer ønsker å samarbeide med et annet fag vil elevene være fra flere klasser, og om én fellesfaglærer i f.eks. historie ønsker å samarbeide, vil det berøre elever som har ulike språkfag.* (Zitat 34)

¹⁵ Siehe dazu auch die Ausführungen im Abschnitt zu den erwarteten Haltungen von anderen Interessengruppen.

Das betrifft vor allem die Strukturen in den Schulen und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit sowohl von Seiten der Schulleitung als auch von Seiten der Kolleg*innen. Wir haben mit interdisziplinären Projekten gearbeitet, aber es ist ansonsten nicht sinnvoll mit z.B. Biologie im Deutschunterricht zu arbeiten, wenn man gar nicht die Möglichkeit hat, die Stunden zusammenzulegen (Zitat 29, unsere Übersetzung) [Det gjelder mest strukturene på skolen og samarbeidsviljen av ledelsen og kollegaene. Vi har jobbet med tverrfaglige prosjekter, men det gir ikke mening ellers å jobbe med f.eks. biologi i tysk, hvis ikke man kan samkjøre med biologilæreren.]

Eine grundlegende Skepsis spiegelt sich auch darin wider, dass über 90% der Befragten andeuten, dass die notwendigen Vorbedingungen noch nicht oder kaum erfüllt sind und auch nicht leicht erfüllbar scheinen (Frage 5).



Abb.14: Einschätzung durch die Befragten: Inwieweit sind die Voraussetzungen für die Durchführung von CLILiG-Projekten an meiner Schule gegeben?

Da die Kooperation zwischen Fremdsprachenlehrkräften und Sachfachlehrkräften eine organisatorische Herausforderung ist (vgl. 1.1), scheint sich in Norwegen für CLILiG-Umsetzungen hauptsächlich Modell 1 anzubieten, in dem die DaF-Lehrkraft auch ihre Fachkompetenzen in einem weiteren Unterrichtsfach nutzt. Wie in 4.6.3 gezeigt, unterrichten 39% der Befragten als weiteres Sprachfach Englisch und 33% Norwegisch. Sprachfächer ermöglichen zwar eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, bieten aber kaum Möglichkeiten für CLILiG-Projekte. Der überwiegende Teil der Befragten unterrichtet jedoch auch (mindestens) ein Sachfach. Hier dominieren eindeutig Fächer wie Gesellschaftskunde, Geschichte und Religion. Die eigene Fachkompetenz scheint deshalb u.a. darüber zu entscheiden, welche Fachthemen im DaF-Unterricht

auf Deutsch¹⁶ unterrichtet werden. Dies könnte die Dominanz von Geschichte und geschichtlichen und gesellschaftlichen Themen in den Vorschlägen der Befragten erklären, zumal im vorhergehenden Lehrplan (LK06) gerade diese Bereiche betont wurden.

7.5 Reflexionen zu einigen auffallenden Tendenzen in den Antworten
Abschließend möchten wir noch kurz über einige auffallende Tendenzen in den Antworten reflektieren.

7.5.1 Thematische Schwerpunkte: starker Fokus auf Geschichtsunterricht

Auch wenn 13 der 80 Lehrkräfte neben DaF im Fach Geschichte unterrichten, ist es auffallend, dass die Befragten vor allem geschichtliche Themen nennen, wenn es um geeignete Themen und Themenbereiche für CLILiG geht.

Hier sehen wir zwei mögliche Erklärungsansätze. Zum einen wäre hier die Tradition des Faches Deutsch in Norwegen zu nennen, in der die Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte breiten Raum einnimmt. Zum anderen wäre der Lehrplan für Fremdsprachen zu nennen, der im Bereich der interdisziplinären Zusammenarbeit das Thema *Demokratie und gesellschaftliches Engagement* in den Mittelpunkt stellt. Interessanterweise werden Themen im letzteren Bereich seltener genannt als allgemeinere Themen der neuen deutschen Geschichte. Der starke Fokus auf historische Themen kann darauf hindeuten, dass Deutschland als ein "Land der Vergangenheit" wahrgenommen wird. Auffallend wenige Befragte geben hingegen an, aktuelle Themen wie Nachhaltigkeit aufzugreifen, obwohl auch diese Themen als Kernelemente im übergeordneten Teil des Lehrplans (LK20) angegeben sind. Auffallend ist auch die Abwesenheit von Projektvorschlägen, die Deutschland als einen modernen Technologie- und Wissenschaftsstandort thematisieren.

Die Analyse unserer Daten erweckt den Eindruck, dass CLILiG-Projekte im DaF-Unterricht in der Form, wie sie bislang praktiziert werden, zu einem Großteil vergangenheitsorientiert sind und aktuelle oder zukunftsweisende Aspekte eher selten aufgegriffen werden.

¹⁶ Interessant ist dabei, dass die Befragten zwar vorschlagen, mit diesen fachlichen Themen im DaF-Unterricht zu arbeiten, nicht aber, im eigenen Sachfachunterricht auf Deutsch zu arbeiten. Dies kann selbstverständlich mit den organisatorischen Rahmenbedingungen erklärt werden. Am Sachfachunterricht nehmen Schüler*innen teil, die unterschiedliche Fremdsprachen lernen. Somit müsste die Sachfachlehrkraft parallel Unterricht in mehreren LOTE-Sprachen (und eventuell auch auf Englisch) anbieten.

7.5.2 Muttersprachliche DaF-Lehrkräfte als mögliches Potential

Ein relativ großer Anteil der Untersuchungsteilnehmer*innen hat Deutsch als Muttersprache. Ihre Sprachkenntnisse erlauben zumindest prinzipiell das Unterrichten von fachlichen Themenbereichen. Gerade wenn sie auch über Unterrichtskompetenzen in einem Sachfach verfügen, wären die sprachlichen und fachlichen Rahmenbedingungen für CLILiG-Unterricht nach Definition a) und b) (siehe oben) erfüllt. Mit ihrer Hilfe könnten somit richtungsweisende Pilotprojekte durchgeführt werden. Gleichzeitig darf dabei die Bedeutung der muttersprachlichen Sprachkenntnisse nicht überschätzt werden. Sie sind weder eine Bedingung noch eine Garantie für qualitativ gute CLILiG-Projekte.¹⁷

8. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die positiven Rückmeldungen der befragten DaF-Lehrer*innen auf eine deutliche Bereitschaft schließen lassen, mit CLILiG an norwegischen Schulen zu arbeiten. Fachliche Voraussetzungen sind anscheinend gegeben, da über 60% der Befragten auch Unterrichtskompetenzen in einem Sachfach besitzen. Dies würde eine Implementierung von CLILiG-Projekten im DaF-Unterricht ermöglichen.

Die größten Herausforderungen scheinen im Bereich der Kooperation und Integration (vgl. 1.1.) zu liegen. Umsetzungen von CLIL-Konzepten auf Deutsch und in anderen LOTE-Sprachen im Fachunterricht an norwegischen Schulen sind organisatorisch sehr herausfordernd. Deutsch ist nur eine der Fremdsprachen, die die Schüler*innen wählen können und in den DaF-Gruppen sitzen Schüler*innen aus mehreren Klassen. Die Rahmenbedingungen sind somit denkbar ungünstig und (be-)hindern CLIL LOTE-Unterricht. Die Rahmenbedingungen an den Schulen müssten sich stark ändern, bevor eine CLILiG-Umsetzung im Sachfachunterricht realistisch wird.

Gleichzeitig betonen die Befragten, dass CLILiG-Anteile in ihrem DaF-Unterricht dazu beitragen können, die Sprachlernmotivation der Schüler*innen zu erhöhen und sie im mehrsprachigen Arbeiten zu schulen. Somit würden gerade CLILiG-Projekte und solche in anderen LOTE-Sprachen die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen stärken und die Übergänge zwischen der Mittelschule und der Oberstufe bzw. zwischen der Oberstufe und dem tertiären Bereich erleichtern und bereichern.

¹⁷ Hier müssen zwei Eindrücke vermieden werden. Zum einen, dass CLILiG-Projekte nur mit Hilfe von Muttersprachler*innen umsetzbar sind, zum anderen, dass CLILiG-Projekte mit Muttersprachler*innen per se von guter Qualität sind.

Zumindest bei einigen Deutschlehrer*innen scheint Bedarf an sprachlicher Weiterbildung zu bestehen, der sie dazu befähigt, fremdsprachlich adäquaten Sachfachunterricht zu erteilen. Als Nebenbefund unserer Studie ergibt sich außerdem der Verdacht, dass womöglich ein Teil der in Norwegen aktiven Deutschlehrer*innen nicht über die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen verfügt, um Deutschunterricht auf einem angemessenen Niveau (mindestens B2) zu erteilen. Diesem Verdacht sollte in Folgestudien nachgegangen werden.

CLILiG-Unterricht (nach Definition a und/oder Definition b, siehe oben) wird von vielen DaF-Lehrkräften begrüßt. Sie verfügen über die nötigen Sprachkenntnisse und Sachfachkompetenzen und könnten somit CLILiG-Unterricht nach Modell 1 erteilen (beide Kompetenzen in einer Person, siehe oben). Gleichzeitig scheinen vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen an den Schulen einer Umsetzung von CLILiG-Unterricht im Wege zu stehen. Die Zusammenarbeit mit Sachfach-Kolleg*innen scheint organisatorisch schwierig zu sein. Zudem glauben viele DaF-Lehrer*innen, dass diese Kolleg*innen CLILiG-Projekte nicht unterstützen würden.

CLILiG-Unterricht ist als solcher also durchaus ein realisierbares Konzept, da die nötigen Kompetenzen und eine positive Haltung seitens der DaF-Lehrer*innen vorhanden sind. Gleichzeitig scheinen die Lehrkräfte bereit zu sein, ihre Kompetenzen im Bereich der Fachthemen, der Fachsprache und der Didaktisierung zu erweitern. Ohne die Unterstützung der Sachfachkolleg*innen und Änderungen der organisatorischen Rahmenbedingungen wird CLILiG-Unterricht jedoch weiterhin als Wunschdenken bezeichnet werden müssen.

Literatur

- Aguado, K. (2012). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderate. In K. Aguado/L. Heine & K. Schramm (Hg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. (119-135). Peter Lang.
- Bakken, J. & Brevik, L.M. (2022). Challenging the Notion of CLIL Elitism: A Study of Secondary School Students' Motivation for Choosing CLIL in Norway. *TESOL Quarterly* 57(4). 1091-1114.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge University Press.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget* [Doctoral Dissertation]. Universitetet i Oslo.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2018). Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG). In K. Haataja & R.E. Wicke (Hg.). *Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Erich Schmidt.
- Daryai-Hansen, P. & Lindemann, B. (2021a). „There is (almost) 0 knowledge about CLIL” – CLIL på andre sprog end engelsk. *Sproglæreren*, 2021(4). (22-25).
- Daryai-Hansen, P. & Lindemann, B. (2021b). Zu wenig bekannt – CLIL på andre sprog end engelsk. *Wissenswert*, 46(21). 22-27.
- Daryai-Hansen, P., Koistinen, S., Lindemann, B., Moussouri, E., Poggi, C. (2023). *CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages*. Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz. www.ecml.at/CLILLOTETransitions
- Doff, S. (2010). Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsfelder, Themen, Perspektiven. In S. Doff (Hg.). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. (11-25). Narr.
- Dörnyei, Z. (with contributions from Tatsuya Taguchi) (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Routledge.
- European Council, 2008. *Resolution 2008/C320/01 A European strategy for multilingualism*. <https://perma.cc/S4FN-NFR4>
- GDPR. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. LOV-2018-06-15-38. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=GDPR>
- Geigle, M. (2005). *Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht: eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie*. Kovač.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale "habitus" der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (1997). The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* Vol. 13, No. 2. (38-49).
- Haataja, K. & Wicke, R.E. (2016). Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-) Fachinhalten - Terminologie, Variation, Perspektiven. In: K. Haataja & R.E. Wicke (Hg.). *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch* (7-24). Hueber.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>

- Lindemann, B. (2008). *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Fokus på språk. Fremmedspråksenteret.
- Lindemann, B. & Brox Larsen, A. (2012). Fremmedspråkundervisning i Norge. Nye veier, nye dører, nye muligheter. *Nordic Journal of Modern Language Methodology (NJMLM; jetzt: NJLTL)*, 1(1). (ohne Seitenangaben).
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick/E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (468-475). Rowohlt.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Frieberthäuser/A. Langer & A. Prengel (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (323-333). Juventa.
- NESH. (2021). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5. utgave. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://perma.cc/N69E-X9E8>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. erweiterte Auflage. Springer VS.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In: D. Caspari/F. Klippel/ M.K. Legutke & K. Schramm (Hg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (155-173). Narr.
- Swain, M. (1997). French Immersion Programs in Canada. In: J. Cummins & D. Corson (eds.) *Bilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 2, 261-269). Springer, Dordrecht.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP1-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/fsp1-01/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Wicke, R.E. (2013). Happy End - eine Kurzgeschichte im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 43 (2013). (23-28).

Anhang

Tyskundervisning i Norge: er det mulig å kombinere tysk- og fagundervisning?

*Det finnes allerede noen forsøk på å kombinere fag- og språkundervisning, både i Norge og i andre land. En slik kombinasjon kaller vi gjerne for **CLIL** (Content and language integrated learning). Slike forsøk foreligger først og fremst på engelsk: ved at man for eksempel underviser i historie på engelsk eller at man tar opp historie-tema i engelskundervisningen. Om man skulle gjøre det i tyskundervisningen eller på tysk, ville man kalle det for **CLILiG** (Content and language integrated learning **in German**). Iblant kalles det å undervise et fag på et annet språk også for **immersion**.*

Når det gjelder deg vil vi gjerne vite om du har hørt om dette før.

1. Har du tidligere hørt om noen av følgende begrep?

(flere svar er mulig)

CLIL

CLILiG

immersion

ingen av disse før i dag

Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «CLIL», «CLILiG» eller «immersion» er valgt i spørsmålet

Husker du hvor du har hørt om CLIL/ CLILiG/ immersion tidligere?

(flere svar er mulig)

internett

kollegaer

media

sosiale medier

egen utdanning

egen videreutdanning

har aldri hørt om begrepene før

I Norge finnes det så langt nesten ingen praktiske forsøk med CLILiG-undervisning. Likevel ville man jo kunne tenke seg å jobbe med tema fra andre undervisningsfag på tysk i tyskundervisningen. For eksempel også ved at faglærer og tysklærer jobber tett sammen. Vi ønsker å vite litt mer om hva du tenker om slike muligheter.

2. Kunne du, helt generelt og i prinsipp, tenke deg å jobbe med fagtema fra andre fag i din tyskundervisning?

ja

nei

3. Hva slags materiale tenker du at du trenger for å kunne prøve ut CLILiG-undervisning ved din skole? (flere svar mulig)

korte og enkle fagtekster på tysk

tilrettelagt materiale (“didaktisert”, fra Goethe-instituttet for eksempel)

ferdige undervisningsopplegg (didaktisert, med detaljert undervisningsplan for et spesifikt prosjekt)

en lærebok i faget (for eksempel historie) fra et tyskspråklig land

et spesielt tilrettelagt CLILiG-læreverk

glossar/ ordliste

jeg kan og liker å lage mitt eget materiale

annet

Dette elementet vises kun dersom alternativet «annet» er valgt i spørsmålet «3. Hva slags materiale tenker du at du trenger for å kunne prøve ut CLILiG-undervisning ved din skole? (flere svar mulig)»

Utdyp gjerne hva slags materiale du trenger

4. Hvilke faglige forutsetninger bør gjerne være på plass for å kunne prøve ut CLILiG ved din skole?

Videreutdanning (kort introduksjonskurs) i det aktuelle fagstoffet

Kollegaveiledning (med faglærer)

Fagspesifikt glossar

annet

Du har krysset av "annet". Utdyp gjerne hvilke faglige forutsetninger du trenger

Dette elementet vises kun dersom alternativet «annet» er valgt i spørsmålet «4. Hvilke faglige forutsetninger bør gjerne være på plass for å kunne prøve ut CLILiG ved din skole?»

5. I hvor stor grad er slike forutsetninger allerede på plass (eller ville lett kunne komme på plass)?

Velg ...

liten grad

i noen grad

i stor grad

annet

Du har krysset av "annet". Utdyp gjerne svaret ditt.

Dette elementet vises kun dersom alternativet «annet» er valgt i spørsmålet «5. I hvor stor grad er slike forutsetninger allerede på plass (eller ville lett kunne komme på plass)?»

6. Har du allerede praktisert eller prøvd ut CLILiG (kombinert tysk- og fagundervisning) i din egen tyskundervisning? Med andre ord, har du jobbet med tema fra andre fag i din tyskundervisning?

ja

nei

Kan du gi noen korte eksempler hvordan du har jobbet med CLILiG? Oppgi gjerne omtrentlig timetall for dette.

Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «6. Har du allerede praktisert eller prøvd ut CLILiG (kombinert tysk- og fagundervisning) i din egen tyskundervisning? Med andre ord, har du jobbet med tema fra andre fag i din tyskundervisning?»

**7. Hvilke praktiske forutsetninger syns du bør være på plass for å kunne sette i gang?
(flere svar mulig)**

ekstra forberedelsestid (utover normert tid)

støtte gjennom skoleledelsen

støtte gjennom kollegaene

støtte gjennom foreldre

støtte gjennom elevene

tilpasset timeplan (for eksempel mulighet for blokkundervisning)

annet

Du har krysset av annet. Utdyp gjerne svaret ditt.

Dette elementet vises kun dersom alternativet «annet» er valgt i spørsmålet «7. Hvilke praktiske forutsetninger syns du bør være på plass for å kunne sette i gang? (flere svar mulig)»

Nå kommer noen korte spørsmål til forventet støtte fra ulike berørte parter. Vi alle vet at det ofte er slik støtte til personer og prosjekter som medbestemmer om nye ideer prøves ut eller ikke og om slik utprøving blir vellykket eller ikke.

8. Om du hadde lyst til å prøve ut et CLILiG-prosjekt, hvordan ville din skoleledelse ha reagert på det?

De ville støtte meg

Velg ...i stor grad

i liten grad

ikke i det hele tatt

vet ikke / er usikker

9. Om du hadde lyst til å prøve ut et CLILiG-prosjekt, hvordan ville dine kollegaer skoleledelse ha reagert på det?

De ville støtte meg

Velg ...i stor grad

i liten grad

ikke i det hele tatt

vet ikke / er usikker

10. Om du hadde lyst til å prøve ut et CLILiG-prosjekt, hvordan ville dine elever ha reagert på det?

De ville støtte meg

Velg ...i stor grad

i liten grad

ikke i det hele tatt

vet ikke / er usikker

11. Om du hadde lyst til å prøve ut et CLILiG-prosjekt, hvordan ville foreldrene ha reagert på det?

De ville støtte meg

Velg ...

i stor grad

i liten grad

ikke i det hele tatt

vet ikke / er usikker

12. Hvor mener du at CLILiG-konseptet passer best?

Velg ...

for ungdomsskole

for videregående skole

for både UGS og VGS

annet

Dette elementet vises kun dersom alternativet «annet» er valgt i spørsmålet «12. Hvor mener du at CLILiG-konseptet passer best?»

Du har krysset av annet. Utdyp gjerne svaret ditt.

13. Om du ville få muligheten til å prøve ut CLILiG på din skole: Hvilke fagkombinasjoner og temaområder ville kunne passe for deg?

14. Hvordan oppfatter du din språkkompetanse i tysk?

Kryss av alt som passer.

Jeg kan bruke en rekke uttrykk og setninger på en enkel måte. Jeg kan delta i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner som innebærer enkel og direkte utveksling av informasjon om kjente emner og aktiviteter. Jeg kan bruke og forstå vanlige høflighetsfraser, men forstår som regel ikke nok til å holde samtalen gående.

Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner. Jeg kan uforberedt delta i samtaler om kjente emner, emner av personlig interesse eller som er viktige i dagliglivet. Jeg kan kort forklare og begrunne mine meninger og planer. Jeg kan fortelle en historie eller gjenfortelle handlingen i en bok eller film.

Jeg kan bruke språket så flytende og spontant at samtaler med morsmålsbrukere ikke byr på særlige problemer. Jeg kan delta aktivt i diskusjoner i kjente sammenhenger, og jeg kan uttrykke og begrunne synspunktene mine. Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser innenfor et vidt spekter av emner knyttet til mitt interessefelt. Jeg kan forklare et synspunkt på en gitt problemstilling og gjøre rede for fordeler og ulemper ved ulike alternativer.

Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at jeg leter etter uttrykksmåter. Jeg kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglige sammenhenger. Jeg kan formulere idéer og meninger presist og forholde meg til samtalepartnere på en hensiktsmessig måte. Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser av komplekse emner der jeg trekker inn delmomenter, utdypet enkeltepunkter og runder av med en passende konklusjon.

Jeg kan uten anstrengelse delta i alle former for samtale og diskusjon og har god kjennskap til faste uttrykk. Jeg kan uttrykke meg flytende og formidle finere meningsnyanser på en presis måte. Jeg kan beskrive, drøfte og argumentere på en klar og flytende måte, bruke et språk og en stil som passer i sammenhengen.

Tysk er mitt morsmål

15. Tror du at du har gode nok tyskkunnskaper for å kunne jobbe med fagtema i din tyskundervisning?

Velg ...

Jeg føler ikke at jeg er flink nok i tysk. Jeg vil nok klare å få det til om jeg får litt hjelp / får kurs eller lignende.

Jeg har gode nok tyskkunnskaper og vil få det til.

Jeg er ganske flink på tysk, men ville kanskje ikke tørre å undervise en del faglige tema.

Elevene starter med tyskundervisning i ungdomsskolen og fortsetter deretter på videregående skole. Mange av de andre fagene har de også både på ungdomsskolen og på videregående. Etter vgs fortsetter mange elever videre på universiteter og høyskoler. Men mange elever oppfatter overgangene som vanskelige - fra ungdomsskolen til videregående og fra vgs til høyskole og universitet.

16. Tenker du at det kunne være en fordel for elevene på videregående skole hvis de hadde jobbet med fagtema i tyskundervisningen i ungdomsskolen?

Velg ...

ja, språklige fordeler

ja, faglige fordele

ja, faglige og språklige fordeler

nei

17. Når det gjelder studenter som har hatt CLiLiG-undervisning på skolen: Hvilke eventuelle fordeler / ulemper kan dette innebære når de kommer i høyere utdanning?

18. Har du andre kommentarer til kombinert fag-og språkundervisning?

Til slutt trenger vi noe mer informasjon om deg for å kunne analysere tendenser i materialet.

Vi gjentar at du svarer fullstendig anonymt og at dine svar ikke vil kunne spores tilbake til deg.

A. Hvor gammel er du?

20-29

30-39

40-49

50-59

60+

B. Hva slags utdanning har du?

C. Hvor lenge har du (til sammen) undervist i tysk?

1 år

2-5 år

6-10 år

11-15 år

16-20 år

21-25 år

mer enn 25 år

D. På hvilke(t) skoletrinn underviser du i tysk?

VGS

UGS

Grunnskole

annet

Utdyp gjerne svaret ditt

Dette elementet vises kun dersom alternativet «annet» er valgt i spørsmålet «D. På hvilke(t) skoletrinn underviser du i tysk?»

E. Hvilke andre fag har du formell undervisningskompetanse i?

F. Hvilke andre fag underviser du i uten å ha formell undervisningskompetanse i faget?

G. Hvor mange tysktimer har du i dette skoleåret (per uke)?

H. Har du bodd i en lengre periode i et tyskspråklig land (mer enn 3 måneder i strekk)?

Velg ...

ja

nei

Hvor mange år har du bodd i et tyskspråklig land?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «H. Har du bodd i en lengre periode i et tyskspråklig land (mer enn 3 måneder i strekk)?»

I. Har du generelle kommentarer eller spørsmål til undersøkelsen vår?

Tusen takk for din deltakelse!