

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 23, Nummer 1 (April 2018)

Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachlernen (CLIL)

Julia Blanco López

Ludwig-Maximilians-Universität München

Institut für Deutsch als Fremdsprache – Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM)

Ludwigstraße 27

80539 München

E-Mail: blanco@daf.lmu.de

Abstract: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) verbindet die Vermittlung einer fremden Sprache mit der Vermittlung fachlichen Wissens. Um Schülerinnen und Schüler innerhalb eines bilingualen Grundschulprogramms zum einen fachlich auf den gleichen Stand zu bringen wie Kinder, die eine Regelgrundschule besuchen, und ihnen zum anderen ausreichende Kompetenzen in einer Fremdsprache zu vermitteln – in und mit der sie fachliche Inhalte erlernen –, müssen bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein. Am Beispiel einer deutsch-englischen Grundschule in Victoria, Australien, beleuchtet dieser Beitrag institutionelle, personelle sowie fachlich-inhaltliche Voraussetzungen. Dabei zeigt er methodische Vorgehensweisen auf, die eine gezielte integrierte Förderung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen ermöglichen.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) refers to the instruction of subject content through the medium of a foreign language. This poses a challenge to both students and teachers alike. Learning and teaching in bilingual primary schools have to take place in such a way that levels are achieved which are similar to the levels achieved in monolingual schools regarding both subject (content) and foreign language knowledge and competence. The foreign language is the medium in and through which subject contents are taught and learned. Thus, some crucial conditions have to be met in order to achieve both language and subject related competences. In this article, an Australian primary school in Victoria serves as an example to show how CLIL can be successfully integrated in a governmental primary school curriculum. The focus lies on institutional, personal and content-based prerequisites as well as on hands-on activities guiding this concept.

Schlagwörter: CLIL, CLILiG, Teilimmersion, bilingualer Unterricht, australische Grundschule, sprachsensibler Fachunterricht, Lehrstrategien; CLIL, partial immersion, bilingual class, Australian primary school, language sensitive classroom, teaching strategies

1. Einleitung

Content and Language Integrated Learning (CLIL) ist ein innovatives – aber keineswegs neues – duales Lehr- und Lernkonzept, bei dem eine Fremdsprache eingesetzt wird, um Schülerinnen und Schülern sowohl fachliches Wissen als auch sprachliche Kenntnisse in der Fremdsprache zu vermitteln (vgl. Coyle, Hood & Marsh 2010: 1). Es ist also eine Form des bilingualen Unterrichts, die dem fremdsprachlichen und dem fachlich-inhaltlichen Erwerb gleichermaßen Aufmerksamkeit schenkt (ebd.: 3), wobei die Gewichtung auf Inhalt oder Sprache variieren kann. Für CLIL gilt, „the emphasis is very much on education and not just on language“ (Baker & Wright 2017: 235). Ein weiteres zentrales Merkmal von CLIL ist, dass es kein festes Konstrukt, sondern hinsichtlich seines Einsatzes und seiner Umsetzung flexibel ist, d.h. im fachlichen und zeitlichen Umfang den unterschiedlichen Gegebenheiten einer Bildungseinrichtung angepasst werden kann (vgl. Cenoz, Genesee & Gorter 2013: 1-3, Haataja 2009: 6; Lorenzo & Moore 2010: 23-25). Der Begriff CLIL dient daher häufig als Oberbegriff für sämtliche Formen des integrierten Sprach- und Fachlernens (vgl. Haataja & Wicke 2016: 4; Haataja 2007: 5), was folgende Grafik veranschaulicht:

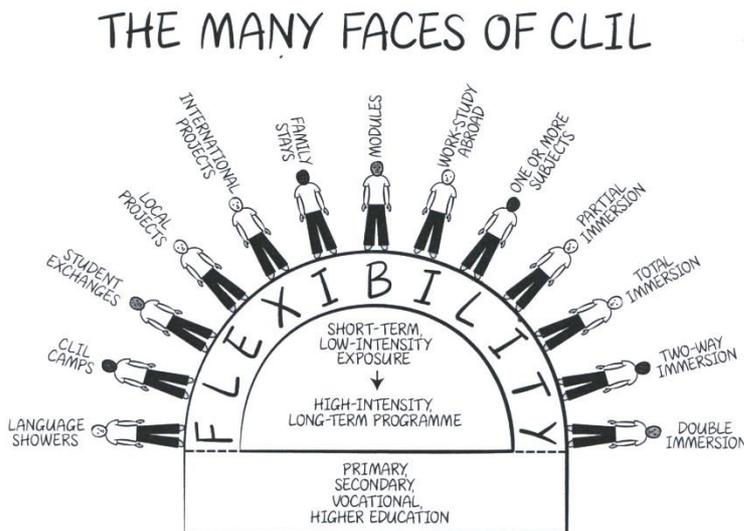


Abb. 1: „The many faces of CLIL“ (aus Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 13)

CLIL-Ansätze gibt es an Schulen des Primar- und Sekundarbereiches sowie an weiterführenden Bildungsinstitutionen wie Hochschulen oder Universitäten. Der Anteil des Fachunterrichts in der Fremdsprache ist dabei von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich, wie auch die Fächer, in denen nach dem CLIL-Prinzip unterrichtet wird. Dazu kommen außercurriculare sowie außerschulische Aktivitäten. Dieser elastischen Auffassung von CLIL stehen zahlreiche Versuche aus der Wissenschaft gegenüber, CLIL gegen andere Formen des bilingualen Unterrichts abzugrenzen. Dieser Diskussion geht der vorliegende Beitrag allerdings nicht nach (hinsichtlich der Abgrenzungen zu anderen bilingualen Programmen s. Cenoz et al. 2013; Dalton-Puffer & Nikula 2014; Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010).

Für eine erfolgreiche Durchführung von CLIL sind neben spezifischen institutionellen und kontextuellen, personellen und fachlich-inhaltlichen Rahmenbedingungen v.a. auch sprachensible Lehrmethoden notwendig. Grundlegende Voraussetzungen und Maßnahmen für CLIL werden im Folgenden am Beispiel der Bayswater South Primary School¹ (fortan BSPS) in Victoria, Australien beleuchtet. Wie im Folgenden noch gezeigt wird, stellt sie in mehrfacher Sicht ein Best-Practice-Beispiel dar, das CLIL mit Deutsch als Fremdsprache (CLILiG)² seit über 30 Jahren erfolgreich einsetzt, wenn auch seither mehrfach modifiziert. Alle Angaben zur Umsetzung des CLIL-Prinzips an der BSPS gehen aus Hospitationen, Lehrerinterviews³ sowie aus der Monographie von Sue Fernandez (1996) und einem Beitrag der ersten Sprachlehrkraft für Deutsch an der BSPS (Imberger-Sonntag 1996) hervor. Die BSPS setzt CLIL in Form der Teilimmersion⁴ (in Abb. 1 als *partial immersion* bezeichnet) ein. Zuvor werden zum besseren Verständnis einige wesentliche Merkmale des australischen Grundschulsystems sowie die Bedeutung der deutschen Sprache in der Region Bayswater vorgestellt.

2. Die (Bayswater South) Grundschule in Victoria, Australien

Die australische Grundschule umfasst sieben Jahrgangsstufen, von der *Prep-class* (*preparatory class*, eine Art Vorschuljahr) bis zur 6. Jahrgangsstufe, danach wechseln die im Durchschnitt Zwölfjährigen an eine *secondary school* bzw. *Highschool*. Die *Prep-class* besuchen Kinder in der Regel ab fünf Jahren. Sie lernen innerhalb dieses ersten Jahres (*foundation year*) lesen und schreiben und erlangen einfache Rechenkenntnisse. Zudem erfolgt schon hier der Unterricht an mehreren Tagen pro Woche ganztags. Der Schulalltag an der BSPS beginnt um 9 Uhr und endet um 15.30 Uhr. Des Weiteren kommt es an australischen Grundschulen nicht selten vor, dass Klassenstufen zusammengefasst werden (sog. *composite classes*), d.h., dass die 1. und 2. Jahrgangsstufe, die 3. und 4. sowie die 5. und 6. eine gemeinsame Klasse bilden, die zusammen unterrichtet wird. Der Binnendifferenzierung kommt somit ein ganz zentraler Stellenwert zu. Sie wird vor allem durch die Lehrkraft aber auch durch das eingesetzte Lehrmaterial, die Aufgabenstellung und die Sozialformen im Unterricht vorgenommen. Das eigenständige Erstellen von Unterrichtsmaterialien ist für australische Lehrkräfte daher ein gewöhnlicher Vorgang. So werden in der Grundschule besonders häufig selbst erstellte Aufgaben eingesetzt, die dem Wissensstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen und oft in Kleingruppen – mit Kindern ähnlichen Wissensstands – bearbeitet werden. Auch praktische Aufgaben (sog. *hands-on activities*) finden an australischen Grundschulen häufig Anwendung. In Australien stellen Kompetenztests zu Beginn eines Schuljahres ein übliches Vorgehen dar, um sich über den Wissensstand jeder Schülerin und jedes Schülers ein genaueres Bild machen zu können. Denn die Klassen werden jedes Jahr neu gemischt und die Lehrkräfte unterrichten somit jedes Jahr eine ‚neue‘ Klasse. An der BSPS werden die Kernfächer Englisch, Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer (*science*), ‚fächerübergreifendes Lernen‘ (*integrated studies*)⁵ sowie Kunst, Musik, Sport und Informatik unterrichtet, dazu kommt Deutsch als Fremdsprache. Prinzipiell unterliegt jede staatliche Grundschule dem Lehrplan des jeweiligen Bundesstaates, der sich wiederum an dem Australischen Lehrplan (entwickelt von der ACARA – *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*) als Rahmen- und Ausgangscurriculum orientiert. Bis 2016 plante die BSPS ihr Curriculum nach den AusVELS (*Australian and Victorian Essential Learning Standards*), die seit Januar

Blanco López, Julia (2018), Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 43-52. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

2017 durch das *Victorian Curriculum F-10* ersetzt wurden. In der Wahl der angebotenen Fremdsprache(n) sind die Schulen relativ frei. Aus einer von der ACARA vorgegebenen Liste (sog. *priority languages*) wählen die Grundschulen in der Regel eine Fremdsprache aus. An staatlichen Grundschulen, wie der BSPS, wird eine Fremdsprache angeboten, an privaten Grundschulen gibt es meist mehrere Fremdsprachen zur Auswahl. An die oben genannten Kernfächer, die an allen Schulen angeboten werden und die sich lediglich in ihrer genauen Benennung unterscheiden können, knüpft eine Reihe an Wahlfächern an, die jedes Jahr variieren können und zum Teil von zusätzlichen oder externen Lehrkräften (*additional teaching staff*) angeboten werden. An der BSPS gibt es außerdem noch extracurriculare Aktivitäten, in die auch Eltern und Angehörige eingebunden sind.

Zur Leistungsüberprüfung australischer Grundschülerinnen und -schüler wird in den Jahrgangsstufen drei und fünf jährlich das sog. NAPLAN (*National Assessment Program – Literacy and Numeracy*) durchgeführt. Hierbei werden die Lese- und Schreibkompetenzen sowie das grammatische und mathematische Wissen (auf Englisch) getestet. Das NAPLAN soll an dieser Stelle erwähnt werden, da die 3. und 5. Jahrgangsstufe der BSPS in fast jeder Disziplin bislang sichtlich besser abschnitt als die Jahrgänge an vergleichbaren bilingualen Einrichtungen sowie an anderen australischen Regelgrundschulen⁶. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Lernen mit CLIL weder auf das sprachliche noch auf das fachlich-inhaltliche Können der Kinder negative Auswirkungen hat.

3. Die BSPS – CLIL an einer staatlichen Grundschule mit Teilimmersionsprogramm auf Deutsch

Das Besondere an der BSPS ist, dass CLIL dort bereits vor 36 Jahren eingeführt, im Anschluss über zehn Jahre lang wissenschaftlich begleitet wurde und seither, wenn auch sukzessive modifiziert, sehr erfolgreich läuft. Die Nachhaltigkeit und der heutige Erfolg basieren auf einer intensiven Vorbereitungsphase und wissenschaftlichen Evaluierung, die in enger Zusammenarbeit der Schulleitung, einer Gruppe von Lobbyisten des Kultusministeriums in Victoria und einem Wissenschaftsteam der Monash University – allen voran Michael Clyne – erfolgte (vgl. Fernandez 1996: 55-96; Imberger-Sonntag 1996: 150; zur wissenschaftlichen Studie siehe Clyne 1986). Die Entscheidung, Deutsch als CLIL-Sprache einzusetzen, war v.a. dem Zustand geschuldet, dass sich im späten 19. und im Laufe des 20. Jahrhunderts mehrere Einwanderer aus deutschsprachigen Ländern im heutigen Bayswater niedergelassen hatten. Auch ein großer Anteil der Templer ließ sich – im Zuge der Deportierung aus Palästina in den 1940er Jahren – dort nieder (vgl. Fernandez 1996: 56-58). Zeitweise nannte man die Gemeinde sogar *Germantown*. Auch wenn es mittlerweile zu einem kulturell vielfältigen Stadtteil geworden ist, haben deutsche und deutschsprachige Einrichtungen und Traditionen nach wie vor sichtbaren Bestand. Die Templer-Gemeinde, die ihr deutschsprachiges Erbe in der Region pflegt, umfasst ein Gemeindezentrum, eine Siedlung für Rentnerinnen und Rentner sowie ein Pflegeheim für ältere Menschen⁷. Zum Zeitpunkt der Implementierung des Programms an der BSPS gab es zahlreiche deutschsprachige Geschäfte wie Bäckereien, Metzgereien und Delikatess-Läden sowie deutschsprachige Wirtschaftsunternehmen und religiöse Gemeinden (vgl. Fernandez 1996: 57). Der Zuspruch des damaligen Schulleiters und der Eltern bezüglich der schulischen Förderung des Deutschen war daher groß (ca. 4 % der Schülerschaft hatte einen deutschsprachigen Hintergrund). Zudem galt Deutsch als eine der wichtigsten Sprachen Europas und des wirtschaftlichen Handels (ebd.).

3.1. Die Ziele der BSPS – damals und heute

Bei der Einführung des bilingualen Fachunterrichts 1981 wollten Schulleiter und Wissenschaftler eine damals im östlichen Stadtgebiet Melbournes bedeutende *community language* (vgl. Fernandez 1996: 57; Imberger-Sonntag 1996: 149) im Bildungssystem fördern und dadurch verhindern, dass sie von den Familien zugunsten des Englischen aufgegeben würde (vgl. Clyne 1981: 8-11). Gleichzeitig sollte eine Veränderung der damals schlechten bildungspolitischen Situation des Fremdsprachenunterrichts in Victoria und Australien vorangetrieben werden (vgl. Imberger-Sonntag 1996: 149). Schließlich bestand vor 1983 in Victoria keine offizielle Möglichkeit, Fremdsprachen an Grundschulen zu unterrichten (ebd.). Manche Grundschulen organisierten zwar ein Fremdsprachenangebot in Form eines Wahlfachs am Nachmittag, allerdings umfasste dieses meist nur eine Stunde pro Woche. Häufig wurden dafür Eltern eingesetzt, die weder über Lehrerfahrung noch Material verfügten (vgl. Fernandez 1996: 56).

Das bilinguale Schulprogramm an der BSPS sollte sich an das kanadische Immersionsprogramm anlehnen, das bereits seit über einem Jahrzehnt erfolgreich lief und sich problemlos in das australische Schulsystem eingliedern ließ. Im Interesse der Sprachwissenschaftler und des Kulturministeriums stand, herauszufinden, ob und in welchen Modellen mehrsprachiges schulisches Lernen auch in Australien so positiv verlaufen könnte. Darüber hinaus wollte die betreffende Arbeitsgruppe am Kultusministerium mit der Einführung des ‚bilingualen‘ Konzeptes an der BSPS ein Programm entwickeln, das kontinuierlich und nachhaltig verankert werden und ausgebildete Lehrkräfte langfristig einbinden konnte (vgl. Imberger-Sonntag 1996: 151-152).

Heute verfolgt die BSPS hinsichtlich der sprachlichen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler die Ausbildung mehrsprachiger, offener und toleranter Individuen. Die Schule hat sich zum Ziel gesetzt, dass alle Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache als Teil ihres persönlichen Lebens erfahren und sie ganz natürlich und so häufig wie möglich nutzen.

Blanco López, Julia (2018), Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 43-52. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Des Weiteren ist es die Vision der Schule, die Diversität (ihrer Schülerschaft) so in sich zu integrieren, dass sie durch ein dynamisches und lebendiges Lehr-/Lernumfeld weltoffene Schülerinnen und Schüler ausbildet (vgl. Victorian Registration & Qualification Authority 2016). Denn durch den bilingualen Charakter der Schule lernen sie auf natürliche Weise eine zusätzliche Kultur kennen, werden für kulturelle Unterschiede sensibilisiert und entwickeln so interkulturelle Kompetenzen.

Dabei ist sich die BSPS dessen bewusst, dass ihre Schülerinnen und Schüler in den sieben Jahren zweisprachiger Schulbildung in der deutschen Sprache nicht die gleichen sprachlichen Kompetenzen erreichen, wie ein Kind, das in einem deutschsprachigen Land schulisch sozialisiert wird. Das Ziel des Einsatzes von CLIL entspricht somit der Beschreibung Lindemanns (2009: 18) im Bezug zu norwegischen Schulen:

Es ist nicht Ziel des CLILiG, dem Fachunterricht für deutschsprachige Muttersprachler zu entsprechen, sondern den norwegischen Muttersprachlern mittels der Fremdsprache Deutsch sowohl Fach- als auch Deutschkenntnisse und einen Einblick in die deutschsprachigen Kulturen zu vermitteln.

3.2. Von den Anfängen bis zu einem erfolgreichen CLIL-Programm

Begleitet vom Kultusministerium, von Sprachwissenschaftlern der Monash University und mithilfe der finanziellen Förderung durch VACCME (*Victorian Advisory Committee on Multicultural and Migrant Education*) wurde 1981 erstmals ein innovatives Programm angesiedelt, das dem Vorbild des kanadischen Immersionsprinzips nachempfunden wurde und auf der Spracherwerbtheorie von Stephen Krashen basiert (vgl. Fernandez 1996: 2-8). Es war ein Projekt, das für Australien Anfang der 1980er Jahre einzigartig war und von den Ministerien nach wie vor als Vorbildschule für ganz Australien empfohlen wird (vgl. Imberger-Sonntag 1996: 152-158). In zwei (Test-)Klassen, Jahrgangsstufen eins und drei, wurden die Fächer Kunst, Sport und naturwissenschaftliche Fächer (*science*) auf Deutsch und Englisch unterrichtet. Für den deutschsprachigen Unterricht wurde an der BSPS eine Teilzeitlehrkraft für fünf Stunden pro Woche eingesetzt, die ebenfalls an einer anderen Grundschule in Bayswater Deutsch als Fremdspracheunterricht (2,5 Stunden pro Woche) erteilte. Die Grundschule mit Deutsch als Fremdsprache diente in der wissenschaftlichen Begleitung durch die Monash University als Vergleichsgruppe in Bezug auf die sprachliche Entwicklung der Kinder. Ein Forschungsprojekt dieser Art gab es in Australien zuvor nicht (ebd.).

Zu Beginn des Programms wurden die Inhalte an der BSPS, beispielsweise in den naturwissenschaftlichen Fächern, immer in beiden Sprachen – aber von zwei unterschiedlichen Lehrkräften und in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten – gelehrt, um sicher zu gehen, dass die Schülerinnen und Schüler trotz ihrer anfangs nicht vorhandenen Deutschkenntnisse die Inhalte verstehen konnten. Die damals eingesetzte Deutschlehrkraft, Barbara Imberger – bilingual deutsch-englisch aufgewachsen, Absolventin der Germanistik sowie ausgebildete Sekundarstufenlehrkraft mit Erfahrung in der Deutschbesuchung von Kindern im Grundschulalter – arbeitete sehr eng mit den englischsprachigen Lehrkräften zusammen. In beiden Gruppen konnte ein sehr rasanter Anstieg der Sprachkenntnisse im Deutschen sowie ein ausreichendes Verständnis für fachliche Inhalte in den auf Deutsch unterrichteten Einheiten beobachtet werden. Dies spiegelte sich auch in der wissenschaftlichen Auswertung der sehr umfangreichen Erhebungen (Testungen, Videodokumentationen, Beobachtungen, Schülerinterviews, Lerntagebücher und weitere schriftliche Texte) wieder:

Die wissenschaftliche Begleitung und Beurteilung deckte die folgenden Aspekte ab:

- Entwicklung der Sprachkenntnisse sowohl im Deutschen als auch im Englischen;
- fachliche Kompetenz und Wissen in den Fächern, die in Deutsch unterrichtet wurden;
- Einstellung der Kinder zum Programm, zum Unterrichtsstil und allgemeine Haltung zum Fremdsprachenlernen;
- Spracherhalt bei Kindern, die aus deutschsprachigen Familien kommen, und die Wirkung des Programms auf den Spracherhalt in der Familie (Imberger-Sonntag 1996: 152-153).

Beim Hörverstehen, der lautlichen Unterscheidung, der mündlichen und schriftlichen Produktion sowie den grammatikalischen Kenntnissen schnitten die Schülerinnen und Schüler der BSPS nach einem Jahr der partiellen Immersion bereits deutlich besser ab, als diejenigen der Kontrollgruppe (vgl. Fernandez 1996: 65). Dieses Zwischenergebnis führte dazu, dass die projektimplementierende Gruppe vom bilingualen Konzept überzeugt war, da die Kinder an der BSPS zu diesem Zeitpunkt noch keinen gesteuerten Sprachunterricht besuchten, in dem sie beispielsweise grammatische Strukturen explizit gelernt hätten. Die Schülerinnen und Schüler zeigten auch in ihrer englischen Sprachkompetenz keinerlei Beeinträchtigung durch die Einführung des Deutschen im Fachunterricht.

Nach zwei Jahren intensiver wissenschaftlicher Begleitforschung, die sowohl einen Anstieg der Motivation aller Schülerinnen und Schüler in den CLIL-Klassen als auch eine sehr gute sprachliche Entwicklung erkennen ließ, wurde das Programm 1983 auf vier Klassen – 2. bis 5. Jahrgangsstufe – ausgeweitet. Zu diesem Zeitpunkt nahmen 110 der 282 Schülerinnen und Schüler der BSPS am CLIL-Programm teil (vgl. ebd.: 67). Fachliche Inhalte wurden zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in beiden Sprachen unterrichtet. Clyne erklärte 1986 diesbezüglich, dass internationale wissenschaftliche Untersuchungen belegten, dass Schülerinnen und Schüler, die Fachinhalte neben der Fremdsprache auch in der Erstsprache lernten, die fremdsprachlichen Strukturen deutlich weniger wahrnehmen würden und es somit nicht als sinnvoll zu erachten sei, Inhalte in beiden Sprachen zu lehren (vgl. Clyne 1986: 128). Zudem war eine Doppelung zeitlich und personell

langfristig nicht umsetzbar. Ergänzt wurden die Unterrichtsfächer durch ein wachsendes außercurriculares Angebot, wie Vorlesenachmittage durch Eltern oder Exkursionen zu deutschsprachigen Einrichtungen (vgl. Fernandez 1996: Kapitel 4).

Trotz der, aus wissenschaftlicher Sicht, von Anfang an sprachlich positiven Entwicklung gab es auch Herausforderungen, mit denen sich die Einrichtung konfrontiert sah. Nach wenigen Jahren entstand eine spürbare Spaltung sowohl zwischen Klassen, die am CLIL-Programm teilnahmen und jenen, die rein auf Englisch unterrichtet wurden, als auch zwischen Kolleginnen und Kollegen der beiden Züge. Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Sprachzüge arbeiteten teilweise nicht mehr harmonisch zusammen und Lehrkräfte des englischen Zugs zeigten sich skeptisch gegenüber der Vermittlung einer Fremdsprache (vgl. Fernandez 1996: 67-72; Imberger-Sonntag 1996: 157). Mit Zunahme der Fächer auf Deutsch kam für die CLIL-Lehrkräfte ein erhöhter Zeitaufwand für die Planung und Vorbereitung (auch durch das eigenständige Erstellen der Materialien) hinzu. Besonders die damals nicht auf CLIL ausgerichtete Ausbildung stellte Lehrkräfte vor die Herausforderung, beidem – dem Sprachen- und dem Inhaltslernen – in gleichem Maße gerecht zu werden. Dem schloss sich eine sinkende Motivation der CLIL-Schülerinnen und Schüler an. In Interviews durch die Begleitforschung gaben sie an, einen nur geringen Kompetenzzuwachs im Deutschen zu erkennen (vgl. Fernandez 1996: 68).

Diesen Herausforderungen begegneten die Schulleitung und das Kollegium durch eine intensivere Zusammenarbeit, Veränderungen im Lehrplan (CLIL-Fächer sowie Fremdsprachenunterricht für Deutsch) und schließlich mit der Ausweitung des bilingualen Programms auf alle Schulklassen im Jahr 1991.

4. Zentrale Gegebenheiten für erfolgreiches CLIL – die BSPS heute

Im folgenden Kapitel werden institutionell-kontextuelle, personelle sowie fachlich-inhaltliche Gesichtspunkte am Beispiel der BSPS im Jahr 2016 beschrieben. Auf die politischen Rahmenbedingungen in Victoria wird in diesem Beitrag nicht im Detail eingegangen. Denn, wie in Kap. 3 beschrieben, wurde das Programm in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium Victorias und somit mit der zentralen bildungspolitischen Einrichtung des Bundesstaates eingeführt. Aus dieser Zusammenarbeit und auf der Grundlage der wissenschaftlichen Ergebnisse der Begleitforschung wurde die mehrsprachige und fremdsprachliche Bildung in der *National Language Policy* 1984 zu einem wichtigen bildungspolitischen Ziel erklärt (vgl. Fernandez 1996: 74; Imberger-Sonntag 1996: 148-150; Lo Bianco 1987: 125-135).

4.1. Institutionelle und kontextuelle Faktoren der BSPS

4.1.1. Institutionelle Faktoren

Unter die institutionellen Faktoren fallen jene, die die Schule als Einrichtung betreffen. Dazu gehören im Wesentlichen die Schulform (öffentliche Grundschule), die ‚Schulfamilie‘ (der Schulleiter bzw. die Schulleiterin, das gesamte Lehrerkollegium, die Schülerinnen und Schüler, Eltern und Externe), die Klasseneinteilung und -größe, die sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft, das Schulgebäude, das Curriculum mit all seinen Lerninhalten und Lernzielen, die Form des CLIL (zeitlicher, fachlicher Umfang), Erfahrungswerte (Dauer des bestehenden Konzeptes) sowie die finanziellen Mittel, die der Einrichtung zur Verfügung stehen.

Das CLIL-Programm an der BSPS wird seit den Anfängen seiner Implementierung von der Schulleitung enthusiastisch unterstützt. Zudem zeichnet es sich durch eine überaus enge Zusammenarbeit des gesamten Lehrerkollegiums, inklusive aller externen Pädagoginnen und Pädagogen, aus. Die Lehrkräfte kommen beispielsweise regelmäßig zu Sitzungen (*inquiry sessions*) zusammen, um über Lehrplanung und Lernziele innerhalb des bilingualen Programms zu sprechen. Hinzu kommt, dass die Lernziele im Lehrplan erfüllt werden, da die Lerninhalte in den CLIL-Fächern denen entsprechen, die offiziell vorgegeben sind. 278 Schülerinnen und Schüler waren im Jahr 2016 eingeschrieben, von denen ca. 7 % einen deutschsprachigen familiären Hintergrund und 30 % einen wieder anderssprachigen (größtenteils asiatisch)⁸ hatten. Da die BSPS eine staatliche Schule ist, sind die Klassen mit durchschnittlich 25 Schülerinnen und Schülern größer als an vielen Privatschulen. Wie bereits in Kap. 2 beschrieben, gibt es auch – aber nicht ausschließlich – sog. *composite classes*, die zwei Jahrgangsstufen zusammenfassen. Der Sprachenanteil innerhalb des Curriculums entspricht in Englisch und Deutsch für jeden Jahrgang (*Prep-class* bis 6. Klasse) 50:50, was von der 1. bis zur 6. Klasse dem zeitlichen Umfang von ca. 12 Stunden Deutsch pro Woche bzw. 480 Stunden pro Jahr entspricht. Da die Schülerinnen und Schüler bereits ab der *Prep-class* die Hälfte ihres Schulalltags auf Deutsch erleben – auch in Form des fach- und sprachintegrierten Ansatzes –, bauen sie schon vor Eintritt in die 1. Klasse gewisse fremdsprachliche Kompetenzen – nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich – auf. Die Motivation der gesamten Schulfamilie für das Programm lässt sich u.a. in der Gestaltung des Schulhauses erkennen. Es sind zahlreiche Dokumentationen zu Projekten und Aktivitäten in beiden Sprachen ausgestellt, je nachdem, in welcher Sprache ein Projekt durchgeführt wurde. In allen Klassenzimmern hängen außerdem Plakate und Arbeitsblätter in beiden Schulsprachen, und es stehen Bücher und Spiele zur Verfügung. Die finanziellen Mittel für die Anstellung des Lehrpersonals (in Voll- und Teilzeit sowie Externe), Exkursionen und weitere außercurriculare Aktivitäten setzen sich aus staatlichen, wirtschaftlichen und privaten Fördermitteln zusammen⁹.

Blanco López, Julia (2018), Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 43-52. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

4.1.2. Kontextuelle Faktoren

Mit kontextuellen Faktoren werden in diesem Beitrag jene gemeint, die das (unmittelbare) Umfeld der Einrichtung umfassen. Hier seien die Bedeutung der fremden Sprache bzw. die sprachliche Situation in der Region, die gesellschaftliche Akzeptanz (Familien und Gemeinde), die außerschulischen Partner(-schaften) und Netzwerke, außercurriculare Aktivitäten sowie wissenschaftliche Erkenntnisse genannt.

Nachdem die deutsche Sprache in der Region Bayswater eine lange Tradition hat, sie von einigen Familien und Religionsgemeinschaften (z.B. den Templern) auch heute noch gepflegt und das bilinguale Schulkonzept seit über drei Jahrzehnten erfolgreich umgesetzt wird, ist die Akzeptanz des Programms in der umliegenden Gesellschaft sehr hoch. Darüber hinaus ist die deutsche Sprache eine der curricularen *priority languages* in Australien¹⁰. Zudem belegen die ‚eigenen‘ wie auch internationale wissenschaftliche Forschungsergebnisse den positiven Effekt von CLIL auf den Lernerfolg und die kognitive Entwicklung der Kinder. Coyle et al. (2010: 10-11) fassen zusammen:

CLIL not only promotes linguistic competence, it also serves to stimulate cognitive flexibility [...] [,] can also have an impact on conceptualization (literally, how we think), enriching the understanding of concepts, and broadening conceptual mapping resources. This enables better association of different concepts and helps the learner advance towards a more sophisticated level of learning in general.

Aus diesen Gründen sind auch viele Eltern, gerade nicht deutscher Herkunft, dem Programm gegenüber sehr positiv eingestellt. Die Einbindung der Familien in schulische Aktivitäten ist – in Australien generell – ein zentraler Bestandteil des schulischen Lebens. Eltern und Angehörige bringen sich bei Kulturveranstaltungen und Zusatzangeboten aktiv ein. Die BSPS bietet darüber hinaus seit über 30 Jahren Deutschkurse für Eltern an, um eine höhere Identifikation mit der deutschen Sprache und der Kultur deutschsprachiger Länder und schließlich eine engere Anbindung an die Schule zu gewährleisten. Außerdem pflegt sie eine enge Verbindung zu deutschsprachigen Partnern aus Gesellschaft, Bildung und Wirtschaft (z.B. Templergemeinde, Deutsche Schule Melbourne, Goethe Institut, Siemens in Australien) sowie internationale Schulpartnerschaften wie mit der Grundschule Broitzem in Deutschland. Durch diese Partnerschaften und die Teilnahme an öffentlichen Kulturveranstaltungen, beispielsweise des Goethe Instituts Melbourne, können die Schülerinnen und Schüler ihre Deutschkenntnisse in natürlichen und authentischen Situationen einsetzen und erfahren Anerkennung für ihre fremdsprachlichen Kompetenzen.

4.2. Personelle Faktoren

Unter den personellen Faktoren seien hier die Folgenden näher beschrieben: das Engagement, die Motivation und Flexibilität der Lehrkräfte (Einstellung zum Programm), die Anzahl der Lehrpersonen (v.a. für CLIL), die sprachlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte sowie die Ausbildung und Kompetenzen der CLIL-Lehrkräfte.

Zu den Lehrerkompetenzen erklärt Lindemann (2009), dass CLIL-Lehrkräfte neben der fachlichen Qualifikation auch über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen müssen, um die Sprache kommunikativ einsetzen und dabei auf zentrale kulturelle Faktoren Bezug nehmen zu können (vgl. 18). Auf fachlicher Ebene geht Leisen (2015a) noch einen Schritt weiter. Er postuliert, dass eine CLIL-Lehrkraft drei Didaktiken in sich vereinen muss: die Fachdidaktik, die Sprachlerndidaktik und die Fremdsprachendidaktik. Denn, ein Fach mit CLIL zu unterrichten, bedeutet für die Lehrkraft, fachliche Inhalte sprachsensibel zu vermitteln und gleichzeitig die fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. 30).

An der BSPS waren im Jahr 2016 sieben Lehrkräfte beschäftigt, die CLIL und Deutsch als Fremdsprache unterrichteten. Eine Lehrkraft, die beispielsweise Mathematik auf Deutsch unterrichtet, ist immer auch ausgebildete Deutschlehrkraft. Das Lehrerkollegium setzt sich sowohl aus von Geburt an englischsprachigen (3) als auch deutschsprachigen (4) Lehrkräften zusammen. Drei von ihnen stammen aus Deutschland und eine aus der Schweiz. Die CLIL-Lehrkräfte haben neben ihren Unterrichtsfächern in der Regel auch Germanistik studiert. Außerdem haben die meisten von ihnen eine CLIL-Zusatzqualifikation von der University of Melbourne oder dem Bastow Institute of Teaching abgeschlossen. Laut eigener Aussage ist jedoch die praktische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern (*learning on the job*) die beste Ausbildung. Als ausgewiesene CLIL-Modellschule und aufgrund des hohen Ausbildungsstandards und der umfangreichen Erfahrung bieten die CLIL-Lehrkräfte der BSPS regelmäßig Workshops und Weiterbildungen an, in denen sie ihre Expertise weitervermitteln. Beim Schulbesuch und während der Gespräche mit den Lehrkräften lässt sich zudem erkennen, dass das Kollegium außerordentlich engagiert und hoch motiviert arbeitet. Die Bereitschaft, regelmäßig Besucherinnen und Besucher (aus der ganzen Welt und mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund bzw. Interesse) an Unterrichtseinheiten teilnehmen zu lassen, zeigt zum einen die Überzeugung der Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich des Konzepts und zum anderen deren Selbstbewusstsein bezüglich ihrer eigenen Lehrkompetenz.

Blanco López, Julia (2018), Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 43-52. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

4.3. Fachlich-inhaltliche Faktoren

Unter den fachlich-inhaltlichen Faktoren werden die Unterrichtsfächer, in denen mit CLIL gelehrt bzw. gelernt wird, die fachspezifisch eingesetzten Materialien sowie die sprachförderlichen und sprachsensiblen Lehrstrategien aufgeführt.

4.3.1. Unterrichtsfächer und Materialien

Zu den Fächern, die an der BSPS auf Deutsch unterrichtet werden, gehören neben dem Sprachfach Deutsch auch Mathematik, Kunst, Musik und naturwissenschaftliche Fächer (*science*). Mit Ausnahme des Sprachfachs weisen diese Fächer eine sehr konkrete Komponente auf, deren Inhalte besonders durch praktisches Lernen (*hands-on activities*) Unterstützung finden (vgl. Imberger-Sonntag 1996: 153). Das wirkt sich vorteilhaft auf das Lernen fachlicher Inhalte in einer fremden Sprache aus, da die im Fach immanenten akustischen und visuellen Elemente sowie Möglichkeiten zu experimentieren (entdeckendes Lernen) herangezogen werden können. Die Schülerinnen und Schüler werden so im Lernprozess immer komplexer werdender sprachlicher Strukturen und fachlicher Inhalte unterstützt.

Da nicht alle Jahrgänge zusätzlich zu den CLIL-Unterrichtsfächern auch immer Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht haben, kommt dem sprachsensiblen Unterrichten eine noch größere Bedeutung zu.

Was das Material betrifft, so arbeiten die CLIL-Lehrkräfte fast ausschließlich mit selbsterstellten Aufgaben, da es, laut ihren Angaben, kaum entsprechende Schulbücher auf Deutsch gibt, die dem Lehrplan Victorias entsprechen. In den *composite classes* muss darüber hinaus noch spezifischer auf den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden, d.h., die Aufgaben für Kinder der höheren Jahrgangsstufe müssen dementsprechend differenzierter gestaltet werden. Die Schule verfügt aus diesem Grund über eine umfangreiche Sammlung an Unterrichtsmaterialien, die von den Pädagoginnen und Pädagogen entwickelt und sukzessive erweitert werden. Diese Sammlung steht bilingualen Schulen in ganz Australien (und darüber hinaus) zur Verfügung und ist zum Teil auch online zugänglich¹¹. Eine Anleitung mit Unterrichtsplan zum Thema ‚Reise zum Rande des Sonnensystems‘ für die 5. und 6. Jahrgangsstufe im Fach Naturwissenschaften (*science*)¹² soll als Beispiel herangezogen werden, um die thematische sowie sprachliche Aufbereitung im CLIL-Unterricht darzustellen. Die Anleitung enthält zum einen allgemeine Angaben, wie die Anzahl der benötigten Lehreinheiten oder die Verortung im australischen Lehrplan, und zum anderen spezifische Erläuterungen zu den inhaltlichen und sprachlichen Lernzielen sowie zu den Lehrzielen auf inhaltlicher, kognitiver, kultureller und kommunikativer Ebene. Hinsichtlich der Lehrziele nimmt die Skizze direkt Bezug auf das von Coyle et al. (2010) beschriebene Konzept der *4Cs*. Ihnen zufolge müssen *content, cognition, culture and communication* ‚symbiotisch‘ miteinander in Verbindung gesetzt werden, damit das CLIL-Lernen effektiv funktionieren kann. Unter *content* fassen sie das Lernziel des fachlichen Inhalts, unter *communication* das des Sprachenlernens sowie der Sprachverwendung, unter *cognition* verstehen sie Lern- und Denkprozesse und unter *culture* die Entwicklung interkultureller Kompetenzen (vgl. 41). Die sprachlich-kommunikativen Lernziele, die in CLIL – und jeder anderen Form des sprachsensiblen Unterrichts – besondere Aufmerksamkeit erfahren, werden noch einmal genauer definiert als *language of learning, language for learning* und *language through learning* (vgl. 36-38). Unter *language of learning* fällt der neue bzw. themenspezifische Wortschatz, der von den Schülerinnen und Schülern in der Bearbeitung des Themenfeldes benötigt und gelernt wird (z.B. das Sonnensystem, starten, kleiner). Der Bereich *language for learning* bezieht sich auf alle sprachlichen Strukturen, die gebraucht werden, um nach zu erlernenden Inhalten zu fragen oder sich über Inhalte zu äußern (z.B. Was denkst du, ...?, Ich weiß, dass...). *Language through learning* bezeichnet Sprachstrukturen, die in der Unterrichtsinteraktion, also durch die Sprachverwendung und den Austausch über die fachlichen Inhalte, erworben werden (vgl. 35-38, 62-65). In einem ausführlichen Unterrichtsplan werden anschließend den Unterrichtseinheiten entsprechend Lehrerlenkung, Schüleraktivität, Sozialformen sowie Unterrichtsphasen bzw. Operatoren (beschreiben, erklären etc.) geschildert. Zusammen mit ausgewiesenen (Haus-)Aufgaben und authentischen Materialien (z.B. Planeten, Bücher, Plakate) stellt die Unterrichtsskizze aus dem Beispiel ein holistisches CLIL-Unterrichtskonzept dar, wie es Coyle et al. (2010: 84-85) entwickelt haben.

4.3.2. Sprachförderliche und sprachensible Lehrstrategien

Die sprachförderlichen und sprachsensiblen Strategien der CLIL-Lehrkräfte gehen aus Unterrichtsbeobachtungen unterschiedlicher Schulstunden und Schulklassen sowie aus Lehrergesprächen hervor. Zahlreiche Strategien entsprechen den Methoden-Werkzeugen, wie sie u.a. Leisen auflistet (2015b: 42-44). Was bei den Hospitationen auffällt, ist die entspannte und motivierende Lernatmosphäre, die in den Klassenzimmern herrscht. Dass die Lehrkraft stets auf Deutsch spricht, scheint auf die Schülerinnen und Schüler motivierend zu wirken. Die hohe Sprachkompetenz der Kinder und ihr Enthusiasmus, Deutsch zu sprechen, zeigt sich am Redeanteil, den sie innerhalb des Unterrichts übernehmen. Sie werden zwar zum Deutschsprechen aufgefordert, dürfen sich aber auch die englische Sprache zu Hilfe nehmen, wenn ihnen die entsprechenden sprachlichen Mittel in der Zielsprache fehlen. Die Lehrkraft greift die nicht-deutschen Äußerungen auf, versucht durch Nachfragen oder den Einbezug der Mitschülerinnen und Mitschüler, fehlende sprachliche Mittel zu finden, oder wiederholt die Äußerung auf Deutsch (implizite Korrektur). In manchen Fällen schließt sich eine kurze Übung im Plenum – unter Einsatz der Tafel – an. Dabei äußern sich die Kinder frei und versuchen sich als Gruppe beim Finden (fach-)sprachlicher Strukturen gegenseitig zu unterstützen. Regelmäßige Spiele, das Singen von Liedern oder das Erzählen persönlicher Erlebnisse während des Morgenkreises, der kurzen Pausen zwischen den Schulstunden oder zu Beginn einer

Blanco López, Julia (2018), Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 43-52. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Unterrichtseinheit motivieren die Kinder darüber hinaus, ungezwungen auf Deutsch zu sprechen. Die Lehrkraft agiert dabei stets als sprachliche Unterstützung, eine defizitorientierte Haltung existiert nicht. Unbekannte Lerninhalte und sprachliche Mittel werden mithilfe von Scaffolding-Strategien eingeführt. Das geschieht neben einer sprachlichen Aufbereitung auch durch visuelle, akustische, haptische, olfaktorische oder gustatorische Eindrücke (auch in Kombinationen), ebenso wie durch den mimischen oder gestischen Einsatz durch die Lehrkraft oder eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler. Sprachlich komplexere Strukturen werden häufig gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in ihre Bedeutungseinheiten zerlegt, Synonyme gesucht, Beschreibungen oder Erklärungen formuliert. Neue und schwierige Wörter werden mehrfach wiederholt (auch noch in den folgenden Unterrichtseinheiten, wenn das Thema sich über mehrere Stunden erstreckt) und immer wieder an die Tafel oder in die Präsentation geschrieben. Das selbstständige Schreiben der Kinder wird in unterschiedlichen Aufgaben geübt. Die Aussprache wird nicht selten durch zusätzliche rhythmische Übungen oder einfache Singreime trainiert. Auffällig ist, dass die Schülerinnen und Schüler bei jeglicher Form der Aktivität mit einbezogen werden oder Vorschläge machen dürfen, um sich sprachliche und fachliche Inhalte besser einzuprägen. Die deutsche Sprache produzieren sie auf diese Weise so häufig wie möglich. Des Weiteren wird immer ein Bezug zur direkten Lebenswelt der Kinder hergestellt. Die Sozialformen werden je nach Aufgabe gewechselt. Je nach Aufgabentyp wird beim Arbeiten in Gruppen entweder darauf geachtet, dass Kinder mit ähnlichem Wissensstand zusammenarbeiten, oder, dass schwächere und stärkere Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten, um sich gegenseitig zu unterstützen. In den *composite classes* bearbeiten in der Regel immer Schülerinnen und Schüler des gleichen Jahrgangs Aufgaben gemeinsam. Der Einsatz binnendifferenzierender Aufgaben, praktischer Übungen und unterschiedlichster Scaffolding-Strategien wirkt einer Überforderung der Kinder entgegen. Dennoch werden die Aufgaben so gestellt, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder kleinere Herausforderungen meistern, um ihre Motivation für das Lernen im Fach und in der Fremdsprache zu erhöhen und Lernerfolge zu erzielen. Die Festigung gelernter sprachlicher und inhaltlicher Aspekte geschieht sowohl im Unterricht als auch in Form von Hausaufgaben.

5. Zusammenfassung

Die Bayswater South Primary School wurde hier aus mehreren Gründen als Beispiel für erfolgreiches CLIL gewählt. Zum einen zeichnet sich ihr Programm durch eine über 30 Jahre lange Erfahrung und eine intensive wissenschaftliche Evaluierung aus. Zum anderen haben die Verantwortlichen auf anfängliche institutionelle und personelle Hürden bedacht reagiert und sind so schließlich zu einer Modellschule für bilinguale Grundschulziehung in Australien und über die Landesgrenzen hinaus geworden. Hierfür ist sicherlich auch das reibungslose Zusammenspiel institutioneller, kontextueller, personeller sowie fachlich-inhaltlicher Faktoren verantwortlich. Denn nur die enge Zusammenarbeit aller Akteure – Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerschaft, Eltern und Familien, Partner und Politik – sowie die Kompetenz, Motivation und das Engagement jedes Einzelnen lassen ein Programm so erfolgreich und effektiv werden, wie es bei der BSPS der Fall ist.

Bibliografie

- ACARA (2011), *The Shape of the Australian Curriculum: Languages*. Sydney [Online unter http://docs.acara.edu.au/resources/Languages_-_Shape_of_the_Australian_Curriculum_new.pdf. 31.10.2017].
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2017), *My School* [Online unter <https://www.myschool.edu.au/ResultsInNumbers/Index/108244/BayswaterSouthPrimarySchool/44943/2016>. 26.02.2018].
- Baker, Colin & Wright, Wayne E. (2017), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred & Gorter, Durk (2013), Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics* [Online], 1-21.
- Clyne, Michael (1981), *Deutsch als Muttersprache in Australien: Zur Ökologie einer Einwanderersprache*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Clyne, Michael (Hrsg.) (1986), *An Early Start: Second Language at the Primary School*. Melbourne: River Seine.
- Coyle, Do; Hood, Philip & Marsh, David (2010), *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, Christiane & Nikula, Tarja (2014), Content and Language Integrated Learning. *The Language Learning Journal* 42: 2, 117-122.
- Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja & Smit, Ute (2010), Charting Policies, Premises and Research on Content and Language Integrated Learning. In: Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja & Smit, Ute (Hrsg.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1-19.
-
- Blanco López, Julia (2018), Deutschsprachiger Fachunterricht an einer öffentlichen Grundschule in Victoria, Australien – Ein Beispiel für erfolgreiches integriertes Fach- und Sprachenlernen (CLIL). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 43-52. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Fernandez, Sue (1996), *Room for Two – A Study of Bilingual Education at Bayswater South Primary School*. East Melbourne, Vic.: The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Haataja, Kim (2007), Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. *Frühes Deutsch* 11, 4-10.
- Haataja, Kim (2009), CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 40, 5-12.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2016), Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). *Fremdsprache Deutsch* 54, 3-9.
- Imberger-Sonntag, Barbara (1996), Teilimmersion (Deutsch) an der „Bayswater South Primary School“, Melbourne (Australien). In: Kubanek-German, Angelika (Hrsg.), *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*. München: Goethe Institut, 147-164.
- Leisen, Josef (2015a), Lehrerkompetenzen für den CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 29-37 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/760/762>. 31.10.2017].
- Leisen, Josef (2015b), Lehrmaterialien im CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 38-44 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/761/763>. 31.10.2017].
- Lindemann, Beate (2009), Möglichkeiten und Grenzen für deutschsprachigen Fachunterricht. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 40, 14-18.
- Lo Bianco, Joseph (1987), Report to the Minister for Education, July 1985: The place of languages other than English in Victorian schools. *International Journal of the Sociology of Language* 63, 119-157.
- Lorenzo, Francisco & Moore, Pat (2010), On the Natural Emergence of Language Structures in CLIL. In: Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja & Smit, Ute (Hrsg.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 23-38.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David & Jesús Frigols, María (2008), *Uncovering CLIL – Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2015), Victorian Curriculum F-10. Melbourne [Online unter <http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/viccurric/RevisedF-10CurriculumPlanningReportingGuidelines.pdf>. 31.10.2017].
- Victorian Registration & Qualification Authority (2016), *2016 Annual Report to the School Community - Bayswater South Primary School*. Victoria State Government [Online unter <http://www.vrqa.vic.gov.au/StateRegister/Provider.aspx/GetFile?Type=AnnualReport&EntityID=1&SchoolNumber=4973&requestFileType=Pdf>. 31.10.2017].

Anmerkungen

- ¹ An dieser Stelle ergeht mein tiefer Dank an den Schulleiter Jayson Williams sowie seinen Stellvertreter Brett Mottrom für die Möglichkeit des Schulbesuchs mit Hospitationen und das Einverständnis, über meine Erfahrungen öffentlich zu berichten. Mein ganz besonderer Dank gilt Linton Roe, einem langjährigen und hochengagierten Lehrer der Bayswater South Primary School und ausgewiesenen CLIL-Praxis-Experten. Seine Bereitschaft und Offenheit ermöglichten mir, den Schulalltag mehrerer Klassen (Prep-class bis dritte/vierte Klasse) zu erleben. Dem Kollegium und ihm im Besonderen danke ich für interessante Einblicke und ausgiebige Antworten auf meine zahlreichen Fragen.
- ² Im Zuge einer europäischen Kooperation zum Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG), die aus einer Erhebung Kim Haatajas entstand, wurde das Akronym CLILiG für den sach- und fachintegrierten Unterricht auf Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache maßgeblich geprägt. Er findet hauptsächlich Einsatz im europäischen Kontext (vgl. Haataja & Wicke 2016).
- ³ Schulbesuch, Hospitationen und Lehrergespräche wurden im Herbst 2016, letztere auch im Herbst 2017 von der Autorin selbst durchgeführt.
- ⁴ In Teilimmersionsprogrammen erhalten die Schülerinnen und Schüler bis zu 50 % des Unterrichts in der Fremdsprache (vgl. Baker & Wright 2017: 231).
- ⁵ Die sog. *integrated studies* (offiziell im Victorian Curriculum F-10 unter dem Begriff *The Humanities* aufgeführt) umfassen naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Themen. Das Lehrerkollegium legt gemeinsam für zwei Jahre (aktuelle) Themen und Inhalte fest, gestaltet Lerneinheiten und z.T. Materialien eigenständig und beschließt Lernziele, die im Unterricht durchgenommen werden (vgl. <http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/the-humanities/introduction/about-the-humanities>).

-
- ⁶ Siehe *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*.
- ⁷ Siehe <http://www.templestonsociety.org.au>.
- ⁸ Siehe *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*.
- ⁹ Siehe *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*.
- ¹⁰ Siehe <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/> Ebenso.
- ¹¹ Die online-Plattform ist abrufbar unter:
<https://fuse.education.vic.gov.au/Search/Results?AssociatedPackageId=&QueryText=CLIL+German&SearchScope=All> Ebenso.
- ¹² Die Unterrichtsskizze bzw. Anleitung von Linton Roe (Lehrkraft an der BSPS) ist online verfügbar unter:
<https://fuse.education.vic.gov.au/Resource/LandingPage?ObjectId=8cd3e8f8-9fbd-41e3-8c56-adc1fdae0ae5&SearchScope=All> Ebenso.