

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Englisch als Arbeitssprache im bilingualen Unterricht
,Bewegung und Sport‘.**

Eine qualitative Untersuchung der Sprachanwendung
bei Lehrer(inne)n“

verfasst von

Christina Tauböck

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Mai 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A190 344 482

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt Englisch & Bewegung und Sport

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Abstract

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden fünf Lehrpersonen, welche den Gegenstand „Bewegung und Sport“ in DLP-Klassen unterrichten, während des Unterrichts beobachtet und anschließend interviewt. Ziel dieser Forschung ist die Ergründung von Hindernissen bei der Anwendung von Englisch als Unterrichtssprache in „Bewegung und Sport“. Darüber hinaus wurden Wünsche und Erwartungen an eine potentielle Weiterbildung auf dem zweisprachigen Sportsektor festgehalten. Neben den Grundlagen des „Bilingualismus“ und der „Mehrsprachigkeit“ sind sporttheoretische Modelle und das Konzept „Englisch als Arbeitssprache“ von besonderer Relevanz. Des Weiteren gibt die dargelegte Abhandlung Aufschluss über die Entwicklung von Fremdsprachen- und bilinguaem Unterricht in Österreich, sowie über aktuell anzutreffende Schulmodelle. Diese Arbeit gewährt ebenso Einblick in das gegenwärtige Ausbildungsangebot für (bilinguale) Lehrpersonen an der Universität Wien.

For the purpose of this thesis five teachers, who teach PE (Physical Education) in DLP classes were observed during their lessons and then interviewed. This research aims at an exploration of barriers concerning the use of English as the language of instruction in PE. Additionally, the teachers' requests and expectations with regard to a potential teacher-training for the purposes of teaching sports bilingually were of interest. Apart from “bilingualism” and “multilingualism”, the concept of CLIL (Content and Language Integrated Learning) and various sport didactic models have been taken into account. Moreover, this thesis provides an insight into the development of second-language teaching and bilingual schooling in Austria, as well as the current educational opportunities for (bilingual) teachers at the University of Vienna.

Inhaltsverzeichnis

A.	HERMENEUTISCHER TEIL	1
1.	Problemaufriss	1
1.1.	Aktueller Forschungsstand	1
1.2.	Forschungsinteresse und Fragestellungen	3
1.3.	Gliederung und Aufbau der Arbeit.....	4
2.	Terminologische Bestimmungen	5
2.1.	Allgemeine Bestimmungen	5
2.2.	Bilingualismus / Bilingualer Unterricht	5
2.2.1.	Natürlicher (genetischer) Bilingualismus.....	6
2.2.2.	Institutionalisierter Bilingualismus.....	6
2.2.3.	Incidental learning	7
2.3.	Mehrsprachigkeit	8
2.4.	Dual Language Program (DLP).....	10
2.5.	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	11
2.6.	Englisch als Arbeitssprache (EAA).....	12
3.	Bilingualer Unterricht	14
3.1.	Ziele des bilingualen Unterrichts	14
3.2.	Entwicklungen in Österreich.....	15
3.3.	Warum Englisch im bilingualen Unterricht?	17
3.4.	Organisationsformen des bilingualen Unterrichts	18
3.4.1.	Bilinguale Lehrer(innen)typen.....	19
3.4.2.	Funktional-bilinguales Modell	19
3.4.3.	Pluralismus Modell „Bilinguale Bildung“	20
3.5.	Im Profil: Schulmodelle in Österreich	21
3.5.1.	„Bilingual Junior High School“ Wiener Neustadt	21
3.5.2.	LISA Auhof Linz	22
3.5.3.	GRg 23 VBS Draschestraße	24
3.6.	Umsetzung des bilingualen Unterrichts.....	24
3.6.1.	Chancen und Ziele des bilingualen Unterrichts.....	25
3.6.2.	Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts	27
3.6.3.	Der Einfluss der Muttersprache	28
4.	Methoden und Konzepte des Unterrichts „Bewegung und Sport“	29
4.1.	Die Methodenvielfalt des Unterrichts „Bewegung und Sport“	29
4.2.	Charakteristiken des Unterrichts „Bewegung und Sport“	30
4.3.	Dialogisches Bewegungslernkonzept.....	30
4.4.	Problemorientierter Unterricht.....	31
4.5.	Programmtheorien	33
4.6.	Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität.....	34

5.	Englisch als Arbeitssprache im Unterricht „Bewegung und Sport“	36
5.1.	Eignung von „Bewegung und Sport“ als bilinguales Fach	36
5.2.	Methodik und Organisation	37
5.3.	Voraussetzungen und Erwartungen an Lehrpersonen	41
6.	Bilinguale Lehrer(innen)bildung in Österreich	44
6.1.	Grundelemente einer bilingualen Fachlehrer(innen)ausbildung	44
6.2.	Das Innsbrucker Modell	45
6.3.	Ausbildungsmöglichkeiten an der Universität Wien	46
B.	EMPIRISCHER TEIL	48
7.	Forschungsdesign	48
8.	Methodendesign	50
8.1.	Qualitative Sozialforschung	50
8.2.	Ethnographie	51
8.3.	(Fokussiertes) Leitfadeninterview	52
8.4.	Triangulation	55
8.5.	Qualitative Inhaltsanalyse	56
9.	Datensammlung und Datenanalyse	59
9.1.	Auswahl der Interviewpartner/innen	59
9.2.	Durchführung der Beobachtungen	60
9.3.	Durchführung der Interviews	60
9.4.	Der Interviewleitfaden	62
9.4.1.	teilstandardisierte Fragestellungen	62
9.4.2.	fokussierte Fragestellungen	65
9.5.	Transkriptionsregeln	66
9.6.	Kategorienbildung nach Mayring	67
9.6.1.	Deduktive Kategorien	68
9.6.2.	Induktive Kategorien	68
10.	Ergebnisdarstellung	70
10.1.	Lehrperson Anna	70
10.1.1.	Auswertung der deduktiven Kategorien	71
10.1.2.	Auswertung der induktiven Kategorien	77
10.1.3.	Zusammenfassung des Interviews	79
10.2.	Lehrperson Sport	79
10.2.1.	Auswertung deduktiver Kategorien	80
10.2.2.	Auswertung induktiver Kategorien	84
10.2.3.	Zusammenfassung	86
10.3.	Lehrperson Ida	87
10.3.1.	Auswertung deduktiver Kategorien	87
10.3.2.	Auswertung induktiver Kategorien	92
10.3.3.	Zusammenfassung	93

10.4.	Lehrperson Katharina	94
10.4.1.	Auswertung deduktiver Kategorien.....	94
10.4.2.	Auswertung induktiver Kategorien.....	99
10.4.3.	Zusammenfassung.....	100
10.5.	Lehrperson Georg.....	101
10.5.1.	Auswertung deduktiver Kategorien.....	101
10.5.2.	Auswertung induktiver Kategorien.....	106
10.5.3.	Zusammenfassung.....	108
10.6.	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	108
10.6.1.	Die Ergebnisse im Überblick	108
10.6.2.	Interpretation der Ergebnisse	110
11.	Relevanz der Ergebnisse.....	113
11.1.	Fort- und Weiterbildungen	113
11.2.	Zukünftiger Ausblick	116

Literaturverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Anhang A

Anhang B

Anhang C

Anhang D

Anhang E

Curriculum Vitae

Eidesstattliche Erklärung

Vorwort / Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Daher gilt mein Dank den Lehrpersonen Anna, Katharina, Georg, Ida und Sport, welche durch ihre ehrlichen Gespräche die Erstellung dieser Arbeit ermöglicht haben.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Freundin Martina, die stets ein offenes Ohr für mich hat und bei der Fertigstellung der Diplomarbeit mitwirkte. Oliver und Tatjana danke ich ebenfalls herzlich für die tatkräftigen Hilfestellungen.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Eltern für die finanzielle Unterstützung während der Studienzeit bedanken. Auch meinem Freund Lukas möchte ich Dank aussprechen, da ich mich jederzeit auf ihn und seine Unterstützung verlassen kann.

Last but not least bedanke ich mich bei Herrn ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner für die Betreuung. Vor allem beim Entstehungsprozess der Diplomarbeit und dem abschließenden Feinschliff hat mir die Zusammenarbeit sehr geholfen.

A. HERMENEUTISCHER TEIL

1. Problemaufriss

1.1. Aktueller Forschungsstand

Die Bedeutung von Englisch als Weltsprache und dessen Relevanz in Wirtschaft und Politik nimmt nach wie vor stetig zu (vgl. z.B. Ofenauer, 2006, S. 6f). Die Kompetenzentwicklungen in der englischen Sprache obliegen zu einem großen Teil der schulischen Ausbildung. Neben dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht findet in Österreich auch bilingualer Unterricht statt, welcher sich dadurch kennzeichnet, dass in unterschiedlichen Fächern Deutsch und Englisch als Unterrichtssprachen herangezogen werden. Die nun folgenden Ausarbeitungen bieten Aufschluss über den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf bilingualen Unterricht Bewegung und Sport in Österreich.

Zurzeit gibt es zahlreiche wissenschaftliche Ausarbeitungen zu bilingualem Unterricht - auch was den zweisprachigen Unterricht Bewegung und Sport betrifft. So wurde beispielsweise eine bilinguale Wintersportwoche geplant (Ofenauer, 2006). In ähnlicher Weise hat Unger (2006) Unterrichtsplanungen mit unterschiedlichen Sportarten und Spielen erstellt. Des Weiteren liegt eine Untersuchung über die persönliche Einstellung zu bilingualem Sportunterricht mit „Native Speakers“ vonseiten der Lehrpersonen vor (Trinkl, 2009). Auch Lightner (2013, S. 359) bestätigt, dass universitäre Abschlussarbeiten und erstellte Unterrichtsmaterialien eine Großzahl von Publikationen auf dem bilingualen Sektor darstellen. Bezug auf die praktische Realisierung beziehungsweise die tatsächliche Sprachanwendung des Englischen von „Non-native Speaker“-Lehrer(inne)n wird jedoch in keiner dieser Ausarbeitungen genommen.

Nebendies gibt es Studien, welche die Auswirkungen von bilingualem Unterricht auf Schüler/innen erforschten. Mewald (2007) beispielsweise hat die oralen Sprachkompetenzen von bilingualen Schüler(inne)n mit jenen von Teilnehmer(inne)n eines konventionellen Englischunterrichts verglichen. Die Autorin ergründete die Realisierung fremdsprachlicher grammatikalischer Strukturen seitens der Schüler/innen anhand unterschiedlicher Testverfahren. Inwieweit der zweisprachige Unterricht Vorteile für die Lernenden mit sich zieht, scheint in Mewalds Ausarbeitung von Schule zu Schule unterschiedlich zu sein (2007, S. 153 - 167). Außerdem bleibt, obwohl der Einfluss eines sprachlich authentischen Inputs¹ von Lehrkräften berücksichtigt wird, die Seite der Unterrichtenden unreflektiert.

Im Jahr 2009 wurde von Strasser (2011) eine Studie an höheren Schulen Tirols durchgeführt und eine Bestandsuntersuchung des bilingualen Angebotes abgeschlossen. Hinsichtlich der Ergebnisse kann folgendes festgehalten werden:

Fast vierzig Prozent aller betroffenen Einrichtungen bieten in irgendeiner Form BU [Anm.: Abkürzung für „bilingualer Unterricht“] an, eine auf den ersten Blick beeindruckende Zahl. Bei genauerem Hinschauen bröckelt allerdings die Fassade und es bleiben gerade einmal sieben Prozent der SchülerInnen übrig, die tatsächlich in den Genuss eines Programms mit

¹ Auf die Bedeutung von authentischem, sprachlichem Input durch Lehrpersonen wird in den *Kapiteln 5.2. Methodik und Organisation* und *5.3. Voraussetzungen und Erwartungen an Lehrpersonen* genauer eingegangen.

(fast ausschließlich) Englisch als Arbeitssprache in Sachfächern kommen. Davon kann wiederum etwa nur ein Viertel (das sind nicht einmal zwei Prozent der Gesamtzahl) von einem kontinuierlich aufbauenden, längerfristigen Programm profitieren, einem sogenannten bilingualen Zweig im weiteren Sinn (bei großzügiger Auslegung des Begriffs). (Strasser, 2011, S. 209)

Der Verfasser dieser Studie führt in Zusammenhang mit der eingeschränkten Realisierung des bilingualen Angebots in Tirol auch die Thematik rund um die Erhaltung eines guten Rufes von Schulen durch „Werbestrategien“ an (Strasser, 2011, S. 309). Er verlangt erhöhte Geradlinigkeit, wenn es um die Vermarktung des Schulprofils geht (ebd., S. 309). Daraus kann geschlossen werden, dass neben den gewinnbringenden Effekten von zweisprachigem Unterricht offensichtlich auch der Ruf und die Realisierung von bilingualen Unterrichtskonzepten umstritten sind.

Dennoch beschäftigt sich der Großteil der vorhandenen Publikationen zu bilinguaem Unterricht in erster Linie mit verschiedenen Aspekte aufseiten der Schüler/innen und deren effizienten Spracherwerb (vgl. z.B. Mewald, 2007; Ofenauer, 2006). Wenige Forscher/innen scheinen sich auch mit der anderen Perspektive von zweisprachigem Unterricht – jener der bilingualen Lehrpersonen – zu beschäftigen. Der Mangel an diesbezüglichen Forschungsschwerpunkten wird auch von Rottmann (2007) erkannt. Sie plädiert daher für „theroetical elaboration, empirical research and, based on both, standard methods“ für bilingualen Sportunterricht (Rottmann, 2007, S. 205). In Österreich hat vor allem Dalton-Puffer das Feld der Unterrichtsforschung mit Fokus auf die Lehrer/innen geprägt. Im Jahr 2002 beispielsweise führte sie eine Studie durch, bei welcher mit bilingual unterrichtenden Lehrer(inne)n Interviews durchgeführt und Beobachtungen angestellt wurden (vgl. Dalton-Puffer, 2002).

Die bereits erwähnte Studie von Strasser (2011, S. 210) konnte aufseiten der Lehrer(innen)perspektive festhalten, dass in Tirol etwa zwei Drittel der bilingual Unterrichtenden Englisch in Kombination mit einem Sachfach studiert haben. Diese Personen verfügen somit über die optimalen Voraussetzungen für den Einsatz von Englisch als Unterrichtssprache im jeweiligen Fach (ebd., S. 210). Zum Ärgernis des Forschers der Studie weist ein Teil dieser Lehrpersonen erwähnenswertes Desinteresse hinsichtlich aktuellster Erkenntnisse und neuen theoretischen Überzeugungen von bilingualer Methodik-Didaktik auf (ebd., S. 210). Aufgrund dieser Gleichgültigkeit schätzt Strasser (2011) die aktuelle Situation bezüglich der Umsetzungskompetenz von Lehrkräften des bilingualen Unterrichts in Tirol als fragwürdig ein:

Es fehlt [...], gesamt gesehen, an spezifischer Aus- und Weiterbildung im [sic!] Bezug auf die bilinguale Didaktik-Methodik, zumal [viele der] Unterrichtenden keine oder nur ein- bis zweiwöchige Seminare besuchten. Hier gilt es [...] den Hebel anzusetzen und sich von dem Gedanken zu verabschieden, dass die einfache Kombination sprachfachbezogener und sachfachrelevanter methodischer Strategien den Anforderungen eines richtig verstandenen CLIL-Projekts [Anm.: Content and Language Integrated Learning-Projekt] genügt. (2011, S. 214)

Der angesprochene „Hebel“ wird jedoch auch vom Autor nicht gesetzt, wodurch es umso notwendiger erscheint im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausfindig zu machen, *warum* und vor allem *woran* es bilingualen Lehrkräften mangelt und *was* sie für den Erwerb der nötigen Unterrichtskompetenzen für die effiziente Durchführung von zweisprachigem Unterricht benötigen.

1.2. Forschungsinteresse und Fragestellungen

Der eben angeführte aktuelle Forschungsstand regt zu einer Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung von bilingualem Unterricht Bewegung und Sport aufseiten der Lehrer/innen an. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, in welchem Rahmen Sachfächer an bilingualen Schulen - beziehungsweise Schulen, welche einen bilingualen Zweig oder ein zweisprachiges Modul anbieten - in englischer Sprache abgehalten werden. Der Fokus wird hierbei auf Lehrpersonen mit Deutsch als Muttersprache gelegt und nicht auf eingesetzte englische „Native-Speakers“.

Somit beschäftigt sich die dargelegte Ausarbeitung mit den individuellen und subjektiven Einschätzungen der interviewten Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Englischkompetenzen. Von Bedeutung sind ebenso die jeweiligen weiteren Unterrichtsfächer der befragten Lehrer/innen. Schließlich soll festgestellt werden, inwieweit eine Sprache als zusätzlich unterrichteter Gegenstand für die Realisierung von bilingualem Unterricht ausschlaggebend ist.

Wie die bilingualen Lehrer/innen die Relevanz, den Nutzen und die Anforderung von zweisprachigem Sportunterricht beurteilen, stellt einen weiteren Fokus der vorliegenden Arbeit dar. Dementsprechend werden die untersuchten Lehrkräfte zu ihrer persönlichen Einstellung und den bereits gesammelten Erfahrungen mit bilingualem Unterricht befragt. Darüber hinaus werden potentielle zweisprachige Unterrichtssituationen präsentiert und die Handlungsweisen der Lehrer/innen in Bezug auf diese erforscht. Auf diese Weise soll die persönliche Einstellung gegenüber bilingualem Unterricht indirekt offengelegt werden.

Die Bereitschaft der Lehrpersonen, an Fort- und Weiterbildungen auf dem bilingualen Sektor teilzunehmen, soll ebenfalls ermittelt und begründet werden. Da in der Ausbildung für zukünftige Lehrkräfte des Faches Bewegung und Sport die Möglichkeit zweisprachig zu unterrichten nicht miteinbezogen wird², können Lehrer/innen freiwillig an entsprechenden Fortbildungen teilnehmen. Die darliegende Arbeit zielt darauf ab, Meinungen bezüglich zweisprachigkeitsfördernder Fortbildungen von Absolvent(inn)en einzuholen. Darüber hinaus sollen Wünsche und Erwartungen an eine Weiterbildung auf dem relevanten Sektor erfasst werden, um in weiterer Folge umsetzbare Empfehlungen für die Ausbildungsgänge zu erarbeiten.

Aufgrund der angeführten Interessensgebiete ergeben sich für die vorliegende Thematik folgende Forschungsfragen:

- Welche Methoden gibt es für bilingualen Unterricht Bewegung und Sport? Wie kann Sportunterricht mit Englisch als Arbeitssprache durchgeführt werden?
- Welche Gesichtspunkte sind bei der Umsetzung von Englisch als Arbeitssprache im Unterricht Bewegung und Sport hinderlich?

² Auf das aktuelle Angebot der Universität Wien zur Förderung von bilingualem Unterricht kann in Kapitel 6.3. *Ausbildungsmöglichkeiten an der Universität Wien* eingesehen werden.

- Welche Haltung und Einstellung haben bilinguale Lehrer/innen gegenüber dem Konzept einer zweisprachigen Unterrichtsweise? Wie wird der Ruf von bilingualen Schulangeboten eingeschätzt?
- Welche Rolle spielt ein Sprachenfach als Zweitfach? Hat dieses Einfluss auf die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache?
- Was erwarten Lehrpersonen von einer Weiterbildung für bilingualen Unterricht Bewegung und Sport?

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit die Schüler(innen)perspektive des bilingualen Unterrichts außen vor lässt. Daher wird neben den Theorien zur Akquisition von Sprache - sei es Erst- oder Zweitsprache - auch das Interkulturelle Lernen als Effekt von bilinguaem Unterricht nicht berücksichtigt³. Da die Lehrer(innen)perspektive in zahlreichen Publikationen unzureichend erforscht scheint, ergibt sich ein gesteigertes Interesse für dieses Themenfeld.

1.3. Gliederung und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Abhandlung gliedert sich in zwei wesentliche Teile – dem hermeneutischen und dem empirischen Bereich.

In Ersterem werden einleitend Begrifflichkeiten definiert, welche im weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind. Danach wird der Themenschwerpunkt „Bilingualer Unterricht“ erarbeitet, wobei unter anderem auf die diesbezüglichen Entwicklungen in Österreich, möglichen Realisierungsformen und die sich ergebenden Vor- und Nachteile Rücksicht genommen wird. In Kapitel vier werden „Methoden und Konzepte des Unterrichts ‚Bewegung und Sport‘“ dargestellt. Im Anschluss folgt der Abschnitt „Englisch als Arbeitssprache im Unterricht ‚Bewegung und Sport‘“, in welchem Bezug auf die praktische Umsetzung von zweisprachigem Sportunterricht genommen wird. Der abschließende sechste Hauptteil beinhaltet Ausarbeitungen bezüglich der Ausbildung für bilinguale Lehrpersonen in Österreich.

Der empirische Bereich der dargelegten Arbeit realisiert sich zu Beginn in den Kapiteln „Forschungsdesign“ und „Methodendesign“. Im Rahmen dieser wird auf die vorliegende Forschung eingegangen und die verwendeten Methoden theoretisch ausgearbeitet. Kapitel 9 „Datensammlung und Datenanalyse“ beschäftigt sich mit der praktischen Durchführung der Studie. Darüber hinaus befinden sich in dieser Passage die relevanten Auswertungskategorien, anhand welcher die Ergebnisse der Studie verarbeitet wurden. Die Darstellung der gefundenen Resultate bildet Kapitel zehn, wobei diese für jede der an der Forschung teilnehmenden Lehrperson einzeln erfolgt. Nach einer zusammenfassenden Interpretation der Ergebnisse wird deren Relevanz für den bilingualen Unterrichtssektor erläutert.

³ Detaillierte Einsicht in diese Thematiken kann zum Beispiel bei Strasser (2011) und Ofenauer (2006) genommen werden.

2. Terminologische Bestimmungen

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe „Bilingualismus / Bilingualer Unterricht“ und „Mehrsprachigkeit“, sowie ihre Formen definiert und in Bezug mit den Systemen „Schule“ und „Unterricht“ gesetzt. Da die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschung mit Lehrpersonen durchgeführt wurde, welche an Schulen mit dem „Dual Language Program“ (DLP) unterrichten, kommt diesem Konzept besondere Bedeutung zu. Die grundlegende Struktur sowie Zielsetzungen und mögliche Grenzen dieses Programmes werden erläutert. Abschließend werden zwei Modelle für den Einsatz einer Fremdsprache als Unterrichtssprache vorgestellt. Dementsprechend wird zum einen auf „Content and Language Integrated Language Learning“ (CLIL) und zum anderen auf „Englisch als Arbeitssprache (EAA)“ näher eingegangen. Falls nicht anderwärtig darauf hingewiesen, wird im Rahmen der vorliegenden Abhandlung stets Englisch als Fremdsprache verstanden.

Bevor im folgenden Kapitel die für die vorliegende Abhandlung wichtigsten Begrifflichkeiten definiert werden, erfolgt eine Darstellung von allgemeinen Bestimmungen hinsichtlich der schriftlichen Realisierung der Arbeit.

2.1. Allgemeine Bestimmungen

Es wird darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit der Begriff „Dual Language Program“ sowohl in der britischen Schriftweise (*programme*), als auch in seiner amerikanischen Form (*program*) benutzt wird. Bezüglich der grundlegenden Konzeption dieses Programmes besteht kein Unterschied aufgrund der Schriftweise.

Außerdem finden sowohl der österreichische, als auch der in Deutschland verwendete Titel für den relevanten Unterrichtsgegenstand Anwendung. Dementsprechend wird der Begriff „Bewegung und Sport“ gleichwertig mit „Sportunterricht“ verwendet. In ähnlicher Weise ist im Zuge der vorliegenden Arbeit von Lehrpersonen des Faches „Bewegung und Sport“ und „Sportlehrer(inne)n“ die Rede.

Angaben des Englischniveaus werden laut dem CEFR (Common European Framework of Reference) definiert. Dieser Referenzrahmen beinhaltet Klassifikationen von A1 bis C2 (vgl. North, 2000). Darüber hinaus gibt das Abkürzungsverzeichnis dieser Arbeit Aufschluss über weitere relevante Akronyme.

2.2. Bilingualismus / Bilingualer Unterricht

Unter Bilingualismus kann allgemein die Verwendung und das Verstehen von zwei Sprachen zusammengefasst werden. Beschäftigt man sich mit bilingualem Unterricht, kann nicht so schnell eine eindeutige Definition gefunden werden. Einigkeit besteht diesbezüglich lediglich in der oberflächlichen Beschreibung des Einsatzes einer Fremdsprache in einem Sachfach (Finkbeiner, 2002, S. 97). In anderen Worten wird sachfachlicher Unterricht in einer fremden Sprache durchgeführt (Bosenius, 2004, S. 66).

Ziel einer bilingualen Unterrichtsform ist sowohl der Wissenserwerb im jeweiligen Sachfach, als auch der Kompetenzgewinn in der fremdsprachigen Unterrichtssprache (vgl. z.B. Stras-

ser, 2011, S. 7). Idealerweise liegt der Unterrichtsfokus auf der Vermittlung von Inhalten des Sachfaches – die Aneignung der fremden Unterrichtssprache findet automatisch statt und wird nicht konkret gesteuert. In anderen Worten „erfolgt Sprachenlernen im BIU [Anm.: Bilingualen Unterricht] quasi als Nebenprodukt des fachlichen Lernens“ (Daniel, 2001, S. 5). Im weiteren Verlauf des Kapitels wird dieser Ansatz erneut aufgegriffen und unter 2.2.3. *Incidental Learning* erarbeitet.

In weiterer Folge sollen nun drei Formen des Bilingualismus präsentiert und in einen praktischen Bezug mit Unterricht und Schule gesetzt werden. Daher sind vor allem der „natürliche“ und der „institutionalisierte“ Bilingualismus von Relevanz. Dem „Incidental Learning“ wird ebenfalls Bedeutung geschenkt, da dieses Konzept als Grundlage des Lehrens und Lernens im zweisprachigen Unterricht angesehen werden kann.

2.2.1. Natürlicher (genetischer) Bilingualismus

Die Forschung der Akquisition von Sprachen hat vor allem in den 1970er Jahren stark zugenommen und

weist nach, dass der menschliche Spracherwerbsmechanismus ein mächtiges Instrument ist, das durchaus in der Lage ist, schon in frühem Alter und in bestimmten Fällen von klein auf simultan zwei Sprachen gleichzeitig im so genannten ungesteuerten, natürlichen Spracherwerb zu erwerben. (de Cillia, 2011, S. 50)

Diese Form von „natürlich“ entstehender Zweisprachigkeit definiert sich dadurch, dass der frühe Einsatz einer Fremdsprache die Entwicklung der jeweiligen Erstsprache nicht mindert oder einschränkt. Laut Strasser (2011, S. 12f) wird die Muttersprache sogar „additiv“ bereichert. Zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, sowie Menschen aus Minoritäten und mit Migrationshintergrund erwerben ihre Zweisprachigkeit auf diese ungezwungene Weise (Strasser, 2011, S. 12). Trotz früherem Glauben, dass diese Form des Bilingualismus einschränkende Wirkung auf beide Sprachen habe, weiß man mittlerweile, „dass die Akquisition einer zweiten Sprache auch die muttersprachlichen Fähigkeiten verbessert“ (ebd., S. 13).

Betreffend der effektiven Sprachaneignung durch natürlichen Bilingualismus führt de Cillia (2011) auch die persönliche Denkweise über die eigene Sprache an: „Sprachliches Selbstbewusstsein ist wichtig – Minderwertigkeitsgefühle und Ablehnung der eigenen Sprache – in der Situation der Migration eine mögliche Reaktion – wirken sich negativ aus“ (2011, S. 51). In der Schule kommt diesem Aspekt besondere Bedeutung zu, wodurch es in den Aufgabenbereich der (Sprach)Lehrer/innen fällt, die vorhandenen Sprachen der Schüler/innen positiv zu konnotieren und für eine Akzeptanz von Mehrsprachigkeit zu sorgen. In Kapitel 2.3. *Mehrsprachigkeit* werden weitere Ausarbeitungen zu diesem Thema dargeboten.

2.2.2. Institutionalisierte Bilingualismus

Institutionalisierter Bilingualismus ist jene Form von Zweisprachigkeit, die in der Institution Schule erworben werden kann (Strasser, 2011, S. 12). Immerhin entspricht der konventionelle Fremdsprachenunterricht dieser Ausprägung, da ein konkreter Fokus auf den fremd-

sprachlichen Kompetenzerwerb gelegt wird (vgl. Daniel, 2001). Der Verwendung von „authentischer“ Sprache⁴ kommt bei institutionalisiertem Bilingualismus eine zentrale Funktion zu (Schmidt-Millard, 2004, S. 320). Obwohl einige Wissenschaftler früher davon ausgingen, dass ohne authentischem Input die Aneignung der Zweitsprache misslingt (Widdowson, 1978, zit. n. Mewald, 2007, S. 140), ist man heutzutage davon überzeugt, dass fremdsprachliche Kompetenzen nicht ausschließlich von den jeweiligen „Native Speakers“ vermittelt werden müssen (Unger, 2006, S. 32). Im Gegenteil, konnte doch festgestellt werden, dass zwischen Schüler(inne)n eines CLIL-Unterrichts mit einem „Native Speaker“ und jenen von konventionellem Englischunterricht kein signifikanter Unterschied hinsichtlich deren Aussprache und Intonation besteht (Mewald, 2007, S. 163). Der Einsatz von Lehrpersonen oder Assistent(inn)en mit Englisch als Muttersprache kann daher von Vorteil sein, ist jedoch nicht zwingend notwendig.

Wie bereits erwähnt ist Daniel (2001) davon überzeugt, dass „die Schüler im BIU gleichsam zwei Kompetenzen in einer Unterrichtsstunde [lernen]: fremdsprachliche Fähigkeiten und fachliches Wissen – ein viel versprechendes und vergleichsweise kostengünstiges Konzept“ (2001, S. 6). Im folgenden Abschnitt wird nun genauer auf diesen zweifachen Kompetenzerwerb und somit auf „Incidental Learning“ eingegangen.

2.2.3. Incidental learning

Bevor die theoretischen Überlegungen dieses Konzeptes präsentiert werden, wird vorerst das zugehörige, von Gass (1999) entwickelte Modell vorgestellt. Diese übersichtliche Skizze dient dem erleichterten Verständnis der danach folgenden wissenschaftlichen Ausarbeitungen.

Die Ausführung von Gass (1999; S. 322, zit. n. Daniel, 2001, S. 11), das „Intentional versus Incidental Learning“-Modell, bezieht sich auf das „zufällige“, beziehungsweise nicht primär im Fokus stehende Erlernen – in diesem Fall – einer Sprache.

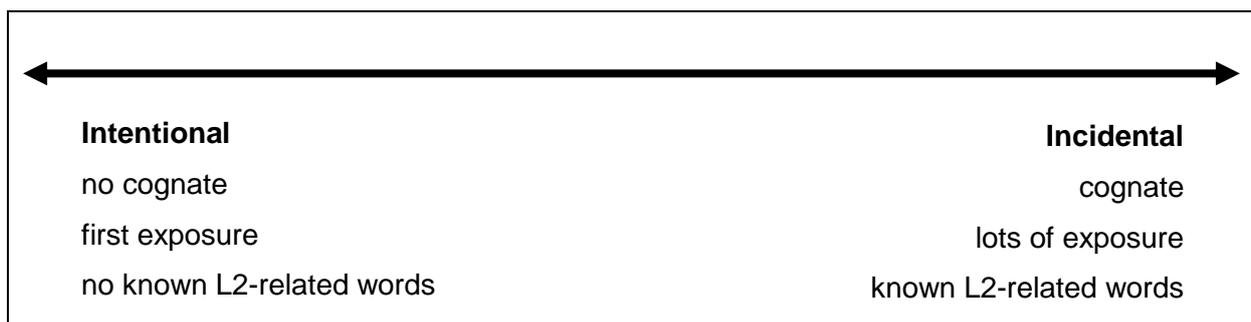


Abb. 1: „Intentional versus Incidental Learning“-Modell (mod. n. Daniel, 2001, S. 11).

Zur Verdeutlichung: In einer bilingualen Unterrichtseinheit in einem Sachfach ist die Intention die Vermittlung eines Inhalts des jeweiligen Faches (Bosenius, 2004, S. 66). Der Erwerb der englischen Sprache steht daher im Hintergrund, obwohl die Inhalte des Gegenstandes in dieser Sprache behandelt werden. „Incidental Learning“ geht demnach davon aus, dass die

⁴ Auf die Bedeutung von authentischer Sprache wird in Kapiteln 5.2. *Methodik und Organisation* und 5.3. *Voraussetzungen Erwartungen an Lehrpersonen* eingegangen.

Schüler/innen ihre sprachlichen Kompetenzen der Unterrichtsfremdsprache automatisch, zufällig und beiläufig erwerben. Konventioneller Englischunterricht entspräche der linken Seite des oben angeführten Modells, da dieser gezielt auf das Erlernen einer Fremdsprache abzielt.

Besonders hervorzuheben ist, dass beim „Incidental Learning“ von einem vorhergehenden Kontakt mit der jeweiligen Fremdsprache ausgegangen wird („known L2-related words“). Die Lernenden können daher Verknüpfungen zu bereits angeeignetem Wissen herstellen und auch verwandte Begriffe identifizieren. Abschließend soll festgehalten werden, dass „Incidental Learning“ sehr stark begünstigt werden kann, sobald die Lernenden regelmäßigem fremdsprachlichen Input („lots of exposure“) „ausgesetzt“ sind (Daniel, 2001, S. 11).

Der Fremdspracherwerb im bilingualen Unterricht erfolgt also in Form eines „unbewussten, impliziten Lernens“, bei welchem vor allem das prozedurale Anwendungswissen geschult wird (Daniel, 2001, S. 8f). Ein weiteres positiv konnotiertes Kennzeichen des genannten Sprachenlernkonzeptes ergibt sich für Wode (1995, S. 134) aufgrund der zeitlichen Komponente in Bezug auf den Sprachkontakt. Immerhin findet fremdsprachlicher Unterricht zumeist begrenzt auf wenige Wochenstunden statt. Durch eine bilinguale Unterrichtsform und dessen Anwendung in mehreren unterschiedlichen Fächern kann die Dauer des Sprachkontaktes und somit das „Incidental Learning“ wesentlich verstärkt werden. „Gleichzeitig wird er (Anm.: der Sprachkontakt) vielfältiger und intensiver, da die zu lernende Fremdsprache nicht auf ihre Verwendung als Lehrgegenstand reduziert ist, sondern als Verständigungsmittel für andere Inhalte dient“ (Wode, 1995, S. 134). Des Weiteren führt der selbsterschließende Charakter des „Incidental Learning“ zu einer automatischen Einbeziehung der unterschiedlichen und individuellen Entwicklungsstände der Lernenden. Schließlich können die Schüler/innen eigenständig bei ihrem aktuell vorhandenen sprachlichen Wissensstand ansetzen und sowohl diesen, als auch jenen des Sachfaches spezifisch erweitern (Daniel, 2001, S. 10).

Untersuchungen eines Immersionsprogrammes in Kanada haben ergeben, dass ein dosierter, expliziter Theorieinput für das Erlernen einer Sprache für die Lernenden sinnvoll sein kann (Daniel, 2001, S. 10). Dieser Aspekt kann damit begründet werden, dass bestimmte sprachliche Formen und Elemente in der Sprachverwendung unauffällig erscheinen und sich zu einer Fehlerquelle entwickeln können. Die „[g]elegentliche Bewusstmachung“ (Daniel, 2001, S. 10) solcher sprachlichen Besonderheiten scheint im bilingualen Unterricht daher sinnvoll, wobei vor allem dem Wort *gelegentlich* Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Da solche sprachtheoretischen Inputs zum Teil auch in der Muttersprache erfolgen können (Strasser, 2011, S. 17), wird auf die Besonderheiten der Verwendung der Erstsprache in bilinguaem Unterricht in Kapitel 3.6.3. *Der Einfluss der Muttersprache* eingegangen.

2.3. Mehrsprachigkeit

In Zeiten des Nebeneinanderlebens von unterschiedlichen Kulturen und damit verbunden differierenden Sprachen verstärkt sich die Heterogenität der Gesellschaft immer mehr (de Cillia, 2011, S. 50 - 52). Mehrsprachigkeit ist daher auch in österreichischen Schulen von großer Relevanz, da Schüler/innen mit Migrationshintergrund oft zwei- oder mehrsprachig

aufwachsen. Wie bereits erwähnt fällt diese Form der Sprachaneignung durch die familiäre beziehungsweise private Umgebung unter natürlichen Bilingualismus⁵.

Mehrsprachige Menschen erwerben ihre Sprachkompetenzen aber nicht nur durch ihr privates Umfeld - es existieren auch Formen der „schulischen Mehrsprachigkeit“, welche in Anlehnung an de Cillia (2011, S. 52 – 55) wie folgt definiert werden können:

1. *Die innersprachliche Mehrsprachigkeit:* Die deutsche Sprache prägt sich in unterschiedlichen Dialekten und Regiolekten aus. Für Personen mit Deutsch als Muttersprache würde dies bedeuten, dass wenn sie beispielsweise den oberösterreichischen Dialekt beherrschen und auch standardisiertes Hochdeutsch anwenden können, sie im Sinne der innersprachlichen Form als mehrsprachig gelten.
2. *Die fremdsprachliche Zwei- / Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht:* In Österreich erfährt man in erster Linie eine zweisprachige Fremdsprachenausbildung, wobei größtenteils Englisch und Französisch gelehrt werden. Obwohl sich Verbesserungen hinsichtlich einer geförderten Mehrsprachigkeit abzeichnen lassen, besteht Bedarf an der Berücksichtigung der österreichischen Nachbar- und Migrationssprachen.
3. *Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit:* Bei dieser Form wird zwischen der „schulischen Mehrsprachigkeit“ und „autochthonen Minderheitssprachen und Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund“ unterschieden. Für Ersteres wurden sogenannte Minderheitenschulgesetze beschlossen, welche in Österreich vor allem im Burgenland und Kärnten Bedeutung haben.

Neben diesen Formen hat auch der Begriff „monolingualer Habitus“ (Fleck, 2013, S. 17) die Anwendung von Unterrichtssprachen in Österreich geprägt. Der Term beschäftigt sich mit der verbreiteten Annahme, dass Schüler/innen einsprachig sind, dies jedoch häufig nicht der Realität entspricht (de Cillia, 2011, S. 51). Die aktuelle Sprachenvielfalt an Österreichs Schulen wird zwar erkannt, jedoch nicht in ausreichendem Maß gefördert (ebd., 2011, S. 55). Dennoch finden hierzulande zurzeit zukunftsorientierte Umschwünge statt, welche Mehrsprachigkeit in der Schule fördern und unterstützen sollen⁶. Immerhin ist

Mehrsprachigkeit vom Standpunkt der Psycholinguistik aus betrachtet nicht nur ein völlig natürliches Phänomen [...], sondern angesichts des heutigen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenwachsens der europäischen Staaten auch ein Desiderat, dem sich die deutsche Schullandschaft zwangsläufig stellen muss. [...] [Bilingualer Unterricht] ist eine kostengünstige und effektive Möglichkeit, dies zu bewerkstelligen. (Daniel, 2001, S. 153)

Obwohl in diesem Zitat die „deutsche Schullandschaft“ angesprochen wird, können die dargelegten Argumente auch auf den österreichischen Bildungsbereich übertragen werden. Es bedarf daher vermehrt kompetenter Lehrkräfte, welche sich der gegenwärtigen Mehrsprachigkeit des Systems Schule bewusst sind und diese effektiv und fördernd in den Unterricht inkludieren.

⁵ Erläuterungen zu „Natürlichem Bilingualismus“ finden sich in Kapitel 2.2.1. wider.

⁶ Auf die aktuellen zwei- und mehrsprachigkeitsfördernden Ausbildungsangebote der Universität Wien kann in Kapitel 6.3. eingesehen werden.

2.4. Dual Language Program (DLP)⁷

DLP stellt ein Programm dar, welches von Schulen in Form von klassenweiser Umsetzung angeboten wird. Der Schwerpunkt des DLP-Konzepts liegt auf dem stellenweisen Einsatz des Englischen als Arbeitssprache in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen (Nezbeda, 2005, S. 34). DLP beschränkt sich nicht auf bestimmte Fächer, sondern kann von allen Lehrer(inne)n des Sekundarbereiches eins und zwei umgesetzt werden.

Die folgenden Ausarbeitungen des DLP beschränken sich auf den Wiener Raum. Daher ist die Pädagogische Hochschule (PH) Wien von besonderem Interesse, da sie für die Fortbildungen beziehungsweise den „Lehrgang DLP“ verantwortlich ist.

Der Homepage der PH Wien kann entnommen werden, dass sich der DLP-Lehrgang über drei Semester dehnt und einen zweiwöchigen Aufenthalt im englischsprachigen Ausland inkludiert. Der Abschluss von vier Modulen soll die teilnehmenden Lehrer/innen dazu befähigen, „CLIL in ihrem Unterricht selbständig in DLP Klassen und in Klassen mit Englisch als Arbeitssprache zu führen“. Als Zulassungskriterium wird ein Englischniveau auf B2-Level angegeben. Der Lehrgang ist für keine bestimmten Fächer oder Gegenstandskombinationen bestimmt.

Da die Informationen auf der Homepage für die Verfasserin dieser Arbeit nicht ausreichend waren, wurde die zuständige Ansprechpartnerin per E-Mail kontaktiert, um weitere Auskünfte einzuholen. Frau Mag. Eva Poisel gilt daher besonderer Dank, da durch ihre Mithilfe die nun folgenden Angaben in Erfahrung gebracht werden konnten:

Der DLP-Kurs wird alle zwei Jahre angeboten. Interessierte Lehrpersonen werden über eine Informationsveranstaltung, Aussendungen des Stadtschulrates an DLP-Schulen, der PH Wien Homepage, dem Verteiler der zuständigen Person der PH Wien, als auch durch Mundpropaganda über das Angebot informiert. Der Lehrgang bietet 25 Teilnehmer(innen)plätze, die jederzeit komplett ausgeschöpft werden. Jene Lehrer/innen, welche Geographie, Geschichte, Biologie, aber auch Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Mathematik und Physik unterrichten, zählen zu den am häufigsten vertretenen Teilnehmer(inne)n des DLP-Lehrganges. Der Kurs ist kostenlos, da es sich um eine Weiterbildungsinitiative der PH Wien handelt. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Voraussetzung für die Teilnehmer/innen ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für Sekundarstufe eins und/oder zwei oder die Neue Mittelschule ist. Obwohl auf der Homepage auf ein B2-Niveau der Lehrpersonen als Zulassungskriterium verwiesen wird, kann aufgrund des E-Mails festgehalten werden, dass sprachliche Voraussetzungen nicht ausdrücklich definiert werden, da dies dem Fortbildungsprinzip widersprechen würde. Bisher hätten allerdings alle Teilnehmer/innen mindestens B2-Niveau aufweisen können.

Dieser Fortbildungslehrgang ist für die vorliegende Abhandlung insofern von besonderer Bedeutung, da im Rahmen der durchgeführten empirischen Forschung auch Lehrpersonen, welche eine DLP-Weiterbildung in der oben angeführten Form absolvierten, teilgenommen haben. Schließlich ist es eine Zielsetzung dieser Arbeit die praktische Nutzbarkeit bezie-

⁷ Diese Informationen stammen von der Homepage der PH Wien. Lehrgang DLP – Dual Language Programme. Zugriff am 11. März 2014 unter <http://www.phwien.at/index.php?id=1760>

ungsweise Wirksamkeit dieses Lehrganges zu erforschen. Weitere Informationen zum Forschungsdesign sowie die Ergebnisse der Studie werden in den dazugehörigen Kapiteln 7. *Forschungsdesign* und 10. *Ergebnisdarstellung* zugänglich gemacht.

2.5. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

„Die Kommunikation in der Schule erscheint als eine unablässige, äußerst dichte, selten abbrechende Folge des Sprechens. Die sprachlichen Äußerungen kennzeichnen diese Institution wie keine andere“ (Ehlich und Rehbein, 1986, S. 1 zit. n. Dalton-Puffer, 2007, S. 6). Die Unterrichtssprache ist im System Schule demnach von gesteigerter Relevanz, wobei Inhalte in unterschiedlichen Sprachen vermittelt werden können (Dalton-Puffer, 2007, S. 46). CLIL stellt jedoch keine neue Form der schulischen Praxis dar, denn schon im Mittelalter wurde Latein als Unterrichtssprache an vielen europäischen Schulen verwendet (ebd., S. 2).

„Content and Language Integrated Learning“ wird von Dalton-Puffer (2007) definiert als „term [that] refers to educational settings where a language other than the student’s mother tongue is used as medium of instruction“ (2007, S. 1). Etwas detaillierter beschreibt Bosenius (2004), dass CLIL „auf die Inhalte [eines Faches] und nicht in erster Linie auf eine linguistische Progression des Fremdsprachenlernens“ abzielt (Bosenius, 2004, S.65). Aufgrund dieser umfangreichen definitorischen Grundlage findet man eine ähnlich beträchtliche Anzahl an möglichen Präzisierungen. Für Hartiala (2000) beispielsweise kann CLIL in folgenden Formen realisiert werden:

immersion, bilingual education, content-based language teaching, and teaching content through a foreign language. [...] Thus, the different CLIL programmes may have very various aims. They can be carried out with learners of any age, by native or non-native teachers, at any educational level, in any language, in any quantity, in any subjects and within different time-frames. (Hartiala, 2000, S. 13, zit. n. Bosenius, 2004, S. 65)

Dass eine Fremdsprache als Unterrichtssprache auch von „Non-native Speakers“, also keinen Muttersprachler(inne)n der jeweiligen Sprache durchgeführt werden kann, ist für die vorliegende Thematik von besonderer Relevanz und wird in der oben angeführten Definition nochmals hervorgehoben.

Es ist besonders anzumerken, dass die Anwendung des Englischen als Unterrichtssprache keinem typischen Sprachenunterricht gleichkommt. Immerhin ist die angewandte fremde Unterrichtssprache “neither the designated subject nor the content of interaction, but the medium through which other content is transported“ (Dalton-Puffer, 2007, S. 3). Im Vordergrund steht also die Vermittlung von Inhalten des jeweiligen Sachfaches. Demnach entsteht ein “natürliches Sprachenfeld“, welches dem Ziel zugrunde liegt, die englische Sprache stressfrei erlernen zu können (Dalton-Puffer, 2007, S. 2). Konventioneller Fremdsprachenunterricht kann diese entspannte Atmosphäre oft nicht herstellen, da die Vermeidung von grammatikalischen und syntaktischen Fehlern ein Hauptaugenmerk darstellt. Diesem Aspekt scheint im CLIL-Unterricht verminderte Bedeutung zuzukommen (Mewald, 2007, S. 161).

Als Voraussetzung für einen erfolgreichen Fremdspracherwerb bedarf es jedoch auch dem nötigen sprachlichen Input durch die Lehrpersonen, wodurch diese angehalten sind, sich eigenständig spezifisches Fachvokabular anzueignen (Schmidt-Millard, 2004, S. 325).

Immerhin ist die „subject-specific literacy“ eine Fähigkeit der Schüler/innen, die durch bilingualen Unterricht erreicht werden soll (Bosenius, 2004, S. 66). Diese „fachbezogene Bildung“ basiert auf unterschiedlichen Sprach- und Kommunikationsmodellen und hat die Aufgabe, die Schüler/innen zum Gebrauch von sachfachlichem Vokabular zu befähigen (ebd., 2004, S. 66).

Bezüglich der tatsächlichen Umsetzung von CLIL kann festgehalten werden, dass die Anwendung von Englisch als Unterrichtssprache den Lehrpersonen selbst überlassen ist⁸. Ob daher lediglich ein englischer Text pro Schuljahr im Geographieunterricht ausgearbeitet, oder das gesamte Biologiecurriculum in Englisch abgehandelt wird, hängt von den individuellen Lehrpersonen und deren englischen Sprachkompetenzen ab. In ähnlicher Weise scheint das Interesse für CLIL und dessen effektive Durchführung ausschlaggebend zu sein. Daher versucht die vorliegende Arbeit unter anderem festzustellen, inwieweit Lehrpersonen das CLIL-Konzept verfolgen und wie die persönliche Einstellung diesem gegenüber ist⁹.

2.6. Englisch als Arbeitssprache (EAA)

Die bereits angeführten Erläuterungen zum Begriff „Content and Language Integrated Learning“ sind den grundlegenden Konzepten des EAA gleichzusetzen (Dalton-Puffer, 2007, S. 1). Der Terminus CLIL ist im österreichischen Sprachgebrauch jedoch eher weniger verbreitet (Strasser, 2011, S. 6). Viel aussagekräftiger und bedeutungsvoller ist hierzulande die Bezeichnung „Englisch als Arbeitssprache“ – wahrscheinlich auch, weil dieses Konzept in Österreich entwickelt wurde (Christ, 1999, S. 4). Durch diese regionale Eingrenzung lässt sich dieser Term, im Gegensatz zu seinem genannten Äquivalent, auch eindeutiger definieren:

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

Die aktuellsten auffindbaren Veröffentlichungen hinsichtlich der rechtlichen Grundlagen des EAA, lassen eine Umsetzung des Konzeptes auf zwei Ebenen zu. Zum einen kann „der Unterricht in einem oder mehreren Sachfächern [...] projektartig über einen gewissen Zeitraum, der nicht genau definiert ist, in einer anderen Sprache als Deutsch erfolgen, ohne dass eine Meldung an den LSR erfolgen müsste“, durchgeführt werden (Nezbeda, 2005, S. 9). Zum anderen gibt es den beinahe durchgehenden Gebrauch einer Fremdsprache als Unterrichtssprache in einem oder mehreren Fächern. In einem solchen Fall muss die Schulleitung dieses Vorhaben jedoch dem Landesschulrat melden, welcher dann „die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache [anordnet]“ (ebd., S. 9). Hinsichtlich der Leistungsfeststellung im jeweilig bilingual unterrichteten Sachfach ist es laut aktuellster Literatur den Schüler(inne)n überlassen, in welcher Sprache sie diese absolvieren wollen (Nezbeda, 2005, S. 9).

⁸ Die grundlegenden Charakteristiken des CLIL wurden im vorhergehenden Kapitel 2.5. erarbeitet.

⁹ Genauere Informationen hinsichtlich der Untersuchung und der Ergebnisse der relevanten Studie können ab Kapitel 7. *Forschungsdesign* eingesehen werden.

Grundsätzlich ist das Konzept von EAA nicht sprachgebunden, sondern richtet sich ebenfalls an den Einsatz von Minderheits- und landesabhängigen Nachbarsprachen. Laut Nezbeda (2005, S. 8) und de Cillia und Krumm (2010, S. 154) ist die praktische Situation in Österreich jedoch eine andere, da Schulen kaum Nachbar- und Minderheitssprachen - bis auf wenige Ausnahmen - einzusetzen scheinen¹⁰.

Wie bereits erwähnt ist EAA dem Begriff CLIL grundsätzlich gleichzusetzen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es eine Vielzahl weiterer Akronyme dieser fremdsprachlichen Unterrichtsdurchführung gibt. So meinen Begrifflichkeiten wie COLT (Content-oriented Language Learning), EMI (English as a medium of instruction) und LAC (Language across the Curriculum) sehr ähnliche fremdsprachliche Aktivitäten im Unterricht (Nezbeda, 2005, S. 7). Um der vorliegenden Arbeit folgen zu können sind jedoch ausschließlich die Begriffe CLIL und EAA, wie sie in den gleichnamigen Kapiteln 2.5. und 2.6. definiert wurden, von Tragweite.

¹⁰ Auf die aktuelle Situation hinsichtlich der Umsetzung von EAA in Österreich sowie dessen historische Formung wird in Kapitel 3.2. *Entwicklungen in Österreich* eingegangen.

3. Bilingualer Unterricht

Im folgenden Kapitel werden grundlegende Aspekte des bilingualen Unterrichts erarbeitet, wobei stets von Englisch als Unterrichts- beziehungsweise Arbeitssprache ausgegangen wird. Neben Ausarbeitungen zu den Zielsetzungen eines zweisprachigen Unterrichts seitens der Lehrer/innen, stellt die Entwicklung und Verbreitung sowie die aktuelle Situation bezüglich des Fremdsprachen- und bilingualen Unterrichts in Österreich einen besonderen Fokus dar. Im Rahmen dieser Ausarbeitungen werden auch die Gründe für Englisch als dominierende Sprache für eine zweisprachige Unterrichtsweise erarbeitet. Unterschiedliche Organisationsformen sowie existierende Schulmodelle in Österreich werden in den Kapiteln 3.4. und 3.5. vorgestellt. Im abschließenden Teil werden verschiedene Aspekte von Bilingualismus und Kognition erarbeitet. Dadurch richtet sich ein Augenmerk auf den Einfluss der Muttersprache in bilinguaem Unterricht, sowie auf mögliche Chancen und Ziele beziehungsweise potentielle Probleme bei dessen Umsetzung.

3.1. Ziele des bilingualen Unterrichts

Hinsichtlich der Zielsetzungen einer bilingualen Unterrichtsweise können vielfältige Begründungen und Definitionen gefunden werden. In den meisten Fällen werden diese Intentionen am Sprachergebnis der Schüler/innen gemessen. Schließlich weiß Dalton-Puffer (2002), dass hierzulande Schulen vorrangig „outcome-oriented, i.e. oriented towards determining results of language learning and acquisition on part of the pupils“ sind (S. 14). Allen voran bei den wichtigsten Bestrebungen von zweisprachigem Unterricht steht das interkulturelle Lernen (vgl. z.B. Strasser, 2011). Da jedoch aufgrund des vorliegenden Fokus auf die Lehrer(innen)perspektive Abstand von schüler(innen)spezifischen Intentionen genommen wird, erhält auch interkulturelles Lernen nicht weiter Beachtung. Stattdessen wird versucht, andere übergeordnete Zielsetzungen von zweisprachigem Unterricht, welche in der Regel für Schüler/innen definiert werden, auf die Seite der Lehrpersonen zu überlappen. Bezüglich dieser wesentlichen Ziele sollen im folgenden Abschnitt einerseits die Vorbereitung auf fremdsprachige Kommunikation in der „echten Welt“ festgehalten werden (Dalton-Puffer, 2002, S. 12f). Aufseiten der Lehrpersonen wird der Einsatz von authentischer Sprache und Materialien als Bestrebung registriert (Mewald, 2007, S. 139f).

Grundsätzlich soll Fremdsprachen- und auch bilingualer Unterricht die Lernenden auf die „reale Welt“ vorbereiten und sie zu authentischer Kommunikation befähigen (Dalton-Puffer, 2002, S. 12f). Dass diese Intention jedoch für bilinguale Lehrpersonen eine Herausforderung darstellt, kann damit begründet werden: „[T]he ‚real world‘ [...] consists of a myriad different communication needs and events so that it is extremely difficult to define concrete linguistic and communicative aims [...]“ (Dalton-Puffer, 2002, S. 12). Diese umfangreiche, alltagstaugliche Kommunikation muss demnach von den Lehrpersonen hergestellt werden.

Das Alter der Lernenden ist für die Zielsetzungen von bilinguaem Unterricht ebenfalls ausschlaggebend und muss von den Lehrer(inne)n berücksichtigt werden. Ab wann, zu welchem Zeitpunkt und ab welchem Alter mit bilinguaem Unterricht begonnen werden kann und soll, ist nicht eindeutig erforscht. Daniel (2001, S. 153 – 155) ist jedenfalls von einer frühzeitigen Auseinandersetzung mit einer Zweit- beziehungsweise Fremdsprache und deren positiven Auswirkungen auf das weitere Sprachenlernen überzeugt. Wie bereits erwähnt ist sich Da-

niel (2001) der Vorteile des „Incidental Learning“¹¹ bewusst und hält daher einen Einsatz dieses impliziten Sprachenlernens ab dem Kindergartenalter für angemessen (S. 153 – 155). Schüler/innen, welche erst seit kurzem mit einer zweisprachigen Unterrichtsweise konfrontiert werden, müssen so gefördert werden, dass sie sowohl die Inhalte des Gegenstandes, als auch hinsichtlich des Erwerbes der Fremdsprache profitieren können (Strasser, 2011, S. 7; Bosenius, 2004). Wie dieser Gesichtspunkt realisiert werden kann, ist in Kapitel 5.2. *Methodik und Organisation* ersichtlich.

Neben den oben angeführten allgemeinen Zielsetzungen eines bilingualen Unterrichts bestehen jedoch auch Unstimmigkeiten hinsichtlich deren effektiven Realisierung. Immerhin beschäftigen sich einige Autoren und Wissenschaftler mit der Frage, ob der Wissenserwerb im Sachfach unter der zusätzlichen sprachlichen Barriere leide (Zydatiř, 2004, S. 89). Ebenso bestehen Meinungsverschiedenheiten bezüglich des Nutzens und der Bedeutung der Anwendung einer Fremdsprache im „normalen“ Unterricht. Immerhin wird oft der Eindruck vermittelt, dass ein fremdsprachlicher Input lediglich in einem „erweiterten Fremdsprachenunterricht“ resultiere (Strasser, 2011, S. 10). Auf diese Aspekte soll im Rahmen dieses Kapitels dennoch nicht weiter eingegangen werden, da eine Darstellung der potentiellen Grenzen im Abschnitt 3.6.2. *Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts* erfolgt.

Es scheint ausschlaggebend zu sein, dass Lehrpersonen ihre individuellen Zielsetzungen an die Lernenden anpassen und realistisch einschätzen. Immerhin sollen sie einen erfolgreichen Kompetenzerwerb in einem Sachfach durch die Anwendung einer Fremdsprache ermöglichen (Bonnet, 2004, S. 116).

3.2. Entwicklungen in Österreich

Der Fremdsprachenunterricht in Österreich unterliegt insbesondere seit 2001, dem „Europäischen Jahr der Sprachen“, ständigen Veränderungen (de Cillia & Krumm, 2010, S. 153). Bevor jedoch die aktuelle Situation erläutert wird, soll der historische Werdegang von fremdsprachlichem und bilingualem Unterricht in Österreich dargestellt werden. Obwohl die geschichtliche Entwicklung für die vorliegende wissenschaftliche Abhandlung nicht von zentraler Bedeutung ist, scheint sie für die Verfasserin dieser Arbeit von großer Relevanz. Schließlich wird auf diese Thematik in vielen wissenschaftlichen Abhandlungen kaum eingegangen, wengleich sie für (bilinguale) Lehrpersonen bedeutungsvoll ist.

Obwohl Fremdsprachenunterricht heutzutage beinahe selbstverständlich ist, waren Kenntnisse in einer fremden Sprache um 1945 noch Absolvent(inn)en einer höheren Schulbildung vorbehalten (de Cillia & Krumm, 2010, S. 154). Im Jahre 1961 waren es circa 55% der Hauptschüler/innen, welchen fremdsprachlicher Unterricht zuteil wurde. Dies war jedoch jener Zeitraum, in dem Schulversuche durchgeführt wurden, die erste Umbruchnotwendigkeiten aufzeigten. Entwicklungen bezüglich der Förderung von fremdsprachlichen Kenntnissen begannen sich erstmals zu „vermehrten“ (ebd., S. 154). Seit dem Schuljahr 2002/2003 wird Schüler(inne)n der ersten Klasse Volksschule Fremdsprachenunterricht zuteil (de Cillia & Krumm, 2010, S. 155). Im Jahr „2008 lernten 93,7% aller SchülerInnen im Primarbereich mindestens eine Fremdsprache“ (Eurydice, 2008, S. 55, zit. n. de Cillia & Krumm, 2010, S. 154).

¹¹ Auf Daniels Ausarbeitungen zu „Incidental Learning“ kann im gleichnamigen Kapitel 2.2.3. Einsicht genommen werden.

Der nächste große Aufschwung kann zu Zeiten des Beitritts Österreichs zur Europäischen Union festgestellt werden, da dieser bedeutenden Einfluss auf die Einführung, beziehungsweise die Erweiterung und Änderung des Fremdsprachenunterrichts genommen hat (de Cillia & Krumm, 2010, S. 155). Im Jahr 2009 hat der Europarat das „Language Education Policy Profile“-Projekt eingeführt, an welchem auch Österreich beteiligt war (Krumm, 2009, S. 10ff, zit. n. de Cillia & Krumm, 2010, S. 153). Die Erstellung eines solchen Profils beabsichtigte für die betreffenden Länder eine „Analyse und Perspektivenentwicklung für den Sprachunterricht“ zu erstellen und Entwicklungen im bildungspolitischen Bereich danach auszurichten (ebd., 2010, S. 153).

Nebendies sind seit dem Eintritt in die EU voll qualifizierte, bilinguale Schulprogramme an ausgesuchten Standorten eingeführt worden (Dalton-Puffer, 2007, S. 46). Im Rahmen dieser Entwicklungen erlangte auch das Konzept FsAA (Fremdsprache als Arbeitssprache) in Österreich Bedeutung, welches zu einem großen Teil mit EAA¹² gleichzusetzen ist (ebd., S.46). Der Trend der Durchführung von EAA setzte in Österreich somit in den 1990er Jahren ein. Aufgrund des offenen, nicht einschränkenden Charakters des österreichischen Bildungswesens in Bezug auf die Verwendung von Fremdsprachen als Unterrichtssprachen, war es Schulen und Lehrer(inne)n möglich, ohne größere Schwierigkeiten mit CLIL zu experimentieren (ebd., 2007, S.47). Besonders engagiert war das Nationale Zentrum für Schulentwicklung (ZSE) in Graz, welches eine Arbeitsgruppe für die möglichen Anwendungs- und Durchführungsbereiche des CLIL erstellte (ebd., 2007, S.47). Durch diese Entwicklungen und Forschungsarbeiten ergab sich auch die Unsicherheit, ob sich manche Fächer besser für eine bilinguale Unterrichtsweise eignen als andere (Zydatiñ, 2004, S. 89). In ähnlicher Weise kam es zu der Frage, ob der sachfachliche Erwerb aufgrund der Anwendung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache eingeschränkt werden würde (ebd., S. 89). Antworten auf diese Fragen finden in diesem Abschnitt noch keine Bedeutung, sondern diese werden in Kapitel 3.6.2. *Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts* angeführt.

Die Anwendung von CLIL in Österreich verteilt sich laut einer Studie von Gierlinger (2007; zit. n. Dalton-Puffer, 2007, S. 46) auf einen Prozentsatz von 25 in den Sekundarschulen. Von diesen Schulen wurde angegeben, dass verschiedene CLIL-Projekte innerhalb der letzten fünf Jahre durchgeführt wurden (Dalton-Puffer, 2007, S. 46). Betrachtet man lediglich die Zahlen der hier berücksichtigten Gymnasien, erhält man einen Anteil von 45% (ebd., S. 46). Laut Dalton-Puffer (2007, S. 46) besteht Grund zur Annahme, dass sich demzufolge in der höheren Schulbildung, vor allem auf dem berufsbildenden Sektor, ein Prozentsatz ergäbe, der die 50%-Marke überschreite. Strasser (2011, S. 209f) bestätigt die erhöhte Tendenz des bilingualen Angebots an berufsbildenden höheren Schulen. Neben Bildungseinrichtungen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt lassen sich auch viele technisch orientierte Ausbildungsstätten auf zweisprachige Unterrichtskonzepte ein, „obwohl ihr Schulprofil nicht unbedingt einen Schwerpunkt auf Sprachausbildung legt und daher das Ausmaß der Wochenstunden sowohl in den wichtigsten Trägerfächern [...] als auch im Sprachfach im Vergleich zu AHS reduziert ist“ (Strasser, 2011, S. 210).

Tabelle Nummer 1 soll abschließend Übersicht über wichtige Eckpunkte der Entwicklung des Fremdsprachen- und bilingualen Unterrichts in Österreich geben:

¹² Auf die Grundlagen des EAA kann in Kapitel 2.6. *Englisch als Arbeitssprache* Einsicht genommen werden.

Tab. 1: Wichtige Eckpunkte der Entwicklung des Fremdsprachen- und bilingualen Unterrichts in Österreich

Zeitraum:	Entwicklung / Veränderung:
1960er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Erste Schulversuche, die Entwicklungsbedarf hinsichtlich Fremdsprachenunterricht aufzeigen ließen
1995	Beitritt Österreichs zur Europäischen Union und dadurch: <ul style="list-style-type: none"> • „Language Education Policy Profile“ – Analyse des Sprachunterrichts • Dadurch wiederum kam es zu einer Ausweitung des Fremdsprachenunterrichtes, wodurch seit dem Schuljahr 2002/2003 zumindest eine Fremdsprache ab der ersten Klasse Volksschule gelehrt wird • Einführung voll qualifizierter, bilingualer Schulprogramme an ausgewählten Standorten
1990er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren mit CLIL und EAA, wessen Umsetzung immer beliebter wurde • Besonders hilfreich erwies sich das ZSE Graz, welches Arbeitsgruppen erstellte
2008	<ul style="list-style-type: none"> • 93,7 % aller Schüler/innen im Primarbereich lernen mindestens eine Fremdsprache
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Verstärkter Einsatz von bilingualen Angeboten in BHS

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bereits in den 1960er Jahren Umbrüche auf dem fremd- und zweisprachigen Sektor stattgefunden haben und für weiterführende Entwicklungen, bis hin zur gegenwärtigen Situation, bedeutend waren. Ebenso erweist sich Österreichs Beitritt zur Europäischen Union für bildungspolitische Änderungen als ausschlaggebend.

3.3. Warum Englisch im bilingualen Unterricht?

In weiterer Folge soll nun geklärt werden, warum vor allem die englische Sprache den fremdsprachlichen Unterricht dominiert und auch größtenteils im Zuge von bilingualen Schulangeboten Anwendung findet. Immerhin sind die grundlegenden Regelwerke von mehrsprachigkeitsfördernden Schulprogrammen für alle in Österreich vorherrschenden Sprachen, wie beispielsweise Ungarisch, Tschechisch, Italienisch, Kroatisch und so weiter ausgelegt (Dalton-Puffer, 2007, S. 46). Denn „[d]ie bundeseinheitlichen Lehrpläne legen [...] keine Sprache zentral fest, erlauben vielmehr neben Englisch und Französisch auch Fremdsprachenunterricht in den österreichischen Minderheiten- und Nachbarsprachen – eine Offenheit, die sich nicht im tatsächlichen Sprachenangebot der Schulen widerspiegelt“ (de Cillia & Krumm, 2010, S. 154).

Neben der Dominanz und Wichtigkeit von Englisch im europäischen Raum (Dalton-Puffer, 2007, S. 46) können überdies hinaus Erklärungen auf der politischen und soziologischen Ebene gefunden werden, wobei dem Aspekt der Globalisierung besondere Bedeutung zukommt.

[W]e are witnessing a trend towards internationalization and globalization, putting pressure on education systems to provide skills which allow students to stand their ground in international contexts. For obvious socio-political reasons it is this last point in particular which has served as a motivation in many countries to offer CLIL education with English. (Dalton-Puffer, 2007, S. 1)

Somit wird deutlich, dass der Bedarf an ausreichenden englischen Sprachkompetenzen sowohl für das nationale, als auch das internationale soziopolitische Umfeld notwendig ist. Bedeutung kann dem Englischen auch bezüglich der Funktion als Lingua Franca beigemessen werden: „[T]he [...] status of English as a global means of communication and its prestige as the lingua franca of international business and trade have served as powerful motivating forces in favor of CLIL education“ (Dalton-Puffer, 2007, S.46). Eine ähnliche Erklärung stellt Küster (2004) zur Verfügung, in dem er behauptet, dass bilingualer Unterricht „primär die Prozesse der Europäisierung und der Globalisierung im Blick [hat] und [...] Fremdverstehen bzw. eine von Missverständnissen möglichst freie Verständigung in länder- und sprachenübergreifender Kommunikation an[strebt]“ (Küster, 2004, S. 127).

Es kann festgehalten werden, dass die englische Sprache aufgrund ihrer internationalen, sozialen und politischen Relevanz im österreichischen Unterrichtswesen als vorrangige Fremd- und Unterrichtssprache eingesetzt wird. Der Erwerb von Englischkompetenzen soll eine barrierefreie Kommunikation im Prozess der Europäisierung und Globalisierung sicherstellen.

3.4. Organisationsformen des bilingualen Unterrichts

Bilingualer Unterricht kann in unterschiedlichen Formen durchgeführt werden – in beliebigen Fächern und einer wählbaren Unterrichtssprache (Dalton-Puffer, 2007, S. 46). Wie bereits im vorherigen Kapitel 3.3. *Warum Englisch im bilingualen Unterricht?* erarbeitet wurde, wird im österreichischen Kontext unter zweisprachigem Unterricht hauptsächlich die Anwendung der englischen und deutschen Sprache als Arbeitssprachen verstanden (vgl. Dalton-Puffer, 2007). Des Weiteren konnte bereits festgehalten werden, dass eine bilinguale Unterrichtsführung nicht nur von „Native Teachers“ der jeweiligen Fremdsprache, sondern auch von – den österreichischen Kontext berücksichtigend – Lehrer(inne)n mit Deutsch als Muttersprache umgesetzt werden kann (vgl. Unger, 2006).

Basierend auf diesen theoretischen Ansätzen sollen nun ausgewählte Modelle für die Durchführung von bilingualem Unterricht vorgestellt werden, wobei vorerst auf die bilingualen Lehrer(innen)typen eingegangen wird. Im Anschluss werden zwei mögliche Realisierungsformen von zweisprachigem Unterricht präsentiert. Obwohl eine weitaus größere Anzahl von Organisationsformen in der Literatur anzutreffen ist, scheinen die ausgewählten Modelle für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung zu sein, da sie zum Teil von den interviewten Teilnehmer(inne)n der relevanten Untersuchung umgesetzt werden¹³. Neben der Erarbeitung des Konzeptes des „funktional-bilingualen Modells“, wird auch auf das Pluralismus Modell „Bilinguale Bildung“ detailliert eingegangen.

¹³ Die Ergebnisse und die Interpretation der vorliegenden Forschung können in Kapitel 10. *Ergebnisdarstellung* für jede interviewte Lehrperson einzeln eingesehen werden.

3.4.1. Bilinguale Lehrer(innen)typen

Die Rolle und Bedeutung der Lehrer/innen, welche zweisprachigen Unterricht durchführen, darf nicht unterschätzt werden. Immerhin verfolgen Lehrperson unterschiedliche Zielsetzungen, wobei der einem Unterricht zugrundeliegenden Schüler/innen–Lehrer/innen-Interaktion Bedeutung zukommt (vgl. Schlemminger, 2004). In engem Zusammenhang mit dieser steht die „Unterrichtsstruktur“ des/der jeweiligen Lehrers/Lehrerin, die vom eigenen kulturellen Aufwachsen und Erfahren abhängig ist (Dirks, 2004, S. 133). Neben „Konfrontation[en] mit unterschiedlichen Lebenswelten“ in Kindheit und Jugend scheint auch die Schul- und Studienzeit bei der Typenausprägung ausschlaggebend zu sein (Dirks, 2004, S. 133). Hallet (2004) verweist diesbezüglich auf Auslandsaufenthalte während der Lehrer(innen)ausbildung, durch welche man Einblicke in unterschiedliche Kulturen sammeln kann (S. 148). Derartige „berufsbiografische Ressourcen“ können Einfluss auf die individuelle Unterrichtsstruktur nehmen (Dirks, 2004, S. 133).

Eine Untersuchung von Dirks (2004) ergibt zwei bilinguale Lehrer(innen)typen, welche als „Kulturhüter“ und „Weltenwanderer“ bezeichnet werden (S. 132). Unterrichtenden von Bewegung und Sport wird letzterer Begriff zugeschrieben (ebd., S. 132). Zugehörige Lehrpersonen werden definiert als jene Unterrichtende, die eine „Tendenz zur Öffnung der Sinn Grenzen des bilingualen Sachfaches“ aufweisen (ebd., 2004, S. 132).

Hinsichtlich einer Unterscheidung von bilingualen Lehrkräften kommt den weiteren unterrichteten Gegenständen Bedeutung zu. Schließlich ist Strasser (2011) davon überzeugt, dass Unterrichtende, welche Englisch in Kombination mit einem Sachfach studiert haben, über sehr gute Voraussetzungen für den Einsatz des Englischen als Unterrichtssprache verfügen (S. 210).

Bezüglich der Organisation von bilingualem Unterricht konnte herausgefunden werden, dass sich die Realisierung des CLIL beziehungsweise EAA in zwei Hauptströmungen teilen lässt. So spricht Dalton-Puffer (2007) zum einen von fördernden Aktivitäten durch einzelne Lehrpersonen oder Lehrerteams an individuellen Schulen. Diese „individual school programmes“ (Dalton-Puffer, 2007, S. 3) werden von gelegentlichen Vorgaben durch lokale Bildungsautoritäten ergänzt. Zum anderen findet man transnationale Initiativen vor, die oftmals von der Europäischen Union beziehungsweise dem Europarat finanziert werden (ebd., S. 3f).

3.4.2. Funktional-bilinguales Modell

Schlemminger (2004) stellt das „funktional-bilinguale Modell“ vor, welches versucht eine funktionale Verbindung von Fremdsprachen- und Sachfachunterricht herbeizuführen (S. 194). Sachinhalte, welche im Unterricht bereits in der Muttersprache erarbeitet wurden, werden in der Fremdsprache erneut aufgenommen und ausgearbeitet (ebd., 2004, S. 194). Bei der Beschreibung dieses Modells verzichtet der Autor jedoch gänzlich auf den Hinweis, dass die zeitliche Komponente dieses Modells Einschränkungen mit sich führen kann. Immerhin werden die durchgenommenen Inhalte doppelt aufbereitet und durchgeführt, wodurch sie ein Hindernis für eine effektive Umsetzung des bilingualen Unterrichtes darstellen.

3.4.3. Pluralismus Modell „Bilinguale Bildung“

Bei dieser Ausführung stehen sich „bilingualer Unterricht“ und „bilinguale Erziehung“ gegenüber. Letzteres kennzeichnet dadurch, dass eine zweite Sprache im außerunterrichtlichen Schul- und Freizeitumfeld vorherrschend ist (Strasser, 2011, S. 7). Bezüglich der Spate „bilingualer Unterricht“ des vorliegenden Modells unterscheidet Strasser folgende Realisierungsformen (2011, S. 8):

Schulen steht beispielsweise die Einführung eines „bilingualen Moduls“ zur Verfügung. Diese in Österreich entwickelte Variante des zweisprachigen Unterrichts erfreut sich immer größerer Beliebtheit im deutschsprachigen Raum und zielt auf die „Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache für ausgewählte Unterrichtssequenzen/Themenblöcke“ ab.

Das „fächerübergreifende Projekt“ handelt - wie der Name bereits erahnen lässt - vom Einsatz der Fremdsprache im Rahmen eines Projekts, welches mehrere Gegenstände miteinbezieht. Diese sehr beliebte Form kann bezüglich dessen Erreichung der allgemeinen Zielsetzungen des bilingualen Unterrichts jedoch kritisch hinterfragt werden, da diese Methode nicht mit einer herkömmlichen zweisprachigen Unterrichtsweise gleichgesetzt werden kann.

Bildungseinrichtungen bedienen sich häufig der Umsetzung von „Bilingualen Zweigen“ beziehungsweise „Bildungsgängen“. Hier kommt eine Fremdsprache als Arbeitssprache in einer oder mehreren Klassen, in allen oder einzelnen Jahrgängen zur Anwendung. Das Konzept des „Dual Language Program“¹⁴ fällt in diese Kategorie.

Falls die standardisierte Unterrichtssprache einer Schule und die allgemeine Umgebungssprache mit der Muttersprache der Schüler/innen nicht ident sind, kann ein „immersions(ähnliches) Programm“ eingesetzt werden. Dies findet vor allem im nordamerikanischen Raum Anwendung und hat hierzulande geringere Relevanz.

Unter „Lingua Franca“ versteht man jene Sprache, in welcher von zwei oder mehreren Akteuren unterschiedlicher Muttersprachen kommuniziert werden kann. Besonders hervorzuheben ist, dass die Personen die jeweils anderen Muttersprachen nicht verstehen, sondern sich lediglich über die „Lingua Franca“ verständigt wird. In der Schule finden sogenannte „Lingua Franca-Projekte“ in Österreich dort Umsetzung, wo sich „wirtschaftliche Brennpunkte“ befinden. Immerhin kommen sie dort zum Einsatz, wo eine Vielzahl an unterschiedlichen Muttersprachen zusammentrifft. So etwa in der „Vienna International School“.

Aufgrund der oben angeführten Umsetzungsmöglichkeiten in der Kategorie „bilingualer Unterricht“ ergibt sich eine sogenannte „Variantenvielfalt“, welche durch Abbildung 2 „Variantenvielfalt des bilingualen Unterrichts“ verdeutlicht werden kann:

¹⁴ Das Konzept und Regelwerk des DLP sind in Kapitel 2.4. *Dual Language Program* erarbeitet.

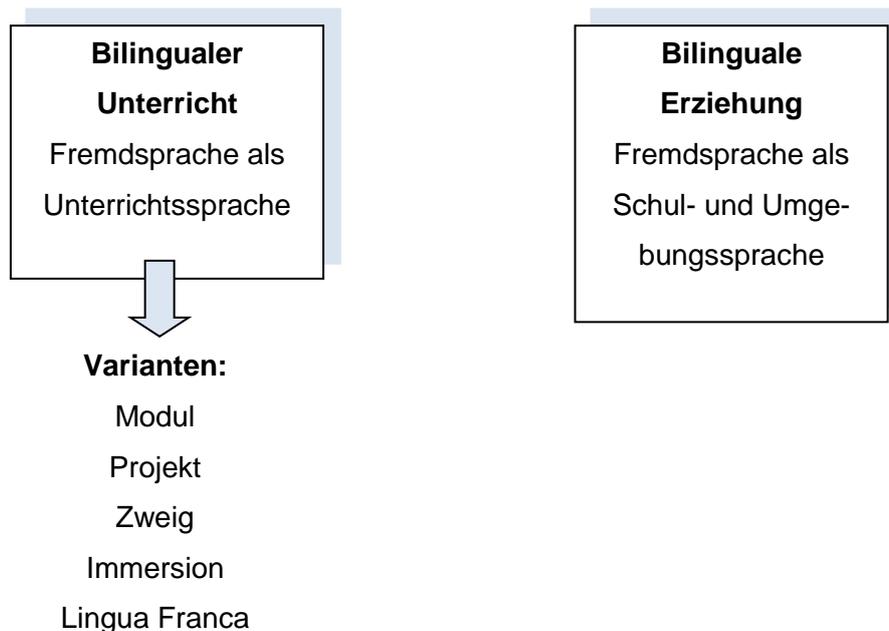


Abb. 2: Variantenvielfalt des bilingualen Unterrichts (mod. n. Strasser, 2011, S. 7).

3.5. Im Profil: Schulmodelle in Österreich

Das zweisprachige Angebot von Schulen in Österreich ist vielfältig, was unter anderem auf die bereits angeführte Anzahl von möglichen Organisationsformen¹⁵ des bilingualen Unterrichts zurückgeführt werden kann. Im folgenden Kapitel werden drei dieser bilingualen Schulangebote beispielhaft präsentiert, wobei ein besonderer Fokus auf den Einsatz von „Native Speakers“ und/oder österreichischen Lehrpersonen im zweisprachigen Unterrichtsfach gelegt wird. Folglich werden die „Bilingual Junior High School“ in Wiener Neustadt, die „LISA Auhof“ in Linz und das „GRg23 VBS Draschestraße“ in Wien genauer analysiert.

3.5.1. „Bilingual Junior High School“ Wiener Neustadt

Die folgenden Daten entstammen dem Schulprofil der „Bilingual Junior High School“, auf welches auf der Homepage der Schule¹⁶ Einsicht genommen wurde.

Die bilinguale „Junior High School“ setzt sich zum Ziel den Schüler(inne)n Englisch als Zweitsprache näher zu bringen. Eine Besonderheit besteht darin, dass die Schule in jeder Klasse „Native Teachers“ im Ausmaß von acht bis zehn Stunden pro Woche einsetzt, „speziell dort, wo der/die unterrichtende Lehrer/In nicht Englisch als Erstfach hat“ (Schulprofil, S. 2). Die Erfüllung des relevanten AHS-Lehrplanes obliegt den österreichischen Lehrer(inne)n, ebenso wie die Leistungsbeurteilung. Die eingesetzten „Native Teachers“ übernehmen den sprachlichen Teil der Einheit. Aufgrund der notwendigen Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen werden als unabdingbare Voraussetzung für eine effektive Unterrichtseinheit

¹⁵ Kapitel 3.4. *Organisationsformen des bilingualen Unterrichts* beschäftigt sich mit möglichen Umsetzungsformen von zweisprachigem Unterricht.

¹⁶ Information von der Homepage der Schule. Schulprofil. Zugriff am 19. März 2014 unter <http://www.bilingualeschule.at>

Teambesprechungen und gezielte Vorbereitungen angeführt. Darüber hinaus arbeitet die „Bilingual Junior High“ mit einer Partnerschule in England zusammen.

Hinsichtlich der Definition von bilinguaalem Unterricht beziehungsweise der Anwendung von EAA, können dem Schulprofil auf Seite 4 weitere relevante Informationen entnommen werden:

Die Anwendung von Fremdsprachen prägt eine besondere Unterrichtssituation. Die Fremdsprache wird nur als „Arbeitsmittel“, zum Transport von Informationen benutzt, die fachlichen Inhalte stehen daher im Vordergrund. Die Lernenden erleben den Unterricht jedoch als fachliche und sprachliche Beanspruchung, denn es müssen gleichzeitig sprachliche Hürden bewältigt und neue Inhalte verarbeitet werden. Es ist daher zu bedenken, dass selbst bei hoher Fachkompetenz der Lernenden auf Grund mangelnder fremdsprachlicher Kenntnisse Frustrationserlebnisse entstehen können, da Schüler/Innen ihre guten Fachkenntnisse in einer Fremdsprache vielleicht nicht artikulieren können. Da es sich aber – wie oben erwähnt – um Fachunterricht handeln soll, sollte den Schüler/Innen durch Einsatz der Muttersprache oder „sprachneutraler“ Arbeitsmittel (z.B. Bilder, Grafiken) immer die Möglichkeit offen gehalten werden, Wissen leicht zu erwerben und auch zu präsentieren! (Schulprofil, S. 4)

Das ansprechende Schulprofil der „Bilingual Junior High School“ in Niederösterreich lässt auf eine umfangreiche Umsetzung des EAA im Unterricht schließen. Inwieweit die Angaben des Schulprofils mit der Einstellung der unterrichtenden Lehrpersonen hinsichtlich Effektivität übereinstimmen, wäre ein Interessensschwerpunkt, welcher der dargelegten Arbeit gleichgesetzt werden kann. Immerhin wurde bereits darauf verwiesen, dass manche Schulen mit einem faszinierenden Programm werben – die praktische Realisierung jedoch mangelhaft erscheint (vgl. Strasser, 2011).

3.5.2. LISA Auhof Linz

Die Schule am Stadtrand von Linz spezialisiert sich neben EAA obendrein seit 1998 auf die Absolvierung des sogenannten „IB-Diploma“. Die Abkürzung „IB“ steht dabei für „International Baccalaureate“ und entspricht einer international anerkannten Reifeprüfung¹⁷.

Eine Besonderheit stellt die LISA in Auhof aufgrund ihrer Einzigartigkeit in Oberösterreich dar, da sie die einzige Schule in diesem Bundesland ist, die das IB-Programm anbietet. Insgesamt gibt es in Österreich lediglich acht Schulen, an welchen das IB-Diplom abgelegt werden kann¹⁸.

Im Jahr 2005 hat das ÖSZ (Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum) die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache (FsAA) an ausgewählten Schulen analysiert (vgl. Nezbeda, 2005). Im Rahmen dieser Datenerfassung wurde auch das Gymnasium Auhof in Linz berücksichtigt (ebd., S. 62f). Folgende Daten wurden vom damaligen Direktor der LISA bereitgestellt:

¹⁷ IB Information. Zugriff am 30. März 2014 unter <http://www.europagym.at/lisa/ib-information/>

¹⁸ Diese Information entstammt IB. Zugriff am 19. März 2014 unter https://www.ibo.org/school/search/index.cfm?programmes=&country=AT®ion=&find_schools=Find

Tab. 2: Raster zur Erfassung von FsAA-Aktivitäten

Raster zur Erfassung von FsAA-Aktivitäten	
Schule	Europagymnasium Auhof – Linz International School Auhof – Lycée Danube Auhof
Klasse(n)	1 - 8
Sprache / Sprachen	Englisch, Französisch
Gegenstand / Gegenstände	Englisch (alle Fächer), Französisch (Geschichte)
Stundenausmaß	Englisch (alle Klassenwochenstunden), Französisch (4 Stunden)
Fächerübergreifender Unterricht: ja / nein?	Ja – Science Project in Englisch verpflichtend
Wahlpflichtfach / Freigegegenstand: ja / nein?	Kurssystem statt Wahlpflichtfächer – alle Fächer in englischer Sprache als Unterrichtssprache
Einsatz von Native Speakers: ja / nein?	Ja
Wenn ja: Handelt es sich bei dem Native Speaker um eine/n Assistentin/Assistenten oder eine/n Lehrer/in?	Vorwiegend Lehrer/innen, in einzelnen Fächern aber auch Assistenten
Bilingualer Unterricht mit Native Speaker im Teamteaching: ja / nein?	Ja
Zeugnisvermerk nach Zeugnisformularordnung: ja / nein?	Ja
Ausbildung der FsAA-Lehrer/innen: (z.B. Fremdsprachenlehrer/in mit Zweitfach GWK, Auslandsstudium, FsAA-Fortbildung, etc.)	Schulinterne Fortbildung für Lehrer/innen ohne Lehramtsprüfung in Englisch, internationale Lehrerfortbildung für IB-Schulen, FsAA- Ausbildung am PI (Anm.: Pädagogisches Institut)
Verwendete Unterrichtsmaterialien:	In allen Fächern englische Lehrbücher, selbst erstellte Materialien
Wird die Leistungsfeststellung in Deutsch oder in der Fremdsprache vorgenommen?	Vorwiegend auf Englisch, auf Wunsch auch in Deutsch oder Französisch
Gibt es Abschlussprüfungen (Matura) in Sachfächern in der Fremdsprache: ja / nein?	Ja, internationales Baccalaureate

Quelle: mod. n. Nezbeda (2005, S. 62f)

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wird auch Französisch als Unterrichtssprache verwendet, jedoch in einem geringeren Ausmaß als Englisch. Neben der angeführten Erfassung sind an dieser Schule bereits Untersuchungen bezüglich möglicher Vorteile von bilinguaem Unterricht angestellt worden. Griessler (2008, zit. n. Dalton-Puffer, 2002, S. 14) beispielsweise hat die grammatikalischen Kompetenzen von LISA-Schüler(inne)n und jenen ohne Teilnahme an einem bilingualen Modul miteinander verglichen. Bei der Aufgabe eine Geschichte in englischer Sprache zu erzählen wurden von den bilingual unterrichteten Schüler(inne)n deutlich bessere Ergebnisse erbracht¹⁹ (ebd., S. 14).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die LISA in Auhof eine sehr beständige Umsetzung einer bilingualen Unterrichtsweise verspricht. Wie dem oben angeführten Raster zu entnehmen ist, wurden – zumindest im Jahr 2005 – alle Fächer zweisprachig arrangiert, worauf geschlossen werden kann, dass auch Bewegung und Sport mit englischem Input durchgeführt wurde. Um herauszufinden inwieweit dieser Aspekt in der gegenwärtigen Situation realisiert wird, wären weitere Forschungen anzustellen.

¹⁹ Ähnliche und weitere positive Aspekte von bilinguaem Unterricht für Schüler/innen können in Kapitel 3.6.1. *Chancen und Ziele des bilingualen Unterrichts* eingesehen werden.

3.5.3. GRg 23 VBS Draschestraße

Das Gymnasium/Realgymnasium im 23. Wiener Gemeindebezirk setzt bilingualen Unterricht im Rahmen von VBS (Vienna Bilingual Schooling) um. Eine Besonderheit dieses Modells liegt darin, dass die Lernenden ab dem Kindergartenalter bis in die Oberstufe zweisprachig unterrichtet werden können (Simpson, 1994, S. 148). Der Unterricht erfolgt im Team, wobei eine Lehrperson ein englischsprachiger „Native Teacher“ ist (ebd., S. 148).

Auch das GRg 23 VBS Draschestraße wurde in der vorher angesprochenen Datenerfassung des ÖSZ aus dem Jahr 2005 genannt (Nezbeda, 2005, S. 61f). Unterschiede zu den oben festgehaltenen Informationen des Gymnasiums Auhof in Linz ergeben sich zum einen aufgrund der reduzierten Klassenanzahl, welcher bilingualer Unterricht zuteil wird. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass in allen Fächern außer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, katholische Religion, Ethik, Werkerziehung und Bewegung und Sport eine zweisprachige Unterrichtsweise angewandt wird (ebd., 2005, S. 61). Da diese Daten jedoch einer Erhebung aus dem Jahr 2005 entstammen, bedarf es wie bei der LISA Auhof aktuelleren Forschungen, um die gegenwärtige Anwendung von EAA sicherstellen zu können.

Das GRg 23 setzt sowohl Lehrer/innen mit Englisch als Muttersprache, als auch Lehrpersonen, welche ein Sachfach und Englisch als Fremdsprache unterrichten, ein (Nezbeda, 2005, S. 61f). Betreffend der verwendeten Unterrichtsmaterialien werden zusätzlich zu den österreichischen Lehrbüchern für die meisten Fächer auch fremdsprachige Werke zur Verfügung gestellt. Ebenso finden Internettexpte und selbsterstelltes Unterrichtsmaterial Anwendung. Bei der Matura können die Schüler/innen die Sprache, in welcher die Leistungsfeststellung durchgeführt werden soll, selbst wählen. Mindestens eine Frage muss jedoch in der jeweils anderen Sprache beantwortet werden (ebd., S. 62).

Die drei dargestellten Schulen stellen einen Ausschnitt der möglichen bilingualen Ausbildungsangebote an österreichischen Schulen dar. Die „Bilingual Junior High School“ erweist sich aufgrund der Zusammenarbeit mit einer Partnerschule in England und dem dadurch sehr ansprechenden Schulprofil als bedeutsam. Das IB-Programm verleiht der LISA Auhof in Linz einen einzigartigen Charakter. Gleichzeitig setzt das GRg 23 in Wien eine in Österreich weit verbreitete Organisationsmöglichkeit des bilingualen Schulangebotes um. Wie bereits erwähnt können die angeführten Daten von Schuljahr zu Schuljahr an Aktualität verlieren, wodurch darauf hingewiesen werden soll, dass die präsentierten Informationen einen Auszug aus unterrichtlichen Situationen der Vergangenheit darstellen.

3.6. Umsetzung des bilingualen Unterrichts

Im folgenden Kapitel wird primär auf bildungsrelevante Aspekte des bilingualen Unterrichts für Schüler/innen eingegangen. Daher werden zuerst die Chancen und Ziele eines bilingualen Unterrichts aufgezeigt und darauffolgend mögliche Probleme desselbigen veranschaulicht. Neben den sich ergebenden positiven und negativen Perspektiven von bilinguaem Unterricht wird der Einsatz der Muttersprache in zweisprachigem Unterricht analysiert.

Obwohl die Ausarbeitungen hinsichtlich der Chancen und Ziele von bilinguaem Unterricht Bezug auf die Schüler(innen)perspektive nehmen, stellen sie für Lehrpersonen hilfreiche Informationen dar, die eine Anwendung des EAA rechtfertigen sollen.

3.6.1. Chancen und Ziele des bilingualen Unterrichts

Eine Studie unter Einbezug von 144 Schulen mit einem bilingualen Unterrichtsangebot in Deutschland (vgl. Thürmann, 2002, Kap. 3, zit. n. Bosenius, 2004, S. 66) hat die ausschlaggebenden Gründe für bilingualen Unterricht erforscht:

- Erwerb von „Europa-Kompetenzen“
- Chancen in Studium und Beruf
- Kommunikationsfähigkeit und allgemeine Sprachkompetenzen
- Interkulturelle Kompetenzen

Es sei darauf hingewiesen, dass unter „Europa-Kompetenzen“ die bereits in Kapitel 3.2. *Entwicklungen in Österreich* angeführte Globalisierung eine bedeutende Rolle spielt. Die oben aufgelisteten Aspekte können als grundlegende Zielsetzungen eines bilingualen Unterrichts festgehalten werden. In weiterer Folge sollen nun Untersuchungen präsentiert werden, welche die positiven Auswirkungen einer zweisprachigen Unterrichtsweise konkret aufzeigen. Immerhin sind viele Autoren und Wissenschaftler von den Vorteilen einer bilingualen Unterrichtsweise überzeugt – die Argumente hierfür jedoch vielfältig. So glaubt Thürmann (2008) zum Beispiel, dass

[a]m Ende [...] die Effektivität des Lernens dem L1-geführten [Anm.: L1 steht für Erstsprache) Fachunterricht gleichwertig, wenn nicht überlegen [ist]. Das liegt daran, dass Erkenntnisse und Methoden des Fachunterrichts in der Fremdsprache klarer und einfach[er] präsentiert werden können als im überdifferenzierten und nuancenreichen Gebrauch von L1. (Thürmann, 2008, S. 71)

Die anzutreffende Vielzahl an Untersuchungen, welche die positiven Effekte von zweisprachigem Unterricht für Schüler/innen feststellen, bietet ein einheitlich positives Bild. Eine Studie von Bonnet (2004) beispielsweise ergab, dass im Unterrichtsfach „Chemie“ bilingual unterrichtete Schüler/innen im Vergleich zu einsprachig angeleiteten Lernenden einen höheren Kompetenzerwerb aufweisen (S. 122). Als Resultat kann der Autor der Studie festhalten, dass „Chemie auf Englisch geht und [...] die kognitive Entwicklung der Lernenden keineswegs [beeinträchtigt]“ (ebd., S. 122).

Auf ebenso positive Resultate ist auch Daniel (2001) gestoßen, welche eine Untersuchung in Deutschland Ende der 1990er Jahre durchführte. Daniels Forschung ergab signifikante Verbesserungen bezüglich der lexikalischen Leistungen in Englisch nach nur sieben Monaten einer bilingualen Unterrichtsweise. Dieses Resümee basiert auf einem mündlich kommunikativen Test, welcher mit Resultaten von Lernenden eines konventionellen Englischunterrichts verglichen wurde (Daniel, 2001, S. 153).

Auch in Österreich wurden entsprechende Forschungen angestellt. So hat zum Beispiel Mewald (2007) eine Studie in Zusammenarbeit mit Unterstufenschüler(inne)n in Niederösterreich durchgeführt. Die Untersuchung konzentrierte sich auf die oralen Sprachkompetenzen

der Lernenden und kann eine Reihe positiver Erfolge von bilingualen Schüler(inne)n im Vergleich zu jenen, die an einem konventionellen Englischunterricht teilnahmen, verbuchen. In Anlehnung an Mewalds Ausarbeitungen wird in Tabelle 3 nur ein Ausschnitt der gefundenen Resultate wiedergegeben, da eine Präsentation und eingehende Darstellung aller Ergebnisse nicht der eigentlichen Intention dieser Arbeit entspricht.

Mewald (2007) unterscheidet zwischen der Realisierung unterschiedlicher Kompetenzen von bilingual unterrichteten Lernenden (CLIL-students) und Schüler(inne)n eines konventionellen Englischunterrichts (Mainstream students). Ihre Untersuchung von entsprechenden Unterstufenschüler(inne)n aus Niederösterreich zeigt folgende Ergebnisse auf:

Tab. 3: Ergebnisdarstellung von Mewalds Studie

Competence	CLIL-students	Mainstream students
Fluency	<ul style="list-style-type: none"> CLIL-students achieve higher marks understand questions, but sometimes answer in mother tongue 	<ul style="list-style-type: none"> no great difference to results from CLIL-students not that fluent because they are used to answering in English only
Continuous Speech	<ul style="list-style-type: none"> produced 22,279 tokens and 19,802 types 	<ul style="list-style-type: none"> produced 17,246 tokens and 15,325 types
Accuracy	<ul style="list-style-type: none"> produced longer texts with fewer mistakes resourceful use of lexis as well as variation in sentence structure and creativity rich in modifiers 	<ul style="list-style-type: none"> shorter texts little use of structures other than <i>there is or there are</i> only used one adjective
Effective Communication	<ul style="list-style-type: none"> in general CLIL-pupils produced more meaningful statements 	<ul style="list-style-type: none"> could not communicate ideas as effectively as CLIL-students
Creativity	<ul style="list-style-type: none"> achieved more points in the categories fluency, flexibility, originality and elaboration (1,336 points) 	<ul style="list-style-type: none"> achieved 1,033 points in the four categories

Quelle: mod. n. Mewald (2007, S. 153 – 166)

Bezüglich „Accuracy“, also der Genauigkeit und Richtigkeit der sprachlichen Realisierung der Testitems, sei noch hinzugefügt, dass der positivere Entfall für die zweisprachigen Schüler/innen mit einem reduzierten Augenmerk auf Fehler im CLIL-Unterricht begründet werden kann. „This perhaps encourages livelier speech and more risk-taking amongst CLIL pupils, and more restricted but ‚safer‘ texts with mainstream pupils“ (Mewald, 2007, S. 161). In einem Feedbackgespräch konnte diese Annahme auch vonseiten der Schüler/innen bestätigt werden (ebd., S. 161).

Aufgrund dieser niederösterreichischen Studie kann nebensides festgehalten werden, dass sprachlich „talentierte“ Schüler/innen noch ausgiebiger von zweisprachigem Unterricht profitieren und ihre fremdsprachlichen Kompetenzen weiter fördern können (Mewald, 2007, S. 163).

Strasser (2011) konnte in Tirol feststellen, dass Schüler/innen „in den bilingualen Fächern nicht mehr Mühe haben, die Inhalte zu verstehen, als in vergleichbaren Gegenständen ohne EAA. Sollten allerdings Verständnisprobleme auftauchen, machen nur relative wenige die Verwendung einer Fremdsprache im Sachunterricht dafür verantwortlich“ (S. 211). Inwieweit

dieser Aspekt jedoch – sei es von Schüler(inne)n oder Lehrer(inne)n - genutzt werden kann ist der entsprechenden Studie nicht zu entnehmen und bleibt daher offen. Was wiederum erforscht werden konnte ist, dass sich viele bilingual unterrichtete Schüler/innen über die Vorteile und den Nutzen des bilingualen Lernens nicht bewusst sind (Strasser, 2011, S. 211). Immerhin schien nur ein kleiner Teil der untersuchten Lernenden die positiven Aspekte wahrzunehmen. Der Leiter dieser Studie dementierte dies als nicht ausschlaggebend, solange der zweisprachige Unterricht stattfindet und sich die beteiligten Lehrpersonen diesem bewusst seien (Strasser, 2011, S. 211f).

Neben einem zunehmenden Erwerb der sachfachlichen Kompetenzen konnte in diesem Kapitel auch das Wachstum des fremdsprachlichen Anwendungsrepertoires als Chance eines bilingualen Unterrichts festgehalten werden. Dennoch wurde ebenfalls ersichtlich, dass sich die Schüler/innen dieser Vorteile kaum bewusst zu sein scheinen.

3.6.2. Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts

Allgemein sind zwei grundlegende Barrieren hinsichtlich der Umsetzung von zweisprachigem Unterricht anzutreffen – nämlich die zufriedenstellende Beantwortung folgender Fragestellungen:

1. Sind manche Fächer geeigneter für bilingualen Unterricht als andere?
2. Leidet der sachfachliche Wissenserwerb aufgrund der Anwendung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache?

Antworten auf die erste Frage können in unterschiedlichen Ausarbeitungen gefunden werden, welche sich auf die Eignung eines konkreten Gegenstandes für eine zweisprachige Umsetzung spezialisieren (vgl. z.B. Doff, 2010). In dieser Weise hat Strasser (2011) beispielhalber die Tauglichkeit von Geographie als bilinguales Unterrichtsfach sehr detailliert erforscht und die Vielfalt an möglichen Methoden und Materialien analysiert. Ausführungen hinsichtlich der Qualifikation von Bewegung und Sport als zweisprachiger Gegenstand werden in Kapitel 5.1. *Eignung von „Bewegung und Sport“ als bilinguales Fach* wiedergegeben.

Bezüglich der zweiten Fragestellung können widersprüchliche Standpunkte aufgegriffen werden. Immerhin scheint man sich in der Literatur uneinig darüber zu sein, ob bilingual unterrichtete Fächer einer eigenständigen Methodik bedürfen, oder zweisprachiger Sachfachunterricht bloß einen „erweiterten Fremdsprachenunterricht“ darstellt (vgl. z.B. Strasser, 2011, S. 9ff). Bonnet (2004) ist jedenfalls davon überzeugt, dass

[t]heoretisch [...] zwei Extrempole denkbar [sind]. Einerseits könnte die Fremdsprache eine [sic!] Erschwernis bedeuten, da den Lernenden die nötige Fremdsprachkompetenz fehlt, um ihre Vorstellungen zu verbalisieren und zu verhandeln. Sie könnte aber auch ein Potenzial zur Vertiefung des Kompetenzerwerbs bieten, indem sie die Gespräche verlangsamt und in Situationen begrifflicher Unsicherheit ganz abrechen lässt. (Bonnet, 2004, S. 116)

Vor allem das Fehlen einer eigenständigen Methodik für zweisprachigen Unterricht stellt zurzeit ein wesentliches Manko dar. Bei der Beseitigung dieses Defizits eröffnet sich ein ent-

scheidendes Hindernis: die Eigensinnigkeit der beiden beteiligten Parteien bezüglich bilingualen Unterrichts – den Lehrer(inne)n des Sachfaches und den Sprachlehrer(inne)n.

Vonseiten der Sachfachdidaktiker wäre es höchst angebracht, die essentielle Bedeutung der sprachlichen Komponenten im bilingualen Unterricht anzuerkennen bzw. dieser durch entsprechende Strategien und Methoden Rechnung zu tragen. Und vonseiten der Fremdsprachendidaktik wäre es wünschenswert, den bilingualen Unterricht ohne Einschränkungen als Fachunterricht zu belassen. (Strasser, 2011, S. 10)

Die Entwicklung von fächerspezifischen methodischen Ausfertigungen ist demnach notwendig, um sicherzustellen, dass der effektive Wissens- und Fremdsprachenerwerb im jeweiligen Sachfach gewährleistet werden kann. An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass bilingualer Unterricht vorrangig die Gegenstandsinhalte vermitteln soll und der sprachlichen Komponente eine eher untergeordnete Rolle zukommt²⁰. Inwieweit der vermeintliche Mangel an fächerspezifischer Methodik in Bewegung und Sport Bedeutung erhält, wird in Kapitel 5.2. *Methodik und Organisation* erforscht.

3.6.3. Der Einfluss der Muttersprache

Studien von Bonnet (2004), welche in der Sekundarstufe eins durchgeführt wurden, haben ergeben, dass im Rahmen von bilingualem Unterricht die Verwendung der Muttersprache stattfindet. Dies sei „aber immer nur Symptom einer sachfachlichen oder interaktionalen Krise und nie das Mittel zur Behebung der aufgetretenen Probleme“ (Bonnet, 2004, S. 124). Von diesen früheren Annahmen wendet man sich heutzutage jedoch ab und weiß, dass der Einbezug der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache sogar unentbehrlich ist (Strasser, 2011, S. 17). Trotz dieser positiven Erkenntnis ist man sich auch über das sogenannte „bilinguale Paradoxon“ im Klaren (Strasser, 2011, S. 17). „Das in der Praxis erzwungene Zurücknehmen der Fremdsprache (weil sonst die Kommunikation praktisch zum Erliegen kommen würde) zugunsten eines situationsgebotenen Einsatzes der Muttersprache [...]“ definiert diese Erscheinung (ebd., S. 17). Die Anwendung der Erstsprache zielt darauf ab, einen Erwerb der Fremdsprache zu initiieren, indem der Gebrauch dieser fremden Sprache vermindert wird (ebd., S. 17). Dies könnte beispielsweise durch einen muttersprachlichen Input über die englische Grammatik realisiert werden. Der Einsatz der Muttersprache kann den Lernerfolg in der Fremdsprache folglich unterstützen, wenn dieser angemessen und zum richtigen Zeitpunkt erfolgt (vgl. Daniel, 2001, S. 10).

Aktuell verringert sich demnach die Vorstellung einer monolingualen Anwendung des EAA, also der einschlägigen Durchführung des bilingualen Unterrichts in ausschließlich englischer Sprache (Strasser, 2011, S. 216). Immerhin präzisiert bereits der Begriff *bilingualer* Unterricht die Anwendung von *zwei* Sprachen. Lehrer/innen von bilingualen Klassen jedoch scheinen diesen Faktor oftmals zu vergessen, da sie von einem stark englischdominierenden Unterricht ausgehen (ebd., S. 216). Dementsprechend erscheint es umso bedeutender, Lehrer/innen von dieser monolingualen Überzeugung abzubringen und den effektiven und teilweise notwendig erscheinenden Gebrauch der Muttersprache nachvollziehbar zu machen.

²⁰ Eine profunde Definition von bilingualem Unterricht ist in Kapitel 2.2. *Bilingualismus / Bilingualer Unterricht* gegeben.

4. Methoden und Konzepte des Unterrichts „Bewegung und Sport“

Bevor nun ausgewählte Sportmethoden und -konzepte präsentiert werden, sollen die Anforderungen an eine effektive Vorgehensweise im Sportunterricht und der sich ergebenden Methodenvielfalt erarbeitet werden. In weiterer Folge kommt es zu einer Darstellung der bedeutsamen Charakteristiken eines Unterrichts Bewegung und Sport. Im Anschluss folgen Ausarbeitungen zum „Dialogischen Bewegungslernkonzept“. Der Durchführung von „problemorientiertem Unterricht“ wird im gleichnamigen Kapitel 4.4.. Aufmerksamkeit geschenkt. Theoretische Grundlagen zur „Programmtheorie“, sowie Ausführungen des Konzeptes der „Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität“ bilden die beiden abschließenden Passagen dieses Kapitels.

4.1. Die Methodenvielfalt des Unterrichts „Bewegung und Sport“

In der funktionellen (bzw. relationalen) Lesart von Bewegung wird davon ausgegangen, dass menschliches Bewegen immer einen Zweck erfüllen soll. Es ist situativ gebunden, sinnerfüllt und die Lernenden erschließen über ihr Sich-Bewegen die Welt, in der sie leben. (Lange, 2012, S. 157)

In Bezug auf Methoden im Sportunterricht existiert eine Vielzahl uneinheitlicher Zusammenstellungen (Schmidt-Millard, 2004, S. 322), welche versucht, das oben genannte Zitat in die Praxis umzusetzen. In ähnlicher Weise macht Lange (2012, S. 127 – 135) auf die Masse von regellos dargelegten methodischen Vorgehensweisen aufmerksam. Bevor in diesem Kapitel ein Überblick über ausgewählte sportdidaktische Modelle und Konzepte für den Unterricht Bewegung und Sport gegeben wird, soll vorerst ermittelt werden, warum diese Großzahl von theoretischen Umsetzungsmöglichkeiten anzutreffen ist.

Die Uneinheitlichkeit von geeigneten didaktischen Modellen für den Sportunterricht kann auf „die Praxis des Lehrens [zurückgeführt werden], denn das zur Verfügung stehende Methodenwissen reicht im Feld des Sports weit über die Sphäre des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags hinaus und betrifft auch Lehr-/Lernformen des außerschulischen Sporttreibens“ (Lange, 2012, S. 129). Als weitere Erklärung dient die von Sportlehrer(inne)n gewählte didaktische Umsetzungsform. Diese richtet sich nach den von den Lehrpersonen verfolgten – sowohl individuellen als auch curricular vorgegebenen – Zielsetzungen. Dadurch ergibt sich eine erneute Vielfältigkeit einer bestimmten Methode, da diese durch die Lehrer/innen auf unterschiedlichste Art und Weise verwirklicht werden kann (Lange, 2012, S. 129).

Bezüglich der nun dargelegten Thematik muss ebenso der „Doppelauftrag des Sports“ festgehalten werden (Schmidt-Millard, 2004, S. 323). Laut diesen zweiseitigen Anforderungen vermittelt der Unterricht Bewegung und Sport

nicht mehr nur Kenntnisse und Fertigkeiten zur Teilhabe am außerschulischen Sport, sondern beteiligt sich an der Aufgabe der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen, indem es fachspezifisch herausstellt, was unter den Bedingungen veränderter Kindheit und Jugend über Bewegung, Spiel und Sport für Erziehungs- und Bildungsprozesse geleistet werden kann. (Schmidt-Millard, 2004, S. 323)

Der Sportunterricht stellt somit „die Brücke zwischen Entwicklungsförderung einerseits und Vermittlung von Sport als Kultur andererseits“ dar (Schmidt-Millard, 2004, S. 323). Daneben zielt der Unterricht Bewegung und Sport auf die Erlangung fachspezifischer Kenntnisse und der Schulung der „Urteilsfähigkeit“ ab (ebd., 2004, S. 324). Sollen alle diese genannten Kompetenzen im Zuge der Anwendung theoretischer Modelle erzielt werden, scheint das Zustandekommen der umfangreichen Realisierungsformen ergründet.

4.2. Charakteristiken des Unterrichts „Bewegung und Sport“

„Sportunterricht findet in Umgebungen und mit Objekten statt, die ein eigenständiges, körperliches, aktives Bewegen fordern und bieten. Neben körperbezogenen Lerngelegenheiten entstehen dadurch individuelle Freiräume und spezifische Gelegenheiten zur sozialen und damit auch zur sprachlichen Interaktion“ (Lightner, 2013, S. 360). Im Unterricht Bewegung und Sport dreht sich demnach alles um motorisches Handeln – angefangen vom Auf- und Abbauen verschiedener Geräte, über die eigentlichen sportlichen Inhalte, bis hin zur Kommunikation über Bewegungshandlungen (ebd., S. 360).

Darüber hinaus unterscheidet sich der Unterricht Bewegung und Sport anhand einiger Eigentümlichkeiten von anderen Unterrichtsfächern. Ein markantes Merkmal stellt der Unterrichtsraum dar, sowie die zur Verwendung stehenden Unterrichtsmaterialien (Lightner, 2013, S. 360). Sportunterricht definiert sich des Weiteren aufgrund der hohen Anzahl an möglichen umsetzbaren Sozialformen (ebd., S. 361). Je nach sportlichen Themenschwerpunkt und Einsatz dieser Konstellationen, eröffnet sich den Schüler(inne)n die Möglichkeit Aspekte wie Kooperation oder Fairplay zu erarbeiten (ebd., S. 361).

Eine weitere Besonderheit des Unterrichts Bewegung und Sport ergibt sich hinsichtlich der Leistungsfeststellung, da kaum Hausübungen aufgegeben werden oder andere schriftliche Überprüfungen erfolgen (Lightner, 2013, S. 361). Trotz dieser Reduktion von typischen Unterrichtsmerkmalen anderer Gegenstände ist

nicht zu übersehen, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, die körperliche Interaktion mit Mitschülern (in Kooperations- und Konkurrenzsituationen) und die körperliche und gleichsam mentale Erprobung in Bewegungssituationen für einige Lernende als durchaus druckvoll und belastend empfunden werden kann. (Lightner, 2013, S. 361)

Sportunterricht lässt sich aufgrund der oben genannten Eigenheiten von anderen Unterrichtsgegenständen abgrenzen und stellt dementsprechend sowohl für die Lehrpersonen, als auch für die Schüler/innen ein einzigartiges Unterrichtsformat dar (vgl. z.B. Rottmann, 2007, S. 205).

4.3. Dialogisches Bewegungslernkonzept

Dieses Konzept stellt eine bewährte „Bewegungslerntheorie, deren Vertreter sich auch für das Erschließen und Fassen der Bedeutungsauslegungen im menschlichen Sich-Bewegen interessieren“ dar (Lange, 2012, S. 98). Kennzeichnend ist demnach das sich bewegende Subjekt, welches sinnvolle und bedeutsame Bewegungen in unterschiedlichen Situationen durch- beziehungsweise ausführt (Lange, 2012, S. 99).

Der Titel dieses Konzeptes mag irreführend erscheinen, wenn man bedenkt, dass keine sprachlichen Dialoge zwischen zwei oder mehreren Menschen gemeint sind. Denn „[a]nstelle der Sprache tritt die Bewegung als das Medium, in dem sich Menschen mit ihrer Umwelt, aber auch mit ihren Mitmenschen auseinandersetzen“ ein (ebd., 2012, S. 100). Demnach kommt es zu einer Interaktion zwischen Schüler(inne)n und den sich ihnen im Unterricht Bewegung und Sport eröffnenden Räumen ihrer Umwelt. Für ein erweitertes Verständnis dieses Ansatzes soll das „dialogische Bewegungslernkonzept“ am Beispiel „Weitsprung“ erläutert werden:

Wenn sie [Anm.: die Schüler/innen] beispielsweise Anlauf zu einem Sprung über aufgestapelte Bananenkartons nehmen, befragen sie durch ihre (mal mehr und mal weniger) raumgreifenden und/oder schwungvollen Schritte die verschiedenen Konstellationen ihrer zeitlichen und dynamischen Raumeignung. Dabei müssen sie sich mittels Versuch und Irrtum vergewissern, wie viel Schwung sie an welcher Stelle des Absprungortes mit ihren [sic!] Flug über die Kartons nehmen. (Lange, 2012, S. 100)

Ein erfolgreiches Überspringen der Kartons müssen die Schüler/innen selbstständig erproben. Dabei sollen sie von Mal zu Mal die jeweiligen Unterschiede wahrnehmen und im nächsten Versuch adaptieren, um ihr Ziel zu erreichen. Der entstehende Dialog zwischen den Schüler(inne)n und ihrer sportbezogenen Umwelt zielt auf eine Lösung des Bewegungsproblems beziehungsweise dem Erlernen der richtigen Technik ab (Lange, 2012, S. 100f). Die Lehrpersonen sind ebenso in diesen Interaktionsprozess inkludiert, da sie für die Problemanalyse und die fördernden Aufgabenstellungen verantwortlich sind (ebd., S. 101).

4.4. Problemorientierter Unterricht

Als ein weiteres Unterrichtskonzept für Bewegung und Sport führt Lange (2012) den problemorientierten Unterricht an, wobei er auf die bereits angeführten Merkmale des „dialogischen Bewegungskonzepts“²¹ Bezug nimmt. Dementsprechend baut problemorientierter Unterricht auf zwei Grundannahmen auf (Lange, 2012, S. 66):

- 1) Die Lernenden müssen in der Lage sein, Probleme als solche für sich zu erkennen.
- 2) Die Lernenden müssen in der gegebenen Situation Lösungen entwickeln und hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit ausprobieren wollen und können.

Welche Aufgaben solch lösungsbedürftigen Problemstellungen im Sportunterricht entsprechen, beziehungsweise wie diese hervorgerufen werden können, definiert Bönsch (2004) folgendermaßen: „Ein Problem ist gegeben, wenn ein Mensch ein Ziel hat, eine Aufgabe sieht, sich in einer Situation befindet, aber keine Möglichkeiten der Erreichung, der Lösung, der Bewältigung sieht“ (2004, S. 348, zit. n. Lange, 2012, S. 68).

Basierend auf dieser grundlegenden Definition werden gleichermaßen den Lehrer(inne)n verschiedene Aufgabenbereiche zuteil. Allen voran stehen das Wecken von Interesse und das Aufrechterhalten der Motivation (Lange, 2012, S. 66). In ähnlicher Weise sollen Unterrichtende von zu vielen „Belehrungen“ Abstand nehmen, da diese die Entdeckungs- und Bearbeitungslust der Schüler/innen dämpfen könnten (ebd., S. 67). Zusammenfassend formu-

²¹ Kapitel 4.3. *Dialogisches Bewegungslernkonzept* setzt sich mit der Auslegung dieses Modells auseinander.

liert zielt problemorientierter Unterricht darauf ab, neue Hindernisse zu erschaffen, welche die Schüler/innen bewältigen sollen. Darüber hinaus müssen diese auch „emotional akzeptiert werden“ (ebd., S. 70).

Dem problemorientierten Unterrichtsansatz wird der Aufbau von methodischen Übungsreihen gegenübergestellt. Diese Form der Inhaltsvermittlung erstreckt sich über mehrere Einheiten Bewegung und Sport und versucht laut Lange (2012), die entstehenden motorischen Hindernisse von sportlichen Bewegungshandlungen zu zerstören (S. 69). Schließlich müssen sich die Schüler/innen nicht eigenständig mit der jeweiligen Bewegung und den damit verbundenen Problematiken auseinandersetzen (Lange, 2012, S. 69). In anderen Worten würde das selbstständige Erlernen von vorgegebenen Bewegungshandlungen vermindert werden.

Trotz dieser wertvollen Komponente der autonomen Aneignung von sportmotorischen Handlungen, sollen in weiterer Folge Bedenken hinsichtlich der Realisierung von problemorientiertem Unterricht hervorgebracht werden:

Zeitliche Umsetzung:

Ein vorrangig problemorientierter Unterricht kann sich zeitlich als sehr aufwendig gestalten. Immerhin müssen die unterschiedlichen „Lerngeschwindigkeiten“ der Schüler/innen berücksichtigt werden. In ähnlicher Weise ist anzumerken, dass die Motivation unter einem Mangel an Erfolgserlebnissen leidet und die Lösungsfindung dadurch mehr Zeit beanspruchen kann.

Aktive Bewegungszeit der Schüler/innen:

Der problemorientierte Unterrichtsansatz scheint in einer geminderten Bewegungszeit der Schüler/innen zu resultieren. Denn wenn sich Lernende mit den problemorientierten Aufgabenstellungen auseinandersetzen, muss oftmals viel Zeit für Diskussionen der möglichen problemlösenden Durchführungsweisen aufgebracht werden. Folglich leidet die aktive Bewegungszeit darunter.

Sinnhafte Anwendung des „sokratischen Gesprächs“:

Bezüglich der eben angesprochenen Problematik der geminderten aktiven Bewegungszeit kommt dem „sokratischen Gespräch“ Bedeutung zu, da dieses im Rahmen des problemorientierten Unterrichts gerne angewandt wird (Lange, 2012, S. 73 -75). Zum einen bietet diese Form der sprachlichen und interaktionalen Problemlösungsstrategie gute Ansatzpunkte hinsichtlich einem möglichst motivierenden Umgang mit Schüler(inne)n. Zum anderen jedoch verliert das „sokratische Gespräch“ aufgrund des Fokus auf ausführliche Konversationen und der Verschriftlichung von persönlichen Erfahrungen an Bedeutung für den Unterricht Bewegung und Sport.

Kritisch hinterfragt wird problemorientierter Unterricht auch von Lange, welcher eine negative Einstellung der Thematik gegenüber aufweist:

Der Unterricht degradiert zur sinnlosen Zwangsbeschäftigung, deren Logik von der Hoffnung lebt, dass das während der einzelnen aufeinander aufbauenden Phasen Erfahrene bzw. Absolvierte am Ende Stück um Stück zu einem wirklichen Hürdenlauf [Anm.: Der Ansatz wurde am Beispiel Hürdenlauf erarbeitet] zusammengesetzt werden kann. (Lange, 2012, S. 69)

Auch für Lehrpersonen kann die Umsetzung eines „problemorientierten Unterrichts“ große Herausforderungen eröffnen, da die Stundenvorbereitungen einer eingehenden Analyse der potentiellen Problemlösungsschritte bedürfen (Lange, 2012, S. 71f). Zielführender erscheint es, den problemorientierten Unterrichtsansatz im Vereinssport und Training einzusetzen. Schließlich sind dort die sportliche Spezialisierung und ein zum Teil offenerer zeitlicher Rahmen gegeben.

Wie aus den oben angeführten Ausarbeitungen ersichtlich wird, liegt ein Hauptproblem in der zeitlichen Komponente des problemorientierten Unterrichts. Immerhin muss in der Schule die Erfüllung von curricularen Vorgaben berücksichtigt werden. Als zufriedenstellende Verbindung der Vor- und Nachteile des problemorientierten Unterrichtsansatzes soll demnach festgehalten werden, dass ein zeitweiser Einsatz dieses Konzeptes das selbstständige Lernen der Schüler/innen fördern kann und daher als sinnvoll erscheint.

4.5. Programmtheorien

Lange (2012) stellt eine ausführliche Beschreibung dieses Konzeptes zur Verfügung. In Anlehnung an seine Ausarbeitungen sollen in diesem Kapitel folgende Eckpunkte festgehalten werden (Lange, 2012, S. 141 – 144):

Diese Theorien basieren auf den Abfassungen der „generalisierten motorischen Programme“. Grundlage stellen die im Gehirn gespeicherten Bewegungsabläufe dar, welche bei Bedarf abgerufen werden können. Um Bewegungshandlungen verändern oder situationsspezifisch adaptieren zu können, werden unterschiedliche Bewegungen in „Variablen“ eingeteilt. Je nach körperlicher Anforderung können verschiedene Variablen verbunden und abgerufen werden.

Diese Zusammensetzung für eine Bewegungshandlung ergibt sich zum einen aus „[d]em Recall- Schema, das all die Daten enthält, die notwendig sind, um eine Bewegung in die Wege zu leiten“ (Lange, 2012, S. 142). Zum anderen gibt es das „Recognition-Schema“. Dieses bietet im Verlauf einer Bewegungsausführung „Vergleichsmöglichkeiten“ mit bereits gespeicherten Variablen an (ebd., S. 142).

Die Limitierung dieses Ansatzes ergibt sich aufgrund der ausschließlichen Gültigkeit bei einfachen Bewegungshandlungen. Sobald man komplexere sportliche Bewegungen experimentell mit dieser Methode erklären will, beispielsweise unter Einbeziehung mehrerer Gelenke, stößt man an die Grenzen der Programmtheorien (ebd., S. 142).

Da in Bewegung und Sport ebenfalls komplexe Bewegungshandlungen Anwendung finden, scheint die Relevanz der Programmtheorien für Sportunterricht stark eingeschränkt. Diesem Anschein kann jedoch durch sogenannte „Programmlängenverkürzungen“ Abhilfe geleistet werden (Lange, 2012, S. 143). Diese definieren sich als das Aufteilen einer Bewegung in einzelne Phasen oder Bereiche, „wenn zu viele Teile zeitlich nacheinander bewältigt werden müssen und den Lernenden deshalb überfordern“ (ebd., S. 143). Die einzeln erlernten Bewegungen können dann zur gesamten Zielbewegung zusammengefügt werden. Weitere Erleichterungen schafft man durch Absprunghilfen oder leichtere Wurfgeräte (Lange, 2012, 143f).

Die Konzeptionen der Programmtheorien erhalten vor allem aufgrund der angeführten Realisierungsmöglichkeiten und erleichternden Maßnahmen Bedeutung für den Unterricht Bewegung und Sport. Immerhin können dadurch die Vielfältigkeit des Unterrichts und das schrittweise Erlernen von vorgegebenen Bewegungshandlungen sichergestellt werden.

4.6. Handlungsfähigkeit und Mehrperspektivität

Beim Modell der Handlungsfähigkeit steht der Sinn von sportlichen Bewegungen im Vordergrund (Trinkl, 2009, S. 39). Jene Lehrpersonen, die dieses Konzept zum Kern ihres Schulsports machen, teilen den durchzuführenden Bewegungshandlungen unterschiedliche Sinnrichtungen zu. Folgende sechs Ausprägungen können diesbezüglich unterschieden werden (Messmer, 2013, S. 28):

1. Leistung
2. Gesundheit
3. Miteinander
4. Spannung
5. Eindruck
6. Ausdruck

Eine bestimmte sportliche Aktivität beschränkt sich jedoch nicht auf eine Sinnrichtung, sondern kann mehreren der oben genannten Ausprägungen zugeordnet werden (Trinkl, 2009, S. 40). Aufgrund dessen ergibt sich auch der mehrperspektivische Charakter dieses Modells. Letztendlich sollen die Schüler/innen zur Handlungsfähigkeit im Sport finden, wobei vier Formen dieser Qualifikationen unterschieden werden. Abbildung 3 fasst die Mehrperspektivität des Konzepts und die resultierende Handlungsfähigkeit zusammen:

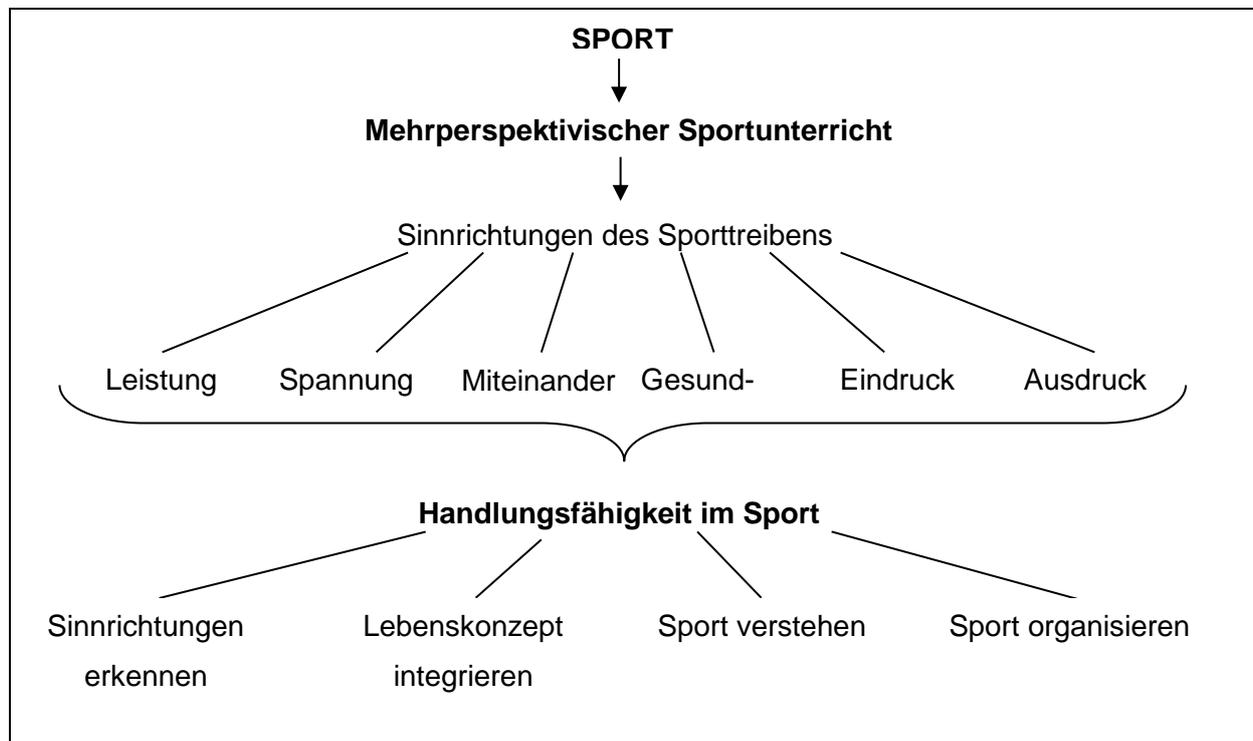


Abb. 3: Konzept der sportlichen Handlungsfähigkeit nach Kurz (mod. n. Größing, 2001, S. 26).

Die Einordnung des Sinns von Bewegungshandlungen kann jedoch von jeder sportlich aktiven Person unterschiedlich aufgefasst werden. Für Ehni (2000) ergibt sich dadurch auch die Notwendigkeit, die sechs Sinnrichtungen mit dem Ansatz der „intersubjektiven Vielfalt“ zu ergänzen.

Es ergibt einen unterschiedlichen und mehrperspektivischen Sinn, ob ich z.B. die Sache des Hochsprungs in der Perspektive des Erkundens, des Übens, des Trainierens, des Wettkämpfens oder der des Spielens und Gestaltens mache oder ob ich gar nur darüber rede oder die faszinierenden Bilder davon betrachte. (Ehni, 2000, S. 32, zit. n. Messmer, 2013, S. 31)

Obwohl das Modell der Handlungsfähigkeit bereits in den 1970er Jahren entwickelt wurde und ihm zwischenzeitig verringerte Relevanz beigemessen wurde, lebt das Grundkonzept zurzeit wieder auf (Schierz & Thiele, 2013, S. 123). Als einer der Hauptgründe hierfür kann der Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen herangezogen werden, da dieser den gegenwärtigen Fokus eines Unterrichts darstellt (ebd., 2013). Mit dem Wiederaufleben der Handlungsfähigkeit müssen jedoch auch weiterführende Entwicklungen einhergehen. Immerhin soll das relevante Modell die Schüler/innen auf das Leben außerhalb der Bildungsinstitution vorbereiten (Schierz & Thiele, 2013, S. 125). Dass sich die Welt der Lernenden auswärts der Schule seit den 1970er Jahren allerdings verändert hat, muss bei diesen notwendigen Fortschritten bedacht werden (ebd., S. 129). In ähnlicher Weise sollten Aspekte wie die Allgegenwärtigkeit des Sports in der Gesellschaft und die Entstehung und Verbreitung von unterschiedlichen Trendsportarten berücksichtigt werden (ebd., S. 128). Laut Schierz und Thiele (2013) bedarf das Konzept der Handlungsfähigkeit daher, um es in der gegenwärtigen Situation erfolgreich umsetzen zu können, einer „Anpassung an veränderte Gegebenheiten“ (S. 129).

5. Englisch als Arbeitssprache im Unterricht „Bewegung und Sport“

In Kapitel 2.5. Content and Language Integrated Learning wurden die grundlegende Struktur und die Leitgedanken von CLIL näher erläutert. Im nun folgenden Teil wird diese Form der Anwendung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache speziell auf den Gegenstand Bewegung und Sport ausgelegt. Vorerst wird die Eignung von Bewegung und Sport als bilinguales Sachfach erläutert. Da bereits festgestellt werden konnte, dass Ausarbeitungen einer eigenständigen Methodik für bilingualen Sportunterricht mangelhaft scheinen²², sollen in diesem Kapitel Vorschläge und methodische Hinweise dargestellt werden. Chancen und Ziele, die sich durch einen bilingualen Unterricht Bewegung und Sport ergeben können, sowie dessen Grenzen werden in den letzten beiden Teilen dieses Kapitels erarbeitet.

5.1. Eignung von „Bewegung und Sport“ als bilinguales Fach

Sprachliche Interaktionen stehen im Unterricht Bewegung und Sport im Hintergrund, da der Fokus vorrangig auf Bewegungshandlungen und Motorik gelegt wird (vgl. z.B. Rottmann, 2007). Sprachlichem Handeln kommt daher „eher eine instrumentelle Funktion zu“ (Lightner, 2013, S. 359), wodurch sich kommunikative Besonderheiten im Sportunterricht ergeben, welche wie folgt beschrieben werden:

Aufgrund der Tatsache, dass motorische Elemente im Mittelpunkt des Sportunterrichts stehen, sind die Sprachanteile hier oft geringer als in anderen Unterrichtsfächern. Dennoch ist verbale Kommunikation notwendig, um gemeinsames Sporttreiben sowie Unterricht und Lernprozesse zu organisieren. Die Sprechanlässe im (bilingualen) Sportunterricht sind handlungsgebunden. [...] Die aus diesen Handlungskontexten entstehenden Sprechanlässe sind real; die Schülerinnen und Schüler sind hier „mit Leib und Seele“ involviert. (Lightner, 2013, S. 360f)

Der Aspekt der angeführten handlungsgebundenen Sprechanlässe ist mit der Verbindung von Bewegungen mit den relevanten „fremdsprachlichen Begriffen“ gleichzusetzen (Lightner, 2013, S. 362). Wie im oberen Zitat bereits verdeutlicht wird, findet im bilingualen Sportunterricht „reale“ Kommunikation statt. Aufgrund dessen entsteht

ein ‚zweiter Raum‘, der von Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson auf sehr unterschiedliche Weise genutzt werden kann. Dadurch, dass die fremdsprachliche Kompetenz nicht in die Leistungsbewertung im Sachfach einbezogen wird, hat das Englische zunächst einmal den Charakter eines angstfreien Erprobungsraumes. (Lightner, 2013, S. 362)

Basierend auf diesem „angstfreien Erprobungsraum“ weist Lightner auf die besondere Eignung von bilingualem Sportunterricht für Anfänger/innen der englischen Sprache hin. Immerhin stellt Bewegung und Sport ein beliebtes und unterhaltsames Unterrichtsfach dar, welches Schüler(inne)n ermöglicht die englische Sprache während Spielen und anderen Interaktionen stressfrei zu erlernen (vgl. Rottmann, 2007, S. 205).

²² Auf die Probleme von bilingualem Unterricht wurde bereits in Kapitel 3.6.2. *Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts* eingegangen.

Hinsichtlich der sich vermehrenden Erkenntnisse der Eignung von Bewegung und Sport als bilinguales Fach, können auch in Bezug auf die tatsächliche Realisierung desselbigen Fortschritte verbucht werden. Denn obwohl Bewegung und Sport zu jenen Fächern zählt, in denen eine bilinguale Unterrichtsweise kaum angewendet wird, steigt "das Interesse an Sport als bilingualem Sachfach stetig" (Lightner, 2013, S. 359; Rottmann, 2007, S. 205). Auch Mentz (2010) bestätigt diesen Trend, indem er veranschaulicht, dass Sport bereits das viert häufigste, nichtsprachliche Unterrichtsfach in Deutschland darstellt, welches bilingual unterrichtet wird (S. 34f).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport für eine bilinguale Unterrichtsweise eignet. Vorteile ergeben sich vor allem aufgrund eines stress- und angstfreien Charakters des bilingualen Sportunterrichts. Diese Merkmale können zum einen auf den Ansatz des „Erprobungsraumes“ für das Anwenden der englischen Sprache zurückgeführt werden. Andererseits ergibt sich angesichts des verminderten Drucks hinsichtlich der Leistungsbewertung eine angenehmere Atmosphäre.

5.2. Methodik und Organisation

Hinsichtlich der Methodik im bilingualen Unterricht Bewegung und Sport soll vorab erneut auf den bereits angesprochenen Streitpunkt einer eigenständigen bilingualen Methodik²³ verwiesen werden. Schließlich eröffnen wissenschaftliche Quellen ein uneinheitliches Bild: ob lediglich eine geschickte Verbindung von fremdsprachlichen Aspekten mit theoretischen Inhalten des Sachfaches ausreichend ist, oder für jeden Gegenstand eine eigenständige bilinguale, methodisch-didaktische Annäherung entwickelt werden sollte, scheint unausgesprochen (vgl. z.B. Strasser, 2011, S. 208). Diese Problematik existiert allerdings nicht erst seit kurzem – bereits Mitte der 1990er Jahre war man sich der Schwierigkeit einer Verbindung von sachfach- und sprachdidaktischen Prinzipien bewusst (vgl. Christ, 1999, S. 7). Bis dato kann also kaum ein Fortschritt hinsichtlich dieser Thematik festgehalten werden.

Dennoch soll dieses Kapitel Organisationspunkte aufdecken, welche für die effektive Umsetzung eines bilingualen Sportunterrichtes ausschlaggebend zu sein scheinen. Dementsprechend werden im Rahmen dieses Kapitels jene Gesichtspunkte erarbeitet, welche Abbildung 4 „Organisationspunkte bei der Umsetzung eines bilingualen Unterrichts“ folgendermaßen zusammenfasst:

²³ Kapitel 3.6.2. *Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts* beschäftigt sich mit der Forderung nach einer bilingualen Methodik.



Abb. 4: Organisationspunkte bei der Umsetzung eines bilingualen Unterrichts.

Routinen und Rituale

Um den zweisprachigen Unterricht Bewegung und Sport erfolgreich umzusetzen empfiehlt es sich „Routinen und Rituale zu etablieren“ (Lightner, 2013, S. 363). Dadurch kann ein „Einschleifen“ von bestimmtem Vokabular erreicht werden (ebd., S. 364). Auf diesen und ähnliche Aspekte wird im nun folgenden Punkt näher eingegangen.

Strukturierte und freie Sprechanlässe eröffnen

Um im bilingualen Unterricht Bewegung und Sport nicht nur die rezeptiven Sprachkompetenzen zu fördern, sollen die Lehrpersonen Sprechanlässe für die Schüler/innen inszenieren. Diese können in sehr strukturierter Form, beispielsweise durch Sprachformeln, oder der Ermöglichung freier Sprachproduktionen realisiert werden (Lightner, 2013, S. 363f).

Einerseits ist der Lern- und Erfahrungsraum des bilingualen Sportunterrichts durch Rituale und feste Formen geprägt, andererseits gibt es überraschende Situationen, in denen Lernende reagieren, entwerfen, kreativ sein müssen, in denen sie also die Standardisierung überwinden können. So betrachtet sind Fremdsprachenerwerb und Bewegungslernen jeweils schöpferisches Verhalten, andererseits aber auch das Ausagieren von Mustern in Routinen und Ritualen. (Lightner, 2013, S. 364)

Die strukturierten und die freien, kreativen Lerngelegenheiten sind gleichbedeutend, da sie beide wesentliche Vorteile für das Sprachlernen aufzeigen (ebd., S. 364):

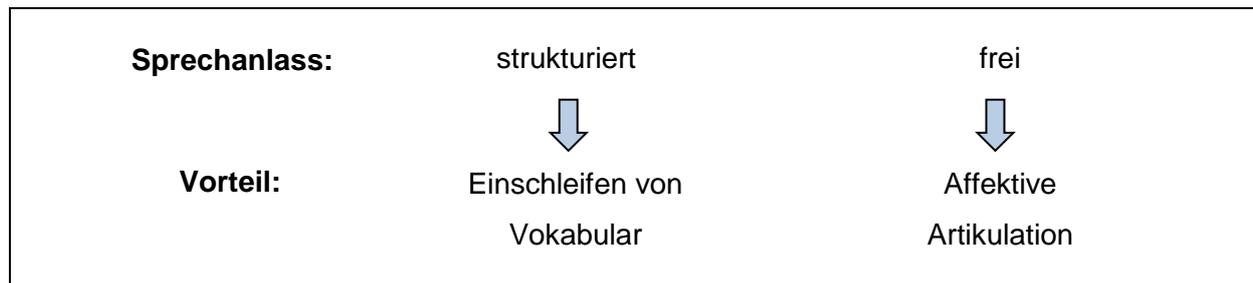


Abb. 5: Vorteile von strukturierten und freien Sprechanlässen.

Anhand einer Kombination der beiden Formen von Sprechanlässen sollen „Handlungssituationen hervorgebracht [werden], die spezifische Kombinationen und Verknüpfungen von Sprechen der Fremdsprache, Bewegen und Denken fordern und damit den Raum für entsprechende Lerngelegenheiten eröffnen“ (Lightner, 2013, S. 362).

Verbindung von Englisch und Deutsch

Die Verbalisierung von Bewegungsabläufen, ihre metaphorische Umschreibung, hat im Prozess des Bewegungslernens einen außerordentlich hohen Stellenwert. Und dies betrifft nicht nur das Verstehen von Bewegungsanweisungen durch die/den Lehrende/n sowie die Kommunikation der Lernenden untereinander, sondern mehr noch die innere Repräsentanz eines imaginierten Bewegungsablaufes über seine sprachliche Artikulation. (Schmidt-Millard, 2004, S. 319)

Mithilfe dieses Zitates wird deutlich, dass Sprache einen wesentlichen Einfluss auf das Erlernen von sportlichen Bewegungshandlungen hat. Im bilingualen Unterricht kann diese kommunikative Bedingung anhand der Verwendung von zwei Unterrichtssprachen realisiert werden.

In Kapitel 3.6.3. *Der Einfluss der Muttersprache* ist bereits auf die Bedeutung einer *bilingualen*, also *zweisprachigen* Unterrichtssituation eingegangen worden. Diesen Auffassungen kommt im folgenden Abschnitt erneut Bedeutung zu. Schließlich geht es bei der Anwendung des Englischen als Unterrichtssprache nicht um das „Unterdrücken“ von Deutsch, sondern „vielmehr muss das Ziel eines effektiven bilingualen Sportunterrichts sein, Gelegenheitsstrukturen bereitzustellen, in denen durch die gezielte Verknüpfung von Bewegung und Fremdsprache komplexe Lerngelegenheiten für ein integratives fremdsprachliches Lernen und Bewegungslernen ermöglicht werden“ (Lightner, 2013, S. 365).

Butzkamm (2008) empfiehlt für die praktische Umsetzung daher die Anwendung der sogenannten „Pendelstrategie“ (S. 94). Diese Verfahrensweise wird verwirklicht, indem „der Lehrer oder auch entsprechende geeignete Medien bzw. Informationsträger gerade so viele muttersprachliche Inputs geben, wie notwendig sind, um einen sinnvollen, d.h. verständlichen Sachunterricht zu gewährleisten“ (Strasser, 2011, S. 18). Lehrer/innen sollen eine durchgehende Verwendung der Erstsprache vermeiden - vor allem um die Einbürgerung eines leichtfertigen Gebrauchs der Muttersprache bei sprachlichen Schwierigkeiten in der Fremdsprache zu verhindern (ebd., S. 18). Strasser ist des Weiteren davon überzeugt, dass „[e]in Überan-

gebot an genereller Spracharbeit bzw. Muttersprache [...] der Versuchung der SchülerInnen, möglichst viel vom Lehrer erklärt bzw. übersetzt zu bekommen, enormen Vorschub leisten und die Lern- und Bildungsarbeit der Studierenden ziemlich stark reduzieren [würde]" (2011, S 18).

Anwendung von authentischer Fremdsprache

Basierend auf dem bedeutsamen Konnex zwischen sportlichem Handeln und Sprache ergibt sich für Schmidt-Millard (2004) ein grundlegender Vorteil hinsichtlich der Realisierung von fremdsprachlichem Input. Immerhin finden im Sport zahlreiche Internationalismen Anwendung, die im bilingualen Unterricht Bewegung und Sport effektiv eingesetzt werden können. Beispielhalber führt er Begriffe wie „golden goal“, „drop“ und „clear“ an (Schmidt-Millard, 2004, S. 320). Die englische Sprache erhält dadurch „Authentizität“, worin ein bedeutender motivationaler Faktor für die Lernenden gesehen werden kann (ebd., S. 320).

Themenschwerpunkte gestalten

Es bestehen unterschiedliche Zugangsweisen zur Realisierung des Unterrichts Bewegung und Sport auf eine bilinguale Weise. Die Gestaltung von unterschiedlichen Kerngebieten, welche auch die Aufarbeitung der Inhalte mit einem fremdsprachlichen Fokus inkludiert, erscheint diesbezüglich chancenreich. Daher kann eine „Verankerung der Fremdsprache [...] über die Bewegungserziehung, z.B. im Bereich der Gewaltprävention“ erfolgen (Abendroth-Timmer et al., 2004, S. 19). Überdies hinaus können Inhalte aus dem Themenbereich „body awareness“ aufgegriffen werden, da hier vor allem „das Wissen über den Körper und die Körpersprache“ in den Vordergrund rücken (ebd., 2004, S. 20). Dennoch muss besonderes Augenmerk auf „die zeitökonomische Etablierung fachsprachlichen Vokabulars sowie die Kommunikation auf einem lernstandgerechten Sprachniveau“ gelegt werden (Lightner, 2013, S. 363).

Thematisch eingegrenzte Schwerpunkte und damit einhergehende fremdsprachliche Inputs sind aufseiten der Lehrer/innen vorteilhaft, da sie sehr gezielt vorbereitet werden können. Auf weitere Anforderungen an bilinguale Sportlehrer/innen wird in Kapitel 5.3. *Voraussetzungen und Erwartungen an Lehrpersonen* eingegangen.

Anwendung mehrkanaliger Darstellungen

Auf die unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten von Inhalten soll auch im Unterricht Bewegung und Sport zurückgegriffen werden. Neben der auditiven Darbietung von Lerninhalten kommt visuellen Inszenierungen im Sportunterricht besondere Bedeutung zu (vgl. Lightner, 2013, S. 365). Durch unterschiedliche Darstellungsweisen soll sichergestellt werden, dass sich Bewegungslernen und die Anwendung der englischen Sprache gegenseitig positiv unterstützen und fördern. Ein Weg dieses im Sportunterricht zu initiieren kann durch Verschriftlichung und Versprachlichung von unterschiedlichen sportlichen Situationen realisiert werden (Lightner, 2013, S. 365). Durch verbale Beschreibungen von Bewegungshandlungen, schriftlichen Analysen eines Spiels oder dem Aufzeichnen von Interviews mit Spieler(inne)n können sowohl eigene fremdsprachliche Fähigkeiten, als auch jene von Mitspieler(inne)n reflektiert werden (ebd., S. 365).

Realisierung verschiedener Sozialformen

Im Unterricht Bewegung und Sport kann eine so hohe Zahl an unterschiedlichen Sozialformen zur Anwendung kommen, wie sie in kaum einem anderen Unterrichtsfach gefunden werden kann (Messmer, 2013, S. 106). Ein regelmäßiger und geplanter Einsatz von ver-

schiedenen Sozialformen scheint unabdingbar, da dieser neben dem Vertreiben von Langleweile auch beschleunigte Lernprozesse hervorrufen kann (ebd., S. 106). Interaktionale Prinzipien, wie beispielsweise Mannschaftsbildung, Fairplay, als auch der Umgang mit Konkurrenz und Kooperation können anhand der Einteilung der Schüler/innen gelehrt werden (Lightner, 2013, S. 361). „Für die (fremd-)sprachliche Interaktion bietet jede der genannten Sozialformen spezifische Kommunikations- und Lerngelegenheiten sowohl zwischen Lehrperson und Lernenden als auch für die Lernenden untereinander“ (ebd., S. 361).

Abschließend soll zusammengefasst werden, dass die Diskussion über den Bedarf einer eigenständigen Methodik für bilingualen Unterricht bislang unzureichend ausgearbeitet scheint. Dennoch wurde im Verlauf dieses Kapitels ersichtlich, dass einige wissenschaftliche Ausarbeitungen allgemeine Hilfestellungen für eine effektive zweisprachige Unterrichtsführung bieten.

5.3. Voraussetzungen und Erwartungen an Lehrpersonen

Wie die umfangreichen Ausarbeitungen des vorhergehenden Kapitels *5.2. Methodik und Organisation* vermuten lassen, werden von bilingualen Sportlehrer(inne)n eine Reihe verfügbarer Kompetenzen erwartet. Warum besonders der Unterricht Bewegung und Sport in den Mittelpunkt dieser Erwartungshaltung rückt, kann Rottmann (2007) auf zwei Thesen zurückführen:

First, not enough PE [Anm.: Physical Education] teachers obtain the required foreign-language teaching qualification, and the ones who do often balk at the additional thought and preparation it takes to teach PE in a language other than their mother tongue. Second, a standard method for combining language-learning and the learning of sports and movement has not yet been developed. (Rottmann, 2007, S. 205)

Die letztere von Rottmann angesprochene Problematik wurde bereits in den Kapiteln 3.6.2. *Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts* und 5.2. *Methodik und Organisation* diskutiert.

Welche Erwartungen und Voraussetzungen die Wissenschaft an bilinguale Sportlehrkräfte stellt, soll im nun folgenden Kapitel festgehalten werden. Hinsichtlich der Breite an geforderten Qualitäten wurden sechs relevante Gesichtspunkte erstellt und ausgearbeitet. Abbildung 6 „Erwartungen und Voraussetzungen an bilinguale Sportlehrer/innen“ fasst die entwickelten Faktoren zusammen:



Abb. 6: Erwartungen und Voraussetzungen an bilinguale Sportlehrer/innen.

Die Bearbeitung der angeführten Punkte ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit dahergehend von Relevanz, weil sich ein Schwerpunkt der durchgeführten Untersuchung auf die aufzuweisenden Kompetenzen der teilnehmenden Lehrpersonen bezieht. Die Ergebnisse der Interviews sollen mit den an dieser Stelle erarbeiteten Voraussetzungen verglichen und beurteilt werden²⁴.

Eigene fremdsprachliche Kompetenzen:

Es scheint grundlegend, „dass die Lehrkräfte sich in der Zielsprache wohlfühlen, damit sie Unterrichtssituationen souverän meistern können“ (Mentz, 2010, S. 37). Eine deutsche Studie aus dem Jahr 2001 hat ergeben, dass bilinguale Sportlehrer/innen Anweisungen und Erklärungen möglichst kurz formulieren, wodurch sich keine Chancen für den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen aufseiten der Schüler/innen ergaben (Schmidt-Millard, 2004, S. 325). Lehrpersonen sollen deshalb ihre (Fremd)Sprache selbstbewusst einsetzen und ihre didaktischen Umsetzungsweisen gezielt verwerten (ebd., S. 325).

Eigeninitiative und Eigenstudium:

Strasser (2011) weiß aus eigener Erfahrung, dass „sehr viel autodidaktisches Ausprobieren stattfindet – teils aus Mangel an theoriegeleitetem, praxisnahen [sic!] Rüstzeug, teils aus weit verbreiteter fehlender Bereitschaft (oft auch bedingt durch Zeit- und Ressourcenknappheit), sich um die didaktisch-methodische Diskussion in der Literatur zu kümmern“ (S. 11). In ähnlicher Weise hat Schmidt-Millard (2004, S. 325f) festgestellt, dass Materialien und aktuelle fachdidaktische Literatur auf dem bilingualen Sportsektor Mangelware sind. Dadurch ergibt sich der gesteigerte Bedarf an Eigeninitiative der Unterrichtenden, um sowohl hinsichtlich

²⁴ Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung jeder Lehrperson werden in Kapitel 10.6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse mit theoretischen Abhandlungen verbunden.

gegenwartsnaher Methodik, als auch fachdidaktischen Neuerungen am Laufenden zu bleiben (ebd., S. 325).

Hinsichtlich des vorliegenden Gesichtspunkts erhält auch die von Lightner (2013) angesprochene Auffassung der Lehrer(innen)qualifikation besondere Bedeutung. Immerhin empfindet sie Lehrpersonen als „wünschenswert, die nicht nur in Sport und in der Fremdsprache ausgebildet sind, sondern die darüber hinaus eine Zusatzqualifikation zum Bilingualen Unterricht erworben haben“ (Lightner, 2013, S. 365). Die Eigeninitiative der bilingualen Lehrpersonen erhält angesichts der freiwilligen Absolvierung einer solchen Zusatzqualifikation Relevanz.

„Bilinguales Dilemma“ lösen:

Eine weitere Herausforderung besteht für viele Lehrpersonen bezüglich des „bilingualen Dilemmas“ (Strasser, 2011, S. 208). Darunter versteht man die Schwierigkeit seitens der Lernenden, nicht das sagen zu können, was sie gerne sagen würden. Dieser Umstand betrifft die Lehrer/innen insofern, als es ihre Aufgabe ist, dieses „Dilemma“ zu lösen. Dies kann durch sprachliche Vereinfachungen, dem „Aufbau eines geeigneten allgemeinen wie fachspezifischen Wortschatzes und dessen kontextuale Anwendung [...]“, sowie weiteren Strategien für eine verbesserte orale Produktion sichergestellt werden (Strasser, 2011, S. 209).

Wahl einer geeigneten Unterrichtsmethode:

Es obliegt den bilingualen Sportlehrer(inne)n geeignete Methoden für den individuellen Unterricht auszusuchen. Um diese effektiv einschätzen und auswählen zu können, muss ein Verständnis der Bandbreite der unterschiedlichen Konzeptionen vorhanden sein. Denn „Sportlehrer gelten aufgrund ihres Studiums [...] als Experten und sollten deshalb zu der überaus umfangreichen Palette relevanter Methodenfragen Stellung beziehen können“ (Lange, 2012, S. 132). Bezüglich sportdidaktischer Grundsätze gewinnt ebenso das Konzept des „offenen Unterrichts- und Methodenverständnisses“ an Wichtigkeit (ebd., S. 155f). Demnach müssen Sportlehrer/innen in der Lage sein Bildungsprozesse zu initiieren, die den Erwerb von „Zielorientierung“ und „Selbsttätigkeit“ kennzeichnen (Lange, 2012, S. 155f).

Reduktion der fremdsprachlichen Komplexität:

Beim anfänglichen Einsatz beziehungsweise bei der Einführung einer bilingualen Unterrichtsweise, soll vorerst das Sprachniveau der Schüler/innen eruiert werden (Lightner, 2013, S. 363). Denn sprachliche Überforderung führt sehr schnell zu Frustrationen und Motivationsverlust bei den Schüler(inne)n (Strasser, 2011, S. 17). Das absichtliche „Herunterbrechen“ des eigenen fremdsprachlichen Niveaus auf den Maßstab der Schüler/innen wird bei Butzkamm (2008, S. 92) auch als „breaking down“ bezeichnet. Demnach kommt es zur Anwendung von „Vereinfachungen, Umformulierungen, Wiederholungen, Selektion geeigneter Begriffe“ und Ähnlichem (Strasser, 2011, S. 17).

Verwendung authentischer Sprache:

Lehrpersonen werden angehalten authentische Inputs zu geben, sei es durch verbale Realisierung oder Materialien (Mewald, 2007, S. 139f). Es wird kritisiert, dass konventioneller Englischunterricht solch realitätsentsprechende Interaktionen kaum bereitstellt, da oftmals Aufgaben wie „asking for each other’s names even if they have already known each other for quite a while“ keine authentischen Konversationen darstellen (ebd., S. 139). Im Rahmen der Methodik und Organisation von bilingualem Sportunterricht (Kapitel 5.2.) wurde ebenfalls auf den Einsatz von authentischer englischer Sprache eingegangen.

6. Bilinguale Lehrer(innen)bildung in Österreich

Im nun folgenden Abschnitt wird auf die Grundelemente einer bilingualen Fachlehrer(innen)ausbildung eingegangen, wie sie in Deutschland entwickelt wurden. Kapitel 6.2. beschäftigt sich mit dem Innsbrucker Modell, welches – wie der Name andeuten lässt - seinen Ursprung in Tirol hat. Abschließend werden aktuelle Ausbildungsmöglichkeiten der Universität Wien vorgestellt, die Absolvent(inn)en dazu befähigen Zwei- und Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schule zu fördern.

6.1. Grundelemente einer bilingualen Fachlehrer(innen)ausbildung

In Deutschland scheint man sich des Bedarfs an erweiterten Ausbildungsschwerpunkten für zukünftige Lehrpersonen schon früh bewusst geworden zu sein. Seit Mitte der 1990er Jahre kann man an unterschiedlichen universitären Einrichtungen dieser Ortschaft zusätzliche fremdsprachliche und bilinguale Qualifikationen, sowohl in theoretischer Form, als auch durch eine praxisorientierte Ausformung absolvieren (Christ, 1999, S. 6).

In den letzten Jahren hat man jedoch auch in Österreich den Bedarfs an speziell ausgebildeten zweisprachigen Lehrer(inne)n erkannt. Diese Tendenz ist in erster Linie auf die in Kapitel 2.3. *Mehrsprachigkeit* und 3.3. *Warum Englisch im bilingualen Unterricht?* erarbeiteten Thematiken zurückzuführen. In Deutschland sind das Trierer Modell und ähnliche Fassungen der Universität Saarland erstellt worden (Strasser, 2011, S. 204; S. 217), wobei die ausbildenden Modelle auf drei Säulen basieren (vgl. Strasser, 2011, S. 204):

1. der methodisch-didaktischen Basisarbeit
2. der sprachrelevanten Basisarbeit und
3. der Unterrichtspraxis

Hinsichtlich des zweiten Punktes können zusätzlich die Ausprägungen von „allgemeinen Fragen des Sprachenlernens, Bilingualismus, Fachspezifisches Lexikon“ und die „zielsprachenorientierte fachliche Horizonterweiterung“ unterschieden werden (Strasser, 2011, S. 204).

Abbildung 7 „Grundelemente der bilingualen Fachlehrer(innen)ausbildung“ verbindet diese drei Bestandteile und deren untergeordneten Kategorien und wurde in Anlehnung an Strasser (2011, S. 204) erstellt:

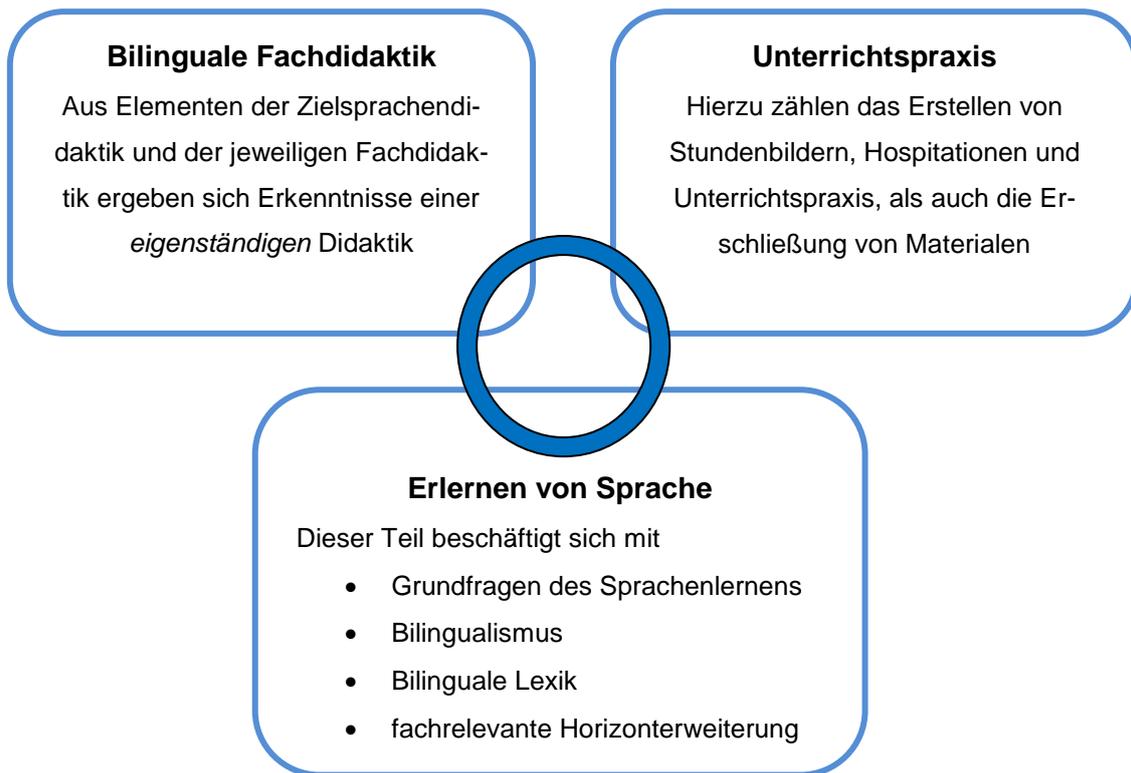


Abb. 7: Grundelemente der bilingualen Fachlehrer(innen)ausbildung (mod. n. Strasser, 2011, S. 204).

Dieses Grundelement stellt auch das Fundament für das „Innsbrucker Modell“ dar, welches nun beschrieben wird.

6.2. Das Innsbrucker Modell

Im Jahr 2009 wurden an der Universität Innsbruck einige Neuerungen auf dem Ausbildungssektor eingeführt. Infolgedessen wurde ein Programm erstellt, welches Lehramtsstudierende des Faches Geographie auf eine bilinguale Unterrichtsweise vorbereiten sollte (Strasser, 2011, S. 204 – 210).

Leider ergaben sich bezüglich der effizienten Realisierung desselbigen einige Einschränkungen. So traten neben organisatorischen Schwierigkeiten auch finanzielle Probleme auf, wodurch diese bilinguale Ausbildung nicht obligatorisch in das universitäre Programm aufgenommen werden konnte (Strasser, 2011, S. 206). Als weiteren hinderlichen Grund führt Strasser die unentgeltliche und freiwillige Beteiligung der aktiv in Schulen tätigen bilingualen Lehrpersonen an, welche für den praktischen Teil der Ausbildung herangezogen werden. „Wenn bilingualer Unterricht in Tirol der lokalen Schulbehörde, dem Landesschulrat für Tirol, wirklich ein Anliegen ist, wie immer wieder beteuert wird, dann müsste man Strukturen schaffen, die klare Regelungen vorgeben und entsprechende finanzielle Abgeltungen für die beteiligten AusbilderInnen garantieren“ (Strasser, 2011, S. 206).

Eine weitere bedeutende Schwierigkeit besteht hinsichtlich der Zugangsberechtigungen dieses Ausbildungsschwerpunktes. Immerhin sind lediglich Lehramtsstudierende im zweiten

Studienabschnitt der Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde und Englisch, als auch Absolvent(inn)en dieser Kombination zur Teilnahme befähigt (ebd., S. 206). Außerordentliche Qualifikationen, wie beispielsweise unterschiedliche Sprachzertifikate, können als Ersatz für das Anglistikstudium anerkannt werden (ebd., S. 206). Daneben müssen die Interessent(inn)en vor Beginn des bilingualen Ausbildungsprogrammes ihre Beteiligung mit einer finanziellen Investition absichern, welche sie bei Bestehen des Kurses mit mindestens der Note „Gut“ zurück erstattet bekommen (ebd., S. 206).

Dennoch hat sich das Modell erstmals im Wintersemester 2009/2010 etablieren können und ist basierend auf Rückmeldungen der Teilnehmer/innen erweitert und adaptiert worden (ebd., S. 206). Dementsprechend ergaben sich Zusammenarbeiten mit anderen Instituten und eine Ausdehnung der zu absolvierenden Module (Strasser, 2011, S. 206f). Der aktuellste weiterbildende Kurs begann mit dem Wintersemester 2013/2014. Die Student(inn)en können nach einer Mindeststudiendauer von vier Semestern und einem doch eher stolzen Preis von €480 das „Zertifikat Bilinguale Geographie und Wirtschaftskunde“ entgegennehmen²⁵.

6.3. Ausbildungsmöglichkeiten an der Universität Wien

Die Universität Wien bietet sowohl für Lehramtskandidat(inn)en, als auch für Student(inn)en der Anglistik und Amerikanistik Lehrveranstaltungen für Bereicherungen auf dem bilingualen Sektor an. Die nun dargelegten Informationen entstammen dem kommentierten Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien.

Recherchen im Vorlesungsverzeichnis²⁶ ergaben, dass Studienberechtigte seit dem Sommersemester 2012 unterschiedliche Seminare zu Mehrsprachigkeit absolvieren können. Während zu Beginn der Einführung dieser Angebote die Teilnehmer(innen)zahl auf 25 beschränkt und für alle Student(inn)en der Bildungswissenschaft zugänglich war, finden im aktuellen Sommersemester 2014 drei Kurse speziell für Lehramtsstudierende mit je 25 verfügbaren Plätzen statt. Bezüglich des Inhaltes einer dieser Veranstaltungen kann im kommentierten Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien²⁷ folgende Beschreibung gefunden werden: „Als Merkmal gegenwärtiger Gesellschaften wird Mehrsprachigkeit häufig als Herausforderung insbesondere für Bildungsinstitutionen [sic!] wahrgenommen. Diese Einführungsveranstaltung richtet sich an LehramtskandidatInnen aller Fächer, die sich auf diese Herausforderung vorbereiten wollen“.

Die Lehrveranstaltungen zielen hauptsächlich auf die Vermittlung von theoretischen Inputs bezüglich Sprachlernen und Integration ab. Praktische Erfahrungen können im Kurs „Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht / Multilingualism at school and in class“²⁸ erworben werden, da die Studierenden hier in Zusammenarbeit mit einer Schule ihr didaktisches Wissen über Mehrsprachigkeit erproben können.

²⁵ Diese Informationen stammen von der Homepage der Universität Innsbruck. Zugriff am 4. März 2014 unter <http://www.uibk.ac.at/weiterbildung/universitaetskurse/bilinguale-geographie/index.html> de

²⁶ Zugriff am 4. März 2014 unter <http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y>

²⁷ Aus dem Vorlesungsverzeichnis der Lehrer(innen)bildung, Sommersemester 2014. Zugriff am 11. März 2014 unter <http://online.univie.ac.at/vlvz?titel=multilingualism&action=Suchen&semester=current>

²⁸ Aus dem Vorlesungsverzeichnis der Lehrer(innen)bildung, Sommersemester 2014. Zugriff am 4. März 2014 unter <http://online.univie.ac.at/vlvz?titel=multilingualism+&action=Suchen&semester=current>

Im Speziellen auf bilingualen Unterricht mit Englisch und Deutsch als Unterrichtssprachen wird seit dem Wintersemester 2013/2014 eingegangen. Die Lehrveranstaltung „Theorie und Praxis der Schulentwicklung - Empirische Einblick [sic!]: Team Teaching im bilingualen Unterricht“²⁹ hat sich die Verbindung von theoretischen Lehrsätzen und Erfahrungssammlungen in der Praxis zum Ziel gemacht.

Das Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien bietet in unregelmäßigen Intervallen Lehrveranstaltungen zu CLIL an, wobei im Sommersemester 2014 ein solcher Kurs angeboten wird. Dieser Lehrgang spezialisiert sich auf CLIL an österreichischen Schulen und „enables [the students] to take a professional approach towards planning and teaching CLIL sequences“³⁰.

Neben der Lücke von bilingualen Ausbildungsangeboten in Bezug auf Sport an der Universität, bietet auch die Pädagogische Hochschule Wien keine diesbezüglichen fachspezifischen Weiterbildungen an. Dennoch ist es diese Bildungsanstalt, die für Aus- und Fortbildungen nach Abschluss eines Studiums zuständig wäre. Nichtsdestotrotz bietet die PH Wien einen DLP-Lehrgang an, welcher auf alle Unterrichtsgegenstände ausgelegt ist und bereits in Kapitel 2.4. *Dual Language Program* ausführlich erarbeitet wurde.

Neben diesen aktuellen Ausarbeitungen bezüglich der Aus- und Fortbildungen für EAA-Lehrer/innen wird in Kapitel 11.2. *Zukünftiger Ausblick* erneut auf diese Thematik Bezug genommen. Schließlich sind im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Erwartungen und Wünsche an eine Weiterbildung auf dem bilingualen Sportsektor erforscht worden.

²⁹ Aus dem Vorlesungsverzeichnis der Lehrer(innen)bildung. Sommersemester 2014. Zugriff am 4. März 2014 unter <http://online.univie.ac.at/vlvz?semester=current&titel=Theorie+und+Praxis+der+Schulentwicklung+>

³⁰ Aus dem Vorlesungsverzeichnis der Anglistik und Amerikanistik. Sommersemester 2014. Zugriff am 4. März unter <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1201&semester=S2014>

B. EMPIRISCHER TEIL

7. Forschungsdesign

Für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen wurden fünf Lehrpersonen beobachtet und interviewt, welche Bewegung und Sport an Schulen mit einem DLP-Angebot unterrichten. Die Auswertung erfolgte größtenteils anhand der Ergebnisse aus den durchgeführten fokussierten Leitfadeninterviews. Vorangehend zu diesen Interviews erfolgten zu jeder untersuchenden Lehrperson ethnographische Forschungen im Rahmen von zwei Unterrichtseinheiten Bewegung und Sport in DLP Klassen. Hierbei wurde der Unterrichtsverlauf von außerhalb beobachtet und die Forscherin war nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Während den Beobachtungen wurden Notizen zu unterschiedlichen Aspekten bezüglich der Sprachverwendung und anderen relevanten Unterrichtssituationen erstellt. Diese Aufzeichnungen von möglichen Auffälligkeiten wurden im Anschluss mit jeder Lehrperson im Rahmen eines fokussierten Leitfadeninterviews behandelt, wodurch sich für jede/n teilnehmende/n Lehrer/in ein individuelles Interview ergab, welches den Fokus auf die Beantwortung der Forschungsfragen nach verschiedenen Gesichtspunkten legte.

Die gesammelten Notizen erfolgten in den ersten beobachteten Einheiten randomisiert und beinhalteten unstrukturierte Informationen, die für das Forschungsinteresse kaum relevant waren. Sie wurden getätigt, um ein möglichst großes und weites Spektrum der Unterrichtssituationen zu erfassen. Im Laufe der weiteren Observationen wurden im Vorhinein Tabellen mit unterschiedlichen Beobauungskriterien angelegt. Ebenso wurde eine Spalte für nicht geplante, jedoch dem Forschungsinteresse nützliche Ereignisse, Eindrücke und Situationen erstellt. Somit blieb der offene Charakter der Ethnographie erhalten, während gleichzeitig eine Fokusverengung erfolgte. Basierend auf den unterschiedlichen Beobachtungen wurde der erstellte Interviewleitfaden für jede untersuchte Lehrperson individuell ergänzt. Der Leitfaden kann Kapitel 9.4. *Der Interviewleitfaden* entnommen werden. Des Weiteren sind während den Interviews aufkommende und relevante Thematiken in jenem Rahmen berücksichtigt worden, indem der eigentliche Fokus der Forschung nicht vernachlässigt wurde.

Eine Untersuchung mit lediglich einer der beiden erwähnten Methoden erschien unzureichend, da nur durch Beobachtungen keine Schlüsse auf biographische Informationen, mögliche Erfahrungen und persönliche Einstellungen der beobachteten Lehrpersonen gezogen werden können. Die alleinige Durchführung von Interviews wäre aufgrund mangelnder Einsicht in die tatsächliche Sprachverwendung, den Unterrichtsweisen und -besonderheiten der untersuchten Lehrpersonen weniger aussagekräftig. Durch die Kombination dieser beiden Forschungsmethoden ergab sich eine Reihe von Vorteilen. Durch die Beobachtungen konnte ein Fokus für das Leitfadeninterview festgestellt werden, wodurch unter anderem auch sichergestellt wurde, dass gegebene Informationen auf dem realen Unterrichtsgeschehen basieren. So konnte bei den Observationen zum Beispiel festgestellt werden, ob sich Schüler/innen mit englischer oder anderen Muttersprachen als Deutsch in einer Klasse befinden. Im darauffolgenden Interview konnte somit auf die sprachliche Interaktion mit diesen Schüler(inne)n gesondert eingegangen werden. Ein weiterer Vorteil des durchgeführten Methodenabgleichs ergibt sich daraus, dass die Forschungsfragen anhand der Ergebnisse beider Methoden verglichen und beantwortet werden können. Jene Interessensgebiete, die von der sprachlichen Interaktion mit den Schüler(inne)n handeln, wurden vorerst durch Beobach-

tungen erarbeitet. Anschließend wurde in den Interviews versucht, die subjektiven Eindrücke begründen zu lassen und mit den Beobachtungen abzustimmen. Diese Form der Methodenverbindung wird „Triangulation“ genannt und ist im gleichnamigen Kapitel 8.4. genauer erarbeitet.

Die gesammelten Interviewdaten wurden transkribiert und in Anlehnung an Mayrings „qualitative Inhaltsanalyse“ ausgewertet. Auf die praktische Umsetzung und Erarbeitung der gesammelten Daten kann in Kapitel 9. *Datensammlung und Datenanalyse* Einsicht genommen werden. Vorab erfolgt eine Darstellung der theoretischen Grundlagen der relevanten Forschungs- und Bearbeitungsmethoden.

8. Methodendesign

Im folgenden Kapitel wird die Methodenauswahl für die vorliegende Forschung erläutert und begründet. Eine Einleitung bilden allgemeine Ansätze und Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Danach folgen grundlegende Kennzeichen und Eigenschaften der Ethnographie sowie des Leitfadeninterviews - insbesondere des fokussierten Interviews - als Mittel der Datenerhebung. Abschließend werden die Grundlagen der Triangulation erarbeitet und dessen Relevanz für die darliegende Arbeit geschildert. Die einzelnen transkribierten Interviews wurden anhand der „Kategorienbildung“ nach Mayring ausgewertet. Kennzeichen und weitere relevante Informationen bezüglich der qualitativen Inhaltsanalyse werden im gleichnamigen Kapitel 8.5. dargelegt.

8.1. Qualitative Sozialforschung

Qualitative Forschung zielt darauf ab, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Demnach besteht sie nicht aus Untersuchungen, die bereits formulierte Theorien auf deren Gültigkeit überprüfen sollen, sondern gibt Ausschnitte aus der Realität wieder (vgl. Flick, 2002, S. 16). „Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variablen zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht. Deshalb ist ihr Untersuchungsfeld auch nicht die künstliche Situation im Labor, sondern das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag“ (Flick, 2002, S. 17).

Der qualitative Zugang ermöglicht demnach eine Untersuchung der Wirklichkeit und kennzeichnet sich des Weiteren dadurch, dass die Forschungsmethode in Bezug auf die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes ausgewählt wird (Flick, 2002, S. 16f). Dieser und weitere Unterschiede zu quantitativen Vorgehensweisen lassen sich durch die „Kennzeichen qualitativer Forschung“ feststellen (ebd., 2002, S. 16). Wesentliche Kennzeichen stellen „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der [sic!] Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ dar (Flick., 2002, S. 16). Letzteres scheint von besonderer Relevanz, da die kritische Auseinandersetzung, sowohl mit den erforschten Ergebnissen – in Bezug auf die „Gültigkeit der Untersuchung“ und deren Relevanz (ebd., 2002, S. 18) – als auch mit der methodischen Vorgehensweise einen bedeutenden Schritt im qualitativen Forschungsprozess darstellt. In ähnlicher Weise zählen die vonseiten des/der Forscher/in auftretenden Gefühle, Eindrücke und Irritationen zu notwendigen Werkzeugen, die in die Interpretation der Ergebnisse und der Reflexion der Methodenauswahl einfließen (vgl. Flick, 2002, S. 19).

Das Arbeitsmaterial stellt bei einem qualitativen Forschungsansatz stets ein Text dar. Im Falle von Beobachtungen wären dies Feldnotizen, bei Interviews deren Transkriptionen. Den qualitativen Forschungsprozess beschreibt Flick (2002, S. 27) daher „als Weg von der Theorie zum Text und als Weg vom Text zur Theorie“. Am Beispiel der für diese Arbeit durchgeführten Interviews würde dies bedeuten, dass der Leitfaden mit theoretischem Hintergrundwissen erstellt worden ist und somit zum transkribierten Interview geführt hat. Dieser Text wird nun wiederum analysiert und interpretiert und versucht, eine Theorie mit den erforschten Ergebnissen zu unterstützen.

Bezüglich der Einbindung des/der Forscher/in im zu untersuchenden Feld wird zwischen verschiedenen Ansichten unterschieden. Flick beispielsweise spricht allgemein von „Rollen im Feld“, wobei er zwischen dem/der Untersuchenden als „Fremder“, „Besucher“, „Initiant“ und „Eingeweihter“ unterscheidet (Flick, 2002, S. 94). Bei den für diese Arbeit getätigten Forschungen kam der Beobachterin die Rolle der Besucherin zu, da nur für einen kurzen Zeitraum im Feld geforscht wurde, hierbei „aber Erkenntnisse durch das Hinterfragen der genannten Routinen [...]“ im anschließenden Interview ermittelt werden konnten (Flick, 2002, S. 94).

8.2. Ethnographie

Der Begriff Ethnographie existiert zwar schon seit längerem, konnte sich jedoch noch nicht vollständig etablieren, da nach wie vor die Begriffe „Feldforschung“ oder „teilnehmende Beobachtung“ vermehrt zur Anwendung kommen (vgl. Lüders, 2003, S. 385, 388). Auch im Verlauf dieser Arbeit finden alle drei Begriffe Verwendung.

In Anlehnung an Friedrichs hat Flick (2002, S. 200) ethnographische Beobachtungen anhand von fünf Variablen klassifiziert und unterscheidet demnach zwischen:

1. Verdeckten und offenen Beobachtungen
2. Nicht-teilnehmenden und teilnehmenden Beobachtungen
3. Systematischen und unsystematischen Beobachtungen
4. Beobachtungen im natürlichen Feld oder in künstlichen Situationen und
5. Selbst- und Fremdbeobachtung

Bei der für diese Forschung durchgeführten Ethnographie kommt eine offene, unsystematische Beobachtung im natürlichen Feld durch eine nicht-teilnehmende Fremdbeobachterin zur Anwendung. Zu Beginn der folgenden Ausführungen soll kurz darauf eingegangen werden, warum die Ethnographie als Forschungsmethode herangezogen wurde. Wie bereits in Kapitel 1. *Problemaufriss* angeführt wurde, existieren kaum wissenschaftlich belegte Auffassungen bezüglich der Lehrer(innen)situation im Zusammenhang mit bilinguaem Unterricht.

Resultat ist – wie in vielen anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens auch – zunehmende Unübersichtlichkeit und Nichtwissen. Das wiederum ist allerdings eine gute Ausgangsbedingung für ethnographisches Forschen: [...] [D]as Befragen der so selbstverständlichen Welt des (allzu) vertrauten Sports auf Befremdliches, Verwunderliches und Staunenswertes. (Thiele, 2011, S. 48)

Die Ethnographie weist unterschiedliche Charakteristika auf und zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass nicht nach speziellen Informationen Ausschau gehalten wird, sondern die erhobenen Daten „unstrukturiert“ sind (Flick, 2002, S. 218). Somit werden auch nicht geplante, zufällige Aktionen im Untersuchungsverlauf berücksichtigt. Bedeutend ist auch der Zeitraum der ethnographischen Forschungen, der sich oftmals über eine längere Zeitspanne erstreckt (ebd., S. 217). Es sei darauf hingewiesen, dass diesem Aspekt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verminderte Bedeutung zukommt, da nur jeweils zwei Unterrichtseinheiten pro Lehrperson beobachtet wurden und nicht über einen Zeitraum von mehreren Monaten geforscht wurde. Bezüglich der Charakteristik der aktiven Teilhabe im untersuchten Feld unterscheidet Lüders (2003) unterschiedliche Ansätze und stellt unter anderem

die „längere Teilnahme“ und den somit höheren Grad an Integriertheit dar (vgl. 2003, S. 391-393). Da die Forscherin bei den vorgenommenen Beobachtungen eine inaktive Rolle im Unterrichtsgeschehen einnahm und nicht aktiv und beabsichtigt auf die beobachteten Subjekte einwirkte, gewinnt der Aspekt der „nicht-teilnehmenden Beobachtung“ Bedeutung. Demnach soll der natürliche Verlauf des Geschehens erhalten bleiben, die Berücksichtigung des/der Beobachter/in durch die untersuchten Subjekte so gering wie möglich sein und Störungen durch den/die Forscher/in in keiner Weise vorkommen (Flick, 2002, S. 201). Darüber hinaus wird die „nicht-teilnehmende Beobachtung“ von Merkens (1989, S. 15, zit. n. Flick, 2002, S. 204) wie folgt beschrieben:

Der Beobachter versucht hier, [sic!] die Personen im Feld nicht zu stören, indem er bestrebt ist, sich möglichst unsichtbar zu machen. Seine Interpretationen des von ihm Gesehenen erfolgen aus seinem Horizont; [...] Der Beobachter konstruiert für sich Bedeutungen, von denen er unterstellt, sie leiteten die Aktionen der Handelnden, wie er sie wahrnimmt.

Der/die Forscher/in bleibt während der Beobachtungen demnach so passiv wie möglich, schließt aber eventuell nach dem Beobachtungsverlauf entstandene Vorkommnisse und Wahrnehmungen in die Ergebnisinterpretation ein (Flick, 2002, S. 205). Das Beobachten des relevanten Feldes ist dennoch für den weiteren Verlauf und vor allem für die Interpretation und Auswertung der gesammelten Daten unerlässlich, da die „Teilnahme am Feld als Voraussetzung für ein Mit- oder Nacherleben [...]“ durch den/die Forscher/in bedeutend ist (Thiele, 2011, S. 46).

Neben den genannten Charakteristiken erhalten ebenso die „unterschiedliche[n] Phasen der Beobachtung“ Gewichtung (Lüders, 2003, S. 387). Hierbei wird nach einer breitgefächerten „beschreibenden Phase“ das Augenmerk des/der Forscher/in auf den grundlegenden Forschungsgegenstand verringert (ebd., S. 387). Immerhin muss, „[w]enn man die Teilnehmer in einem Feld beobachten möchte, [...] das Feld irgendwie begrenzt und abgesteckt sein. Anderenfalls wäre es kein Feld und Beobachtung wäre kaum möglich“ (Thiele, 2011, S. 37). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kam es daher zu einer Festlegung bestimmter Fokuse, welche bei der Erstellung der Notizen berücksichtigt wurden.

Bei der Durchführung von Beobachtungen wird aufgrund der häufig aktiven Teilnahme des/der Forscher/in am Untersuchungsgeschehen davon ausgegangen, dass die Anmerkungen und Notizen im Anschluss an die Beobachtungen getätigt werden (vgl. Lüders, 2003, S. 396). Infolge der vorliegenden inaktiven Teilhabe der Untersuchenden konnten während des gesamten Unterrichtsverlaufes Notizen über die forschungsrelevanten und andere aussagekräftigen Situationen gemacht werden.

8.3. (Fokussiertes) Leitfadeninterview

Das fokussierte Leitfadeninterview stellt eine Sonderform des Interviews dar, wobei in diesem Kapitel vorab auf allgemeine Eigenschaften des Leitfadeninterviews eingegangen wird. Danach werden Besonderheiten und Vorteile eines fokussierten Interviews erarbeitet. Der größte Teil dieses Kapitel setzt sich im Anschluss mit wichtigen Prinzipien bezüglich der Erstellung und Durchführung eines Interviews auseinander.

Bezüglich allgemeiner Eigenschaften eines Leitfadeninterviews kann festgehalten werden, dass diese auch „als Spezialform [eines] teilstandardisierten Interviews“ charakterisiert werden können (Hopf, 2003, S. 353f). Dadurch wird die Offenheit dieser Interviewform sichergestellt, da dem/der Interviewten die Möglichkeit gegeben wird auch Antworten zu geben, die in eine vom/von der Interviewer/in unerwartete Richtung ausschlagen können (ebd., S. 354). Die Offenheit dieser Form der Datenerhebung verdeutlicht sich demnach auch in der Berücksichtigung nicht vorhergesehener oder geplanter Aspekte des Forschungsgegenstandes, welche vom Interviewten angesprochen wurden (ebd., 2003, S. 354). Dieses weite Spektrum des Gegenstandes unter gleichzeitiger Eingrenzung des Gespräches im vorgegebenen thematischen Rahmen durch den/die Interviewer/in soll durch „teilstandardisierten Fragestellungen“ ermöglicht werden (ebd., 2003, S. 351). Hopf (2003) hält diesbezüglich fest: „Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viel Spielraum in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet“ (2003, S. 351). Für eine effiziente und zielführende Interviewführung ist hierbei jedoch zu beachten, dass das Gespräch stets vom/von der Interviewer/in in das gewünschte thematische Feld zurückgeführt werden soll. Diese beschriebenen Aspekte eines Leitfadeninterviews wurden in der praktischen Ausführung der vorliegenden Arbeit berücksichtigt und bestmöglich ausgeführt.

Fokussierte Interviews zeichnen sich allgemein dadurch aus, dass sie sich auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz - [...] eine bestimmte soziale Situation, an der sie teilhatten und die auch den Befragenden bekannt ist, u. a. – [fokussieren] und de[m] Versuch, Reaktionen und Interpretationen im Interview in offener Form zu erheben. (Hopf, 2003, S. 353)

Die *erste Version* ist die im Gedächtnis gespeicherte Erhebungssituation bzw. eine aktuelle Re-Konstruktion dieser Erhebungssituation. Die Vergegenständlichung der Bandaufzeichnung durch mehrmaliges Abhören im Verschriftlichungsprozess stellt die *zweite, nun schriftlich vorliegende Version* dar. Die Analyse und inhaltliche Strukturierung mit der Extraktion von Kategorien im Bearbeitungsprozess stellt die *dritte Version* des Interviews dar. (Denner, 2008, S. 242)

Neben dieser Offenheit besteht ein weiterer substantieller Vorteil eines fokussierten Leitfadeninterviews in der sich ergebenden „Möglichkeit, eine sehr zurückhaltende, nicht-direkte Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden“ (Hopf, 2003, S. 355). Wie der Begriff „foussiert“ bereits vermuten lässt, basieren diese Fragestellungen auf Interaktionen beziehungsweise Daten, auf welche ein besonderer Fokus gelegt wurde.

Bezüglich der Erstellung und Durchführung eines Interviews haben Merton und Kendall (1979) vier Kriterien, welche zu einer erfolgreichen Verwirklichung eines Interviews führen, entwickelt (S. 178, zit. in Flick, 2002, S. 118 - 122):

1. Nichtbeeinflussung der Interviewpartner
2. Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus deren Sicht
3. Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen des Stimulus
4. Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen aufseiten des Interviewten

Der erste Faktor kann oftmals durch sogenannte „halb“- und „unstrukturierte Fragen“ realisiert werden (ebd., S. 118f). Halbstrukturierte Fragestellungen kennzeichnen sich dadurch, dass der erforschte Gegenstand in der Frage inkludiert ist, eine offene Reaktion durch den/die Interviewten jedoch möglich ist. Unstrukturierte Fragen hingegen folgen keiner Vorgabe in eine bestimmte Richtung. Zu Beginn eines fokussierten Interviews folgen nach einer solchen offenen, „unstrukturierten“ Vorgangsweise „strukturierte Fragen“, um sicher zu gehen, „dass der Bezugsrahmen des Interviewers gegenüber der Sichtweise des Befragten [nicht] durchgesetzt wird“ (ebd., 2002, S 119).

Der Aspekt der „Spezifität“ zielt auf eine konkrete Antwort auf die gestellte Frage ab. Allgemeine Aussagen beziehungsweise Informationen sollten dadurch nicht zugelassen werden (ebd., 2002, S. 120).

Der dritte Gesichtspunkt handelt davon, dass im Interviewleitfaden alle forschungsrelevanten Aspekte beinhaltet sein sollen. Ebenso gilt es jedoch nicht vorhergesehene beziehungsweise erwartete Aussagen und Themengebiete des/der Interviewten aufzunehmen und zu berücksichtigen (Flick, 2002, S. 120f).

Die letztlich angeführte „Tiefgründigkeit“ bezieht sich auf die emotionale Verbunden- beziehungsweise Offenheit des/der Interviewten und sollte „ein Höchstmaß an selbstenthüllenden Kommentaren“ über die besprochene Thematik erzielen (Merton & Kendall, 1979, S. 197, zit. n. Flick, 2002, S. 121).

Bezüglich der Gestaltung und Erstellung eines Interviewleitfadens sind zu Beginn eines Interviews sogenannte „Gesprächsöffner“ einzubauen, um „das Gespräch in Gang zu bringen“ (Denner, 2008, S. 240). Diese Tatsache ist dem Aspekt der „Fähigkeit der Herstellung von Beziehungen“ (Flick, 2002, S. 92) gleichzusetzen, da der Vertrauensgewinn der zu untersuchenden Person eine wesentliche Bedeutung im Interviewverlauf spielt und den weiteren Ablauf stark beeinflussen kann (ebd., S. 95). In weiterer Folge sollen zuerst simple und neutrale Fragen gestellt und spezifische Thematiken erst später angesprochen werden (Denner, 2008, S. 240f). Neben der Möglichkeit die Fragen in eine spontan geänderte Reihenfolge zu bringen, stellen auch „Ad-hoc-Fragen“ ein wichtiges Merkmal dar, da sie eine spontane, tiefergehende Erfassung des thematisierten Feldes, sowie eine Überprüfung der Richtigkeit der Aussagen ermöglichen (ebd., S. 241).

Bei der Durchführung eines Gesprächs werden des Weiteren „Arbeitsschritte bei qualitativen Interviews“ in Anlehnung an Bortz und Döring (2006) unterschieden. Dementsprechend entwickelten die Autoren sieben Schritte, die bei einem Interview durchlaufen werden (Bortz und Döring, 2006, S. 309-311):

1. Inhaltliche Vorbereitung
2. Organisatorische Vorbereitung
3. Gesprächsbeginn
4. Durchführung und Aufzeichnung des Interviews
5. Gesprächsende
6. Verabschiedung
7. Gesprächsnotizen

Flick (2002) weist darauf hin, dass die tatsächliche Realisierbarkeit und das Erfüllen der genannten Kriterien stark vom vorherrschenden Interviewverlauf abhängig ist und oftmals von dem/von der Interviewer/in angepasst werden muss (S. 124). Besondere Relevanz wird diesbezüglich dem dritten Punkt „Gesprächsbeginn“ und die damit verbundene Erstellung einer „fruchtbaren Interviewsituation“ zugeschrieben (Denner, 2008, S. 241). Ein weiterer wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Datensammlung kann durch die Einstellung des/der Interviewer/in sichergestellt werden. So sollen die teilnehmenden Personen nicht als zu beforschende Objekte, sondern als „Subjekte und am Forschungsprozess Beteiligte“ angesehen werden (ebd., S. 240).

Sie [Anm.: die untersuchten Personen] leisten als Experten und kompetente Berichterstatter einen bedeutenden Beitrag zur Datengenerierung auf der Grundlage einer kollegialen Interviewbeziehung. Verschwiegenheit und Datenschutz als weitere wichtige Kriterien einer gelingenden Forschungsbeziehung werden zugesichert. (Denner, 2008, S. 240)

Die Berücksichtigung der oben erarbeiteten Prinzipien eines Leitfadenterviews soll eine effiziente Informationssammlung der forschungsrelevanten Themenschwerpunkte ermöglichen.

8.4. Triangulation

Wie bereits im Kapitel 7. *Forschungsdesign* angesprochen wurde, weist die Kombination der Ethnographie mit den Leitfadenterviews Vorteile bezüglich der Datensammlung und deren Auswertung auf. Anders formuliert erfolgt bei der vorliegenden Arbeit die Untersuchung „eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (Flick, 2003, S. 309). Dieses Verfahren wird als Triangulation bezeichnet und zielt auf die Validierung der gewonnenen Daten ab (vgl. Flick, 2003, S. 310). Des Weiteren wird sie als Möglichkeit gesehen, eine „Vervollständigung der Erkenntnis[se]“ (Flick, 2002, S. 331) zu erreichen. Diese beiden Punkte stellen aber nicht die einzigen positiven Aspekte der Triangulation dar, immerhin kommt es durch die Verbindung verschiedener Methoden auch zu „eine[r] Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten Lebensbereich“ (Flick, 2003, S. 314).

Durch die Kombination von ethnographischer Feldforschung und den daraus abgeleiteten Interviews wird der Interessensschwerpunkt von zwei Blickwinkeln aus analysiert. Erhorn und Krieger (2011, S. 65) beschreiben diesen Vorgang folgendermaßen: „Es wird sowohl die Ebene des sozialen Handelns durch Interaktions- und Kommunikationsanalysen bestimmter Handlungszusammenhänge als auch die Ebene des Subjekts durch den angestrebten Nachvollzug, die Rekonstruktion der subjektiven Sinnkonstruktionen angesprochen. Mit der fallbezogenen Verbindung dieser Ebenen entstehen Repräsentationen von Wirklichkeit“. Der validierende Charakter der Triangulation kann somit erneut verstärkt werden.

Die Triangulation weist unterschiedliche Anwendungsformen auf, wodurch zwischen der „Daten-Triangulation“, der „Investigator-Triangulation“ und „Theorien-Triangulation“ sowie der „Within-Method-Triangulation“ und der „Between-Method-Triangulation“ differenziert werden kann (Flick, 2003, S. 311 - 315). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Forschungsgegenstand anhand der „Between-Method“ trianguliert, da es sich um zwei unterschiedliche Methoden der Datenerfassung handelt und *zwischen* diesen Verfahren vermittelt wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch eine Verbindung von zwei oder mehreren Forschungsmethoden beispielsweise sichergestellt werden kann, dass Aussagen der Realität entsprechen. Des Weiteren können themenrelevante Aspekte berücksichtigt werden, die ohne Beobachtungen nicht aufgegriffen hätten werden können. Somit wird ein größeres Spektrum des zu untersuchenden Feldes eröffnet. In Kapitel 9.6. *Kategorienbildung nach Mayring* finden sich die Auswertungskategorien wieder, welche in Anlehnung an das Konzept der Triangulation erstellt wurden

8.5. Qualitative Inhaltsanalyse

Ziel der „qualitativen Inhaltsanalyse“ ist es, eine „Erkenntnis sozialer Wirklichkeit“ durch die Analyse von gesammelten Daten zu erhalten (Knapp, 2008, S. 20). Ausschlaggebend für die Effektivität der Inhaltsanalyse sind die zu realisierende „Objektivität“ durch den/die Forscher/in, sowie das „Verstehen“ der Beschreibungen im Datenmaterial (ebd., 2008, S. 20). Des Weiteren sind die Aspekte „Validität“ und „Reliabilität“ von besonderer Bedeutung. Ergebnisse sind reliabel, wenn „unterschiedliche Forscher zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu demselben Ergebnis kommen“ (Knapp, 2008, S. 21). Die „Validität“ der Resultate ist dann gewährleistet, wenn jene Informationen gesammelt werden konnten, auf welche die Untersuchung auch abzielte (ebd., 2008, S. 21).

Die Erstellung von unterschiedlichen Kategorien, welchen die gesammelten Daten zugeordnet werden, stellt den Kern der „qualitativen Inhaltsanalyse“ dar:

They are retrieval and organizing devices that allow the analyst to spot quickly, pull out, then cluster all the segments relating to the particular question, hypothesis, concept, or theme. Clustering sets the stage for analysis. (Miles und Huberman, 1991, S. 80, zit. in Reinhoffer, 2008, S. 125)

Die Erarbeitung der Kategorien und den zugehörigen Textstellen erfolgt nicht willkürlich, sondern kann als „Interpretationsakt“ definiert werden (Mayring, 2008, S. 11). Es kann zwischen zwei Arten von Kategorien unterschieden werden. Zum einen gibt es „deduktive“ Kategorien, welche bereits im Rahmen der „Strukturierungsphase“, also vor der Ausarbeitung der Daten festgelegt werden (Mayring, 2008, S. 11). Sie können entweder basierend auf bereits bestehenden empirischen Theorien, oder den forschungsrelevanten Leitfragen erstellt werden (Reinhoffer, 2008, S. 125 – 127). Zum anderen existiert die „induktive Kategorienentwicklung“, wobei Kategorien dieser Art von Inhalten des vorhandenen Datenmaterials abgeleitet sind (Mayring, 2008, S. 11). „Mit >induktiv< ist dabei gemeint, dass das Textmaterial Ausgangspunkt ist und die Kategorien möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert werden“ (ebd., 2008, S. 11). Außerdem ist es notwendig jede Kategorie mit „Ankerbeispielen“ aus dem Textmaterial zu versehen (Reinhoffer, 2008, S. 125).

Mayring (2008) hat des Weiteren ein Ablaufmodell für den Prozess der induktiven Kategorienbildung entwickelt, welches in Abbildung 8 „Ablaufmodell induktive Kategorienbildung“ dargestellt wird:

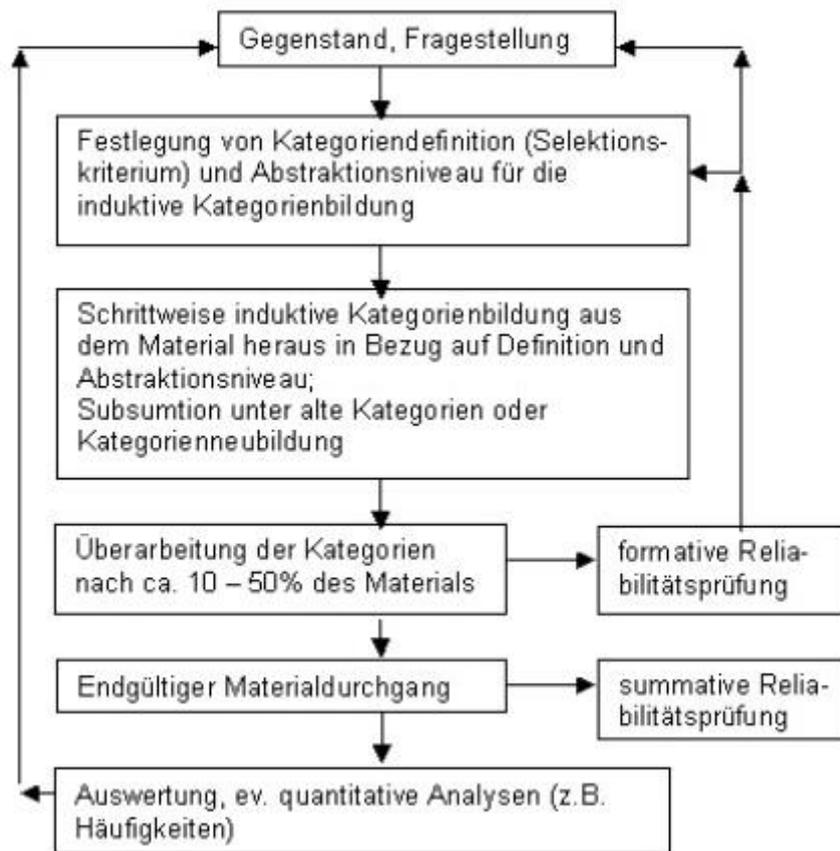


Abb. 8: Ablaufmodell induktive Kategorienbildung (Mayring, 2008, S. 12).

Besonders hervorzuheben sind die „Selektionskriterien“, anhand welcher lediglich in eine Kategorie passende Textpassagen berücksichtigt und „unverwertbare“ Daten weggelassen werden (Mayring, 2008, S. 12). Der zweite Schritt setzt sich mit der Bildung von möglichen Überkategorien auseinander. In den weiteren Arbeitsschritten liegt ein besonderer Fokus auf der stetigen Kontrolle und Überarbeitung der gebildeten überbegrifflichen Kategorien. Diese Überprüfung soll durch die Kategorienbildung „(mindestens) zweier unabhängiger Auswerter“ erfolgen (Mayring, 2008, S. 12).

Eine Verdeutlichung der beiden Formen der Kategorienentwicklung sollen die Begriffe „bottom-up“ und „top-down“ geben (Reinhoffer, 2008, S. 125 - 127): „Bottom-up“, also von unten nach oben, bezeichnet die induktive Kategorienbildung. Der Prozess der Datensammlung ist abgeschlossen und basierend auf dieser Kollektion werden die Kategorien entwickelt. „Top-down“ benennt den Beginn der Kategorienbildung vor der Datenkollektion, wobei die Zuteilung des Textmaterials explizit nach forschungsinteressanten oder theoriegeleiteten Klassifikationen erfolgt. Eine Kombination dieser beiden Methoden, also eine „Ergänzung deduktiver Ansätze mit induktiven Schritten“ erscheint unabdingbar (ebd., S. 127).

Falls Textpassagen nach erneuten analytischen Durchgängen noch keinen entwickelten Kategorien zuzuordnen sind, kann man diese in eine sogenannte „Rest-Kategorie“ einschließen (Reinhoffer, 2008, S. 126).

Neben den Methoden der Kategorienentwicklung kann unter anderem auch zwischen Arten der gebildeten Kategorien differenziert werden - den „formalen“ und „materialen“ Kategorien (Reinhoffer, 2008, S. 131). Erstere zeichnen sich aufgrund ihres überbegrifflichen, zusammenfassenden Charakters eines forschungsrelevanten Themenbereiches aus. Die „materialen“ Kategorien hingegen geben explizitere Inhalte des Datenmaterials wieder und sind in der jeweils übergeordneten „formalen“ Kategorie enthalten (ebd., S. 131f).

Als Veranschaulichung soll Tabelle 4: „Formale und materiale Kriterien“ am Beispiel „Unterrichtsplanung“ in Anlehnung an Reinhoffer dienen (2008, S. 132):

Tab. 4: Formale und materiale Kriterien

Tabelle: Formale und materiale Kategorien	
Formale Kategorie	Materiale Kategorie
Unterrichtsplanung	Unterrichtsplanung mit nachrangigem Sachunterricht
	Unterrichtsplanung mit gleichrangigem Sachunterricht
	Unterrichtsplanung mit vorrangigem Sachunterricht

Quelle: Reinhoffer (2008, S. 132)

Die qualitative Inhaltsanalyse spiegelt ein umfangreiches Prinzip der Datenauswertung wieder. Aufgrund seiner Vorteile, welche sich durch die Kombination von induktiven und deduktiven Kategorien, als auch der Validität durch mehrere Kodierer/innen ergeben, stellt diese Form der Datenanalyse für die vorliegende Arbeit die sinnvollste und effizienteste Methode dar. Obwohl in Kapitel 9.6. *Kategorienbildung nach Mayring* über die praktische Realisierung der oben genannten Ausarbeitungen detailliert Aufschluss gegeben wird, soll vorweg darauf hingewiesen werden, dass bei der vorliegenden Arbeit primär die „deduktive Kategorienbildung“ zur Anwendung kam.

9. Datensammlung und Datenanalyse

Die folgenden Punkte beschäftigen sich mit der praktischen Umsetzung der in Kapitel 8. Methodendesign genannten theoretischen Erarbeitungen für die vorliegende qualitative Forschung. Dementsprechend werden sowohl die Vorgehensweise bei der Wahl der Interviewpartner/innen, als auch Besonderheiten bei der Durchführung der Studie angeführt. Die Entwicklung des Interviewleitfadens, sowie die letztendlich verwendete Gesprächsgrundlage stellen einen weiteren Fokus dieses Kapitels dar. Darüber hinaus wird auf die Erstellung der Transkriptionen sowie das Auswertungsverfahren in Kapitel 9.6. Kategorienbildung nach Mayring eingegangen.

9.1. Auswahl der Interviewpartner/innen

Die Wahl der Teilnehmer/innen erfolgte anhand der „vorab-Festlegung“ (Mayer, 2012, S. 39). Diese kennzeichnet sich dadurch, dass „vor der Durchführung der Untersuchung Kriterien festgesetzt [werden], nach denen die Stichprobe ‚absichtsvoll‘ [...] bzw ‚begründet‘ gebildet wird. Die Kriterien zur Bildung der Stichprobe ergeben sich aus der Fragestellung der Untersuchung, theoretischen Vorüberlegungen sowie anderen Studien“ (ebd., S. 39). Unter die vorab festgelegten Kriterien für die interviewten Lehrpersonen der vorliegenden Studie fällt das Unterrichten des Gegenstandes Bewegung und Sport in DLP-Klassen. Laut Strasser (2011, S. 210) weisen Lehrer/innen, welche Englisch in Kombination mit einem Sachfach unterrichten, die optimalen Voraussetzungen für die Anwendung des EAA auf. Dementsprechend wurde des Weiteren vorab festgelegt, dass die Interviewpartner/innen nicht Englisch als Zweitfach unterrichten. Schließlich liegt ein Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Erforschung von Hindernissen des EAA für Lehrpersonen, die einen „eingeschränkteren“ Bezug zur englischen Sprache haben.

Die Auswahl der Interviewpartner/innen gestaltete sich schwieriger, als im Vorhinein angenommen. Ein Hauptproblem stellte das gänzliche Ausbleiben von Antworten auf die per E-Mail ausgeschickten Anfragen dar. Daher wurde der Entschluss gefasst, persönlich verschiedene Schulen zu besuchen, um ein Gespräch mit dem/der Direktor/in zu suchen und bereits potentielle Teilnehmer/innen persönlich kennenzulernen und ihnen das Vorhaben vorzustellen. Dieser Weg stellte sich als sehr effektiv heraus, wodurch sich fünf Lehrpersonen bereit erklärten bei der Forschung mitzuwirken.

Im Vorfeld des Interviews füllten die teilnehmenden Lehrer/innen ein Datenblatt zur Erfassung der soziodemographischen Daten³¹ aus. In diesem vorbereitenden Schritt konnten die Teilnehmer/innen einen Pseudonym-Namen angeben, welcher bei der Verschriftlichung der gesammelten Daten verwendet werden sollte. Dies wurde zum einen mit der Absicht durchgeführt, bei den Ergebnisdarstellungen (Kapitel 10.) leichtere Lesbarkeit zu erlangen, zumal ein Name einen müheloserem Lesefluss ermöglicht, als die ständige Verwendung von „Lehrperson A“. Zum anderen kann eine anonyme Personifizierung der Lehrpersonen hergestellt werden.

³¹ Auf diese sowie weitere Vorgehensschritte kann in Kapitel 9.3. Durchführung der Interviews Einsicht genommen werden.

Während der Interviewführung wurde stets versucht ein offenes und ehrliches Gesprächsklima beizubehalten. Dementsprechend ist besonders die Thematik der aktuellen Sprachanwendung in einer sehr neutralen Weise angesprochen worden, um keine unterschwelligem Schuldzuweisungen zu vermitteln beziehungsweise vorwurfsvoll zu klingen. Diese offene Gesprächsführung zielte daher darauf ab, mögliche Abwehrreaktionen vonseiten der Lehrer/innen der Thematik gegenüber zu unterdrücken.

9.2. Durchführung der Beobachtungen

Nachdem sich die Lehrpersonen bereit erklärt hatten an der vorliegenden Forschung teilzunehmen, wurden Termine vereinbart und jeweils zwei Einheiten Bewegung und Sport in DLP-Klassen beobachtet. Idealerweise konnten diese bei der jeweiligen mitwirkenden Lehrkraft innerhalb eines Tages absolviert werden. Die auf den Observationen basierende Erstellung der individuellen fokussierten Fragen erfolgte ebenso so bald wie möglich, wodurch jedes Interview innerhalb einer Woche nach den Beobachtungen durchgeführt werden konnte. Die genauen Datumsangaben der Observationen und Gespräche sind in den einleitenden Passagen der einzelnen Ergebnisdarstellungen³² vermerkt.

Flick (2002, S. 201) führt an, dass Forscher/innen im Rahmen einer „nicht-teilnehmenden Beobachtung“ so wenig Einwirkung wie möglich auf das zu untersuchende Feld nehmen sollen. Es kann jedoch nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass die Beobachterin bei den vorliegenden Untersuchungen keinen Einfluss auf das besichtigte Unterrichtsgeschehen genommen hat. Aufgrund der Tatsache, dass die Schüler/innen an den relevanten Schulen sehr oft in Kontakt mit Studierenden und anderen außerschulischen Beobachter(inne)n sind, kann angenommen werden, dass der natürliche Verlauf der Einheiten größtenteils gegeben war.

Obwohl der folgende Blickwinkel den themenspezifischen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit verfehlt, sollte er dennoch kurz angemerkt werden. Immerhin kann dieser Bezug auch aufseiten der Lehrkräfte von zweisprachigen Schulen umgemünzt werden. Die Rede ist von der in Kapitel 1. *Problemaufriss* bereits angesprochenen „Werbestrategie“ mancher Schulen bezüglich des guten Rufes von bilingualen Angeboten. Strasser (2011) hat dazu nur eines zu sagen: „Man tut sich selber und dem BU insgesamt nichts Gutes, wenn man bloß aus werbestrategischen Überlegungen heraus das Schulprofil mit einem BU-Angebot aufzuwerten versucht, ohne dabei entsprechende Sorgfalt im [sic!] Bezug auf eine in jeder Hinsicht professionelle Umsetzung walten zulassen“ (S. 220). Genau aus diesem Grund sind in der nachfolgend beschriebenen Forschung dieser Arbeit vor Durchführung der Interviews von jeder teilnehmenden Lehrperson zwei Unterrichtseinheiten Bewegung und Sport mit DLP-Klassen beobachtet worden. Somit konnte verhindert werden, dass die Vermittlung von zweisprachigem Sportunterricht „verschönert“ dargestellt wird, da bereits Einsicht in die tatsächliche Unterrichtssituation genommen wurde.

9.3. Durchführung der Interviews

Im Anschluss an die beiden beobachteten Einheiten der individuellen Lehrer/innen, konnte in allen Fällen innerhalb einer Woche mit der Aufzeichnung der Interviews begonnen werden.

³² Kapitel 10. *Ergebnisdarstellung* beinhaltet die Resultate der einzelnen Lehrpersonen.

Diese fanden in diversen Räumlichkeiten der jeweiligen Bildungsstätten statt. Alle Gespräche wurden mit einem Olympus Digital Voice Recorder VN-8400PC aufgenommen und in weiterer Folge transkribiert, um eine eingehende Analyse der gesammelten Daten zu ermöglichen.

Vor Beginn der Interviews wurde auf die Bedeutung und den Nutzen des Gespräches hingewiesen. Die Teilnehmer/innen wussten selbstverständlich schon aufgrund der Beobachtungen über das grundlegende Prinzip der Forschung Bescheid. Infolgedessen gestaltete sich der Intervieweinstieg als kurz und angenehm, da die Lehrer/innen bereits eine Ahnung von der vorliegenden Thematik hatten.

Vor der Ausführung des Gesprächs stellte die Erfassung der individuellen soziodemographischen Daten einen bedeutenden Durchführungsschritt dar. Der erste Teil des Datenblattes „Allgemeine Informationen“ wurde in Anlehnung an Flick (2002, S. 252) erstellt. Des Weiteren wurden vor dem Interview Angaben zur Schule und zur Person erhoben, da sie zum Teil für die Auswertung der gesammelten Informationen Gewichtung erhalten.

Tab. 5: Datenblatt zur Erfassung soziodemographischer Daten

Allgemeine Informationen	Datum des Interviews
	Ort des Interviews
	Dauer des Interviews
	Schulart, in der der/die Interviewte unterrichtet
	Tätig als Lehrer/in seit
	Tätig als bilinguale/r Sportlehrer/in seit
	Auf Wunsch: Pseudonym-Name
Angaben zu Ihrer Schule	Bilingualer Unterricht seit
	Andere Unterrichtssprachen außer Englisch
	Häufigste bilingual unterrichtete Fächer
	Form des bilingualen Unterrichts (zum Ankreuzen) <ul style="list-style-type: none"> • DLP • Bilingualer Zweig in Ober- / Unterstufe • Bilinguales Modul • Bilinguales Projekt • Immersions(ähnliches) Programm • Sonstiges
Angaben zu Ihrer Person	Geschlecht des / der Interviewten
	Alter des / der Interviewten
	Weitere unterrichtete Fächer
	Voll- oder Teilzeitbeschäftigung

Im Anschluss an das Gespräch wurden von der Interviewerin auf den jeweiligen Dokumentationsbogen Besonderheiten im Interviewverlauf, wie beispielsweise Unterbrechungen durch andere Lehrer/innen, festgehalten.

Die Interviewerin wurde im Laufe der unterschiedlichen Befragungen hinsichtlich der Fragestellungen immer flexibler und konnte eine entspannte Atmosphäre herstellen. Dies kann

unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass der Interviewleitfaden mit jedem Dialog bekannter wurde und weitere relevante Fragestellungen eigenständig eingefügt werden konnten. Einen entscheidenden Faktor nehmen auch die vorangegangenen Beobachtungen ein, da durch diese bereits Einblicke in den Unterricht und die Persönlichkeit der Lehrpersonen eröffnet wurden.

Wie bereits erwähnt ist ein lockerer Einstieg in ein Interview von besonderem Rang, um einen erfolgreichen Verlauf des Gespräches zu gewährleisten (Flick, 2002, S. 92). Daher wurde großer Wert auf einen entspannten und „neutralen“ Beginn der Befragungen gelegt. Die Interviewerin hat während den Unterhaltungen niemals den Anschein erweckt, den Lehrer(inne)n Vorwürfe oder Schuldzuweisungen bei Nicht-Anwendung der englischen Sprache zu unterbreiten. Darüber hinaus wurde ein Abschweifen von der eigentlichen Thematik von den interviewten Lehrer(inne)n stets von selbst registriert, wodurch seitens der Interviewerin kaum Maßnahmen notwendig waren, um den intendierten Gesprächsverlauf aufrecht zu erhalten.

9.4. Der Interviewleitfaden

Obwohl der Interviewleitfaden sehr ausführlich geplant und auch hinsichtlich der deduktiven Kategorienbildung³³ konzipiert war, wurden nach dem ersten Interview geringfügige Adaptationen durchgeführt. Demzufolge sind zwei weitere Fragestellungen, welche sich während des ersten Interviews als Interessensschwerpunkt für alle weiteren Gespräche herauskristallisierten, in den Interviewleitfaden aufgenommen worden.

Wie bereits erwähnt teilen sich die Fragestellungen des Interviewleitfadens in zwei Bereiche – den teilstandardisierten Fragen, welche für alle fünf Lehrpersonen gleich waren und den fokussierten Themenstellungen, die basierend auf den Beobachtungen für jede Lehrkraft individuell erstellt wurden. Obwohl der Leitfaden demnach konkret vorstrukturiert war, wurde prinzipiell ein offenes Interview angestrebt (Denner, 2008, S. 240).

Die folgenden Auflistungen der Fragestellungen stellen den für die Interviews verwendeten Interviewleitfaden dar:

9.4.1. teilstandardisierte Fragestellungen

In Tabelle 6 wird der teilstandardisierte Teil des Leitfadens mit seinen Primär- und Sekundärfragen veranschaulicht. Letztere stellen Möglichkeiten dar, wie eine ausführlichere Antwort auf die jeweilige Primärfrage zu erzielen ist. Die angeführten Themenfelder entsprechen den fünf deduktiven Hauptkategorien. Auf eine detaillierte Auflistung dieser sowie der induktiven Klassifizierungen kann in Kapitel 9.6. *Kategorienbildung nach Mayring* Einsicht genommen werden.

Die erste Hauptkategorie beschäftigt sich mit den Lernerfahrungen der englischen Sprache in der eigenen Schulzeit. Überdies hinaus sollen die aktuellen Englischkompetenzen eingeschätzt werden.

³³ Auf die grundlegende Vorgangsweise hinsichtlich der Erstellung des Leitfadens anhand der festgelegten Kategorien wird in Kapitel 9.6. *Kategorienbildung nach Mayring* detailliert eingegangen.

Tab. 6: Hauptkategorie 1: Eigene Lernerfahrungen

Materiale Kategorien	Sekundärfragen
<ul style="list-style-type: none"> Wie haben Sie persönlich Englisch am besten in der Schule gelernt? 	<ul style="list-style-type: none"> Gab es spezielle Lern- oder Übungsstrategien? Wie hat Ihnen der Englischunterricht damals gefallen? Was glauben Sie, wie und mit welchen Methoden man eine Sprache am besten erlernen könnte? Wie haben Sie am besten Englisch gelernt?
<ul style="list-style-type: none"> Wie würden Sie das Niveau Ihrer englischen Sprachkompetenzen einschätzen? 	

Der zweite Themenblock *Einstellung zu DLP* versucht die persönlichen Ansichten zum Dual Language Program und bilinguaem Unterricht festzuhalten.

Tab. 7: Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP

Materiale Kategorien	Sekundärfragen
<ul style="list-style-type: none"> Sie unterrichten ja an einer Schule, die DLP anbietet. Was wissen Sie über das zugrundeliegende Regelwerk von DLP? 	<ul style="list-style-type: none"> Was wissen Sie bezüglich des DLP an ihrer Schule? Halten Sie dieses Regelwerk für sinnvoll / realistisch / effektiv bzw. zielführend? Wie zufrieden sind Sie mit der Umsetzung der bilingualen DLP Ansprüche an Ihrer Schule? Was wissen Sie über die tatsächliche Durchführung / Realisierung (Kolleg(inn)en)?
<ul style="list-style-type: none"> Wie schätzen Sie den Ruf von bilingualen Schulen / Zweigen ein? 	<ul style="list-style-type: none"> Was glauben Sie wird von bilingualen Zweigen / Angeboten erwartet (Eltern, Schüler(inne)n,...)? Welche Gründe können Eltern haben ihre Kinder bilinguale Klassen besuchen zu lassen?
<ul style="list-style-type: none"> Welche Vorteile können sich Ihrer Meinung nach für Schüler/innen ergeben? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Vorteile können sich für die Unterrichtenden ergeben?
<ul style="list-style-type: none"> Welche Hindernisse können sich für die Unterrichtenden ergeben? 	
<ul style="list-style-type: none"> Wie schätzen Sie die zukünftige Situation von DLP / BU ein? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Veränderungen / Verbesserungen erwarten Sie? Wie ist die Stimmung / Einstellung bei ihren Kolleg(inn)en?

Schwerpunkt 3a: *Analyse der Sprachanwendung - teilstandardisiert* hat zum Ziel, die Haltung gegenüber DLP indirekt zu erforschen. Daher sollen Handlungsweisen von potentiellen Situationen in einem bilingualen Unterricht Bewegung und Sport erforscht und in der Datenauswertung mit den Aussagen aus Teil zwei übereingestimmt werden.

Tab. 8: Hauptkategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung – teilstandardisiert

Materiale Kategorien	Sekundärfragen
<ul style="list-style-type: none"> In welcher Sprache gestalten Sie die unterschiedlichen Stundenteile (Begrüßung, Erklärungen, Verabschiedung,...)? 	<ul style="list-style-type: none"> Warum gestalten Sie diese in dieser Sprache? Haben Sie Angst Fehler zu machen, wenn Sie Englisch sprechen?
<ul style="list-style-type: none"> Verwenden Sie in Ihrem Unterricht Englisch als Arbeitssprache? 	<ul style="list-style-type: none"> Wenn nein: Welche Faktoren hindern Sie am Gebrauch der englischen Sprache? Wenn ja: Erinnern Sie sich an eine bilingual durchgeführte Einheit: Was hat gut funktioniert? Wo ergaben sich Schwierigkeiten? Gibt es Schüler/innen, mit denen Sie nur Englisch sprechen? (z.B.: Austauschschüler/innen, Migrant(inn)en,...) <ul style="list-style-type: none"> Warum sprechen Sie nur Englisch mit diesen Schüler(inne)n? Würden diese Schüler/innen auch Deutsch verstehen? Wie fühlen Sie sich, wenn Sie mit diesen Schüler(inne)n in der jeweiligen Sprache sprechen? Haben Sie schon einmal an einem bilingualen Projekt an ihrer Schule mitgewirkt? (z.B. Lingua Franca Projekt, immersions(ähnliches) Programm,...)
<ul style="list-style-type: none"> Nehmen wir an, Sie werden von einem/einer deutschsprachigen Schüler/in auf Englisch angesprochen. Würden Sie eher auf Englisch oder auf Deutsch antworten? 	<ul style="list-style-type: none"> Warum würden Sie in der jeweiligen Sprache antworten? Wenn auf Deutsch: Wie würden Sie reagieren, wenn der/die Schüler/in weiterhin auf Englisch kommuniziert?
<ul style="list-style-type: none"> Nehmen wir an, es befindet sich ein/e englische Muttersprachler/in in ihrer Sportklasse. Würden Sie mit ihm/ihr eher auf Deutsch oder Englisch kommunizieren? 	<ul style="list-style-type: none"> Warum würden Sie das tun? Welche Sprache sprechen die Schüler/innen untereinander mit eventuellen englischsprachigen Schüler(inne)n?
<ul style="list-style-type: none"> Angenommen Sie bemerken, dass ein/e englischsprachige/r Schüler/in Ihre Anweisungen nicht verstanden hat. Würden Sie die Anweisung auf Englisch wiederholen? 	<ul style="list-style-type: none"> Warum ja, warum nein? Wie fühlen Sie sich dabei? Würden Sie andere Schüler/innen erklären lassen?
<ul style="list-style-type: none"> Nehmen wir an, Sie planen eine Unterrichtseinheit zum Thema „Leichtathletik“ in Englisch abzuhalten. Worum besteht für Sie die größte Herausforderung? 	<ul style="list-style-type: none"> Worauf müssten Sie sich am meisten vorbereiten? Wie fühlen Sie sich dabei?
<ul style="list-style-type: none"> Wenn ein weiteres Unterrichtsfach ein Sprachenfach ist: Inwieweit spielt dieses bei bilingualen Unterricht eine Rolle? 	

Die für jede Lehrperson individuell erstellten fokussierten Fragestellungen werden im folgenden Kapitel 9.4.2. *fokussierte Fragestellungen* angeführt und entsprechen Themenschwerpunkt 3b: *Analyse der Sprachanwendung – fokussiert*. Die vierte Hauptkategorie beschäftigt sich mit Fort- und Weiterbildungen und insbesondere dem DLP-Lehrgang³⁴. Lehrpersonen, die diese Weiterbildung bereits absolviert haben, sollten diese hinsichtlich ihrer Effektivität beurteilen. Des Weiteren sind allgemeine Erwartungen und Wünsche an eine Weiterbildung auf dem bilingualen Sektor erforscht worden.

Tab. 9: Hauptkategorie 4: Fort- und Weiterbildung

Materiale Kategorien	Sekundärfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Informieren Sie sich über mögliche Weiter- bzw. Fortbildungen auf dem bilingualen Sektor? 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum ja? Warum nein? • Welche Aspekte sprechen dafür? Welche dagegen? • Worüber und wo sammeln Sie Ihre Informationen? • Werden von Ihrer Schule Angebote für Fortbildungen weitergeleitet? • Haben Sie schon einmal eine Weiterbildung absolviert? (allgemein / bilingualer Sektor?)
<ul style="list-style-type: none"> • Würden Sie bei einer Weiter- bzw. Fortbildung bezüglich der Umsetzung von „Bewegung und Sport“ auf Englisch teilnehmen wollen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum ja? Warum nein?
<ul style="list-style-type: none"> • Was würden Sie davon erwarten bzw. wünschen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Inhalte erhoffen Sie sich? • Welche Themen würden Sie interessieren? • Was wäre für Sie hilfreich? • Was würden Sie am meisten benötigen, um „Bewegung und Sport“ bilingual unterrichten zu können? • Über welche Kompetenzen sollen / müssen bilingual unterrichtende Sportlehrer verfügen?

9.4.2. *fokussierte Fragestellungen*

Die Klassifizierungen der fokussierten Fragestellungen wurden für jede Lehrperson individuell und anhand der induktiven Kategorienbildung erstellt. Immerhin war bis zum Zeitpunkt der Beobachtungen noch nicht vorhersehbar, welche Aspekte in den vorliegenden Interessenschwerpunkt aufgenommen werden konnten. Kapitel 9.6.2. *Induktive Kategorien* setzt sich genauer mit der Kategorienbildung des gesammelten Datenmaterials auseinander. Die sich ergebenden spezifischen fokussierten Fragestellungen werden in Kapitel 10. *Ergebnisdarstellung* der jeweiligen Lehrperson zusammengefasst und ausgewertet.

Durch die Verbindung der Einblicke von den Beobachtungen mit den daraus entwickelten fokussierten Fragestellungen konnten die gesammelten Daten dieser beiden Methoden zusammengefügt und somit trianguliert³⁵ werden. Immerhin wurde bei der vorliegenden Arbeit der Untersuchungsgegenstand „von (mindestens) zwei Punkten aus“ ergründet (Flick, 2003, S. 309).

³⁴ Informationen diesbezüglich wurden bereits in Kapitel 2.4. *Dual Language Program* bereitgestellt.

³⁵ Die theoretischen Grundlagen dieses Verfahrens wurden bereits in Kapitel 8.4. *Triangulation* erarbeitet.

Mit Hilfe des angeführten Interviewleitfadens wurden die teilnehmenden Lehrer/innen gebeten, in einem circa halbstündigen Interview zu den forschungsrelevanten Themengebieten Stellung zu nehmen. Der Interviewabschluss gestaltete sich durch folgende Fragestellungen:

1. Wollen Sie dem Gespräch noch etwas hinzuzufügen?
2. Ist etwas Ihrer Meinung nach noch nicht angesprochen worden?
3. Gibt es noch weitere Anregungen bezüglich der vorliegenden Thematik?

9.5. Transkriptionsregeln

Die zunächst als Audio-Dateien vorhandenen Interviews wurden transkribiert, um in weiterer Folge das Auswertungsverfahren der Kategorienbildung nach Mayring (Kapitel 9.6.) durchführen zu können. Die Verwendung von vollständigen Transkripten des gesammelten Datenmaterials ergibt sich dadurch, dass "bei einem auditiv analysierten Interview manche Informationen für die Forschung verloren gehen" (Denner, 2008, S. 242). Ziel dieser Arbeit war es die deduktiv erstellten Kategorien mit so vielen bedeutsamen Aussagen der Lehrpersonen wie möglich auszustatten.

Obwohl einige Gesprächspartner aus verschiedenen Bundesländern stammten, jedoch schon längere Zeit in Wien und Umgebung unterrichteten, stellte das Transkribieren einiger dialektologischer Begriffe keine allzu große Herausforderung dar. Von der Bereinigung ein paar weniger oberflächlicher Fehler, meist grammatikalischer und syntaktischer Natur, wurde abgesehen, da der Sinn beziehungsweise der individuelle Sprachstil der Lehrpersonen unverändert bleiben sollte. Infolgedessen sind jedoch einige Mängel bezüglich der Sprachrichtigkeit in den Transkriptionen anzufinden. Die eigentliche Aussage und Bedeutsamkeit des jeweiligen Interviews betreffend soll dies aber kein Hindernis darstellen.

Da im Rahmen der Ergebnisdarstellung im gleichnamigen Kapitel 10 die Kategorien mit Zitaten aus den Interviews belegt werden, sind die verschriftlichten Gespräche mit Zeilennummern versehen und diese auch in der Datenauswertung angeführt. In Anlehnung an Beltz (Lamnek, 2010) wurden die gesammelten akustischen Daten penibel anhand folgender Transkriptionsanleitung verschriftlicht:

Tab. 10: Bedeutung der Zeichen in den Transkriptionen

Zeichen	Bedeutung
(.)	ganz kurze Pause, Absetzen
(--)	mittlere Pause (bis ca. 0,5 Sekunden)
(---)	lange Pause (bis ca. 1 Sekunde)
(4s)	besonders lange Pause (ab ca. 1 Sekunde mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden)
BEISPIEL	Betonung
A: Text Text [Textüberschneidung. B: Textüberschneidung] Text Text	Kennzeichnung von Überschneidungen bei gleichzeitigem Sprechen
A: Text Text [Text von B] Text	Kennzeichnung von kurzen Einfügungen des anderen Gesprächspartners
()	unverständlich, Länge in Abhängigkeit von der Dauer der unverständlichen Passage
((lacht))	Nonverbales Verhalten
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse

Mhm	Bejahung
Hm, Ähm, Äh etc.	Füllwörter, Verzögerungssignale
<Name>	Anonymisierung

Quelle: Beltz (mod. n. Lamnek, 2010)

Trotz der Vernachlässigung die akustischen Daten in grammatikalisch und syntaktisch einwandfreies Deutsch zu übersetzen, wurden Beistriche – vor allem bei Aufzählungen und Ähnlichem – in den Transkripten eingefügt. Die Verschriftlichungen der geführten Gespräche werden in den Anhängen A bis E ersichtlich gemacht.

9.6. Kategorienbildung nach Mayring

Die Methode der „qualitativen Inhaltsanalyse“ wurde bereits im gleichnamigen Kapitel 8.5. basierend auf dessen theoretischen Grundlagen ausführlich erarbeitet. Im nun folgenden Teil soll die praktische Umsetzung dieser Art der Datenauswertung erläutert werden. Demnach fanden im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl die deduktive, als auch die induktive Kategorienbildung Anwendung.

Im Vorhinein zur Studie wurden deduktiv, also auf den wissenschaftlich fundierten Ausarbeitungen zur darliegenden Thematik und dem Forschungsinteresse basierend, unterschiedliche Kategorien erstellt. Die formalen Kategorien entsprechen den übergeordneten Themenschwerpunkten und die sogenannten materialen Kategorien konkretisieren die forschungsrelevanten Interessensgebiete. Der eingesetzte Interviewleitfaden³⁶ berücksichtigt diese Art der Klassifizierung und beinhaltet passende Fragestellungen, um Antworten auf die jeweiligen Themenschwerpunkte zu erhalten.

Daneben wurden aus jenem transkribierten Datenmaterial, welches keiner der deduktiv erarbeiteten Kategorien zugeteilt werden konnte, induktive Ableitungen erstellt. Eine Kombination dieser beiden Methoden scheint unabdingbar, da eine „Ergänzung deduktiver Ansätze mit induktiven Schritten“ die möglichst umfangreiche Informationserfassung erlaubt (Reinhoffer, 2008, S. 127).

Die induktive Form der Inhaltsanalyse wurde ebenso bei der Auswertung der *3b: Unterrichtsanalyse – fokussiert* berücksichtigt, da bis zum Zeitpunkt der Beobachtungen forschungsrelevante Fragestellungen für diesen Themenblock noch nicht bekannt waren. Nach den zwei besichtigten Einheiten Bewegung und Sport bei jeder Lehrperson konnten fokussierte Schwerpunkte für das Interview festgelegt werden. Diese wurden im weiteren Ablauf ebenfalls induktiv kategorisiert.

Die folgende Übersicht der Kategorien soll alle Auswertungspunkte zusammenfassen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass nicht alle Unterkategorien bei den einzelnen Lehrpersonen Bedeutung finden³⁷.

³⁶ Der gesamte Interviewleitfaden ist in Kapitel 9.4. *Der Interviewleitfaden* dargestellt.

³⁷ Einsicht in die relevanten Kategorien jeder Lehrperson kann in den individuellen Ergebnisdarstellungen in Kapitel 10. genommen werden.

9.6.1. Deduktive Kategorien

Folgende Hauptkategorien - mitsamt den respektiven Unterkategorien - wurden deduktiv erstellt und für die Auswertung des überwiegenden Datenmaterials herangezogen:

Tab. 11: *Deduktive Auswertungskategorien*

Hauptkategorie 1	Eigene Lernerfahrung
a)	Wahrnehmung des Englischunterrichts in der Schulzeit
b)	Methoden des Sprachenlernens
c)	Einschätzung aktueller Englischkenntnisse
Hauptkategorie 2	Einstellung zu DLP
a)	Wissen über DLP
b)	Zufriedenheit mit der Umsetzung des DLP
c)	Wahrnehmung des Rufes von bilingualen Schulen / Zweigen
d)	Vorteile für DLP-Schüler/innen
e)	Hindernisse bei der Umsetzung des DLP
f)	Einschätzung der zukünftigen Situation des DLP
Hauptkategorie 3a	Analyse der Sprachanwendung - teilstandardisiert
a)	Vorrangige Unterrichtssprache(n)
b)	Anwendung von EAA
c)	Handlungsweisen im Umgang mit Englisch
d)	Sprache, in der Schüler/innen miteinander kommunizieren
e)	Herausforderungen einer konkreten Unterrichtssituation
f)	Rolle des Zweitfachs
Hauptkategorie 4	Fort- und Weiterbildung
a)	Bisher absolvierte Fort- und Weiterbildungen
b)	Beschaffung von Information
c)	Wünsche und Erwartungen an eine Fort- beziehungsweise Weiterbildung

9.6.2. Induktive Kategorien

Wie bereits erwähnt wurde jenes verschriftlichte Material, welches den oben genannten deduktiven Klassifizierungen nicht zugeordnet werden konnte, induktiv kategorisiert. Die Angaben der Lehrpersonen bezüglich der *Hauptkategorie 3b: Analyse der Sprachanwendung – fokussiert* sind in gleicherweise anhand der induktiven Methode systematisiert worden. Aus

dem zugrundeliegenden Datenmaterial können dementsprechend folgende Kategorien entwickelt werden:

Tab. 12: Induktive Auswertungskategorien – allgemein

Hauptkategorie 3b	Analyse der Sprachanwendung - fokussiert
Kategorie	Bewusstsein der möglichen Inklusion von EAA
Kategorie	Beurteilung der Kopplung von Klassen
Kategorie	Einschätzung der Akzeptanz des EAA von Schüler(inne)n

Aus dem übrigen Datenmaterial konnten folgende Klassifizierungen abgeleitet werden, welche zum Zwecke der Vollständigkeit und Übersichtlichkeit in nachstehender Tabelle 13 „Induktive Auswertungskategorien – individuell“ für jede Lehrperson aufgelistet werden.

Tab. 13: Induktive Auswertungskategorien – individuell

Lehrperson	Induktive Kategorien
Anna	Probleme bei der Schulorganisation
	Bereitschaft eine Ausbildung zu absolvieren
	Der „elitäre Gedanke“ bei bilingualem Unterricht
	Einschätzungen unterschiedlicher Fächerkombinationen
Sport	Aufnahmeverfahren für DLP-Klassen
	Bereitschaft eine Ausbildung zu absolvieren
	Einschätzungen unterschiedlicher Fächerkombinationen
Ida	Einfluss des familiären Umfelds
Katharina	Bereitschaft eine Ausbildung zu absolvieren
	Einschätzungen unterschiedlicher Fächerkombinationen
	Aufnahmeverfahren für DLP-Klassen
	Einstellung zu Team-Teaching
Georg	Einfluss des familiären Umfelds
	Aufnahmeverfahren für DLP-Klassen
	Der „elitäre Gedanke“ bei bilingualem Unterricht
	Konflikt: Fremdsprachenlernen oder Sachfachvermittlung?
	Einsatz lebensnaher Fremdsprache

10. Ergebnisdarstellung

Bei den folgenden Ergebnisdarstellungen werden die durchgeführten Interviews als Datenmaterial herangezogen. Fokussierte Interessensaspekte, welche sich aufgrund der Beobachtungen ergeben haben, sind in diesen Daten inbegriffen.

Die Interviews wurden anhand der erstellten induktiven und deduktiven Kategorien analysiert³⁸. Die von diesen Themenblöcken abhängigen Unterkategorien sind in den jeweiligen Kapiteln Auswertung der „deduktiven“ beziehungsweise „induktiven Kategorien“ detailliert angeführt. Im zweiten Teil der individuellen Ergebnisdarstellungen erfolgt eine Zusammenfassung der erforschten Resultate. Dieser Auswertungsvorgang wird bei jedem der fünf Interviews vorgenommen. Im abschließenden Kapitel 10.6.2. Interpretation der Ergebnisse werden die gefundenen Resultate mit wissenschaftlichen Fundierungen des Theorieteils verbunden und deren Zusammenhang diskutiert. Überdies soll Tabelle 14 „Zusammenfassung ausgewählter Aussagen der interviewten Lehrer/innen“ die wichtigsten Angaben jeder teilnehmenden Lehrperson festhalten.

Darüber hinaus soll wiederholt auf den Zusammenhang der Hauptkategorien zwei und drei verwiesen werden³⁹, da dieser für die Ergebnisinterpretation ausschlaggebend erscheint. Immerhin zielt Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP darauf ab, die persönliche Haltung gegenüber DLP und bilingualem Unterricht zu identifizieren. Handlungsweisen in potentiellen Situationen des bilingualen Unterrichtes Bewegung und Sport (Kategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung – teilstandardisiert) sollen in weiterer Folge die angegebenen Ansichten ergänzen und bestätigen, oder eben widerlegen.

Zitate aus den verschriftlichten Interviews sind mit Anführungszeichen gekennzeichnet. Um die angeführten Textpassagen auch in den Anhängen A bis E befindlichen Transkriptionen auffindig zu machen, wurden diese mit den relevanten Zeilennummern versehen. Aufgrund des Einfügens von Interviewtextstellen ist die grammatikalische und syntaktische Korrektheit der folgenden Ausarbeitungen nicht durchgehend gegeben. In ähnlicher Weise ist die Übernahme einiger Satzzeichen außen vor gelassen worden, um eine erleichterte Lesbarkeit zu erzielen.

10.1. Lehrperson Anna

Die beiden beobachteten Unterrichtseinheiten Bewegung und Sport von Lehrerin Anna fanden am 18. November 2013 in einem Gymnasium in Wien statt. Das anschließende Interview wurde zwei Tage später, also am 20. November in Räumen der gleichen Schule und unter Einverständnis von Anna abgehalten. Für die Aufnahme wurde ein Olympus Digital Voice Recorder VN-8400PC verwendet.

Aufgrund des soziodemographischen Dokumentationsbogens⁴⁰ ist bekannt, dass Anna zum Zeitpunkt der Beobachtungen und des Interviews 53 Jahre alt ist. Sie unterrichtet an einer

³⁸ Eine Auflistung der jeweiligen Kategorien befindet sich in den Kapiteln 9.6.1. *Deduktive Kategorien* und 9.6.2. *Induktive Kategorien*.

³⁹ In Kapitel 9.4. *Der Interviewleitfaden* wurde der Zusammenhang innerhalb der teilstandardisierten Fragestellungen bereits erörtert.

⁴⁰ Die Bestandteile dieses Bogens sind in Kapitel 9.3. *Durchführung der Interviews* aufgelistet.

AHS in Wien, welche VBS⁴¹ und DLP als Schwerpunkte anbietet. Seit 1986 ist sie als Lehrerin tätig, wobei sie seit dem Jahr 1995 auch als bilinguale Sportlehrerin fungiert. Anna unterrichtet des Weiteren Französisch und ist an ihrer dienstgebenden Institution Vollzeit beschäftigt.

Die Bildungseinrichtung selbst bietet seit 1999 bilinguale Module beziehungsweise Schwerpunkte an, wobei dies durch DLP und einen bilingualen Zweig in der Ober- und Unterstufe realisiert wird. Anna gibt an, dass alle Fächer häufig zweisprachig unterrichtet werden – abgesehen von Religion und Bewegung und Sport.

Wie dem im Anhang A befindlichem Transkript des Interviews zu entnehmen ist, kam es während des Interviewverlaufes zu einer Unterbrechung. Das Interview mit Anna war das erste, das im Rahmen der behandelnden Thematik durchgeführt worden ist. Das Gespräch dauerte rund vierzig Minuten, wodurch viele wertvolle Informationen gesammelt werden konnten.

10.1.1. Auswertung der deduktiven Kategorien

Hauptkategorie 1: Eigene Lernerfahrung

a) Wahrnehmung des Englischunterrichts in der Schulzeit

Bezüglich dieser Kategorie kann festgehalten werden, dass Anna weder sehr gute noch überaus schlechte Erfahrungen mit der englischen Sprache in ihrer Schulzeit gemacht hat (Z. 5 – 11). Des Weiteren gibt Anna an, dass sie Englisch am besten zu Hause alleine durch Absolvierung von vorgegebenen Übungen gelernt hat (Z. 13 – 16).

b) Methoden des Sprachenlernens

Anna hat diese Fragestellungen sehr ausführlich beantwortet (Z. 21 – 40). Allgemein gesprochen ist sie davon überzeugt, dass das Sprechen einer Sprache für dessen Erwerb am ausschlaggebendsten ist (Z. 39f). Daher versucht sie diesem Aspekt in ihrem bilingualen Unterricht gerecht zu werden und den Schüler(inne)n Möglichkeiten für (fremd)sprachliche Interaktionen zu bieten. Dabei verfolgt Anna jedoch ein sehr konkretes System und nimmt Inhalte zuerst in der Muttersprache und danach in der Fremdsprache durch:

[M]ir [ist] eben in Bewegungs- und Sportunterricht vorrangig jetzt einmal das Motorische [wichtig und weil] das Englische jetzt erst dazukommt habe [ich] mir gedacht ich gebe ihnen jetzt einmal [Zeit] einander kennenlernen und jetzt denk ich mir kommt dann ein englischer Input dazu. (Z. 265 – 271)

In den Zeilen 456 bis 460 erklärt Anna wie sie mit ihrer aktuellen DLP-Klasse vorgeht. Nachdem grundlegende Aspekte wie Schrittstellungen oder Armführungen in Deutsch durchgenommen wurden, folgt nun „dasselbe halt dann noch einmal auf Englisch“ (Z. 460).

⁴¹ Im Rahmen des Kapitels 3.5.3. GRg 23 VBS Draschestraße wurde bereits auf die Grundlagen des VBS verwiesen.

c) Einschätzung aktueller Englischkenntnisse

Ihre englischen Sprachkompetenzen scheint Anna eher negativ zu beurteilen. Dennoch weist sie zu Beginn des Gespräches darauf hin, dass sie jemand sei, „der immer sein eigenes Niveau glaube ich schlechter einschätzt, als es wirklich ist“ (Z. 56f). Unter Berücksichtigung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen bewertet sie ihre fremdsprachlichen Kompetenzen in Englisch mit B1 bis B2 (Z. 87). Sie fügt hinzu, dass sie „mittelmäßig gut“ Englisch spricht (Z. 93). Im weiteren Ablauf des Interviews kommt das persönliche Niveau der englischen Kenntnisse erneut zur Sprache, wobei auch dieses Mal die Beurteilung negativ ausfällt: „[...] denen brauche ich nicht [...] mit meinem holprigen Englisch erklären [...] wie sie sich bewegen müssen“ (Z. 154f). Außerdem verweist Anna auf die Verwendung der interessanten Fremdsprache als „Urlaubssprache“ (Z. 361).

Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP

a) Wissen über DLP

Bezüglich des zugrundeliegenden Regelwerks von DLP kann Anna eine kurze Auskunft über die Situation an ihrer Schule geben:

Ja das DLP-Programm ist so aufgebaut an unserer Schule, dass [...] in den Hauptgegenständen und Geographie, Geschichte, Physik und so weiter jeweils ein österreichischer Lehrer mit einem englischsprechenden Native Teacher ist und zwar im Verhältnis ungefähr zwei zu eins [...] also zwei Drittel Deutsch, ein Drittel Englisch [...] und das in praktisch allen Gegenständen außer in Religion und Bewegung und Sport. (Z. 97 – 104)

b) Zufriedenheit mit der Umsetzung des DLP

Aufgrund der Aussagen bezüglich der Umsetzung von DLP durch Annas Kolleg(inn)en kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrerschaft der Schule über das angewandte Unterrichtskonzept spricht und sich gegenseitig unterstützt (Z. 107 – 112). Dies kann auch in Zeilen 124f bestätigt werden, denn „was ich so höre und was ich so sehe glaube ich wird das sehr gut umgesetzt“. In direktem Bezug auf eine bilinguale Durchführungsweise von Bewegung und Sport scheint die Kooperation jedoch stark nachzulassen: „Nein ich weiß auch gar nicht [also ich] habe ich noch nie mit jemanden darüber gesprochen, weil [...] ich muss ehrlich gestehen ich weiß eigentlich nur von ZWEI LehrerINNEN die in Bewegung und Sport diese Ausbildung gemacht [haben]“ (Z. 376 – 379). Im Generellen ist Anna jedoch mit der effektiven Umsetzung des DLP an ihrer Schule sehr zufrieden (Z. 120).

c) Wahrnehmung des Rufes von bilingualen Schulen / Zweigen

Den Ruf von bilingualen Schulen schätzt Anna als „sehr gut“ ein (Z. 131), wobei sie vor allem von einem positiven Ansehen ihrer Schule überzeugt ist: „Besonders ((lacht)) von unserer Schule [...] die immer wieder als Modellschule [...] halt dient“ (Z. 133f).

d) Vorteile für DLP-Schüler/innen

Als resultierenden Vorteil des DLP an ihrer Schule nennt Anna den Erhalt von zweisprachigen Zeugnissen und besseren Chancen beim Studium oder am Arbeitsmarkt (Z. 139 – 141). Abgesehen davon spricht Anna die erworbenen Kenntnisse von Absolvent(inn)en der relevanten Wiener Bildungseinrichtung an:

Also die Abgänger unserer Schule, also wenn ich da bei der Matura als Beisitz das höre die sind perfekt ja die sind perfekt in Englisch und in Deutsch ja, [die] können in allen Situationen ja praktisch muttersprachlich agieren. (Z. 137 – 139)

e) Hindernisse bei der Umsetzung des DLP

Bezüglich der Hindernisse, welche Lehrer/innen von einer konstanten Umsetzung des DLP abhalten, kann Anna hauptsächlich mangelndes Können als Grund nennen:

[D]as ist das persönliche Können in meinem Fall jetzt zum Beispiel, [es] gibt natürlich Hemmungen in einer bilingualen Klasse [Anm.: VBS-Klasse] hab ich es aufgegeben Englisch zu sprechen, weil da ist mehr als die Hälfte muttersprachlicher Kinder oft drinnen die [...] muttersprachlich Englisch sprechen ja denen brauche ich nicht auf meinem holprigen Englisch erklären [...] wie sie sich bewegen müssen. (Z. 150 – 155)

Wie durch das Zitat ersichtlich wird, fühlt sich Anna vor allem Schüler(inne)n mit Englisch als Muttersprache hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen unterlegen. Es scheint interessant festzustellen, dass Anna in einer späteren Passage des Interviews jedoch den Umgang mit Schüler(inne)n aus dem nicht-englischsprachigen Ausland folgendermaßen beschreibt:

[Ich meine] in den bilingualen Klassen habe ich gesagt also hindert mich das, dass einfach die Schüler perfekt sind [...] wir haben ja natürlich immer wieder Schüler aus dem Ausland die meistens in bilingualen Klassen sitzen, [...] und mit denen interessanterweise da habe ich überhaupt keine Hemmung denen das alles auf Englisch zu erklären [...] ja das mache ich dann so nebenbei als [...] das ist überhaupt kein Problem mit denen Englisch zu sprechen. (Z. 226 – 236)

Des Weiteren unterscheidet Anna zwischen der Anwendung des DLP in Unter- und Oberstufen hinsichtlich der erforderlichen englischen Sprachkompetenzen. In den Zeilen 165 bis 167 weist sie auf diesen Aspekt hin, indem sie erklärt, dass „die Hindernisse in den DLP-Klassen ist einfach die persönliche Hemmung ja (.) [...] also in den Unterstufen die DLP-Klassen sind Unterstufen da geht's noch leichter“. Zum Ende des Interviews hin wird deutlich, warum eine Anwendung des EAA in höheren Klassen nicht in Frage kommt, wodurch Anna die oftmalige Ablehnung des zweisprachigen Unterrichts von älteren Schüler(inne)n anspricht:

[I]n einer ersten zweiten kann man ihnen das durchaus sagen okay schaut das ist eure Chance [nutzt] [...] die Gelegenheit und so viel ist es auch wieder nicht auf Englisch [...] aber in den höheren ist das für mich - ich rede jetzt von mir selber - oft ein Grund warum ich das gar nicht auf Englisch mache (Z. 407 – 411)

Ein weiterer hinderlicher Faktor wird bezüglich des mangelnden Alltagsgebrauches von englischem Spezialvokabular angesprochen:

[W]as ich natürlich machen könnte ist, dass ich ihnen die Spezialvokabel lerne, aber wer braucht das Wort Sprosse, Barren, Reckschraube auf Englisch [...] also das [...] müsste ich immer wieder lernen, wenn ich es wirklich anwenden will, dann vergesse ich es auch wieder, weil das einfach keine Verwendung im Alltag hat, das ist nicht gebräuchlich. (Z. 157 – 162)

Die Freiwilligkeit der Anwendung von EAA in DLP-Klassen stellt für Anna einen weiteren einschränkenden Faktor dar. Immerhin sind im Lehrplan keine Regelungen bezüglich verpflichtender Sprachanwendung angeführt (Z. 411ff), wodurch „es immer eine Zeitfrage [ist] wie viel man sich freiwillig noch mehr Arbeit antut“ (Z. 415f). Anna jedoch scheint sich der Eigeninitiative des EAA bewusst zu sein, wodurch „man sich wieder sozusagen selber beim Riemen reißen [muss] aja DLP-Klasse du musst jetzt auf Englisch Inputs geben“ (Z. 264f).

Wie ersichtlich wird hat Anna bei der Kategorie „Hindernisse bei der Umsetzung des DLP“ eine große Summe an Einschränkungen hervorgebracht, unter welcher die Übersichtlichkeit dieser Daten schnell zu leiden scheint. Daher soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass eine zusammenfassende Darstellung der angeführten Hindernisse und Herausforderungen in Kapitel 11.1. *DLP Fort- und Weiterbildungen* vorgelegt wird.

f) Einschätzung der zukünftigen Situation des DLP

Eine weitere Fragestellung beschäftigte sich mit der Einschätzung der zukünftigen Situation von DLP, wobei Anna Bedenken und Ungewissheit ausspricht. In diesem Sinn geht sie vor allem auf die bilingual unterrichtenden Lehrpersonen ein, denn es hängt „immer von den Lehrern ab, also wieviel die jetzt wirklich Input an englischer Sprache“ geben (Z. 191f). Im Rahmen der Frage, ob Anna glaube, dass die Umsetzung von DLP so weiter laufen würde wie bisher, geht sie ebenso auf die notwendige sprachliche Weiterbildung ein:

[D]a werden zum Teil Leute mit einer guten Ausbildung hergenommen oder die es sich halt selber gut angeeignet haben [...] oder so wie ich in Bewegung und Sport [...] das ist ewig lange her, aber es hat für viele oder für einige, die sich freiwillig gemeldet haben so eine DLP-Ausbildung gegeben. (Z. 202 – 205)

Hauptkategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung - teilstandardisiert

a) Vorrangige Unterrichtssprachen

Hinsichtlich dieser Kategorie konnte festgehalten werden, dass Anna grundsätzlich auf Deutsch unterrichtet (Z. 212).

b) Anwendung von EAA

Gelegentliche fremdsprachliche Inputs finden hauptsächlich in den ersten beiden DLP-Jahrgängen der Unterstufe Anwendung, wobei auch diese gesondert vorbereitet werden müssen (Z. 212 – 215). Dementsprechend bereitet Anna

so eine Art Vokabel-Phrasenliste vor, die ich dann den Schülern weitergebe wo für mich so die prinzipiellen entweder Verben oder Spezialvokabel darauf stehen, oder Ausdrücke sportspezifische darauf stehen und die versuche ich dann in dieser Stunde anzuwenden [...] ja und ich gebe ihnen dann am Ende als Kopie [mit] für sie so ein persönliches Sport [...] dictionary. (Z. 216 – 220)

Obwohl dieser Einsatz von Materialien einer wichtigen und nützlichen Inputquelle entspricht, wird die dauernde Realisierung beziehungsweise Beibehaltung von Anna als kritisch beurteilt:

Also ich muss ehrlich gestehen [...] zweimal hatte ich DLP-Klassen wo ich das gemacht habe, das erste Mal habe [...] es auch regelmäßiger gemacht [...] ich mache natürlich keine Vokabelüberprüfung und sie reden weiter auf Deutsch mit mir und ich habe keine Ahnung wie weit sich dadurch ihr Englisch verändert. (Z. 428 – 433)

Zu Beginn ihres bilingualen Unterrichts sei Anna auch noch viel euphorischer in der stetigen Anwendung von Englisch gewesen (Z. 388f). Nichtsdestotrotz glaubt Anna an die Effektivität eines stellenweisen Einsatzes von englischen Inputs in Bezug auf Sport (Z. 433 – 437). Daher versucht sie im bilingualen Unterricht auch „Basics“ zu vermitteln. Darunter fallen die englischen Bezeichnungen von Körperteilen, sowie die Anwendung der Verben fangen, werfen, beugen und strecken (Z. 168ff). Diese Aspekte können ohne gesonderte Vorbereitung „auch mit meinen Englischkenntnissen“ (Z. 168) durchgeführt werden. Generell gesprochen glaubt Anna, dass die effektive Anwendung von EAA durch gezielte Vorbereitung von Unterrichtsstunden realisierbar wäre (Z. 246).

c) Handlungsweisen im Umgang mit Englisch

Bezüglich dieser Kategorie konnten dem Interview mit Anna keine Informationen entnommen werden.

d) Sprache, in der Schüler/innen miteinander kommunizieren

Hinsichtlich der sprachlichen Interaktionen der Schüler/innen weiß Anna, dass „in den DLP-Klassen nur Deutsch, in den VBS-Klassen beides“ gesprochen wird (Z. 300).

e) Herausforderung einer konkreten Unterrichtssituation

Fragestellungen dieser Kategorie zielten darauf ab, Schwierigkeiten hinsichtlich der zweisprachigen Umsetzung eines konkreten Unterrichtsthemas zu ermitteln. Falls Anna demnach eine Einheit zu „Leichtathletik“ unter Berücksichtigung von EAA durchführen würde, stellt das fehlende Fachvokabular die größte Problematik dar. „[Das] muss ich mich ganz gezielt vorbereiten [...] Weil alle Bewegungsbeschreibungen glaube ich, dass ich die spontan jederzeit auf Englisch machen kann“ (Z. 313 – 316). Ebenso bereitet das Umschreiben von Begriffen, wie beispielsweise der Hochsprunglatte, weniger Schwierigkeiten (Z. 324f).

f) Rolle des Zweitfachs

Anna unterrichtet als weiteres Fach Französisch. Dies ist für die vorliegende Arbeit von Relevanz, da der Einfluss eines Sprachenfaches berücksichtigt werden soll. Im Fall von Anna besitzt das Französische zwar einen höheren Alltagswert, die Durchführung von Studententeilen in Bewegung und Sport in dieser Sprache würde ihr dennoch nicht leichter fallen. Schließlich müsste sie sich das Fachvokabular genauso aneignen (Z. 367ff).

Hauptkategorie 4: Fort- und Weiterbildung

a) Bisher absolvierte Fort- und Weiterbildungen

Anna hat bereits in den Jahren 1995 und 1996 die DLP-Fortbildung über die PH Wien absolviert (Z. 60). Daher ist in weiterer Folge die Beurteilung dieser Ausbildung von gesteigertem Interesse. Anna kann festhalten, dass „nur rezeptiv und kein aktiver Sprachgebrauch“ (Z. 66f) vorherrschend waren. Demzufolge empfand sie „[d]ie Ausbildung [als] wenig sinnvoll“ (Z. 483). Das Durchnehmen von Alltagsgesprächen, sowie den Erhalt von Informationen über die Geographie Englands hingegen kann sie dem DLP-Lehrgang positiv anmerken (Z. 539f). Der Sportbezug ist - bis auf den zweiwöchigen Aufenthalt in Großbritannien – ihrer Meinung nach jedoch zu kurz gekommen (Z. 539 – 544; 550 - 555). Neben der DLP-Weiterbildung hat Anna auch ein Sabbaticaljahr in Amerika absolviert, während welchen sie versucht hat ihre englischen Sprachkompetenzen durch (geringen) Kontakt zu Einheimischen und dem Lesen von Büchern zu verbessern (Z. 70 – 78).

b) Beschaffung von Information

Über gegenwärtige Angebote von Fort- und Weiterbildungen auf dem bilingualen Sektor informiert sich Anna nicht (Z. 464ff; 475f). Die Schule, in welcher Anna tätig ist, hat vor einigen Jahren die Möglichkeit einer Weiterbildung auf dem bilingualen Sektor angeboten und auch die zuständige Person für ein Informationsgespräch eingeladen (Z. 469f).

c) Wünsche und Erwartungen an eine Fort- beziehungsweise Weiterbildung

Falls Anna noch einmal an einer DLP-Ausbildung teilnehmen würde, würde sie sich einen fachspezifischeren Bezug wünschen:

[A]lso ich finde, wenn man ein DLP-Seminar anbietet muss das fachspezifisch Bewegung und Sport sein das muss im Turnsaal stattfinden, wo man einfach konkret Unterrichtssituationen durchspielt ja wo man einfach auf Englisch eine Basketballstunde haltet, auf Englisch Geräte herräumen, wegräumen, zusammenbauen, aufbauen lässt ja dann diese Situationen im Turnsaal [...] durchspielt. (Z. 530 – 535)

Hauptkategorie 3b: Analyse der Sprachanwendung - fokussiert

- **Bewusstsein der möglichen Inklusion von EAA**

Auf die Frage, was in den beobachteten Unterrichtsstunden in Bezug auf EAA eingebaut hätte werden können, antwortete Anna:

Ja natürlich ganz viel [ich] [...] hab vorbereitete Stunden für das „Cartwheel“ also Rad [...] auf Englisch, das [...] könnt ich alles natürlich auf Englisch erklären wenn ich es mir vorher überleg [...], wenn ich mir die Zeit dafür nehme beim Basketball das ist eben ganz einfach diese Sachen [...] „throw“, „catch“, „how to hold the fingers“ [...] „how to catch the ball“ und so weiter das kann man dann natürlich ganz leicht auf Englisch, das sind sozusagen die Basics werfen, fangen, diese Übungen sind ganz leicht auf Englisch zu machen. (Z. 442 – 449)

- **Beurteilung der Kopplung von Klassen**

Die DLP-Klassen sind in Bewegung und Sport größtenteils mit VBS-Klassen gekoppelt, was für Anna ein Hindernis betreffend der Umsetzung von EAA darstellt. Dies ergibt sich aufgrund der negativen Haltung der Schüler/innen der DLP-Klassen, welche die ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen der VBS-Schüler/innen erkennen und sagen „jetzt haben wir Sport jetzt wollen wir unsere Ruhe und nicht wieder Englischunterricht“ (Z 401f).

[I]n der Schule habe ich es am Anfang MEHR [gemacht], bin dann eher auf Ablehnung gestoßen von Seiten der nicht bilingualen [...], die haben gesagt muss das sein und schon wieder, dann habe ich gemerkt die bilingualen [Anm.: Schüler/innen der VBS-Klassen] reden [...] so gut Englisch ja, dass mein bisschen Input überhaupt nichts bringt, dann habe ich es aufgegeben. (Z. 483 – 488)

Induktive Kategorien

- **Probleme bei der Schulorganisation:**

Anna verweist im Interview auf die Unterrichtsweisen von Kolleg(inn)en und gibt an, dass das VBS-Angebot einen großen Einfluss auf diese hat. Immerhin ist „der Input vom Englischlehrer in den DLP-Klassen [...] viel geringer als in den VBS-Klassen“ (Z. 101). Dies kann Anna unter anderem auf persönliche Erfahrungen der VBS-Lehrer/innen und manche familiäre Situation zurückführen. Schließlich weiß Anna, dass einige dieser Lehrpersonen längere Aufenthalte im englischsprachigen Ausland absolviert haben und zum Teil aus Familien stammen, in welchen die englische Sprache vorherrschend ist (Z. 193 – 198).

Dennoch ist Anna davon überzeugt, dass sie und auch ihre Kollegschaft von dem Mehr an Erfahrung der in VBS-Klassen unterrichtenden Lehrer/innen profitieren können. Denn durch diese ständige gemeinsame Arbeit mit den Englischlehrern [sind] also Geographielehrer, Geschichtelehrer österreichischer Abstammung auch

schon recht gut oder [haben] viel Material, um Englisch unterrichten zu können, gar nicht so schlecht glaube ich Englisch sprechen und diesen Input ja für eine Anfängerklasse DLP auch auf Englisch selber machen können ja und auch machen, also dass sozusagen da nicht nur die Native Teacher, sondern auch unsere österreichischen sehr viel leisten. (Z. 107 – 112)

Die Überzeugung, dass EAA auch von Lehrer(inne)n österreichischer Abstammung durchgeführt werden kann, ist demnach vorhanden. Gleichzeitig wird diese Ansicht jedoch gemindert, indem auf ausreichende Kompetenzen für einen DLP-Unterricht ausschließlich mit Anfängerklassen verwiesen wird.

- **Bereitschaft eine Ausbildung zu absolvieren**

Die Interviewerin erhält auf die Frage, ob Interesse an der erneuten Absolvierung eines bilingualen Lehrganges bestehe, eine sehr ausführliche und ehrliche Antwort:

[A]lso ganz ehrlich ich bin jetzt, also das klingt ein bisschen merkwürdig ja aber ich habe noch sieben Jahre zu unterrichten, ich habe jetzt so viel investiert im Französischen um da sozusagen am Letztstand zu sein das ist irgendwie das Hauptaugenmerk auf das ich meinen Fokus lege, ich mache jedes Jahr mehrere Fortbildungen [...] mindestens zwei auch im Sport, ich mache die VDLÖ Woche, um in Bewegung und Sport sozusagen am Letztstand zu sein, ich habe die Betreuungslehrausbildung gemacht, ich habe die Studentinnen die FAP Studentinnen, die PÄP Studentinnen, ich kann jetzt nicht und will jetzt nicht meine Energie noch in eine DLP-Ausbildung, die ich vielleicht gar nicht mehr brauche [investieren]. (Z. 507 – 515)

- **Der „elitäre Gedanke“ bei bilinguaem Unterricht**

Anna führt einen sehr interessanten Punkt an, welchen sie als „Konkurrenzverhalten [...] zwischen den normalen Klassen und den VBS-Klassen“ beschreibt (Z. 390f). Schließlich seien die Schüler/innen der VBS-Module davon überzeugt,

dass sie was Besseres sind oder natürlich auch bevorzugt werden, weil da gibt es Vorführstunden in VBS-Klassen und Matura wie gut die nicht sind, weil sie alles zweisprachig können und zwei Lehrer die dafür abgestellt werden ja der Native und der österreichische Lehrer und insofern entsteht dann so ein elitäres Gefühl bei diesen VBS-Klassen die sind auch viel leistungsorientierter und glauben dadurch auch, dass sie vielleicht besser sind die anderen fühlen sich immer ein bisschen benachteiligt ja die haben weniger [zusätzliche] unterstützende Lehrer die ihnen helfen. (Z. 391 – 399)

- **Einschätzungen unterschiedlicher Fächerkombinationen**

In den Zeilen 112ff geht Anna auf ihre Kolleg(inn)en ein, die Englisch in Kombination mit einem Sachfach unterrichten: „Lehrer die zum Beispiel Englisch unterrichten und Informatik [...] aber die Klasse nicht in Englisch haben, sondern nur in Informatik machen zum Teil den ganzen Unterricht einfach nur auf Englisch“. In ähnlicher Weise erklärt Anna, dass die Klassenvorstände von DLP-Klassen meist selbst Englisch als Unterrichtsfach haben „oder im

Ausland waren im englischsprachigen, oder auch in bilingualen Klassen zum Teil sogar selber Englisch [...] unterrichten“ (Z. 126 – 128).

10.1.3. Zusammenfassung des Interviews

Dem ausführlichen Gespräch mit Anna kann entnommen werden, dass sie ihre englischen Sprachkompetenzen mittelmäßig einschätzt. Unterrichtet Anna in Klassen, in denen die Englischkompetenzen der Schüler/innen ihre eigenen zu übersteigen scheinen, fühlt sie sich eher unwohl. Dadurch, dass Anna Französisch als weiteren Gegenstand unterrichtet, verfügt sie über ein großes Wissen an Methoden für ein effektives Sprachenlernen.

Neben dem bereits erwähnten Hindernis Englisch bei sprachlich kompetenteren Schüler(inne)n anzuwenden, fehlt es Anna oftmals auch am nötigen Fachvokabular. Die freiwillige Anwendung des EAA stuft die interviewte Lehrerin ebenfalls als problematisch ein. In ähnlicher Weise empfindet sie die Kopplung von DLP-Klassen mit anderen Klassen unvorteilhaft.

Anna inkludiert englische Inputs in ihrem Unterricht Bewegung und Sport mit DLP-Klassen, wobei sie versucht „Basics“ zu lehren. Diese realisiert sie durch die Verwendung sogenannter „Sport Dictionaries“.

Anna hat den DLP-Lehrgang⁴² bereits absolviert, welchen sie retrospektiv betrachtet als wenig sinnvoll beurteilt. Denn obwohl sie den Input über die Geographie Englands und das Üben von Alltagsgesprächen positiv bewertet, ist der Sportbezug bei dieser Ausbildung zu kurz gekommen.

10.2. Lehrperson Sport

Das Interview mit Lehrerin Sport wurde am 26. November 2013 in einem Gymnasium in Wien durchgeführt. Für die Aufnahme wurde ein Olympus Digital Voice Recorder VN-8400PC verwendet. Die vorangehenden Beobachtungen von zwei Einheiten Bewegung und Sport wurden am Vortag absolviert.

Sport ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 47 Jahre alt und seit 1992 als Lehrerin tätig. Die AHS, an welcher sie angestellt ist, bietet seit 1999 bilingualen Unterricht in Form von DLP, einem bilingualen Zweig in der Ober- und Unterstufe, sowie ein bilinguales Modul an. Sport ist Vollzeit beschäftigt und hat Coaching und Psychologie und Philosophie als weitere Unterrichtsfächer. Laut ihren Aussagen zählen Geographie und Geschichte zu den am häufigsten bilingual unterrichteten Fächern an der relevanten AHS.

Das Interview fand in der Nähe der Eingangshalle der Schule statt, wodurch sich der Verlauf des Gesprächs durch einige Hintergrundgeräusche kennzeichnet. Aufgrund leichterer Lesbarkeit wurden diese bei der Transkription jedoch außer Acht gelassen.

Das verschriftlichte Gespräch mit Lehrerin Sport kann in Anhang B gefunden werden.

⁴² Eine detaillierte Beschreibung dieses Ausbildungsangebotes ist in Kapitel 2.4. *Dual Language Program* zu finden.

Hauptkategorie 1: Eigene Lernerfahrung

a) Wahrnehmung des Englischunterrichts in der Schulzeit

Person Sport verweist im Rahmen ihrer eigenen Schulzeit auf die Absolvierung einer Handelsakademie, „das heißt der Englischunterricht in einer HAK läuft sicher einmal ganz anders ab, [...] weil einfach [...] der Schwerpunkt auf Wirtschaftsenglisch gelegt wird [...] [und] eher wenig auf Sprachkompetenzen“ (Z. 614 – 618). Daher wurde Sport außer Wirtschaftssprachen kaum Alltagskommunikation gelehrt (Z. 619 – 621).

b) Methoden des Sprachenlernens

Sport ist davon überzeugt, dass durch den Kontakt mit einer Sprache, also „[i]m Ausland zu sein [und] einfach zu sprechen“, der effizienteste Weg ist sich diese anzueignen (Z. 631 – 633). Im Verlauf des Interviews kommt sie auf diese direkte Interaktion zurück und sagt, dass wenn Schüler/innen

einen natürlicheren Umgang haben [mit] Natives, die sie einfach in wirklich einem guten Englisch sprechen hören und was Kinder übers Gehör mitbekommen und selbstverständlich mitbekommen kann man ihnen nachher nicht mehr wegnehmen das passiert einfach automatisch, dass sie Englisch lernen. (Z. 677 – 681)

c) Einschätzung aktueller Englischkenntnisse

Ihre englischen Kompetenzen schätzt Lehrerin Sport derzeit als eher mittelmäßig bis schlecht ein. Zum einen gibt sie an, dass „[z]um jetzigen Zeitpunkt [...] eher so [ist], dass ich sage ja ich kann mich normal unterhalten so irgendwie wenn man sagt auf Reisen, dass ich halt einfach mich quasi auf Englisch einfach durchschlagen kann [aber] sind jetzt nicht extrem“ (Z. 624 – 626). Zum anderen bezeichnet sie ihr „Englisch vielleicht nicht so flüssig und so perfekt [...], als dass ich das als selbstverständlich einfach im Unterricht anwenden kann“ (Z. 731f).

Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP

a) Wissen über DLP

Hinsichtlich des zugrundeliegenden Regelwerks des DLP kann Lehrerin Sport die Zwecke des Programmes anführen. Neben dem natürlichen Erlernen einer Zweitsprache und möglichst vielen sprachlichen Anreizen, steht für Sport der Einsatz von „Native Speakers“ bei der Umsetzung dieses Programms im Vordergrund (Z. 637 – 643).

b) Zufriedenheit mit der Umsetzung des DLP

Allgemein kann festgehalten werden, dass Person Sport die Umsetzung des DLP an ihrer Schule für effizient und sinnvoll hält (Z. 647). Diesbezüglich geht sie erneut auf die bedeutende Rolle der „Native Teachers“ ein (Z. 647 – 655). In den Zeilen 655 bis 658 nimmt sie

jedoch auch Bezug auf die österreichischen Lehrpersonen und gibt an, dass „auch vorrangig Lehrer in [...] Gegenständen wie Geschichte, Geographie, Physik, Bio und so wirklich einen Zugang zur Englisch als Arbeitssprache haben und das sicher sehr toll und motiviert machen“. In weiterer Folge weist Lehrerin Sport darauf hin, dass Bewegung und Sport nicht zu jenen Gegenständen zähle, in welchem die Anwendung von EAA vorgesehen sei (Z. 652f) und dahergehend von ihr auch nicht realisiert wird.

c) Wahrnehmung des Rufes von bilingualen Schulen / Zweigen

Person Sport schätzt den Ruf von bilingualen Angeboten als „sehr hoch“ ein (Z. 661). Diese Bewertung basiert auf dem hohen Andrang vieler Eltern und Schüler/innen, die eine Aufnahme in eine bilinguale beziehungsweise DLP-Klasse bevorzugen (Z. 661 – 668).

d) Vorteile für DLP-Schüler/innen

Lehrerin Sport ist sich einer Reihe positiver Auswirkungen einer bilingualen Unterrichtsweise bewusst. Dementsprechend führt sie neben besseren Chancen im Berufsleben und für den weiteren Studienerfolg (Z. 716 – 719) folgende Aspekte an:

[Ja], dass sie einfach eine erhöhte Sprachkompetenz haben, vielleicht auch noch, dass sie gerade in den bilingualen Klassen auch [...] einen interkulturelleren Zugang haben, dass sie einfach mit Menschen aus verschiedenen Kulturen aus verschiedenen Herkunftsländern konfrontiert werden und, dass [...] vielleicht auch ein besserer Integrationsprozess stattfinden kann. (Z. 684 – 688)

e) Hindernisse bei der Umsetzung des DLP

Bezüglich dieser Kategorie sagt Lehrerin Sport aus: „Hindernisse sind vielleicht nur einfach die [...] beschränkten Mittel einfach [...] die es einfach nicht möglich machen, dass man mehrere Klassen bilingual führt, aber ansonsten, wenn es eingeführt ist sehe ich relativ wenig Hindernisse“ (Z. 702 – 705). Nach weiteren Fragestellungen der Interviewerin fügt Sport hinzu, dass „auch mit diesen Natives ein eventuelles Hindernis wäre, wenn sagen wir mit einem Native nicht zusammenarbeiten kann, aber das kommt glaube ich nicht vor“ (Z. 708 – 710).

Des Weiteren führt Sport ein mögliches Hindernis auf mangelnde fremdsprachliche Kompetenzen zurück:

[M]angelnde eigene Sprachkompetenz wo man dann sagt ja das ist eh vom [...] Organisationsplan so vorgesehen, dass man halt auf Deutsch unterrichtet, dass man sich dann gar nicht die Frage stellt, wenn ich nicht selber wirklich einen extremen Zugang habe, dass ich sage, [dass ich] sehr gut bin in Englisch und sage ja das möchte ich jetzt auch noch anwenden, um den Schülern auch da noch die Fachbegriffe mitzugeben, dann wird üblicherweise ein [...] Sportlehrer auf Deutsch einfach unterrichten. (Z. 805 – 811)

Das Niveau der englischen Kompetenzen von älteren Schüler(inne)n scheint für Sport ebenfalls ein Problem darzustellen. „[A]lso ich sag einmal die Oberstufenschülerinnen die jetzt schon einige Jahre bei uns sind und da sind einfach viele dabei die einfach Natives sind, da

hätte ich wahrscheinlich ein unangenehmes Gefühl vor denen dann Englisch zu sprechen ja [...], weil die einfach jeden Fehler natürlich sofort bemerken würden ((lacht))“ (Z. 789 – 793).

f) Einschätzung der zukünftigen Situation des DLP

Die zukünftige Situation des DLP schätzt Sport als positiv ein, da sie von einem weiteranhaltenden Bedarf zweisprachiger Unterrichtsangebote ausgeht:

Ja ich glaube, dass die Forderung der Eltern immer mehr wird, dass man MEHR bilinguale, MEHR DLP-Klassen implementiert, weil ich glaube, dass Englisch einfach als Sprache immer wichtiger wird und dass es immer wichtiger wird, dass [man] wirklich eine extrem hohe Sprachkompetenz hat. (Z. 713 – 719)

Hauptkategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung - teilstandardisiert

a) Vorrangige Unterrichtssprachen

Auf die Frage, in welchen Sprachen unterschiedliche Stundenteile des Unterrichts Bewegung und Sport durchgeführt werden, antwortet Sport: „Ich unterrichte nur in Deutsch“ (Z. 727).

b) Anwendung von EAA

Hinsichtlich der praktischen Anwendung von EAA weist Sport bereits in den ersten Minuten des Interviews darauf hin, dass die englische Sprache in ihrem Sportunterricht keine Anwendung findet: „[D]as kann ich gleich vorbeugend sagen ((lacht)), [...] dass ich auch nicht auf Englisch unterrichte“ (Z. 653f).

Als Grund dafür gibt Sport an, dass sie sich noch nie „die Frage gestellt [habe], sondern [...] einfach automatisch selbstverständlich Deutsch unterrichtet“ (Z. 734), da es für Bewegung und Sport „eigentlich nicht vorgesehen ist“ (Z. 733). Deshalb hat die interviewte Lehrerin auch noch nie probiert, Stundenteile in englischer Sprache abzuhalten (Z. 740).

Dennoch ist sich Sport der positiven Aspekte eines zweisprachigen Unterrichts seitens der Lehrer/innen bewusst. Immerhin führt sie in den Zeilen 695 bis 700 an, dass sie bilingualen Unterricht als Bereicherung empfinde:

[U]nd ich glaube, dass [es] eine persönliche Bereicherung auch ist, wenn man in beiden Sprachen dann unterrichtet und auch selber dann sozusagen wenn man wieder einen Part-Zeit Lehrer hat, der in dieser Klasse mitunterrichtet das ist ja ganz fein, dass ich ein bisschen das Teamteaching [...] gefördert wird und dass ich viel zu zweit einfach schon anders und besser unterrichten kann als alleine in einer Klasse.

c) Handlungsweisen im Umgang mit Englisch

Falls Sport von einer Schülerin mit Deutsch als Muttersprache in Englisch angesprochen werden würde, würde sie auf Deutsch antworten. „[S]ie kann gerne auf Englisch mit mir sprechen, aber ich würde eher auf Deutsch antworten, weil ich mich sicherer fühle ja“ (Z. 755f). Generell ist es Sport ein Bedürfnis festzuhalten, dass „[w]enn ich weiß, dass sie mich

auf Deutsch nicht versteht würde ich auf Englisch antworten [...], wenn ich das Gefühl habe sie versteht mich auf Deutsch auch, dann würde ich auf Deutsch antworten“ (Z. 762 – 764).

Des Weiteren wäre es für Sport eine Option, dass eine Schülerin die englische Erklärung der Aufgaben oder Ähnlichem für etwaige englische Muttersprachlerinnen übernimmt. „Es ist in den letzten Jahren überhaupt nicht mehr vorgekommen bei meinen Klassen jetzt die ich unterrichte, dass jetzt jemand Deutsch nicht versteht [...], aber ansonsten ist das schon eine Möglichkeit, dass auch eine Schülerin das kurz übersetzt ja“ (Z. 775 – 777).

d) Sprache, in der Schüler/innen miteinander kommunizieren

Im Unterricht Bewegung und Sport wird mit Mitschüler(inne)n, welche besser Englisch als Deutsch verstehen, „prinzipiell“ Englisch gesprochen (Z. 769 – 772).

e) Herausforderung einer konkreten Unterrichtssituation

Auf die Frage, was die größte Herausforderung darstellen würde, falls eine Leichtathletikstunde mit englischem Input durchzuführen wäre, antwortete Sport kurz und prägnant: „Fachbegriffe“ (Z. 782). In weiterer Folge wurde dies jedoch noch genauer erläutert:

Ja es ist jetzt für mich so eigentlich die Frage, die ich mir eigentlich wirklich noch nicht gestellt habe, weil ich es einfach nicht tu und daher, aber [...] die Herausforderung wäre, dass ich englische Fachbegriffe verwenden müsste, die mir gerade in speziellen Sportarten dann wahrscheinlich fehlen würden. (Z. 784 – 788)

f) Rolle des Zweitfachs

Hinsichtlich dieser Kategorie konnten dem gesammelten Datenmaterial keine Informationen entnommen werden.

Hauptkategorie 4: Fort- und Weiterbildung

a) Bisher absolvierte Fort- und Weiterbildungen

Sport hat bisher keine Ausbildungen auf dem bilingualen Sektor abgeschlossen (Z. 868). Dies kann sie wiederum auf die geminderte Relevanz einer entsprechenden Fortbildung für Bewegung und Sport zurückführen: „Na man konnte diese Ausbildung für DLP machen und das ist von der Schule natürlich gefördert worden, aber wie gesagt hauptsächlich für Lehrer [die] in den Fächern unterrichten wo eben auch das Programm vorgesehen ist“ (Z. 864 – 866). Wie bereits erwähnt ist laut Sport eine Umsetzung des DLP im Sportunterricht nicht vorgesehen (Z. 733).

b) Beschaffung von Information

Nach eigenen Aussagen informiert sich Sport nicht über aktuelle Angebote von Fort- und Weiterbildungen (Z. 861). Hinsichtlich diesbezüglicher Informationsbereitstellung vonseiten

der Schule hat Sport auf das bereits genannte Ausbildungsangebot für den DLP-Lehrgang⁴³ hingewiesen (Z. 864 – 866).

c) Wünsche und Erwartungen an eine Fort- beziehungsweise Weiterbildung

[B]evor ich so spezielle Fortbildungen machen würde, würde ich eigentlich für mich selber meine Alltagssprache eher verbessern ich müsste jetzt einfach sagen ich fahre weiß ich nicht drei vier Wochen in ein englischsprachiges Land, möglichst alleine wo ich mich dann alleine durchschlagen muss, [...] dann hätte ich glaube ich schon einmal die Möglichkeit, dass ich [...] selber irgendwie WIEDER meine eigene mir Kompetenz zutraue, das ist eher glaube ich das Entscheidende, ich glaube jetzt nicht, dass es durch eine Fortbildung, die weiß ich nicht zwei Wochenstunden dauert, das wäre vielleicht höchstens ein Anstoß, dass ich mich selber wieder hinsetze und zuhause wieder einfach MEHR mich mit Englisch beschäftige, Englischbücher lese und so weiter. (Z. 872 – 881)

Ebenso ist sich Sport hinsichtlich der Sinnhaftigkeit einer Ausbildung für zweisprachigen Sportunterricht unsicher. So glaubt sie, „dass ich da zwar wahrscheinlich viele Fachbegriffe lernen würde, aber das verbessert noch immer nicht mein Alltagsenglisch wo ich mich einfach in einer natürlichen Weise nicht mit den Schülern unterhalten kann [...], ohne dass man zwischendurch doch wieder einmal nicht die Vokabel findet“ (Z. 884 – 888).

Auch in Bezug auf zu erwartende konkrete Inhalte einer Ausbildung für bilingualen Unterricht Bewegung und Sport behält die interviewte Lehrerin ihre Einstellung bei. Immerhin verweist sie erneut darauf, dass sie „diese Ausbildung nur dann [mache], wenn ich selber schon wieder ein bisschen gesetzelter bin, dass ich selber einfach sage ja es ist für mich relativ natürlich Englisch als Arbeitssprache zu verwenden und da brauche ich zusätzlich die Ausbildung wo ich dann das Fachvokabular auch verwenden kann“ (Z. 894 - 897).

10.2.2. Auswertung induktiver Kategorien

Hauptkategorie 3b: Analyse der Sprachanwendung - fokussiert

- **Bewusstsein der möglichen Inklusion von EAA**

Sport hat sich entschieden vorrangig in Deutsch zu unterrichten (Z. 834), wodurch sich auch retrospektiv betrachtet die Möglichkeit eines englischen Inputs kaum gegeben hat.

[J]a da waren jetzt nicht unbedingt so wahnsinnig viele nein, oh ja es wären schon Fachbegriffe auch wo möglich gewesen, die man ihnen mitgibt also ich denke mir entweder man entscheidet sich, dass man grundsätzlich die Stunde auf Englisch hält, oder man entscheidet sich, dass man grundsätzlich auf Deutsch unterrichtet, ein anderer Zugang ist, ich lasse ein paar Fachvokabel einfließen [aber das] würde mir komisch vorkommen. (Z. 831 – 835)

⁴³ Die Grundlagen und Anforderungen dieses Lehrganges werden in Kapitel 2.4. *Dual Language Program* erarbeitet.

- **Beurteilung der Kopplung von Klassen**

Wie bereits erarbeitet wurde unterrichtet Lehrerin Sport hauptsächlich auf Deutsch (Z. 727, Z. 834). Als einen Grund kann sie die Kopplung von „normalen“ Klassen und jenen, mit einem zweisprachigen Fokus anführen (Z. 735 – 737). Immerhin ergibt es sich aufgrund der Regelklassen laut Sport „automatisch, dass man auf Deutsch unterrichtet“ (Z. 737).

- **Einschätzung der Akzeptanz des EAA von Schüler(inne)n**

Obwohl Lehrperson Sport keine englischen Inputs in den Unterricht Bewegung und Sport mit DLP-Klassen inkludiert und dieses auch nicht vor hat (Z. 831 – 835), glaubt sie, dass fremdsprachliche Inhalte bei ihren Schülerinnen generell gut ankommen würden (Z. 823f). In Bezug auf DLP-Klassen ist Sport sich

ganz sicher, dass das überhaupt kein Problem darstellen würde [...] das kann ich schwer einschätzen, weil die habe ich heuer neu übernommen und die kenne ich auch noch nicht ganz so gut und, aber ich glaube, wenn ich ihnen das gut verkaufen würde [...] wäre das kein Problem für sie, WENN sie keinen Leistungsdruck dadurch verspüren würden. (852 – 857)

Da im Sportunterricht oftmals Regelklassen mit Klassen eines bilingualen Moduls gekoppelt sind, war ebenso die Akzeptanz des EAA der Regelschülerinnen von Interesse. Auch diesbezüglich ist Sport zuversichtlich gestimmt und vermutet, dass „die [...] das schon akzeptieren wahrscheinlich“ (Z. 845).

Induktive Kategorien:

- **Aufnahmeverfahren für DLP-Klassen**

Obwohl Lehrerin Sport den Ruf und die zukünftige Situation von DLP positiv einschätzt (Z. 661 – 668; Z. 713 – 719), nennt sie Schwierigkeiten in Bezug auf die zufriedenstellende Aufnahme von bilingual interessierten Schüler(inne)n.

[E]s ist einfach auch der [...] Andrang in eine bilinguale Klasse beziehungsweise in eine DLP-Klasse zu kommen extrem groß, es sind immer mehr die versuchen ihre Kinder sozusagen in diese Klassen zu bringen und leider ist es einfach so, dass viele dann doch abgewiesen werden müssen, weil das einfach nach einem strengen Auswahlkriterium werden die Kinder halt ausgewählt und einfach die, die schon eine höhere Kompetenz haben werden halt dann in diese Klassen genommen. (Z. 662 – 668)

- **Bereitschaft eine Ausbildung zu absolvieren**

Sport ist nicht dazu bereit, sich für die Teilnahme an einer Ausbildung bereit zu erklären, da sie derzeit „die Motivation jetzt nicht [habe], dass ich mir das aneignen möchte“ (Z. 901). Da die Interviewerin eine Begründung dieser Aussage für notwendig hielt, ist Sport in weiterer Folge erneut auf den vermeintlichen Mangel ihrer fremdsprachlichen Grundlagen eingegangen:

[W]eil ich wie gesagt also zuerst einmal einfach wirklich mich sicherer fühlen müsste und das [kann] mir jetzt keine Fortbildung in dem Sinn bieten, sondern das müsste ich einfach wirklich und vielleicht mache ich das, wenn ich jetzt übernächstes Jahr im Sabbatical gehe, dass ich einfach monatelang in einem englischsprachigen Land BIN und wenn ich dann sozusagen für mich selber die Sicherheit gewonnen habe wieder, dass ich mich ganz selbstverständlich unterhalten kann, dann wäre das überhaupt kein Thema und überhaupt kein Problem für mich das sofort umzusetzen, da glaube ich sogar, dass ich nicht einmal wahnsinnig viele Fortbildungen brauche, sondern das ist sozusagen mein EIGENES [...], also meine eigene Fähigkeit oder Unfähigkeit das anzuwenden. (Z. 904 – 913)

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, wäre Sport bereit eine Ausbildung zu absolvieren, wenn sie ihre fremdsprachliche „Sicherheit“ (Z. 909) wiedererlangt hat. Des Weiteren glaubt sie, dass nach Erreichung dieser grundlegenden Kenntnisse „nicht einmal wahnsinnig viele Fortbildungen“ notwendig sind (Z. 911), um Bewegung und Sport erfolgreich zweisprachig umzusetzen.

- **Einschätzung unterschiedlicher Fächerkombinationen**

Sport gab hinsichtlich der Einschätzung, ob Lehrkräfte mit Englisch als Unterrichtsfach eher bilingual unterrichten ihre Zustimmung. Immerhin ist sie davon überzeugt, dass es für diese Lehrer/innen „natürlicher“ sei in der englischen Sprache zu agieren (Z. 819).

10.2.3. Zusammenfassung

Lehrerin Sport kann zwar eine positive Einstellung hinsichtlich DLP und deren Umsetzung an der relevanten AHS nachgewiesen werden – die eigenständige Anwendung des EAA betreffend ist Sport jedoch nicht so optimistisch gestimmt.

Hindernisse für den Einsatz von EAA ergeben sich für Interviewpartnerin Sport aufgrund ihres Mangels an fachspezifischen Begrifflichkeiten und einem vermeintlich höherem Englischniveau mancher Schüler/innen im Vergleich zu ihrem eigenen. Da sie sich generell dafür entschieden hat ihren Unterricht lediglich in deutscher Sprache abzuhalten, hat sie bis jetzt noch keine englischen Inputs in Bewegung und Sport einfließen lassen. Die Kombination von Regelklassen mit Klassen eines bilingualen Moduls oder Ähnlichem scheint für Sports monolinguale Unterrichtsweise ebenfalls ausschlaggebend. Nichtsdestotrotz wäre sie an einer Zusammenarbeit mit einem „Native Teacher“ interessiert, da sie Team-Teaching als persönliche Bereicherung empfindet.

Die Absolvierung einer Fort- oder Ausbildung auf dem bilingualen Sektor kommt für Sport derzeit nicht in Frage. Immerhin scheint für sie die Festigung von grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten notwendig, um in weiterer Folge an einer entsprechenden bilingualen Fortbildung teilzunehmen.

10.3. Lehrperson Ida

Am 27. November 2013 wurden zwei Einheiten des Unterrichts Bewegung und Sport einer DLP-Klasse, gekoppelt mit einer Regelklasse, beobachtet. Einige Stunden später wurde das auf diesen Observationen basierende Interview mit Lehrerin Ida durchgeführt. Das Gespräch fand im Konditionsraum der Schule statt und wurde mit einem Olympus Digital Voice Recorder VN-8400PC aufgenommen.

Ida ist 56 Jahre alt und seit 1981 als Lehrerin tätig. Seit circa sieben Jahren unterrichtet sie Bewegung und Sport auch zweisprachig. Ida ist an ihrer dienstgebenden Institution, einem Gymnasium und Realgymnasium in Wien, Vollzeit beschäftigt und unterrichtet neben Sport auch Italienisch.

Ida unterrichtet manche Einheiten Bewegung und Sport in Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrerin. In diesem Fall ist die Rede von Lehrerin Katharina, welche ebenfalls an der vorliegenden Forschung teilnahm und auf welche im nächsten Kapitel (10.4.) näher eingegangen wird.

Die relevante Schule bietet seit ungefähr sieben Jahren zweisprachigen Unterricht an. Dieser findet in Form von DLP und bilingualen Zweigen in der Unter- und Oberstufe statt. Neben Deutsch und Englisch kommen laut Ida auch Italienisch, Französisch und Latein als Unterrichtssprachen zum Einsatz. Ida glaubt, dass zu den häufigsten bilingual unterrichteten Gegenständen Mathematik, Biologie, Geschichte und Geographie zählen.

Das Transkript des Interviews mit Ida ist in Anhang C ersichtlich.

10.3.1. Auswertung deduktiver Kategorien

Hauptkategorie 1: Eigene Lernerfahrung

a) Wahrnehmung des Englischunterrichts in der Schulzeit

Ida hat den Englischunterricht in ihrer eigenen Schulzeit als äußerst positiv wahrgenommen. Schließlich war er

sinnvoll [und] es hat mir Spaß gemacht, ich habe zweimal die Schule gewechselt, öfter den Englischlehrer gewechselt und von dieser Umstellung habe ich persönlich profitiert, weil jeder ein bisschen eine andere Aussprache hat und ja also der Englischunterricht war für mich, ich hab [...] ihn gern gehabt. (Z. 929 -933)

b) Methoden des Sprachenlernens

Für Ida erfolgt effektiver Spracherwerb in „[m]öglichst [kleinen] Gruppen [...] möglichst viel AKTIV also gesprochene Sprache“ (Z. 941f). Verminderte Bedeutung weist Ida der geschriebenen Sprache und schriftlichen Überprüfungen zu (Z. 942ff).

c) Einschätzung aktueller Englischkenntnisse

Mit zunehmendem Fokus auf Italienisch - aufgrund des Studiums dieser Sprache - verschlechterten sich Idas englische Sprachkompetenzen. Dennoch weist sie darauf hin, dass diese „relativ gut“ waren, „weil ich auch am Ende meines Studiums sehr viel Englischliteratur verwendet habe“ (Z. 947f).

[E]s [...] wurde alles dann überschattet durch eben mein Italienischstudium und die vielen Aufenthalte, die ich in Italien machen wollte, machen musste, die vielen Vorbereitungen und der Unterricht in Italienisch, sodass das Englisch dann immer weniger genutzt wurde und [...] würde ich das eine Woche lang irgendwie aktiv wieder [...] betreiben, dann käme wahrscheinlich wieder wirklich viel zum Vorschein ((lacht)). (Z. 949 – 955)

Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP

a) Wissen über DLP

Hinsichtlich des zugrundeliegenden Regelwerks des DLP kann Ida eine Vielzahl an Informationen wiedergeben. So weiß sie beispielsweise,

dass es ein Team gibt, dass es in den A-Klassen hauptsächlich unterrichtet wird, dass es eine finanzielle Unterstützung seitens der Eltern gibt, dass der Unterricht mindestens zur Hälfte oder ungefähr Hälfte auf Englisch unterrichtet werden SOLL, vielleicht auch ÜBERPRÜFT, bei Tests, dass manche Fragen auf Englisch stehen, man muss nicht jede Stunde, man KANN, es gibt eine Reihe von Assistenten die im Lehrerzimmer herum-schwirren, es gibt auch Listen wo die alle stehen, ja es wird organisiert ich glaube die Organisation ist für die Beteiligten sehr sehr zeitaufwendig und den Schülern taugt es. (Z. 961 – 968)

Dem obigen Zitat ist bereits zu entnehmen, dass für Ida der zeitliche Faktor des DLP von Relevanz zu sein scheint. Wie im Verlauf der weiteren Auswertungen ersichtlich wird, kommt sie immer wieder auf diese Thematik zurück.

b) Zufriedenheit mit der Umsetzung des DLP

Grundsätzlich ist Ida von der zielführenden Verwirklichung des DLP an ihrer Schule überzeugt (Z. 986f). „[I]ch vertraue den Lehrern und ich sehe wie intensiv die ihre Sitzungen irgendwo in irgendwelchen Kämmerchen haben und sehe auch immer in der Lehrerküche Listen angeschlagen also da tut sich sehr viel“ (Z. 988ff). Dementsprechend bezeichnet Ida das Angebot von DLP als „Fixpunkt“ ihrer Schule (Z. 1032).

Lediglich in Bezug auf Bewegung und Sport stößt Ida auf Einschränkungen, denn „da tut sich nix“ (Z. 987).

c) Wahrnehmung des Rufes von bilingualen Schulen / Zweigen

Den Ruf von bilingualen Schulangeboten schätzt Ida hoch ein – hauptsächlich deshalb, „weil es nach etwas Zielorientiertem klingt“ (Z. 998f).

d) Vorteile für DLP-Schüler/innen

Hinsichtlich der positiven Auswirkungen einer bilingualen Unterrichtsweise auf Schüler/innen mit Englisch als Unterrichtssprache, stellt Ida einen Vergleich mit der Bedeutung des Italienischen her:

Naja, dass sie auf ihrem Arbeitsplatz flexibler eingesetzt werden können oder sich durchsetzen, eben durch eine GROSSE Sicherheit in mindestens einer zweiten Sprache [...] und das Englisch ist halt irgendwas, zum Beispiel verglichen in Italienisch, was ich finde was VOLLKOMMEN unwichtig ist international gesehen. (Z. 1005 – 1009)

Daneben führt sie die sprachliche Sicherheit und ein gesteigertes Niveau als weitere Vorteile für Schüler/innen an (Z. 1014).

e) Hindernisse bei der Umsetzung des DLP

Obwohl Ida in ihrem Unterricht Bewegung und Sport ab und zu englische Inputs einbaut, kann sie ein grundlegendes Erschwernis anführen:

Was würde mich hindern, vielleicht nur der Mangel an verschiedenen Ausdrücken wie Barren, Kasten oder so technische Ausdrücke, also ich wüsste zum Beispiel viel was aus dem Bereich des Tanzens kommt, weil das wird ja fast alles ausschließlich Englisch gesprochen also Körperspannung oder spannen oder strecken oder beugen oder so, das weiß ich alles, aber DOCH ein Mangel an gewissen Fachvokabular, zum Beispiel in zwei Gruppen wählen oder so irgendwas da wäre ich mir unsicher und ich bin irgendwie, ich nehme mir nicht die Zeit mich so vorzubereiten, dass ich mir ((lacht)) das Vokabular [aneigne] irgendwie. (Z. 1019 – 1026)

Soll ein weitaus umfangreicherer Einsatz der englischen Sprache in Idas Sportunterricht realisiert werden, der die gezielte Vermittlung fremdsprachlicher Inhalte absieht, ergibt sich für die interviewte Lehrerin eine weitere Problematik. Diesbezüglich fehlt ihr etwa,

dass mir wer sagt, dass ich den Auftrag habe, dass ich es machen muss, weil wenn ich es müsste, dann habe ich eine Legitimation Englisch zu reden auch wenn es nicht perfekt ist, aber so mich da jetzt hinzustellen und einfach, da denk ich mir ich könnte es in einer anderen Sprache, nämlich auf Deutsch ((lacht)) besser. (Z. 1054 – 1058)

Die fehlende Verpflichtung EAA in Bewegung und Sport in manchen Klassen anzuwenden zu müssen, stellt für Ida dem oberen Zitat zufolge ein Hindernis dar. In ähnlicher Weise geht sie auf diesen Aspekt im weiteren Verlauf des Interviews ein. Daneben spricht sie auch den Zusammenhang von EAA und einer einhergehenden Vorbereitung an:

Ja wie gesagt ah es bedarf einer gewissenhaften Vorbereitung [...] die nehme ich mir einfach nicht und ich glaube, es wird auch von mir nicht irgendwie gewünscht, sonst wären gewisse Leute schon an mich herangetreten [...] Also da tut sich nix also ich fühle mich nicht gebraucht von den anderen und von selber mache ich lieber irgendetwas anderes, als dass ich mir da jetzt in Englisch etwas vorbereite. (Z. 1064 – 1071)

f) Rolle des Zweitfachs

Hinsichtlich dieser Kategorie konnten dem gesammelten Datenmaterial keine Informationen entnommen werden.

Hauptkategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung - teilstandardisiert

a) Vorrangige Unterrichtssprachen

In den beobachteten Einheiten mit Ida konnte festgestellt werden, dass sie mit einer Schülerin, die erst seit kurzem in der Klasse war Englisch sprach und ihr die Anweisungen gesondert erklärte. Dennoch gibt Ida hinsichtlich der vorrangigen Unterrichtssprache an, dass sie zu 100% Deutsch verwendet (Z. 1052).

b) Anwendung von EAA

Ähnlich wie die eben angesprochene Auffassung der vorrangigen Unterrichtssprache und dem tatsächlichen Einsatz von englischen Inputs, stehen jene Aussagen im Widerspruch, die von Ida hinsichtlich der Anwendung des EAA im Unterricht getätigt wurden. Denn obwohl sie nach eigenen Angaben zu 100% in Deutsch unterrichtet (Z. 1052), erklärt sie in den Zeilen 1077 bis 1089:

[D]ann habe ich gleich gesagt na was heißt das denn zum Beispiel auf Englisch [...] es ist natürlich auch manchmal so, wenn [wir] neue Schülerinnen kriegen, die nur Englisch reden, dann begrüße ich sie auch auf Englisch oder [...] lobe sie auf Englisch oder so, aber wie gesagt, dass ich mich frontal hinstelle für alle und den Unterricht so beginne oder einen Teilaspekt so erkläre das tue ich NICHT. Es war nur so auf der Sportwoche da hatten wir auch einen der gerade aus Ohio oder irgendwo gekommen ist und wir hatten eine Yoga-Einführung für alle und da wollte ich eben auch wichtige einführende Worte sagen und das habe ich halt dann alles auf Englisch gesagt, obwohl ich mich auch nicht gescheit vorbereitet habe, aber ich glaube das hat irgendwie so gepasst.

Überdies hinaus führt Ida erneut den Aspekt der freiwilligen Anwendung des EAA an, denn "wie gesagt, wenn ich muss, dann tue ich, aber solange ich nicht muss, [dann tue ich es nicht]" (Z. 1089f).

c) Handlungsweisen im Umgang mit Englisch

Für Ida ist es selbstverständlich, dass sie Schüler(inne)n, welche sie in Englisch ansprechen, auch in derselben Sprache antwortet (Z. 1110). In ähnlicher Weise würde sie auch bei Schüler(inne)n mit Deutsch als Muttersprache reagieren, wenn diese sie in Englisch etwas fragen würden. „Na Englisch, freilich, weil dann denk ich mir die hat einen Grund warum sie es so macht“ (Z. 1115f).

d) Sprache, in der Schüler/innen miteinander kommunizieren

Im Gespräch mit Ida wurde auf diese Kategorie nicht eingegangen.

e) Herausforderung einer konkreten Unterrichtssituation

Bei der Durchführung einer Leichtathletikstunde mit einem englischen Input stellen für Ida der nötige Zeitaufwand und die Vorbereitung die ausschlaggebenden Hindernisse dar. Denn der Zeitaufwand, dass ich mich zuhause hinsetze, ich würde mir wahrscheinlich im Internet irgendwelche Unterlagen oder heraussuchen das durchlesen, dann hat man ja ziemlich bald das Fachvokabular [...] ja es ist es ist der Zeitaufwand und wie gesagt, solange es niemand von mir DEFINITIV fordert, mache ich mit meiner Zeit was anderes, was ich halt subjektiv für richtig empfinde. (Z. 1125 – 1129)

Wie bereits in vorhergehenden Kategorien deutlich wurde, ergibt sich für Ida eine grundlegende Herausforderung aufgrund der nicht verpflichteten Anwendung des EAA.

f) Rolle des Zweitfachs

Wie dem soziodemographischen Formular⁴⁴ zu entnehmen ist, unterrichtet Ida als Zweitfach Italienisch. Auf die Frage hin, ob es ihr leichter fallen würde in dieser Sprache den Unterricht Bewegung und Sport durchzuführen antwortet Ida:

[Ü]berhaupt nicht, weil ich hätte nie eine geschlossene Gruppe [die] alle Italienisch verstehen, aber [...] ich versuche halt manchmal auch aufheiternd zu sein und auch heute wieder bin ich rein gegangen und habe aus lauter Frohmot auf Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch die Kinder begrüßt ((lacht)) mit gutem Morgen und dann habe ich gefragt in welcher Sprache könnt ihr es noch, dann hat es eine auf Albanisch gesagt, wir machen das manchmal mit den Farben, wir machen das so wie es mir kommt, aber es ist nicht was Geplantes, oder auch wenn ich lobe [...] da sage ich einmal *bravissima* und das andere Mal *tres bien* oder so und wir lachen dazu ja aber [...] es ist nicht, dass es vorbereitet ist. (Z. 1137 – 1147)

Hauptkategorie 4: Fort- und Weiterbildung

a) Bisher absolvierte Fort- und Weiterbildungen

Ida hat bis zum Zeitpunkt der Untersuchung noch an keiner Ausbildung auf dem bilingualen Sektor teilgenommen (Z. 1202).

b) Beschaffung von Information

Hinsichtlich dieser Kategorie kann Ida über die selbstverantwortliche Informationssammlung festhalten:

[I]ch bin schlampig, ich bin vergesslich, ich melde mich überall zu spät an oder sehe was zu spät oder verpasse Termine. Das ist leider so bei mir, das kriege ich glaube ich nicht mehr in den Griff oder ich will es nicht in den Griff kriegen, ich weiß es nicht. Ich schaue auf eine Wand, die ist voll mit lauter Anschlägen [und] ich sehe nichts, ich bin selbst Schuld ja irgendwie. (Z. 1189 – 1193)

⁴⁴ Auf den weiteren Inhalt des Formulars kann in Kapitel 9.3. *Durchführung der Interviews* eingesehen werden.

Gleichzeitig kann durch das oben angeführte Zitat in Erfahrung gebracht werden, dass auch die Schule Angebote an die Lehrer/innen weiterleitet. Schließlich „werden auch Fortbildungen angeboten [...] irgendwo in England auch irgendwann, [...] dieses Angebot können sie annehmen [...] Ich hab mich nie wo angemeldet“ (Z. 979ff).

c) Wünsche und Erwartungen an eine Fort- beziehungsweise Weiterbildung

Falls Ida an einer Ausbildung für bilingualen Sportunterricht teilnehmen würde, erwarte sie sich in erster Linie die Vermittlung von Fachvokabular in der englischen Sprache (Z. 1210f). Des Weiteren würde Ida „nicht irgendwie hingehen und sagen und schauen was haben die, sondern selber mit ganz einer langen Liste an Manki, die ich habe irgendwie, dass mir DAS irgendwie beantwortet wird und dass ich natürlich das irgendwie üben kann in so einem Kurs nicht?“ (Z. 1213 – 1216). Dementsprechend wäre es Ida ein Anliegen das englische Fachvokabular praktisch anzuwenden (Z. 1218).

10.3.2. Auswertung induktiver Kategorien

Hauptkategorie 3b: Analyse der Sprachanwendung - fokussiert

• Beurteilung der Kopplung von Klassen

Ida hält den Zusammenschluss von bilingualen Klassen mit Regelklassen für problematisch. Sie geht jedoch weniger auf Erschwernisse hinsichtlich der gerechtfertigten Anwendung von EAA ein, sondern führt erneut den zeitlichen Faktor an. Immerhin empfindet Ida die Vorbereitung mit einer zweiten Lehrperson als „doppelte Arbeit“ (Z. 1161).

[D]ieser enorme Zeitaufwand, dass man noch Zeit finden MUSS sich mit jemanden zusammen zu setzen, zu planen was man tut, da muss jeder die Initiative ergreifen, aber auch einen halben Schritt wieder zurück machen, weil man muss sich ja irgendwo in der Mitte treffen und dann noch das Ganze ausarbeiten und so und ich wüsste nicht WANN ich das machen sollte. (Z. 1164 – 1169)

Wie in der Einleitung des aktuellen Kapitels bereits erwähnt wurde, unterrichtet Ida in einigen Fällen Bewegung und Sport mit Lehrerin Katharina. Wie Letztere die Zusammenarbeit und Team-Teaching im Allgemeinen bewertet, kann in Kapitel 10.4. nachgelesen werden. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Katharina sagt Ida aus, dass sich die beiden wie „blind“ verstehen (Z. 1164) und eine gemeinsame Vorbereitung und Absprache daher nicht notwendig ist (Z. 1162).

Wenn Ida lediglich die jeweils bilingualen Schüler/innen unterrichten würde, liefere ihr die Verwendung der englischen Sprache im Unterricht Bewegung und Sport leichter von der Hand (Z. 1173 – 1177). Es kann angenommen werden, dass Ida es auch in solchen Fällen bevorzugen würde alleine zu unterrichten. Denn „wenn ich mir die Vorbereitung mit einer anderen Person auch noch absprechen muss, dann stellt es mir die Haare auf“ (Z. 1159f).

- **Einschätzung der Akzeptanz des EAA von Schüler(inne)n**

Ida ist davon überzeugt, dass englische Inputs im Unterricht Bewegung und Sport von ihren Schüler(inne)n, sowohl von den bilingualen Klassen, als auch jenen der Regelklassen angenommen werden würden (Z. 1183ff).

Induktive Kategorien:

- **Einfluss des familiären Umfelds**

Lehrerin Ida erzählt im Interview, dass sie eine Schwester hat „die in London lebt [und] die ich früher sehr oft besucht habe“ (Z. 948f). Gegen Ende des Gesprächs kommt sie auf ihre Schwester zurück und beurteilt diese Verbindung als vorteilhaft für die „Wiederbelebung“ ihrer englischen Sprachkompetenzen: „[I]ch kann mich dann so Reinhören und denke dann schon auch in dieser anderen Sprache, aber irgendwann reißt das dann wieder ab und ich hätte die Kapazität, ich hätte auch meine Schwester irgendwie“ (Z. 1233 – 1236). Dass Ida über diese „Kapazität“ verfügt, diese jedoch kaum nützt empfindet sie als „Nachlass“ und „Schwäche“ (Z. 1236f).

10.3.3. Zusammenfassung

Lehrperson Ida hat aufgrund der sehr guten Erfahrungen des Englischunterrichts in ihrer eigenen Schulzeit eine positive Einstellung zu dieser Fremdsprache. Ebenso sind Idas englische sprachliche Kompetenzen gut und würden sich mit verstärktem Sprachkontakt wieder verbessern.

Ida inkludiert das Konzept des EAA in ihrem Unterricht, welches sie durch ungezwungenen und spontanen Input realisiert. Einem verstärkten und konkret vorbereiteten zweisprachigen Unterricht Bewegung und Sport würde Ida dann nachgehen, wenn es eindeutig von ihr verlangt werden würde. Darüber hinaus ist sich Ida bewusst, dass EAA angewendet werden kann, aber nicht muss.

Das entscheidende Hindernis bei der Umsetzung eines bilingualen Sportunterrichts stellt für Ida die zeitliche Vorbereitung desselbigen dar. Darüber hinaus sieht die interviewte Lehrerin die Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrperson als problematisch, da dadurch ein zusätzlicher Zeitaufwand entsteht.

An einer Weiterbildung auf dem zweisprachigen Sektor ist Ida nicht interessiert, da sie ihre Aufmerksamkeit anderen schulischen Gebieten schenkt. Dennoch würde sie die Vermittlung von fachspezifischen Begrifflichkeiten begrüßen, die im Rahmen einer Ausbildung praktisch verwendet werden sollten.

10.4. Lehrperson Katharina

Die Beobachtungen von zwei Einheiten Bewegung und Sport mit bilingualen Klassen wurden am 27. November 2013 durchgeführt. Das darauf aufbauende Interview fand am 15. Jänner 2014 in einem Lehrer(innen)zimmer der relevanten AHS statt und wurde mit einem Olympus Digital Voice Recorder VN-8400PC aufgenommen.

Katharina ist 32 Jahre alt und seit 2009 als Lehrerin tätig. Sie unterrichtet in einem Bundesrealgymnasium in Wien und ist an dieser Bildungseinrichtung Vollzeit beschäftigt. Als zweites Fach unterrichtet sie Geschichte.

Aufgrund der Zusammenlegung von unterschiedlichen Klassen eines Jahrganges, unterrichtet Katharina teilweise mit einer zweiten Lehrperson – diese ist in den meisten Fällen Lehrerin Ida. Eine detaillierte Auswertung des Interviews mit Ida ist im vorigen Kapitel 10.3. ersichtlich.

Zweisprachiger Unterricht wird in der Schule seit sieben Jahren durch DLP und einem bilingualen Zweig in der Unter- und Oberstufe realisiert. In den Gegenständen Geschichte, Psychologie und Philosophie und Geographie wird laut Katharina am häufigsten eine bilinguale Durchführungsweise angewandt.

Das transkribierte Interview mit Lehrerin Katharina befindet sich in Anhang D.

10.4.1. Auswertung deduktiver Kategorien

Hauptkategorie 1: Eigene Lernerfahrung

a) Wahrnehmung des Englischunterrichts in der Schulzeit

Katharina hat nach eigenen Aussagen keine guten Erfahrungen mit dem Englischunterricht in ihrer eigenen Schulzeit gemacht. Nachdem sie acht Jahre Englisch in der Volks- und Hauptschule gelernt hat, kamen weitere vier Jahre dieses Fremdsprachenunterrichts im Gymnasium hinzu (Z. 1255f). Die ersten Jahre empfand Katharina als angenehm, während sie den Unterricht im Gymnasium nicht mehr gern hatte (Z. 1259). Als Grund hierfür kann festgehalten werden, „dass das auch mit dem Lehrer zu tun [hatte]“ (Z. 1263).

b) Methoden des Sprachenlernens

Katharina glaubt, sich eine Sprache durch das Lernen von Vokabeln aneignen zu können (Z. 1284). „[U]nd dann eben viel sprechen und die [...] Grammatik halt dann auch, also VIEL sprechen ist glaube ich sehr wichtig“ (Z. 1286f).

c) Einschätzung aktueller Englischkenntnisse

Trotz der angeführten negativen Erfahrungen im Englischunterricht der eigenen Schulzeit schätzt Katharina ihre Kenntnisse in dieser Sprache als „gut“ ein (Z. 1275). Die Lehrerin ist davon überzeugt, sich im Alltag gut in Englisch verständigen zu können, da sie über das notwendige Vokabular verfügt (Z. 1277 – 1281).

a) Wissen über DLP

Also ich weiß NUR, dass bei uns an der Schule die A und die B-Klassen in verschiedenen Fächern in Englisch auch unterrichtet werden, aber was da zugrunde liegt weiß ich nicht [...] welche Grundlagen oder wie das zustande kommt [...] also es kommen halt da [...] die Englischassistenten mit [...] wie viele Stunden in der Woche oder wie das aufgeteilt ist habe ich keine Ahnung [...] das wird halt so eingeteilt. (Z. 1291 – 1296).

Ob ihm Rahmen des DLP-Unterrichts immer Englischassistent(inn)en eingesetzt werden, kann Katharina nicht beantworten, glaubt aber, „dass es eine gewisse Stundenanzahl gibt [wo] sie mitgehen [...] die Englischlehrer teilen das eben ein mit Assistenten und dann funktioniert das so“ (Z. 1299 – 1302). Ebenso kann Katharina nicht genau sagen, „welche Schulen jetzt noch einen bilingualen Zweig haben in Wien, das weiß ich nicht“ (Z. 1339f).

In Bezug auf Katharinas persönliche Situation im Gegenstand Bewegung und Sport sagt sie aus:

[I]ch habe auch zum Beispiel noch nie einen Assistenten mitgehabt, es wird zwar so eingeteilt von den Englischlehrern, aber ich hätte noch nie einen mitgehabt, vielleicht muss ich mich da melden [...] Könnte natürlich auch sein, aber das hat mir noch nie irgendwer Bescheid gegeben. (Z. 1389 – 1394)

b) Zufriedenheit mit der Umsetzung des DLP

Grundsätzlich hält Katharina die Durchführung des DLP an ihrer Schule für zielführend (Z. 1316). Die sich ergebende Effektivität des Programmes manifestiert sich laut Katharina darin, „dass es SEHR gute Englischklassen gibt da bei uns [...] also [...] die nehmen schon sehr viel mit“ (Z. 1307f).

Auch in Bezug auf das Kollegium weiß Katharina über die Umsetzung des DLP beziehungsweise der Anwendung des EAA durch einige Lehrer/innen Bescheid (Z. 1475ff).

c) Wahrnehmung des Rufes von bilingualen Schulen / Zweigen

Katharina fasst sich hinsichtlich dieser Kategorie kurz und glaubt, „dass der Ruf sehr gut ist“ (Z. 1338).

d) Vorteile für DLP-Schüler/innen

Die gesteigerte Fähigkeit die englische Sprache zu verwenden und sich in dieser zu verständigen zählt für Katharina zu den Vorteilen, die bilingual unterrichtete Schüler/innen durch DLP-Unterricht erhalten (Z. 1335f).

e) Hindernisse bei der Umsetzung des DLP

Die praktische Anwendung des EAA wird hauptsächlich von Katharinas Unsicherheiten in der englischen Sprache gehindert. „Ja ich bin ab und zu doch unsicher, aber [...] ich denke mir ab und zu möchte ich keine Leute nebenbei haben die mir da jetzt zuhören“ (Z. 1444ff). Unter „Leute“ versteht Katharina dabei sowohl Schüler/innen, als auch Erwachsene (Z. 1448).

Die interviewte Lehrerin kann in weiterer Folge die Problematik eines fehlenden allgemeinen Wortschatzes – bei ihr und ihren Kolleg(inn)en - als Hindernis anführen.

Ich denke mir, dass sie auch unsicher sind, weil man doch [...] im Alltag [...] Deutsch und nicht Englisch [spricht] und da fehlt uns oder auch den Kollegen vor allem auch das Vokabular, [da] spricht man doch in der Mutter[sprache] [...] Da fühlt man sich einfach sicherer. (Z. 1492 – 1497)

f) Einschätzung der zukünftigen Situation des DLP

[A]lso ich weiß nicht wie das sein wird, weil jetzt kommt ja eventuell dann auch eine Gesamtschule, keine Ahnung wie sich das entwickeln wird ich hoffe, dass es bleibt, weil dadurch werden die Schüler schon auch sehr gefördert in dem Bereich, wie sich das entwickelt weiß ich nicht. (Z. 1380 – 1383)

Katharina wünscht sich demnach, dass DLP auch in Zukunft so effektiv und zielführend wie bisher durchgeführt wird. Dieses Anliegen spricht sie auch im Nachsatz am Ende des Interviews erneut an, indem sie angibt: „Also ich hoffe, dass die DLP-Klassen bleiben, auch wenn es die Gesamtschule geben sollte“ (Z. 1594f).

Hauptkategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung - teilstandardisiert

a) Vorrangige Unterrichtssprachen

Katharina unterrichtet Bewegung und Sport hauptsächlich auf Deutsch. Als Grund hierfür gibt sie an, dass ihr noch nie ein/e Englischassistent/in zur Seite gestellt wurde (Z. 1389). Auf die Frage hin, warum sie EAA nicht alleine anwendet, verweist Katharina auf einen Einsatz der englischen Sprache, wenn dies notwendig ist (Z. 1450f).

b) Anwendung von EAA

Wie eben erwähnt, inkludiert Katharina die englische Sprache in ihrem Unterricht Bewegung und Sport, wenn dies zwangsläufig nötig ist (Z. 1450f).

[J]etzt gibt es in der 1A Klasse zum Beispiel eine, die versteht schon auch Deutsch, aber besser natürlich Englisch [und da] habe ich heute doch auch Englisch gesprochen also ich glaube es kommt darauf an, also wenn sie mich auf Deutsch verstehen, dann rede ich halt Deutsch weiter. (Z. 1397 – 1401)

Eine gezielt vorbereitete Durchführung von Stunden beziehungsweise Stundenteilen mit einem englischen Input hat Katharina noch nie vorgenommen (Z. 1409). „[W]ahrscheinlich weil ich mich in der deutschen Sprache sicherer fühle“ (Z. 1411f).

c) Handlungsweisen im Umgang mit Englisch

Falls eine Schülerin mit Deutsch als Muttersprache Katharina in Englisch anspricht, würde Katharinas Antwort in Deutsch erfolgen (Z. 1417). Dies sei so, „weil ich mir dann denken würde naja sie versteht mich eh, also wenn ich da jetzt Deutsch antworte dann versteht sie mich“ (Z. 1419f).

Wenn eine Schülerin, welche Deutsch nicht als Muttersprache hat, Katharina in Englisch anspricht, wird auch die Antwort in der gleichen Sprache gegeben, um sicher zu gehen, dass die Schülerin Katharina versteht (Z. 1423).

Dass andere Schülerinnen das Erklären in Englisch für einzelne Kolleginnen übernehmen, ist für Katharina ebenso eine Option. Dennoch

kommt [es] darauf an unter welchem Zeitdruck ich stehe wahrscheinlich [...] also wenn ich da jetzt bei dem Spiel weiter machen will und ich muss da jetzt alles noch einmal erklären, würde ich wahrscheinlich eine Schülerin bitten ihr das noch einmal zu erklären, kommt darauf an. (Z. 1428 – 1431)

d) Sprache, in der Schüler/innen miteinander kommunizieren

In jenem Rahmen, in welchem Katharina die Kommunikation zwischen den Schülerinnen mitbekommt, scheinen die Sprachen je nach Erfordernis angewandt zu werden: „[I]ch glaube das ist unterschiedlich, also ich habe jetzt die 1A erlebt und [...] wenn sie [Anm.: Schülerin mit Englisch als Muttersprache] das überhaupt nicht versteht sprechen sie Englisch [...] sonst glaube ich Deutsch“ (Z. 1434ff).

e) Herausforderung einer konkreten Unterrichtssituation

Würde Katharina eine Stunde zum Thema Leichtathletik planen, der einen Einsatz der englischen Sprache beabsichtigt, ergeben sich in erster Linie sprachliche Schwierigkeiten. „Die größte Herausforderung wäre einmal die Wörter herauszufinden wie die ganzen Spezialausdrücke heißen in der Leichtathletik [...] sonst eigentlich nichts, ich müsste einmal herausfinden, wie das alles in Englisch heißt“ (Z. 1458 – 1462). Die Durchführung der Einheit mit englischem Input in weiterer Folge wäre für Katharina kein Problem (Z. 1468).

f) Rolle des Zweitfachs

Dem gesammelten Datenmaterial sind keine Informationen hinsichtlich dieser Kategorie zu entnehmen.

a) Bisher absolvierte Fort- und Weiterbildungen

Im bilingualen Bereich hat Katharina noch keine Fort- beziehungsweise Weiterbildung absolviert (Z. 1547). An allgemeineren Ausbildungen hingegen nimmt Katharina regelmäßig teil (Z. 1528ff).

b) Beschaffung von Information

Zu Beginn des Interviews erwähnt Katharina, dass sie Auskünfte über das DLP-Weiterbildungsprogramm ausgedruckt hat und sich darüber informierte (Z 1372 – 1375).

Das war jetzt Zufall was ich da gesehen habe also [...] wenn ich jetzt ganz ehrlich bin [...], dass ich da jetzt auf der PH auch nachschaue welche bilingualen und dass es da einen bilingualen Bereich gibt eher nicht ich habe die zufällig gesehen die ist ausgehängt gewesen (.) und die habe ich mir kopiert und da habe ich mir gedacht na das wär doch mal was. (Z. 1528 – 1534)

Der angesprochene Aushang war in der Schule zugänglich, welche laut Katharina in regelmäßigen Abständen Informationen hinsichtlich Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung stellt (Z. 1536).

c) Wünsche und Erwartungen an eine Fort- beziehungsweise Weiterbildung

Von einer Weiterbildung auf dem bilingualen Sportsektor würde sich Katharina wünschen, dass viel Englisch gesprochen werden würde (Z. 1553). Immerhin ist sie davon überzeugt, dass eben mein Vokabular dadurch, dass ich eben WENIG Englisch spreche eingeschlafen ist, also VIEL Englisch sprechen und da ist es gut, dass [...] diese Fortbildung dann im Ausland ist wo wir einfach nicht anders können, als Englisch sprechen, also das wäre gut. (Z. 1553 – 1557)

Dem Zitat ist darüber hinaus zu entnehmen, dass Katharina einen Aufenthalt im englischsprachigen Ausland für angebracht hält. Neben den sportspezifischen Fachtermini für zweisprachigen Sportunterricht ist es Katharina ein Anliegen, die allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenzen zu fördern. Dies könnte durch

jemanden [realisiert werden] der sagt naja, du musst das jetzt anders betonen, oder das wird anders ausgesprochen, oder das war grammatikalisch jetzt nicht richtig, vielleicht auch solche Sachen, dass [ich] ein Gegenüber habe, der das kann und der sagt Nein drehe es um oder mache das anders (Z. 1581 – 1584)

Zudem glaubt Katharina für viele Lehrpersonen zu sprechen, wenn sie sagt, dass sie sprachlich sicherer werden muss, um sich zu trauen mehr Englisch zu sprechen (Z. 1586f).

10.4.2. Auswertung induktiver Kategorien

Die fokussierten Fragestellungen sind im Verlauf des Gespräches mit Katharina auf vielfältig-ge Weise beantwortet worden, wobei sie im Besonderen auf die nachfolgenden Aspekte eingegangen ist. Die diesbezüglichen Äußerungen wurden induktiv kategorisiert, wodurch sich thematische Schwerpunkte ergaben, welche durch folgende Kategorien festgehalten werden können.

Induktive Kategorien:

- **Bereitschaft eine Ausbildung zu absolvieren**

In Zeile 1575 sagt Katharina, dass sie an einer Weiterbildung interessiert ist.

[I]ch habe das sogar schon einmal in Betracht gezogen [...] nur habe ich nie die Zeit gefunden, weil diese Englisch-Fortbildung die ist im Ausland und zwar im SOMMER [...] und finde da aber nie die Zeit dafür, also ich müsste mir einfach mal die Zeit nehmen [aber ich] würde schon gerne. (Z. 1370 – 1375)

- **Einschätzungen unterschiedlicher Fächerkombinationen**

Katharina weist darauf hin, dass die Klassenvorstände der bilingualen beziehungsweise DLP-Klassen jene Lehrpersonen sind, welche Englisch unterrichten (Z. 1351ff). In ähnlicher Weise macht sie auf Kolleg(inn)en, die Englisch und Bewegung und Sport unterrichten aufmerksam – inwieweit diese Lehrpersonen bilingual unterrichten weiß Katharina jedoch nicht (Z. 1477f).

Dennoch erzählt Katharina auch von einem Kollegen, der ohne Hilfestellungen durch einen „Native Teacher“ Englisch in seinen Unterricht Bewegung und Sport einbaut:

[I]ch habe das so mitgekriegt, dass er [...] es eben zuerst einmal auf Englisch auch zum Teil sagt und wenn sie es eben nicht verstehen na dann erklärt er es auf Deutsch [...] und das macht er ohne Assistenten, also er macht das jetzt alleine. (Z. 1481 – 1484)

Auf die Frage der Interviewerin, ob der besagte Kollege auch Englisch unterrichtet, antwortet Katharina, dass Geschichte sein Zweitfach ist (Z. 1487). Die Lehrerin weiß demnach, dass auch Lehrkräfte, die nicht den Gegenstand Englisch unterrichten, EAA in Bewegung und Sport anwenden können. Nichtsdestotrotz scheint Katharina vorauszusetzen, dass bilinguale Lehrer/innen den Gegenstand Englisch unterrichten müssen oder sollen. Immerhin äußert sie in Zeile 1542 die Annahme, dass bilinguale Weiterbildungsangebote an ihrer Schule in erster Linie von den Englischlehrer(inne)n wahrgenommen werden.

- **Aufnahmeverfahren für DLP-Klassen**

Hinsichtlich der Aufnahme von Schüler(inne)n in die DLP-Klassen weiß Katharina, dass „das eben so eingeteilt [wird], also wenn die gar nicht Englisch können werden sie nicht in der A oder in der B aufgenommen“ (Z. 1322). Wie die interviewte Lehrerin während des Gesprächs

deutlich macht, sind A und B jene Klassen, in welchen eine bilinguale Unterrichtsweise realisiert wird (Z. 1342 - 1347).

Da der Andrang in diese Klassen groß ist, wird im Vorhinein „Englisch abgeprüft [...] also da fragt die Frau Direktor beim Aufnahmegespräch sehr wohl, ob die gut Englisch können“ (Z. 1326f). Schüler/innen, die diese Voraussetzung nicht erfüllen „kommen halt in eine andere KLASSE wo es diesen Zweig halt nicht gibt den bilingualen“ (Z. 1330f).

- **Einstellung zu Team-Teaching**

Wie in der Einleitung zu Kapitel 10.4. bereits erwähnt wurde unterrichtet Katharina gemeinsam mit Lehrerin Ida einige Stunden Bewegung und Sport mit DLP-Klassen. Während Ida eine eher negative Einstellung zum Team-Teaching⁴⁵ aufweist, ist Katharina von den Vorteilen des Team-Teaching überzeugt. Vorerst sei jedoch festzuhalten, dass Ida in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Katharina ausgesagt hat, dass sich die beiden „blind“ verstehen und sich dahingehend keine organisatorischen Schwierigkeiten ergeben⁴⁶.

[F]ür mich als Unterrichtende, also erstens einmal der Vorteil ist, man ist zu zweit in einer Klasse [...] ich denke, dass das ein RIESENVorteil ist, weil ich bedenke in Geschichte habe ich zum Teil sechszwanzig Leute und man steht alleine in der Klasse, [da] ist es natürlich von Vorteil, wenn man zu zweit drinnen steht. Zu zweit unterrichten ist immer besser. (Z. 1362 – 1367)

Darüber hinaus kann sie sich ebenso die Anwendung von EAA im Team gut vorstellen. „Ja schon, wäre für mich okay [...] hätten wir noch nie ausgemacht, aber ((lacht)) [...] also, wenn ich jetzt an die Ida denke ja“ (Z. 1508 – 1511). Dennoch glaubt Katharina, dass Team-Teaching nicht mit allen Kolleg(inn)en bilingual durchgeführt werden kann (Z. 1513).

10.4.3. Zusammenfassung

Obwohl Lehrerin Katharina den Englischunterricht in ihrer eigenen Schulzeit als negativ empfunden hat, schätzt sie ihre aktuellen Kenntnisse in dieser Sprache als gut ein. Katharina ist davon überzeugt, dass man durch eine Kombination von Grammatik und praktischer Anwendung eine Sprache am besten erlernen kann.

Hinsichtlich einer durchgehenden Anwendung des EAA im Unterricht Bewegung und Sport mit DLP-Klassen ergibt sich für Katharina ein grundlegendes Hindernis – das Fehlen eines sportspezifischen Fachwortschatzes. Dennoch spricht die interviewte Lehrerin Englisch mit den Schüler(inne)n, wenn es unerlässlich erscheint. Überdies hinaus erkennt Katharina eine Reihe von Vorteilen des Team-Teaching für sich.

An einer Weiterbildung im bilingualen Sportbereich würde Katharina gerne teilnehmen. Bisher hat sie bereits einige Ausbildungen absolviert, jedoch spezialisierte sich keine davon auf

⁴⁵ Die genauen Äußerungen Idas und weitere diesbezügliche Formulierungen können der *Auswertung der induktiven Kategorien* in Kapitel 10.3. entnommen werden.

⁴⁶ Siehe Interview Ida, Anhang C, Zeile 1164.

zweisprachigen Unterricht. Wünsche in Bezug auf eine bilinguale Sportlehrerausbildung äußert Katharina hinsichtlich einer verstärkten aktiven Anwendung der englischen Sprache.

10.5. Lehrperson Georg

Georg wurde am 22. Jänner 2014 für zwei Stunden Bewegung und Sport mit einer DLP-Klasse begleitet. Im Anschluss an die Beobachtungen fand das Interview statt, welches mit einem Olympus Digital Voice Recorder VN-8400PC aufgezeichnet wurde.

Georg ist zum Zeitpunkt der Forschung 47 Jahre alt. Seit 1994 ist er als Lehrer tätig, wobei er seit 1998 auch zweisprachig unterrichtet. An einer AHS in Wien ist Georg Vollzeit beschäftigt. Sein zweiter Unterrichtsgegenstand ist Geschichte.

Das Bundesrealgymnasium bietet seit 2012 bilingualen Unterricht an. Die Durchführung von DLP verwirklicht dieses Schulangebot. Laut Georgs Aussagen zählen Biologie und Geschichte und Sozialkunde zu den an dieser Schule am häufigsten zweisprachig unterrichteten Gegenständen.

Wie dem im Anhang F befindlichen Transkript des Interviews zu entnehmen ist, kam es während des Interviewverlaufes zu einigen Unterbrechungen durch Schüler/innen.

10.5.1. Auswertung deduktiver Kategorien

Hauptkategorie 1: Eigene Lernerfahrung

a) Wahrnehmung des Englischunterrichts in der Schulzeit

In seiner eigenen Schulzeit wurde im Englischunterricht nur wenig gesprochen, denn das „[w]ar [...] ein Gegenstand der isoliert war von allen anderen, das heißt das war nur Englischunterricht und wir haben sehr viel Literatur gemacht“ (Z. 1608f). Im Großen und Ganzen bewertet Georg den erlebten Unterricht dennoch als „gut“ (Z. 1613ff).

b) Methoden des Sprachenlernens

Um eine Sprache effektiv zu erlernen scheint „der Umgang mit der Sprache“ (Z. 1620) für Georg am Wichtigsten. Dem Hören und Sprechen misst er daher besondere Bedeutung bei, denn diese sollen das „[S]prechen können [...], sich ausdrücken können, (.) kommunizieren können“ fördern (Z. 1620ff).

c) Einschätzung aktueller Englischkenntnisse

Georg schätzt seine derzeitigen englischen Sprachkompetenzen als sehr gut ein, wobei er auf eine besondere Fähigkeit hinweist:

Ich glaube, dass ich alles sagen kann, was ich sagen will, ich kann mich unterhalten also ich kann auch glaube ich WITZE machen auf Englisch, das kann ich nur auf Englisch, weil in einer anderen [Fremd]sprache bin ich nicht so fähig, dass ich das könnte. (Z. 1630 – 1633)

Generell weist der interviewte Lehrer darauf hin, dass seine Kompetenzen in Englisch „immer gut“ waren (Z. 1615).

Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP

a) Wissen über DLP

Georg gibt an, dass ihm nicht allzu viel über das zugrundeliegende Regelwerk des DLP bekannt ist. Was er weiß ist, „dass das ein Projekt ist, [das] vom Stadtschulrat genehmigt werden muss, dass das über eine gewisse Zeit laufen muss, die besonderen Maturathemen dann [sind] oder so“ (Z. 1637). In Zeile 1640 gibt er hinzufügend an, dass ihn das auch gar nicht besonders interessiere.

b) Zufriedenheit mit der Umsetzung des DLP

Mit der effizienten Umsetzung des DLP an der betreffenden Schule ist Georg sehr zufrieden. [E]s gibt Konferenzen, es gibt Fachgruppensitzungen, es gibt auch Besprechungen, es gibt auch Nachschlageliteratur [und] Handouts für Lehrer. Wenn ich etwas wissen muss kann ich alles nachschauen und wir haben auch [...] die das betreiben und die sich eben sehr engagieren und die kann man auch fragen. (Z. 1642 – 1646)

An Georgs Schule ist eine Vielzahl von Lehrer(inne)n bei der Durchführung des DLP involviert (Z. 1652). Hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms ist sich Georg ebenso bewusst. „Also das merkt [man] auch in den Klassen die [...] DLP haben, dass die wirklich gute Leute sind und [...] die sehr gut Englisch sprechen“ (Z. 1654f).

Dennoch gibt es auch Lehrpersonen, die dem DLP-Konzept kritisch gegenüber stehen:

Also DIE, die es machen, sind begeistert davon und die, die es nicht machen sind ein bisschen skeptisch und sind auch misstrauisch, weil die, die es machen SO deutlich viel mehr Arbeit haben und sind dann ein bisschen skeptisch und sagen, bringt es das, wenn ich so viel tue und dann lernen die doch nicht so viel, wie man eigentlich glaubt [...] es ist ein bisschen eine Skepsis da, aber ich glaube eine Akzeptanz ist auch da. (Z. 1720 – 1725)

c) Wahrnehmung des Rufes von bilingualen Schulen / Zweigen

Georg schätzt den Ruf von zweisprachigen Schulangeboten als „gut“ ein (Z. 1661). Als Grund dafür führt er die hohe Nachfrage an diesen Zweigen an: „Wir haben GANZ viele Anmeldungen in der Schule, wenn wir die Aufnahmegespräche haben, wo wir ZU viele Leute haben, Leute abweisen müssen, weil die Nachfrage so hoch ist und das ist ein guter Indikator“ (Z. 1663 – 1665).

d) Vorteile für DLP-Schüler/innen

Der interviewte Lehrer ist sich diverser Vorteile, welche sich für bilingual unterrichtete Schüler/innen ergeben können, bewusst und kann diese folgendermaßen zusammenfassen:

Ich glaube, dass sie einfach den englischen Sprachgebrauch gut mitkriegen, das verwenden können dass sie VIEL mehr Redezeiten haben als andere Schüler, weil eben da Sprachassistenten dabei sind und weil das forciert wird und weil da [...] Kommunikation so im Vordergrund steht. (Z. 1673 – 1676)

e) Hindernisse bei der Umsetzung des DLP

Bei der Umsetzung des DLP ergeben sich für Georg zwei grundlegende Hindernisse: Zum einen der erhöhte Arbeitsaufwand und zum anderen der Mangel an fachspezifischen Vokabelkenntnissen (Z. 1699 – 1704). Hinsichtlich des ersten Punktes geht Georg auf die Zusammenarbeit mit Sprachassistent(inn)en ein, die seiner Meinung nach vorrangig für die zeitliche Zusatzbelastung verantwortlich ist (Z. 1699ff).

Nachdem die Aufzeichnung des Interviews mit Georg beendet war, kam die Sprachanwendung im Unterricht Bewegung und Sport erneut zur Rede. Die Interviewerin erfuhr, dass Georg ein Hauptproblem darin sehe, dass viele Lehrpersonen Angst davor hätten, vor den Schüler(inne)n sprachliche Fehler zu machen. Georg weiß, dass sein Englisch nicht perfekt ist und ab und zu Inkorrektheiten beinhaltet. Dies wird auch von den Schüler(inne)n erkannt und teilweise belächelt – Georg ist das aber egal. Immerhin weiß er, dass bilingualer Unterricht kein Fremdsprachenunterricht ist, sondern die Vermittlung der fachspezifischen Inhalte im Vordergrund steht (Z. 1679 - 1682).

f) Einschätzung der zukünftigen Situation des DLP

Auf die Frage, wie Georg die Zukunft des DLP einschätzt, antwortet er: „Das ist die Zukunft glaube ich also das wird mehr werden und das ist auch gut so“ (Z. 1711).

Hauptkategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung - teilstandardisiert

a) Vorrangige Unterrichtssprachen

Georg verwendet in seinem Unterricht Bewegung und Sport mit DLP-Klassen sowohl Deutsch, als auch Englisch (Z. 1736). Die Wahl der jeweiligen Sprache ist abhängig von der Laune des Unterrichtenden (Z. 1740), denn das kommt „[a]uf ein Initialereignis [an], [...] wie ich aufgelegt bin“ an (Z. 1738).

b) Anwendung von EAA

Georg führt Stunden beziehungsweise Stundenteile in englischer Sprache durch (Z. 1744). Beispielhaft erzählt er von einer Einheit, in welcher amerikanische Sportarten durchgenommen wurden und verweist auf die Vorteile der Durchführung dieser Thematik in englischer Sprache:

American Football, Basketball auch Baseball und [...] das kann man besser erklären [...] Weil die Ausdrücke so sind nicht? Die *Home-Base* und die

First-Base und *Second-Base* und so und [...] der *Pitcher* ist der Werfer und das kann man besser erklären auf Englisch. (Z. 1749 – 1754)

Der interviewte Lehrer sieht daher von rein deutschsprachigen beziehungsweise rein englischsprachigen Unterrichtseinheiten in Bewegung und Sport ab (Z. 1759 – 1762). Dennoch gibt es Situationen, in welchen Georg überwiegend Deutsch spricht: „Ermahnungen sind IMMER auf Deutsch [...] Weil es eindrucksvoller ist oder weil es ja [...] es authentischer ist [...] das kommt dann nicht so rüber von MIR auch“ (Z. 1764 – 1771).

Im weiteren Verlauf des Interviews geht Georg auf die vorrangige Verwendung des Deutschen bei Erklärungen ein. Diese Tendenz kann er damit begründen, dass es „schneller geht und einfacher geht wenn ich das dann nicht noch einmal erklären muss“ (Z. 1866f). Darüber hinaus weist Georg darauf hin, dass „diese Erklärungszeiten im Sport sowieso immer eine kurze Phase sein sollten, damit der Umfang gewahrt bleibt“ (Z. 1869f). Aufgrund dieser Aussagen ergab sich für die Interviewerin die Frage, ob der angesprochene Mangel an englischem Fachvokabular zu dieser verminderten englischen Sprachanwendung bei Erklärungen beiträgt. Darauf antwortet Georg: „Beiderseits ja. Eher auch von den Schülern, dass die nicht genau wissen [...], wie sie dann Anweisungen ausführen sollen“ (Z. 1873f). Dennoch ist Georg davon überzeugt, dass auch dieser Aspekt eine Frage der „Gewöhnung“, sowohl aufseiten der Lehrer/innen, als auch auf jener der Schüler/innen ist. „Ohja ich glaube, dass man das [...] hinkriegt“ (Z. 1879).

Neben dem Aspekt des mangelnden Vokabulars nennt Georg einen weiteren Grund für die hauptsächliche Verwendung von Deutsch bei Erklärungen: „[W]eil es nur einer ist“, der kein Deutsch versteht (Z. 1842). Nichtsdestotrotz weiß Georg, dass dieser eine Schüler die deutsche Sprache gar nicht beherrscht, wie er in den Zeilen 1780f erklärt.

c) Handlungsweisen im Umgang mit Englisch

Würde Georg von einem Schüler mit Deutsch als Muttersprache in Englisch angesprochen werden, würde die Antwort des Lehrers ebenso in Englisch erfolgen. „Weil das von ihm eine Aufforderung ist quasi er würde jetzt gerne Englisch sprechen [...] Das finde ich gut und das akzeptiere ich dann“ (Z. 1798 – 1801).

Wie im vorhergehenden Abschnitt (*b. Anwendung des EAA*) erarbeitet wurde, führt Georg Erklärungen in deutscher Sprache durch. Mit Schülern, die diese Anweisungen nicht verstehen geht der Lehrer besonders vor, denn

dann nehme ich ihn zur Seite [...] und sage ich erkläre dir jetzt noch einmal was wir da machen oder was die Anforderungen sind ODER ich teile einen Kollegen von ihm ein und sage erkläre ihm das, was wir machen und wenn das nicht geht dann soll er zu mir kommen. (Z. 1836 – 1839)

Aufgrund dieser individualisierenden Vorgehensweise empfindet es Georg als unnötig Erklärungen von vornherein auf Englisch durchzuführen (Z. 1842).

d) Sprache, in der Schüler/innen miteinander kommunizieren

Wie in den Beobachtungen festgestellt werden konnte, befindet sich ein Lernender in Georgs Klasse, der kein Deutsch versteht. Georg hat dies bestätigt und erklärt, dass der Schüler erst seit zwei Wochen in Österreich ist (Z. 1780f). Daher sind die Sprachen, in welcher die Schüler miteinander kommunizieren gemischt, denn mit dem neuen Mitschüler wird nur Englisch gesprochen (Z. 1778).

e) Herausforderung einer konkreten Unterrichtssituation

Bei einer geplanten Leichtathletikstunde mit englischem Input stellt das sportartenspezifische Vokabular die größte Herausforderung für Georg dar.

[Die] Herausforderung ist für mich da die Fachausdrücke richtig zu übersetzen [...] Ja also bei manchen Dingen weiß ich es und bei manchen Dingen kann ich dann oft nicht einmal eine Assoziation herstellen, weil das so spezielle Ausdrücke sind. (Z. 1814 – 1818)

f) Rolle des Zweitfachs

Hinsichtlich dieser Kategorie konnten dem Interview keine Daten entnommen werden.

Hauptkategorie 4: Fort- und Weiterbildung

a) Bisher absolvierte Fort- und Weiterbildungen

In den Zeilen 1919 bis 1927 erzählt Georg, dass er eine Weiterbildung für EAA absolviert hat. Diese Ausbildung war für ihn jedoch wenig sinnvoll, „[w]eil das hauptsächlich gegangen ist um Methodik und Koordination und [...] auch die Lernunterlagen kennenlernen, Möglichkeiten und so, aber das hat mich nicht in meinem Sprachgebrauch weitergebracht“ (Z. 1919ff).

Ihm fehlte der sportartenspezifische Bezug bei der Ausbildung, da die Vermittlung diesbezüglichen Vokabulars vernachlässigt wurde (Z. 1934f).

b) Beschaffung von Information

Über mögliche Ausbildungsangebote im bilingualen Unterrichtsbereich wird Georg hauptsächlich über seine Schule informiert (Z. 1912ff). Er weist jedoch darauf hin, dass er sich privat weiterbilde, indem er englische Literatur lese, die Bezug auf seine beiden Unterrichtsfächer nimmt (Z. 1914ff).

c) Wünsche und Erwartungen an eine Fort- beziehungsweise Weiterbildung

An einer bilingualen Ausbildung mit Fokus auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport würde Georg teilnehmen wollen, wenn die Vermittlung von fachspezifischen Termini inkludiert ist. Er wünsche sich daher

Fachausdrücke [...], um das wirklich gut zu schildern, wie sich jetzt zum Beispiel ein physiologischer Ablauf, was sich da tut bei einem Ausdauerath-

leten, weil ich diese Fachausdrücke im Deutschen auch verwende, weil ich möchte, dass da [...] auch ein bisschen ein medizinischer Teil dabei ist, ein sportwissenschaftlicher trainingswissenschaftlicher Aspekt dabei ist und das zu erklären, das ist auf Deutsch schon eine Herausforderung, aber machbar, auf Englisch sicher auch. (Z. 1939 – 1947)

10.5.2. Auswertung induktiver Kategorien

Hauptkategorie 3b: Analyse der Sprachanwendung - fokussiert

- **Bewusstsein der möglichen Inklusion von EAA**

Retrospektiv betrachtet ist sich Georg bewusst, dass einige Inhalte der von der Interviewerin beobachteten Einheiten in Englisch realisiert hätten werden können.

Ja ich hätte ich glaube [...] den ganzen Biathlonablauf auf Englisch erklären können, das war aber recht eine abstrakte ((zögert)) Ordnungsrahmen [...] Und der war eh schon sehr fordernd glaube ich [...] Ich hätte die nachher die Erklärung über Biathlon oder diese Unterschiede über diese eben, dass das eigentlich zwei sehr unterschiedliche Bewegungsabläufe sind, das hätte ich auf Englisch machen können, da ist Ruhe, da ist die Aufmerksamkeit auch glaube ich sehr hoch und ein Interesse da, das hätte ich schon machen können. (Z. 1886 – 1894)

- **Einschätzung der Akzeptanz des EAA von Schüler(inne)n**

Georg nimmt an, dass die gelegentliche Anwendung der englischen Sprache von den Schülern akzeptiert wird, wobei „in [...] die F-Klasse, glaube ich nicht, dass die alles verstehen“ (Z. 1847f). Auf die Frage hin, ob die Schüler dieser Klasse einen englischen Input dennoch gutheißen würden, sagt Georg: „Auf jeden Fall. Ich glaube auch, dass die das interessieren würde, ich glaube auch, dass DIE sagen wir hätten das sogar gerne, dass Sie mit uns auch ein bisschen Englisch sprechen“ (Z. 1851ff).

Als Begründung hierfür führt Georg an: „[W]eil die Sprache des Sports oft Englisch ist, die haben auch im Fernsehen Sportübertragungen auf SKY Fußball Premiere League und so weiter, wo die oft auf Englisch sind“ (Z. 1855ff). Die Forscherin wollte in weiterer Folge wissen, welches Hindernis hinsichtlich der Verwendung des Englischen dennoch im Weg steht. Georg kann diese Frage mit „Bequemlichkeit“ beantworten (Z. 1862).

Induktive Kategorie:

- **Einfluss des familiären Umfelds**

In der Zeile 1615 erwähnt Georg, dass seine fremdsprachlichen Kompetenzen in Englisch immer gut waren. Dies kann er unter anderem auf sein familiäres Umfeld zurückführen, denn „ich habe Verwandte in Amerika und in England und ich meine da ist Englisch leicht“ (Z. 1615ff).

- **Aufnahmeverfahren für DLP-Klassen**

„Wir haben GANZ viele Anmeldungen in der Schule, wenn wir die Aufnahmegespräche haben, wo wir ZU viele Leute haben Leute abweisen müssen, weil die Nachfrage so hoch ist“ (Z. 1663ff). Jene Schüler/innen, die abgewiesen werden kommen in eine andere Klasse oder teilweise sogar in eine andere Schule (Z. 1666f).

Obwohl zurzeit nicht alle Schüler/innen in die gewünschten DLP-Klassen aufgenommen werden können, ist Georg von zukunftssträchtigen Entwicklungen dieses bilingualen Programmes überzeugt:

Ja da muss man mehr Angebot machen, da muss man das Angebot erhöhen, ich glaube auch nicht, dass Klassen mit Migrationshintergrund darunter leiden, im Gegenteil, da kommt eine Sprache dazu und das ist nützlich. (Z. 1714ff)

- **Der „elitäre Gedanke“ bei bilinguaem Unterricht**

Nach dem Interview weist Georg im Gespräch mit der Forscherin darauf hin, dass für ihn die Rücknahme des „elitären Gedankens“ von bilinguaem Unterricht notwendig scheint. Immerhin glaubt er, dass viele Lehrer/innen gehindert werden zweisprachig zu unterrichten, weil sie annehmen, ihr anzuwendendes Englisch müsse perfekt sein. Ähnliche von Georg angesprochene Aspekte wurden in der *Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP* erarbeitet.

In den Zeilen 1655ff weist Georg auf den elitären Charakter hin, der vielen bilingual unterrichteten Schüler(inne)n zugeschrieben wird. „[I]ch glaube auch, dass die das Gefühl haben, dass sie [...] was Besonderes sind und dass sie besonders behandelt werden, dass sich da wer einsetzt und Mühe gibt“.

- **Konflikt: Fremdsprachenlernen oder Sachfachvermittlung?**

Georg ist von den Vorteilen eines bilingualen Unterrichts überzeugt und führt diese vorrangig auf den aktiven Gebrauch der englischen Sprache zurück (Z. 1673 – 1676). Dennoch ergibt sich,

weil da Kommunikation so im Vordergrund steht [...], dass sie in MEINEM Fach zum Beispiel in Geschichte weniger lernen als andere Schüler [...], weil sie weniger Inhalte mitkriegen, weil die Kommunikation wichtiger ist, das heißt das Lehrer-Schüler-Gespräch ist da oder das Sprachassistenten-Schüler-Gespräch [...] steht im Vordergrund und nicht Inhalte [...] vermitteln. (Z. 1675 – 1684)

Diese Überzeugung basiert auf Georgs eigenen Erfahrungen, denn „[i]ch habe Geschichte in DLP-Klassen und in Englisch als Arbeitssprache-Klassen und ich merke [...], dass ich nicht so viel unterbringe von meiner Vorbereitung, wie in einer Klasse in der ich rein Deutsch unterrichte“ (Z. 1688ff).

- **Einsatz lebensnaher Fremdsprache**

Georg geht im Verlauf des Interviews auf die Bedeutung der englischen Sprache in Kombination mit der Lebenswelt seiner Schüler ein. Immerhin weiß Georg, dass „die Sprache des Sports oft Englisch ist [...], die haben auch im Fernsehen Sportübertragungen auf SKY Fußball Premiere League und so weiter, [...] die oft auf Englisch sind“ (Z. 1855ff).

10.5.3. Zusammenfassung

Georg hat den Englischunterricht in seiner eigenen Schulzeit positiv wahrgenommen. Ähnlich gut schätzt er auch seine aktuellen Englischkenntnisse ein, welche er unter anderem auf den Kontakt mit im englischsprachigen Ausland lebenden Familienmitgliedern zurückführt.

Der interviewte Lehrer wendet in beiden seiner Unterrichtsfächer EAA an. Obwohl er eine Reihe von Vorteilen für zweisprachig unterrichtete Schüler/innen erkennt, äußert er sich das jeweilige Sachfach betreffend skeptisch hinsichtlich der zufriedenstellenden Inhaltsvermittlung. In ähnlicher Weise sieht Georg ein Hindernis im erhöhten zeitlichen Aufwand, welcher für die Planung von zweisprachigen Einheiten Bewegung und Sport notwendig ist. Dennoch versucht Georg in seinem Unterricht lebensnahe englische Sprache zu inkludieren.

Von einer Weiterbildung auf dem bilingualen Sektor erwartet sich Georg die Vermittlung eines spezifischen Sportwortschatzes. Besonders bedeutend sind für ihn englische Begriffe aus dem medizinischen und trainingswissenschaftlichen Bereich.

10.6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In folgendem Kapitel werden die gesammelten Ergebnisse zusammengefasst und mit den im Theorieteil der vorliegenden Arbeit angeführten Gesichtspunkten in Verbindung gesetzt. Vorerst soll Tabelle 14 „Zusammenfassung ausgewählter Aussagen der interviewten Lehrer/innen“ Übersicht über spezielle Kategorien und den dazugehörigen Äußerungen der Lehrpersonen bieten. Im Anschluss werden in Kapitel 10.6.2. die gefundenen Resultate mit aktuellen wissenschaftlichen Ausarbeitungen verglichen.

10.6.1. Die Ergebnisse im Überblick

Tabelle 14 stellt ausgewählte Äußerungen der Lehrpersonen aus diversen Kategorien gegenüber und ermöglicht somit einen direkten Vergleich. Im Zuge der Vereinfachung dieser Darstellung wurde die Abkürzung BSP verwendet, welche für „Bewegung und Sport“ steht.

Tab. 14: Zusammenfassung ausgewählter Aussagen der interviewten Lehrer/innen.

	Anna	Sport	Ida	Katharina	Georg
Einschätzung der aktuellen Englischkompetenzen	• mittelmäßig bis schlecht	• mittelmäßig bis schlecht	• gut	• gut	• sehr gut

Durchführung des DLP an der Schule, an welcher die Lehrperson unterrichtet	<ul style="list-style-type: none"> • sehr effektiv • aber nicht in BSP 	<ul style="list-style-type: none"> • sinnvoll und effektiv • in BSP aber nicht vorgesehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielführend • Fixpunkt der Schule • EAA in BSP: „da tut sich nix“ 	<ul style="list-style-type: none"> • zielführend 	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr zufriedenstellend
Vorteile des EAA für Schüler/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Erhalt eines zweisprachigen Zeugnisses • Chancen in Studium und Beruf • fast muttersprachliche Englischkenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Chancen in Studium und Beruf • erhöhte Sprachkompetenz • interkultureller Zugang 	<ul style="list-style-type: none"> • flexibler Einsatz am Arbeitsplatz • sprachliche Sicherheit • gesteigertes Niveau 	<ul style="list-style-type: none"> • gesteigerte Fähigkeiten in der englischen Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> • kompetenter englischer Sprachgebrauch • gute Kommunikation in Englisch
Anwendung des EAA in BSP durch die Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> • Ja - zum Beispiel durch Verwendung eines <i>Sports Dictionary</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein - auch noch nie probiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja - Spontane und unvorbereitete Inputs 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein - außer es ist unerlässlich (z.B. bei Schüler(inne)n mit Englisch als Muttersprache) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja - Gezielter Einsatz von lebensnaher englischer Sprache
Hindernisse bei der Umsetzung des EAA	<ul style="list-style-type: none"> • mangelndes sprachliches Eigenkönnen • höheres Niveau der Schüler/innen • Mangel an Fachvokabular • freiwillige Anwendung des EAA 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelnde allgemeine Sprachkompetenzen • höheres Niveau der Schüler/innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel an Fachvokabular • freiwillige Anwendung des EAA • erhöhter zeitlicher Arbeitsaufwand 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelnde allgemeine Sprachkompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • erhöhter zeitlicher Arbeitsaufwand
Eigenständige Weiterbildung im bilingualen Bereich	<ul style="list-style-type: none"> • Ja - Absolvierung eines Sabbaticaljahrs in Amerika und Lesen von Literatur 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja - Weiterbildung durch aktuelle Literatur
Bereits absolvierte Ausbildungen auf dem bilingualen Sektor	<ul style="list-style-type: none"> • Ja - DLP-Lehrgang 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja - Ausbildung für EAA

Beurteilung dieser Ausbildung(en)	<ul style="list-style-type: none"> • wenig sinnvoll • Informationen über Geographie Englands und zweiwöchiger Auslandsaufenthalt werden jedoch positiv beurteilt 	• --	• --	• --	<ul style="list-style-type: none"> • wenig sinnvoll • keine Effekte hinsichtlich gesteigerten englischen Sprachgebrauchs erzielt
Bereitschaft an einer bilingualen Sportlehrerausbildung teilzunehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Nein, da der Fokus auf das Zweifach gelegt wird und Anna keine Zeit hat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein, da vorher die allgemeinen englischen Sprachkompetenzen gefestigt werden müssen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein, würde jedoch dem „Befehl“, eine Ausbildung zu absolvieren nachgehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja, aber bis jetzt keine Zeit dafür gefunden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja, wenn die Wünsche und Erwartungen an diese Weiterbildung erfüllt werden.

Die zusammenfassende Tabelle lässt die von den Lehrer(inne)n genannten Wünsche und Erwartungen an eine bilinguale Sportlehrerausbildung außer Acht. Schließlich kommt diesen Aspekten im Kapitel 11.1. *Fort- und Weiterbildungen* Bedeutung zu, wodurch sie nochmals aufgegriffen und bearbeitet werden.

10.6.2. Interpretation der Ergebnisse

Die nun folgende Bearbeitung der gefundenen Resultate orientiert sich an der chronologischen Reihenfolge der Hauptkategorien der Datenauswertung⁴⁷. Da eine detaillierte Ausarbeitung der Ergebnisse für jede Lehrperson in Kapitel 10. *Ergebnisdarstellung* dargelegt ist, werden die Aussagen der interviewten Teilnehmer/innen nicht erneut mit Zeilennummern versehen.

Die fünf Lehrer/innen gehen auf die Steigerung der englischen Sprachkompetenzen und eine erhöhte Kommunikationsfähigkeit als Resultat von bilinguaem Unterricht ein. Lehrerinnen Sport und Anna messen zweisprachig unterrichteten Schüler(inne)n darüber hinaus erhöhte Chancen in Studium und Beruf bei. Lehrerin Sport führt ebenso den Aspekt des Interkulturellen Lernens an. Die gleichen Vorteile erkennt Bosenius (2004, S. 66) für Schüler/innen, denen zweisprachiger Unterricht zuteil wird. Eine detailliertere Auflistung weiterer begünstigender Faktoren kann in Kapitel 3.6.1. *Chancen und Ziele des bilingualen Unterrichts* gefunden werden.

Die Lehrerinnen Sport und Katharina weisen Ähnlichkeiten in Bezug auf die Sprachanwendung in ihrem Unterricht auf. Immerhin verwenden sie die englische Sprache kaum bis gar nicht in Bewegung und Sport mit DLP-Klassen. Falls Schüler/innen mit Deutsch als Mutter-

⁴⁷ Auf eine genaue Auflistung dieser Kategorien kann in Kapitel 9.6. *Kategorienbildung nach Mayring* eingesehen werden.

sprache diese beiden Lehrpersonen in Englisch ansprechen würden, antworten sie auf Deutsch. Es scheint, dass die einzige Situation, in denen die Lehrerinnen Sport und Katharina Englisch anwenden würden, die Interaktion mit jenen Schüler(inne)n wäre, welche kein Deutsch verstehen. Anders wird der Fremdsprachgebrauch bei Anna, Ida und Georg gehandhabt. Alle drei Lehrer/innen setzen EAA ein, wobei Ida Englisch unvorbereitet und spontan verwendet. Georg bereitet sich gezielt auf Einheiten mit einem fremdsprachlichen Input vor. Dabei legt er auf die Bereitstellung von lebensnaher Sprache Wert, wodurch sein bilingualer Sportunterricht als „authentischer und daher wirklichkeitsnäher“ beschrieben werden kann (Strasser, 2011, S. 14). Georg gibt an, dass sich amerikanische Sportarten besonders gut für realitätsnahen Englischinput eignen. Schließlich kommen bei *Baseball*, *Basketball* und ähnlichen Sportarten Begriffe vor, welche seine Schüler auch von Sportübertragungen im Fernsehen kennen. Daher setzt Georg zum Beispiel den „Pitcher“, oder die Verwendung der „First Base“ und „Second Base“ praktisch um. Auf Schmidt-Millards (2004, S. 320) Ausführungen hinsichtlich der Verwendung von Internationalismen und der dadurch entstehenden Authentizität können in Kapitel 5.2. *Methodik und Organisation* eingesehen werden. In ähnlich realitätsnaher Weise versucht Anna ihren Unterstufenschüler(inne)n die „basic“ Begrifflichkeiten unter Verwendung eines *Sport Dictionary* näher zu bringen.

Die fünf Lehrpersonen unterrichten Bewegung und Sport in gekoppelten Klassen, also einem Zusammenschluss von Schüler(inne)n aus Regelklassen und DLP-Klassen. Obwohl nur ein Teil der interviewten Lehrer/innen Englisch im Unterricht verwendet, sind sie allesamt von einer Akzeptanz des EAA aufseiten der Regelschüler/innen überzeugt. Lehrerin Sport weist jedoch speziell auf die Voraussetzung hin, dass ihre Schüler/innen dadurch keinen sprachlichen Leistungsdruck erfahren sollen. Dies ist laut Definition von EAA auch nicht die Intention dieses Konzepts, da die Vermittlung der Sachfachinhalte im Vordergrund steht (Finkbeiner, 2002, S. 97).

Strasser (2011) geht davon aus, dass Unterrichtende, welche Englisch als Unterrichtsfach studiert haben, die optimalen Voraussetzungen für den Einsatz des EAA im jeweiligen weiteren Fach aufweisen (S. 210). Diese Ansicht wird auch von allen weiblichen Interviewten geteilt, indem sie unter anderem einen natürlicheren Umgang mit der Sprache erwähnen. In ähnlicher Weise führen die Lehrerinnen die Tatsache an, dass die Klassenvorstände der DLP-Klassen in den meisten Fällen Englisch als Fremdsprache lehren.

Die fünf Lehrpersonen nehmen kaum Bezug auf zur Verfügung stehende Methoden oder Modelle einer bilingualen Durchführungsweise. Lediglich Anna sagt aus, dass sie in ihrem Unterricht sportspezifische Inhalte vorerst in deutscher Sprache präsentiert, gefolgt von einer Erarbeitung in Englisch. Diese Vorgehensweise entspricht dem „funktional-bilingualen Modell“ von Schlemminger (2004, S. 194), welches im gleichnamigen Kapitel 3.4.3. vorgestellt wurde.

Ida scheint sich des mehrsprachigen Charakters ihrer dienstgebenden Bildungseinrichtung bewusst zu sein. Immerhin regt sie ihre Schüler/innen dazu an, die in einer Klasse vorhandenen Sprachen wahrzunehmen. Dies realisiert sie durch Begrüßungen in Englisch, Französisch, Italienisch und der Frage, in welchen weiteren Sprachen die Schüler/innen jemanden willkommen heißen können. Gleichmaßen lobt Ida in verschiedenen Sprachen oder erarbeitet die unterschiedlichen Begriffe für Farben. Somit wirkt die interviewte Lehrerin dem in Österreich vorherrschenden „monolingualen Habitus“ entgegen (Fleck, 2013, S. 17). Denn wie de Cillia (2011, S. 55) angibt, wird die Sprachenvielfalt an heimischen Schulen zwar er-

kannt, jedoch nur in seltenen Fällen genützt und gefördert⁴⁸. Georg scheint ebenso einen Bedarf an mehrsprachigkeitsfördernden Angeboten zu erkennen. Schließlich ist er davon überzeugt, dass sich eine zusätzliche Sprache für Schüler/innen mit Migrationshintergrund als nützlich erweisen kann.

Georg spricht als einziger der interviewten Lehrpersonen den Konflikt von Fremdsprachenlernen und/oder der effektiven Vermittlung der relevanten Sachfachinhalte an. Aufgrund seiner eigenen Erfahrungen im Fach Geschichte weiß Georg, dass in Einheiten mit englischem Fokus ein geringeres Ausmaß an Inhalten vermittelt werden kann. Darüber hinaus nimmt der Lehrer Bezug auf den Einsatz von „Native Teachers“. Der Unterricht mit muttersprachlichen Lehrer(inne)n käme angesichts der im Vordergrund stehenden Kommunikation eher einem Fremdsprachenunterricht gleich. Dieser Aspekt entspricht dem von Strasser (2011, S. 9ff) aufgegriffenen Charakter des bilingualen Unterrichts als „erweiterter Fremdsprachenunterricht“. Wie in Kapitel 3.6.2. *Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts* bereits erarbeitet wurde, scheint eine eigenständige didaktische Methodik für bilingualen Sportunterricht erforderlich, um die eben genannten Schwierigkeiten zu beseitigen.

Strasser (2011) hat erkannt, dass in der bilingualen Unterrichtspraxis „sehr viel autodidaktisches Ausprobieren stattfindet – teils aus Mangel an theoriegeleitetem, praxisnahen [sic!] Rüstzeug, teils aus weit verbreiteter fehlender Bereitschaft [...], sich um die didaktisch-methodische Diskussion in der Literatur zu kümmern“ (S. 11). Diese Feststellung kann auf den Großteil der interviewten Lehrpersonen übertragen werden, denn alleinig Anna und Georg informieren sich privat über den aktuellen wissenschaftlichen Stand des bilingualen Sportsektors. Schmidt-Millard (2004, S. 325) hat den gesteigerten Bedarf an Eigeninitiative der Unterrichtenden ebenfalls registriert⁴⁹.

Abschließend kann festgehalten werden, dass alle interviewten Lehrer/innen von den positiven Effekten und einer aussichtsreichen Zukunft des DLP überzeugt sind. Hinsichtlich der tatsächlichen Anwendung des EAA differieren die Teilnehmer/innen stark, wobei zwischen Katharina und Lehrerin Sport Ähnlichkeiten in der praktischen Anwendung der Sprache festgestellt werden konnten. Dem Einsatz von „Native Teachers“ und der Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en im zweisprachigen Unterricht stehen die interviewten Lehrer/innen ebenfalls divergierend gegenüber. Während Lehrpersonen Sport und Katharina Vorteile des Team-Teaching für sich erkennen können, lehnen Georg und Ida diese Form des Unterrichtens aufgrund des zeitlichen Aufwands ab. Generell sind sich die interviewten Lehrer/innen aber der Vorteile für bilingual unterrichtete Schüler/innen bewusst.

⁴⁸ Diese und weitere Ausarbeitungen zum Thema können in Kapitel 2.3. *Mehrsprachigkeit* gefunden werden.

⁴⁹ Kapitel 3.6.2. *Mögliche Probleme des bilingualen Unterrichts* beinhaltet weitere Hindernisse einer zielführenden zweisprachigen Unterrichtsweise.

11. Relevanz der Ergebnisse

Obwohl mit der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kein Anspruch auf Vollständigkeit gegeben ist, sollen anhand der erforschten Realitätsausschnitte mögliche Schlüsse für zukünftige Entwicklungen gezogen werden. Daher werden im ersten Teil des Kapitels die Hindernisse, welche die interviewten Lehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung des EAA im bilingualen Unterricht erkennen, mit den geäußerten Forderungen an eine bilinguale Sportlehrerausbildung verbunden. Abschließend soll die zukünftige Situation der Konzepte des EAA und DLP analysiert und eingeschätzt werden.

11.1. Fort- und Weiterbildungen

Die Teilnehmer/innen der vorliegenden Forschung haben eine Reihe von Hindernissen des bilingualen Unterrichts genannt und ebenso Wünsche und Erwartungen an eine Ausbildung für zweisprachigen Sportunterricht angeführt. Diese beiden Gesichtspunkte werden nun miteinander verbunden, wodurch Vorschläge beziehungsweise Anforderungen an eine mögliche Weiterbildung für bilingualen Sportunterricht abgeleitet werden sollen.

Obwohl es zurzeit keine Ausbildung speziell für den bilingualen Unterricht Bewegung und Sport gibt, bleibt die Vision einer Berücksichtigung der erarbeiteten Wünsche und Erwartungen in unterschiedlichen Fortbildungen – beispielsweise im Rahmen des DLP-Lehrganges, welcher in Kapitel 2.4. *Dual Language Program* präsentiert wurde – erhalten.

Die sich ergebenden Anforderungen an eine bilinguale Weiterbildung für Sportunterricht können, wie in Abbildung 9 ersichtlich, folgendermaßen zusammengefasst werden:



Abb. 9: Anforderungen an eine Weiterbildung für bilingualen Sportunterricht.

Im Zuge der detaillierten Darstellung dieser sechs Aspekte sollen Vorschläge zur Verbesserung der jeweiligen Gesichtspunkte dargestellt werden.

Vermittlung sprachlicher Grundlagen und Fachvokabular

Die geäußerten Anforderungen und Wünsche der interviewten Teilnehmer/innen beziehen sich in erster Linie auf den Förderbedarf der englischen Sprachkompetenzen. Die Lehrpersonen weisen jedoch unterschiedliche Bedürfnisse hinsichtlich dieses nötigen Erwerbes auf: Einerseits scheint die Festigung von grundlegenden und allgemeinen Fähigkeiten, beispielsweise dem Wortschatz für Alltagskommunikationen, erforderlich. Andererseits stellt das Defizit von sportspezifischem Fachvokabular ein wesentliches Manko dar.

Eine Ausbildung auf dem bilingualen Sportsektor sollte daher beide Komponenten berücksichtigen. Die Vermittlung eines Fachwortschatzes in Bezug auf Sport und dessen vielfältige Bereiche soll jedoch im Vordergrund stehen. Ein interviewter Lehrer fordert die Inklusion von fremdsprachlichen Begrifflichkeiten aus den Bereichen der Trainingswissenschaft, Sportmedizin und Ähnlichem. Die praktische Realisierung und das Erproben des Gelernten empfinden die interviewten Lehrpersonen ebenfalls als Schwerpunkt einer bilingualen Sportlehrer(innen)ausbildung. Daneben wird ein Aufenthalt im englischsprachigen Ausland, welcher die Verwendung der englischen Sprache unerlässlich macht, als positiv bewertet.

Zwei der Lehrer/innen gaben an, dass sie sich der fremdsprachigen Interaktion mit Schüler(inne)n der höheren Schulstufen nicht gewachsen fühlen, da ihnen die sprachlichen Mittel für eine angemessene Konversation fehlen. Das vermeintlich höhere Englischniveau dieser Schüler/innen scheint dabei hauptauschlaggebend zu sein. Der vierte Punkt *Reduktion des „elitären Gedankens“* dieses Kapitels setzt sich mit der angesprochenen Thematik in ähnlicher Weise auseinander.

Erleichterung des Zeitaufwands

First, not enough PE [Anm.: Physical Education] teachers obtain the required foreign-language teaching qualification, and the ones who do often balk at the additional thought and preparation it takes to teach PE in a language other than their mother tongue. (Rottmann, 2007, S. 205)

Laut dem Zitat von Rottmann (2007) ergibt sich – auch wenn die sprachlichen Voraussetzungen gegeben sind – das Erfordernis der Vorbereitung. Der Aspekt dieser zeitlichen Belastung wird von den Teilnehmer(inne)n der vorliegenden Untersuchung sowohl im Zusammenhang mit Team-Teaching, sei es mit einer österreichischen Lehrperson oder dem Einsatz eines „Native Teacher“, als auch der individuellen Stundenvorbereitung genannt. Diese Auffassungen sind zum Teil auf verwendbare Unterrichtsmaterialien zurückzuführen, die bilingualen Lehrer(inne)n in unzureichender Form zur Verfügung stehen (Schmidt-Millard, 2004, S. 325f). Eine Ausbildung müsse daher Materialien und andere Hilfsmittel bereitstellen, um den Vorbereitungsprozess einer bilingualen Unterrichtseinheit zu verkürzen.

Förderung der Eigeninitiative hinsichtlich Weiterbildungen

Aufgrund der freiwilligen Anwendung des EAA scheinen viele Lehrer/innen nicht motiviert zu sein, sich über den aktuellen wissenschaftlichen Stand hinsichtlich bilingualer Methodik zu informieren. Ähnliche Resultate konnte auch Strasser (2011) anhand einer Untersuchung von Lehrer(inne)n in Tirol feststellen. Immerhin wiesen seine Teilnehmer/innen erwähnenswertes Desinteresse hinsichtlich gegenwärtiger Erkenntnisse und neuer theoretischer Überzeugungen von bilinguaem Unterricht auf (S. 210). Schmidt-Millard (2004, S. 325) spricht daher die notwendige Eigeninitiative der Lehrpersonen an. Eine Weiterbildung kann diese Anforderung unterstützen, indem sie die stetige private Fortbildung als Voraussetzung und Unerlässlichkeit eines effektiven bilingualen Unterrichts verdeutlicht.

Reduktion des „elitären Gedankens“

Zwei der untersuchten Lehrpersonen der vorliegenden Forschung führen den „elitären Gedanken“ eines bilingualen Unterrichts an – sowohl aufseiten der Schüler/innen, als auch auf jener der Lehrpersonen. Darunter verstehen sie das erhabene Gefühl, welches manche zweisprachig unterrichtete Schüler/innen aufweisen, etwas Besonderes zu sein und über spezielle Fähigkeiten zu verfügen. Dahergehend scheinen viele Lehrer/innen von einer Anwendung der englischen Sprache bei diesen vermeintlich „perfekt“ geschulten Sprecher(inne)n dieser Fremdsprache zurückzuschrecken. Bezüglich des elitären Gedankens aufseiten der Lehrer/innen wird die oft verbreitete Annahme genannt, dass diese fehlerfreies Englisch verwenden müssen oder sollen. Von dieser Erwartungshaltung ist jedoch Abstand zu nehmen, da diese die Lehrkräfte unter Druck setzt und bilingualer Unterricht keine perfekten Sprachkompetenzen voraussetzt.

In einer Weiterbildung soll bilingual unterrichtenden Lehrer(inne)n demnach die ursprüngliche Definition von EAA und bilinguaem Unterricht offen gelegt werden. Schließlich stellt die Anwendung des Englischen als Unterrichtssprache in einem Sachfach keinen Sprachenunterricht dar, sondern zielt vorrangig auf die Vermittlung der relevanten Inhalte ab (Finkbeiner, 2002, S. 97). Darüber hinaus sollte aufgedeckt werden, dass ein durchgängiger Gebrauch der englischen Sprache im zweisprachigen Unterricht nicht vorgesehen ist. Wie Daniel (2001, S. 10) herausgefunden hat, ist der Einsatz der Muttersprache in manchen Fällen sogar äußerst förderlich⁵⁰.

Den folgenden beiden Kritikpunkten kann im Rahmen einer Weiterbildung kaum Abhilfe geleistet werden. Viel eher obliegen sie Änderungen und Entwicklungen auf schulorganisatorischer Ebene. Der Vollständigkeit halber sollen sie dennoch präsentiert werden.

Freiwillige Anwendung des EAA

Die interviewten Lehrpersonen stehen dem unverbindlichen Charakter des EAA kritisch gegenüber. Immerhin können sie, müssen aber nicht Englisch als Unterrichtssprache in Gegenständen mit DLP-Klassen anwenden. Von Relevanz ist dieser Punkt dahergehend, dass die im Rahmen der vorliegenden Forschung interviewten Lehrpersonen angaben, EAA umzusetzen, wenn dieses verpflichtend sei. Manchen Lehrer(inne)n scheint schon der Wunsch beziehungsweise Druck der Anwendung des Englischen durch Kolleg(inn)en zu genügen.

⁵⁰ Auf die gesamte Ausarbeitung des Einflusses der Muttersprache kann in Kapitel 3.6.3. eingesehen werden.

Kopplung von Klassen

Dass in vielen Fällen im Gegenstand Bewegung und Sport die DLP-Klassen mit Regelklassen zusammengefügt werden, empfinden einige Lehrpersonen als hinderlich. Immerhin kommt es in solchen Situationen des Öfteren zu Abwehrhaltungen der Regelschüler/innen, die einen Einsatz des Englischen im Sportunterricht nicht wünschen. Hinzu kommt, dass oftmals eine Zusammenarbeit mit einer Lehrperson veranlasst wird und im Team Bewegung und Sport unterrichtet werden muss. Dem zeitlichen Zusatzaufwand kommt hier erneut Bedeutung zu.

Zusammenfassend kann aufgrund der gefundenen Ergebnisse darauf geschlossen werden, dass ein Teil der erforschten Hindernisse des EAA im Rahmen einer Weiterbildung überwunden werden könnte. Schließlich vermögen die Bereitstellung von Materialien und anderen Hilfsmitteln, sowie die Darbietung und Aneignung von fachspezifischem Vokabular Erleichterungen zu bieten. Allerdings scheint auch die Schulorganisation an einem effizienten Einsatz des EAA beteiligt zu sein.

11.2. Zukünftiger Ausblick

Die vorliegende Studie eröffnet eine Reihe von Forderungen aufseiten der bilingualen Lehrer/innen, welche von Strasser (2011) folgendermaßen zusammengefasst werden:

Nicht-Linguisten sollten für eine profunde Sprachausbildung sorgen und allen (auch den im Sach- und Sprachfach lehramtsgeprüften KollegInnen) kann empfohlen werden, sich an der aktuellen fachdidaktischen Literatur zu orientieren und ihr eigenes Tun immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen. Abwechslungsreichtum im [sic!] Bezug auf Methoden und die Betonung speziell bilingualer Arbeitsweisen sind unter anderem auch Wünsche und Anregungen vonseiten der SchülerInnen. Obwohl gezielte Fortbildungsmöglichkeiten kaum gegeben sind, steht einem Selbststudium didaktisch-methodischer Belange prinzipiell nichts im Wege. (Strasser, 2011, S. 219)

Einen bedeutenden Reformpunkt stellt die Forderung nach einer verbesserten Versorgung mit finanziellen Mitteln, als auch mit unterschiedlichen Materialien dar. Strasser führt diesbezüglich Lösungsvorschläge hinsichtlich „mehr Werteinheiten, Beschaffung von Materialien, technische Ausrüstung“ und dem „Einsatz von Native Speakers“ an (2011, S. 219). Auch Mewald (2007) spricht diese Aspekte an, nachdem sie in Niederösterreich eine Studie mit Schüler(inne)n durchgeführt hat:

Like most programmes in Europe [...] the Lower Austrian school pilot lacks curricula for bilingual teaching, which seems to be the reason for two other problems: Firstly, the absence of curricula deters publishers from the cost-intensive production of adequate teaching materials. Secondly, the teachers' appreciated freedom to select the topics covered in CLIL also impedes organised exchange of self-made materials. (Mewald, 2007, S. 169)

Hinzu kommt die Ansicht, dass „[d]er obligatorische Einsatz von muttersprachlichen ErgänzungslehrerInnen in bilingualen Klassen [...] selbstverständlich [...]“ gemacht werden müsste (Strasser, 2011, S. 219). Aufgrund des Bedarfs an realistischem Input mit höchstmöglich authentischer Aussprache ist Mewald derselben Ansicht und tritt dafür ein, dass Lehrkräfte

durch den Einsatz von „Native Speaker“ unterstützt werden sollen (2007, S. 170). Wie die vorliegende Untersuchung jedoch aufzeigt, kann bilingualer Sportunterricht auch von österreichischen Lehrer(inne)n zielführend und effektiv ausgeführt werden.

Die in Kapitel 6.3. *Ausbildungsmöglichkeiten an der Universität Wien* präsentierten Angebote auf dem zwei- und mehrsprachigen Sektor versprechen eine Entwicklung in eine aussichtsreiche und weiterhin zielführende Zukunft des DLP und EAA. Dennoch „ist der Appell zu richten, auf fachliche, sprachliche und, was häufig vernachlässigt wird, auf bilingual-fachdidaktische Kompetenz besonderen Wert zu legen“ (Strasser, 2011, S. 210).

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D., Bonnet, A., Breidbach, S., Hoffmann, R., Kircher, E., Küster, L., ... Zydati, W. (2004). Didaktiken im Dialog – für eine integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 13-27). Frankfurt am Main: Lang.
- Bonnet, A. (2004). Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung – Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 115-126). Frankfurt am Main: Lang.
- Bosenius, P. (2004). „Wir haben über Wolken gesprochen.“ Content-based Language Learning in der Grundschule. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 65-75). Frankfurt am Main: Lang.
- Butzkamm, W. (2008). ber die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 5, S. 91-107). Frankfurt am Main: Lang.
- Christ, I. (1999). Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2), 12.
- Daniel, A. (2001). Lernwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht. In U. Ammon, R. Dirven & M. Ptz (Hrsg.), *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft* (Bd. 44). Frankfurt am Main: Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2002). Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look. *VIEWS* 11, 1, 4-26.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- de Cillia, R. & Krumm, H. J. (2010). Fremdsprachenunterricht in Österreich. In U. Ammon (Ed.), *Foreign languages in the schools of the European Union* (pp. 153-169). Berlin: Walter de Gruyter.
- de Cillia, R. (2011). Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt. *ph script*, 4, 50-57.
- Denner, L. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung. Voraussetzung, Variation und Triangulation. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 235-254). Weinheim: Beltz.

- Dirks, U. (2004). 'Kulturhüter' oder 'Weltenwanderer'? Zwei 'ideale' Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 129-140). Frankfurt am Main: Lang.
- Doff, S. (Hrsg.). (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Erhorn, J. & Krieger, C. (2011). Das Problem der Repräsentation in sportpädagogischen Ethnographien – Reflexion zweier unterschiedlicher Feldzugänge. In T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik* (S. 36-52). Aachen: Shaker.
- Finkbeiner, C. (2002). *Lehren und Lernen in zwei Sprachen: Bilingualer Unterricht*. Hannover: Schroedel.
- Fleck, E. (2013). Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011* (S. 9-28). Frankfurt am Main: Lang.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reineck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2003). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht*. Wiebelsheim: Limpert.
- Hopf, C. (2003). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Knapp, W. (2008). Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 20-36). Weinheim: Beltz.
- Küster, L. (2004). Einleitung: Interkulturelle Bildung und bilingualer Sachfachunterricht. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 127-128). Frankfurt am Main: Lang.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, H. (2012). *Methoden im Sport: Ein Handbuch: Prolegomena zu einer interdisziplinären Studienbuchkonzeption für das Lehren und Lernen in den Handlungsfeldern von Bewegung, Spiel und Sport*. Göttingen: Cuvillier Verlag.

- Lightner, B. (2013). Sport als bilinguales Sachfach in Deutschland heute. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning* (S. 359-366). Seelze: Friedrich.
- Lüders, C. (2003). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayer, H. O. (2012). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim: Beltz
- Mentz, O. (2010). Alle Fächer eignen sich – oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon. In S. Doff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung* (S. 29-37). Tübingen: Gunter Narr.
- Messmer, R. (Hrsg.). (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: Haupt.
- Mewald, C. (2007). A comparison of oral foreign language performance of learners in CLIL and in mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 139-171). Frankfurt am Main: Lang.
- Nezbeda, M. (2005). Überblicksdaten und Wissenswertes zu Fremdsprache als Arbeitssprache. eaa-serviceheft 6. *Praxisreihe*. Graz: ÖSZ.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Lang.
- Ofenauer, J. (2006). *Zur Didaktik bilingualen Unterrichts „Bewegung und Sport“ dargestellt am Beispiel einer Wintersportwoche*. Wien: Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaft.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 123-141). Weinheim: Beltz
- Rottmann, B. (2007). Sports in English – Learning opportunities through CLIL in physical education. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 205-225). Frankfurt am Main: Lang.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportlichen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.

- Schlemminger, G. (2004). Interaktionsanalyse bilingualen Unterrichts – Skizze eines Forschungsdesigns mit exemplarischen Beispielen. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 191-202). Frankfurt am Main: Lang.
- Schmidt-Millard, T. (2004). Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Sportunterrichts. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 319-330). Frankfurt am Main: Lang.
- Simpson, S. (1994). Vienna Bilingual Schooling. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Zukunftsforum V. Sprachen lernen – Menschen verstehen. Eine Herausforderung* (S. 147-149). Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Strasser, L. (2011). *Bilingualer Unterricht an höheren Schulen Tirols. Eine fachdidaktische Analyse auf der Basis aktueller Lehrmeinungen sowie der Wahrnehmung und Bewertung durch SchülerInnen und LehrerInnen*. Innsbruck: Universität Innsbruck, Institut für Geographie.
- Thiele, J. (2011). "Notizen aus der Provinz" – Feldforschung in der Sportpädagogik. In T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik* (S. 36 -52). Aachen: Shaker.
- Thürmann, E. (2008). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 5, S. 47-70). Frankfurt am Main: Lang.
- Trinkl, A. (2009). *Zum bilingualen Unterricht im Fach Bewegung und Sport: Theoretische Modelle, methodische Konzepte, praktische Erfahrungen*. Wien: Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaft.
- Unger, Dagmar (2006). *Englisch als Arbeitssprache im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“*. Wien: Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaft.
- Vollmer, H. J. (2008). Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 5, S. 47-70). Frankfurt am Main: Lang.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Zydati, W. (2004). Einleitung: Sachfachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 13-27). Frankfurt am Main: Lang.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Intentional versus Incidental Learning“-Modell (mod. n. Daniel, 2001, S. 11).	7
Abb. 2: Variantenvielfalt des bilingualen Unterrichts (mod. n. Strasser, 2011, S. 7).....	21
Abb. 3: Konzept der sportlichen Handlungsfähigkeit nach Kurz (mod. n. Größing, 2001, S. 26).....	34
Abb. 4: Organisationspunkte bei der Umsetzung eines bilingualen Unterrichts.	38
Abb. 5: Vorteile von strukturierten und freien Sprechanschlüssen.....	39
Abb. 6: Erwartungen und Voraussetzungen an bilinguale Sportlehrer/innen.....	42
Abb. 7: Grundelemente der bilingualen Fachlehrer(innen)ausbildung (mod. n. Strasser, 2011, S. 204).	45
Abb. 8: Ablaufmodell induktive Kategorienbildung (Mayring, 2008, S. 12).	57
Abb. 9: Anforderungen an eine Weiterbildung für bilingualen Sportunterricht.	113

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Wichtige Eckpunkte der Entwicklung des Fremdsprachen- und bilingualen Unterrichts in Österreich.....	17
Tab. 2: Raster zur Erfassung von FsAA-Aktivitäten	23
Tab. 3: Ergebnisdarstellung von Mewalds Studie	26
Tab. 4: Formale und materiale Kriterien	58
Tab. 5: Datenblatt zur Erfassung soziodemographischer Daten	61
Tab. 6: Hauptkategorie 1: Eigene Lernerfahrungen	63
Tab. 7: Hauptkategorie 2: Einstellung zu DLP	63
Tab. 8: Hauptkategorie 3a: Analyse der Sprachanwendung – teilstandardisiert	64
Tab. 9: Hauptkategorie 4: Fort- und Weiterbildung	65
Tab. 10: Bedeutung der Zeichen in den Transkriptionen	66
Tab. 11: Deduktive Auswertungskategorien	68
Tab. 12: Induktive Auswertungskategorien – allgemein	69
Tab. 13: Induktive Auswertungskategorien – individuell.....	69
Tab. 14: Zusammenfassung ausgewählter Aussagen der interviewten Lehrer/innen.....	108

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung:	Bedeutung:
BIU	Bilingualer Unterricht
BU	Bilingualer Unterricht
bzw.	beziehungsweise
CLIL	Content and Language Integrated Learning
d.h.	das heißt
DLP	Dual Language Program
EAA	Englisch als Arbeitssprache
ed.	editor
etc.	et cetera
et al.	und andere
f	und folgende Seite
ff	und die folgenden Seiten
FsAA	Fremdsprache als Arbeitssprache
Hrsg.	Herausgeber/in
i.e.	id est / das heißt
LSR	Landesschulrat
ÖSZ	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
S.	Seite
u.a.	Unter anderem
vgl.	vergleiche
VBS	Vienna Bilingual Schooling
z.B.	zum Beispiel

Anhang A

Transkript des Interviews mit Lehrerin Anna:

- 1 **Christina: JA dann zuerst einmal Danke, dass du dir für das Interview Zeit nimmst (.)**
2 **[ahm Anna: Gerne!] es geht jetzt halt um Englisch als Arbeitssprache und um DLP (.)**
3 **und meine erste Frage beschäftigt sich gleich wie du persönlich ahm den**
4 **Englischunterricht d-damals in deiner eigenen Schulz-Schulzeit empfunden hast**
- 5 Anna: (2s) Mein Englischunterricht war (2s) sehr frontal (-- ja wir haben (-- das Buch auf
6 Seite 81 (.) oder andere aufgeschlagen und eine Übung nach der anderen (---) wie sie im
7 Buch stand durchgemacht und das jeden Tag
- 8 **Christina: Mhm**
- 9 Anna: Jede Englischstunde hat begonnen mit „Open your books at“ (.) ja (-- ah KAUM (.)
10 also wenig gesprochenes Englisch wurde unterrichtet wir haben uns hauptsächlich auf das
11 geschriebene Englisch konzentriert
- 12 **Christina: Mhm (.) und wie hast du dann ahm Englisch am besten gelernt (1s) selber?**
- 13 Anna: Zuhause?
- 14 **Christina: Mhm**
- 15 Anna: Ja alleine zuhause die Übungen gemacht, die Vokabeln gelernt, was wir machen
16 mussten
- 17 **Christina: Okay (---) du warst aber an keiner bilingualen Schule selber [gell?]**
- 18 Anna: [Nein]
- 19 **Christina: Okay (.) was glaubst du mit welchen Methoden man eine Sprache am besten**
20 **erlernen könnte?**
- 21 Anna: Mh ((lacht)) puh (---) soll ich mich jetzt kurz fassen nehme ich an (---) also es gibt
22 zahlreiche Methoden um eine Sprache zu erlernen das wichtigste ist, dass man auf die
23 verschiedenen Kompetenzen achtet ja (.) das Sprechen, das Lesen (-- ah (-- hören ja und
24 ah auch natürlich das Schreiben, die jetzt gleichgewichtig sind, das heißt man muss einen
25 Unterricht auch so aus (---) richten ah, dass diese Kompetenzen gleichmäßig geschult
26 werden (.) ich glaube es ist gut mit (2s) immer wieder einen Input vom LEHRER, der dann
27 ver-, also (.) sozusagen ah (-- die Grammatik muss mehr oder weniger als frontalen
28 Unterricht meistens gemacht werden, außer vor Schularbeiten [Schulglocke beginnt zu
29 läuten], da kann man offene S-Situationen wählen (1s) dann ist es gut, wenn die Schüler
30 möglichst viel Gelegenheit haben untereinander zu sprechen (.) nicht kontrolliert vom
31 Lehrer, also entweder in (2s) zu zweit, Tandemarbeiten, dann in Rollenspielen, in
32 Kugellagersituationen, wo sie immer (.) neue Partner haben, wenn sie das dialogische
33 Sprechen im Sinn von Frage-Antwort viel (-- Gelegenheit haben zu üben (1s) ja mit
34 einzelnen (---) KURZreferaten [Mhm] ja das im Anfängerunterricht beginnt mit Ein-Satz-
35 Referaten beginnen ja (-- das dann gesteigert wird (---) und das in allen Bereichen
- 36 **Christina: Mhm**
- 37 Anna: Da könnt ich jetzt noch lange
- 38 **Christina: Ja [okay]**
- 39 Anna: [über die] Methoden im Sprachenunterricht aber das Sprechen ist meiner Meinung
40 nach das Wichtigste (---) weil sie so wenig Gelegenheit haben
- 41 **Christina: Mhm**
- 42 Anna: Ja (-- ahm (-- das Schreiben können sie zuhause üben das übernimmt dann
43 sozusagen der Lehrer die Korrektur und die Rückmeldung (1s) das Hören (1s) da wär es
44 natürlich gut, wenn sie alle diese CD (.) die in den Büchern sind (.) haben ja, um das (.) ah

45 auch zuhause üben zu können, weil im Prinzip ist es so, dass sie nur das, was man ihnen im
46 Unterricht (.) ja mitgibt (.) das machen sie zuhause es-selbstständiges Üben wird immer
47 weniger und leider nur vor den Schularbeiten und insofern werden die Defizite immer größer
48 [Mhm] (-) also Defizite insofern immer größer, weil sie mehr Ablenkungen haben rundherum
49 (.) und weniger Zeit für konzentriertes (--) Üben (1s) kannst du kurz unterbrechen, weil [da
50 muss. Christina: Ja (...) okay] glaube ich jetzt die Blindenlehrerin rein [Aufnahme wird
51 unterbrochen]

52 **Christina: Ja, und die nächste Frage ((lacht)) ahm lautet (.) wie du dein (.) also es**
53 **handelt davon wie du dein Niveau von deinen englischen Sprachkompetenzen zurzeit**
54 **einschätzen würdest**

55 Anna: Oje (.) okay mein NiveAU (1s) nach-nachdem ich (1s) ja mein Niveau ist schwer (--)
56 also das ist ich bin leider jemand, der immer (1s) ah sein eigenes Niveau glaube ich
57 schlechter einschätzt, als es wirklich ist (.) ich meine der Fremdsprachenunterricht in der
58 Schule ich habe acht Jahre Englisch gelernt in der Schule (1s) dann war eine lange Pause,
59 wo ich kein Englisch (--) ah verwendet, gehört oder (2s) geübt habe (--) ah dann (---) 1985-
60 86 ah 95-96 habe ich eben mit dieser DLP beziehungsweise bilingualen Ausbildung
61 angefangen (.) das waren im Prinzip ein paar SeminarE (-) ja, um unser Alltagsenglisch
62 aufzu[bessern. Christina: Mhm] also das waren so ein-, zweitägige Schulungen [Mhm] (--)
63 und dann bin ich 14 Tage nach England (.) in eine Schule (.) wo ich dem E-Sportunterricht
64 [Schulglocke läutet wieder] sozusagen (-) ah hospitiert habe und am Ende dann selber eine
65 Stunde halten musste ja (.) das heißt ich habe aber wieder nur eigentlich zugehört wie das
66 die (-) englischen Sportlehrerinnen unterrichten (.) das heißt wieder nur rezeptiv und kein
67 aktiver Sprachgebrauch (.) und außer die eine Stunde, die ich selber gehalten habe (2s)
68 dann habe ich im Jahr 2005 einen fünfmonatigen Auslandsaufenthalt [Mhm] in Amerika [Ja.
69 Christina: Ja!] ah absolviert (.) der dazu gedient hat, dass meine meine Burschen, meine
70 Söhne (---) auch Englisch lernen dadurch, dass ich selber dort nicht gearbeitet habe,
71 sondern im Sabbatical war (2s) ah und die ganze Familie dort war habe ich natürlich
72 hauptsächlich Deutsch gesprochen in der Familie (--) nur Deutsch gesprochen (.) und nur zu
73 den Eltern ein bisschen einen Kontakt gehabt ja wenig eigentlich das war immer nur (---) ja
74 oberflächliche Gespräche wo ich Englisch sprechen konnte und dann habe ich halt versucht
75 möglichst viel zu lesen dort ja und so (1s) meinen Wortschatz aufzubessern (--) aber
76 nachdem ich da wenig Gelegenheit habe außer mit den (1s) ein paar (.) mit den zwei drei
77 Native Teachers (--) ahm Englisch zu reden so zwischendurch kurze Konversationen (.) ja (--)
78) habe ich eigentlich wenig Gelegenheit Englisch zu sprechen also mein Niveau (.) manches
79 Mal habe ich das Gefühl ich ringe nach den Worten manches Mal geht's besser und ist es
80 geläufiger (--) ja (.) ich erwarte von mir immer fehlerfreies Englisch, obwohl ich selber als
81 Sprachlehrer weiß, dass man das ja (.) eh nicht zusammenbringt ja auch in der
82 Muttersprache nicht [Mhm] mein Niveau ja (2s) das ist mein Niveau also [wenn ich. Christina:
83 Also] das jetzt im Referenzrahmen einschätzen muss oder wie?

84 **Christina: Ja einfach eins bis fünf vielleicht (.) nur**

85 Anna: Achso [eins bis fünf. Christina: Ja ()] nein es gibt ja diesen Europäischen
86 [Referenzrahmen. Christina: Ja Ja] mit A1 bis (1s) also ich würde mein Niveau in dem
87 Referenzrahmen (1s) mit (3s) B1 bis 2 (.) und nach Schulnoten (1s) verglichen mit einer
88 Maturaklasse oder was?

89 **Christina: Hm ja nehmen wir Maturaklasse ((lacht))**

90 Anna: Hm was würd ich pfuh (2s) ja weiß ich nicht (.) I-ich glaube nicht, dass ich das Niveau,
91 oder vielleicht (1s) ich weiß es nicht also ich kann es ist echt schwer zu sagen und ich weiß
92 nicht was die für ein Niveau haben (.) die sind natürlich vorbereitet (.) ich würd sagen, dass
93 ich mittelmäßig gut [Mhm] Englisch kann [Okay], mhm. (1s) Ja

94 **Christina: Okay (1s) ja du unterrichtest ja an einer Schule, die DLP anbietet und was**
95 **weißt du eigentlich über das zugrundelegen-zugrundeliegende Regelwerk (.) von dem**
96 **Programm?**

97 Anna: Ja das DLP-Programm ist so aufgebaut an unserer Schule, dass ahm (--) und also (.)
98 in (--) vielen Unterrichtsgegenständen ja in den Hauptgegenständen und (.) Geographie,
99 Geschichte, Physik und so weiter (--) ah jeweils ein (.) ahm österreichischer Lehrer mit einem
100 englischsprechenden Native Teacher ist und zwar im Verhältnis ungefähr zwei zu eins ja (.)
101 der Input vom Englischlehrer in den DLP-Klassen ist viel geringer als in den VBS-Klassen (--)
102 es kommt immer wieder sozusagen ein zusätzlicher Input aber nicht (.) ja ich würde sagen
103 zwei zu eins ja (---) also zwei Drittel Deutsch, ein Drittel Englisch (1s) wobei (1s) ja und das
104 in praktisch allen Gegenständen außer in Religion und Sport (--) Bewegung und Sport (--)
105 ahm es ist auch so, dass an unserer Schule, dadurch, dass wir auch (---) VBS-Klassen
106 haben sehr viele LEHRER ja die diese (--) Gegenstände unterrichten (---) durch diesen
107 ständ- (.) durch diese ständige gemeinsame Arbeit mit den Englischlehrern (.) also
108 Geographielehrer, Geschichtelehrer österreichischer Abstammung auch schon recht gut (--)
109 oder viel Material haben, um Englisch unterrichten zu können (.) gar nicht so schlecht
110 glaube ich Englisch sprechen und diesen Input ja für eine (---) Anfängerklasse DLP auch auf
111 Englisch selber machen können ja und auch machen (.) ja also das sozusagen da (--) ahm
112 nicht nur die Native Teacher, sondern auch unsere österreichischen sehr viel leisten Lehrer
113 die zum Beispiel Englisch unterrichten und Informatik (.) ja machen dann (.) und aber die
114 Klasse nicht in Englisch haben, sondern nur in Informatik (.) machen zum Teil den ganzen
115 Unterricht einfach nur auf Englisch (.) [Mhm] und wenn die Schüler dann sagen warum
116 sprechen Sie immer Englisch sagen sie ich bin Englischlehrerin und mache das, weil ich
117 euch lieb habe (--) um euch die Sprache zu lernen (.) ja und dann reagieren die Schüler
118 durchaus [positiv. Christina: Mhm] darauf

119 **Christina: Okay (.) das heißt bei euch funktioniert das ah also ist das effektiv?**

120 Anna: Sehr gut (.) mhm

121 **Christina: Mhm (1s) ahm das heißt du bist auch mit der Umsetzung (.) ah an eurer**
122 **Schule (.) zufrieden (--) in den Fächern wo es angeboten wird?**

123 Anna: Ja (.) also ich habe natürlich als Sportlehrerin da nicht so viel Einblick [Mhm] wie die
124 jetzt wirklich in Geographie machen, aber was ich so höre und was ich so sehe glaube ich
125 wird das sehr gut umgesetzt (.) es sind auch immer die Klassenvorstände der DLP Klassen
126 (.) Lehrer die entweder (1s) ah selber Englisch haben oder im Ausland waren im
127 englischsprachigen (.) oder auch in bilingualen Klassen zum Teil sogar selber (--) Englisch
128 und a-auf Englisch und auf Deutsch ah unterrichten

129 **Christina: Mhm (.) okay (--) ahm wie schätzt du allgemein den Ruf von bilingualen**
130 **Schulen oder bilingualen Zweigen ein?**

131 Anna: Sehr gut

132 **Christina: Ja?**

133 Anna: Besonders ((lacht)) von unserer Schule (1s) [Okay] die immer wieder als Modellschule
134 [Mhm] halt dient (--) mhm

135 **Christina: Und was glaubst du welche Vorteile (--) von bilingualen Schulen könnten**
136 **sich für Schüler und Schülerinnen ergeben?**

137 Anna: Also die Abgänger unserer Schule ja (.) also wenn ich da bei der Matura als Beisitz
138 das höre die sind perfekt ja die sind perfekt in Englisch und in Deutsch ja (.) ahm können in
139 allen Situationen ja praktisch (.) also mut-fast muttersprachlich agieren (.) [Mhm] und haben
140 dadurch natürlich einen großen (--) Vorteil kriegen ihre (--) Zeugnisse natürlich zweisprachig
141 und haben natürlich einen großen Vorteil am Arbeitsmarkt oder (.) beim Studium

142 **Christina: Mhm (.) und für Unterrichtende (.) was könnten sich da für Vorteile ergeben?**

143 Anna: (4s) Für mich als Unterrichtende?

144 **Christina: Mhm**

145 Anna: Na Verbesserung des-des persönlichen (.) Könnens

146 **Christina: Mhm**

147 Anna: Mhm

148 **Christina: Und welche HINDERnisse glaubst du könnten sich für Unterrichtende**

149 **ergeben, wenn sie bilingual unterrichten wollen oder (1s) es machen?**

150 Anna: Naja (3s) Hindernisse ((zögert)) ja das ist (.) das persönliche Können ja in meinem Fall

151 jetzt zum Beispiel sind-gibt's natürlich Hemmungen (1s) also (.) in einer bilingualen Klasse

152 hab ich es aufgegeben Englisch zu sprechen, weil da ist (.) die Hälfte mehr als die Hälfte

153 muttersprachlicher Kinder oft drinnen die wesentlich (.) die muttersprachlich Englisch

154 sprechen ja denen brauche ich nicht auf (.) mit meinem holprigen Englisch erklären (.) ah

155 (1s) ja wie sie sich bewegen müssen ja da läuft auch viel mit Vor(.)machen oder (.) ja

156 Vorzeigen ja oder Abschauen von anderen (.) insofern (-- ahm (.) ist mein Input da (.) mein

157 englischer ganz gering (.) was ich natürlich machen könnte ist, dass ich ihnen die

158 Spezialvokabel lerne (.) aber (.) wer braucht das Wort Sprosse, Barren, Reckschraube (--

159 auf Englisch ja (.) [Mhm] also das ist für mich selber (-- das muss ich halt immer wieder

160 lernen müsste ich immer wieder lernen, wenn ich es wirklich anwenden will dann vergesse

161 ich es auch wieder, weil das einfach keine Verwendung im Alltag hat das ist (.) nicht

162 gebräuchlich

163 **Christina: Mhm**

164 Anna: Ja (.) was war noch einmal die Frage es fällt mir nämlich noch was ein (.) aja (.) das

165 war in den bilingualen Klassen und in den DLP-Klassen (.) ja (.) die Hindernisse in den DLP-

166 Klassen ist einfach die persönliche Hemmung ja (.) [Mhm] also in den Unterstufen die DLP-

167 Klassen sind Unterstufen (.) da (-- geht's noch leichter (.) ja (.) versuch ich so (.) kleine

168 Unterrichtssequenzen auch mit meinen Englischkenntnissen zu machen (.) ja also so die

169 Basics ihnen zu lernen (-- wie Körperteile, werfen, fangen, beugen, strecken (.) ja die

170 Grund(-- ah (---) muster sozusagen auf Englisch (.) Mhm und da geb ich ihnen (-- soll ich

171 da jetzt erklären was ich da genau mache oder

172 **Christina: Nein auf das kommen wir später [eh noch einmal zurück. Anna: Ja okay]**

173 Anna: Mhm

174 **Christina: Was ich noch gerne wissen wollte ahm ist wie du die die zukünftige**

175 **Situation (.) von DLP oder den bilingualen Schulen einschätzt (---) also ob es**

176 **Veränderungen geben wird**

177 Anna: Naja die zus- also von bilingualen von (.) fangen wir an mit den bilingualen Schulen (.)

178 [Mhm] das Problem ist ja die Zentralmatura die jetzt unseren bilingualen (.) äh Zweig (.) äh

179 totale Einschränkungen macht ja (.) das so weit geht, dass die Schüler (.) zum Teil in

180 bilingualen Schulen nicht mehr auf Englisch maturieren müssen (.) ja (-- das ist die neue

181 Zentralmatura die (-- ahm ja (-- [Mhm] also wir kämpfen jetzt und haben das durchgesetzt,

182 dass an unserer Schule noch bilinguale Prüfungen auch stattfinden ja (-- ah (.) in DLP-

183 Klassen (.) was die zukünftige Situation?

184 **Christina: Mhm (.) ja**

185 Anna: Ja das hängt wie immer natürlich vom Lehrer ab ja nachdem das Unterstufe ist also

186 das wird bei uns sonst normal weiterlaufen ja (.) [Mhm] das glaube ich hat viel Zukunft (--

187 ahm auch die VBS natürlich wir werden an der Schule den Zweig weiter so unterrichten wie

188 bisher (.), weil die Schüler haben dann eher mehr Kompetenzen als bei der Matura abgefragt

189 werden

190 **Christina: Mhm**

191 Anna: Ja (--) und ebenso in den DLP (--) in dem DLP Zweig (--) und natürlich hängt es immer
192 von den Lehrern ab aber (--) also WIEviel die jetzt wirklich Input an englischer Sprache
193 kriegen aber (--) bei uns gibt's wirklich sehr viel sehr gut ausgebildete Lehrer wesentlich
194 besser (.) ausgebildete Lehrer alle die bei uns an der VBS unterrichten (.) waren entweder
195 haben selbst ja in Amerika einmal [unterrichtet. Christina: Mhm] (---) waren lange Zeit in (--)
196 ah (---) im englischsprachigen Ausland (.) oder sind Natives (.) oder sind mit einem
197 englischsprachigen (--) Partner verheiratet (.) und haben (.) praktisch im Alltag
198 ununterbrochen (--) mit dem Englischen zu tun

199 **Christina: Mhm (.) das heißt die die Stimmung oder die Einstellung (.) auch beim**
200 **Kollegium ist sehr gut und das wird [so. Anna: Jaja] weiterlaufen?**

201 Anna: Also für die DLP-Klassen ist das wieder was anderes [ja. Christina: Ja (.) mhm] also
202 die da werden zum Teil Leute mit einer guten Ausbildung hergenommen oder die es sich halt
203 selber gut angeeignet haben (.) [Mhm] oder so wie ich in Be- also in Bewegung und Sport
204 oder in Religion (--) [Ja] das ist ewig lange her (.) aber es hat für viele oder für einige, die
205 sich freiwillig gemeldet haben (.) so eine DLP-Ausbildung gegeben

206 **Christina: Mhm**

207 Anna: Ja

208 **Christina: Mhm (--) okay ja dann der nächste Punkt ahm da kommen wir dann schon**
209 **zum Unterricht „Bewegung und Sport“ selber (.) und da möchte ich jetzt von dir**
210 **wissen, wie du (.) also in welcher Sprache du die unterschiedlichen Stundenteile (--)**
211 **gestaltest (.) also die Begrüßung und die Erklärungen und die Verabschiedung**

212 Anna: Mhm (.) also prinzipiell unterrichte ich auf Deutsch (.) [Ja mhm] ja (.) das ist eher
213 selten, dass ich einen englischen Input mache (.) ah und zwar (2s) immer nur für einzelne
214 Stunden, die ich mir zuhause (.) vorher vorbereite und das mache ich eigentlich nur in der
215 ersten zweiten Klasse (.) ja (.) wo ich dann mir überlege okay (.) ah ich bereite mir zuhause
216 so eine Art (1s) Vokabel-Phrasenliste vor, die ich dann den Schülern weitergebe wo für mich
217 so die prinzipiellen (1s) entweder Verben oder Spezialvokabel darauf stehen ja oder
218 Ausdrücke sportspezifische darauf stehen (--) und die versuche ich dann in dieser Stunde (.)
219 anzuwenden (.) [Mhm] ja und ich gebe ihnen dann (.) am Ende als Kopie mitzugeben für sie
220 so ein persönliches Sport (--) [Mhm] dictionary

221 **Christina: Mhm (.) und was genau du hast schon angesprochen deinen eigenen (.)**
222 **deine eigenen Kompetenzen würden dich ein bisschen hindern, aber gibt's noch**
223 **andere Faktoren?**

224 Anna: [Nein (). Christina: Die ()] ja [Mhm]

225 **Christina: Okay [ahm]**

226 Anna: [Ich meine] in den bilingualen Klassen habe ich gesagt also hindert mich das, dass
227 einfach die Schüler (.) perfekt sind ah und ich dadurch mir denke okay (--) ja also manches
228 Mal passiert es natürlich ja wir haben ja natürlich immer wieder Schüler aus dem Ausland (.)
229 ja die in (.) meistens in bilingualen Klassen sitzen, weil sie eben doch im Englischen ja das
230 sind versch- also aus dem aus verschiedenen Gründen sind die da aus Syrien jetzt
231 Flüchtlinge (.) oder Schüler die (.) mit ah den Eltern die hier jetzt arbeiten aus dem
232 englischsprachigen Ausland kommen (.) und für eine Zeit lang bei uns sind und mit denen (.)
233 interessanterweise da habe ich überhaupt keine Hemmung denen das alles auf Englisch zu
234 erklären (.) [Mhm] ja das mache ich dann so nebenbei als Input (--) gemeinsam auch mit den
235 Schülern die auch alle zweisprachig sind (.) das ist überhaupt kein Problem mit denen
236 Englisch zu sprechen (.) aber so effektiv (.) ah (1s) kompliziertere Bewegungserklärungen (.)
237 ja (.) ahm (.) eine ganze Stunde durch auf Englisch habe ich schon (.) länger nicht mehr
238 gemacht das sind eher immer Stundenteile

239 **Christina: Mhm**

240 Anna: Mhm

241 **Christina: Und wenn du dich jetzt also an eine Einheit wie du ja gerade gesagt hast die**

242 **du auf Englisch durchgeführt hast zu einem Teil ahm (.) denkst was hat da gut**

243 **funktioniert (--) was ist da gut gelaufen?**

244 Anna: (4s) Ja das ((zögert)) also

245 **Christina: [Also]**

246 Anna: [Ich] glaube, dass das dann funktioniert, wenn ich es mir vorbereite [Mhm] ist das

247 überhaupt kein Problem (.) weil (.) es gibt ja keine sprachlichen Hindernisse in so weit (.),

248 weil ich ja gleichzeitig mit dem Erklären auch immer Vorzeige (.) [Mhm] ja (.) und die Schüler

249 die (.) sozusagen also das ist der Vorteil in unserem Unterricht ja die Schüler die ah (--)

250 intellektuell nicht verstehen was ich sagen will sehen das ja gleichzeitig auch vorgezeigt

251 entweder von mir [Mhm] oder von einer Schülerin (.) ja oder sie können ja jederzeit auf

252 Deutsch dann nachfragen (.) [Mhm] dann versuche ich halt noch einmal auf Englisch oder

253 sonst sage ich es auf Deutsch

254 **Christina: Aber so [haben die. Anna: Aber] eigentlich [funktioniert. Anna: Ja]**

255 Anna: Mhm

256 **Christina: Okay (.) und was ist eigentlich bei den DLP-Klassen, weil du vorher die die**

257 **[VBS. Anna: Mhm] angesprochen hast**

258 Anna: Mhm

259 **Christina: Was hindert dich da daran, dass du öfters Englisch (.) einbaust?**

260 Anna: An den DLP-Klassen? Ja es hat mich einfach das gehindert, dass das jetzt schon (.) ja

261 (.) 18 Jahre her ist, dass ich die Ausbildung gemacht [habe. Christina: Mhm] und nicht immer

262 DLP-Klassen habe also jetzt hatte ich lange keine (.) jetzt habe ich wieder eine (.) und wenn

263 man einfach sechs Jahre keine DLP-Klasse hat (.) dann denkt man auch nicht daran und

264 dann muss man sich wieder sozusagen (.) selber beim Riemen reißen aja DLP-Klasse du

265 musst jetzt auf Englisch äh Inputs geben [und so weiter. Christina: Mhm] und ja (--) und mir

266 eben in Bewegungs- und Sportunterricht vorrangig jetzt einmal das Motorische ja das ah die

267 motorische Ausbildung war (.) und (.) das Englische jetzt erst dazukommt ich habe mir

268 gedacht ich gebe ihnen jetzt einmal habe ihnen zuerst einmal Zeit gegeben (.) ja zu sehen

269 wie rennt das im Sportunterricht was machen wir da (--) [Mhm] im Unterricht Bewegung und

270 Sport was macht man da alles ja welche (2s) ja einander kennenlernen und jetzt denk ich mir

271 kommt dann (.) ein englischer Input dazu

272 **Christina: Mhm**

273 Anna: Mhm

274 **Christina: Okay und du hast vorher angesprochen, dass ahm also wenn halt**

275 **Schülerinnen mit dir reden deren Muttersprache auch nicht Englisch ist, dass es dir**

276 **dann leichter fällt, dass du mit denen Englisch sprichst (.) [Mhm] wie schaut das dann**

277 **aus, wenn wirklich keine Ahnung sagen wir eine amerikanische Schülerin zu dir**

278 **kommt würdest du da eher auf Deutsch**

279 Anna: Nein immer auf Eng[lish]

280 **Christina: [Englisch] schon mhm**

281 Anna: Das passiert immer wieder bei uns (.) mhm

282 **Christina: Und da ahm [da]**

283 Anna: [Außer] ja es ist natürlich manches Mal sagen die sie wollen Deutsch lernen (.) [Mhm]

284 also die kommen ja oft (--) deshalb nach Österreich ja weil sie Deutsch [lernen. Christina:

285 Mhm] wollen (.) und das Problem (.) und dann spreche ich natürlich auf (.) also Deutsch mit

286 ihr (.) und wenn ich merke sie versteht mich überhaupt nicht erkläre ich es ihr auf Englisch (--)

287) ja (.) [Mhm] und dann weiß sie Bescheid und dann kommt sie wieder zu mir fragt was

288 anderes dann probiere ich es (--) also auf Deutsch und auf Englisch in beiden Sprachen

289 **Christina: Mhm und wenn du dann aber Englisch redest dann geht es dir gut dabei?**
290 Anna: Ja
291 **Christina: Ja**
292 Anna: Mhm
293 **Christina: Okay**
294 Anna: Mhm (.) und wenn ich irgendein Vokabel oder ein Wort nicht weiß (.) ja dann frage ich
295 einfach die (.) [Mhm] anderen Schüler ja die in den bilingualen Klassen (--) wissen es dann
296 entweder EH oder wissen es auch nicht und dann wird das umschrieben
297 **Christina: Mhm (.) okay**
298 Anna: Mhm
299 **Christina: Und die Schülerinnen und Schüler untereinander? Wie sprechen die mit (--)**
300 Anna: Also in den DLP-Klassen nur Deutsch (.) in den VBS-Klassen mh (2s) beides
301 **Christina: Beides (.) [Mhm]**
302 Anna: [Je nach]dem welcher Abstammung sie sind ja da gibt es welche die sind eben
303 englischer Abstammung sind die reden die reden nur Englisch miteinander (.) und dann gibt
304 es Grüppchen die reden (---) Deutsch oder die einen sagen was auf Englisch die anderen
305 antworten auf Deutsch
306 **Christina: Mhm**
307 Anna: Also is (--) alles möglich
308 **Christina: Mhm okay (.) Ahm wenn wir jetzt annehmen, dass du eine Unterrichtseinheit**
309 **zum Thema „Leichtathletik“ (.) im mit englischen Fokus [halt. Anna: Mhm] planst ahm**
310 **abzuhalten (.) worin besteht für dich die größte Herausforderung?**
311 Anna: Im Fachvokabular
312 **Christina: Mhm (--) also auf das müsstest du dich am meisten dann [vorbereiten]**
313 Anna: [Das] muss ich mich ganz gezielt vorbereiten
314 **Christina: Mhm**
315 Anna: Weil alle Bewegungsbeschreibungen glaube ich, dass ich die spontan (2s) jederzeit
316 auf Englisch machen kann
317 **Christina: Mhm**
318 Anna: Ja (---) aber, dass ich dann konkret weiß, dass Speer „chavelling“ (2s) „chAvelling“
319 „chave[lling“. Christina: Mhm „chavelling“ ja] oder (--) Kugel (.) weiß ich schon nicht
320 **Christina: „Ball“**
321 Anna: Ja (.) ja ((lacht))
322 **Christina: Ja**
323 Anna: Also oder (.) ja „High Jump“ ist [easy. Christina: Mhm] ja also das (.) das ist kein
324 Problem ja aber die Hochsprunglatte (1s) [Mhm] ja „the bar“ oder das umschreibe ich halt
325 dann irgendwie (.) also das [konkrete. Christina: Mhm] Fachvokabular, wobei die Frage
326 wirklich ist wie wichtig ist das Fachvokabular (---) ja vielleicht glaubt man selber nur (--), dass
327 man da so perfekt (.) sein muss (.) [Mhm] und ich fange jetzt auch immer wieder an (.) ja (---)
328 habe ich das nicht eh warst du gestern nicht eh dabei? Ich fange jetzt einfach an ich rede
329 Englisch und wenn ich das Wort nicht weiß auf Englisch, dann sage ich es einfach auf
330 Deutsch (2s) ja [mitten. Christina: Mhm] im [Englischen]
331 **Christina: [Nein da war ich nicht da]**
332 Anna: Aha (.) ja (.) nein gestern habe ich nämlich mit dem „Sports Dictionary“ be[gonnen.
333 Christina: Mhm] und die ersten Sachen gemacht (.) mit meiner ersten Klasse (---) und dann
334 habe ich ihnen das erklärt (1s) auf Englisch ja (--) und wenn wird dann zum Beispiel nicht
335 einfällt der Ordner wo sie das einordnen dann sage ich einfach (--) ja entweder „map“ oder
336 so was [ähnliches. Christina: Mhm] oder wenn sie mich dann nicht verstehen dann sage ich
337 [klatscht in die Hände] ihnen den Ordner den ich gemeint habe

338 **Christina: Mhm**

339 Anna: Ja (.) dann sage ich das Wort einfach auf Deutsch (--) [Mhm] und SIE (--) reden aber
340 natürlich nur auf Engli- äh nur auf Deutsch zurück (---) weil sie es noch nicht gewohnt sind (.)
341 [Mhm] ja (--) werden wir sehen, ob das jemals kommt (--) nehme ich nicht an werden wir
342 sehen [das ist. Christina: Mhm] vielleicht einfach (.) Vorurteil (.) mhm

343 **Christina: Okay das heißt es kommt jetzt vor, dass du Deutsch also Englisch redest (.)**
344 **wenn du es halt anwendest und dann deutsche Wörter einwirfst [und. Anna: Ja]**
345 **kommt das in umgekehrter Folge auch vor?**

346 Anna: Dass [ich]

347 **Christina: [Dass] du Deutsch redest [und. Anna: Nein] dann**

348 Anna: Nein

349 **Christina: Gar nicht**

350 Anna: Englische Wörter ((lacht))

351 **Christina: Nichts „Code-Switching“ [und so. Anna: Nein] ((lacht))**

352 Anna: Nein

353 **Christina: okay (--) okay (.) ahm in wie weit du hast ja Französisch als zweites [Fach.**
354 **Anna: Mhm] (.) in wie weit beeinflusst dich das irgendwie mit dem Sprachgebrauch**
355 **oder (.) Arbeitssprachen?**

356 Anna: Ja (.) also in wie weit beeinflusst mich das (.) also (.) was ich natürlich feststelle ist,
357 dass man immer die französischen (--) Wörter (.) oder Ausdrücke zuerst in den Sinn ja (.)
358 und das mich das hemmt dann die richtige englische (1s) ahm (.) ah Bezeichnung zu finden
359 ja (2s) also insofern beeinflusst es mich, weil es eben (.) das Englische ist meine (3s) zweitE
360 Fremdsprache (.) [Mhm] ja also das Französische ist das was ich öfter gebrauche und das
361 Englische (2s) [ist mehr oder. Christina: Das heißt du brauchst] weniger Urlaubssprache
362 ((lacht))

363 **Christina: Ja (.) okay**

364 Anna: Mhm

365 **Christina: Es würde dir dann auch irgendwo leichter fallen auf Französisch zu**
366 **unterrichten (.) also angenommen jetzt im (.) im Sport**

367 Anna: Weiß ich gar nicht (--) [Nein?] mhm (.) ja

368 **Christina: Weil das Fachvokabular [()]**

369 Anna: [Ja] brauche ich genauso (.) mhm (.) [Ja]

370 **Christina: [Okay] (---) ahm (--) woran glaubst du (.) also (.) du hast ja gesagt, dass du**
371 **die die Sprachbarrieren eher als Hindernis siehst (--) weißt du vielleicht von (.)**
372 **Kollegen oder Kolleginnen was sie (.) sagen warum sie es kaum oder halt selten**
373 **[anwenden?]**

374 Anna: [Nein] (.) [Mhm] keine Ahnung

375 **Christina: [()]**

376 Anna: Nein (.) ich weiß auch gar nicht wie oft ähm habe ich noch nie mit jemanden darüber
377 gesprochen (.), weil ich weiß (.) puh ich muss ehrlich gestehen ich weiß eigentlich nur von
378 ZWEI (1s) ah (.) LehrerINNEN (.) die in Bewegung und Sport diese Ausbildung gemacht
379 [haben. Christina: Mhm] (.) das eine ist die (3s) soll ich da jetzt die Namen [nennen?]

380 **Christina: [Ich werde] es eh wegtun [Ja] (.) ja ist egal**

381 Anna: Ja, also die <Name> (2s) weiß nicht wie sehr die da jetzt auf Englisch unterrichtet (--)
382 [Mhm] ah die hat jetzt gar keine DLP-Klasse zum Beispiel ja das ist das nächste
383 organisatorische Problem ja i-man macht die Ausbildung (.) und kriegt dann keine DLP-
384 Klasse (--) oder (.) man macht die Ausbildung und ist dann zufällig dann auch im Sabbatical
385 (---) ja (.) oder es ist gerade die die DLP-Klassen sind kombiniert und die VBS-Klassen in
386 Bewegung und Sport sind natürlich immer (--) ah gekoppelt mit anderen Klassen (---) [Mhm]

387 einmal ist es mir passiert, dass diese (.) normale Klasse komplett abgelehnt hat (.) ja am
388 Anfang war ich natürlich noch viel (---) ah (--) euphorischer und habe wirklich viel (--) mehr
389 auf Englisch unterrichtet (.) und die haben mich dann eigentlich (.) die haben das total
390 abgelehnt (--) [Mhm] weil dieses Konkurrenzverhalten natürlich auch ist zwischen den
391 normalen Klassen und den VBS-Klassen die immer (---) ja (2s) glauben, dass sie was
392 Besseres sind oder natürlich auch bevorzugt werden, weil da gibt es weißt eh
393 Vorführstunden in VBS-Klassen und Matura wie gut die nicht sind, weil sie alles zweisprachig
394 können (.) und zwei Lehrer die dafür abgestellt werden ja der Native und der (--)
395 österreichische Lehrer (.) und insofern entsteht dann so ein elitäreS (---) äh (--) Gefühl bei
396 diesen VBS-Klassen die sind auch viel leistungsorientierter (.) ja (.) und glauben dadurch
397 auch, dass sie (1s) vielleicht besser sind (.) die anderen fühlen sich immer ein bisschen
398 benachteiligt ja die haben weniger (---) ah (.) zuschütz-sätzliche unterstützende Lehrer die
399 ihnen helfen (.) und dann müssen sie noch dazu im TURNEN (.) auch mit solchen (2s) gut
400 ausgebildeten Klassen Englisch reden (.) ja genießen sich da ein bisschen oder sagen dann
401 mir (--) jetzt haben wir Sport jetzt wollen wir unsere Ruhe (.) ja und nicht wieder (1s)
402 Englischunterricht

403 **Christina: Mhm**

404 Anna: Ja (.) und (--) wir verstehen das nicht oder (.) äh wehren sich das anzunehmen (.)
405 auch wenn ich ihnen sage nehmt es als Chance (--) als zusätzlichen Input (---) ja (1s) ja (---)
406 und diese Koppelungen sind oft das Problem ja dann ist halt eine DLP-Klasse gekoppelt mit
407 einer anderen (--) in einer ersten zweiten kann man ihnen das durchaus sagen okay schaut
408 das ist eure Chance [nutzt. Christina: Mhm] die Gelegenheit und (--) so viel ist es auch
409 wieder nicht auf Englisch ja (1s) oder man macht dann halt beides (---) ja (.) aber in den
410 höheren (2s) ist das für mich (.) ich rede jetzt von mir selber (---) oft ein Grund warum ich das
411 gar nicht (--) auf Englisch mache (--) mhm (.) [und ich. Christina: Weil sie es] und es ist
412 natürlich auch nicht im Lehrplan also implem-implem (2s) implem-[IMPLEMENTIERT.
413 Christina: implementiert] genau implementiert im Lehrplan

414 **Christina: Mhm**

415 Anna: Ja (.) also insofern ist es nur freiwillig ja und (---) dann ist es immer eine Zeitfrage wie
416 viel man sich freiwillig noch mehr (--) Arbeit antut

417 **Christina: Mhm**

418 Anna: Und (.) also der Arbeitsaufwand (---) in der Schule ist derartig gestiegen (.) ja (--), dass
419 man für so freiwillige Sachen immer weniger Zeit hat (--) [Mhm], weil man eh genug
420 zusätzliche Aufgaben hat die man eh machen muss (1s) ((räuspert sich))

421 **Christina: Ja okay (.) ahm dann als nächstes (.) ahm (.) wäre ich auf einen Punkt**
422 **eingegangen, wo ich bei dir beobachten war (---) [Mhm] und zwar hättest du ja das**
423 **„Sports Dictionary“ (--) [Mhm] weiß nicht machst du das bei allen (.) [Klassen?]**

424 Anna: [Nein] nur die DLP

425 **Christina: Ja nein eh aber bei allen DLP-Klassen meine [ich]**

426 Anna: [Wenn] ich sie habe (.) versuche ich es ja

427 **Christina: Und (.) inwiefern wird das genutzt und kommt das an?**

428 Anna: (2s) ((schnauft)) Also ich muss ehrlich gestehen ich habe es jetzt zweimal hatte ich
429 DLP-Klassen wo ich das gemacht habe (1s) das erste Mal habe ich mir noch gedacht (2s) ist
430 es irgendWIE (1s) da habe ich es auch regelmäßiger gemacht (2s) ah (--) UND (---) wie wird
431 das genutzt ja sie sammeln die Inputs die ich ihnen gebe (--) ich mache natürlich keine (---)
432 Vokabelüberprüfung und sie reden weiter auf Deutsch mit mir (.) und ich habe keine Ahnung
433 (--) wie weit sich dadurch ihr Englisch (--) verändert (--) [Mhm] aber ich denke mir ja (---)
434 auch wenn es nur ab und zu ein Input ist, ist es eine Verbesserung für die Schüler (--) ja,
435 dass sie wieder halt einmal ich meine Englisch hört man eh überall und sehr viel (--) ja ist es

436 halt ein kleiner Tropfen auf dem heißen Stein (--) der vielleicht ein bisschen eine
437 Verbesserung bringt (---) oder einmal von der Bewegungsseite auch ein paar Inputs gibt

438 **Christina: Mhm (--) UND wenn du jetzt an die die Stunde denkst wo du dann ahm (1s)**
439 **Basket[ball. Anna: ((räuspert sich)) mhm] und Rollen und so gemacht habt (.) [Aha]**
440 **fallt dir irgendwie etwas ein wie du jetzt im Nachhinein (.) wie man irgendwie was hätte**
441 **einbauen können?**

442 Anna: Ja natürlich ganz viel [ich. Christina: Ja] hab vorbereitete Stunden für das „Cartwheel“
443 also Rad (.) [Mhm] auf Englisch das kann ich alles könnt ich alles natürlich auf Englisch
444 erklären wenn ich es mir vorher überleg [und. Christina: Mhm] vorbereite wenn ich mir die
445 Zeit dafür nehme (.) ja (.) beim Basketball das ist eben ganz einfach diese Sachen ja (--)
446 weißt eh „throw“, „catch“ (.) „how to hold the fingers“ [ja. Christina: Ja] „how to catch the ball“
447 und so weiter das kann man dann natürlich ganz leicht (--) auf Englisch () das sind
448 sozusagen die Basics (.) werfen, fangen (.) diese Übungen sind ganz leicht auf Englisch zu
449 machen

450 **Christina: Mhm**

451 Anna: MHM

452 **Christina: Okay (.) also (--) [da]**

453 Anna: [Ich] weiß nicht (2s) ich weiß nicht warum ich es nicht gemacht habe, weil ich eben mir
454 gedacht hab (.) ja (.) weil ich eben das noch nicht begonnen habe ja (.) [Mhm] das ist
455 komisch ja (.) ich hätte es ja eigentlich von der ersten Stunde weg machen können (---) ja (.)
456 aber ich mache das dann immer ich trenne das dann so ja (--) jetzt machen wir es auf
457 Deutsch [jetzt. Christina: Mhm] machen wir es auf Englisch jetzt haben wir einmal auf
458 Deutsch genau gelernt (---) wie muss man beim Werfen agLIEREN ja welche Positionen (.)
459 Schrittstellung, Armführung und so weiter (--) jetzt könnten sie es auf Deutsch jetzt würde
460 ich dann dasselbe halt dann noch einmal auf Englisch (--) [Mhm] machen (1s) mhm

461 **Christina: Mhm (--) okay (--) AHM (.) jetzt kommen wir zu DLP Fortbildungen und**
462 **Weiterbildungen generell (.) halt (.) und informierst du dich eigentlich über (.) ahm (.)**
463 **welche Angebote es gibt?**

464 Anna: Nein

465 **Christina: Gar nicht?**

466 Anna: Nein (--) [keine Zeit]

467 **Christina: [Und werden irgend]wie von der Schule irgendwelche Angebote (--)**
468 **präsentiert oder [vorgestellt?]**

469 Anna: [AH] unserE (.) also wir hatten in der Schule die Frau (--) <Name> die sozusagen die
470 VBS eingeführt hat (.) [Mhm] in Wien und an unserer Schule (.) die jetzt auf <Arbeitsplatz>
471 arbeitet und die jetzt diese ganzen DLP Sa äh Seminare organisiert hat (.) Ausbildungen (--)
472 und das habe ich eben durchLAUFen (--) [Mhm] ja (.) also für VBS damals (---) und dann
473 denk ich mir ja das ist habe so wenig Anwendungschancen das noch einmal zu machen und
474 ich muss Seminare machen auf Französisch ich muss ich möchte für die Matura (--) für die (-
475 -) für andere Sportarten (.) das ich das (.) was ich so selten dann auch verwende auch noch
476 einmal mache (.) dazu habe ich mir die Zeit nicht genommen deshalb informiere ich mich
477 dazu nicht

478 **Christina: Okay (--) und [die Ausbildung]**

479 Anna: [Das ist einfach kein] Schwerpunkt (--) [Ja] ja (.) für mich (--) mhm

480 **Christina: Okay (.) und die Ausbildung die du gemacht hast die also (--) das ist jetzt**
481 **schon ein bisschen her aber ho hast du das dann angewendet [und. Anna: Ja] war das**
482 **sinnvoll (--) oder die Ausbildung [die du alleine. Anna: Nein] gemacht hast**

483 Anna: Die Ausbildung war wenig sinnvoll angewendet (--) angewendet (.) angewandt (--) in
484 der Schule habe ich es am Anfang MEHR (--) bin dann eher auf Ablehnung gestoßen von

485 Seiten der nicht bilingualen () das waren immer gekoppelten (--) Klassen (.) die haben
486 gesagt muss das sein und schon wieder (.) dann habe ich gemerkt die reden eh (.) also die
487 bilingualen reden eh reden eh so gut Englisch ja, dass mein bisschen Input überhaupt nichts
488 bringt (.) dann habe ich es aufgegeben

489 **Christina: Okay**

490 Anna: Mhm

491 **Christina: Und seit dem halt nur mehr (.) so (.) wie**

492 Anna: Sporadisch

493 **Christina: Mhm**

494 Anna: Also (2s) vor sechs Jahren einmal (--) jetzt habe ich wieder eine DLP-Klasse jetzt
495 versuche ich halt wieder so einzelne Stunden (--) [Mhm] das einmal so (---) ja (--) vielleicht
496 sollte ich eh (1s) ich weiß es nicht, dass ist einfach nicht mein Schwerpunkt [weißt du.
497 Christina: Mhm (.) ja] also ich unterrichte Französisch (.) [Mhm] ja (.) ich unterrichte
498 Bewegung und Sport (--) und das ist sozusagen ein kleiner zusätzlicher Input wo ich ein
499 bisschen was mache aber das ist nicht MEIN (--) Schwerpunkt

500 **Christina: Mhm**

501 Anna: Ja

502 **Christina: Was was würde dich dann motivieren (.), dass du wieder an so einer Fort-**
503 **oder Weiter (.) also (.) wieder teilnimmst?**

504 Anna: (3s) Was würde mich [motivieren?]

505 **Christina: [Ja (.) oder] angenommen du hast jetzt voll ein ansprechendes Angebot (.)**
506 **was würdest du dir (--) also warum würdest du daran teilnehmen wollen?**

507 Anna: Ahm (--) also ganz ehrlich ja (.) ich bin jetzt (--) also das klingt ein bisschen
508 merkwürdig ja aber ich habe noch sieben Jahre zu unterrichten (--) ah ich habe jetzt so viel
509 investiert im Französischen um DA (.) sozusagen am Letztstand zu sein das ist irgendwie
510 das Haupt(.)augenmerk auf das ich mein (--) meinen Fokus lege (.) ich mache jedes Jahr (--)
511 mehrere Fortbildungen (.) also mehrere (.) mindestens zwei auch im Sport (.) ich mache die
512 VDLÖ WochE (.) um (--) in Bewegung und Sport sozusagen am (--) Letztstand zu sein (--)
513 ich habe die Betreuungslehrausbildung gemacht (.) ich habe die Studentinnen die FAP
514 Studentinnen, die PÄP Studentinnen (--) ich kann jetzt nicht und will jetzt nicht meine Energie
515 noch in eine DLP-Ausbildung (---) DIE ich vielleicht gar nicht mehr brauchen [kann. Christina:
516 Mhm (.) okay] anwenden (---) [ja]

517 **Christina: [Mhm] (--) okay (.) und ahm (--) was würdest du dir (1s) erwarten (.) also**
518 **angenommen du nimmst jetzt trotzdem noch einmal teil (--) ((Anna schnauft)) welche**
519 **Inhalte welche Themen (--) erwartest du dir?**

520 Anna: Naja (--) ahm (.) also so viel ICH informiert bin über die DLP-Ausbildung ist das JETZT
521 so (--) oder war es auch bei uns so, dass alle Gegenstände (.) ja (.) sozusagen da
522 gemeinsame Seminare haben und (.) eigentlich (.) ah (--) wenig fachspezifisch ist ja [für.
523 Christina: Mhm] Sport (.) ja (.) ich meine ich habe damals alle meine Unterlagen die ich
524 ausgearbeitet habe das bisschen das ich gemacht habe der <Name> gegeben (.) die SIE auf
525 den Seminaren dann sozusagen (--) als mögliche Anwendung ah (--) des
526 Englischunterrichtes vorgezeigt hat [ja. Christina: Mhm] ich persönlich (--) habe das als
527 lächerlich (.) und minimalsten Input gesehen (.) sie war total froh, dass es den überhaupt
528 [gibt. Christina: Mhm] und hat das dankbar angenommen ja (.) so ist immer die Latte die man
529 sich legt (1s) für mich war das lächerlich wenig (.) für sie war es schon viel (--) also da
530 müsstest du jetzt mit den Kolleginnen reden (.) wie fachspezifisch also ich finde, wenn man
531 ein DLP-Seminar anbietet muss das fachspezifisch Bewegung und Sport sein das muss im
532 Turnsaal stattfinden (.) wo man einfach konkret (--) Unterrichtssituationen durchspielt ja wo
533 man einfach auf Englisch (--) ah eine Basketballstunde haltet auf Englisch (.) ah (--) Geräte

534 herräumen wegräumen zusammenbauen aufbauen lasst ja dann ah (.) diese Situationen im
535 Turnsaal die Alltagssituationen durchspielt

536 **Christina: Mhm das heißt, das was du gemacht hast war nicht so [besonders ()]**

537 Anna: [Nein] wir haben schon chansons (.) achso chansons sag ich jetzt weil ich Französisch
538 habe (.) wir haben englische Lieder angehört und über den Inhalt der englischen Lieder
539 gesprochen (--) wir haben (--) ah (1s) ja über was über die GeographIE Englands gelernt (.)
540 wir haben Alltagsgespräche (---) wie man sich im Alltag auf Englisch (---) äh (--) durchschlägt
541 (--) das war (.) das haben wir gemacht bei diesen (--) bei dieser [DLP-Ausbildung]

542 **Christina: [Also (--) kein Sportbezug?]**

543 Anna: Nein damals nicht (.) [Ok] NUR dann die konkrete (.) der konkrete Aufenthalt in
544 England

545 **Christina: Mhm**

546 Anna: Ja (.) also das war organisiert von einer (.) ehemaligen Kollegin (.) die auch in der
547 VBS viel (---) ah (.) Entwicklungsarbeit geleistet hat (--) und da sind wir dann Lehrer
548 verschiedener FächER (.) bevor (.) das sozusagen bei uns dann das erste Mal unterrichtet
549 wurde also Chemielehrer, Geographielehrer, Geschichtelehrer (---) ahm (--) also
550 hauptsächlich Nebenfächer sozusagen (--) ich als Bewegung und Sport Lehrerin (.) zwei
551 Wochen nach England und zwei Wochen dort konkret mit den (.) entsprechenden
552 FACHlehrern mitgegangen (---) das war das einzig fachspezifische an Ausbildung (.) und ich
553 habe mir halt dann dort Kataloge mitgenommen über Sportgeräte um dieses Fachvokabular
554 mir selber zu erarbeiten (---) oder Bücher gekauft ja (--) methodische Bücher, um einen
555 methodischen Aufbau (---) auf Englisch dann zu haben

556 **Christina: Mhm (--) okay**

557 Anna: Mhm

558 **Christina: Okay (--) ja (2s) dann sind wir eh schon wieder fertig gibt es noch**
559 **irgendwas, das du hinzufügen möchtest oder was deiner Meinung nach nicht**
560 **angesprochen worden ist?**

561 Anna: (3s) Nein glaube ich nicht (.) also das einzige (--) also was mir jetzt einfällt ist (2s)
562 leider (---) ist es so glaube ich wenn das nicht verpflichtend (--) ja (.) Englisch als
563 Unterrichtssprache verpflichtend in Bewegung und Sportunterricht (---) auch implementiert ist
564 dann (--) wird das immer so eine Randstellung haben (--) und (---) [Mhm] auch von den
565 Lehrern glaube ich oder wenn nicht (1s) die (---) Unterrichts also wenn nicht die Klassen (---)
566 nicht zusammengelegt also ich habe sie jetzt zum Beispiel wirklich nur (--) eine Klasse eine
567 DLP-Klasse NICHT zusammengelegt mit einer zweiten sind an und für sich eh ideale
568 Bedingungen (--) [Mhm] und ich werde das halt jetzt versuchen (--) [Mhm] auch durch deine

569 **Christina: Ja ((lacht))**

570 Anna: durch dein Interview wiederum mehr (---) [Mhm] Input da zu geben (---) [Mhm] mhm

571 **Christina: Und glaubst du das auch, dass das für alle Beteiligten Lehrpersonen**
572 **irgendwie realistisch wäre, weil es gibt ja**

573 Anna: Nein

574 **Christina: doch**

575 Anna: Das ist ganz schwer (.) also das hängt schon vom persönlichen Engagement ab (.) ja
576 ob man das sich jetzt auch noch sozusagen (2s) äh (.) antut

577 **Christina: Mhm**

578 Anna: Ich meine was eine Möglichkeit wäre das man das auf der UNI (.) ja (.) als Student ja
579 (--) da sozusagen auch schon von Anfang an mitlernt (--) [Mhm] ja (--) da müsste dann
580 natürlich auch auf der Universität wieder Lehrer geben die englischsprachig so gut sind (---)
581 [Mhm], dass sie das weitergeben können (1s) [Mhm] mhm (--) oder sich auch so wie ich
582 einfach selber aneignen um den Studenten das (--) ah als selbstverständlich (.) mitzugeben

583 **Christina: Mhm**

584 Anna: ODER es müsste ein Wandel einfach im (.) ahm Sprachgebrauch sein, das man sagt
585 okay (1s) das wär ja überhaupt wichtig ja, dass man sagt ja Fremdsprache kann man nie
586 perfekt können (---), sondern es wird immer lückenhaft bleiben und (--) das liegt aber an
587 unserem Schulsystem in dem Moment wo wir Lehrer auf Fehler aus sind ja den Schülern
588 aufzuzeigen ja das kannst du nicht, das kannst du nicht, das kannst du nicht (.) werden sich
589 die Schüler und dann (--) die Erwachsenen ja (--) nicht trauen diese Sprache anzuwenden (.)
590 ja in meiner Jugend ist es nur auf Fehler ausgerichtet gewesen heutzutage sind die
591 Beurteilungs(.)schemata ja Gott sei Dank schon mehr so orientiert, dass man den Schülern
592 sagt (.) das kannst du, das kannst du ja (.) das Positive auch hervorkehrt (--) und natürlich
593 auch die Fehler (---) ah (--) noch anstreicht ja oder auf die Fehler hinweist (--) aber (.) in dem
594 Moment wo es dann am Ende eine Note gibt ja und heißt Genügend oder Nicht Genügend ja
595 (.) geht es wieder nur darum kannst du es oder kannst du es nicht (--) und es wird nie
596 hervorgehoben was ein Schüler KANN (---) er wird dadurch nie positiv motiviert (--) und
597 ermutigt auch mit Fehlern (--) zu sprechen (.) oder ah (.) auch wenn er was falsch macht sich
598 (.) was zu trauen (.), weil im Endeffekt in dem Moment wo ich dann eine Note geben muss
599 und sage du kannst es oder du kannst es nicht (.) kriegt er wieder diese negativen (1s)
600 diesen negativen (--) ah (.) die negative Rückmeldung (--) das kann ich doch nicht (---) [Ja.
601 Christina: Mhm] und dadurch (.) ah (--) hat ein negatives (.) der weniger Erfolgserlebnisse (.),
602 wenn er weniger Erfolgserlebnisse hat traut er sich weniger Dinge anzuwenden und dann
603 auszuprobieren (---) und solange wir dieses negative Sy-System (.) haben (---) wird sich da
604 nicht viel ändern

605 **Christina: Mhm**

606 Anna: Mhm

607 **Christina: Ja (---) past ((Anna lacht)) Dankeschön ((lacht))**

608 Anna: Gern!

Anhang B

Transkript des Interviews mit Lehrerin Sport:

609 **Christina: Ja dann zuerst wieder einmal Danke, dass du dir für das Interview Zeit**
610 **nimmst (.) ahm wie du weißt ahm (--)** tu ich in meiner Diplomarbeit DLP (.) analysieren
611 **(.) UND anfangen möchte ich gleich mit der Frage wie du (.) ah persönlich Englisch in**
612 **der Schule wahrgenommen hast oder der Englischunterricht war**

613 Sport: Mein Englischunterricht (.) ah (.) ja (.) ich muss zunächst einmal sagen ich bin in eine
614 HAK gegangen (.) [Mhm], das heißt der Englischunterricht in einer HAK läuft sicher einmal
615 ganz anders ab, als in wie in einer AHS und es ist auch ein anderer Schwerpunkt (--), weil
616 einfach des der Schwerpunkt auf Wirtschaftsenglisch gelegt wird (1s) und es ist ah so
617 gewesen, dass eher wenig auf Sprachkompetenzen Wert gelegt wurde was sicher im
618 heutigen Englischunterricht irgendwo der Fokus ist (.) wir haben ganz viele (--)
619 Wirtschaftsprasen auswendig gelernt und also das war wirklich unser ganzes Programm ()
620 gelernt auswendig gelernt werden musste und es ist ähm ka-kaum Wert gelegt worden auf
621 Alltagskommunikation

622 **Christina: Mhm (--)** okay (.) und wie würdest du jetzt dein (.) deine englischen
623 **Sprachkompetenzen zum JETZIGEN Zeitpunkt einschätzen?**

624 Sport: Zum jetzigen Zeitpunkt ist es eher so, dass ich sage ja ich kann mich (---) normal
625 unterhalten so irgendwie wenn man sagt auf Reisen, dass ich halt einfach (.) mich (--)
626 auf Englisch einfach (.) durchschlagen kann [aber. Christina: Mhm] sind jetzt nicht extrem

627 **Christina: Okay**

628 Sport: ausgeprägt [((lacht))]

629 **Christina: [Okay] (.) UND was glaubst du gibt es eine spezielle Methode (.) wie man am**
630 **besten eine Sprache erlernen kann?**

631 Sport: (2s) Im Ausland zu sein ((lacht)) [und. Christina: Ja] einfach zu sprechen

632 **Christina: Also der Kontakt einfach mit [der Sprache]**

633 Sport: [Der Kontakt] einfach genau

634 **Christina: Okay (.) ja der zweite Punkt ist ahm die Einstellung zum DLP-Programm (--)**
635 **UND (.) was weißt du da jetzt ah über das zugrundeliegende Regelwerk vom Dual**
636 **Language Program?**

637 Sport: (2s) Ah (1s) Ja ich (---) glaube der Zweck ist einfach, dass Kinder (2s) möglichst
638 natürlich (.) eine zweite Sprache erlernen(.), dass sie möglichst viele Anreize bekommen und
639 daher ist es einfach im Unterricht so, dass sie (---) ah (--) in vielen Unterrichtsgegenständen
640 (.) halt auf Englisch und auf Deutsch unterrichtet werden, dass wir Natives haben (.) die (---)
641 einfach die Schüler (--) freudvoll an die Sprache heranzuführen und (.) ja, dass sie einfach die
642 Chance haben (--) ah (.) möglichst selbstverständlich ah die Zweitsprache zu erlernen (--)
643 [Mhm (.) und] mit Unterstützung (4s)

644 **Christina: Und glaubst du, dass die ahm das Regelwerk oder die Umsetzung bei euch**
645 **in der Schule sinnvoll (.) oder halt effektiv und realistisch umgesetzt WIRD und werden**
646 **kann?**

647 Sport: Ja das glaube ich ja

648 **Christina: Mhm (---)** okay (.) das heißt (.) du kriegst auch von Kollegen und Kolleginnen
649 **mit, dass das funktioniert (.) also die Einstellung ist positiv?**

650 Anna: Ja ich glaube, dass es sehr ich glaube, dass (--) ah (--) wie gesagt es ist halt einfach
651 so bei uns im DLP-Unterricht, dass es einfach schon verschiedene Fächer gibt wo eben
652 auch die Englisch als Arbeitssprache dann auch eingesetzt wird (.) Sport zählt ja NICHT

653 dazu also äh das kann ich gleich vorbeugend sagen ((lacht)), dass [Ja] dass ich auch nicht
654 auf Englisch unterrichte (--) ahm (2s) und einfach das funktioniert wunderbar, dass diese
655 Natives einfach eingesetzt werden (.) und natürlich schon auch vorrangig Lehrer in diesen
656 Gegenständen wie Geschichte, Geographie (.), Physik, Bio und so (.) die ah wirklich einen
657 Zugang zur (--) Englisch als Arbeitssprache haben und das sicher sehr toll (.) und ah
658 motiviert machen

659 **Christina: Mhm (--) okay (.) WAS (.) wie glaubst du (.) also wie würdest du den Ruf (.)**
660 **von bilingualen Schulen beziehungsweise bilingualen Zweigen einschätzen?**

661 Sport: Ja ich glaube das ist sehr hoch (.) der (.) also die die Einschätzung der (---) der Eltern
662 (.) ah (---) ist (--) sehr sehr positiv (.) es ist einfach auch der der Andrang in eine bilinguale
663 Klasse beziehungsweise in eine DLP-Klasse zu kommen extrem groß (--) ah es sind immer
664 mehr die versuchen (--) ah ihre Kinder sozusagen in diese Klassen (.) zu bringen und (--) ah
665 (.) leider ist es einfach so, dass viele dann doch abgewiesen werden müssen, weil das
666 einfach nach einem strengen Auswahlkriterium werden die Kinder halt ausgewählt und
667 einfach die, die schon eine höhere Kompetenz haben werden halt dann in diese Klassen
668 genommen

669 **Christina: Mhm (.) und was würdest dich jetzt (.) ahm motivieren deine Kinder in eine**
670 **bilinguale Schule (.) also was würdest du davon erwarten?**

671 Sport: Dass sie einen (.) natürlichen Umgang mit der Zweitsprache einfach haben, dass es
672 einfach selbstverständlich switchen können zwischen Deutsch und Englisch (--) das glaube
673 ich ist es wirklich so (--) passIERT (.) natürlich in einer bilingualen Klasse noch um einiges (--
674) MEHR als in einer DLP-Klasse (.), aber ich glaube auch, dass (.) das Endergebnis in einer
675 DLP-Klasse (.) schon (.) um einiges besser ist, als wie der (--) einfach normale (--)
676 Englischunterricht in einer ah normalen AHS-Klasse, weil einfach mehr Input gesetzt wird
677 entweder sie haben mehr Stunden wo sie halt Englisch sprechen können, sie haben einen
678 natürlicheren Umgang haben Natives (.) die sie einfach (--) in wirklich einem guten Englisch
679 sprechen hören und was Kinder übers Gehör mitbekommen und selbstverständlich
680 mitbekommen kann man ihnen nachher nicht mehr wegnehmen das (--) das passiert einfach
681 automatisch, dass sie Englisch lernen

682 **Christina: Mhm (--) okay (.) was glaubst du welche Vorteile dadurch die Schüler dann**
683 **haben (.) also dadurch, dass sie ein bilinguale Klasse [()?]**

684 Sport: [Ja], dass sie einfach eine erhöhte Sprachkompetenz haben (--) vielleicht auch noch,
685 dass sie gerade in den bilingualen Klassen auch interkultureller (--) ah (1s) einen interku-
686 interkulturelleren Zugang haben, dass sie einfach mit (.) Menschen aus verschiedenen
687 Kulturen aus verschiedenen (--) äh (--) Herkunftsländern konfrontiert werden und, dass sie
688 vielleicht auch ein besserer Integrations(.)prozess stattfinden kann

689 **Christina: Mhm (---) UND was glaubst du welche Vorteile könnten sich für**
690 **Unterrichtende ergeben jetzt zum Beispiel als DLP-Lehrer?**

691 Sport: Ah (--) ich (--) also (.) ich glaube, dass (--) eine erhöhte (.) Leistungsbereitschaft dieser
692 Schüler auch da ist ah die eine DLP-Klasse also bilinguale Klasse besuchen (--) ich glaube,
693 dass es einfach (1s) leichter ist (.) sozusagen (.) anspruchsvoller zu unterrichten, weil es (.)
694 weil einfach die (2s) wahrscheinlich auch von zuhause die Förderung (---) stärker da ist (.)
695 von diesen Kindern, die einfach versuchen in diese Klassen zu kommen (--) ja und ich
696 glaube das ist eine persönliche Bereicherung auch ist, wenn man (--) in beiden Sprachen
697 dann unterrichtet und (1s) auch selber dann sozusagen wenn man wieder einen Part-Zeit
698 Lehrer hat, der in dieser Klasse mitunterrichtet das ist ja ganz fein, dass ich ein bisschen (.)
699 das Teamteaching (--) [Mhm] gefördert wird und dass ich viel zu zweit einfach schon anders
700 und besser unterrichten kann als alleine in einer Klasse

701 **Christina: Mhm (1s) okay (.) und Hindernisse? Was glaubst du können sich für**
702 **Hindernisse auftun, ganz allgemein jetzt gar nicht auf dich bezogen, sondern**
703 Sport: Hindernisse sind vielleicht nur einfach die die (.) beschränkten äh (---) Mittel einfach
704 die (--) die es einfach nicht möglich machen, dass man mehrere Klassen (--) bilingual führt,
705 aber ansonsten, wenn es ah eingeführt ist sehe ich relativ wenig Hindernisse
706 **Christina: Mhm (.) okay (.) also auch von den Lehrpersonen her?**
707 Sport: Gen(au Christina: Ja] also bei uns in der Schule funktioniert es derzeit wunderbar,
708 dass es ah gutes Auskommen auch mit diesen Natives (2s) ein eventuelles Hindernis wäre,
709 wenn sagen wir mit einem Native nicht zusammenarbeiten kann, aber das (.) kommt glaube
710 ich (.) nicht vor
711 **Christina: Mhm (.) okay (.) und wie schätzt du jetzt die zukünftige Situation von ah von**
712 **DLP ein der die Entwicklungen die sich auftun werden?**
713 Sport: Ja ich glaube, dass der A (.) die Forderung der Eltern immer mehr wird, dass man (.)
714 MEHR bilinguale MEHR DLP-Klassen (.) äh implementiert (1s), weil einfach (1s) ich glaube,
715 dass Englisch einfach als Sprache (--) immer wichtiger wird (.) und dass es immer wichtiger
716 wird, dass es wirklich (.) eine extrem hohe Sprachkompetenz hat (--) im weiteren
717 Berufsleben im weiteren Studienerfolg also es ist einfach (.) und (.) die Möglichkeit, dass
718 man das als Kind möglichst spielerisch (.) und selbstverständlich ist einfach hier gegeben
719 [für. Christina: Mhm] das Programm
720 **Christina: Okay also positiv[er]**
721 Sport: [Ja]
722 **Christina: zukünftige Aussichten (.) okay dann kommen wir zu ahm Fragestellungen,**
723 **die was dich persönlich eher betreffen bezüglich der Sprachanwendung (--) und wir**
724 **wissen ja eh, dass es in DLP das eben (.) verwendet werden kann Englisch, aber eben**
725 **nicht MUSS und möchte ich noch einfach von dir wissen wie du halt (.) ahm (.)**
726 **größtenteils die Stundenteile deiner Einheit abhältst in welcher Sprache**
727 Sport: Ich unterrichte nur in Deutsch
728 **Christina: Nur in Deutsch okay (.) und was gibt es jetzt für warum warum unterrichtest**
729 **du nicht auf Englisch?**
730 Sport: (2) Mh ((zögert)) wahrscheinlich einfach meine (--) ah (---) mein persönliches
731 Befinden, dass ich meine, dass mein Englisch vielleicht nicht so flüssig und so perfekt ist,
732 dass ich das als selbstverständlich einfach im Unterricht anwenden kann (.) und dadurch,
733 dass es eigentlich nicht vorgesehen ist habe ich es einfach nicht (--) [Mhm] ah (--) nicht die
734 Frage gestellt, sondern habe einfach automatisch selbstverständlich Deutsch unterrichtet (.)
735 und der zweite Aspekt ist auch sicher, dass die Klassen einfach (.) meistens auch gekoppelt
736 sind und üblicherweise auch mit einer andern Klasse auch MIT einer Wahlregelklasse
737 einfach gekoppelt sind () ergibt sich automatisch, dass man auf Deutsch unterrichtet
738 **Christina: Okay (.) hast du es schon einmal probiert, dass du Stunden oder**
739 **Stundenteile auf Englisch durch [machst?]**
740 Sport: Nein
741 **Christina: Okay (.) gibt es dann ahm Schülerinnen oder Schüler die halt haupt also**
742 **besser Englisch reden würden als Deutsch (.) also jetzt Migrantinnen oder**
743 **Austauschschüler und –schülerinnen?**
744 Sport: Ahm ((überlegt)) hat es früher gegeben eher (--) vor allem, wenn Schüler von der
745 Oberstufe zu uns in die bilinguale Klasse gekommen sind (---) ahm (--) aber das verändert
746 sich auch ein bisschen, weil einfach die Eingangsvoraussetzungen jetzt auch strenger
747 werden es wird auch strenger darauf geachtet, dass auch gute Deutschkenntnisse
748 vorhanden sind wer zu uns in die bilinguale Klasse kommen möchte
749 **Christina: Und ist das in DLP-Klassen dann auch?**

750 Sport: Ja (---) [Ja] also in DLP-Klassen dann sowieso so, dass (---)

751 **Christina: Ja (.) okay (--)** **UND wenn wir jetzt annehmen, dass du von ahm (.) von einer**

752 **Schülerin wo du weißt, dass ihre Muttersprache Deutsch ist auf ENGLISCH**

753 **angesprochen wirst (.) würdest du dann eher auf Englisch antworten oder eher auf**

754 **Deutsch?**

755 Sport: Ah (--)

756 eher auf DEUTSCH (.) sie kann gerne auf Englisch mit mir sprechen, aber ich

757 würde eher auf Deutsch antworten, weil ich mich sicherer fühle ja

758 **Christina: Weil du dich sicherer fühlst [okay]**

759 Sport: [Mhm]

760 **Christina: UND wenn jetzt (--)** **ah umgeKEHRT wenn jetzt eine also eine Schülerin wo**

761 **du weißt, dass halt Deutsch nicht die Muttersprache ist dich auf Englisch anredet**

762 **würdest dann eher auf Deutsch antworten oder auf Englisch?**

763 Sport: Wenn ich weiß, dass sie mich auf Deutsch nicht versteht würde ich auf Englisch

764 antworten (--)

765 [Mhm], wenn ich das Gefühl habe sie versteht mich auf Deutsch auch, dann

766 würde ich auf Deutsch antworten

767 **Christina: Mhm okay (1s) wie ist eigentlich die Kommunikation ah wenn jetzt ah so**

768 **Schüler und Schülerinnen in der Klasse sind, die halt (.) besser Englisch reden**

769 **würden (.) ah reden dann die Schülerinnen auch untereinander Englisch mit denen**

770 **kriegst du das irgendwie mit [oder]**

771 Sport: [Ah] JA, wenn Schülerinnen hauptsächlich Englisch sprechen (--)

772 ah (.) sprechen die anderen mit ihnen auch Englisch (.) [Mhm] ahm (---) ich glaube erst nur wenn sie den Auftrag

773 bekommen sozusagen sie sollen eher Deutsch mit ihnen sprechen damit sie die Chance

774 haben würden sie das (.), aber prinzipiell sprechen sie mit ihnen Englisch ja

775 **Christina: Okay (--)** **das heißt, wenn du jetzt etwas auf Deutsch erklÄRST kommt das**

776 **dann auch vor, dass eine Schülerin hingeht und das noch einmal**

777 Sport: Es ist in den letzten Jahren überhaupt nicht mehr vorgekommen bei meinen Klassen

778 jetzt die ich unterrichte, dass jetzt jemand Deutsch nicht versteht (.) [Mhm], aber ansonsten

779 ist das schon eine Möglichkeit, dass auch eine Schülerin das kurz übersetzt ja

780 **Christin: Mhm (--)** **okay (--)** **okay stell also nehmen wir jetzt an du planst jetzt eine**

781 **Unterrichtseinheit zum Thema „LEICHTathletik“ und willst diese in Englisch abhalten**

782 **(.) was ist jetzt für dich ganz intuitiv die erste Herausforderung (3s) das erste größte**

783 **Hindernis mit dem du dich ()**

784 Sport: Fachbegriffe ((lacht))

785 **Christina: Ja (2s) also das bedürfte am meisten Vorbereitung nachher?**

786 Sport: Okay (--)

787 und ist das jetzt (.) also ist wahrscheinlich nicht so (2s) mh mh JA es ist jetzt

788 für mich so mh eigentlich die Frage, die ich mir eigentlich wirklich noch nicht gestellt habe,

789 weil ich es einfach nicht tu und daher (2s), aber es wäre die Herausforderung wäre, dass ich

790 englische Fachbegriffe verwenden müsste, die mir (.) gerade in speziellen Sportarten dann

791 wahrscheinlich fehlen würden ja (--)

792 noch dazu zu dem kommen täte für mich nicht selbstverständlich und natürlich in Englisch einfach (1s)

793 also ich sag einmal die Oberstufenschülerinnen (--)

794 die jetzt schon einige Jahre bei uns sind und da sind einfach viele dabei die einfach Natives sind (.)

795 da hätte ich wahrscheinlich ein unangenehmes Gefühl vor denen dann Englisch zu sprechen ja (.) [Mhm],

796 weil die einfach (--)

797 jeden Fehler natürlich sofort bemerken würden ((lacht))

798 **Christina: Ja okay (--)** **WIE in wie weit du hast ja noch ahm (.) PP (.) [als. Sport: Ja]**

799 **zweites Fach was wie schaut das da aus?**

800 Sport: Unterrichte ich nur die normalen Klassen

801 **Christina: Okay da gibt es auch**

798 Sport: Da gibt es eine Kollegin die in (--) den bilingualen Klassen unterRICHTET [Mhm] und
799 da gibt es aber auch den Native dann dazu

800 **Christina: Okay (--) und ahm was könntest du dir jetzt vorstellen das andere Kollegen**
801 **in Bewegung und Sport ahm (.) also (--) Englisch als Arbeitssprache (.) nicht bis kaum**
802 **anwenden (.) was könnte**

803 Sport: Warum sie das nicht machen [oder. Christina: Ja] was?

804 **Christina: Was was du [glaubst]**

805 Sport: [Ja] also mangelnde Sprach eigene mangelnde eigene Sprachkompetenz wo man
806 dann sagt ja (--) das (--) ist eh vom vom (---) Organisationsplan so vorgesehen, dass man
807 halt (.) auf Deutsch unterrichtet dass man sich dann gar nicht die Frage stellt, wenn ich nicht
808 selber wirklich einen extremen Zugang habe, dass ich sage ich habe wirklich halt sehr gut
809 bin in Englisch und sage ja das möchte ich jetzt auch noch anwenden, um den Schülern
810 auch da noch die Fachbegriffe (--) mitzugeben (---) ah dann wird üblicherweise ein Sportlehr
811 wäre das () Sportlehrer auf Deutsch einfach zu unterrichten [ja]

812 **Christina: [Ja] (.) und würdest du jetzt ahm glauben, dass jemand der Englisch als**
813 **Zweifach hat, dass es da Unterschiede gibt oder die Bereitschaft vielleicht eher**
814 **vorhanden ist?**

815 Sport: Ja

816 **Christina: Schon?**

817 Sport: Ja

818 **Christina: Mhm**

819 Sport: Weil es einfach natürlicher ist, dass der einfach auch in Englisch dann (.) agiert

820 **Christina: Für die Schüler oder**

821 Sport: für IHN

822 **Christina: Mhm okay**

823 Sport: Nein ich glaube die Schüler würden das auf jeden Fall sofort akzeptieren das wäre
824 glaube ich für die Schüler kein Problem, wenn ich jetzt auf Englisch unterrichten würde

825 **Christina: Mhm (2s) okay (--) ja die nächsten Fragen sind dann ahm von der**
826 **Beobachtung gestern (.) und wenn du an die Einheit zurückdenkst fällt dir irgendwie**
827 **was ein ich meine ich weiß schon, dass für dich irgendwie klar ist, dass du das nicht**
828 **auf Englisch machen würdest, aber könntest du dir irgendwie vorstellen, was du (--) in**
829 **DER Einheit jetzt, weil du hast es ja jetzt gemacht (.) [Mhm] irgendwie etwas**
830 **Englisches einbauen hättest können?**

831 Sport: (4s) Mh (7s) ja da waren jetzt nicht UNbedingt so wahnsinnig viele nein oh ja es wären
832 schon Fachbegriffe auch womöglich gewesen die man ihnen mitgibt also ich denke mir
833 entweder man entscheidet sich, dass man grundsätzlich die Stunde auf Englisch hält (--)
834 oder man entscheidet sich, dass man grundsätzlich auf Deutsch unterrichtet (--) ein anderer
835 Zugang ist ich lasse ein paar Fachvokabel einfließen würde mir komisch vorkommen

836 **Christina: Mhm okay (--) und ahm wie ich die Klasse da waren ja eh lauter**
837 **deutschsprachige Mädls [dabei. Sport: Ja] (--) ahm also ich habe eigentlich den**
838 **Eindruck gehabt, dass ihr sie (.) also ein sehr gutes Verhältnis gehabt haben mit dir**
839 **also was glaubst du wie würden die jetzt reagieren, wenn du jetzt sagst ja (.) ab**
840 **nächster Woche oder so probieren wir, dass wir das so ein bisschen auf Englisch**
841 **machen und wir arbeiten zusammen (--) wie glaubst du würden die das ANNEHMEN?**

842 Sport: Die würden das akzept also ich meine wie gesagt es ist eine bilinguale Klasse
843 gekoppelt mit einer normalen (--) ah arbeitssprachigen Klasse (--) die bilingualen würden das
844 ganz normal empfinden ich glaube (---) das wäre für die einfach völlig okay (.) ob die andere
845 Klasse das (--) ja die würden das schon akzeptieren wahrscheinlich auch

846 **Christina: Die waren gestern auch gemischt?**

847 Sport: Ja die waren gemischt ja genau (.) das war die (--) eben die Hälfte der Mädels sind
848 ungefähr aus der bilingualen Klasse eigentlich MEHR als die Hälfte (.) [Mhm] und (--) die
849 anderen Mädels waren aus einer normalen Klasse

850 **Christina: Also es würde schon angenommen werden?**

851 Sport: Wie gesagt von den bilingualen auf jeden Fall (---) also von der DLP-Klasse ist das
852 Entschuldigung von einer DLP-KLASSE (.) auf jeden FALL das () da bin ich mir ganz
853 sicher, dass das überhaupt kein Problem darstellen würde (---) die anderen (.) das kann ich
854 schwer einschätzen, weil die habe ich heuer neu übernommen und die kenne ich auch noch
855 nicht ganz so gut und (.), aber (1s) ich glaube, wenn ich ihnen das gut verkaufen würde (--)
856 [Mhm] wäre das kein Problem für sie (--) ja (--) WENN sie keinen Leistungsdruck dadurch
857 verspüren würden (.) [Mhm] das wäre nicht gegeben

858 **Christina: Mhm (1s) okay JA dann zum nächsten Punkt (.) ahm der betrifft halt die Wei
859 die Weiter- beziehungsweise Fortbildungen auf dem bilingualen Sektor (.) und
860 informierst du dich eigentlich absichtlich über irgendwelche**

861 Sport: Nein

862 **Christina: Weiterbildungen (.) wird von der Schule irgendetwas bereitgestellt oder
863 werdet ihr da (--) werden da Informationen**

864 Sport: Na man konnte diese Ausbildung für DLP machen und das ist von der Schule
865 natürlich gefördert worden, aber wie gesagt hauptsächlich für Sch Lehrer DIE (--) in den
866 Fächern unterrichten wo eben auch das (.) Programm vorgesehen ist

867 **Christina: Mhm (.) und hast du die Ausbildung**

868 Sport: Nein

869 **Christina: Okay (.) ahm, wenn jetzt ahm voll die ansprechende Fortbildung (--) ahm
870 halt angeboten wird (--) ahm würdest du da teilnehmen wollen und (.) also was
871 würdest du davon erwarten?**

872 Sport: (2s) Ja ich glaube es (--) bevor ich so spezielle Fortbildungen machen würde, würde
873 ich eigentlich für mich selber meine Alltagssprache eher verbessern ich müsste jetzt einfach
874 sagen ich fahre weiß ich nicht drei vier Wochen in ein englischsprachiges Land (.) möglichst
875 alleine wo ich mich dann alleine durchschlagen muss dann (.) dann hätte ich glaube ich
876 schon einmal (--) die Möglichkeit, dass ich (1s) dass ich (--) selber irgendwie WIEDER meine
877 eigene (.) mir Kompetenz wieder zutraue (---) das ist eher glaube ich das Entscheidende ich
878 glaube jetzt nicht, dass es durch eine (.) Fortbildung (.), die weiß ich nicht (---) zwei
879 Wochenstunden (.) dauert (--) das wäre vielleicht höchstens ein Anstoß, dass ich mich selber
880 wieder hinsetze und zuhause wieder einfach MEHR mich mit Englisch (.) beschäftige
881 Englischbücher lese und so weiter

882 **Christina: Und wenn es jetzt ein ein speziell auf Bewegung und [Sport. Sport: Sport]
883 ist [was]**

884 Sport: [JA] das noch einmal das ist einfach so, dass ich da zwar wahrscheinlich viele
885 Fachbegriffe lernen würde, aber das (.) verbessert noch immer nicht mein (.) mein
886 Alltagsenglisch wo ich mich einfach in einer natürlichen (.) Weise nicht mit den Schülern
887 unterhalten kann (---) [Okay] ohne dass man zwischendurch doch wieder einmal nicht die
888 Vokabel findet

889 **Christina: Was würdest du dann also was würdest du dann erwarten (.) oder WIE
890 stellst du dir das Inhalte welche Inhalte werden da vorkommen für dich die für dich
891 hilfreich wären?**

892 Sport: (4s) Na ich glaube, dass in dieser Ausbildung prinzipiell natürlich Fachvokabular (.) ah
893 (.) drinnen sein MUSS (2s) [Mhm] ah von mir als Person muss ich einfach nur sagen ich
894 würde diese Ausbildung nur dann machen, wenn ich selber schon wieder ein bisschen
895 gesetelter bin, dass ich selber einfach sage ja es ist für mich relativ natürlich Englisch als

896 Arbeitssprache zu verwenden und da brauche ich zusätzlich die Ausbildung (.) wo ich dann
897 das Fachvokabular auch (--) verwenden kann

898 **Christina: Okay (---) und (--) ah was würde dich jetzt ganz allgemein motivieren (---)**
899 **abgesehen von der also die Sprache natürlich (.) [Ja], dass du halt dann Bewegung**
900 **und Sport halt wirklich mehr auf Englisch durchführst?**

901 Sport: (7s) Ja derzeit habe ich die Motivation jetzt nicht, dass ich mir das aneignen möchte

902 **Christina: Dadurch, dass es halt nicht verpflichtend ist (1s) oder dass du es nicht**
903 **machen musst auch**

904 Sport: Ah (---) Hm (3s) nein, weil ich wie gesagt also zuerst einmal einfach WIRKlich mich
905 sicherer fühlen müsste und das [kann. Christina: Ja] mir jetzt keine Fortbildung in dem Sinn
906 bieten, sondern das müsste ich einfach wirklich und vielleicht mache ich das, wenn ich jetzt
907 übernächstes Jahr im Sabbatical gehe, dass ich einfach monatelang in einem
908 englischsprachigen Land BIN und wenn ich dann sozusagen für mich selber die (--) die
909 Sicherheit gewonnen habe wieder, dass ich mich ganz selbstverständlich (.) unterhalten
910 kann, dann wäre das überhaupt kein Thema und überhaupt kein Problem für mich das sofort
911 umzusetzen (--) da glaube ich sogar, dass ich nicht einmal wahnsinnig viele Fortbildungen
912 brauche, sondern das ist sozusagen mein EIGENES (.) [Mhm] () also meine eigene
913 Fähigkeit oder Unfähigkeit das anzuwenden

914 **Christina: Das Selbstvertrauen [quasi]**

915 Sport: [Ja]

916 **Christina: Ja (--) mhm (2s) okay ja (.) dann sind wir eh schon wieder am Ende gibt es**
917 **noch irgendwas, das du hinzufügen möchtest oder das was deiner Meinung nach**
918 **noch nicht angesprochen wurde**

919 Sport: Nein ((lacht))

920 **Christina: Alles erledigt ((lacht))**

921 Sport: Alles erledigt [ja]

922 **Christina: [Super] (.) passt (.) Danke**

923 Sport: Danke ja

Anhang C

Transkript des Interviews mit Lehrerin Ida:

924 **Christina: JA dann möchte ich gleich einmal beginnen, dass ich zuerst Danke sage,**
925 **dass du dir für das Interview jetzt Zeit nimmst (--)** und du weißt, es geht jetzt um DLP
926 **(.) und deine Einstellung dazu und (---) ich möchte gleich einmal anfangen mit der**
927 **Frage wie du den Englischunterricht damals in deiner eigenen (.) Schulzeit empfunden**
928 **hast (3s) oder wie das so war**

929 Ida: (2s) Ah (.) als SEHR GUT (--)

930 sinnvoll es hat mir Spaß gemacht (--)

931 ich habe ah (.) zweimal die Schule gewechselt (.) öfter (--)

932 den Englischlehrer gewechselt (.) ah und von dieser Umstellung habe ich (.) persönlich profitiert, weil jeder ein bisschen eine andere

933 Aussprache hat (2s) und (--)

934 ja also (.) der Englischunterricht war für mich (2s) ich hab ihn (.) ich hab ihn gern gehabt

934 **Christina: Mhm und war also zielführend für deine [()]**

935 Ida: [Ja] ja [ja] ja

936 **Christina: [Okay] (.) du warst aber nicht an einer bilingualen Schule oder?**

937 Ida: Nein

938 **Christina: Okay ((lacht)) und WIE also was glaubst du wie man eine Sprache generell**
939 **am besten lernen kann (.) ganz (.) ganz kurz es gibt ja viele Methoden und so weiter,**
940 **aber was glaubst du ist ziemlich also sehr ausschlaggebend?**

941 Ida: (2s) Möglichst kleine Gruppen (2s) [Mhm] ahm (3s) es ja (.) m-m-möglichst viel AKTIV

942 also gesprochene Sprache (3s) verstehen (1s) und als letztes dann erst (--)

943 das (.) die geschriebene Sprache und die (--)

944 die Überprüfung der der der der schriftlichen (--)

945 [Kompetenzen]

945 **Christina: [Mhm] (---) okay (.) wie würdest du jetzt das Niveau von deinen eigenen**
946 **englischen Kompetenzen, oder sagen wir so Sprachkompetenzen einschätzen?**

947 Ida: (2s) Ahm (---) die waren (--)

948 relativ (--)

949 GUT (1s), weil ich auch am Ende meines Studiums ah (2s) sehr viel ah (--)

950 Englischliteratur verwendet habe (--)

951 ich habe auch eine Schwester die in London lebt die ich früher sehr oft besucht habe (1s) es ist wurde alles

952 dann überSCHATTET durch eben mein Ita-Italienischstudium (1s) und die vielen Aufenthalte

953 die ich in Italien machen wollte machen musste (---) die vielen Vorbereitungen und der

954 Unterricht in (.) Italienisch (--), sodass ja (.) das Englisch dann immer weniger genutzt wurde

955 (--)

956 und ahm (--)

957 würd würde ich das eine Woche lang irgendwie (.) aktiv wieder (.) ahm (1s) ahm (2s) be-betreiben (--), dann käme wahrscheinlich wieder wirklich viel zum Vorschein

958 [((lacht)) Ja]

956 **Christina: [Mhm (.) okay] also schon gut gut gutes Niveau (.) schätzungsmäßig**

957 Ida: (2s) ((zögert)) Ja (.) ja

958 **Christina: Mhm (1s) okay also bei euch an der Schule wird ja DLP angeboten (--)** UND
959 **jetzt wollte ich wissen was du eigentlich über das also den diesen zugrundeliegende**
960 **Regelwerk (.) von dem Programm weißt**

961 Ida: Mhm (.) ah (.), dass es ein ein Team GIBT das es in den A-Klassen hauptsächlich

962 unterrichtet wird (--)

963 ahm (--), dass es eine (2s) finanzielle (--)

964 Unterstützung seitens der Eltern gibt (.), dass der Unterricht (2s) mindestens zur Hälfte oder ungefähr Hälfte auf (.)

965 Englisch unterrichtet werden SOLL (.) vielleicht auch ÜBERPRÜFT (--)

966 ahm bei Tests, dass manche Fragen auf Englisch stehen (--)

967 ahm (.) man muss nicht jede Stunde (.) man KANN (---)

968 ah es gibt eine Reihe von Assistenten die im Lehrerzimmer (.) herumschwirren (.) ah es

967 gibt auch Listen wo die alle stehen ja es wird organisiert ich glaube (.) die Organisation ist für
968 die Beteiligten (.) sehr sehr zeitaufwendig (--) und den Schülern taugt es (2s) [glaube ich]
969 **Christina: [Mhm] und das ist also ein ausgewähltes Team an Lehrern bei euch?**
970 Ida: (1s) Ah (.) woher die genommen werden das weiß ich nicht
971 **Christina: Aber sind Native Speaker dabei oder [sind das österreichische]**
972 Ida: [Ja (.) ja ja ja] Native Speaker
973 **Christina: Okay**
974 Ida: Native Speaker sind diese ich nenne sie jetzt Assistenten ich weiß nicht, was sie wirklich
975 für eine (.) [Mhm] Bezeichnung haben (.) ja
976 **Christina: Okay (.) und und österreichische Lehrer Lehrpersonen machen das nicht**
977 **ALLEINE (.) weißt du das zufällig?**
978 Ida: (1s) Naja (---) die (--) die KlassenLEHRER (--) die ah (--) die unterrichten natürlich auch
979 teilweise auf Englisch (.) denen werden auch Fortbildungen angeboten (2s) irgendwo in (.)
980 irgendwo in England auch irgendwann, dass das sie ahm (---) dieses Angebot können sie
981 annehmen (1s) ich ich hab mich nie wo angemeldet (--) ja aber sie sie bekommen
982 Unterstützung von (.) also SPRACHLICHE Unterstützung, wenn sie es brauchen für ihr
983 Fachvokabular
984 **Christina: Mhm (.) okay (.) sehr gut (.) und (.) wie zufrieden beziehungsweise (.) hältst**
985 **du die Durchführung bei euch an der Schule für effektiv und zielführend?**
986 Ida: (1s) Ich glaube, dass es in den Fächern in (.) in denen wirklich die Leute dahinter sind (--)
987), dass es (.) da (.) sehr zielführend ist (2s) ja (.) nur in meinem Fach ahm (--) da tut sich nix
988 und das aber aber ich vertraue den Lehrern (.) und ich sehe wie wie intensiv die (.) ihre
989 Sitzungen irgendwo in irgendwelchen Kämmerchen haben und (.) sehe auch immer in der
990 Lehrerküche Listen angeschlagen also da tut sich sehr viel (.) ja
991 **Christina: Welche Fächer sind das hauptsächlich?**
992 Ida: Also ich vermute (--) ah (--) also ich weiß es von Mathematik [von. Christina: Mhm]
993 Biologie von (.) puh Geschichte, Geographie
994 **Christina: (2s) okay (.) eh einige**
995 Ida: Ja (.) JA
996 **Christina: Okay ahm wie schätzt du eigentlich den Ruf von von so bilingualen Zweigen**
997 **(.) ein (.) so wie DLP?**
998 Ida: Naja den den schätze ich hoch ein, weil es nach etwas (.) nach etwas Zielorientiertem (.)
999 klingt (.) ja
1000 **Christina: Also auch von der Elternseite her?**
1001 Ida: Ja (.) ja glaube ich schon
1002 **Christina: Ah was glaubst du w also welche Gedanken oder welche ERWARTUNGEN**
1003 **Eltern haben, wenn sie (--) ihre Kinder an die Schule schicken welche Kompetenzen (.)**
1004 **erwerben die?**
1005 Ida: Naja, dass sie (--) auf ihrem Arbeitsplatz flexibler (--) eingesetzt werden können oder
1006 sich durchsetzen (.) eben durch durch eine (.) ah (.) GROSSE Sicherheit in mindestens einer
1007 zweiten Sprache (.) [Mhm] und das Englisch ist halt irgendwas (.) zum Beispiel in in
1008 verglichen in Italienisch (.) was ich finde was VOLLKOMMEN unwichtig ist international
1009 gesehen (.) und (--) was einfach eine (2s) ein (.) ein Hobby irgendwie ist, wenn sich einer
1010 (1s) also die (.) die Wahl zwischen nein das führt jetzt zu weit also ich finde, dass ist was war
1011 die Frage (.) [[[Christina lacht]]] was sich ah was sich die Eltern JA
1012 **Christina: Die Vorteile mehr oder weniger [die sich für Schüler. Ida: Ja (.) ja] ergeben**
1013 **können**
1014 Ida: Vielmehr Sicherheit ja und und vielleicht auch mehr (.) mehr Niveau

1015 **Christina: (3s) Mhm und wenn du jetzt ahm angenommen du hast jetzt keinen**
1016 **Assistenten (.) an der Seite und (--)** welche Hindernisse oder was (.) was würde dich
1017 **daran hindern, dass DU (.) Englisch oder auch Stundenteile oder (.), dass du halt**
1018 **Englisch im Turnunterricht einfließen lässt?**

1019 Ida: Was würde mich hindern (5s) vielleicht nur der Mangel an verschiedenen Ausdrücken
1020 wie (--) Barren, Kasten oder so so technische Ausdrücke (3s) also i-i-i-ich wüsste zum
1021 Beispiel viel was was aus dem Bereich des Tanzens kommt, weil das wird ja fast alles
1022 ausschließlich Ita ah Englisch ge-gesprochen also Körperspannung oder spannen oder
1023 strecken oder beugen oder so (.), das weiß ich alles aber (.) aber DOCH ein Mangel an
1024 gewissen Fachvokabular (1s) zum Beispiel (--) in zwei Gruppen wählen oder so
1025 irgendwas da wäre ich mir unsicher und ich bin irgendwie (.) ich nehme mir nicht die Zeit
1026 mich so vorzubereiten, dass ich mir ((lacht)) das Vokabular [aneigne. Christina: Mhm]
1027 irgendwie

1028 **Christina: Okay (.) nein ist ja ist ja okay (.) und jetzt die die zukünftige Situation also**
1029 **die weiteren Entwicklungen von dem DLP (.) wie würdest du die einschätzen?**

1030 Ida: An der Schule?

1031 **Christina: Ja bei euch an der Schule und (.) [Ja bei euch an der Schule]**

1032 Ida: [Ja das] das läuft das ist der Fixpunkt (.) ahm (3s) deshalb haben wir auch glaube ich (.)
1033 sehr viele Anmeldungen für diese eine Klasse (1s) und es ist einem einem wahnsinnigen
1034 Engagement und Zeitaufwand DER Lehrer zu verdanken, die das irgendwie (.) die da die
1035 Fäden in der Hand haben

1036 **Christina: Mhm (.) wie funktioniert das jetzt eigentlich, weil du gerade angesprochen**
1037 **hast, dass so viele Anmeldungen gibt, gibt es da für (.) die den Großteil der Schüler**
1038 **Platz oder**

1039 Ida: Ahm (--) ich glaube auf unserer (.) auf unserer Homepage steht, dass das auch ein
1040 Schwerpunkt in unserer Schule ist (.) und es gibt ah innerhalb der AnmeldeTAGE so eine
1041 Überprüfung oder ein Gespräch mit Kindern, welche also die sich dafür interessieren (.),
1042 welche Englischvoraussetzungen die mitbringen (--) entweder während der Aufnahmewoche
1043 oder (.) zu einem anderen Zeitpunkt, dass ich weiß, dass es das gibt

1044 **Christina: Mhm okay (.) also die die Stimmung und die Einstellung bei euch an der**
1045 **Schule gegenüber dem DLP ist sehr positiv (.) wie ich das jetzt herausgehört habe**

1046 Ida: Ja ja ja ja ja

1047 **Christina: Okay (.) dann kommen wir jetzt einmal ahm zu (.) zu DIR und deinem**
1048 **Unterricht (.) und da geht es jetzt darum, ob du also deine Bereitschaft quasi Englisch**
1049 **anzuwenden alleine (.) und also du (--) du sprichst ja jetzt nicht (.) Englisch mit den**
1050 **SchülerInnen also keine Ahnung du machst da das [Mhm] die [mhm] Begrüßung**
1051 **[mhm] und so nicht auf Englisch du machst es zu 100% Deutsch**

1052 Ida: Mhm (.) mhm

1053 **Christina: Ja (.) und was genau hindert dich jetzt (.), dass du jetzt reingehst und einmal**
1054 Ida: Ah es hindert mich (--), dass mir wer sagt (.), dass ich den Auftrag habe, dass ich es
1055 machen muss (.), weil wenn ich es müsste dann dann habe ich eine Legitimation (.) Englisch
1056 zu reden auch wenn es nicht perfekt ist, aber so von () mich da jetzt hinzustellen und
1057 einfach (.) da denk ich mir ah (---) ich könnte es in einer anderen Sprache nämlich auf
1058 Deutsch ((lacht)) besser

1059 **Christina: Ja, aber du du musst ja nicht also es muss ja irgendetwas sein du KANNST**
1060 **ja, aber du musst ja jetzt auch nicht (--) was hindert dich, dass du jetzt langsam es**
1061 **muss ja nicht ratzfatzen gehen, dass du jetzt keine Ahnung mit deinen Schülern**
1062 **ausmachst JA jetzt (.) machen wir das und ein paar Vokabeln (--) zu werfen und fangen**
1063 **zum Beispiel**

1064 Ida: (8s) Ja wie gesagt ah es es bedarf einer (.) einer gewissenhaften (.) Vorbereitung (.) und
1065 (--) und die die nehme ich mir (.) die nehme ich mir einfach nicht (4s) und (1s) ich glaube es
1066 wird auch von mir nicht irgendwie gewünscht, sonst wären (.) gewisse Leute schon an mich
1067 heran (.) getreten und hätten gesagt liebe Kollegin (.) machst du da mit ah (.) würdest du den
1068 Unterricht auch mal auf Englisch oder können wir dir (--) wir schicken dir jetzt einen
1069 Assistenten eine Assistentin (.) so auf die Art also da tut sich nix also i-ich fühle mich nicht
1070 gebraucht von den anderen (.) und von selber (.) mache ich lieber irgendetwas anderes, als
1071 dass ich mir da jetzt in Englisch etwas vorbereite

1072 **Christina: Mhm**

1073 Ida: (2s) Ah (.) Nachsatz (--) ich habe jetzt auch in der Nachmittagsbetreuung Stunden und
1074 (.) da sehe ich auch immer wie die Kleinen (.) ihre Englischaufgaben machen (--) und ahm (.)
1075 gestern zum Beispiel (--) in so einer Gruppenübung (1s) war ich bei einer Gruppe immer
1076 wieder zur Betreuung dabei und wenn es dann heißt Ah Frau Professor ich traue mich nicht
1077 oder so (---) dann sage ich natürlich formuliere das positiv und dann (.) habe ich gleich
1078 gesagt na was heißt das denn zum Beispiel auf Englisch, weil die nämlich am Tag zuvor da
1079 gebrütet haben (--) und dann ja (.) hat das jede (.) vorher *I am not afraid* sagen müssen und
1080 dann ist sie los marschiert und über diese ganzen Böcke drüber balanciert und (--) es ist
1081 natürlich auch manchmal so, wenn wenn ich neue Schülerin kriegen, die nur Englisch reden
1082 dann begrüße ich sie auch auf Englisch oder sage manchmal (.) nebenbei lobe sie auf
1083 Englisch oder so (--) aber wie gesagt, dass ich mich frontal hinstelle für alle und den
1084 Unterricht so beginne oder einen Teilaspekt so erkläre das das das tue ich NICHT (---) es
1085 war nur so auf der Sportwoche da hatten wir auch einen (.) der (--) gerade aus ((überlegt))
1086 Ohio oder irgendwo gekommen ist (--) und wir hatten eine Yoga-Einführung für alle (.) und da
1087 wollte ich eben auch wichtige einführende Worte sagen und das habe ich halt dann (--) ah
1088 alles auf auf Englisch gesagt (---), obwohl ich mich auch nicht gescheit vorbereitet habe, aber
1089 ich glaube das hat irgendwie so gepasst also wie gesagt, wenn ich muss, dann tue ich, aber
1090 solange ich nicht muss (.), [dann tue ich es nicht]

1091 **Christina: [Mhm ja aber das ist eh voll gut] Gut (.) Okay (.) das heißt es sind**
1092 **manchMAL manchmal Schülerinnen oder Schüler dabei, welche halt mh Englisch halt**
1093 **hauptsächlich [sprechen]**

1094 Ida: [Ja] so Austausch die für ein halbes Jahr da sind oder die (.) die Deutsch lernen wollen,
1095 mit denen halt man nur Englisch am leichtesten kommunizieren kann

1096 **Christina: Wie ist da die die Kommunikation unter den Schülern reden die dann also**
1097 **wie wie kriegst du das mit?**

1098 Ida: (2s) Ah die rennen zu mir und sagen schauen Sie ein neues oder ich sehe, dass das
1099 das ein neues Gesicht oder schauen Sie wir haben eine neue oder so und ja (.) und die was
1100 die Kinder dann miteinander reden das puh (--) ich glaube auch Englisch

1101 **Christina: Mhm (.) okay**

1102 Ida: Ich glaube irgendwie langsam mit Körpersprache

1103 **Christina: (3s) Mhm (.) ahm das heißt du hast dir außer wenn jetzt halt**
1104 **englischsprachige Schüler dabei sind noch nie wirklich absichtlich sagen wir jetzt (.)**
1105 **Stundenteile auf Englisch (.) durchgemacht**

1106 Ida: ()

1107 **Christina: OKAY (.) so dann (---) also das heißt auch, dadurch, dass du eben (.) zum**
1108 **Beispiel den Jungen aus Ohio in deiner Klasse hast, wenn der dann auf Englisch zu**
1109 **dir kommt und Englisch mit dir kommuniziert redest du auch Englisch zurück?**

1110 Ida: Freilich (.) ja

1111 **Christina: Mhm (.) und würdest du das jetzt auch machen ahm rein hypothetisch**
1112 **((lacht)), wenn jetzt eine Schülerin zu dir herkommt wo du weißt, dass es (.) Deutsch**

1113 **ihre Muttersprache ist (.) und sie spricht dich auf Englisch an (.) würdest du dann eher**
1114 **Deutsch oder Englisch antworten?**

1115 Ida: Na Englisch (--) freilich (.), weil dann denk ich mir die hat einen Grund warum sie es so
1116 macht

1117 **Christina: Mhm (---) das heißt du würdest da dich auch wohl genug in deinen**
1118 **Sprachkompetenzen fühlen da einfach zu [antworten]**

1119 Ida: [Ja], weil da fordert mich die heraus und deswegen antworte ich eben so gut ich kann
1120 nicht?

1121 **Christina: Mhm (---) okay und wenn wir jetzt annehmen, dass du PLANST jetzt wirklich**
1122 **mit den Basics anzufangen und eine Unterrichtseinheit zum Thema (1s) Hochsprung**
1123 **oder Leichtathletik (.) wirklich auf Englisch abhalten wollen würdest was wäre für dich**
1124 **da die größte Herausforderung?**

1125 Ida: (3s) Ah (.) der Zeitaufwand das ich mich zuhause hinsetze ich würde mir wahrscheinlich
1126 im (.) im Internet irgendwelche puh (1s) Unterlagen oder heraussuchen das durchlesen,
1127 dann hat man ja ziemlich bald das (--) Fachvokabular (--) das Basis (.) ja es ist es ist der
1128 Zeitaufwand (1s) und wie gesagt, solange es niemand von mir (.) DEFINITIV fordert mache
1129 ich mit meiner Zeit was anderes was ich halt (--) subjektiv für richtig empfinde

1130 **Christina: Aber so die die Bereitschaft, dass dir gut genug geht also, dass du deine**
1131 **Sprachkompetenzen so gut einschätzt, dass du so zumindest ein bisschen frei reden**
1132 **könntest (.) das geht schon**

1133 Ida: Ja ja

1134 **Christina: Okay (.) und in wie weit du hast ja Italienisch als zweites Fach (.) in wie weit**
1135 **spielt spielt das jetzt eine Rolle im Sprachgebrauch würdest du (.) dich wohler fühlen**
1136 **auf Italienisch Turnen zu unterrichten als auf Englisch?**

1137 Ida: (3s) Ah überhaupt nicht, weil (1s) weil (--) also die Situation die die gäbe es eigentlich
1138 gar nicht (.), weil ich hätte nie eine eine geschlossene Gruppe laut meinem Stundenplan (--)
1139 ahm (--) wo alle Italienisch verstehen (---) aber (.) aber wie gesagt es ist halt ich (.) ich
1140 versuche halt manchmal auch die (--) aufheiternd zu sein und auch heute wieder bin ich rein
1141 gegangen und habe (.) aus lauter Frohmüt (.) auf auf Deutsch, Englisch, Französisch (.)
1142 Italienisch die Kinder begrüßt ((lacht)) mit gutem Morgen und dann habe ich gefragt in
1143 welcher Sprache könnt ihr es noch dann hat es eine auf Albanisch gesagt (.) wir machen das
1144 manchmal mit den Farben wir machen das (--) so wie es mir kommt, aber es ist nicht nicht
1145 nicht was Geplantes [Mhm] oder auch wenn ich wenn ich lobe irgendwie (.) da sage ich
1146 einmal ah *bravissima* und das andere Mal *tres bien* oder so (.) und wir lachen dazu ja aber
1147 es ist es ist nicht, dass es vorbereitet ist

1148 **Christina: Mhm (.) ja okay mhm (1s) okay ja (--) dann kommen wir jetzt ahm (---) eh**
1149 **eigentlich eh noch bei der Sprachanwendung und da möchte ich jetzt gerne wissen,**
1150 **weil du da bei dir in den Klassen ja dann die gekoppelt sind (.) die DLP-Klassen und**
1151 **die die normalen Klassen sozusagen (.) und da ist ja eine zweite Lehrperson auch**
1152 **dabei**

1153 Ida: Nicht nicht immer das hängt von der [Ja] von der Größe ab ja

1154 **Christina: Nicht immer**

1155 Ida: Ja

1156 **Christina: Aber wie wie funktioniert das würdest du es für realistisch halten jetzt (.)**
1157 **natürlich mit Zeitaufwand auch irgendwie GEMEINSAM (.) etwas auf Englisch**
1158 **durchzuführen?**

1159 Ida: (2s) Also wenn ich mir die Vorbereitung mit einer anderen Person auch noch
1160 absprechen muss, dann stellt es mir die Haare auf [Okay] (--) also das ist dann, das ist die
1161 doppelte Arbeit irgendwie (--) aber es würde mir nichts machen, wenn (.) wenn, wenn wir (.)

1162 zwei Lehrer wären einmal der eine und dann der andere oder wenn wir uns ergänzen (.),
1163 aber da AUCH noch zusammenreden irgendwie (.) also die Leute mit denen ich unterrichte,
1164 verstehen wir uns schon irgendwie fast BLIND (---) aber das ist ja auch dieser enorme
1165 Zeitaufwand (.), dass man noch Zeit finden MUSS sich mit jemanden zusammen zu setzen
1166 zu planen was man tut (.) da muss jeder (3s) die Initiative ergreifen, aber auch einen halben
1167 Schritt wieder zurück machen, weil man muss sich ja irgendwo in der Mitte treffen (2s) und
1168 dann noch (.) ja das Ganze ausarbeiten und so und i-i-ich wüsste nicht wann ich WANN ich
1169 das machen sollte

1170 **Christina: Das heißt die Kopplung von ah unterschiedlichen Klassen ist da eher**
1171 **hinderlich (---) wenn wenn man jetzt Englisch (.) durchführen (.) auf Englisch etwas**
1172 **durchführen wollen würde**

1173 Ida: Ahm (1s) JA, weil ich glaube, wenn ich immer nur wenn ich NUR die die jetzige 5A hätte
1174 (.) oder nur die 2A und WEISS, dass die (.) Englischklassen sind (.) und nur die habe und
1175 weiß die sind das gewohnt, dass die Lehrer mit ihnen reden und niemand anderer (.) drinnen
1176 in der Klasse bei einem anderen Teil der sich denkt warum jetzt Englisch (.) dann dann dann
1177 (--) täte mir das leichter von der wie heißt das von der (--) Dings laufen irgendwie

1178 **Christina: Mhm**

1179 Ida: Ja [Okay] dann

1180 **Christina: Mhm (.) okay und wenn du jetzt daran denkst an die die Klasse jetzt die die**
1181 **sagen wir jetzt die 2AF (.) [Ja] wie würden die das generell annehmen würde es da**
1182 **Proteste geben [wenn du]**

1183 Ida: [Nein] die würden das die würden das annehmen ja

1184 **Christina: Auch die von der normalen Klasse**

1185 Ida: Ja ja ja (.) ja

1186 **Christina: Mhm (.) okay (1s) ja gut dann kommen wir jetzt zum ah Fort- und**
1187 **Weiterbildungen auf dem bilingualen Sektor (.) und informierst du dich eigentlich (.) ah**
1188 **irgendwie wie du Englisch als Arbeitssprache anwenden könntest**

1189 Ida: Zu wenig (---) ah (--) ich bin schlampig ich bin vergesslich ich melde ich melde mich
1190 überall (.) zu spät an oder sehe was zu spät oder verpasse Termine (.) das ist leider so bei
1191 mir (.) das kriege ich glaube ich nicht mehr in den Griff oder ich will es nicht in den Griff
1192 kriegen ich weiß es nicht es (---) ich schaue auf eine Wand die ist voll mit lauter Anschlägen
1193 ich sehe nichts ich (---) ich bin selbst Schuld ja irgendwie

1194 **Christina: Aber das heißt privat (.) informierst du dich nicht und von der sch von der**
1195 **Schule gibt es da Angebote also [das hast du eh gemeint]**

1196 Ida: [Naja ich meine] da hängen tausend Sachen [Mhm] und wir kriegen auch immer wieder
1197 E-Mails (.) dort und da Fortbildung und (.) ah ich ich ich bin NIE so dahinter, dass ich es
1198 wirklich bis zu einem (.) Ende (--) da da (.) dass ich dann wirklich teilnehme und wo und
1199 wohin fahre (.) aus welchen Gründen auch immer

1200 **Christina: Mhm (.) das heißt du hast schon einmal eine Weiterbildung absolviert auf**
1201 **dem bilingualen Sektor mit Englisch?**

1202 Ida: Nein

1203 **Christina: Okay**

1204 Ida: Nein

1205 **Christina: Wenn du jetzt angenommen ahm (--) wo hin fährst und jetzt ah so eine**
1206 **Fortbildung (.) ah absolvieren (.) würdest (.) was würdest du dir erwarten was wäre für**
1207 **dich nützlich was wäre für dich hilfreich**

1208 Ida: (1s) Ah ah für den Bereich Bewegung und Sport

1209 **Christina: Genau ja**

1210 Ida: Ah sämtliches Fachvokabular zu erfragen von dem ich weiß das müsste ich immer
1211 wieder anwenden (.) ja (2s) ja

1212 **Christina: Also hauptsächlich ah sprachtechnisch**

1213 Ida: Ja (.) jaja mhm und nicht irgendwie hingehen und sagen und schauen was haben die,
1214 sondern selber mit mit mit ganz einer langen (.) Liste an Manki die ich habe irgendwie, dass
1215 mir DAS irgendwie beantwortet wird (1s) und dass ich natürlich das sag irgendwie üben kann
1216 in so einem Kurs nicht?

1217 **Christina: Das heißt gleich (.) anwenden**

1218 Ida: Ja (.) ja

1219 **Christina: (4s) Das heißt dich würde dann (---) was genau würde dich motivieren (.),**
1220 **dass du dann sagst ja passt machen wir mal einen Stundenteil oder so auf Englisch?**

1221 Ida: Da jetzt in der Schule?

1222 **Christina: JA (6s) wenn du jetzt**

1223 Ida: Ich würde mich ich würde mich dem Befehl beugen, den ich von irgendwo (.) kriegte
1224 ((lacht))

1225 **Christina: Ja**

1226 Ida: Von alleine (---) ich bin ehrlich genug ich sehe das das rennt schon länger (.) zuerst
1227 habe ich mir immer gedacht nein ich muss ja so viel Italienisch machen, da habe ich für
1228 Englisch keine Zeit (.) jetzt unterrichte ich nicht mehr Englisch Italienisch ahm (.) habe mich
1229 aber trotzdem noch nicht angemeldet, weil halt meine Interessen dann auch noch ganz wo
1230 anders sehr stark hingehen (.) und das einfach zu KURZ kommt nicht? (--) und es ist es ist
1231 total schade, weil ich habe zum Beispiel auch im Sommer eine Yogaausbildung gemacht und
1232 das war eine Amerikanerin die hat nur Englisch geredet das war wahnsinnig schwer (.), aber
1233 ganz toll und (3s) dass ich das dann nicht irgendwie (---) übernehme und und (--) ich kann
1234 mich dann so so reinhören und denke dann schon auch in dieser (.) in dieser anderen
1235 Sprache, aber irgendwann ist (.) reißt das dann wieder ab (--) und und ich hätte die Kapazität
1236 ich hätte auch meine Schwester irgendwie es ist (2s) es ist eine eine Schwäche ein ein
1237 Nach- weiß ich nicht Nachlass ich weiß es nicht

1238 **Christina: Ja**

1239 Ida: Ich tu es nicht ((lacht))

1240 **Christina: Okay (.) ja gut (.) dann wären wir eh schon am Ende angelangt gibt noch**
1241 **irgendwas was du hinzufügen möchtest oder was du denkst das noch nicht**
1242 **angesprochen worden ist oder noch wichtig ist zu erwähnen? (7s) Liegt dir noch was**
1243 **am Herzen ((lacht))**

1244 Ida: (3s) Ja ein Grund ist vielleicht auch, dass ich seit einigen Jahren mich aus dem
1245 gesamten Lehrkörper sehr zurückgezogen habe (.) und (--) wenn ich da mehr involviert wäre
1246 hätte ich vielleicht auch (1s) mehr Lust wo dabei zu sein oder würde ich gewisse
1247 Informationen aus erster Hand gleich hören mehr zu kriegen, aber das habe ich mir auch
1248 selber alles eingebrockt und das ist jetzt einfach so (--) ja

1249 **Christina: Ja mhm passt (.) ja dann Danke fürs Gespräch**

Anhang D

Transkript des Interviews mit Lehrerin Katharina:

- 1250 **Christina: Ja dann vorerst Danke, dass du dir für das Interview ah Zeit nimmst (.) du**
1251 **weißt es geht jetzt um deine Einstellung zu DLP, weil ihr ja einen DLP-Zweig bei euch**
1252 **an der Schule anbietet (.) und du ahm ja Bewegung und Sport und Geschichte**
1253 **unterrichtest (.) [Mhm] und zuerst möchte ich dich fragen wie du persönlich in der**
1254 **Schule Englisch gelernt hast**
1255 Katharina: Also vier Jahre in der Volksschule vier Jahre in der Hauptschule und vier Jahre im
1256 Gymnasium
1257 **Christina: Mhm und war der Unterricht angenehm oder hast du den Englischunterricht**
1258 **gerne gehabt oder**
1259 Katharina: In den ersten Jahren Ja, aber im Gymnasium eigentlich nicht
1260 **Christina: Okay ((lacht)) also nicht SO die guten Erfahrungen [gemacht]**
1261 Katharina: [Nein] (.) nein leider nicht
1262 **Christina: Wegen Lehrer [oder]**
1263 Katharina: [Wegen] ja ich nehme mal an, dass das auch mit dem Lehrer zu tun [hatte.
1264 Christina: Mhm] ja mhm
1265 **Christina: Okay (.) ahm wie würdest du jetzt ahm deine eigenen englischen**
1266 **Sprachkompetenzen einschätzen?**
1267 Katharina: Gibt es da irgendwie einen einen Ranking oder
1268 **Christina: Naja, wenn wir zum Beispiel jetzt eine Maturaklasse nehmen, wenn du da**
1269 **eine Schularbeit schreiben würdest (2s) kannst du damit was anfangen?**
1270 Katharina: Nein wenig
1271 **Christina: Und die die Sprachkompetenz da so B1, A1 die Levels da [so]**
1272 Katharina: [Ma] weiß ich auch nicht (.) nein
1273 **Christina: Hm wenn du zum Beispiel ins Ausland fährst nach [England. Katharina: Ja]**
1274 **(.) wie gut würdest du dich da verständigen können [wie würdest du das einschätzen?]**
1275 Katharina: [Eigentlich gut]
1276 **Christina: Ja**
1277 Katharina: Ich kann mich gut verständigen ja
1278 **Christina: Mhm (.) also Vokabeln und so**
1279 Katharina: JA
1280 **Christina: Mhm**
1281 Katharina: Schon
1282 **Christina: Und was glaubst du jetzt wie man am besten eine Sprache lernen könnte**
1283 **was da am wichtigsten ist**
1284 Katharina: Ich nehme mal an die das Lernen der Vokabeln
1285 **Christina: Mhm**
1286 Katharina: UND (--) und dann eben viel sprechen (--) und die Grammatik halt Grammatik halt
1287 dann auch also (.) VIEL sprechen ist glaube ich sehr wichtig
1288 **Christina: Mhm (--) okay (--) ahm bei euch an der Schule gibt es ja eben den DLP-**
1289 **Zweig (.) und jetzt wollte ich gerne wissen was du eigentlich über das zugrundelegen**
1290 **zugrundeliegende Regelwerk von DLP weißt**
1291 Katharina: Also (.) ich weiß NUR, dass bei uns an der Schule die A und die B-Klassen (.) in
1292 verschiedenen Fächern ahm in Englisch auch unterrichtet werden (---) aber was da zugrunde
1293 liegt weiß ich nicht (.) [Mhm] welche welche Grundlagen oder wie das zustande kommt oder

1294 (.) ich also es kommen halt da die die Englischassistenten mit (--) [Mhm] wie viele Stunden in
1295 der Woche oder wie das aufgeteilt ist habe ich keine Ahnung (--) [Mhm] das wird halt so
1296 eingeteilt

1297 **Christina: Okay (.) und gibt es bei den den also wo halt das bilingual angeboten wird**
1298 **wird da IMMER ein Englischassistent mitgeschickt (---) oder machen die das sonst**

1299 Katharina: Ob das IMMER der Fall ist weiß ich auch [nicht. Christina] (.) ich glaube, dass es
1300 eine gewisse Stundenanzahl gibt [wo. Christina: Okay] sie mitgehen (--) [Mhm] da gibt es
1301 also die Englischlehrer teilen das eben ein mit den mit den Assistenten und dann (---)
1302 funktioniert das so ja

1303 **Christina: Mhm (.) und die das (--) die Umsetzung von DLP hier an der Schule (.) ahm**
1304 **ist die realistisch beziehungsweise effektiv bei euch wird das [umgesetzt]**

1305 Katharina: [Find ich] schon (.) Ja

1306 **Christina: Ja?**

1307 Katharina: Ja ich finde, dass es ah, dass es SEHR gute Englischklassen gibt da bei uns (.)
1308 schon (.) also die die nehmen schon sehr viel mit

1309 **Christina: Das würdest du den DLP-Klassen zuschreiben**

1310 Katharina: JA [Mhm. Christina: Mhm] weil die doch in Englisch gefördert werden dann
1311 dadurch

1312 **Christina: Mhm**

1313 Katharina: Ja

1314 **Christina: Okay (--) ahm (---) das heißt bei euch an der Schule funktioniert das (--)**
1315 **zielführend**

1316 Katharina: Ja schon und ich nehme mir ich nehme jetzt auch einmal an, dass die Schüler so
1317 in diese Klassen aufgeteilt werden also, dass man vorher abcheckt, ob die auch Englisch
1318 können

1319 **Christina: [Mhm]**

1320 Katharina: [Also] man checkt das schon vorher ab (.) eher jetzt in die A und in die B-Klasse
1321 oder eher offenes Lernen in die (.) D-KLASSE gibt es so bei uns das offene Lernen und dann
1322 wird das eben so eingeteilt also wenn die gar nicht Englisch können (.) werden sie nicht in
1323 der A oder in der B aufgenommen

1324 **Christina: Achso also das kommt dann nicht darauf an wenn die in den bilingualen**
1325 **Zweig wollen, dass sie da hinkommen dann**

1326 Katharina: (2s) Nein ich glaube, dass Englisch abgeprüft wird (--) also da fragt die Frau
1327 Direktor beim Aufnahmegespräch sehr wohl (.), ob die gut Englisch können

1328 **Christina: Mhm das heißt Schüler, welche halt in einen bilingualen Zweig wollen, damit**
1329 **sie ihr Englisch verbessern müssen (--) werden nicht unbedingt genommen**

1330 Katharina: Nein (.) also die kommen halt in eine andere KLASSE (--) [Mhm] wo es diesen
1331 Zweig halt nicht gibt (.) den bilingualen

1332 **Christina: Mhm okay (--) ahm wie schätzt du jetzt allgemein den Ruf von bilingualen**
1333 **Schulen oder Zweigen ein oder was glaubst du welche Vorteile sich für Schüler und**
1334 **Schülerinnen ergeben können?**

1335 Katharina: Naja der Vorteil ist, dass sie BESSER Englisch sprechen (.) und dass sie sich im
1336 Ausland BESSER verständigen können (--) ahm (.) und (1s) was war die andere Frage?

1337 **Christina: Wie du der den RUF einschätzt**

1338 Katharina: Den RUF (---) also ich denke, dass der Ruf sehr gut ist (--) ich weiß nicht welche
1339 Klassen oder welche Schulen jetzt noch einen biling-bilingualen Zweig haben in Wien das
1340 weiß ich nicht

1341 **Christina: Mhm**

1342 Katharina: Keine Ahnung, aber ich WEISS, dass unsere Klassen A und B-Klasse (.) ahm (.)
1343 Klassen sind wo wo wo man eigentlich schaut, dass die Kinder dort hinkönnen (--) und und
1344 eben dort unterrichtet werden

1345 **Christina: Mhm (.) das heißt von den von der Eltern[seite her]**

1346 Katharina: [Von den Eltern] (.) Genau (.) ja schon (.) also wenn sie (.) wenn sie haben wollen,
1347 dass die Kinder gefördert werden, dann eher A und B

1348 **Christina: Mhm (.) und glaubst du gehen die Eltern dann halt wirklich davon aus, dass**
1349 **das (--) also richtig umgesetzt wird oder glaubst du, dass es dann Diskrepanzen gibt**
1350 **zwischen den Erwartungen von den Eltern und der tatsächlichen (--) Umsetzung**

1351 Katharina: Ja gute Frage, aber puh also ich denke, dass es gut funktioniert (.) es ist meistens
1352 so, dass es in den A und in den B-Klassen ah Klassenvorstände sind die eben Englisch
1353 unterrichten [meistens. Christina: Ah okay]

1354 **Christina: Mhm**

1355 Katharina: Ja (.) und dann (.) ah gibt es eigentlich wenig (---) ahm (1s) also die Eltern regen
1356 sich dann eigentlich wenig auf (.) wüsste ich jetzt nicht

1357 **Christina: Mhm (2s) okay (.) und glaubst du gibt es auch Vorteile für Unterrichtende,**
1358 **welche jetzt Englisch als Arbeitssprache anwenden ganz egal, ob sie jetzt Englisch als**
1359 **als Zweifach haben oder nicht**

1360 Katharina: Vorteile?

1361 **Christina: Ja oder was würden sich für dich für Vorteile ergeben?**

1362 Katharina: (2s) Hm (---) für mich als Unterrichtende (--) also erstens einmal der Vorteil ist
1363 man ist ist zu zweit in einer Klasse (--) das ist ich denke, dass das ein RIESENVorteil ist (.),
1364 weil ich bedenke in Geschichte habe ich (--) ahm zum Teil sechsundzwanzig Leute (.) und
1365 man steht alleine in der Klasse ist es natürlich von Vorteil, wenn man zu zweit drinnen steht
1366 (.) und (2s) sonst (3s) weiß ich jetzt keinen Vorteil (--) nicht wirklich (.), aber zu zweit
1367 unterrichten ist immer besser

1368 **Christina: Mhm (.) okay und jetzt ah bezüglich deiner Sprachkompetenzen, dass du**
1369 **dich vielleicht auch weiterentwickelst [ist das auch]**

1370 Katharina: [Ja] ich habe das ich habe das sogar schon einmal in Betracht gezogen

1371 **Christina: Mhm**

1372 Katharina: Ahm nur habe ich nie die Zeit gefunden, weil diese diese Englisch-Fortbildung die
1373 ist im Ausland und zwar im SOMMER (.) habe ich jetzt schon gelesen habe mir das schon
1374 ausgedruckt und ich habe das schon alles zuhause (--) ah und finde da aber nie die Zeit
1375 dafür also ich müsste mir einfach mal die Zeit nehmen ohja würde ich schon gerne
1376 [Mhm.Christina: Mhm]

1377 **Christina: Okay (--) ahm wie schätzt du jetzt die zukünftige Situation von von DLP ein**
1378 **wird sich das erweitern wird das eher ahm (.) einen Schritt zurückmachen mit dem**
1379 **ganzen internationalen Zeug jetzt**

1380 Katharina: Tja also ich weiß nicht wie das sein wird, weil jetzt kommt ja eventuell dann auch
1381 eine GESAMTschule (.) puh (.) keine Ahnung wie sich das entwickeln wird ich hoffe, dass es
1382 bleibt (.), weil dadurch werden die Schüler schon auch sehr gefor-gefördert in dem Bereich (-
1383 -) wie sich das entwickelt weiß ich nicht

1384 **Christina: Mhm (.) aber doch eher**

1385 Katharina: Ich hoffe schon [dass. Christina: Ja] es bleibt [ja. Christina: Ja]

1386 **Christina: Ja sehr gut (--) ahm jetzt kommen wir zum zu verschiedenen Situationen,**
1387 **die sich ergeben könnten und generell wollte ich dich jetzt fragen du machst also**
1388 **deine ganzen Stundenteile in Bewegung und Sport auf Deutsch**

1389 Katharina: Ja ahm (.) ich habe auch zum Beispiel noch nie einen Assistenten mitgehabt (.)
1390 es wird zwar so eingeteilt von den Englischlehrern, aber ich hätte noch nie einen mitgehabt
1391 vielleicht muss ich mich da melden

1392 **Christina: Mhm**

1393 Katharina: Könnte natürlich auch sein, aber das hat mir noch nie irgendwer Bescheid
1394 gegeben

1395 **Christina: Okay (.) und ahm was was hindert dich jetzt selber, dass du jetzt einmal**
1396 **sagst ja (.) Hallo jetzt fangen wir an mit ein bisschen Englisch ganz**

1397 Katharina: Ahm (.) ich denke mir, wenn ich wenn ich Englisch spreche brauche ich Schüler
1398 die ich in der Klasse habe und jetzt gibt es in der 1A Klasse gibt es zum Beispiel eine die (.)
1399 versteht schon auch Deutsch, aber besser natürlich Englisch (.) ahm habe ich heute doch
1400 auch Englisch gesprochen also ich glaube es kommt darauf an also, wenn sie mich auf
1401 Deutsch verstehen, dann (.) rede ich halt Deutsch (.) weiter (.) [Mhm] aber (--) sollte ich
1402 vielleicht einmal umstellen ja (--) [Okay] A und B (.) mhm

1403 **Christina: Aber es wäre für dich kein Problem, dass du jetzt sagst ja also ein bisschen**
1404 **halt [klein anfängst]**

1405 Katharina: [Ein bisschen] ja mhm nein (.) wäre kein Problem

1406 **Christina: Okay (.) das heißt du hast es aber noch nie probiert, dass du jetzt**
1407 **ABSICHTLICH sagen wir einmal ((lacht)) [Nein] eine Stunde oder einen Stundenteil auf**
1408 **Englisch (.) [nein] hältst**

1409 Katharina: Nein habe ich noch nie probiert

1410 **Christina: Mhm und warum nicht?**

1411 Katharina: Hm (--) wahrscheinlich weil ich mich im im in der deutschen Sprache sicherer
1412 fühle

1413 **Christina: Mhm (.) okay (--) und ihr habt ja jetzt eben Schüler und Schülerinnen,**
1414 **welche besser Englisch verstehen würden (.) [Ja], wenn jetzt zum Beispiel ahm eine**
1415 **Schülerin zu dir herkommt wo du weißt, dass die Muttersprache Deutsch ist und dich**
1416 **halt auf Englisch anredet (.) würdest du eher Englisch oder eher Deutsch antworten**

1417 Katharina: Ja also ich würde ich würde ich denke ich würde eher Deutsch antworten ((lacht))

1418 **Christina: Warum?**

1419 Katharina: Gute ich weiß es nicht ((lacht)) ahm, weil ich mir dann denken würde naja sie
1420 versteht mich eh also wenn ich da jetzt Deutsch antworte dann versteht sie mich

1421 **Christina: Okay (.) und dann natürlich Schüler wo du weißt, dass die Englisch besser**
1422 **sprechen würden eher auf Englisch**

1423 Katharina: JA (.) Mhm (--) [Okay] damit sie mich auch SICHER versteht

1424 **Christina: Mhm (.) und wenn du jetzt etwas erklärst und du merkst sagen wir jetzt die**
1425 **die Schülerin die Englischsprechende hat das jetzt nicht so mitgekriegt (.) würdest du**
1426 **das dann noch einmal wiederholen oder würdest du eher wen anderen schicken zum**
1427 **erklären oder (---) was glaubst du wie würdest du das angehen**

1428 Katharina: Es kommt darauf an unter welchem Zeitdruck ich stehe wahrscheinlich ja (--)
1429 [Okay ja] also wenn ich da jetzt bei dem bei dem Spiel weiter machen will und ich muss da
1430 jetzt alles noch einmal erklären würde ich wahrscheinlich eine Schülerin bitten das ihr ihr das
1431 noch einmal zu erklären (---) kommt darauf an

1432 **Christina: Mhm (--) und weißt du wie die Schülerinnen untereinander mit der Schülerin**
1433 **sprechen?**

1434 Katharina: Weiß ich nicht (2s) es ich weiß, ich glaube das ist unterschiedlich also ich habe
1435 jetzt die 1A erlebt und die erklärt also wenn sie das überhaupt nicht versteht ah sprechen sie
1436 Englisch (--) [Okay] sonst glaube ich Deutsch

1437 **Christina: Aha okay (2s) was man so mitkriegt halt**

1438 Katharina: Ja (.) was man so mitkriegt

1439 **Christina: Okay ahm (.) das haben wir jetzt auch schon (1s) genau ((überlegt)) die (.)**

1440 **also du würdest dich eigentlich schon DIE wenn du mit der englischsprechenden**

1441 **Schülerin Englisch redest geht es dir gut dabei also du fühlst dich nicht so, dass du**

1442 **dir irgendwie denkst oh Gott ich kann das gar nicht oder so (1s) du bist halt ab und zu**

1443 **ein bisschen unsicher hast du gesagt**

1444 Katharina: Ja ich bin ab und zu doch unsicher, aber puh (1s) ich weiß nicht ich denke mir ab

1445 und zu möchte ich keine Leute nebenbei haben die mir da jetzt zuhören (.) [Mhm] unbedingt

1446 zu [vielleicht]

1447 **Christina: [Schüler] oder Erwachsene oder beides?**

1448 Katharina: BEIDES

1449 **Christina: Mhm**

1450 Katharina: Aber wenn ich das erkläre, dann erkläre ich das für alle und dann eben auch auf

1451 Englisch (.) wenn es sein muss

1452 **Christina: Mhm**

1453 Katharina: Ja

1454 **Christina: Okay wenn wir jetzt annehmen, dass du ((Katharina räuspert sich)) PLANST,**

1455 **dass du jetzt eine Unterrichtseinheit sagen wir zum Thema Leichtathletik (.) ah in**

1456 **Englisch abhalten willst oder zumindest Stundenteile davon (.) was wäre jetzt für dich**

1457 **die größte Herausforderung**

1458 Katharina: Die größte Herausforderung wäre einmal die Wörter herauszufinden wie die

1459 ganzen (--) Spezialausdrücke heißen (.) in der Leichtathletik (1s) [Das]

1460 **Christina: [Das Fachvokabular] quasi**

1461 Katharina: Das Fachvokabular genau (--) sonst (5s) sonst eigentlich nichts (.) ich müsste

1462 einmal herausfinden, wie das alles in Englisch heißt

1463 **Christina: Mhm das heißt es ist eigentlich ein erhöhter Zeitaufwand [dann oder]**

1464 Katharina: [Ja schon]

1465 **Christina: Mhm**

1466 Katharina: Schon

1467 **Christina: Und Durchführung selber wäre okay**

1468 Katharina: Ich denke ja (.) mhm ja

1469 **Christina: Okay (.) ahm ((Katharina räuspert sich)) okay das haben wir auch (1s) das**

1470 **heißt also bei deinen Kollegen soweit du das weißt ich meine die Ida hat mir ja gesagt**

1471 **ahm (.) die macht das schon ab und zu, dass sie Englisch spricht [eh wie ich ja]**

1472 Katharina: [Ab und] zu ja mhm

1473 **Christina: bei euch beobachten habe (.) [Ja] weißt du es auch von anderen Kollegen**

1474 **im Sport, ob die das ab und zu anwenden [oder wie schaut das da aus?]**

1475 Katharina: [Der Herr Professor <Name>] auf jeden Fall (.) der macht das auf jeden Fall (.)

1476 habe ich schon gehört (.) habe ich mitgekriegt (--) [Mhm] UND die anderen weiß ich nicht

1477 genau also wir hätten auch Englisch und Sportlehrer ob die jetzt (.) Englisch im

1478 Sportunterricht sprechen weiß ich nicht

1479 **Christina: Mhm (.) was macht der der Herr Professor weißt du das ungefähr wie das**

1480 **bei dem ausschaut?**

1481 Katharina: DER also der der erklärt es also (.) ich habe das SO mitgekriegt, dass er, dass er

1482 es eben zuerst einmal auf Englisch auch zum Teil sagt und wenn sie es eben nicht

1483 verstehen na dann (.) erklärt er es auf Deutsch [noch einmal. Christina: Mhm] ahm und das

1484 macht er ohne Assistenten also er macht das (--) jetzt alleine und ich täte es jetzt auch zum

1485 Beispiel ich glaube nicht, dass er da auf A und B-Klasse Rücksicht nimmt (.) zum Teil

1486 **Christina: Mhm (.) und weißt du, ob der Englisch als Zweifach hat?**

1487 Katharina: Nein (.) der hat ahm Geschichte als [Zweifach]

1488 **Christina: [Geschichte] (.) Mhm**

1489 Katharina: Mhm

1490 **Christina: Und glaubst du was hindert deine Kolleginnen und Kollegen sofern du das**

1491 **halt irgendwie**

1492 Katharina: Ich denke mir, dass sie auch unsicher sind (--), weil man doch nicht im Alltag also

1493 wir sprechen ja doch im Alltag Deutsch und nicht Englisch und da fehlt uns oder auch den

1494 Kollegen vor allem auch (.) das das Vokabular nicht (.) [da. Christina: Mhm] spricht man doch

1495 (.) eben in der Mutter[sprache]

1496 **Christina: [Ja] (1s) Mhm**

1497 Katharina: Da fühlt man sich einfach sicherer

1498 **Christina: Okay (2s) ahm ich habe ja dann einmal die Einheiten beobachtet bei dir und**

1499 **deiner Kollegin und wir haben es eh schon kurz angeschnitten du hast eh schon**

1500 **gesagt du siehst das das Zusammenarbeiten mit einem zweiten Lehrer als positiv**

1501 **oder?**

1502 Katharina: JA (--) JA eh ich BIN auch sehr also ich habe das auch sehr gerne, wenn die zu

1503 mir hospitieren kommen (---) [Mhm] habe ich kein Problem damit

1504 **Christina: Und wie ist das jetzt ahm wenn sich jetzt ahm euch ausmacht ja keine**

1505 **Ahnung wir machen heute ein bisschen was auf Englisch fangen, werfen (.) [Mhm] so**

1506 **basic Sachen halt (.) [Mhm] wie wie würdest du das also hältst du das für realistisch**

1507 **oder halt realisierbar?**

1508 Katharina: Ja (.) schon ja (---) wäre für mich okay (--) [Mhm] hätten wir noch nie ausgemacht,

1509 aber ((lacht))

1510 **Christina: Ja (.) okay (2s) okay das heißt du glaubst deine Kollegin ist da auch (.) dabei**

1511 Katharina: Ja (--) also, wenn ich jetzt an die Ida denke ja (--) [Mhm]

1512 **Christina: [Mhm] (.) okay [ja dann habe ich]**

1513 Katharina: Nicht alle glaube ich (.), aber

1514 **Christina: Ja**

1515 Katharina: Ja

1516 **Christina: Okay (.) dann auch wieder (.) unterschied[lich]**

1517 Katharina: [Ja] (--) glaube ich schon

1518 **Christina: Mhm (.) okay (.) ja dann die nächste Frage wäre gewesen eben, weil ich**

1519 **gesehen habe, dass ihr da die eine Schülerin dabei habt, die halt hauptsächlich**

1520 **Englisch spricht [da. Katharina: Ja] auf die sind wir eh schon näher eingegangen (.)**

1521 **darum kommen wir jetzt zum nächsten Punkt der handelt halt eben von Fort- und**

1522 **Weiterbildungen das haben wir auch schon kurz angeschnitten**

1523 Katharina: Mhm

1524 **Christina: Und ahm informierst du dich du hast gesagt du hast schon ein paar**

1525 **Unterlagen ausgedruckt [Mhm] das heißt du informierst dich auch über (.) [Ja] Fort-**

1526 **und Weiterbildungen [Ja] auf dem bilingualen [Mhm] Sektor [Mhm] (--) was auf**

1527 **regelmäßiger Basis oder zufällig?**

1528 Katharina: Das war jetzt Zufall was ich da gesehen habe also ich (.) ich mache sehr gerne

1529 Fortbildung in Sport und im im Geschichtebereich (.) und auch SQA und so weiter also ich

1530 bin sehr viel auf Fortbildungen (.) und (---) aber wenn ich jetzt ganz ehrlich bin ah die

1531 Fortbildung dass ich da jetzt auf der PH auch nachschaue welche bilingualen und dass es da

1532 einen bilingualen Bereich gibt eher nicht ich habe die zufällig gesehen die ist ausgehängt

1533 gewesen (.) und die habe ich mir kopiert und da habe ich mir gedacht na das wär doch mal

1534 was

1535 **Christina: Das heißt es ist von der Schule**

1536 Katharina: Das ist von der Schule aus

1537 **Christina: Mhm (.) und habt ihr da wird da öfters etwas angeboten von**

1538 Katharina: JA schon

1539 **Christina: der Schule**

1540 Katharina: JA

1541 **Christina: MHM (.) ja gut**

1542 Katharina: Ich glaube das machen die Englischlehrer

1543 **Christina: Mhm**

1544 Katharina: Würde ich mir jetzt einmal denken

1545 **Christina: Mhm (--)** ((Katharina räsupert sich)) **und bis jetzt hast du schon einmal**

1546 **irgendeine Fortbildung ah gemacht?**

1547 Katharina: Nein (.) nicht in dem Bereich

1548 **Christina: Nicht in dem Bereich okay**

1549 Katharina: Ja

1550 **Christina: Okay (.) mhm (.) und angenommen du hast jetzt Zeit und nimmst an so**

1551 **etwas teil was würdest du dir erwarten also was wäre für dich hilfreich (.) was**

1552 **brauchst du (.) damit du Sport zweisprachig unterrichten würdest**

1553 Katharina: VIEL REDEN (--) [Ja] VIEL auf Englisch sprechen (--), weil ich denke mir, dass

1554 eben mein Vokabular dadurch, dass ich eben WENIG Englisch spreche eingeschlafen ist (.)

1555 also VIEL Englisch sprechen und da ist es gut, dass wir dann (.) ah, dass diese Fortbildung

1556 dann im Ausland ist (.) wo wir einfach nicht anders können, als Englisch sprechen (--) also

1557 das (.) das wäre gut

1558 **Christina: Okay das heißt du würdest einmal an den an den allgemeinen englischen**

1559 **Sprachkompetenzen ansetzen**

1560 Katharina: Ja genau (.), weil dieses Fachvokabular, wenn ich das wirklich machen will muss

1561 ich es so und so nachschauen (--) [Mhm]

1562 **Christina: [Okay] also das heißt das würdest du dir eigentlich gar nicht so von der**

1563 **Weiterbildung erwarten?**

1564 Katharina: Also ich denke mal, dass verschiedene Kollegen von verschiedenen Fächern (--),

1565 ob da dieses Fachvob-Fachvokabular vorkommt [Pfuh. Christina: Mhm] weiß ich nicht

1566 **Christina: Okay das das (.) das würde halt dann darauf ankommen, dass speziell für**

1567 Katharina: Genau

1568 **Christina: speziell für Sportunterricht**

1569 Katharina: Genau (.) JA

1570 **Christina: MHM**

1571 Katharina: Oder Geschichte oder

1572 **Christina: Das heißt so so dich würde eine Weiterbildung schon interess[ieren].**

1573 **Katharina: Mhm] und auch motivieren, dass du dann das irgendwie umsetzen**

1574 **[könntest]**

1575 Katharina: JA (--) mhm

1576 **Christina: OKAY (1s) ahm (3s) ja (1s) das heißt sprechen (.) ist für dich am wichtigsten**

1577 **[und. Katharina: JA] und du glaubst es ist halt die (---) die Grundausrüstung die man**

1578 **braucht**

1579 Katharina: JA (--) [mhm]

1580 **Christina: Okay**

1581 Katharina: Und auch jemanden der sagt naja (.) du musst das jetzt anders betonen oder das

1582 wird anders ausgesprochen oder das war grammatikalisch jetzt nicht richtig (--) vielleicht

1583 auch solche Sachen, dass [ich. Christina: Mhm] ein Gegenüber habe, der das kann und der

1584 sagt Nein drehe es um (.) oder mache das anders

1585 **Christina: Mhm (---) [Okay]**
1586 Katharina: [Und] dass ich einfach sicherer werde und (.) und mich mehr sprechen TRAUE
1587 [dann auch. Christina: Mhm] ich glaube ich glaube, dass ich da für viele rede
1588 **Christina: JA?**
1589 Katharina: Mhm (---) Ja
1590 **Christina: Okay na sehr gut (-- ja passt das war es dann eigentlich eh schon wieder**
1591 **gibt es noch irgendwas, dass du hinzufügen möchtest, dass du für wichtig hal-hältst**
1592 **oder was deiner Meinung nach noch nicht angesprochen worden ist irgendein (.)**
1593 **allgemeines Statement?**
1594 Katharina: Also ich hoffe, dass die DLP-Klassen bleiben (-- auch wenn es die Gesamtschule
1595 geben sollte
1596 **Christina: Mhm**
1597 Katharina: Mhm (.) das hoffe ich
1598 **Christina: Mhm (.) passt ja Danke**
1599 Katharina: Gerne

Anhang E

Transkript des Interviews mit Lehrer Georg:

- 1600 **Christina: Okay (.) ja dann vorerst Danke, dass du dir für das Interview Zeit nimmst (.)**
1601 **ahm es geht jetzt eben um DLP und deine Einstellung dazu und es kommen dann ein**
1602 **paar Situationen wie du halt da reagieren würdest (.) also die in der Interaktion mit den**
1603 **Schülern und Schülerinnen (.) UND ich möchte gleich einmal anfangen mit der Frage**
1604 **wie du persönlich Englisch in der Schule wahrgenommen hast und wie der Unterricht**
1605 **für dich war**
- 1606 Georg: Als Schüler?
- 1607 **Christina: Ja!**
- 1608 Georg: War das ein Gegenstand der isoliert war von allen anderen (3s) das heißt das war
1609 nur Englisch(.)unterricht (--) und wir haben sehr viel Literatur gemacht
- 1610 **Christina: Mhm**
- 1611 Georg: Wenig gesprochen
- 1612 **Christina: Okay aber doch positiv dann?**
- 1613 Georg: Ja
- 1614 **Christina: das Ganze?**
- 1615 Georg: War war gut (.) ich war in Englisch immer gut (--) ich habe Verwandte (.) in Amerika
1616 (.) und in England (.) und ich meine (.) da ist Englisch leicht (---) als Übersetzer irgendwie
1617 das
- 1618 **Christina: Mhm (---) Okay (.) UND was glaubst du jetzt was am Wichtigsten ist, man**
1619 **eine Sprache erlernen (.) will**
- 1620 Georg: Der der Umgang mit der Sprache (.) sprechen können
- 1621 **Christina: Okay**
- 1622 Georg: sich ausdrücken können (.) kommunizieren können
- 1623 **Christina: Also die das Sprechen und Hören eigentlich?**
- 1624 Georg: JA
- 1625 **Christina: Und wenn du jetzt ich weiß nicht sagt dir sagen dir die die ah B1-Levels und**
1626 **so was (.) vom Sprachen**
- 1627 Georg: Nein
- 1628 **Christina: Okay dann ganz allgemein wie würdest du denn deine Sprachkompetenzen**
1629 **in Englisch einschätzen?**
- 1630 Georg: Ich glaube, dass ich alles sagen kann was ich sagen will ich kann mich unterhalten
1631 ((Christina lacht)) also ich kann auch (--) glaube ich (.) WITZE machen auf Englisch (.) das
1632 (2s) kann ich nur auf Englisch, weil in einer anderen Sprache bin ich nicht so fähig, dass ich
1633 das könnte
- 1634 **Christina: Mhm (.) okay (2s) ahm ja dann zum nächsten Punkt (--) ahm ihr bietet ja**
1635 **eben DLP an und jetzt würde ich gerne wissen, was du über das zugrundeliegende**
1636 **Regelwerk von dem Programm weißt**
- 1637 Georg: Über das Regelwerk weiß ich nicht viel (--) also ich ich weiß, dass wir (--) dass das (.)
1638 dass da ein (.) dass das ein Projekt ist vom Stadtschulrat genehmigt werden muss (.) dass
1639 da (.) das über eine gewisse Zeit laufen muss die besonderen Matura(--)themen dann ist
1640 oder so, aber das (--) interessiert mich auch nicht so das (---) da weiß ich nicht viel Bescheid
- 1641 **Christina: Okay das heißt es wird auch nicht wirklich irgendwie so eine**
- 1642 Georg: Ohja es gibt Konferenzen es gibt Fachgruppensitzungen (.) es gibt auch
1643 Besprechungen (.) es gibt auch ah (1s) Nachschlageliteratur ah Handouts (.) für Lehrer (---)

1644 wenn ich etwas wissen muss kann ich alles nachschauen und wir haben auch (.) die (1s)
1645 ahm (---) DLP (2s) () da die das betreiben und die sich eben sehr engagieren und die
1646 kann man auch fragen
1647 **Christina: Mhm**
1648 Georg: Ich tu nur kurz einmal [Ja] einen Wechsel ansagen
1649 **((kurze Unterbrechung des Interviews))**
1650 **Christina: Ja ahm dann die Umsetzung bei euch an der Schule ist die recht eff-also**
1651 **findest du sie effektiv [oder. Georg: JA] zielführend?**
1652 Georg: Ja (--) da sind auch sehr viele Lehrer daran beteiligt und engagiert
1653 **Christina: Mhm**
1654 Georg: Also das das (--) und man merkt auch in den Klassen (--) die ein (.) die DLP (.) haben
1655 (.), dass die wirklich gute Leute sind und die die sehr gut Englisch sprechen (.) und ich
1656 glaube auch, dass die das Gefühl haben (2s) dass sie (.) dass sie was Besonderes sind und
1657 dass sie besonders behandelt werden (.) dass sich da wer EINsetzt (.) und Mühe gibt (.) und
1658 das (---) merkt man dann am am Output
1659 **Christina: Mhm (--) und jetzt ganz allgemein wie schätzt du den Ruf von bilingualen**
1660 **Schulen oder bilingualen Zweigen ein?**
1661 Georg: Gut hoch also das ist da ist auch eine hohe Nachfrage
1662 **Christina: Mhm**
1663 Georg: Wir haben GANZ viele Anmeldungen in der Schule (.), wenn wir die
1664 Aufnahmegespräche haben (.) ah (1s) wo wir (.) ZU viele Leute haben Leute abWEISEN
1665 müssen (--) weil die Nachfrage so hoch ist und das ist ein guter Indikator
1666 **Christina: Mhm (.) Und die die die kommen dann in normale Klassen sozusagen die ihr**
1667 **Georg: Oder in andere Schulen (ja. Christina: Okay) also wir können gar nicht aufnehmen (--)**
1668 **) genügend (--) Schüler überhaupt und auch in den (.) in den (--) DLP-Klassen haben wir**
1669 **nicht genug Plätze (.) da könnten wir mehr haben ((räuspert sich))**
1670 **Christina: UND was glaubst du jetzt welche Vorteile sich für die Schüler und**
1671 **Schülerinnen die eine DLP-Klasse besuchen jetzt ergeben können aufgrund des**
1672 **bilingualen Unterrichts?**
1673 Georg: Ich glaube, dass sie einfach Engl-den englischen Sprachgebrauch gut (2s) mitkriegen
1674 (.) das verwenden können dass sie VIEL mehr Redezeiten haben als andere Schüler (1s)
1675 weil eben da Sprachassistenten dabei sind und weil das forciert wird und weil das (--) weil da
1676 Kommunikation so im Vordergrund steht (2s) ich glaube aber, dass sie in (--) MEINEM Fach
1677 zum Beispiel in Geschichte (--) weniger lernen als andere Schüler
1678 **Christina: Okay warUM [glaubst. Georg: Weil] du das?**
1679 Georg: Weil (2s) durch das (---) weil sie weniger Inhalte mitkriegen, weil die Kommunikation
1680 (--) wichtiger ist (.) das heißt das Lehrer-Schüler-Gespräch ist da (.) oder das
1681 Sprachassistenten-Schüler-Gespräch ((redet kurz mit einem Schüler der gerade
1682 hereinkommt: Ich pfeife dann ab)) ist steht im Vordergrund (1s) und nicht (--) ah (.) Inhalte
1683 **Christina: Mhm**
1684 Georg: ((zögert)) vermitteln
1685 **Christina: Das heißt da wird mehr Wert auf das Sprachlernen dann**
1686 **Georg: Genau**
1687 **Christina: Und woher weißt du das bist du da dabei gewesen oder**
1688 **Georg: Ich habe Geschichte als (.) in DLP-Klassen und in Englisch als Arbeitssprache-**
1689 **Klassen und ich ich merke das (--), dass ich nicht so viel unterbringe von meiner**
1690 **Vorbereitung (.), wie in einer Klasse in der ich rein Deutsch unterrichte**
1691 **Christina: Mhm (.) das heißt du wendest auch selber an**
1692 **Georg: Ja**

1693 **Christina: Mhm (.) und glaubst du gibt es auch Vorteile die sich für den**
1694 **Unterrichtenden ergeben können aufgrund des Unterrichtens in Englisch?**

1695 Georg: JA also ich glaube, dass der Unterrichtende auch eine eine Übung hat im
1696 Sprachgebrauch und (.), dass sich das [das. Christina: Mhm] das Englischkönnen verbessert

1697 **Christina: Mhm (--) okay (.) und welche Hindernisse können sich jetzt ergeben (.) als**
1698 **Lehrperson**

1699 Georg: Es ist VIEL MEHR Arbeit (.) es ist v- (.) also eine Englisch als Arbeitssprache-Stunde
1700 mit einem Assistenten zu planen (.) ist die doppelte Arbeit wie eine normale Stunde
1701 vorbereiten

1702 **Christina: WEIL du dich aufs Vokabular (.) also das Vokabular**

1703 Georg: Genau ich muss mich mit der Sprache auseinandersetzen (.) UND ich muss das
1704 auch koordinieren mit dem Sprachassistenten

1705 **Christina: Also wenn du bilingual unterrichtest ist es immer mit Sprachassistenten?**

1706 Georg: Nicht immer (.) aber aber oft

1707 **Christina: Okay**

1708 Georg: Ja

1709 **Christina: Mhm (1s) JA und die zukünftige Situation von DLP (.) wie schätzt du das**
1710 **ein?**

1711 Georg: Das ist die Zukunft glaube ich also das wird mehr werden und das ist auch gut so

1712 **Christina: Und ist das dann auch realistisch umsetzbar wo du sagst das jetzt sicher**
1713 **viele abgewiesen werden müssen?**

1714 Georg: Ja da muss man mehr Angebot machen da muss man das (--) das Angebot (--)
1715 erhöhen (.) ich glaube auch nicht, dass dass Klassen mit Migrationshintergrund (.) darunter
1716 leiden (1s) im Gegenteil (---) da kommt eine Sprache dazu und das ist nützlich

1717 **Christina: Mhm (1s) OKAY und bei euch im Kollegium kriegst du irgendwas mit wie die**
1718 **die Eins- also (.) die Einstellung gegenüber dem DLP bei euch in der Schule haben**
1719 **und die Umsetzung sehen?**

1720 Georg: Also DIE die es machen sind beGEISTERT davon (.) und die die es nicht machen
1721 sind ein bisschen skeptisch (--) ah (---) und sind auch misstrauisch, weil die die es machen
1722 SO DEUTlich viel mehr Arbeit haben (1s) und sind dann ein bisschen skeptisch und sagen
1723 ha bringt es das, wenn ich so viel tue und (.) dann lernen die doch nicht so viel (.) wie man
1724 eigentlich glaubt (--) ja [Mhm] (.) es ist ein bisschen eine Skepsis da, aber ich glaube eine
1725 Akzeptanz ist auch da

1726 **Christina: Mhm (2s) okay (.) ja Englisch als Arbeitssprache haben wir eh schon**
1727 **angesprochen () ahm (.) jetzt kommen wir zu ein paar Situationen oder willst**
1728 **du mal geschwind hinausschauen**

1729 Georg: Nein (.) gleich

1730 **Christina: Passt es [eh. Georg: gleich]**

1731 Georg: Gleich ja

1732 **Christina: Ahm also halt in der während der Stunde (.) UND da möchte ich gleich**
1733 **einmal beginnen mit DEM (.) die verschiedenen Stundenteile also halt zum Beispiel die**
1734 **die Begrüßung oder der Einstieg in die Stunde (.) machst du den immer auf Deutsch**
1735 **oder auch manchmal auf Englisch?**

1736 Georg: Mache ich unterschiedlich

1737 **Christina: Und worauf kommt das dann an in welcher Sprache dass du das gestaltetest?**

1738 Georg: Auf ein Initialereignis, ob das jetzt wie ich aufgelegt bin

1739 **Christina: [Aha]**

1740 Georg: [Aus] Laune ja

1741 **Christina: Okay (.) UND (---) in (.) also jetzt in Bezug auf Sport hat es schon mal ahm (.)**
1742 **hast du schon einmal eine Einheit oder Stundenteile auf Englisch gemacht (.) also so**
1743 **richtig geplant und dann**
1744 Georg: Ja
1745 **Christina: Und wie hat das funktioniert?**
1746 Georg: Gut
1747 **Christina: Hm weißt du zufällig noch zu welchem Thema oder so?**
1748 Georg: Es ist ah (.) eben eben mit Lehrauftritten auch mit mit Sprachassistenten dabei (.)
1749 haben wir (.) amerikanische Sportarten durchgenommen American Football (--), Basketball
1750 ah auch Baseball und da sind (--) das kann man besser erklären
1751 **Christina: Mhm**
1752 Georg: Weil die Ausdrücke so sind nicht? Die *Home-Base* und die *First-Base* und *Second-*
1753 *Base* und so und da (.) und da (1s) der *Pitcher* ist der Werfer und das das kann man besser
1754 erklären auf Englisch
1755 **Christina: Mhm (.) JA**
1756 **((Interview wird wieder kurz unterbrochen))**
1757 **Christina: Okay (.) und hast du alleine ohne Sprachassistenten auch schon einmal (---)**
1758 **einen Stunden**
1759 Georg: GANZ auf Englisch nicht
1760 **Christina: Okay ja**
1761 Georg: Da (--) erkläre ich immer wieder Sachen (--) oder spontane Dinge dann schon auf
1762 Deutsch
1763 **Christina: Mhm**
1764 Georg: Ahm Ermahnungen (.) sind IMMER auf Deutsch dann ja
1765 **Christina: Warum nicht auf Englisch?**
1766 Georg: Weil es eindrucksvoller ist oder weil es ja
1767 **Christina: Mhm (.) [okay. Georg: Weil]**
1768 Georg: es authentischer ist
1769 **Christina: Ja (.) mehr Wirkung hat dann**
1770 Georg: JA das sonst ist das nicht so (1s) mir ein Bedürfnis, wenn ich da jetzt was erkläre und
1771 das (---) und das das kommt dann nicht so rüber von MIR auch ja
1772 **Christina: Okay (.) ahm wir haben ja also ich habe ja beobachtet und da habe ich ja**
1773 **gesehen, dass ahm jetzt einen neuen Schüler gibt (--) UND mit dem wird halt nur**
1774 **Englisch gesprochen auch mit dem redest auch du nur [Englisch]**
1775 Georg: [Ja]
1776 **Christina: Weißt du auch wie die Schüler untereinander mit ihm (.) reden kriegst du**
1777 **das irgendwie mit?**
1778 Georg: Mit IHM reden sie nur Englisch
1779 **Christina: Der kann wirklich**
1780 Georg: Der kann KEIN Wort Deutsch (.) der ist erst seit einer Woche oder seit zwei Wochen
1781 in in (.) Österreich
1782 **Christina: Mhm**
1783 Georg: Ahm (.) ist in Singapur in eine englischsprachige Schule gegangen und kann nicht
1784 Deutsch (---), aber er versteht schon also im (2s) das ist jetzt das *obstacle*
1785 **Christina: Okay**
1786 Georg: Und er sagt auch Kasten [Mhm] jetzt er hat kein Wort dafür
1787 **Christina: Mhm (3s) okay da wird dann so gemeinsam eine Lösung gefunden quasi**
1788 **[Ja] wenn ihm nichts anderes einfällt (---) UND (--) ahm (.) also dir geht es auch du bist**

1789 nicht irgendwie ängstlich oder so, wenn du mit dem auf Englisch reden musst oder (.)
1790 tust halt

1791 Georg: Nein

1792 **Christina: Und auch gegenüber den anderen Schüler also jetzt zum Beispiel also**
1793 **angenommen es kommt ein Schüler zu dir her wo du weißt halt, dass der (.) seine**
1794 **Muttersprache (.) ah Deutsch ist und er redet dich auf Englisch an (.) wie würdest du**
1795 **würdest du auf Englisch oder auf Deutsch antworten?**

1796 Georg: Antworte ich auf Englisch

1797 **Christina: Und warum?**

1798 Georg: Weil (.), das von ihm eine Aufforderung ist quasi er würde jetzt gerne Englisch
1799 sprechen

1800 **Christina: Okay**

1801 Georg: Das finde ich gut und das (.) akzeptiere ich dann

1802 **Christina: Auf das würdest du dich einlassen mhm (---) ahm (---) ja das mit dem mit der**
1803 **sprachlichen Schülern haben wir jetzt eh auch schon besprochen (.) JA genau, wenn**
1804 **du jetzt ahm PLANST (.) sagen wir einen Teil oder eine Unterrichtseinheit zum Thema**
1805 **Leichtathletik (.) ahm wirklich halt auf Englisch durchziehen möchtest (--)**
1806 **für dich ganz spontan die erste Herausforderung**

1807 Georg: Das verstehe ich nicht ganz die Frage

1808 **Christina: Na, wenn du jetzt (.) also du planst jetzt [Ja], dass du eine Leichtathletik**
1809 **Stunde auf Englisch halten willst**

1810 Georg: Okay

1811 **Christina: Zu keine Ahnung [Hürdenlauf. Georg: Mhm] sagen wir**

1812 Georg: Mhm

1813 **Christina: Auf echt auf Englisch was was ist da das [Erste das du machen musst]**

1814 Georg: [Die (.) die] Herausforderung ist für mich da die Fachausdrücke richtig zu übersetzen

1815 **Christina: Okay (1s) also das Fachvokabular fehlt dir [Ja] in solchen Situationen**

1816 Georg: Ja (--) also bei manchen Dingen weiß ich es (.) und bei manchen Dingen (.) ah (2s)
1817 kann ich (.) dann oft nicht einmal eine Assoziation herstellen, weil das so spezielle
1818 Ausdrücke sind ja

1819 **Christina: Dass man dann nicht mehr umschreiben kann irgendwie**

1820 Georg: Ja

1821 **Christina: Ja**

1822 Georg: Ich weiß zum Beispiel nicht was Hammerwerfen heißt auf Englisch

1823 **Christina: Mhm**

1824 Georg: Das ist ein

1825 **Christina: Ja**

1826 Georg: Das ist ein ganz (.) das heißt auch nicht das ist nicht *hammer* oder irgend so was,
1827 sondern das heißt GANZ was anderes

1828 **Christina: Mhm (.) okay (---) UND wenn du jetzt zum Beispiel ah bemerkst, jetzt der**
1829 **Alex [Anm.: ausländischer Schüler, der vorher angesprochen wurde und kein Deutsch**
1830 **versteht] hat jetzt keine Ahnung was da jetzt eigentlich gerade abgeht und er weiß**
1831 **nicht was er tun muss würdest du dann also die Anweisungen (--) oder nein sagen wir**
1832 **generell beim Erklären du erklärst ja größtenteils auf Deutsch**

1833 Georg: Mhm

1834 **Christina: Und würdest du das dann speziell noch einmal auf Englisch erklären für alle**
1835 **oder [Gen] oder nur für einen**

1836 Georg: Nein dann nehme ich ihn zur Seite [Mhm] und sage ich erkläre dir jetzt noch einmal (-
1837 -) was wir da machen oder was die Anforderungen sind (---) ODER (--) ich teile einen

1838 Kollegen von ihm ein und sage erkläre ihm das (.) was wir machen und wenn das nicht geht
1839 dann soll er zu mir kommen

1840 **Christina: Mhm (.) und was ist jetzt warum machst du es nicht vor allen weil es nur**
1841 **einer ist oder**

1842 Georg: Genau, weil es nur einer ist ja

1843 **Christina: Und die anderen, wenn du jetzt sagen wir die Anweisungen jetzt gleich auf**
1844 **Englisch irgendwie gemischt mit Deutsch halt ist ja nicht so schlimm also (.) machen**
1845 **würdest glaubst du, dass die anderen das nicht [verstehen. Georg: Ohja] würden?**

1846 Georg: Glaube ich schon (--) wobei DA in der Klasse die (.) die (.) die F-Klasse glaube ich
1847 nicht, dass die alles verstehen

1848 **Christina: Okay (3s) okay (---) ahm ja (2s) okay das haben wir auch (--) ja genau weil**
1849 **wir gerade bei der F-Klasse sind glaubst du trotzdem, dass die das akzeptieren**
1850 **würden, wenn du da jetzt Anweisungen gibst auf Englisch?**

1851 Georg: Auf jeden Fall ich glaube auch, dass die das interessieren würde (.) ich glaube auch(-
1852 -), dass DIE sagen (.) wir hätten das sogar gerne (.), dass Sie mit uns auch ein bisschen
1853 Englisch sprechen

1854 **Christina: Okay ((lacht)) warum**

1855 Georg: Weil (.) jedem auch wieder das das (.), weil die Sprache des Sports oft Englisch ist (.)
1856 [Mhm] die haben auch im im Fernsehen Sportübertragungen(.) auf SKY Fußball Premiere
1857 League (.) und so weiter wo (--) wo (--) die oft auf Englisch sind

1858 **Christina: Und was hindert dich jetzt daran also du hast ja jetzt eben gesagt du**
1859 **könntest es auch gleich von Anfang an Anweisungen auf Englisch geben und die**
1860 **anderen würden das auch gerne haben vielleicht was man annehmen kann warum**
1861 **geschieht das dann nicht wirklich?**

1862 Georg: Bequemlichkeit

1863 **Christina: Okay**

1864 Georg: Ja

1865 **Christina: Mhm**

1866 Georg: Weil es weil es (--) schneller geht und einfacher geht wenn (--) wenn ich das dann
1867 nicht noch einmal erklären muss

1868 **Christina: Okay**

1869 Georg: Weil diese (.) ERKLÄRUNGSzeiten im Sport sowieso immer (---) eine eine kurze
1870 Phase sein sollten, damit der Umfang (.) gew-gewahrt bleibt

1871 **Christina: Und das ist dann der Mangel am Fachvokabular, dass das dann ein**
1872 **bisschen schneller funktioniert oder**

1873 Georg: Beiderseits ja (.) E-eher auch von den Schülern, dass die nicht genau wissen was sie
1874 dann (--) wie sie dann Anweisungen ausführen sollen (--) Geräte aufbauen

1875 **Christina: Ja**

1876 Georg: Ortsangaben genau dort und dort und und ()

1877 **Christina: Und glaubst du nicht, dass das vielleicht so also Gewöhnungssache auch**
1878 **wäre**

1879 Georg: Ohja ich glaube, dass man das (---) dass man das hinkriegt

1880 **Christina: Okay ja sehr gut (.) AHM der nächste Punkt ist jetzt eben da gehen wir jetzt**
1881 **auf das ein, was ich halt ah beobachtet habe (.) wir haben den einen Schüler schon**
1882 **angesprochen (.) und jetzt wollte ich gerne von dir wissen du hast ja eben eh am**
1883 **Anfang ihn halt auf Englisch begrüßt und hast ein bisschen Einleitung gemacht (.) ah**
1884 **wenn du jetzt so so noch einmal nachdenkst was fällt dir ein ob du oder hättest du**
1885 **noch mehr auf Englisch machen können?**

1886 Georg: Ja ich hätte ich glaube ich hätte den ganzen Biathlonablauf (.) auf Englisch erklären
1887 können (--) ah (2s) das war aber recht eine abstrakte ((zögert)) Ordnungsrahmen
1888 **Christina: Mhm**
1889 Georg: Und der war eh schon sehr fordernd glaube ich
1890 **Christina: Ja**
1891 Georg: Ich hätte die nachher die Erklärung über Biathlon oder diese (--) Unterschiede über
1892 dies (--) eben, dass das eigentlich zwei sehr unterschiedliche Bewegungsab-abläufe sind (.)
1893 das hätte ich auf Englisch machen können da ist Ruhe (.) da ist die Aufmerksamkeit auch
1894 glaube ich sehr hoch und ein Interesse da (.) das hätte ich schon machen können
1895 **Christina: Mhm (--) okay (1s) ja (.) ahm achso ja das mit, dass das beide Klassen**
1896 **aufnehmen würden das haben wir auch schon angesprochen (.) genau das ist ja jetzt**
1897 **die die gekoppelte Klasse und (.) also ist das jetzt (.) ein HINDERNIS eigentlich oder**
1898 **bei anderen Klassen hast du noch andere DLP-Klassen die gekoppelten sind mit so**
1899 **normalen Klassen?**
1900 Georg: Nein habe ich heuer nicht
1901 **Christina: Okay (.) und also das stellt für dich kein Hindernis dar, dass du eigentlich,**
1902 **dass du sagst nein die regen sich da sicher auf, wenn ich Englisch reden würde oder**
1903 **so**
1904 Georg: Nein ist kein
1905 **Christina: Gar nicht (.) okay (---) mhm (--) JA der nächste Punkt ahm beschäftigt sich**
1906 **mit der (.) also mit Fort- und Weiterbildungen auf dem bilingualen Sektor, weil es gibt**
1907 **ja so DLP-Ausbildungen auf der FH (.) ah nein auf der PH (.) so heißt es**
1908 Georg: Mhm
1909 **Christina: Und ahm die erste Frage ist informierst du dich privat eigentlich über**
1910 **irgendwelche**
1911 **((Interview wird wieder kurz unterbrochen))**
1912 Georg: FAST keine
1913 **Christina: Du machst fast keine informierst du dich privat darüber auch nicht?**
1914 Georg: Wir haben schulinterne Fortbildungen wir haben solche *SCHILFS* (.) ah (1s) ich
1915 informiere mich privat (--) darüber (.) Literatur (---) ich lese auch englische Literatur und (.)
1916 vor allem Geschichte (.) ah aber auch Sportwissenschaften (2s) aber ich mache keine (--)
1917 expliziten Englischkurse damit sich mein Englisch (.) als Unterrichtssprache verbessert
1918 **Christina: Hast du auch noch nie gemacht quasi**
1919 Georg: Ohja wir hab- ah wie (.) das Programm begonnen hat bei uns habe ich schon
1920 mitgemacht bei diesen Fortbildungen
1921 **Christina: Für Sportunterricht oder für [allgemein]?**
1922 Georg: [Für] allgemein
1923 **Christina: [Aha]**
1924 Georg: [Nicht] jetzt speziell für den Sportunterricht, sondern für (--) Englisch als
1925 Unterrichtssprache (.) allgemein
1926 **Christina: Okay und wie wie war das war das sinnvoll effektiv**
1927 Georg: Nein
1928 **Christina: Warum nicht?**
1929 Georg: Weil das hauptsächlich gegangen ist um Methodik und Koordination (.) und es hat
1930 mich nicht so (--) ahm (--) und und auch die die Lernunterlagen kennenlernen Möglichkeiten
1931 und nur so (.) aber das hat mich nicht (.) ah (--) in meinem Sprach(.)gebrauch weitergebracht
1932 **Christina: M-Meinst du jetzt den allgemeinen Sprachgebrauch oder halt so**
1933 **Fachbegriffe**

- 1934 Georg: Im im genau im im Fachvokabular für die für die (---) für den Unterrichtsgegenstand
 1935 (1s) Sport
- 1936 **Christina: Okay (.) und wenn du jetzt also sagen wir es gibt jetzt so eine Fortbildung
 1937 für speziell bilingualen Sportunterricht (.) was würdest du dir davon erwarten oder was
 1938 wäre für dich wichtig, dass du dir aneignest davon**
- 1939 Georg: ((überlegt)) Fachausdrücke (.) Fach- ahm (.) Vokabular (--), um um das (4s) wirklich
 1940 gut zu schildern (.), wie sich jetzt zum Beispiel ein ein physiologischer Ablauf (.) ah w-was
 1941 sich da tut bei einem Ausdauerathleten (2s), weil (.) ich diese Fachausdrücke im Deutschen
 1942 auch verwende, weil ich möchte, dass da ein bisschen bevor ich mich da hinunterstufe (.)
 1943 auch ein bisschen (.) ein medizinischer (.) Teil dabei ist ein sportwissenschaftlicher
 1944 trainingswissenschaftlicher Aspekt dabei ist (.) und (1s) das zu erklären (.) das ist auf
 1945 Deutsch schon (.) eine Herausforderung (1s) aber machbar (.) auf Englisch sicher auch
 1946 (.) aber (---) das das müsste ich mir extra vorbereiten und da müsste ich mich extra damit
 1947 auseinandersetzen (.) und DAS ist oft nicht drinnen
- 1948 **Christina: Aber das ist das was du dir also was du dann auf Englisch anwenden
 1949 wollen würdest**
- 1950 Georg: JA
- 1951 **Christina: Okay (2s) ahm (.) und (3s) SO also hauptsächlich würdest du (.) das
 1952 Fachvokabular (.) benötigen so all- also die die allgemeinen Sprachkompetenzen wenn
 1953 wir so sagen wollen das (.) ist weniger (.) also du kannst dich ja auch (--) normal
 1954 unterhalten sozusagen**
- 1955 Georg: Ja
- 1956 **Christina: Okay (2s) OKAY (.) hm ja (.) das war es dann eigentlich schon von mir gibt
 1957 es noch irgendetwas, das du hinzufügen möchtest oder was für dich noch wichtig
 1958 wäre aber noch nicht angesprochen worden ist**
- 1959 Georg: Nein ich glaube nur, dass das, dass das eine eine BEREICHerung ist (.) der
 1960 Englisch(.)unterricht in (.) anderen Gegenständen [Mhm] (.) das macht es interessanter und
 1961 das bringt irgendwie noch einen zusätzlichen (.) Aspekt und eine Motivation rein (.) und
 1962 manchmal (--) klingt DAS (.) ma-manche Dinge kann man in manchen Sprachen (.) in
 1963 ANDEREN Sprachen besser sagen
- 1964 **Christina: Okay**
- 1965 Georg: Es gibt Sachen die kann man besser ausdrücken
- 1966 **Christina: Ja passt (.) ja dann Danke**
- 1967 Georg: Kannst du was anfangen [damit]
- 1968 **Christina: Ja [auf jeden Fall]**
- 1969 Georg: [Ja super] okay ((beide lachen))

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Christina Tauböck
Anschrift: Hauptstraße 21 / 3
4341 Arbing
Geburtstag: 15. Juni 1988
Geburtsort: Linz
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Bildungsweg:

1994 – 1998: Volksschule in Arbing
1998 – 2002: Hauptschule in Baumgartenberg
2002 – 2007: HBLA für Land- und Ernährungswirtschaft Elmberg / Linz
2007 – 2008: Auslandsaufenthalt in Neuseeland
2009 – 2014: Studium an der Universität Wien
Studienrichtung: Lehramt Englisch und Bewegung und Sport

Zusätzliche Ausbildung:

2010 / 2011: Instruktorin für Kinderturnen und elementare Bewegungsschulung an der BSA Linz

Berufliche Erfahrung:

2009 – 2012: Skilehrerin an diversen Skischulen in Tirol, Salzburg und Niederösterreich
2010 – 2011: Instruktorin für Kinderturnen und elementare Bewegungsschulung bei der Union Mauerbach
Sommer 2011 und
2013: Kursleiterin für SFA Sprachreisen in England
Sommer 2013: Betreuerin der Ferienwoche bei HI-JUMP Wien

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig verfasst* habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht, noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien, im Mai 2014
