



UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

ULB

Deutsch als Fremdsprache in Frankreich: Einfluss und Ergebnisse des deutschsprachigen CLIL

*Attitüden, Image, Motivation und Interkulturalität
im deutsch-französischen Gymnasium von Buc*



Illustration: www.fplusd.org

Devaux, Vinciane

Mémoire présenté sous la direction de Mme Katja
LOCHTMAN, en vue de l'obtention du titre de
master
en Communication Multilingue, Finalité Relations
Internationales

Année académique 2009-2010

Vinciane Devaux

BABL5I (Communication Multilingue, Finalité Relations Internationales)

2009-2010

Deutsch als Fremdsprache in Frankreich: Einfluss und Ergebnisse des deutschsprachigen CLIL

Attitüden, Image, Motivation und Interkulturalität im deutsch-französischen Gymnasium von Buc

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, CLIL, deutschsprachiger bilingualer Sachfachunterricht (CLILiG), Attitüden, Image, Motivation, Kultur

Zusammenfassung

Das Ziel vorliegender Studie war zu untersuchen, ob der bilinguale Sachfachunterricht in Frankreich positive Attitüden gegenüber einer wenig beliebten und unter Stereotypen leidenden Fremdsprache wie Deutsch fördern kann, und somit auch die Sprachlernmotivation erhöhen und das Interesse für die deutsche Kultur und fremde Kulturen im Allgemeinen erwecken.

Nach einem Einblick in die theoretischen Grundlagen unseres Themas und einer empirischen Untersuchung im deutsch-französischen Gymnasium von Buc, haben wir feststellen können, dass das deutschsprachige CLIL in Frankreich als erfolgreich betrachtet sein könnte, denn die befragten Schüler entwickeln positive Attitüden gegenüber der Sprache und deren Erwerb. Die Antworten der Versuchspersonen haben auch gezeigt, dass die CLIL Methode ihre Motivation verstärkt hat, Deutsch zu erwerben. CLIL prägt außerdem ihr Image der Sprache. Die Assoziationen, die sie mit dem Deutschen machen, entsprechen den üblichen Stereotypen nicht. Sie machen keine Anspielung auf dem Krieg, sondern auf Elemente der deutschen Kultur und Orte, die sie in Deutschland besucht haben. Diese Assoziationen entsprechen eher integrativen Motiven. Sie sehen den Spracherwerb nicht als Instrument sondern mehr als die Gelegenheit, sich in der Sprachgemeinschaft zu integrieren. Sie interessieren sich übrigens viel für die deutsche Kultur, und möchten meist nach ihrem Abitur in einem deutschsprachigen Land studieren bzw. leben. Die Mehrheit der Schüler gibt auch zu, dass sie gerne im Ausland (außerhalb deutschsprachiger Länder) leben würde, was ein Interesse für interkulturelle Kontexte zeigt.

Vorwort

Für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit möchte ich mich bei folgenden Personen und Schulen herzlich bedanken:

Meiner Betreuerin, Frau Katja Lochtman, sowohl für ihre fachlichen Kenntnisse des Untersuchungsbereichs und ihre hilfreichen Anregungen bei der Erstellung dieser Arbeit als auch für ihre Freundlichkeit und Begeisterung, die unsere Zusammenarbeit sehr angenehm machten.

Dem deutsch-französischen Gymnasium von Buc und seiner Administration, vor allem Frau Bourgoïn, die gerne akzeptierte, dass ich meine empirische Studie bei DFG Schülern führte. Mein herzlicher Dank gilt auch meinen ehemaligen Lehrern und den Schülern der 11. und 12. Klassen, die die Geduld hatten, den Fragebogen vorliegender Studie ehrlich auszufüllen.

Schließlich möchte ich mich bei allen bedanken, die mich regelmäßig unterstützt, geholfen und beraten haben: Victor, meinen Eltern, Candice, Ilyas, Mathilde, Bruno, Ahmed, François, Floriane, Arnaud, Elena, Dorin, und alle anderen, die ich hier noch vergesse.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	5
Methode	9
Kapitel 1: Stand des deutschsprachigen CLILs in Frankreich.....	11
1.1 .Der CLIL/EMILE Ansatz	12
1.1.1 Ursprünge des CLILs	12
1.1.2 Terminologie	16
1.1.3 Ziele und Aspekte des CLIL Ansatzes.....	19
1.1.4 Kontroverse.....	24
1.2 Das CLILiG	26
1.2.1 Allgemeiner Stand des CLILiG in Europa.....	26
1.2.2 Die Situation des CLILiG in Frankreich.....	28
1.2.3 Besondere Merkmale des CLILiG in Frankreich.....	33
Kapitel 2: Attitüden, Image und Motivation der Schüler im CLILiG Unterricht ..	38
2.1 Die Rolle der Attitüde zur Fremdsprache und zu Lern- und Sprachsituation im Fremdsprachen- bzw. bilingualen Unterricht	39
2.1.1 Attitüde gegenüber der Sprache bzw. dem Deutschen.....	39
2.1.2 Attitüde gegenüber der Sprache im besonderen Fall des CLIL	46
2.1.3 Attitüde gegenüber der Lernsituation.....	46
2.2 Die Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht, bzw. im Rahmen des CLILiG	50
2.3 Empirische Untersuchung	55
2.3.1 ..Hypothese.....	55
2.3.2 Methode	56
2.3.3 Ergebnisse	58
2.3.4 Diskussion	83
Kapitel 3: Öffnung zur Interkulturalität bzw. zur deutschen Kultur im Rahmen des französischen CLILiG.....	95
3.1..Die interkulturelle Dimension des bilingualen Sachfachunterrichts.96	
3.1.1 Die Interkulturalität im Rahmen des CLIL/EMILE.....	96
3.1.2 Öffnung zur deutschen Kultur in den französischen CLILiG Klassen	99
3.2 Empirische Untersuchung	103

3.2.1 Hypothese.....	103
3.2.2 Methode.....	103
3.2.3 Ergebnisse	103
3.2.4 Diskussion	112
Fazit	118
Literaturverzeichnis	122
Anhang.....	130

Einführung

„Warum möchtest du in Deutschland studieren? Was ist denn an Deutschland so attraktiv?“ fragte mich erstaunt eine französische Freundin, nachdem ich 2004 in den deutsch-französischen Doppelstudiengang in Geschichte „TübAix“ aufgenommen wurde. Für mich war es doch klar. Nach einem Abschluss in dem deutsch-französischen Gymnasium von Buc in Frankreich, bilinguaalem Sachfachunterricht, zahlreichen Klassenfahrten nach Deutschland, deutschen Austauschpartnern und regelmäßigen Kontakten mit Deutschsprachigen wollte ich unbedingt in Deutschland leben und Deutsch weiter sprechen. Jedoch wird dieses positive Gefühl gegenüber der Heimat Goethes nicht von allen Franzosen geteilt. Heutzutage herrschen noch viele negative Stereotype über die Sprache: die historische Vergangenheit zwischen Frankreich und Deutschland ist für viele noch nicht ganz vergessen. Außerdem wird Deutsch meist als schwierig und hässlich empfunden, was die Schüler zum Erlernen der Sprache oft entmutigt. Die negativen Einstellungen gegenüber dem Deutschen und die heutige Vormachtstellung des Englischen haben dazu geführt, dass Deutsch in Frankreich nur noch von 15% der Schüler als erste Fremdsprache gewählt wird¹. Die deutsche Sprache leidet auch unter dem positiven und exotischen Image des Spanischen und wird von weniger als 14% als zweite Sprache gewählt, während mehr als 65% der Schüler Spanisch als zweite Fremdsprache lernen (Le Pape Racine, 2007b).

Um die Lage zu verbessern und die deutsch-französische Verständigung weiter zu vertiefen, wurde im Rahmen des Deutsch-Französischen Ministerrats am 26. Oktober 2004 eine Strategie zur Förderung der Partnersprache eingesetzt. Mehrere Maßnahmen wurden in diesem Kontext ergriffen, um den Erwerb des Deutschen in Frankreich zu fördern. Es wurde beispielsweise entschieden, dass „das Angebot von Deutschunterricht in allen Schulakademien² flächendeckend beibehalten sowie von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe systematisch ausgeweitet werden sollte“³. Diese Strategie förderte auch die Eröffnung von bilingualen Abteilungen in allen Akademien (in internationalen, europäischen oder normalen Schulen). Die Besonderheit dieser Abteilungen ist vor

¹ Zahl aus www.france-allemande.fr/Apprentissage-de-la-langue-du,1126.html

² Auf der administrativen Ebene ist Frankreich in sogenannten „Akademien“ eingeteilt (Paris, Versailles, Créteil, Lille, Rouen, Amiens, Reims, Nancy Metz, Strasbourg, Besançon, Dijon, Orleans Tours, Poitiers, Rennes, Caen, Nantes, Limoges, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Clermont-Ferrand, Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, Nice)

³ Siehe Deutsch-Französischer Ministerrat, 26.10.2004 auf www.deutschland-frankreich.diplo.de/Strategie-zur-Forderung-der,334.html

allem das sogenannte integrierte Sprach- und Sachfachlernen, im Englischen „CLIL“ (*Content and Language Integrating Learning*) und im Französischen „EMILE“ (*Enseignement de Matières Intégrées à une Langue Étrangère*). Dieser Begriff wurde im Jahre 2006 im Eurydice-Bericht der Europäischen Kommission genauer definiert:

„The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves” (Eurydice 2006: 8)⁴

Diese europäische Initiative besteht also darin, ein Sachfach wie Geschichte, Erdkunde, Mathe, usw. in einer Fremdsprache beizubringen. Es ermöglicht das Erlernen eines Faches und verschiedener Themen durch eine Fremdsprache und entwickelt dadurch die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Schüler (siehe Marsh 2002). Das allgemeine Ziel ist also die Ausbildung von zukünftigen multilingualen und multikulturellen europäischen Bürgern.

Im Kontext der Entwicklung Europas und der wachsenden Notwendigkeit multilingualer EU Bürger wird die CLIL Methode seit den neunziger Jahren in immer mehr Schulen verwendet und in fast allen europäischen Sprachen unterrichtet. Die Verbreitung dieser Unterrichtsform erweckt stets das Interesse von Experten. Zahlreiche Forscher interessieren sich nämlich dafür, den bilingualen Sachfachunterricht zu beschreiben und seinen Effekt auf die Schüler zu beobachten und zu analysieren. Der von der Europäischen Kommission finanzierte Bericht „*CLIL EMILE, The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*“ wurde 2002 veröffentlicht und sammelt die Studien von zahlreichen internationalen CLIL Experten wie David Marsh, Hugo Baetens Beardsmore, Dieter Wolff, Do Coyle und Carmen Muñoz. Dieses reiche Dokument stellt die verschiedenen CLIL Ansätze in Europa dar, seine Ziele, Stärke und Schwäche, und untersucht wie sich diese Methode in der Zukunft noch entwickeln sollte und wie man sie noch verbessern könnte. Neben diesen Bericht gibt es zahlreiche Studien, die sich um CLIL Einzelfälle handeln. Der bilinguale Sachfachunterricht wird vor allem in mehrsprachigen Ländern untersucht, wie beispielsweise in der Schweiz (siehe u.a. Gajo 2001, 2002, Brohy 2009), in Belgien (siehe u.a. Blondin, 2003, Baetens Beardsmore 2008, Lochtman, 2004, 2009), in Spanien (siehe u.a. Munoz 2002, Alonso 2008, Lasagabaster 2009) oder in Finnland (siehe u.a. Marsh 2001, 2007, Haataja 2007,

⁴ <http://eacea.ec.europa.eu/Eurydice/portal/page/Eurydice/Products?sortByCol=5>

Seikkula Leino 2007). Das Interesse der Forscher für die bilinguale Methode in mehrsprachigen Ländern lässt sich vor allem dadurch erklären, dass die Zweisprachigkeit und die Öffnung zu der anderen Sprachgemeinschaft dort eine wichtige gesellschaftliche und politische Rolle spielen.

Lange wurde hauptsächlich der Bereich des englischsprachigen CLIL untersucht. Aber im Jahre 2005 wurde eine Studie über den *Content and Language Integrated Learning in German* (CLILiG) in Finnland initiiert. Diese Studie wurde zwischen 2005 und 2007 über den Status und die zukünftige Entwicklung des deutschsprachigen bilingualen Sachfachunterrichts in Europa unter Leitung vom finnischen Professor und Forscher Kim Haataja durchgeführt. Die von elf internationalen Experten erarbeiteten Forschungsergebnisse dieser Studie dienen als Vorarbeit für weitere Projekte über den deutschsprachigen bilingualen Sachfachunterricht.

Doch ist die Frage der Einstellungen der Schüler gegenüber dem Deutschen und ihrer Motivation im Rahmen des deutschsprachigen CLIL bisher kaum untersucht worden. Die Einstellungen gegenüber einer Sprache und die Motivation sind aber essentiell für den schulischen Spracherwerb. Die Forschung hat nämlich hervorgehoben, dass Attitüden gegenüber einer Sprache und dem Lernkontext und die Motivation im Unterricht eine wesentliche Rolle im Erwerbprozess spielen und die Öffnung zur Kultur prägen (siehe u.a Gardner 1985). Nun aber bestehen die Ziele der CLIL Methode darin, die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Schüler zu entwickeln. Um diese Ziele zu erreichen, müsse also der bilinguale Sachfachunterricht positive Attitüden bei den Lernenden verursachen und die Motivation der Schüler verstärken. Um den Erfolg der CLILiG Methode einschätzen zu können, soll infolgedessen mehr als nur die Frage des Erwerbs berücksichtigt werden. Es ist nämlich wichtig zu beobachten (vor allem in Frankreich, wo noch viele negative Stereotype über die deutsche Sprache herrschen), ob der deutschsprachige bilinguale Sachfachunterricht die Wahrnehmung, die die Schüler von der deutschen Sprache und deren Kultur haben, beeinflusst und positiv prägt, und ob die CLIL Methode die Motivation der Schüler verstärkt, die Zielsprache zu erwerben.

Im Zusammenhang mit dem am Anfang erwähnten Beispiel kann man sich also fragen: kann der bilinguale Sachfachunterricht in Frankreich positive Attitüden gegenüber einer wenig beliebten und unter Stereotypen leidenden Fremdsprache wie Deutsch fördern,

und somit auch die Sprachlernmotivation erhöhen und das Interesse für die deutsche Kultur und fremde Kulturen im Allgemeinen erwecken?

Laut der zur Thematik veröffentlichten Studien und meiner persönlichen Erfahrung wird in dem vorliegenden Beitrag von den Hypothesen ausgegangen, dass der deutschsprachige bilinguale Sachfachunterricht in Frankreich positive Attitüden bei den Schülern fördert und ihnen ein stereotypfreies Image der Sprache vermittelt, dass diese Methode die Motivation der Schüler auch verstärkt, und dass sie ihr Interesse für die deutsche Kultur und für interkulturelle Kontexte im Allgemeinen erweckt.

Um diese Hypothesen zu überprüfen wird der vorliegende Beitrag theoretische und empirische Teile enthalten. Anhand einer empirischen Untersuchung im deutsch-französischen Gymnasium von Buc in Frankreich und eines ausführlichen Einblicks in der mit dem Thema verbundenen Literatur wird zunächst der allgemeine Stand des deutschsprachigen bilingualen Sachfachunterrichts in Frankreich vorgestellt, im zweiten Kapitel wird dann die Frage der Attitüden, des Images und der Motivation der Schüler im Rahmen des CLILiG besprochen, und schließlich wird im dritten Kapitel die Öffnung zur deutschen Kultur und zur Interkulturalität durch diese Methode untersucht und weiter diskutiert.

Methode

Wie schon erwähnt, wird der vorliegende Beitrag in drei Kapitel geteilt werden. Das erste Kapitel stellt die theoretischen Grundlagen über den bilingualen Sachfachunterricht im Allgemeinen und den deutschsprachigen CLIL in Frankreich vor. Das zweite Kapitel enthält einen theoretischen Teil über die heutigen Theorien und den aktuellen Forschungsstand über die Attitüden, Image, Motivation im Fremdsprachenunterricht und im CLIL. Das dritte Kapitel stellt auch theoretische Grundlagen über die Öffnung zur Kultur im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts dar. Im zweiten und dritten Kapitel werden auch empirische Untersuchungen dargestellt. Schließlich werden im Fazit alle Ergebnisse unserer Studie zusammengefasst und die in der Einführung erwähnte Fragestellung beantwortet. Diese Ergebnisse und Schlüsse könnten sich an CLIL Experte wenden, oder an Schüler oder Eltern, die noch zögern, ihre Kinder in CLIL Abteilungen anzumelden. Die Ergebnisse könnten sich vor allem an alle wenden, die für die Einrichtung der Sprachpolitik in Frankreich verantwortlich sind. Tatsächlich, wie es in der Einführung erwähnt wurde, interessieren sich französische Politiker immer mehr für den bilingualen Sachfachunterricht. Sie haben nämlich in 2004 die Eröffnung von deutschsprachigen CLIL Abteilungen in Frankreich befürwortet, um eben den Erwerb der deutschen Sprache zu fördern, und die deutsch-französische Verständigung zu vertiefen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie könnten sie also interessieren.

Für die theoretischen Grundlagen wurde zunächst die Literatur und Quellen zum Thema CLIL/Emile gelesen. Als Quellen wurden vor allem Beiträge der Europäischen Kommission und des Europäischen Rats analysiert, die die Ziele und den Kontext des bilingualen Sachfachunterrichts in Europa erklären. Als nächster Schritt wurde die Literatur zu Themen der Attitüden und der Motivation im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und des CLIL gelesen. Schließlich wurde in den Quellen der EU und in der Literatur die kulturelle und interkulturelle Perspektive des CLIL/Emile untersucht. Die ersten Schritte der vorliegenden Studie bestanden also darin, die Quellen und die mit unseren Themen verbundenen Literatur zu lesen und zu analysieren, was dann ermöglichte, Hypothesen aufzustellen, die sich auf unsere allgemeine Forschungsfrage beziehen. Um diese Hypothesen und die von Experten bereits entwickelten Theorien zu überprüfen, wurde dann ein Fragebogen erstellt, der von 78 Schülern ausgefüllt wurde. Diese Schüler sind alle zwischen 15 und 18 Jahre alt

und bekommen Sachfächer auf Deutsch im deutsch-französischen Gymnasium von Buc in Frankreich. Diese praktische Untersuchung wurde außerdem von einigen Gesprächen mit ehemaligen Schülern des deutsch-französischen Gymnasiums ergänzt, die auch am CLIL-Unterricht teilnahmen.

Der letzte Schritt der vorliegenden Studie war die Analyse der Ergebnisse der empirischen Untersuchung und die Diskussion dieser Ergebnisse, was dann ermöglichte, die Hypothesen zu überprüfen, die Forschungsfrage zu beantworten und dann Schlüsse zu ziehen.

Kapitel 1

Stand des deutschsprachigen CLIL in Frankreich

1.1 Der CLIL/EMILE Ansatz

Der integrierte Sprach- und Sachfachunterricht wird auf Englisch mit dem Akronym CLIL (Content and Language Integrated Learning) und auf Französisch mit dem Akronym EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère) bezeichnet. Das heißt, dass ein Unterrichtsfach in einer Fremdsprache beigebracht wird: zum Beispiel Geschichte oder Mathematik auf Englisch in einer französischen Schule. Manche Fächer werden also nicht in der Muttersprache vermittelt, was dazu führt, von einem „bilingualen“ oder auch „integrierten“ Unterricht zu sprechen. Es ist aber kein Fremdsprachenunterricht, denn es konzentriert sich zunächst auf den Inhalt des Fachs (*content*) und dann auf die Sprache. Das integrierte Sprach- und Fachlernen, oder bilingualer Sachfachunterricht, wird seit langem in europäischen Schulen als Unterrichtskonzept verwendet (zum Beispiel in internationalen Schulen, europäischen Sektionen und bilingualen Gymnasien), und wird immer erfolgreicher.

1.1.1 Ursprünge des CLIL

Die Tradition des bilingualen Unterrichts existiert schon seit langem in Europa, vor allem in zweisprachigen Ländern und in Regionen nah an Grenzen, wie zum Beispiel Belgien, in der Schweiz, Baskenland, Katalonien, im Elsass usw. Die Geschichte des integrierten Sprach- und Fachunterrichts (CLIL) hat sich aber in der gleichen Zeit wie die Gründung Europas entwickelt.

In den fünfziger Jahren wird zum ersten Mal von einer möglichen europäischen Union gesprochen. In dieser Perspektive gilt nicht nur die Frage der europäischen Sprachpolitik als wichtig sondern auch, wie Sprachen in den EU Ländern gelernt und unterrichtet werden. Die Gründung der Europäischen Union war nämlich eine Frage der Integration verschiedener Länder und daher verschiedener Sprachen. Ab der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) im Jahre 1957 wurde es offiziell bestimmt, welche Sprachen im Rahmen der EWG benutzt werden sollten, nämlich Französisch, Deutsch, Niederländisch und Italienisch. Dies zeigte, dass das zukünftige Europa eine „mehrsprachige Einheit“ sein wird (Marsh 2002: 50). Implizit hieß es auch, dass alle zukünftigen europäischen Bürger eines Tages mehr als ihre Muttersprache sprechen werden sollten, um zu reisen, arbeiten, mit ihren europäischen Nachbarn zu

kommunizieren, zusammenfassend um sich in Europa zu integrieren. Allerdings wurden die ersten Maßnahmen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts erst in den siebziger Jahren ergriffen (Ebd.).

In den sechziger und siebziger Jahren wurde das Fremdsprachenlernen allmählich anders gesehen und als ein richtiges Kommunikationsinstrument wahrgenommen. Im Jahre 1976 wurde ein Aktionsprogramm im Bildungsbereich mit einem Schwerpunkt „Fremdsprache“ beschlossen. Auf Gemeinschaftsebene wurde zum Beispiel die Schaffung von Lehranstalten europäischen oder internationalen Typs mit spezifischen Lehrplänen und mehreren Unterrichtssprachen untersucht⁵. Diese Untersuchung führte zur Gründung von bilingualen Schulen, den ersten Rahmen von integriertem Sprach- und Fachlernen in Europa. Im europäischen Rat vom 9. Februar 1976 wurde auch die Frage des Fremdsprachenlernens diskutiert:

„um möglichst vielen Schülern das Erlernen der Gemeinschaftssprachen zu ermöglichen, wird die Verfolgung folgender Ziele gefördert:

- die Möglichkeit für alle Schüler, mindestens eine weitere Sprache der Gemeinschaft zu erlernen;
- der Grundsatz, dass jeder künftige Sprachlehrer eine Zeit in einem Land oder Gebiet verbringt, in dem die Sprache, die er lehren soll, gesprochen wird;
- die Förderung des Fremdsprachenunterrichts außerhalb des herkömmlichen Schulsystems (z.B: durch Radio und Fernsehen), insbesondere zur Berufsbildung Erwachsener“⁶)

Die Möglichkeit einer Fremdsprache zu lernen war zu dieser Zeit also ein wichtiger Aspekt der europäischen Bildungspolitik geworden. Man beobachtet auch eine Entwicklung in der allgemeinen Wahrnehmung der Fremdsprachen in Europa. In den siebziger Jahren wird die Fremdsprache als eine positive Sache angesehen, durch die Ziele erreicht werden können. Früher war sie eher als anstrengend empfunden, indem man nur die Grammatik und die allgemeinen linguistischen Strukturen lernen musste (Marsh 2002). Allmählich änderte sich der Bildungsansatz in Europa und es wurden nicht mehr nur die Strukturen der Sprachen sondern auch wichtige Aspekte *über* die Fremdsprache gelernt (Ebd: 51).

⁵ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX :41976X0219 :DE :HTML>

⁶ Ebd.

Zwischen dem Ende der siebziger Jahre und dem Anfang der neunziger Jahre begannen die europäischen Politiker, das Erlernen von Fremdsprachen offiziell zu unterstützen und zu fördern. Im Juni 1978 wurde von der europäischen Kommission vorgeschlagen, dass das Unterrichten durch mehr als eine Sprache in Schulen gefördert werden sollte (EU Kommission 14.06.1978). Und am 11. Februar 1983 entschloss das Europäische Parlament eine Resolution, in der das Parlament die Kommission dazu aufrief, ein neues Programm zu fördern, um das Unterrichten von Fremdsprachen zu verbessern. Während der Konferenz der europäischen Bildungsminister, die 1985 in Brüssel stattfand, wurde die Notwendigkeit für die europäischen Bürger wieder betont, praktische Kenntnisse anderer Sprachen der EU zu haben⁷ und sie so früh wie möglich zu erwerben. Außerdem wurde es auch empfohlen, dass „Kinder wenigstens zwei Fremdsprachen erlernen“, damit sie auch an Austausch teilnehmen können (EU Council 1985, siehe auch Hermans 1997). Es ist auch interessant hinzuzufügen, dass das europäische Austauschprogramm Erasmus in dieser Perspektive zwei Jahre später, also 1987, eingeführt wurde.

Die politische Ebene war sich also dessen bewusst, dass die Förderung vom Fremdspracherwerb in der Europäischen Gemeinschaft notwendig war. Die Frage war dennoch, wie man es praktisch schaffen könnte. Viel war über die Frage der Fremdsprachen in den letzten zehn Jahren gesagt worden, doch waren noch keine praktischen Maßnahmen ergriffen worden.

Dies änderte sich am Ende der achtziger Jahre und im Laufe der neunziger Jahre. Erstens durch den Maastrichter Vertrag im Jahre 1992, in dem die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit der Europäer noch mal erwähnt wurde, zweitens durch die Erscheinung von europäischen Austauschprogrammen wie Lingua (1989) Leonardo da Vinci (1994) oder Socrates (1995). 1995 wurde auch zum ersten Mal in einer Resolution des europäischen Bildungsrats „die Unterrichtung anderer als der Sprachfächer in einer Fremdsprache in Klassen, in denen zweisprachig unterrichtet wird“, vorgeschlagen, was dem CLIL-Programm entspricht. (Council of Education 1995, OJC 207, 12/08/1995)⁸.

Im gleichen Jahr erschien das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen, auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, das die damalige Lage der Bildung analysierte, und das gleichzeitig Vorschläge und Richtlinien im Bereich der

⁷ www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/standing_conferences/l.14thsessionbrussesl_1985.asp

⁸ [www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812\(01\):DE:HTML](http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812(01):DE:HTML)

europäischen Bildung gab. Im Weißbuch wird eins der Ziele der europäischen Bildungspolitik genauer analysiert, nämlich die Idee, dass jeder Europäer „drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte“ (Weißbuch 1995: 62). In diesem Abschnitt wird die CLIL-Methode erwähnt und zwar:

„Es würde sich sogar anbieten, dass –wie dies in den Europaschulen der Fall ist– die zuerst erlernte Fremdsprache in der Sekundarstufe als Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern benutzt würde.“ (Ebd. : 63)

Ein Jahr später wird das Europäische Netzwerk EuroCLIC gegründet und der Begriff „CLIL“, *Content and Language Integrated Learning*, eingeführt⁹. In diesem Netzwerk befanden sich zahlreichen Experten der ganzen Welt, die ihre gegenseitige Erfahrung austauschten, um das CLIL-Programm verbessern zu können und auch neue Initiativen einzuführen. Im gleichen Jahr hielt auch der Europäische Rat ein Workshop über „*Learning and Teaching non-language subject through a foreign language*“ (Council of Europe Workshop 12B, 1996). Im Jahre 1999 wird das „CLIL Consortium“ gegründet, das bis 2003 existierte, und das danach durch das Netzwerk „CLIL Cascade“ ersetzt wurde. Im gleichen Jahr wurden auch die Initiativen des CLIL für das Millennium („CLIL Initiatives for the Millennium“) veröffentlicht. 2001 erschien das CLIL Compendium¹⁰, ein Projekt, das die verschiedenen Dimensionen und das Potenzial des integrierten Sprach- und Fachlernens untersucht. Es ermöglicht, sowohl die Grundprinzipien als auch die verschiedenen europäischen Methoden dieser Art des Unterrichts besser einzuschätzen. Ab dem Anfang des 21. Jahrhunderts entwickelt sich die Forschung über das CLIL, wie die zahlreichen Untersuchungen es beweisen (siehe u.a. Hartiala, 2000, Marsh 2000, 2001, 2002, Krechel 2005). Im Jahre 2002 wurde zum Beispiel ein von der EU Kommission geführtes Forschungsprojekt „CLIL/Emile, The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential“ veröffentlicht.

Wie schon erwähnt wurde, spielt der Fremdsprachenerwerb im heutigen Europa eine wichtige Rolle. Deswegen ist die Entstehung des CLIL eng mit dem Europäischen Rat und anderen transnationalen Organen wie der Europäischen Kommission verbunden. Das CLIL Compendium wird zum Beispiel von der EU Kommission finanziert¹¹. Der Europäische Rat ist in diesem Bereich auch sehr aktiv, indem er zahlreiche Projekte und Institutionen finanziert. Es ist zum Beispiel der Fall des ECMLs (*European Centre for*

⁹ Siehe www.euroclil.net

¹⁰ www.clilcompendium.com

¹¹ Ebd.

Modern Languages). Das ECML, eine vom Europäischen Rat gegründete und finanzierte Institution, hat unter anderem die Entwicklung eines Internet Programms, *CLIL-Matrix*, unterstützt. Dieses Programm wird als „an awareness-raising tool for teachers“ bezeichnet (Marsh, Frigols, 2007: 34) ; das heißt, dass dieses Instrument für die CLIL- Lehrenden entwickelt wurde, um ihren Unterricht und ihre Kompetenzen als CLIL-Lehrende evaluieren zu können¹².

Parallel zur Gründung und zur Erweiterung Europas hat sich also eine neue Lernmethode entwickelt, die sich im Rahmen der neuen europäischen Erwartungen bezüglich des Fremdspracherwerbs verstehen lässt. Natürlich gab es schon vor der Gründung Europas Schulen, in denen Sachfächer in einer anderen Sprache als in der Sprache des Landes unterrichtet wurden. Es ist zum Beispiel der Fall der deutschen Schule in Bilbao, Spanien, die bereits 1917 eröffnet wurde¹³. Aber die Anmeldegebühren solcher Schulen ermöglichten nicht allen, an dieser Art des Unterrichts teilnehmen zu können. Die CLIL Abteilungen, die im Laufe der achtziger und neunziger Jahre immer öfters erschienen, haben dazu beigetragen, dass heutzutage jeder europäische Schüler mehr oder weniger an dieser Art von Ausbildung teilnehmen kann.

1.1.2 Terminologie

Wie kurz erwähnt, ist das Unterrichten von Sachfächern in einer anderen Sprache als die Muttersprache der Schüler kein neues Phänomen. Die nicht griechischsprachigen Bevölkerungen wurde es nämlich bereits auf Griechisch unterrichtet. Später übernahm Latein die Rolle der „lingua franca“ in Schulen und Universitäten des westlichen Europas, vor allem im Mittelalter (Haataja 2007). Diese Tradition des Unterrichts in einer Fremdsprache ist auch in Regionen zu betrachten, die eine zweisprachige Geschichte und Vergangenheit besitzen. Es ist zum Beispiel der Fall im Elsass, das sowohl Deutschland als auch Frankreich gehörte, und wo Deutsch sogar nach dem Zweiten Weltkrieg in mehreren Schulen als Unterrichtssprache weiter verwendet wurde. Obwohl der CLIL Ansatz nicht neu ist, erschienen die Ausdrücke „CLIL“, Content and Language Integrated Learning, und „EMILE“, Enseignement d’une Matière Intégrée à

¹² Siehe www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm

¹³ www.dsbilbao.org

une Langue Etrangère, erst in den Neunziger Jahre. Diese zwei Begriffe wurden 1996 in Europa im Rahmen eines Forums des EuroCLIL Netzwerks angenommen (Marsh 2002).

Allerdings bleibt die Terminologie bezüglich dieses Bildungskonzepts unklar und komplex, denn man findet neben dem Begriff CLIL auch andere Begriffe wie „bilingualer Unterricht“ oder „Immersion“. Auf Deutsch spricht man auch von „bilinguaem Sachfachunterricht“ oder von „Integriertem Fremdsprachen- und Sachfachlernen“, was einer Übersetzung des englischen Begriffs CLIL entspricht. Damit diese Studie klar bleibt, müssen die Unterschiede zwischen Immersion und CLIL von Anfang an erklärt werden.

Immersion vs. CLIL

Laut mancher Experten sollte man von Immersion sprechen, nur wenn es sich um Kanada oder andere ähnliche Fälle handelt (Merisuo-Storm 2007: 227). Das heißt, dass Immersion nur Länder betrifft, in der die Minderheitssprache als Immersionssprache verwendet wird, wie zum Beispiel Französisch in Kanada, Schwedisch in Finnland, Niederländisch in Wallonien oder Französisch in Flandern. Allerdings wird der Begriff „Immersion“ oft verwendet, um das Unterrichten in einer Fremdsprache allgemein zu bezeichnen. Trotzdem gibt es wichtige Nuancen zwischen dem integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernen und der Immersion.

Die Schüler, die im Rahmen des CLIL studieren, fangen generell spät mit dem CLIL Programm an. Wenn sie damit beginnen, den Fachunterricht in einer Fremdsprache zu studieren, haben sie bereits in ihrer Muttersprache zu lesen und schreiben gelernt. Im Gegensatz dazu nehmen Schüler öfter früher an immersiven Programmen teil, wobei die Fremdsprache auch eine Rolle in der kognitiven Entwicklung des Schülers spielt (Seikkula-Leino 2002). In Hermannstadt, einer Stadt in Rumänien, gibt es zum Beispiel die Möglichkeit für rumänische Kinder, bereits ab 6 Jahren alt in deutscher Immersion zu studieren. Sie lernen also gleichzeitig auf Rumänisch und auf Deutsch zu lesen. Gleichermassen wird von den Schülern im Immersionsunterricht nicht verlangt, dass sie

besondere Sprachkenntnisse besitzen. Dann können sie alle mit dem gleichen Niveau anfangen¹⁴.

Im integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernen wird von den Schülern nichts erwartet: es kann sein, dass die Schüler unterschiedliche Niveaus besitzen. Es ist zum Beispiel der Fall im deutsch-französischen Gymnasium von Buc in Frankreich, wo ein paar Schüler in der sechsten Klasse („*sixième*“) einige Kenntnisse in Deutsch haben. Aber die, die noch nie Deutsch studiert oder sogar nie gehört haben, können sich auch bewerben und ins Gymnasium aufgenommen werden.

Außerdem beschreibt Laurent Gajo die Didaktik der „Immersion“ als sprachorientiert, während CLIL eher inhaltsorientiert wäre (Gajo 2001: 10). Auch für Haataja (2007) liegt der größte Unterschied zwischen CLIL und Immersion darin, dass CLIL sich vor allem auf Sprache *und* Fach konzentriert. Im Gegenteil zur Immersion geht es bei CLIL „nicht primär um die fremdsprachige Vermittlung von Fachinhalten“ sondern auch um eine „konstruktiv-synergetische Nebeneinander beider beteiligten Sprachen im Unterricht“ (Haataja 2007: 6) Außerdem wäre die beigebrachte kommunikative Kompetenz im Immersionsunterricht eher strategisch, und im CLIL eher diskursiv (Gajo, 2001: 10).

Die Ziele sind auch anders: das Ziel der Immersion ist, dass die Schüler beide Sprachen fließend sprechen können. Sie sollen die Fremdsprache erwerben, wie sie ihre Muttersprache erworben haben: sie hören die Sprache in ihrer Umgebung und benutzen sie, um mit den anderen zu kommunizieren (Merisuo-Storm 2007: 227). Im CLIL existieren verschiedene Ziele, und es kommt meistens auf die Klassen an: manche legen mehr Wert auf den Spracherwerb, andere auf den Facherwerb (Seikkula-Leino, 2002).

Schließlich liegt der Unterschied zwischen Immersion und CLIL auch darin, dass in immersiven Studiengängen mehr als 50% des Unterrichts in der Fremdsprache beigebracht werden müssen. Man spricht im Gegenteil von CLIL, wenn zwischen 25% und 50 % der Unterrichtszeit in der Zielsprache kommuniziert wird (Haataja, 2007: 6).

Immerhin gibt es auch eine große Gemeinsamkeit zwischen den beiden Begriffen, die oft zur Verwirrung führt: die beiden Bildungskonzepte konzentrieren sich nämlich

¹⁴ Siehe www.brukenthal.ro

darauf, eine Fremdsprache beizubringen, und dies durch Unterricht in der Fremdsprache. Es erklärt, warum die zwei Begriffe oft verwechselt wurden.

1.1.3 Ziele und Aspekte des CLIL Ansatzes

Wie schon erwähnt wurde, besteht die Methode des CLIL/EMILE darin, ein Sachfach in einer Fremdsprache zu unterrichten. Es gibt also zwei Hauptziele für den CLIL Schüler: auf einer Seite den Inhalt eines Faches erwerben, und auf der anderen Seite eine Fremdsprache lernen. CLIL hat also zwei Funktionen: sowohl die Fachkompetenzen als auch die Sprachkompetenzen beizubringen (Hazette 2004: 13). Die Zielsetzungen des integrierten Sachfach- und Fremdsprachlernens sind also mit vier Grundprinzipien verbunden, was Do Coyle auch unter die vier „C“ bezeichnet: „Content, Communication, Cognition, Culture/Citizenship“¹⁵ (Coyle 2002: 28).

Inhalt

Das erste Prinzip ist also, ein bestimmtes Fach und seinen Inhalt zu unterrichten. In manchen Ländern, wo der CLIL Ansatz durchgesetzt wird, liegt der Fokus des Unterrichts mehr auf den Inhalt als auf die Vermittlung von Sprachkompetenzen. Es ist zum Beispiel der Fall in Deutschland (Vollmer, 2008: 52). Man soll tatsächlich nicht vergessen, dass CLIL kein Fremdsprachenunterricht ist. Allerdings hat die Tatsache, dass der Kurs in einer Fremdsprache stattfindet, einen großen Einfluss auf die Art und Weise, wie das Fach unterrichtet wird. Muñoz behauptet zum Beispiel, dass sich Lehrer des CLIL/EMILE Programms oft dessen bewusst sind, dass ihre Schüler die Sprache nicht ganz beherrschen, und bauen also eine besondere Lehrstrategie auf, damit sie das Fach verstehen können (2002: 35). Die Methode des Unterrichts ist also ein wichtiger Aspekt des CLIL Ansatzes und sollte nicht unterschätzt werden. Die Schwierigkeit für den Lehrer liegt vor allem darin, keinem „grammatikorientierten Ansatz noch einem ausschließlich inhaltsorientierten Ansatz“ zu folgen, sondern einer „verbindenden Variante“ (Vollmer 2008: 49).

Außerdem ermöglicht der CLIL Ansatz, den Inhalt eines Faches aus einer anderen und manchmal sehr verschiedenen Perspektive beizubringen. Hinter einer Sprache liegt auch

¹⁵ Inhalt, Kommunikation, Kognition, Kultur/Staatsbürgerschaft

eine Kultur, die eine bestimmte Weltanschauung ausdrückt (Schünemann & Wolff 2001: 197). Es kann einen Einfluss auf die Art und Weise, wie der Inhalt unterrichtet wird, ausüben. Es ist zum Beispiel der Fall mit Geschichte. Im deutsch-französischen Gymnasium von Buc in Frankreich wird zum Beispiel das Fach Geschichte in der elften Klasse (also *die Première* im französischen Schulsystem) auf Deutsch unterrichtet. Die Schüler dieser Klasse haben alle französisch als Muttersprache und der Dozent ist immer ein deutscher Muttersprachler. Die Themen, die in diesem Kurs behandelt werden, sind unter anderem der Krieg zwischen Preußen und Frankreich im Jahre 1870 und der erste Weltkrieg. In diesem Fall wird also die dunkle Seite der deutsch-französischen Geschichte aus der deutschen Perspektive den französischen Schülern beigebracht. Der Unterschied mit dem üblichen Geschichtsunterricht liegt darin, dass die Schüler Materialien und Quellen sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch bekommen. Im besonderen Fall der deutsch-französischen Geschichte geben diese Dokumente eine andere Perspektive, die zu einer inhaltlichen und kulturellen Bereicherung führt. Diese Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven auf ein besonderes Thema wurde auch in der Studie „Profiling European CLIL Classrooms“ erwähnt (Marsh 2001)¹⁶.

Kommunikation

Durch die CLIL Methode entwickeln sich auch die kommunikativen Fähigkeiten des Schülers. In der Fremdsprache lernen sie sowohl ein Fach und verschiedene Themen, die mit diesem Fach verbunden sind, als auch einen besonderen Wortschatz: dadurch werden ihre kommunikativen Kompetenzen stimuliert und entwickelt. Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht geht es im CLIL nicht um Grammatik oder Übersetzung sondern darum, die natürliche kommunikative Verwendung der Zielsprache zu fordern. Indem die Sprache nicht mehr Unterrichtsgegenstand sondern das „Vermittlungsmedium“ ist (Vollmer 2008: 56), sollen die Schüler lernen, diese Sprache als Kommunikations- bzw. Interaktionsmittel in verschiedenen Situationen zu verwenden. In der CLIL Klasse wird eine andere Sorte von Wortschatz und Ausdrücken gelernt, die man im Fremdsprachenunterricht nicht lernen würde. Diese Ausdrücke sind direkt mit dem Fachthema verbunden und müssen auch vom Schüler verstanden und

¹⁶ Siehe auch Kapitel 3

beherrscht werden, um den Inhalt zu verstehen und zu lernen, und richtig am Unterricht teilnehmen zu können (durch Diskussionen zum Beispiel). Außerdem ist die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern, und zwischen Schülern und Schülern auch anders als beim Fremdsprachenunterricht. Die mündliche Interaktion in der Klasse ist nämlich ein wichtiger Prozess beim integrierten Sach- und Fremdsprachlernen: um ein Fach besser verstehen zu können, müssen die Schüler und Lehrer oft miteinander interagieren (Gajo & Serra 2002). Durch Materialien, Gruppenarbeiten, Diskussionen sind die Schüler aktiver und haben eine authentischere Interaktion in der Zielsprache als im Fremdsprachenunterricht, und lernen die Sprache nicht mehr nur als linguistisches Tool zu benutzen, sondern als ein Mittel, mit den anderen strukturierter zu kommunizieren. Im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, in dem man zunächst grammatische und linguistische Fähigkeiten entwickelt, werden in CLIL Klassen vor allem fachliche Diskursfähigkeiten in der Zielsprache entwickelt. Außerdem kann man auch behaupten, dass der schnellere Erwerb kommunikativer Kompetenzen sich dadurch erklären lässt, dass die CLIL Schüler der fremden Sprache viel länger ausgesetzt sind, als die Schüler eines üblichen Fremdsprachenunterrichts.

Kognition

Die dritte Zielsetzung des CLIL Ansatzes ist die kognitive Herausforderung des Schülers. Das heißt, es soll nicht nur die sprachliche sondern auch die kognitive Entwicklung gefordert werden. Laut Vollmer (2008: 61) wird die Kognition des Schülers dadurch stimuliert, dass es eine „Simultanität zwischen dem Arbeitsschritt, der fachlich angemessen erscheint, und der Beherrschung und der Verfügung über eine dementsprechende sprachliche Handlung“ gibt. Das bedeutet, dass die Schüler nicht nur den fachlichen Wortschatz lernen und den Inhalt verstehen müssen, sondern auch, dass sie fähig sein müssen, diesen Wortschatz angemessen zu benutzen, und den verschiedenen Methoden (beschreiben, analysieren, Hypothesen bauen, usw.) in der Zielsprache zu folgen. Die Schüler müssen also nicht nur sprachliche Kompetenzen haben, sondern auch kognitive. Sie sollen nicht nur über den Inhalt in einer Fremdsprache kommunizieren, sondern, das Fach auch in der anderen Sprache bearbeiten können. Das ist wahrscheinlich der größte Unterschied mit dem üblichen Fremdsprachenunterricht: es wird von dem Schüler verlangt, eine kognitive Reflexion über vielseitige Themen in einer Fremdsprache zu entwickeln. Im

Fremdsprachenunterricht wird mehr Wert auf den Erwerb der Grammatik, des Wortschatzes, der üblichen Ausdrücke, usw. gelegt. Erst im höheren Niveau wird Literatur in der Fremdsprache gelesen, analysiert und schriftlich erläutert. Wenn wir das Beispiel von Geschichte weiter benutzen, versteht man diesen Unterschied umso mehr. Im Geschichtsunterricht im Rahmen des CLIL wird von den Schülern sehr schnell verlangt, geschichtliche Themen und Fragen in der Zielsprache mündlich und schriftlich analysieren und diskutieren zu können

In der CLIL Methode geht es also sowohl um Austausch, Interaktionen und Kommunikation in der Fremdsprache, als auch um einen intellektuellen Prozess, beziehungsweise Reflexion und Gedankengang in dieser Sprache.

Kultur

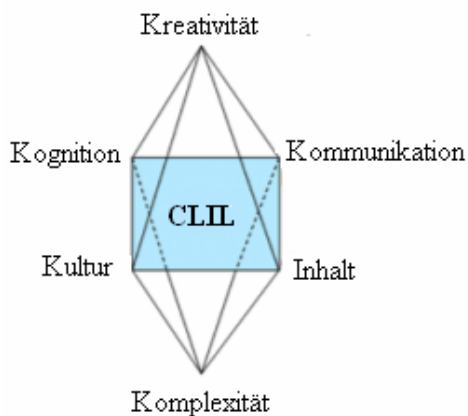
Das letzte Ziel des integrierten Sprach- und Fachlernens ist der Erwerb interkultureller Kompetenzen. Im CLIL Unterricht lernt man also nicht nur, sich in einer Fremdsprache auszudrücken, sondern auch soziolinguistische Kompetenzen, die somit die interkulturelle Kommunikation fördern. Die soziolinguistische Kompetenz „umfasst das Wissen um den Gebrauch formeller und informeller Sprachregister“ (Joos 1972, Zitat aus Lochtmann 2010: 9). Man lernt also, die fremde Kultur zu verstehen, und vor allem auch, wie man mit dieser Kultur kommunizieren soll. Es ist vor allem wichtig, um interkulturelle Interferenz vermeiden zu können. Der Erwerb eines Fachs durch eine Fremdsprache ermöglicht auch eine bessere Einsicht und eine größere Toleranz anderer Perspektiven (Coyle 2002: 28).

Die kulturelle Dimension des CLIL wird hier allerdings nicht ausführlicher besprochen, denn dieser Aspekt wird später in vorliegender Studie untersucht¹⁷.

Im Jahre 2007 hat der EU Kommissar für Mehrsprachigkeit, Leonard Orban, eine neue These entwickelt. Es sei nämlich ein fünftes „C“, „complexity“, das auf Deutsch als Komplexität übersetzt werden kann (Neus Lorenzo 2009). Dieser Begriff bezeichnet vor allem die Pluralität, die Vielfalt und die Mehrsprachigkeit, die als notwendige Bedingungen und Kompetenzen im Rahmen des CLIL gelten. Diese These wurde 2009 von Neus Lorenzo weiterentwickelt. Ihrer Meinung nach gibt es nämlich eine sechste

¹⁷ Siehe Kapitel 3

Dimension des CLIL, die als sechstes „C“ betrachtet werden kann. Dieses „C“ steht für „creativity“, also die Kreativität. Die Kreativität des Schülers wird unter anderem durch die Förderung kognitiver Kompetenzen (Beardsmore 2008: 7) und den Entscheidungsprozess angeregt (Neus Lorenzo 2009). Durch diesen Prozess, wird auch bei dem Schüler die Dimension der Mitarbeit, der Innovation und der Verantwortung stimuliert, was zur Bildung einer aktiveren europäischen Bürgerschaft führt (Ebd.). Neus Lorenzo hat die mehreren Aspekten des CLIL unter der Form eines Diamanten bezeichnet:



Quelle: Neus Lorenzo 2009¹⁸

Der CLIL Ansatz entspricht also mehreren Zielen: dem Erwerb eines Unterrichtsinhalts, der Beherrschung von Kommunikationskompetenzen in einer Fremdsprache, der Fähigkeit, kognitive beziehungsweise intellektuelle Prozesse in dieser Sprache zu führen, dem Erwerb interkulturellen Wissens, Fremdverstehens und mehrsprachiger Kompetenzen, und schließlich auch der Entwicklung der eigenen Kreativität. All dies entspricht auch einem generelleren Ziel, das sich vor allem im europäischen Kontext verstehen lässt. Dabei geht es um die Notwendigkeit einer Verständigung „über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg“ (Vollmer 2008: 53). Was Europa heute charakterisiert, ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt (27 Nationen und 23 Nationalsprachen). In diesem Kontext und in einem wachsenden Europa geschieht es heutzutage immer häufiger, in einer zweiten Sprache zu leben und zu arbeiten. Deswegen ist es auch immer notwendiger, mehrere Sprachen zu beherrschen, und die Nachbarkulturen zu verstehen, wenn man sich in Europa integrieren will.

¹⁸ <http://www.slideshare.net/nlorenzo/catalan-model-for-language-learning-in-plurilingual-contexts>

1.1.4 Kontroverse

Jedoch wurden einige Kritiken an dem CLIL Ansatz geübt. Manche Experten behaupten, dass die Priorität des integrierten Sprach- und Fachlernens der Inhalt sein sollte. CLIL sollte eher inhaltsorientiert als sprachorientiert sein. Denn es bleibt die Frage, ob die Schüler, die im Rahmen des CLIL studieren, genauso viel Sachwissen und Fachkompetenzen erwerben als die Schüler, die in ihrer Muttersprache studieren.

Als Argument dafür wird vorgebracht, dass der CLIL Lehrer vielleicht zu viel Zeit auf die sprachliche Dimension des Lernens verwendet (Vollmer 2008: 54), anstatt sich auf den Inhalt zu konzentrieren. Für Ernst beispielsweise sollte der CLIL Ansatz kein „fachbezogener Fremdsprachenunterricht“ sein, sondern eher ein „Fachunterricht in der Fremdsprache“ (1995: 258). CLIL Unterricht sollte also nicht als „verschleierter Sprachunterricht“ genutzt werden (Vollmer 2008: 55), sondern man soll den Inhalt eines Faches mit Hilfe einer Fremdsprache beibringen.

Es wird auch vorgeworfen, dass CLIL Schüler nicht so erfolgreich im Fachunterricht sind wie Schüler, die das Fach in ihrer Muttersprache lernen. Seikkula-Leino (2007) hat diese Theorie in ihrer Studie widersprochen und gezeigt, dass es keinen großen Unterschied zwischen dem Lernen gibt, egal ob das Fach in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache beigebracht wird. Was zählt, ist vor allem die Intelligenz der Schüler: intelligente Schüler haben genauso viele Möglichkeiten erfolgreich zu sein. Es hängt also nicht von der Unterrichtsform (CLIL oder Muttersprache) ab, sondern von den persönlichen Fähigkeiten des Schülers.

Eine große Kontroverse des CLIL ist nämlich, dass die Kompetenzen der Schüler in ihrer Muttersprache unter diese Art Unterrichts leiden könnten. Seikkula Leino (2007: 330) erwähnt zum Beispiel die Studien von Koivumäki und Stara (1994) und Hämäläinen (1998), die behaupten, dass CLIL Schüler weniger Wortschatz in ihrer Muttersprache als die „normalen“ Schüler besitzen. In beiden Fällen haben die Untersuchungen gezeigt, dass CLIL Studenten weniger Wortschatz und schwächere schriftliche Fähigkeiten in ihrer Muttersprache (Finnisch) hätten, als Schüler, die auf Finnisch studierten. Das gleiche Phänomen wurde bei tibetischen Schülern beobachtet (Qiang 2000): in diesem Fall waren die Schüler, die Unterricht in ihrer Muttersprache hatten, erfolgreicher¹⁹ als die Schüler, die ein Fach in einer Fremdsprache lernten. Diese

¹⁹ Unter „erfolgreicher“ versteht man vor allem „bessere Ergebnisse“

Studien bestätigten also die Theorie, dass Schüler, die ein Fach in ihrer Muttersprache erwerben, bessere Leistungen erbringen als CLIL Schüler.

Aber im Jahre 2002 hat Merisuo Storm diese Frage untersucht und andere Schlüsse gezogen. In der untersuchten Gruppe besaßen Schüler, die in einer Fremdsprache studieren²⁰, bessere Lesens- und Schreibfähigkeiten als Schüler, die auf Finnisch (also ihre Muttersprache) studierten (Seikkula Leino 2007: 331). Im Jahre 2007 hat auch Seikkula Leino diese Frage untersucht und beobachtet, dass die CLIL Methode die Entwicklung der Muttersprache nicht negativ beeinflusste. Im Jahre 2007 untersuchte Merisuo Storm die Frage neu, ob sich die Schreib- und Lesefähigkeiten bei CLIL Schülern und monolingualen Schülern²¹ gleich entwickeln. Sie untersuchte drei CLIL Klassen und drei Klassen, in denen Schüler nur auf Finnisch studierten. Als Ergebnis stellte sie fest, dass Lese- und Schreibfähigkeiten mehr oder weniger die gleichen bei CLIL Schülern und bei Schülern, die in ihrer Muttersprache studiert haben, waren. In ihrer Untersuchung erscheint auch, dass das Unterrichten in einer Fremdsprache die Entwicklung der Schülers Lese- und Schreibfähigkeiten nicht negativ beeinflusst (2007: 233).

Der CLIL Ansatz ist also ein wichtiger Akteur des heutigen Spracherwerbs. Aber das integrierte Sprach- und Sachfachlernen spielt nicht nur eine pädagogische Rolle sondern auch eine politische. Wie schon erwähnt, ist die Entwicklung dieser Art von Unterricht eng mit der Entwicklung der Europäischen Union verbunden. Die Hauptziele dieser Methode (Inhalt, Kommunikation, Kognition und Kultur) entsprechen auch dem Willen, mehrsprachige europäische Bürger auszubilden, die sowohl kommunikative Kompetenzen als auch interkulturelle Fähigkeiten besitzen.

Und sogar wenn diese Methode Ende der neunziger Jahren zu einigen Kontroversen führte, wurde seitdem klar festgestellt, dass diese Methode keine Gefahr für die Muttersprache repräsentierte. Diese Methode verbreitet sich übrigens immer mehr und CLIL ist mittlerweile europaweit verankert²². Die meist unterrichtete Sprache ist heutzutage Englisch, aber seit einigen Jahren hat sich auch das deutsche CLIL

²⁰ Diese Studie bezog sich auf 134 CLIL Schüler, die ungefähr 20% der Unterrichte in der Fremdsprache hatten

²¹ Diejenigen, die Fachunterrichte in ihrer Muttersprache haben.

²² Im Jahre 2007 gab es noch Ausnahmen, und zwar Dänemark, Griechenland, Litauen, Portugal und Zypern (Marsh, 2007)

entwickelt. Dies wurde sogar mit dem Akronym CLILiG bezeichnet (*Content and Language Integrated Learning in German*). Diese Form des CLIL befindet sich unter anderem in Belgien²³, Großbritannien²⁴, Irland²⁵, Italien²⁶, Spanien²⁷ und in Frankreich.

1.2 Das CLILiG

Mit mehr als 100 Millionen deutschsprachigen Muttersprachlern in Europa ist die deutsche Sprache die meist gesprochene Sprache auf dem europäischen Kontinent. Allerdings wird sie als Fremdsprache immer weniger gelernt. Es besteht heute das Risiko, dass Englisch immer mehr als Fremdsprache gelernt wird. Es ist zum Beispiel der Fall in Belgien, wo immer mehr Schüler Englisch statt der anderen Nationalsprachen (Niederländisch, Französisch oder Deutsch) lernen:

„lorsque les adolescents d’aujourd’hui auront terminé leur apprentissage linguistique, il est probable que l’ordre des trois langues sera inversé. Pour leur génération l’anglais sera devenu la première langue du pays.“ (Van Parijs, 2007 : 3)

In Wallonien wählen zum Beispiel nur 4-5% der Schüler Deutsch als Fremdsprache²⁸, und in Frankreich ungefähr 15%²⁹. Immerhin gibt es heute den politischen Willen, dieses Phänomen zu ändern, und die Vormachtstellung einer einzigen Sprache (in diesem Fall Englisch) zum Nachteil anderer Sprachen zu vermeiden. Ein Ziel der EU Sprachpolitik ist nämlich, dass EU Bürger „abgesehen von ihrer Muttersprache zwei Sprachen sprechen können“ (EU Kommission 2006: 38)³⁰. Es ist wahrscheinlich auch ein Grund, warum immer mehr CLIL Klassen entstehen, in denen eine andere Sprache als Englisch beigebracht wird. Das deutschsprachige CLIL ist ein Beispiel dafür.

1.2.1 Allgemeiner Stand des CLILiG in Europa

²³ Athénée Royal Air Pur in Seraing

²⁴ Bishopbriggs Academy

²⁵ Coláiste Iosagáin und Coláiste Eoin in Dublin

²⁶ Liceo G. Pascoli in Florenz

²⁷ IES Isabel la Católica in Madrid

²⁸ www.brussel.diplo.de/Vertretung/bruessel/de/06/Bilaterale_Kulturbeziehungen/Bilaterale_Kulturbeziehungen.html

²⁹ Siehe Einführung

³⁰ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf

In den letzten Jahren hat sich das Interesse für das deutschsprachige CLIL deutlich entwickelt. Zwischen 2005 und 2007 führte Kim Haataja zusammen mit Fachexperten aus elf Ländern eine Untersuchung über den Stand des deutschsprachigen CLIL in Europa, die verschiedenen Formen des CLILiG und seine Entwicklungsmöglichkeiten durch (Haataja 2005-2007). Das allgemeine Ziel dieser Forschung war, eine bessere Einsicht in der Methodologie und in den organisatorischen Aspekten des deutschsprachigen CLIL Unterrichts zu bekommen.

Laut Experten sind die positiven Aspekte des CLILiG in Europa vor allem, dass es immer mehr Schulen mit CLIL Programmen gibt. Das Interesse an CLIL wächst auch ständig und die Vorteile dieser Ausbildung scheinen immer mehr erkannt zu sein. Das CLIL scheint vor allem eine sehr gelungene Methode in den Vorschulen zu sein. Außerdem sind die CLIL Lehrer besser ausgebildet als früher.

Allerdings bleiben die Kommunikation und die Öffentlichkeitsarbeit um das deutschsprachige CLIL immer noch zu schwach. Selbst wenn das Interesse an diesem Programm steigt, ist es notwendig, weitere Maßnahme zu ergreifen und mehr Werbung zu machen, um die Europäer dieser Unterrichtsform bewusst zu machen. Die Lehreraus- und -fortbildungsstrukturen sollten auch weiter entwickelt und systematisiert werden. Schließlich sollte das frühe CLILiG weiter gefördert werden, denn diese Lernmethode ist in den Vorschulen am erfolgreichsten.

Was trotzdem sehr positiv ist, ist die internationale Zusammenarbeit um das CLILiG. Es gibt zum Beispiel ein weltweites Netzwerk der deutschsprachigen Schulen, eine Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die die Arbeit zwischen den Schulen koordiniert, und mehrere Goethe Institute haben das deutschsprachige CLIL in Projekten thematisiert³¹. In Frankreich arbeitet auch das Goethe Institut eng mit der *Education nationale* (dem französischen Erziehungsministerium) zusammen, um das deutschsprachige integrierte Sprach- und Sachfachlernen zu fördern. Laut Christine Le Pape Racine (2007: 7) sei eine der drei Fachberaterstellen des Goethe Instituts in Frankreich „speziell auf dem bilingualen Fachunterricht zugeschnitten“.

³¹ Im Goethe Institut von London gab es zum Beispiel eine CLIL Konferenz am 12. und 13. Februar 2009. In den italienischen Goethe Instituten gibt es auch mehrere Projekte, die mit dem CLILiG verbunden sind: „CLIL Koffer“, „CLIL und Geschichte“, usw. (www.goethe.de/ins/it/lo/lhr/the/clil/deindex.htm). Schließlich gibt es auch das MEMO Projekt (Entwicklung mehrsprachiger Module für den Fachunterricht) www.pze.at/memo/index.html

1.2.2 Die Situation des CLILiG in Frankreich

Im Jahre 2007 waren ungefähr 45 000 Kinder in deutschsprachigen Klassen in Frankreich (Ebd: 7). Diese Klassen befinden sich vor allem in internationalen Schulen (in so genannten „sections internationales“), in europäischen Abteilungen („sections européennes“) zahlreicher französischer Schulen, im deutsch-französischen Gymnasium von Buc und in den Abibac Abteilungen in den *Lycees*.

Das französische Schulsystem

Für unsere Studie ist es zunächst notwendig, das französische Bildungssystem kurz zu vorstellen³². Die ersten Schulen sind die Vor- und Grundschule. Die Vorschule wird als „*école maternelle*“ bezeichnet und dauert 3 Jahre. Ab 6 Jahren alt integriert das Kind die Grundschule, „*école primaire*“. Die Grundschule dauert 5 Jahre von dem *CP* (1. Klasse) bis zum *CM2* (5. Klasse). Nach der 5. Klasse fängt der Sekundarbereich an. Der Schüler studiert zunächst im *Collège* (4 Jahre) und dann im *Lycee* (3 Jahre). Die Schuljahre werden vom *Collège* an rückwärts gezählt. Die 6. Klasse heißt „*sixième*“ und die 12. Klasse ist die „*terminale*“. Im *Lycee* (mit etwa 15 Jahren) können die Schüler entweder eine berufs- oder eine studienorientierte Ausbildung wählen. Die Schüler, die eine studienorientierte Ausbildung einschlagen, können im wissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen oder literarischen Zweig weiter studieren. Am Ende der 12. Klasse (*terminale*) machen die Schüler das *Baccalaureat*, was dem deutschen *Abitur* entspricht, und können dann ihr Studium anfangen.

Internationale Schulen

Im Jahre 2006 befanden sich in Frankreich 181 internationale Abteilungen. Unter diesen waren 23 deutschsprachige Abteilungen³³. Erst ab der 6. Klasse („*sixième*“), also der ersten Stufe des französischen *Collège*, werden Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet. In der deutschsprachigen Abteilung werden von der 6. Klasse bis zur 9. Klasse („*troisième*“) wöchentlich zwei Stunden Erdkunde und Geschichte und vier

³² Siehe auch Anhang 1

³³ www.education.gouv.fr

Stunden Literatur auf Deutsch vermittelt. Erst ab der 10. Klasse („*seconde*“), also im *Lycée*, wird auch Mathematik zwei oder drei Stunden pro Woche in der Zielsprache unterrichtet³⁴. Dieser Studiengang führt zu OBI („*option baccalaureat international*“), das als Äquivalenz der Allgemeinen Hochschulreife in Deutschland gilt. Im Jahre 2008 haben 1586 Absolventen aller internationalen Abteilungen diese Prüfung bestanden³⁵. Als Beispiele für deutschsprachige Abteilungen innerhalb internationaler Schulen können die Schule Gambetta in Sèvres, das *Lycée François Ier* in Fontainebleau und die internationale Schule in Luynes erwähnt werden³⁶.

„*Sections européennes*“

Im Jahre 1992 wurden in französischen Schulen europäische Abteilungen („*sections européennes*“) gegründet, deren Ziel es war, sowohl Europabürger heranzubilden, als auch die Europa- und Weltoffenheit der französischen Schulen zu fördern³⁷. Die Grundsätze solcher Abteilungen sind der intensive Erwerb der Zielsprache, das Unterrichten mehrerer Sachfächer in dieser Sprache und starke Kenntnisse der Kultur des Landes der gelernten Sprache³⁸. Das integrierte Sprach- und Sachfachlernen kann schon im *Collège*, ab der 8. Klasse („*quatrième*“) stattfinden, aber in den meisten Fällen fängt es erst ab der 10. Klasse („*seconde*“), also im sogenannten *Lycée*, an. Die Sachfächer, die in der Zielsprache vermittelt werden, sind vor allem Erdkunde, Geschichte, Mathematik oder Naturwissenschaften. Diese „*sections européennes*“ können bis zu zehn Sprachen anbieten: Englisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Arabisch, Japanisch, Chinesisch, und natürlich auch Deutsch. Das Ziel für Schüler solcher Abteilungen ist, das Niveau B2 zu erreichen³⁹.

Die europäischen Abteilungen sind immer erfolgreicher: 1997-1998 waren schon 653 „*sections européennes*“ in Frankreich, unter denen 320 deutschsprachige Abteilungen. Im Jahre 2005 gab es insgesamt 181 464 Schüler, die an diesen europäischen Abteilungen studierten, und 1019 deutschsprachige Abteilungen (Le Pape Racine 2007: 4). Im Jahre 2009 studierten 252 363 Schüler in europäische Abteilungen, darunter 35

³⁴ Eduscol.education.fr

³⁵ Ebd.

³⁶ www.sis-sevres.net und www.deutsche-abteilung-fontainebleau.org

³⁷ <http://eduscol.education.fr>

³⁸ n°92-934 (19.08.1992)

³⁹ Rapport annexé au projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (www.media.eduscol.education.fr/file/editorial/38/2/rapportannexe_114382.pdf)

835 in deutschsprachigen Abteilungen⁴⁰. 2009 gab es insgesamt 1233 deutschsprachige „sections“ in Frankreich. In vier Jahren ist also die Anzahl der deutschsprachigen Abteilungen von 21 % gestiegen. Und in manchen Städten hat sich die Anzahl sogar verdoppelt: es ist zum Beispiel der Fall in Paris. Im Jahre 2007 befanden sich in der Hauptstadt 20 deutschsprachige „sections“; zwei Jahre später gab es mehr als 40⁴¹.

Das deutsch-französische Gymnasium

Am 10. Februar 1972 wurde ein Abkommen über die Schaffung eines deutsch-französischen Abiturs durch den damaligen französischen und deutschen Außenminister unterzeichnet. Dieses Abkommen führte 1975 zur Gründung des deutsch-französischen Gymnasiums von Buc in Frankreich und der zwei deutsch-französischen Gymnasien von Saarbrücken und Freiburg in Deutschland. In Frankreich ist das DFG eine staatliche Schule, in der es sowohl eine deutschsprachige als auch eine französischsprachige Abteilung gibt. Die Schüler, die Deutsch als Muttersprache haben, studieren in der deutschsprachigen Abteilung, während französische Muttersprachler in die französischsprachige Abteilung eintreten. Französische Schüler können ab der fünften Klasse („*CM2*“), der sechsten Klasse („*sixième*“) oder ab der zehnten Klasse („*seconde*“) in das Gymnasium durch das Bestehen einer Prüfung eintreten. In den Klassen werden nicht französische Lernpläne unterrichtet, sondern einen von beiden Regierungen festgestellten Lehrplan.

Ab der 5. und 6. Klasse werden zwischen fünf und sechs Stunden Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. In der französischen Abteilung werden auch Sachfächer auf Deutsch vermittelt: Erdkunde zwei Stunden wöchentlich ab der 8. Klasse („*quatrième*“) bis zur 12. Klasse („*terminale*“), Biologie zwei Stunden wöchentlich in der 9. Klasse („*troisième*“), Geschichte zwei Stunden wöchentlich in der 11. Klasse („*première*“), Mathematik vier oder fünf Stunden wöchentlich zwischen der 10. und 12. Klasse in den literarischen und sozialwissenschaftlichen Zweigen, Sport, Kunst und Musik abwechselnd⁴². Durchschnittlich bekommen Schüler aus der französischsprachigen Abteilung zwischen zwei und acht Stunden integrierte Kurse auf Deutsch pro Woche. Im *Collège* haben die Schüler 31 Stunden Unterricht pro Woche. Im *Lycée* ist die

⁴⁰ www.emilangues.education.fr/references/chiffres-cles-des-selo/2009

⁴¹ www.emilangues.education.fr/references/chiffres-cles-des-selo/2009/academie-paris

⁴² Siehe www.lyc-lfa-buc.ac-versailles.fr

Gesamtstundenzahl 38 Stunden pro Woche. Der Teil der integrierten Kurse repräsentiert also weniger als ein Drittel des Unterrichts, was uns ermöglicht, diese Lernmethode als integriertes Sprach- und Sachfachlernen und nicht als „Immersion“ zu bezeichnen⁴³.

Als Abschluss bekommen die deutschen und französischen Schüler ein deutsch-französisches Abitur, was ihnen dann erlaubt, in Frankreich oder in Deutschland zu studieren. Diese Form des bilingualen Abiturs existiert nur in den drei deutsch-französischen Gymnasien von Buc, Saarbrücken und Freiburg, und soll nicht mit dem Abibac verwechselt werden.

Abibac

1987 wurde zum erstmal das Projekt der „Abibac“⁴⁴ Abteilungen im Rahmen der deutsch-französischen Kooperation entworfen. Es wurde dann im Jahre 1994 durch ein unterzeichnetes Abkommen von beiden Regierungen konkretisiert. Die Abibac Ausbildung ermöglicht, einen doppelten Abschluss vorzubereiten und gleichzeitig ein Zeugnis für das französische *Baccalauréat* und für das deutsche Abitur zu bekommen. Die Absolventen können dann in Deutschland und in Frankreich studieren oder in einen von den 145 deutsch-französischen Doppelstudiengängen eintreten.

Im Schuljahr 2009-2010 war es möglich in 59 französischen Gymnasien an einem Abibac Studiengang teilzunehmen⁴⁵. Diese Abteilungen befinden sich sowohl in traditionellen Gymnasien⁴⁶ als auch in europäischen⁴⁷ und internationalen⁴⁸ Schulen. Aber diese Ausbildung unterscheidet sich von dem deutsch-französischen Gymnasium dadurch, dass sie erst ab der 10. Klasse im sogenannten *Lycée* anfängt. Die Abibac Schüler bekommen also später integrierte Kurse als die DFG Schüler.

Im Gegensatz zum deutsch-französischen Gymnasium wird in den Abibac Abteilungen den nationalen französischen Lernplänen gefolgt, außer im Deutschunterricht und in den Sachfächern, die in der Zielsprache vermittelt werden. In diesem Fall wird ein gemeinsamer deutsch-französischer Lernplan unterrichtet.

Die Schüler bekommen mehr Stunden Deutsch als Fremdsprache: sechs Stunden wöchentlich mit einem Schwerpunkt auf deutsche Literatur und deutsche Kultur.

⁴³ Siehe Teil 1.1

⁴⁴ Abitur - *Baccalauréat*

⁴⁵ Siehe Anhang 2

⁴⁶ Beispielsweise im *Lycée Faidherbe* in Lilles

⁴⁷ Europäisches *Lycée Charles de Gaulle* in Dijon

⁴⁸ Internationale „*Cité scolaire*“ in Lyon

Sachfächer, wie Erdkunde und Geschichte werden auch zwischen vier und fünf Stunden wöchentlich auf Deutsch unterrichtet. In manchen Abibac Abteilungen wird auch Landeskunde („*éducation civique*“) auf Deutsch beigebracht. Es ist beispielsweise der Fall im Gymnasium Gabriel Guist’Hau in Nantes⁴⁹. Die CLIL Lehrer der Abibac Abteilungen sind außerdem alle deutsche Muttersprachler.

Diese Abteilungen haben immer mehr Erfolg: im Jahre 2004 wurden 360 Abibacs zuerteilt, im Jahre 2005 397, und 2008 haben 676 Schüler die Abibac Prüfung bestanden⁵⁰. Die Anzahl aller Abibac Schüler ist auch von 2278 im Jahre 2007 auf 3177 im Jahre 2008 gestiegen⁵¹.

Der besondere Fall des Elsass und Lothringen

Man betrachtet auch eine große Anzahl von Abibac Klassen in dem Elsass und in Lothringen. Es sind beispielsweise 261 Schüler in der Akademie von Straßburg, die 2010 das Abibac absolvieren werden⁵². Das gleiche Phänomen findet auch in den deutschsprachigen „sections européennes“ statt. Im Jahre 2009 gab es in der Akademie von Straßburg 90 deutschsprachige Abteilungen und insgesamt 2798 CLILiG Schüler⁵³, während 4238 Schüler der Akademie von Nancy und Metz in 141 deutschsprachigen Abteilungen studierten. Insgesamt repräsentiert die Anzahl von CLILiG Schüler in beiden Akademien ungefähr 20% der Gesamtzahl der in deutschsprachigen „sections européennes“ Lernenden.

Außerdem wird im Elsass Deutsch als Fremdsprache bereits in der Grundschule gelernt. In 2004 haben 90% der Grundschüler angefangen, Deutsch zu lernen (Hagège, 2004). Die Sprache Goethes wurde auch lange von der Mehrheit der *Collège* Schüler gewählt: im Jahre 1999-2000 haben zum Beispiel 67 611 Schüler in den Collèges Deutsch gelernt (Geiger-Jaillet, 2005). Aber diese Tendenz kehrt sich allmählich um und im Jahre 2004 repräsentierte die Anzahl der Deutschlernenden nur noch 47 % der gesamten College Schüler der Akademie von Strasbourg, während 54% der Schüler Englisch als erste Fremdsprache wählten (Hagège 2004).

⁴⁹ <http://clg-guisthau-44.ac-nantes.fr>

⁵⁰ Vgl. www.eduscol.education.fr und Le Pape Racine, 2009

⁵¹ www.france-allemande.fr

⁵² www.ac-strasbourg.fr/sections/scolarité_examens/calendrier_des_examens/calendrier_du_baccal/la_session_2010_du_b

⁵³ In den „sections européennes“ (Siehe: www.emilangues.education.fr/references/chiffres-cles-des-selo/2009/academie-strasbourg)

Trotzdem bleiben die Akademien von Straßburg, Nancy und Metz die französischen Regionen, wo Deutsch als Fremdsprache am meisten gelernt wird:

„ohne das Elsass sähe es mit der tatsächlichen Sprachenvielfalt in den französischen Schulen noch trauriger aus“ (Geiger-Jaillet, 2005: 53)

Dieses Interesse für das Deutsche lässt sich auf einer Seite durch die historische Vergangenheit beider Regionen erklären, die lange ein Teil des deutschen Territoriums waren, und die erst nach dem Versailler Vertrag 1919 endgültig von Frankreich annektiert wurden. Sie waren also lange zweisprachige Regionen. Auf der anderen Seite spielt auch die geographische Lage dieser Regionen eine besondere Rolle in den von den Schülern gewählten Fremdsprachen. Die Nähe zwischen ihnen und Deutschland erklärt unter anderem, warum Deutsch als Fremdsprache oft gewählt wird. In Südwest Frankreich beobachtet man zum Beispiel das gleiche Phänomen, indem die meist gelernte zweite Fremdsprache Spanisch ist. Dies lässt sich unter anderem durch die geographische Nähe an Spanien erklären⁵⁴. In dieser Perspektive bietet die Sprache den Einwohnern die Möglichkeit, langfristig einen Beruf im Nachbarland ausüben zu können. Es ist auch ein Grund dafür, warum Deutsch als Fremdsprache öfters in Ostfrankreich gelernt wird.

1.2.3 Besondere Merkmale des CLILiG in Frankreich

Die französischen CLILiG Abteilungen werden oft als elitär bezeichnet. Das liegt zunächst darin, dass die deutsche Sprache als schwierig gilt, im Vergleich zu lateinischen Sprachen wie Spanisch oder Italienisch. Außerdem sei die deutsche Sprache „ein Auswahlkriterium, welches Kinder aus einem sozial schwächeren Hause oder mit weniger intellektuellen Fähigkeiten ausschließen könnte“ (Geiger Jaillet, 2005: 48). Eine von dem *Observatoire de l'Enfance* durchgeführte Studie zeigte eigentlich, dass Kinder von Kadern oder von Eltern mit einem intellektuell anspruchsvollen Beruf zwischen 35 und 40 % der Deutschlernenden repräsentierten⁵⁵. Das Internationale Handbuch des DaF behauptet, dass ungefähr 45 % der französischen Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache wählen, aus Familien der oberen Mittelschicht und der

⁵⁴ « Le point sur les langues vivantes », *Observatoire de l'enfance*, n°52, juin 2002
(www.observatoiredelenfance.org)

⁵⁵ Ebd.

Oberschicht kommen (Thimme, 2001: 1502). Im Gegensatz dazu bilden Kinder der Nichterwerbstätigen weniger als 5 % der DaF Lernenden⁵⁶.

In diesen Abteilungen (Abibac, DFG, deutschsprachige „sections européennes“, usw.) bestehen meist 100% der Schüler die Abiturprüfung. Im Jahre 2008 haben mehr als 95% der in Abibac Abteilungen angemeldeten Schüler das Abibac bestanden⁵⁷. Im *Lycée Chateaubriand* in Rennes haben seit 1995 502 Schüler die Abibacprüfung bestanden, nur ein Schüler ist durchgefallen⁵⁸. Im Jahre 2009 haben auch 100% der Abibac-Schüler des *Lycée Mermoz* im Elsass und des *Lycée Auguste Angellier* in Dunkerque das Abibac bestanden. Im deutsch-französischen Gymnasium von Buc haben 2009 auch alle Schüler der *Terminale* das binationale Abitur bestanden. Unter den Absolventen haben 26,1 % mit „sehr gut“ bestanden und 36,3 % mit „gut“. Seit 2000 sind übrigens nur drei Schüler des DFG durchgefallen⁵⁹.

Außerdem findet die Zulassung zu CLILiG Abteilungen nur unter bestimmten Bedingungen statt. Im DFG gibt es in den 5. und 6. Klassen eine Aufnahmeprüfung, nach der nur 30 Schüler pro Klasse aufgenommen werden. Um in eine Abibac Abteilung oder in eine deutschsprachige „section européenne“ eintreten zu können, müssen die Schüler Bewerbungsunterlagen ausfüllen, eine gute Beherrschung des Deutschen nachweisen können und einen Motivationsbrief schreiben. Diese Klassen sind auch oft unterbesetzt⁶⁰. Aber es ist immerhin schwer zu sagen, ob die geringe Anzahl von Schülern aufgrund eines Mangels an Interesse oder aufgrund eines zu strengen Aufnahmeprozesses erklärt werden kann.

Dieser Abschluss ermöglicht, das Studium nach dem Abitur in Deutschland zu absolvieren, ohne dass eine Äquivalenz noch beantragt werden muss. Die Absolventen können auch in zahlreichen Doppelstudiengängen zwischen Frankreich und Deutschland aufgenommen werden. Das Ziel derartiger Studiengänge ist der Abschluss des Studiums mit einem Doppeldiplom. Im Fall des integrierten Magisterstudiengangs in Geschichte zwischen der Universität Aix-en-Provence und der Universität Tübingen (TübAix) hat der Student die Möglichkeit, die Hälfte seines Studiums in Frankreich und die andere Hälfte in Deutschland zu absolvieren. Am Ende seines Studiums bekommt

⁵⁶ Ebd (S.2)

⁵⁷ <http://eduscol.education.fr/cid45740/1a-formation-abibac.html>

⁵⁸ www.lycee-chateaubriand.fr/enseignements/medias/ABIBAC_plaquette.pdf

⁵⁹ www.lyc-lfa-buc.ac-versailles.fr/fr/lycee-franco-allemand/palmares-du-lfa.html

⁶⁰ Zwischen 10 und 25 Schüler pro Klasse

man einen französischen Master und einen deutschen Magister in Geschichte. In Frankreich gibt es heutzutage mehr als 140 deutsch-französische integrierte Studiengänge⁶¹. In diesen Ausbildungen besitzen übrigens viele der aufgenommenen Studenten einen Abschluss aus einer CLILiG Abteilung. Im Lycée Chateaubriand von Rennes sind zum Beispiel 24 % der 2009 Absolventen in europäische beziehungsweise internationale Studiengänge eingetreten. Im Jahrgang 2007-2008 waren beispielsweise im Tübaix Studiengang nur drei französische Studenten: die erste Studentin hatte bereits das Germanistikstudium in Paris angefangen, der zweite Student kam aus der Abibac Abteilung des Gymnasiums von Luynes in der Nähe von Aix-en-Provence und die letzte Studentin hatte ihr Abitur im deutsch-französischen Gymnasium von Buc absolviert.

Diese Abteilungen sind in Frankreich auch als elitär angesehen, indem viele Absolventen nach dem Abitur eine sogenannte „Grande Ecole“ besuchen. Diese Eliteschulen bilden vor allem in Wirtschafts-⁶² und Ingenieurwissenschaften⁶³ und Verwaltung⁶⁴ aus. Um in diese Schulen aufgenommen zu werden, muss man eine Prüfung bestehen, für die man sich zwei Jahre lang in einer sogenannten *Classe préparatoire*, oder *Prépa*, vorbereiten kann. Die meisten Schüler der französischen CLILiG Abteilungen besuchen also zuerst eine *Prépa*, um dann die Aufnahmeprüfung einer *Grande Ecole* bestehen zu können. Es ist zum Beispiel der Fall im deutsch-französischen Gymnasium von Buc und im Lycée Chateaubriand in Rennes.

Was aus den CLILiG Abiturienten geworden ist:

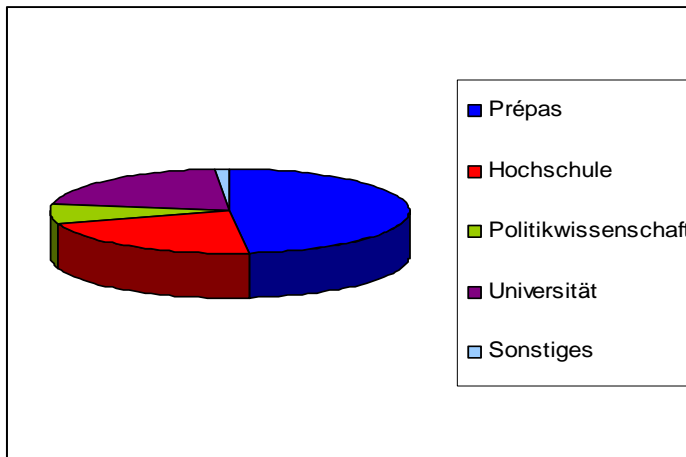
1. Jahrgang 2008 im Deutsch-französischen Gymnasium von Buc

⁶¹ www.dfg-ufa.org

⁶² z.B: HEC, ESSEC, ESCP-EAP, usw.

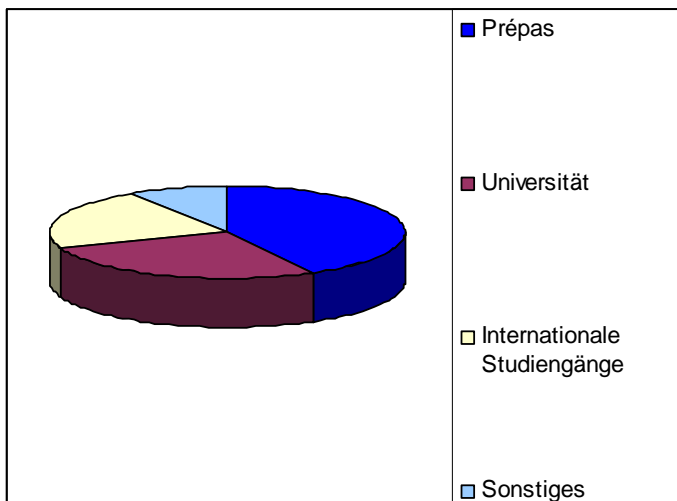
⁶³ z.B: Centrale, Polytechnique, Ecole des mines, usw.

⁶⁴ z.B: ENA



Quelle: www.lyc-lfa-buc.ac-versailles.fr

2. Jahrgang 2009 in der Abibac Abteilung des Lycée Chateaubriand in Rennes



Quelle : www.lycee-chateaubriand.fr/enseignements/medias/ABIBAC_plaquette.pdf

Schließlich ist es heutzutage auch ein großer Vorteil in Frankreich, die deutsche Sprache beherrschen zu können. In einer Zeit der zunehmenden Globalisierung von Wirtschaft, Verwaltung und Diensten sind Sprachen wesentliche Trümpfe. In Frankreich ist Deutsch als eine wichtige Arbeitssprache angesehen, denn, wie Christine Le Pape Racine es beobachtet, ungefähr „4000 Kaderstellen können nicht besetzt werden, weil deutschsprachige Angestellte fehlen“ (Le Pape Racine 2007: 7). Es scheint also, als ob Deutsch zahlreiche Berufsperspektiven geben würde. Trotzdem wird Englisch immer mehr gelernt. Das liegt vielleicht darin, dass die deutsche Sprache

immer noch unter negativen Stereotypen leidet, und dass es eben zu oft als elitär, also schwierig und nur für eine geringe Anzahl der Menschen, angesehen wird.

Wie schon erwähnt, sinkt die Anzahl der DaF-Lernenden immer weiter und die Franzosen scheinen, der deutschen Sprache immer weniger Zuneigung entgegenzubringen. In einem solchen Kontext sei vielleicht das integrierte Sprach- und Fachlernen auf Deutsch die Lösung, um dieses Phänomen zu ändern. Laut Zahlen des Erziehungsministeriums gibt es nämlich immer mehr Abibac Klassen, deutschsprachige „sections européennes“ und deutschsprachige Abteilungen innerhalb internationaler Schulen. Es zeigt sich also, dass es eine richtige Nachfrage gibt, Deutsch nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu lernen, sondern auch durch eine tiefere Erfahrung, also in einem Kontext, wo Schüler Sachfächer in der Zielsprache lernen, wo sie mit Lehrern interagieren, die auch Muttersprachler sind, und wo sie sowohl Fach- und Sprachwissen als auch interkulturelle Kompetenzen in der Sprache erwerben.

Die Methode des CLILiG, um die Sprache zu erwerben, ist also anders als der DaF-Unterricht. Aber inwiefern beeinflusst diese Unterrichtsform die Beziehung zwischen dem Schüler und der Zielsprache? Welche Attitüden haben die CLILiG Schüler bezüglich der deutschen Sprache? Entwickeln die CLILiG Schüler die traditionellen Stereotype, die mit dem Deutschen assoziiert werden? Attitüden beeinflussen auch die Motivation des Schülers, eine Sprache zu erwerben (Gardner & Lambert, 1972): wie ist also die Motivation der Schüler im Rahmen des integrierten Sprach- und Fachunterrichts?

Diese Fragen werden wir im nächsten Kapitel dieser Arbeit anhand Zeugnisse von französischen Schülern des deutsch-französischen Gymnasiums von Buc erläutern.

Kapitel 2

Attitüden, Image und Motivation der Schüler im CLILiG Unterricht

2.1 Die Rolle der Attitüden zur Fremdsprache und zur Lern- und Sprachsituation im Fremdsprachen- bzw. bilingualen Sachfachunterricht

Der Fremdspracherwerb ist ein dynamischer Prozess, in dem die Motivation und die Attitüden den Erfolg stark beeinflussen können. Unter „Attitüden“ werden im Allgemeinen Empfindungen bezeichnet, die Menschen einer fremden Sprache entgegenbringen (Crystal 1985). Dies umgreift auch Meinungen und Stereotype, die man gegenüber einer Sprache und deren Kultur haben kann. Außerdem werden in diesem Beitrag nicht nur Attitüden zu der Zielsprache untersucht⁶⁵, sondern auch zur Sprach- und Lernsituation⁶⁶. In dieser Hinsicht entspricht das Konzept der Attitüde der Definition von Lohtman (2009: 129), dass Attitüden „auf ein allgemeines situationsunabhängiges Gefühl verwiesen, das mit einer bestimmten Sprache *und* mit deren Erwerb verbunden wird“.

Attitüden bestehen aus sogenannten „kognitiven“, „affektiven“ und „konativen“ Komponenten. Unter kognitiven Komponenten wird die „bewusst gemachten Einstellungen“ bezeichnet (Ebd: 129). Affektive Komponenten der Attitüden sind die Assoziationen (positiv oder negativ), die man im Allgemeinen mit der Sprache verbindet, und die unser Image dieser Sprache auch beeinflussen (Ebd). Attitüden sind auch durch eine konative Dimension bedingt, das heißt durch „bewusst motivationsbedingte Aspekte der Persönlichkeit, um das, was Menschen anstreben“ (Lohtman, 2004: 175). In diesem Beitrag werden vor allem die Assoziationen, die Schüler mit der Zielsprache machen, untersucht. Die Attitüden zur Lernsituation im Allgemeinen und dann im besonderen Fall des bilingualen Sachfachunterrichts werden auch berücksichtigt.

2.1.1. Attitüden gegenüber Fremdsprachen bzw. dem Deutschen

Die Tatsache, dass die Attitüde zu einer Sprache und deren Sprachgruppe eine wesentliche Rolle im Erwerbsprozess spielt, wurde in der Forschung oft untersucht (siehe zum Beispiel Gardner 1985, Ellis, 1994, Dörnyei 2001). Es wurde unter anderem

⁶⁵ Im Sinne von Einstellungen und Image der Sprache

⁶⁶ Also die Gefühle, die die Lernsituation oder der Erwerb der Sprache beim Schüler verursachen können.

festgestellt, dass eine positive Attitüde zu einer Zielsprache und deren Kultur sich auf den Erwerb der Fremdsprache auswirkt (Gardner 1985). Unter positive Attitüde versteht man unter anderem den Willen, die Zielsprache zu lernen und deren Gemeinschaft zu verstehen. Tatsächlich sollen positive Gefühle und Einstellungen gegenüber der Sprache und der Sprachgemeinschaft „mehr Aufmerksamkeit auslösen als das, was „neutral“ ist, und zu besserem Behalten führen“ (Lochtman, 2009: 129). Ein Schüler, für den die Zielsprache mit positiven Aspekten und Gefühlen assoziiert wird, wird also mehr Lust haben, diese Sprache zu erwerben und zu sprechen.

In der Forschung wurde gezeigt, dass die Entstehung von Attitüden gegenüber einer Sprache und seinem Erwerb von mehreren Faktoren abhängen. Hier werden einige Faktoren dargestellt, die für unsere Studie relevant sind.

Der soziale und historische Kontext

Einstellungen über eine Sprache und deren Kultur werden jedem Kind vermittelt, das in einer Gemeinschaft aufwächst. Deswegen ist der Status einer Sprache und die Weise, auf die diese im sozialen und historischen Kontext berücksichtigt wird, Elemente, die die Entstehung von positiven, negativen oder neutralen Attitüden stark beeinflussen können (siehe u.a Gardner, 1985, Dewaele 2005). Der Fall von Belgien ist interessant, um dieses Beispiel zu illustrieren. In diesem Land existiert nämlich eine Konfliktgeschichte zwischen den zwei größten Nationalsprachen, Flämisch (also Niederländisch) und Französisch. Diese lässt sich unter anderem durch historische, gesellschaftliche und politische Faktoren erklären, die allmählich die Verhältnisse der Belgier zu einer oder der anderen Sprache geprägt haben. In Flandern wurde Französisch sehr lange von Mitgliedern der höheren Schicht gesprochen. Dewaele (2005: 120) erklärt, dass Französisch in Flandern oft als eine gesellschaftlich höhere Sprache wahrgenommen wird. Französisch in Flandern zu sprechen, wird immer noch als eine Prahlerei und Missachtung des Niederländischen interpretiert: „Speaking French in Flanders is interpreted as a sign of ostentation and disregard for Dutch“ (2005: 119). In seiner Untersuchung hat Dewaele nämlich gezeigt, dass flämische Studenten eine viel positivere Attitüde gegenüber dem Englischen als dem Französischen haben, und erklärt es durch die sozialpolitischen Beziehungen zwischen den Niederländisch- und Französischsprachigen (Ebd). Die belgische Forschung zu

Sprachattitüden hat sich stark für die Attitüden flämischer Studenten gegenüber Fremdsprachen interessiert (siehe u.a. Lochman & Lutjeharms, 2004), denn der Fall Belgiens ist ein gutes Beispiel dafür, wie eine negative Bewertung der Sprachgemeinschaft wegen historischer und gesellschaftlicher Gründe die Attitüde des Lernalers beeinflussen kann. In Frankreich ist die historische Vergangenheit zwischen Deutschland und Frankreich auch eine Konfliktgeschichte und prägt immer noch das Image der Deutschen bei einigen Franzosen. Im Fall des deutschsprachigen CLIL ist es interessant, einschätzen zu können, ob der historische Kontext zwischen Deutschland und Frankreich die Attitüden der Schüler gegenüber der Sprache prägt. Dies wird im Rahmen der empirischen Studie untersucht⁶⁷.

Die Attitüde der Eltern

Die Attitüde der Eltern ist auch wichtig und kann den Spracherwerb ihrer Kinder beeinflussen (Gardner 1985, Dewaele 2005). Im Fall der Abibac Abteilungen werden die Schüler ab 15 oder 16 Jahren alt in diese Abteilungen aufgenommen. Man kann also suggerieren, dass die Eltern diese Entscheidung anstelle ihrer Kinder getroffen haben, aber es kann auch sein, dass ein Teil der Schüler es selber entschieden haben, in eine deutschsprachige Abteilung einzutreten⁶⁸. Es ist in diesem Fall also schwierig festzustellen, inwiefern die Attitüde der Eltern die Schüler beeinflusst haben. Im Gegensatz zu den Abibac Abteilungen werden die Schüler des deutsch-französischen Gymnasiums schon ab zehn oder elf Jahren alt in die Schule aufgenommen. In diesem Fall kann man behaupten, dass die Eltern die Entscheidung treffen, ob ihr zehn- oder elfjähriges Kind die Aufnahmeprüfung schreiben wird. Die Kinder sind also nicht diejenigen, die beschließen, eine solche Schule zu besuchen. Es ist also vermutbar, dass die Eltern, indem sie ihre Kinder zu diesem Gymnasium schicken, die deutsche Sprache für einen notwendigen Trumpf für ihre Kinder halten. Man kann also davon ausgehen, dass die Eltern positive Attitüden gegenüber der deutschen Sprache haben, und dass diese die Einstellungen ihrer Kinder gegenüber der Sprache positiv prägen. In diesem Beitrag werden wir die Attitüden der DFG Schüler gegenüber der Sprache untersuchen

⁶⁷ Siehe Teil 2.3

⁶⁸ In diesem Alter kann man davon ausgehen, dass manche Schüler schon wissen, wie sie sich in ihrem Studium orientieren möchten.

und daher einschätzen können, ob die positiven Attitüden der Eltern den Kindern vermittelt wurden.

Alter und Geschlecht

Laut mancher Forscher spielen das Alter und das Geschlecht auch eine Rolle bei der Entwicklung von Attitüden gegenüber Sprachen. Gardner und Masgoret (2003: 136) haben eben eine Verbindung zwischen dem Alter des Schülers und seiner Attitüde und seinem Erfolg gefunden. Sie haben nämlich festgestellt, dass die Beziehung zwischen dem Lernerfolg und seiner Attitüde gegenüber der Zielsprache je nach dem Alter variieren kann. Das bedeutet also, dass je älter man wird, desto wichtiger wird die Rolle der Attitüde im Fremdspracherwerb sein. Gardner und Masgoret haben diese Hypothese untersucht und bestätigt, trotzdem blieb der Effekt des Alters in ihrer Studie nur gering (2003: 153). Im Gegensatz dazu zeigt Cenoz (2001), dass es unterschiedliche Attitüden zwischen Altersgruppen gibt. Cenoz analysiert die Attitüde gegenüber dem Englischen bei drei Kategorien von Schülern: bei Neun- und Zehnjährigen, bei Dreizehn- und Vierzehnjährigen und schließlich bei Sechzehn- und Siebzehnjährigen. Die Ergebnisse zeigen, dass die jüngsten auch die positivsten Attitüden gegenüber der Zielsprache hatten. Es scheint also, als ob je jünger man sei, desto besser seien die Einstellungen und Gefühle gegenüber der Fremdsprache. Die CLILiG Forscher haben eigentlich auch gezeigt, dass der deutschsprachige bilinguale Sachfachunterricht in den Vorschulen am erfolgreichsten ist⁶⁹, was sich vielleicht durch bessere Attitüden der Schüler erklären lässt.

Das Geschlecht scheint auch die Entwicklung der Attitüden zu prägen. Es scheint, als ob Frauen eine andere Art von Attitüde gegenüber der Fremdsprache entwickeln würden, als Männer. Anastasi erklärt es dadurch, dass „from early childhood, girls may learn to meet problems through social communication, while boys may learn to meet problems by spacial exploration and independant action“(1985: 22, Zitat aus Dewaele 2005: 124). Frauen verwenden die Sprache, um ein Problem zu lösen, oder mit einer Situation klarzukommen, im Gegensatz zu Männern, die die Sprache meistens nur als Kommunikationsmittel verwenden. Männer würden sich also mehr auf die kommunikativen Aspekte der Kommunikation konzentrieren, während Frauen mehr

⁶⁹ Siehe Kapitel 1

Wert auf affektive und metakommunikative Aspekte in ihrer Kommunikation legen. Dies könnte erklären, warum Frauen andere Attitüden entwickeln und mehr Erfolg beim Fremdspracherwerb haben (Ebd: 124). Baker und MacIntyre (2000) haben auch die Attitüden von kanadischen Schülern und Schülerinnen gegenüber dem Französischen analysiert und haben wesentliche Unterschiede dargestellt. Die Schülerinnen zeigten nämlich positivere Attitüden gegenüber der Sprache, der Französischsprachigen und der französischen Kultur als die männlichen Schüler (2000: 329). Merisuo-Storm (2007) hat die Attitüden der Schüler in CLIL Klassen und in monolingualen Klassen untersucht, und hat nach den Ergebnissen festgestellt, dass Mädchen der monolingualen Klassen positivere Attitüden hatten, als die Jungen. Im Gegensatz dazu war der Unterschied zwischen den Attitüden der Mädchen und Jungen in den CLIL Klassen weniger sichtbar (2007: 234). Beide zeigten eher positive Attitüden gegenüber der Zielsprache. Lasagabaster und Sierra (2009: 8) haben die Hypothese, dass Mädchen positivere Attitüden besitzen, bei spanischen Schülern einer CLIL Klasse untersucht. Diese wurde nur „partially confirmed“, also nur teilweise bestätigt (2009: 13), was den Ergebnissen von Merisuo Storm entspricht. In unserer empirischen Untersuchung wird es interessant, den Aspekt des Geschlechts zu berücksichtigen, um diese Hypothese nachprüfen zu können.

Informelle Situationen

Attitüden können auch von formellen und informellen Kontexten beeinflusst werden (Gardner 1985). Unter „formellen“ Kontext wird der Unterricht bezeichnet, während „informelle“ Kontexte auf Ausflüge, Austauschprogramme oder Stammtische hinweisen. Beide haben Einflüsse auf die Attitüde zur Sprache und Lernsituation: sie können sowohl linguistische als auch nichtlinguistische Folgen haben. Der Schüler kann durch Unterricht oder Ausflüge ins Land der Sprache bessere Sprachkompetenzen erwerben und ein besseres beziehungsweise familiäres Gefühl zur Sprache entwickeln, was eine positivere Attitüde zur Sprachsituation verursachen wird, und ihn also ermuntern könnte, die Zielsprache öfters zu benutzen. Die Erfahrungen in formellen oder informellen Sprachsituationen können also auf die Attitüde des Schülers zur Sprache wirken. Dies könnte vor allem der Fall bei CLIL Studenten sein, die im Rahmen der CLIL Abteilungen sowohl mit formellen Lernsituationen (Unterricht in der

Zielsprache) als auch informellen Situationen (durch Ausflüge und Austauschpartner) konfrontiert sind⁷⁰.

Stereotype

Die Attitüden gegenüber einer Sprache hängen auch von den Stereotypen und Vorurteilen ab, die über diese Sprache und deren Sprecher vermittelt werden (Dewaele 2005: 120). Stereotype bezüglich der Zielsprache und deren Kultur führen oft zum schlechten Image der Sprache und können auch eine eher negative Attitüde beim Schüler verursachen, wie beispielsweise einen Mangel an Lust, die Sprache zu lernen, weil es eine „hässliche“ Sprache ist. Dies könnte dann zum Motivationsverlust führen und schließlich zum Scheitern des Spracherwerbs. Es ist also wichtig, die kulturellen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache zu verstehen, um keine negativen Stereotype über die Sprache und deren Kultur zu haben. Eine Hypothese im Rahmen dieser Studie ist, dass die Stereotype durch die Methode des CLILiG, die regelmäßige Interaktion zwischen deutschsprachigen Muttersprachlern und Französischsprachigen und den häufigen Kontakten mit der Zielsprache, beseitigt werden.

Übliche Attitüden zum Deutschen und sein Image

Die deutsche Sprache leidet an einem negativen Image, was unter anderem durch die abnehmende Anzahl der DaF-Lernenden zu spüren ist. In einer in Belgien durchgeführten Untersuchung stellt Katja Lochtman dar, wie die belgischen Studenten und Schüler das Deutsche wahrnehmen, und womit sie die Sprache und deren Kultur assoziieren (Lochtman 2004, 2009). Bei den Studierenden scheint das Image des Deutschen vor allem mit „Bier“, „Wurst“, „Sauerkraut“, „Hitler“ und „Schroeder“ assoziiert zu sein (2004: 179, 180). Bei den Schülern wurde 33 % der Assoziationen mit „Krieg“ verbunden. Außerdem kamen Assoziationen wie „Bier“, „Wurst“, „Sauerkraut“ und „Lederhosen“ in 40 % der Antworten vor (2009: 131). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass das Image des Deutschen bei belgischen Studierenden und Schülern ziemlich stereotyp und klischeehaft ist. Die Sprache ist auch mit negativen

⁷⁰ Dieser Aspekt wird im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der Öffnung zur Sprachkultur und Interkulturalität im Rahmen des CLIL ausführlicher diskutiert.

Adjektiven, wie „hässlich“, „schwierig“ oder „kalt“ assoziiert und war unter Niederländisch, Französisch, Englisch und Spanisch die Sprache, die am wenigsten als „schön“ beschrieben wurde (2004: 176, 179; 2009: 131). Nur die Sprachstudierenden haben die deutsche Sprache positiver bewertet. Für sie ist Deutsch „schön“ und „wichtig“. Laut Lochtmann hängt es damit zusammen, „dass sie die Sprachabteilung gewählt haben“ (2009: 132). Ihre Bewertung ist also logisch.

Aber nicht nur in Belgien leidet die deutsche Sprache an negativen Stereotypen, sondern auch in den Niederlanden, wo sich das schlechte Image der Sprache und der Deutschen im Allgemeinen durch die dunkle Vergangenheit des Zweiten Weltkriegs verstehen lässt. Eine Studie zeigte im Jahre 1993, dass die niederländischen Jugendlichen negativere Einstellungen zu Deutschland hatten als die anderen europäischen Länder (Jansen, 1993). Dies lässt sich zum Beispiel in den Germanistikabteilungen der niederländischen Universitäten beobachten, wo sich wenige Studenten anmelden (Lochtmann 2004: 176).

In Frankreich spielt die historische Vergangenheit zwischen den zwei Nachbarländern auch eine Rolle, wie die Franzosen die deutsche Sprache beurteilen. Es gibt heutzutage noch viele negative Einstellungen dem Deutschen gegenüber: für viele wird sie immer noch mit der Sprache der Nazis assoziiert. Dieser Aspekt der Sprache wurde auch in zahlreichen Filmen übertrieben, was auch dazu geführt hat, das Image einer barbarischen Sprache aufrechtzuerhalten. Außerdem gilt das Deutsche als „langweilig, hart, schmucklos und uncool“ (Lepp & Tank, 2009: 354). In Frankreich ist „Deutsch ein sperriges Produkt mit dem Image: schwierig und zu hart“⁷¹.

Immerhin zeigte eine 2003 in Frankreich durchgeführte Repräsentativbefragung zum Image Deutschlands und der Deutschen eher positive Ergebnisse. Die Franzosen haben die Deutschen in den Kategorien „gastfreundlich“, „sympathisch“ und „fröhlich“ klassifiziert⁷². Dies lässt sich wahrscheinlich durch die Verbesserung der deutsch-französischen Beziehungen seit dem im Jahre 1963 unterzeichneten Elysee Vertrag erklären (Lepp & Tank, 2009: 353)

Wenn die Franzosen anscheinend ein positives Image der Deutschen haben, bleibt die Sprache immer weniger populär als Englisch oder Spanisch. Diese Sprachen sind heutzutage in der Öffentlichkeit mehr anwesend als Deutsch. Die Kultur der

⁷¹ Cécile Coutheillas, Agentur „Ailleurs Exactement“, Paris (Zitat aus Lepp & Tank 2009, S. 349)

⁷² Diese Befragung wurde von dem Presse- und Informationsamt der deutschen Bundesregierung beauftragt

Jugendlichen wird beispielsweise vor allem von englischsprachiger Musik, Filmen und Serien geprägt. Außerdem wird Englisch mit den Vereinigten Staaten, dem heutzutage mächtigsten Land der Welt, assoziiert (Dewaele 2005: 132). Das Spanische wird auf der anderen Seite oft mit Sonne, Ferien und Wärme verbunden (Lochtman 2004: 132). Für alle diese Gründe sind auch Englisch und Spanisch für die Fremdsprachenlernenden viel attraktiver als Deutsch. Im Gegensatz zum Englischen und zum Spanischen leidet Deutsch heute noch oft an Stereotypen und Mangel an Popularität. In der empirischen Studie dieses Beitrags ist es also relevant, einschätzen zu können, was das Image der deutschen Sprache bei CLILig Schülern ist, und ob diese Lernmethode ihre Einstellung gegenüber der Sprache verändert hat.

2.1.2. Attitüden zur Fremdsprache im besonderen Rahmen des CLIL

Laut Hartiala ist eins der Hauptziele des Sachfachunterrichts in einer Fremdsprache „to encourage positive attitudes towards the target language and others languages“ (Hartiala, 2000: 38). Für Marsh (2000: 7) „a major outcome of CLIL is to [...] nurture a „can do“ attitude towards language learning in general“. Es ist also ein wesentliches Ziel des integrierten Sprach- und Fachunterricht, positive Attitüden gegenüber Sprachen und dem Spracherwerb zu fördern. Die wenigen Untersuchungen, die über dieses Thema durchgeführt wurden, haben Attitüden zwischen CLIL Klassen und Schülern normaler Fremdsprachenunterrichten verglichen, und nach den Ergebnissen festgestellt, dass die CLIL Methode eine positivere Attitüde gegenüber Sprachen und dem Fremdsprachenerwerb fördert, als ein normaler Fremdsprachenunterricht (siehe u.a, Sylvèn 2006, Merisuo-Storm 2007, Lasagabaster & Sierra 2009, Pirskanen 2009). Untersuchungen wurden beispielsweise in Schweden durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass Schüler des englischsprachigen CLIL eine positivere Attitüde gegenüber der Sprache hatten, als Lernende des Englischen als Fremdsprache (Sylvèn, 2006: 48). Untersuchungen in Finnland bei Schülern des englischsprachigen CLIL (Merisuo-Storm 2007, Pirskanen 2009) und in Spanien (Lasagabaster & Sierra 2009) führten zum gleichen Ergebnis.

Leider bleibt das Thema der Attitüde in den CLIL Klassen noch wenig untersucht.

2.1.3. Attitüden gegenüber der Lernsituation

Diese Form von Attitüden bezeichnet jene Reaktion, die der Schüler mit dem Kontext des Spracherwerbs assoziieren kann (Gardner 2003: 127). Die Attitüden gegenüber der Lernsituation werden im Allgemeinen von den Attitüden zur erlernten Sprache geprägt. Wenn Schüler die Sprache positiv bewerten und mit positiven Gefühlen assoziieren, werden sie auch eine positive Attitüde zum Sprachkontext und Lernsituation entwickeln. Aber wenn Schüler die Zielsprache mit negativen Einstellungen verbinden, werden sie auch den Erwerb dieser Sprache mit negativen Emotionen assoziieren, was auch den Spracherwerb direkt beeinflussen kann (Lochtman 2009). Negative Gefühle können beispielsweise Sprechangst beim Lernen verursachen, was den Spracherwerb schwieriger machen kann. Unter „Sprechangst“ wird bezeichnet, die Angst die Fremdsprache zu benutzen, aber auch „the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning“ (MacIntyre & Gardner 1994: 284). Das Gefühl der Sprechangst ist also nicht nur mit dem Gebrauch der Sprache verbunden, sondern auch mit dem Kontext des Fremdsprachenunterrichts. MacIntyre und Chaos (1996) haben gezeigt, dass Sprechangst mit dem Willen zu kommunizieren verbunden ist: aus Angst traut man sich oft nicht, die Sprache zu benutzen. Dies kann also die Sprachkompetenzen schwächen, indem man die Sprache nicht mehr benutzt. In diesem Fall sprechen Gardner und Masgoret (2004: 3) von einem „debilitating effect“ der Sprechangst. Im Gegensatz dazu wird eine entspannte und sichere Attitüde zur Lernsituation dazu führen, einen besseren Kontakt zur Sprache zu haben, was einen erfolgreichen Erwerb ermöglichen sollte.

Das Selbstbewusstsein ist also ein anderer wichtiger Faktor im Kontext des Fremdspracherwerbs (siehe u.a. Clement, Dörnyei & Noels 1994). In dieser Studie zeigten Clement, Dörnyei und Noels, dass das Selbstbewusstsein eine wichtige Rolle im Fremdspracherwerb spielt, vor allem wenn keine direkte Interaktion mit deren Sprachgemeinschaft möglich ist. Also im Gegensatz zu Belgien zum Beispiel, wo die Französisch-als-Fremdsprache-Lernenden die Möglichkeit haben, mit der französischsprachigen Sprachgruppe interagieren zu können, ist die Lage in Frankreich anders. Die DaF-Lernenden sind nicht im direkten Kontakt mit der deutschsprachigen Gemeinschaft⁷³. Laut der Theorie von Clement, Dörnyei und Noels (1994) spielt das Selbstbewusstsein bei französischen DaF-Lernenden, die mit der deutschen

⁷³ Außer vielleicht im Elsaß

Sprachgemeinschaft kaum interagieren können, eine wichtige Rolle für ihren Erwerbsprozess.

Jedoch wurde das Selbstbewusstsein bei CLIL Schülern kaum erforscht, und heutzutage gibt es noch widersprüchliche Ergebnisse. Seikkula Leino (2007) hat zum Beispiel beobachtet, dass CLIL Schüler sich schwächer in der Fremdsprache fühlen, als die Schüler im normalen Fremdsprachenunterricht (2007: 338). Sie sind also selbstkritischer und scheinen auch, weniger selbstbewusst zu sein. Im Gegensatz zu dieser Studie zeigten Hyvönen und Lahdenranta (1994, aus Seikkula Leino 2007), dass CLIL Schüler ein starkes Selbstkonzept besitzen, und dass sie in der Fremdsprache sehr selbstbewusst sind. In unserer empirischen Studie werden wir also untersuchen, ob die Schüler des DFG sich selbstbewusst fühlen oder nicht.

Die Attitüde gegenüber der Lernsituation hängt auch davon ab, wie oft der Schüler die Gelegenheit hat, in der Zielsprache kommunizieren zu können:

„more frequent interaction in the target language stimulates the development not only of grammatical competence but also of sociolinguistic competence and sociopragmatic competence; this creates a positive feedback loop to self-perceived competence and lowers communicative anxiety“ (Dewaele 2005: 132)

Eine häufige Interaktion in der Sprache ermöglicht also, soziolinguistische und – pragmatische Fähigkeiten zu entwickeln, was die Sprechangst des Schülers verringern und seine Selbsteinschätzung verbessern kann. Im Rahmen des CLIL sind die Schüler auch mehr in Kontakt mit der Zielsprache als im Fremdsprachenunterricht. Laut der Theorie von Dewaele sollte also die Sprechangst im Rahmen des integrierten Sachfachunterrichts sinken, denn die Schüler interagieren öfters in der Zielsprache und erwerben nicht nur grammatische und linguistische Aspekte der Sprache, sondern auch soziolinguistische und interkulturelle Kompetenzen. Indem sie diese Kompetenzen erwerben, wagen sie es mehr, die Fremdsprache zu sprechen und geben ihre Sprechangst auf. Das sollte sich auch in der empirischen Studie bestätigen.

Aber die Attitüde des Schülers bezüglich der Sprechsituation wird vor allem durch die Art und Weise, wie er seine Fähigkeiten in der Fremdsprache einschätzt, gekennzeichnet (Lochtman 2004, Dewaele 2005). Wenn der Schüler mit seinem Niveau zufrieden ist und wenn er findet, dass er sich in der Fremdsprache relativ gut ausdrücken kann, wird seine Attitüde in einer gewissen Sprachsituation dadurch

beeinflusst sein. Er wird selbstbewusster sein und keine Angst haben, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Er wird auch die Sprache viel positiver bewerten. Eine von Nadia Majoub an der VUB gemachte Untersuchung zeigte, dass es einen „deutlichen Zusammenhang zwischen den von den Studierenden selbst eingeschätzten Sprachkenntnissen und den positiven Bewertungen des Deutschen“ gibt (Lochtman 2004: 176). Wenn der Schüler einschätzt, dass er die Sprache relativ gut beherrscht, wird also seine Attitüde gegenüber der Sprache aber auch gegenüber aller Sprachsituationen positiv sein. Wenn er sich dann im Unterricht in der Zielsprache ausdrücken muss, wird er keine negativen Gefühle damit verbinden und wird es als relativ leicht empfinden.

Aber es hängt auch nicht nur von der Selbsteinschätzung sondern auch von der echten Fähigkeit des Schülers ab, in der Sprache mit Erfolg zu kommunizieren. Das ist nämlich der letzte wichtige Aspekt, der die Attitüde zur Lernsituation prägt: der Erfolg in der Fremdsprache. Wenn der Schüler mit jemandem in der Fremdsprache erfolgreich kommunizieren kann, werden seine Attitüden bezüglich der Sprachsituation viel positiver sein. Er wird keine Angst mehr empfinden sondern Begeisterung und Selbstbewusstsein:

„eine bessere Beherrschung der Sprache, die dazu führt, dass sie als leichter empfunden wird und dass ihre Verarbeitung müheloser verläuft, dürfte dann wieder zu positiveren Gefühlen führen“ (Lochtman, 2004: 174)

Im Rahmen unserer empirischen Untersuchung wird es also relevant sein, zu berücksichtigen, wie die CLIL Schüler ihre Fähigkeiten in der Fremdsprache einschätzen, und dann diese Ergebnisse mit ihren Attitüden gegenüber dem Unterricht zu konfrontieren. Wenn die CLIL Schüler die Verarbeitung der Zielsprache als mühelos betrachten, sollten sie auch positive Gefühle und Attitüden gegenüber der Lernsituation verursachen (vgl. Lochtmann 2004, 2009).

Attitüden sind also wichtig für den Fremdsprachenerwerb und sollten nicht unterschätzt werden. Die negativen oder positiven Einstellungen und Gefühle, die mit einer Sprache und seinem Erwerb assoziiert werden, prägen also den ganzen Erwerbsprozess. Trotzdem ermöglichen positive Gefühle gegenüber einer Sprache, deren Sprachgemeinschaft und deren Erwerb, nicht nur den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb. Es existiert eine andere Variable, die für den Erfolg im

Fremdspracherwerb noch wichtiger ist: die Sprachlernmotivation. Es wird in der Theorie behauptet, dass eine positive Attitüde des Schülers seine Motivation verstärkt (Merisuo-Storm, 2007), und dass diese Motivation auch zum erfolgreichen Erwerb führt (siehe u.a. Gardner 1972, 1985; Ellis 1994; Dörnyei 2001). Im Rahmen des integrierten Sprach- und Fachunterrichts ist es also relevant, die Motivation der Schüler zu untersuchen, um den Erfolg dieser Methode einschätzen zu können.

2.2 Die Motivation der Schüler im Fremdsprachen- und bilingualen Sachfachunterricht

Laut der EU Kommission soll der bilinguale Sachfachunterricht „die Motivation der Lerner sowohl in der Fremdsprache als auch im unterrichteten Fach erhöhen“⁷⁴. In der Literatur über Motivation im Fremdsprachenunterricht wurden zahlreiche Definitionen von Motivation vorgeschlagen. Im Rahmen dieser Studie werden wir die Definition von Gardner berücksichtigen, in der die Motivation als ein „goal-directed behavior“ (Gardner & Masgoret 2003: 128, siehe auch Gardner 1985) definiert wird. Die Motivation ist also der Wunsch, „das Ziel zu erreichen, verbunden mit der Energie, auf dieses Ziel hinzuarbeiten“ (Oxford & Shearin 1994, Zit. aus Meißner 2008: 20). Zahlreiche Variable prägen die Motivation in der Klasse, wie beispielsweise die Attitüde, die Anstrengung, die Aufmerksamkeit, die Begeisterung, der Wille, usw. (Gardner 2004).

Vor den siebziger Jahren wurde oft angenommen, dass Begabung und Intelligenz die wichtigsten Faktoren für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache waren. Gardner und Lambert waren die ersten, die die Bedeutung von Attitüde und Motivation im Rahmen des Spracherwerbs erkannten, und die die Theorie entwickelt haben, dass eine positive Attitüde bezüglich der Zielsprache die Motivation erhöht, diese Sprache zu lernen (Gardner & Lambert, 1972). Die Forschung zur Motivation zeigt also eine Beziehung zwischen einer positiven Attitüde gegenüber einer Sprache und der Motivation, diese Sprache zu lernen und sie weiter zu benutzen. Im Gegensatz dazu können Vorurteile

⁷⁴ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_de.htm

gegenüber der Sprache und die „Ablehnung“ derer Kultur die Schüler demotivieren. Man kann also Attitüde als eine wichtige Komponente der Motivation betrachten. Aber Motivation bleibt die wichtigere Variable für einen erfolgreichen Spracherwerb: „the various variables do relate to achievement and motivation ist the dominant correlate“ (Gardner & Masgoret 2003:159).

Die Motivation spielt also für die Schüler eine wichtige Rolle im Prozess des Fremdsprachenerwerbs. Eine Lernmethode, die die Schüler zum Erwerb motiviert, kann für erfolgreich gehalten werden. Wenn man motiviert ist, etwas zu lernen, lernt man es auch besser: „high motivation is one factor that encourages successful learning“ (Cook 2001, Zitat aus Do Coyle 2007a: 1). Die Theorie, dass Motivation eng mit dem erfolgreichen Erwerb einer Sprache verbunden ist, wurde auch von Gardner untersucht und bestätigt (Siehe Gardner 1985, Gardner & Masgoret 2003, 2004). Deswegen ist es wichtig, die Motivation der Schüler im Rahmen des integrierten Sprach- und Fachlernen zu untersuchen, um den Erfolg des deutschsprachigen CLIL in Frankreich einschätzen zu können.

In der Literatur wird eigentlich zwischen zwei Motivationskonzepten unterschieden. Es gibt die instrumentelle Motivation einerseits und die integrative Motivation andererseits (Siehe u.a Gardner & Lambert 1972).

Die instrumentelle oder pragmatische Dimension der Motivation „setzt das Ziel voraus, soziale oder wirtschaftliche Vorteile über die Beherrschung einer zweiten Sprache zu erlangen. Sie bezieht sich somit auf funktionale Gründe, eine zweite Sprache zu lernen“ (Meißner 2008: 23, vgl. auch Gardner & Lambert 1972). Die instrumentelle Motivation impliziert also praktische Gründe, eine Sprache zu erwerben, wie beispielsweise einen besseren Beruf zu haben. Man sieht also die Sprache als ein Instrument und als etwas Nützliches für das zukünftige Leben.

Die integrative Motivation, auf der anderen Seite, bezeichnet den Erwerb einer Sprache aus „integrativen“ Gründen. Man möchte also die Sprache aus Interesse für die Sprache, deren Kultur und deren Sprachgemeinschaft lernen (Gardner & Lambert 1972). Man will sie lernen, um mit der Sprachgruppe kommunizieren zu können oder sogar „mit dem Ziel, ein Mitglied dieser Gruppe zu werden“ (Riemer 2004, Zitat aus Lochtman

2009: 132). Die integrative Dimension wird auch dadurch gekennzeichnet, dass der Schüler den Wunsch zeigt, sich mit der Sprachgemeinschaft zu identifizieren: er kann beispielsweise Literatur in der gelernten Sprache sehr oft lesen, Urlaub in Ländern verbringen, wo die Sprache gesprochen wird, und alle Gelegenheiten nützen, um die Zielsprache zu verwenden (Merisuo-Storm 2007).

In der Literatur wurde oft bestätigt, dass die integrative Dimension die Motivation des Schülers verstärkt, die Zielsprache zu lernen (siehe zum Beispiel Gardner & Lambert 1972, Gardner 1985). Diese Motivation macht die Lernenden offener zu der Sprache, denn sie sehen die Sprache nicht nur als ein Instrument sondern als eine Möglichkeit, zur Sprachgemeinschaft zu gehören. Die Hypothesen von Gardner sind, dass integrativ motivierte Schüler positivere Attitüden gegenüber der Zielsprache zeigen, dass diese Schüler auch motivierter sind, die Sprache zu lernen, und dass sie erfolgreicher sind. In mehreren Untersuchungen wurde diese Hypothese bestätigt: „there is strong support for the proposition that integrative motivation promotes successful second language acquisition“ (Gardner & Masgoret 2003: 154). Im Allgemeinen wurde auch die Theorie vertreten, dass Schüler, die eine Zweitsprache lernen⁷⁵, eher integrative Motivation zeigen, als Schüler, die eine Fremdsprache lernen, die eher instrumentell motiviert sind (siehe u.a. Dörnyei 1990, Ellis 1994, Gardner & Masgoret 2003). Laut dieser Theorie sollten die Schüler des deutschsprachigen CLIL in Frankreich also eher instrumentell motiviert sein, indem das Deutsche in Frankreich eine Fremdsprache und keine Zweitsprache ist.

In der vorliegenden empirischen Studie werden wir versuchen, festzustellen, ob die Schüler im Rahmen des französischen CLILiG bzw. des deutsch-französischen Gymnasiums eher integrativ oder instrumentell motiviert sind.

Außerdem scheinen andere Faktoren eine Rolle für die Motivation des Schülers zu spielen, wie beispielsweise das Geschlecht. Dörnyei und Clement (2001) haben bei 4765 ungarischen Schülern ihre Attitüde und ihre Motivation gegenüber dem Englischen, dem Deutschen, dem Französischen, dem Italienischen und dem Russischen untersucht. Laut der Ergebnisse haben sie festgestellt, dass Geschlecht die Motivation, eine Sprache zu lernen, beeinflusst. Die 2305 Mädchen haben im Allgemeinen höhere

⁷⁵ Wie beispielsweise englischsprachige Kanadier, die Französisch lernen, oder Flamen, die in Belgien Französisch lernen.

Motivation gezeigt, als die Jungen. Diese Hypothese werden wir auch in unserer empirischen Studie im Kontext des CLIL überprüfen.

Wie schon erwähnt, wurde die Frage der Motivation im Fremdsprachunterricht sehr oft untersucht. Dennoch wird die Frage der Motivation im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts noch wenig erforscht. Im Jahre 2007 hat die finnische Professorin, Seikkula Leino, eine Untersuchung durchgeführt, in der sie die affektiven und emotionalen Lernfaktoren im Rahmen des CLIL (Motivation, Selbstbewusstsein Angst, usw.) eingeschätzt hat. Sie hat sich unter anderem für die Motivation der CLIL Schüler interessiert, im Vergleich zu Schülern, die ein Fach in der Muttersprache gelernt haben. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Schüler der CLIL Klassen mehr Motivation und auch mehr Spaß haben, das Fach zu lernen, als Schüler des normalen Fachunterrichts. Seikkula-Leino hat auch festgestellt, dass CLIL Schüler mehr Motivation zeigen, die Zielsprache zu erwerben und alles im Allgemeinen zu lernen (2007: 335). Die hohe Motivation der Schüler in CLIL Klassen wurde auch in der Untersuchung von Merisuo-Storm (2007) bestätigt. Do Coyle (2007a) hat auch Zeugnisse von CLIL Lehrern und Schülern gesammelt, die der Theorie entsprechen, dass die CLIL Methode für die Schüler sehr motivierend ist.

„The bilingual classes are equally as motivated if not more“ (*CLIL Lehrer A*)

“The kids feel like they’re achieving something, they feel highly motivated because they’re challenged and they feel like they’re doing something which is difficult and doing it well” (*CLIL Lehrer E*) (2007a: 11)

Der Erfolg des CLIL Ansatzes wurde auch von Vollmer (2008) hervorgehoben. Er betrachtet, dass bilingualer Sachfachunterricht zur „erhöhten Motivation und Bereitschaft zum (außerschulischen wie lebenslangen) Weiterlernen, zum Selbstlernen, zur Selbsttätigkeit“ führen kann (2008:65). Es bedeutet sowohl, dass der integrierte Sachfachunterricht die Schüler motivieren, die Sprache und das Fach zu lernen, als auch, dass die Schüler durch diese Unterrichtsmethode in der Klasse aber auch außer der Schule autonom werden.

Motivation und Attitüden spielen also eine wichtige Rolle im Erwerbsprozess. Eine Lernmethode, die die Schüler motiviert, und die bei ihnen positive Attitüden gegenüber der Zielsprache und der Lernsituation verursacht, kann als erfolgreich betrachtet

werden. Deswegen lohnt es sich im Rahmen des vorliegenden Beitrags, die Attitüde gegenüber der Sprache und der Lernsituation und die Motivation der DFG Schüler zu untersuchen, um den Erfolg des französischen CLILiG besser einschätzen zu können. Im Bericht von 2007 über die Lage und Entwicklungsmöglichkeiten des CLILiG in Europa (Haataja 2007) wurde der erfolgreiche Erwerb einer Fremdsprache im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts hervorgehoben. Als Gründe dafür wurden unter anderem die hohe Motivation und die Begeisterung der CLIL Schüler, Inhalte durch eine andere Sprache als ihre Muttersprache zu erwerben, erwähnt. Die Experten sprechen auch von „a feeling of freedom and safety amongst the pupils in CLIL classrooms“ (Haataja 2007: 6), also einem Gefühl von Freiheit und Sicherheit bei den Schülern der CLIL Klassen. In der vorliegenden empirischen Studie wird es also darum gehen, die Tatsache zu überprüfen, ob diese Betrachtungen auch im Rahmen des französischen CLILiG beziehungsweise des deutsch-französischen Gymnasiums von Buc gelten.

2.3 Empirische Untersuchung

2.3.1 Die Hypothesen

Ausgehend von den bereits erwähnten Theorien, die mit den Attitüden und Motivation im Fremdsprachen- bzw. bilingualen Sachfachunterricht verbunden werden, sind die Hypothesen unserer empirischen Untersuchung die folgenden:

Attitüden zur Sprache und deren Erwerb und Image des Deutschen

- 1) Die CLIL Schüler entwickeln positive Attitüden zur Zielsprache und deren Erwerb.
- 2) Die CLIL Methode fördert positive Attitüden gegenüber der Sprache und deren Erwerb.
- 3) Die CLIL Schüler haben ein positives Image der deutschen Sprache, das die üblichen Stereotype beseitigt.
- 4) Das Image, das CLIL Schüler haben, wird unter anderem durch den CLIL Ansatz geprägt.

Attitüden zur Lernsituation

- 1) Wenn CLIL Schüler positive Attitüden gegenüber der Zielsprache zeigen, sollen sie auch positive Attitüden gegenüber der Lernsituation haben.
- 2) Die CLIL Schüler sind im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts selbstbewusst und betrachten die Verarbeitung der Zielsprache und den bilingualen Sachfachunterricht als relativ mühelos.
- 3) Die CLIL Schüler empfinden wenig Sprechanxiety im Rahmen des integrierten Unterrichts.
- 4) Die Mädchen zeigen im Allgemeinen positivere Attitüden als die Jungen (gegenüber der Sprache, deren Erwerb und der Lernsituation).

Motivation

- 1) Der CLIL-Unterricht erhöht die Motivation des Schülers, die Fremdsprache und den Inhalt zu erwerben.

- 2) Die CLIL Schüler sollten eher instrumentell motiviert sein, denn Deutsch ist für sie eine Fremdsprache und keine Zweitsprache.
- 3) Die Schülerinnen sind motivierter als die Schüler

2.3.2 Methode

Teilnehmer

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde eine Untersuchung im Hochschuljahr 2009-2010 in der französischsprachigen 11. (*première*) und 12. (*terminale*) Klasse des deutsch-französischen Gymnasiums von Buc durchgeführt (N=78). Sechs Klassen wurden befragt: drei 11. Klassen (literarischer, sozialwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Zweig) und drei 12. Klassen (*idem*). Es waren 55 Schüler in der 11. Klasse und 23 in der 12. Klasse. Alle Schüler sind also zwischen 15 und 18 Jahren alt. Insgesamt waren es 41 Mädchen und 37 Jungen. Alle Versuchspersonen sind französische Muttersprachler. Die meisten Schüler sind im DFG seit der 5. Klasse (N=30) und der 6. Klasse (N=34). Die anderen wurden in die 10. Klasse aufgenommen (N=14). Die Schüler, die seit der 5. und 6. Klasse im DFG studieren, haben bereits ab der 8. Klasse Sachfächer auf Deutsch bekommen: 2 Stunden Erdkunde pro Woche in der 8. und 9. Klasse, 2 Stunden Biologie in der 9. Klasse, und in manchen Fällen 2 Stunden Musik oder Kunst ab der 6. Klasse⁷⁶. Alle Schüler der 11. und 12. Klasse haben in der 10. Klasse Erdkunde auf Deutsch bekommen und in der 11. Klasse Geschichte auf Deutsch. Für Schüler der literarischen und sozialwissenschaftlichen Zweige wurde auch Mathe ab der 10. Klasse auf Deutsch unterrichtet. In der 11. und 12. Klasse werden also wöchentlich zwischen 4 und 8 Stunden Sachfächer auf Deutsch unterrichtet. Außerdem bekommen die Schüler fünf oder sechs Stunden Deutsch als Fremdsprache pro Woche. In dieser Studie wird allerdings nur der bilinguale Sachfachunterricht berücksichtigt.

⁷⁶ Im DFG gibt es zwei Kunstlehrer und zwei Musiklehrer. Einer ist deutschsprachig und der andere französischsprachig. Jede Klasse wird immer in zwei Gruppen geteilt: ein Teil hat Musik oder Kunst mit einem Lehrer und der andere Teil hat den Unterricht mit dem anderen Lehrer. Musik/Kunst kann also entweder auf Deutsch oder auf Französisch beigebracht werden. Es hängt von dem Lehrer ab. Deswegen ist es schwer einzuschätzen, wann die Schüler Kunst oder Musik auf Deutsch bekommen haben. Es kann jedes Jahr wechseln.

Im Rahmen unserer empirischen Untersuchung wird auf das Geschlecht geachtet aber nicht auf den Zweig, denn die Anzahl von Schülern ist in manchen Fällen zu gering und ermöglicht nicht, allgemeine Schlüsse zu ziehen⁷⁷.

Klassen	11. Klasse (<i>première</i>)	12. Klasse (<i>terminale</i>)	Total
Anzahl von Schülern	N= 55	N = 23	N = 78
Männer	29	8	N = 37
Frauen	26	15	N = 41

Fragebogen

Für diese Untersuchung wurde ein Fragebogen entwickelt⁷⁸, der von den 78 DFG-Schülern ausgefüllt wurde. Alle Antworten wurden korrekt ausgefüllt. Nur die Frage 8⁷⁹ wurde von einigen Schülern nicht beantwortet. Der Fragebogen war auf Französisch und alle Antworten wurden von den Schülern auf Französisch gegeben⁸⁰. Der Fragebogen bestand aus fünf Teilen. Der erste Teil des Fragebogens ist über die Attitüden der Schüler gegenüber der deutschen Sprache und deren Erwerb. Sie wurden befragt, inwiefern sie den bilingualen Sachfachunterricht für günstig, nützlich, einfach, usw. halten. Im Rahmen dieses ersten Teils wurde auch erfragt, wie die Schüler die deutsche Sprache beschrieben hätten (schwierig, einfach, schön, hässlich, nutzlos, nützlich oder was anderes), bevor den CLILiG Studiengang anzufangen, und wie sie die deutsche Sprache jetzt wahrnehmen. Diese Frage ermöglicht uns, festzustellen, ob sich die Attitüden gegenüber der deutschen Sprache im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts entwickelt haben.

Im zweiten Teil wurde nach dem Image des Deutschen erfragt. Die Schüler sollten drei Wörter nennen, die sie mit der deutschen Sprache assoziieren.

Im dritten Teil wurden die Attitüden der Schüler gegenüber der Lernsituation untersucht. Mittels Skalen wurde in diesem Teil untersucht, wie wohl, nervös, besorgt,

⁷⁷ In den zwei literarischen Klassen sind es insgesamt nur 3 Schüler.

⁷⁸ Siehe Anhang 3a und 3b

⁷⁹ „Nennen Sie 3 Wörter, die Sie mit der deutschen Sprache assoziieren“

⁸⁰ Im Anhang befinden sich die französische Version des Fragebogens (Anhang 3b) und die deutsche Übersetzung (Anhang 3a)

begeistert, selbstsicher die Schüler sich fühlen, bevor sie an einem auf Deutsch unterrichteten Sachfach teilnehmen.

Im vierten Teil wurde erfragt, wie hoch die Motivation der Schüler ist, den Inhalt eines auf Deutsch unterrichteten Fachs zu lernen, und ob der bilinguale Sachfachunterricht ihre Motivation verstärkt hat, die deutsche Sprache zu erwerben.

Der fünfte Teil des Fragebogens untersucht die Öffnung zur deutschen Kultur und zu fremden Kulturen im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts. Dieser Teil wird im nächsten Kapitel der vorliegenden Studie ausführlicher besprochen und analysiert.

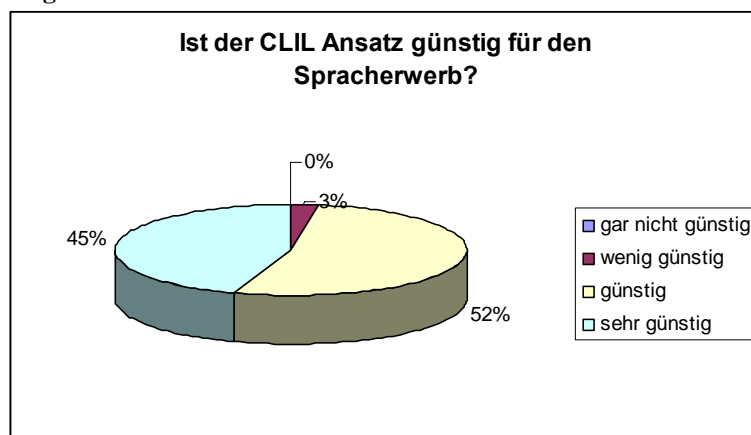
Anhand von Diagrammen werden wir die Ergebnisse dieser Untersuchung darstellen⁸¹. Einerseits werden 3D-Kreise verwendet, um die gesamten Ergebnisse aller Klassen und aller Schüler darzustellen, und andererseits werden gruppierte 3D-Säulen verwendet, um Ergebnisse zu vergleichen, wie beispielsweise die Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen, und die Ergebnisse der in die 5./6. Klasse und in die 10. Klasse aufgenommenen Schüler.

2.3.3 Ergebnisse

Attitüden zur Sprache, deren Erwerb und dem CLIL Ansatz

Es wurde zunächst befragt, inwiefern die Schüler das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch als günstig für ihren Spracherwerb finden. 76 Schüler haben es für günstig und sehr günstig gehalten, nur 2 halten es für wenig günstig. Es sind also mehr als 97% der Schüler, die den CLIL Ansatz als günstig für ihren Spracherwerb finden.

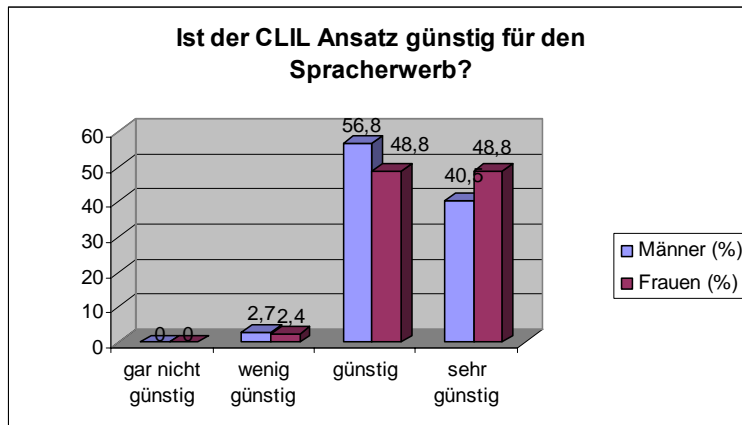
Diagramm 1



⁸¹ Diese Diagrammen befinden sich auch im Anhang 4

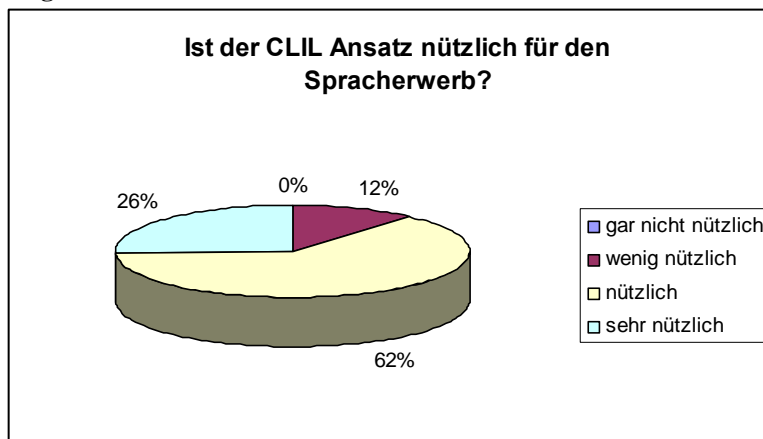
Die Schülerinnen sind ein bisschen positiver als die Schüler, indem 49% der Schülerinnen den bilingualen Sachfachunterricht für sehr günstig halten, während nur 40 % der Männer es als sehr günstig bezeichnen:

Diagramm 2



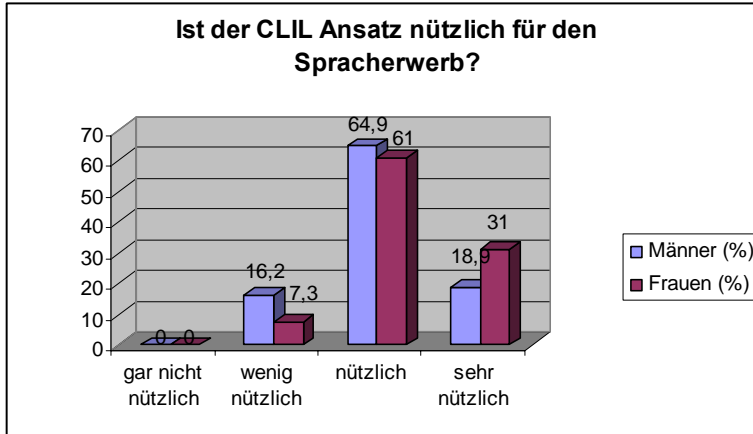
Die Versuchspersonen wurden auch befragt, inwiefern sie den bilingualen Sachfachunterricht als nützlich finden. Insgesamt sind fast 88% der Schüler, die den CLIL Ansatz nützlich für ihren Spracherwerb finden. Die Mehrheit erkennt also, dass der bilinguale Sachfachunterricht den Spracherwerb fördert:

Diagramm 3



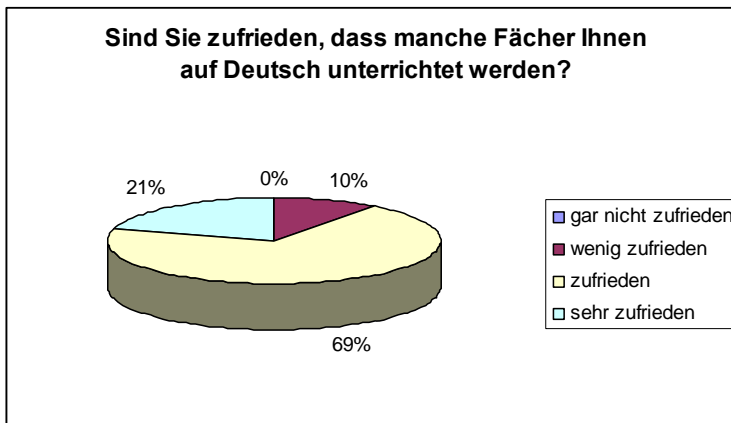
Die Schülerinnen zeigen in diesem Fall eine positivere Attitüde gegenüber dem bilingualen Sachfachunterricht, indem 31% ihn für sehr nützlich halten. Nur 7% hält den CLIL Ansatz für wenig nützlich, während 16,2 % der männlichen Schüler es als wenig nützlich für ihren Spracherwerb bezeichnen:

Diagramm 4



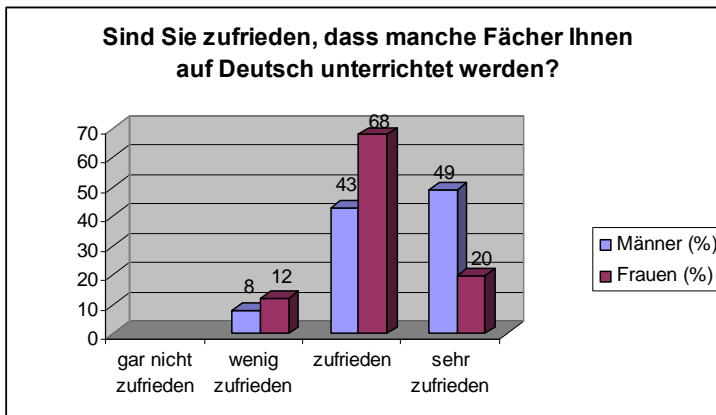
Wenn die Schüler befragt werden, ob sie zufrieden sind, dass manche Sachfächer ihnen auf Deutsch beigebracht werden, antworten fast 90%, also 70 Schüler, dass sie zufrieden oder sehr zufrieden sind:

Diagramm 5



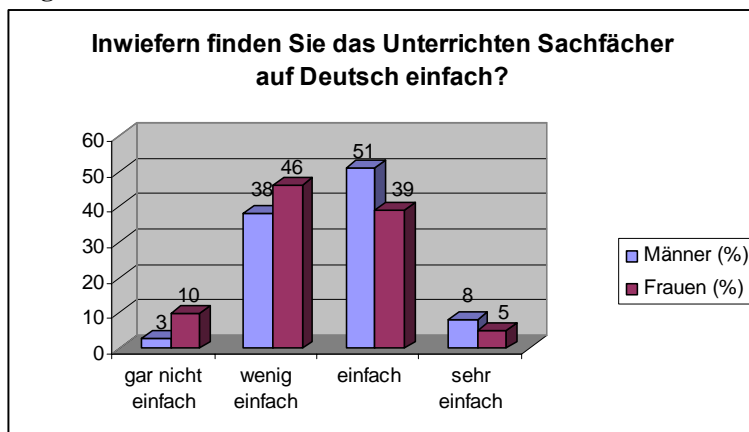
Im Diagramm 6 ist es aber interessant zu beobachten, dass in diesem Fall die Mädchen negativer sind als die Jungen:

Diagramm 6



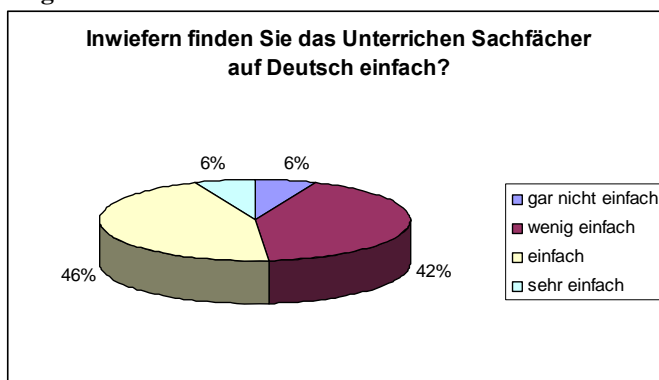
12% der Schülerinnen sind wenig zufrieden, Sachfächer auf Deutsch zu haben. Außerdem sind nur 20% der Schülerinnen sehr zufrieden, während fast die Hälfte der männlichen Schüler sehr zufrieden ist, dass Sachfächer auf Deutsch unterrichtet werden. Dieses Ergebnis kann vielleicht dadurch erklärt werden, dass die Schülerinnen den bilingualen Sachfachunterricht als schwieriger empfinden als die Schüler. Es wurde nämlich befragt, inwiefern sie das Unterrichten Sachfächer auf Deutsch einfach finden. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen (ungefähr 56%) beschreiben den bilingualen Sachfachunterricht als gar nicht einfach oder wenig einfach. 60% der männlichen Schüler finden die auf deutsch unterrichteten Sachfächer einfach und sehr einfach. Die Tatsache, dass die Schüler diese Fächer für einfacher halten als die Schülerinnen, kann erklären, warum sie auch zufriedener sind, an dem bilingualen Sachfachunterricht teilzunehmen:

Diagramm 7



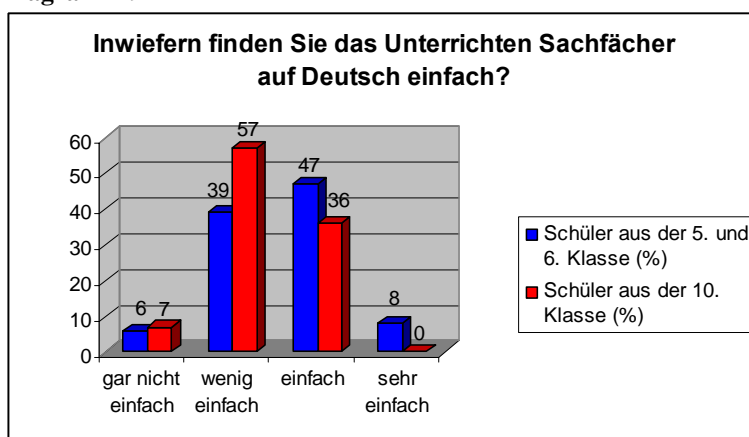
Insgesamt beobachtet man, dass die DFG Schüler den bilingualen Sachfachunterricht nicht besonders einfach finden. 52% halten ihn für einfach und sehr einfach aber 48 % sind der Meinung, dass bilinguale Sachfächer wenig und gar nicht einfach sind.

Diagramm 8



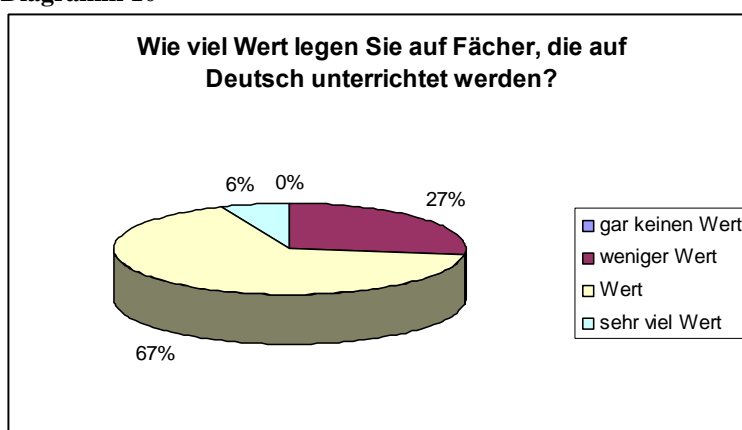
Wenn man die Ergebnisse im Diagramm 9 ausführlicher betrachtet, kann man feststellen, dass die meisten Schüler, die es für gar nicht einfach oder wenig einfach halten, in die 10. Klasse aufgenommen wurden. Die Schüler, die im DFG seit der 5. und 6. Klasse sind, finden es im Allgemeinen einfacher. Es erklärt sich wahrscheinlich dadurch, dass sie länger in Kontakt mit der deutschen Sprache waren, als die Schüler, die erst seit der 10. Klasse im DFG studieren. Außerdem haben die Schüler der 5. und 6. Klasse bereits ab der 8. Klasse Sachfächer auf Deutsch gehabt, und sind deswegen an diese Form Unterrichts mehr gewöhnt, als die Schüler, die nur seit einem oder zwei Jahren Sachfächer auf Deutsch haben⁸²:

Diagramm 9



Wir haben auch untersucht, ob die Schüler viel Wert auf die Fächer legen, die auf Deutsch beigebracht werden:

Diagramm 10



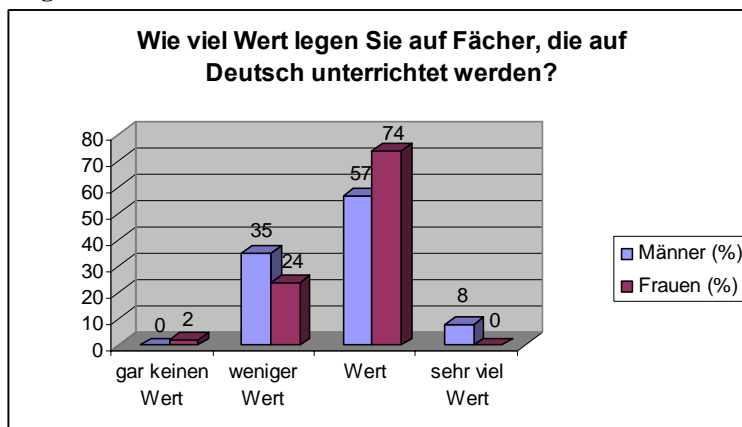
73% der Schüler legen Wert und viel Wert auf die bilingualen Sachfächer. Die 27%, die darauf weniger Wert legen, begründen ihre Antwort dadurch, dass die Fächer sie

⁸² Die befragten Schüler befinden sich nämlich in der elften oder zwölften Klasse. Die Schüler, die in der zehnten Klasse ins DFG aufgenommen wurden, haben also nur seit einem oder zwei Jahren Sachfächer auf Deutsch.

weniger interessieren (Erdkunde, Geschichte, usw.). Es liegt also nicht darin, dass das Fach auf Deutsch unterrichtet wird, sondern dass das Fach für manche Schüler weniger interessant ist, vor allem für Schüler im wissenschaftlichen Zweig.

Wenn man die Ergebnisse der Mädchen und Jungen im Diagramm 11 vergleicht, beobachtet man einen kleinen Unterschied zwischen den Attitüden gegenüber diesen Sachfächern. 57% der Schüler und 74 % der Schülerinnen legen Wert auf diese Fächer. Keine Schülerin legt sehr viel Wert darauf, im Gegensatz zu 8% der männlichen Schüler, die sehr viel Wert auf die auf Deutsch unterrichteten Sachfächer legen. Außerdem haben 2% der Schülerinnen angegeben, gar keinen Wert darauf zu legen. Wenn man die Ergebnisse aber ausführlicher betrachtet, kann man trotzdem sagen, dass die Mädchen eher mehr Wert auf diese Fächer legen, als die Jungen⁸³.

Diagramm 11

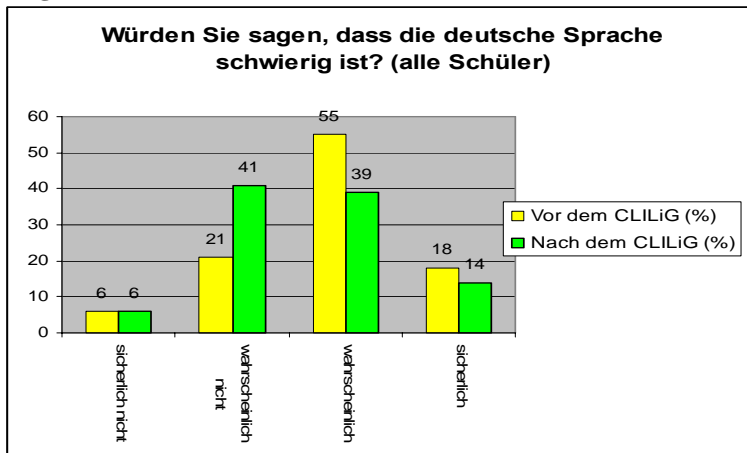


Schwierigkeit der deutschen Sprache

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde überprüft, ob der bilinguale Sachfachunterricht die Attitüden der Schüler gegenüber der deutschen Sprache verändert hat. Es wurde sie befragt, wie sie die deutsche Sprache beschrieben hätten (schwierig, einfach, hässlich, schön, nutzlos, nützlich), bevor den CLILiG Studiengang anzufangen, und wie sie die Sprache jetzt wahrnehmen, nachdem sie an bilingualem Sachfachunterricht teilgenommen haben.

⁸³ Positive Antworten der Schüler: 57% + 8%= 65% (Schülerinnen: 74%)
Negative Antworten: Schüler. 35%, Schülerinnen: 24%+2%= 26 %

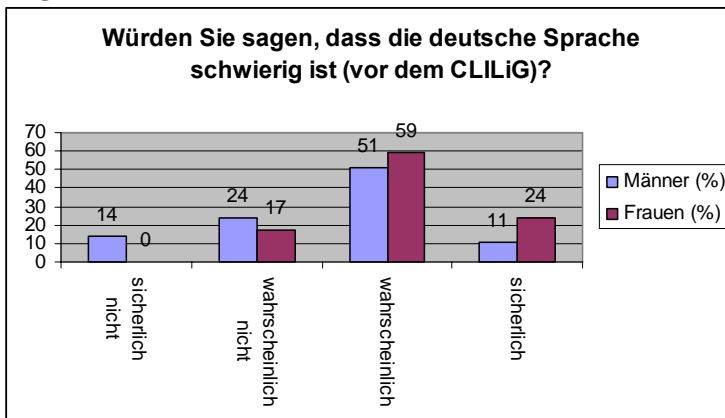
Diagramm 12



Man beobachtet im Diagramm 12, dass die Schüler die deutsche Sprache nicht mehr so schwierig finden. Bevor den CLILiG Studiengang anzufangen, hätten 55% der Schüler wahrscheinlich gesagt, dass die deutsche Sprache schwierig ist, und 18% hätten sicherlich die deutsche Sprache für eine schwierige Sprache gehalten. Nach dem integrierten Sprach- und Sachfachlernen würden nur noch 39% die Sprache wahrscheinlich als schwierig beschreiben und 14% sicherlich als schwierig. Außerdem würden heute 41% der Schüler die Sprache wahrscheinlich nicht als schwierig bezeichnen. Vor dem Beginn des CLILiG Studiengangs hätten nur 21% die deutsche Sprache wahrscheinlich nicht für eine schwierige Sprache gehalten. Der bilinguale Sachfachunterricht hat also dazu geführt, dass manche Schüler die Sprache nicht mehr so schwierig finden. Jedoch hält noch 53% der Schüler die Sprache für eine schwierige Sprache.

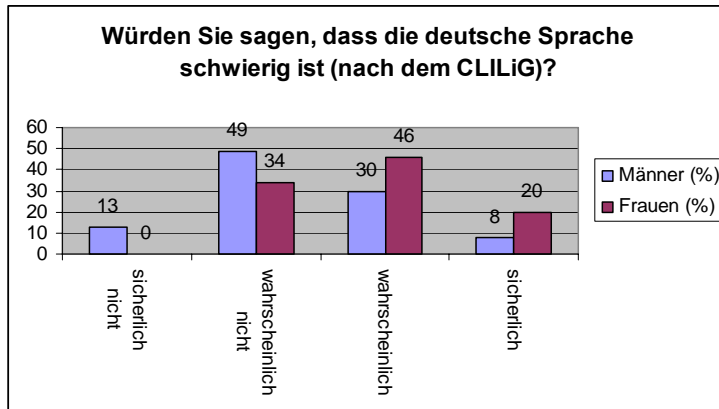
Wenn wir die Antworten der Mädchen und der Jungen vergleichen, können wir feststellen, dass mehr Schülerinnen Deutsch für schwierig halten:

Diagramm 13



Auf die Frage „würden Sie heute die Sprache als schwierig wahrnehmen“(Diagramm 14), haben 66% der Schülerinnen geantwortet, dass sie Deutsch wahrscheinlich oder sicherlich als „schwierig“ bezeichnen würden. Nur 38 % der Schüler haben das gleiche geantwortet:

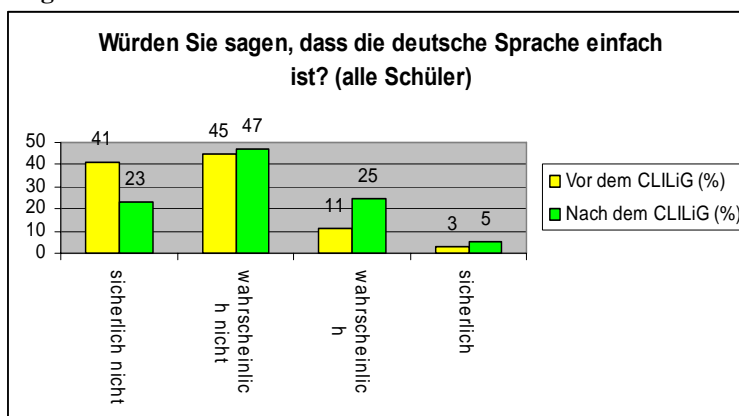
Diagramm 14



Es scheint also, als ob die Jungen die Sprache einfacher finden als die Mädchen. Man kann sich also fragen, ob die Schüler vielleicht selbstsicherer sind als die Schülerinnen, oder ob sie vielleicht die Sprache so wahrnehmen, weil sie bessere Schulergebnisse haben als die Schülerinnen. Die Frage des Selbstbewusstseins und die persönliche Einschätzung der Kompetenzen werden weiter ausführlicher besprochen.

Es wurde auch befragt, ob die Schüler die deutsche Sprache als „einfach“ bezeichnet hätten, bevor den CLILiG Studiengang anzufangen, und ob sie sie jetzt als „einfach“ beschreiben würden:

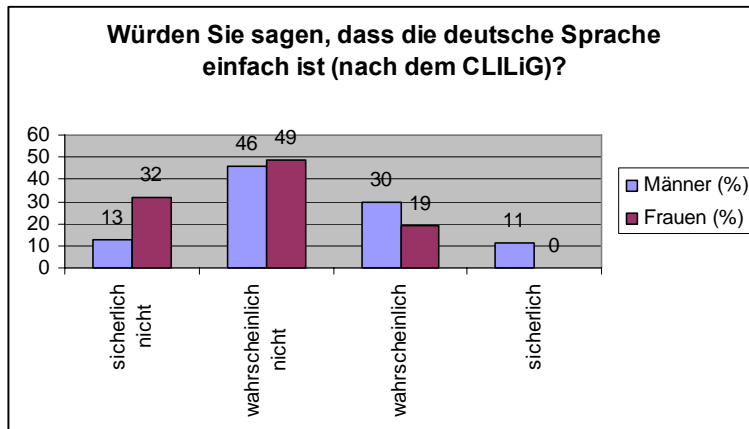
Diagramm 15



Die Ergebnisse entsprechen den Antworten, die früher gegeben wurden. Selbst wenn viele Schüler die Sprache nach dem CLILiG einfacher finden (30% gegen 14 % vor dem CLILiG), ist die Mehrheit der Lernenden der Meinung, dass Deutsch keine

einfache Sprache ist. Man betrachtet nämlich, dass 70% der Versuchspersonen die Sprache sicherlich nicht und wahrscheinlich nicht als einfach bezeichnen würden. Es sind vor allem die Mädchen, die die Sprache für nicht einfach halten. 81% haben angegeben, dass sie die Sprache sicherlich nicht oder wahrscheinlich nicht als einfach beschreiben würden. Im Gegensatz dazu haben nur 59% der Jungen geantwortet, sie würden die Sprache sicherlich und wahrscheinlich nicht als einfach betrachten:

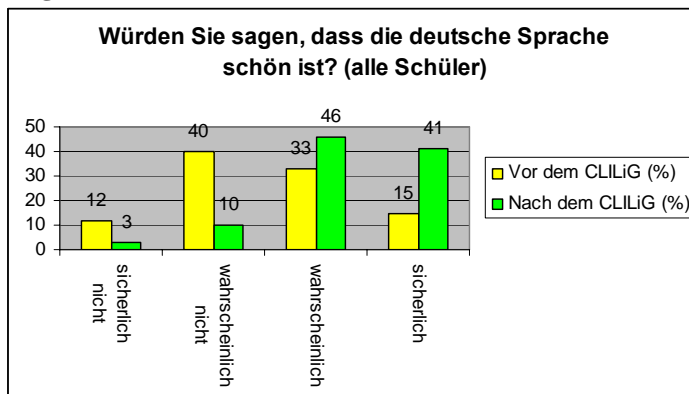
Diagramm 16



Schönheit der Sprache

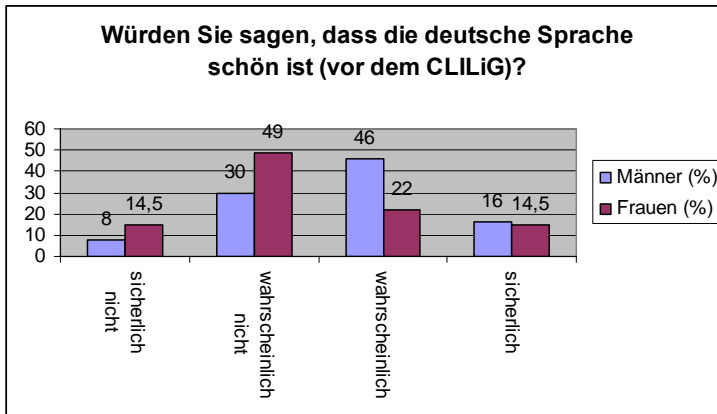
Es ist interessant zu bemerken, dass die Schüler ihre Meinung über die Schönheit der deutschen Sprache im Laufe des CLILiG geändert haben. Es wurde sie nämlich befragt, ob sie die deutsche Sprache vor ihrem Studiengang als schön beschrieben hätten, und ob sie sie jetzt als schön bezeichnen würden. Laut der Ergebnisse hätten vor dem CLILiG 48% der Schüler wahrscheinlich oder sicherlich gesagt, dass die deutsche Sprache schön ist. Nachdem sie am integrierten Sprach- und Sachfachunterricht teilgenommen haben, beschreiben 87% der Schüler Deutsch als schön:

Diagramm 17



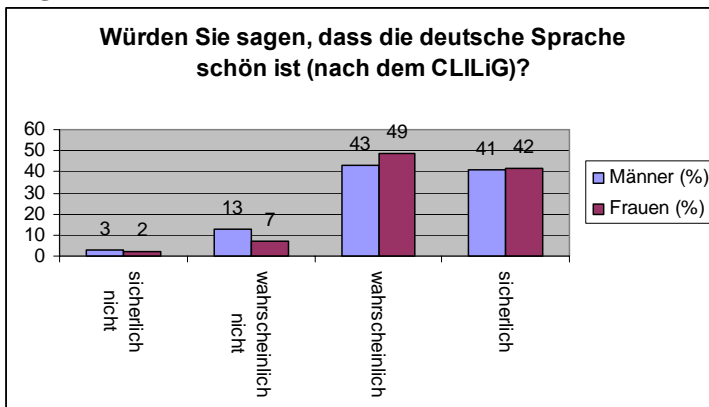
Wenn man die Ergebnisse zwischen Mädchen und Jungen beobachtet, stellt man fest, dass vor dem CLILiG 62% der männlichen Schüler Deutsch wahrscheinlich und sicherlich als „schön“ beschrieben hätten, während ungefähr 63% der Schülerinnen den Gegenteil gesagt hätten:

Diagramm 18



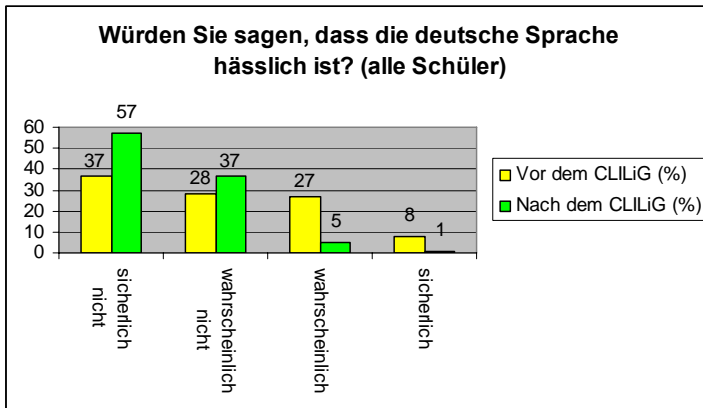
Die Schülerinnen hätten also eine negativere Einstellung gezeigt. Jedoch gibt es nach dem CLILiG keinen wesentlichen Unterschied mehr zwischen Mädchen und Jungen. Nach dem integrierten Studiengang halten beide Gruppen Deutsch für eine schöne Sprache:

Diagramm 19



Diese Bemerkungen lassen sich auch in der nächsten Frage überprüfen. Die Lernenden wurden nämlich befragt, ob sie vor dem CLILiG die Sprache als „hässlich“ beschrieben hätten, und ob sie sie jetzt als „hässlich“ bezeichnen würden:

Diagramm 20



Auf dem Diagramm 20 sieht man also, dass die Mehrheit der Schüler die Sprache nach dem CLILiG sicherlich nicht als hässlich beschreiben würde.

Man beobachtet auch, dass 44% der Schülerinnen die Sprache vor dem CLILiG wahrscheinlich oder sicherlich als „hässlich“ bezeichnet hätten, während nur 24% der Schüler das gleiche gesagt hätten. Es entspricht also dem vorigen Ergebnis, dass Mädchen vor dem CLILiG eine negativere Einstellung hatten als die Jungen. Nach dem CLILiG sind aber die meisten Jungen (93%) und Mädchen (95%) der Meinung, dass Deutsch keine hässliche Sprache ist:

Diagramm 21

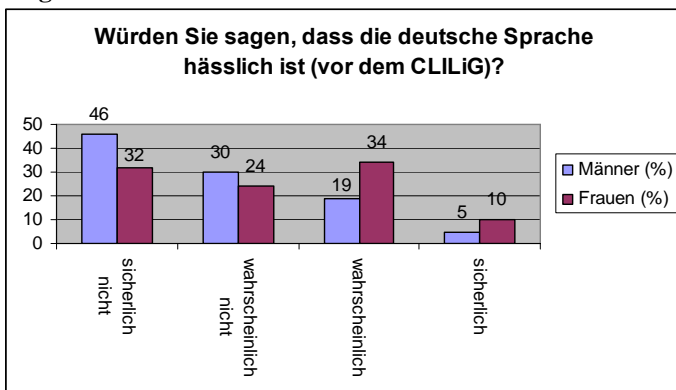
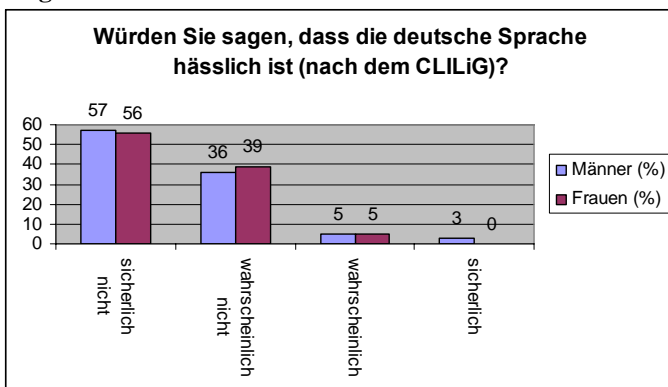


Diagramm 22



Nützlichkeit der Sprache

Wenn die Schüler befragt werden, ob sie die Sprache als nutzlos oder nützlich beschreiben würden, sind die Antworten relativ einstimmig. Vor dem CLILiG hätten bereits 84% der befragten Schüler die deutsche Sprache als nützlich beschrieben, und nach dem CLILiG sind 95% der Schüler der Meinung, dass Deutsch keine nutzlose Sprache ist:

Diagramm 23

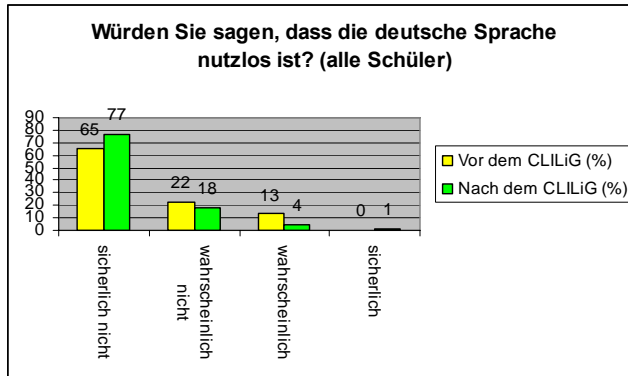
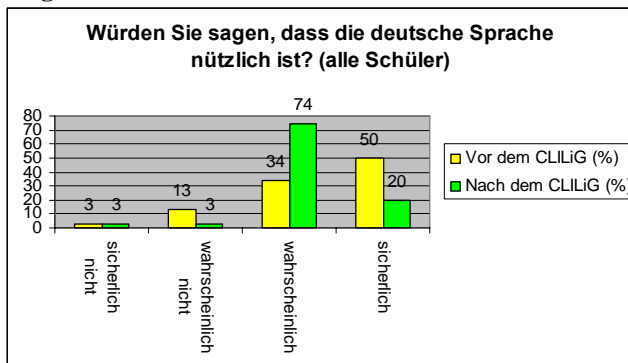
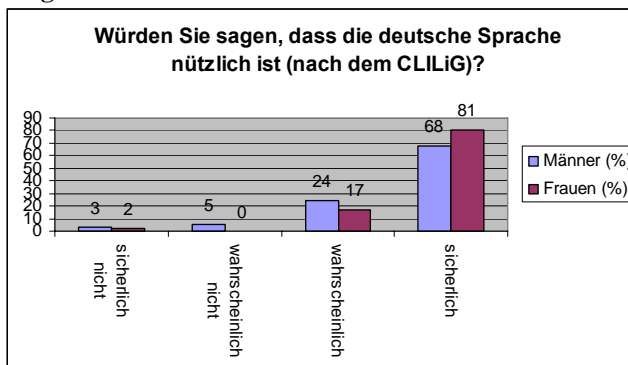


Diagramm 24



Für diese Frage gibt es keinen großen Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Antworten. Mädchen und Jungen bewerten die Deutsche Sprache als eine nützliche Sprache (vor und nach dem CLILiG)⁸⁴:

Diagramm 25



⁸⁴ Alle Diagrammen finden Sie im Anhang 4

Image des Deutschen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Schüler gebeten, drei Wörter zu nennen, mit denen sie die deutsche Sprache assoziieren. Wie schon erwähnt, wurde der Fragebogen auf Französisch ausgefüllt, deswegen sind alle von den Schülern genannten Wörtern auf Französisch. In diesem Teil der Studie werden also diese Wörter auf Deutsch übersetzt. Nur die deutsche Übersetzung ist hier dargestellt⁸⁵.

In der ersten Tabelle sind die Antworten der Jungen wiedergegeben. Die Antworten werden in drei Kategorien geteilt: die positiven und negativen Adjektive und die Substantive.

Tabelle 1: Antworten der Jungen (Frage: Nennen Sie 3 Wörter, die Sie mit der deutschen Sprache assoziieren)

Eher positive Adjektive	Eher negative Adjektive	Substantive
Anders	Anspruchsvoll	Austauschpartner
Angenehm zu sprechen	Anstrengend	Berlin
Ausgeprägt	Außer Deutschland wenig	Bier
Aussichtsvoll	gesprochen	Deklination
Bereichernd	Kompliziert	Dialekt
Betont	Langweilig	Dialog
Bilderreich	Schwierig	Diplomatie
Cool	Stressig	Europa
Deutlich	Unelegant	Freiburg
Eindeutig	Verpflichtend	Freud
Entspannt		Geschichte
Expressiv		Goethe
Gewöhnlich		Kafka
Intelligent		Kultur
Interessant		Literatur
Klar		Merkel
Logisch		Öffnung
Lustig		Reise
Melodisch		Sachfach
Nützlich		Sehnsucht
Original		Versuch
Praktisch		Zweite Welt
Präzis		
Reich		
Schön		
Spannende Literatur		
Vielseitig		
Wichtig		

⁸⁵ Die auf Französisch gegebenen Antworten finden Sie im Anhang 5b

Die Wörter, die mehrmals vorkamen, sind in absteigender Reihenfolge: „reich“, „schön“, „melodisch“, „nützlich“, „Deklination“, „schwierig“, „interessant“, „expressiv“, „kompliziert“, „anspruchsvoll“, „Kultur“, „lustig“, „anstrengend“, „bereichernd“, „wichtig“, „logisch“, „Europa“, „Reise“⁸⁶.

Die Jungen nennen also mehr positive Wörter als negative. Die negativen Assoziationen, die mit der Sprache gemacht werden, sind vor allem mit der Schwierigkeit der Sprache verbunden („anspruchsvoll“, „anstrengend“, „kompliziert“, „schwierig“, „verpflichtend“). Nur eine Person hat die Sprache als „unelegant“ und „langweilig“ bezeichnet. Im Gegensatz dazu sind die positiven Wörter zahlreicher. Die Wörter „reich“, „schön“ und „melodisch“ wurden mehrmals erwähnt, was eigentlich überraschend ist, wenn man das traditionelle Image des Deutschen berücksichtigt. Adjektive wie „cool“ und „lustig“ entsprechen auch nicht der traditionellen Einstellung, die man über die deutsche Sprache hat. Die Substantive, die die Schüler mit dem Deutschen assoziieren, entsprechen auch kaum den üblichen Stereotypen: „Bier“ wurde beispielsweise nur einmal erwähnt. Es wurde auch keine Anspielung auf den Krieg oder auf Hitler gemacht, was relativ erstaunlich ist, wenn man die vorigen Studien berücksichtigt, die über das Image des Deutschen durchgeführt wurden (siehe z.B. Lochman 2009). Es sind im Gegensatz dazu positive Substantive, die sich auf die deutsche Kultur, die Literatur oder deutsche Städte beziehen, wie beispielsweise „Freud“, „Goethe“, „Kafka“, „Berlin“, „Freiburg“. Wörter wie „Europa“, „Reise“, „Kultur“, „Offenheit“, „Austauschpartner“, „Dialog“ und „Diplomatie“ wurden auch genannt. Die Schüler assoziieren also die deutsche Sprache mit einer gewissen internationalen bzw. interkulturellen Perspektive⁸⁷. Schließlich ist es interessant zu bemerken, dass Deutsch für manche Schüler mit dem CLILiG assoziiert wird. Die Wörter „Geschichte“ und „Sachfach“ wurden nämlich erwähnt. Diese Unterrichtsform hat also einen bestimmten Einfluss auf das Image, das Schüler von der deutschen Sprache haben.

Die gleiche Frage wurde auch den Mädchen gestellt. Um einen besseren Vergleich zwischen den männlichen und weiblichen Antworten zu ermöglichen, sind ihre

⁸⁶ „Reich“ und „schön“ wurden am meisten erwähnt (6 Mal)

⁸⁷ Dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel ausführlicher diskutiert.

Antworten in einer anderen Tabelle wiedergegeben. Sie sind ebenso aufgeteilt wie in der Tabelle 1.

Tabelle 2: Antworten der Mädchen (Frage: Nennen Sie 3 Wörter, die Sie mit der deutschen Sprache assoziieren)

Eher positive Adjektive	Eher negative Adjektive	Substantive
Angenehm zu hören Bereichernd Beruhigend Einzigartig Feinsinnig Interessant Klar Logisch Melodisch Nützlich Praktisch Präzis Regelmäßig Reich Schön Sozial Strukturiert Vertraut	Guttural Komplex Kompliziert Schwierig Selten Streng Wenig gesprochen Wenig anerkannt	Arbeit Austausch DFG Europa Flüssigkeit Goethe Grammatik Hausaufgaben Kafka Kant Kindheit Kultur Literatur Offenheit Partnersprache Reflexion Ruhe Texterklärung Sicherheit (einer Arbeitsstelle zu finden)

Die Wörter, die am meisten erwähnt wurden, sind in absteigender Reihenfolge: „interessant“, „reich“, „kompliziert“, „logisch“, „nützlich“, „komplex“, „Offenheit“, „Europa“, „schwierig“, „Goethe“, „schön“. Im Gegensatz zu den Jungen kommt also das Adjektiv „interessant“ (und nicht „schön“) zuerst vor. Trotzdem nennen die Mädchen im Allgemeinen genau so viele positive Wörter wie die Jungen, um die Sprache zu beschreiben. Die eher negativen Adjektive sind auch meist mit der Schwierigkeit der Sprache verbunden. Mädchen nennen auch Substantive, die sich auf die deutsche Literatur und Philosophie beziehen (Goethe, Kant, usw.). Außerdem scheinen sie (wie die Jungen) die deutsche Sprache mit der Interkulturalität zu assoziieren, indem sie Wörter wie „Europa“, „Offenheit“, „Austausch“, „Partnersprache“ genannt haben. Jedoch gibt es Unterschiede zwischen den männlichen

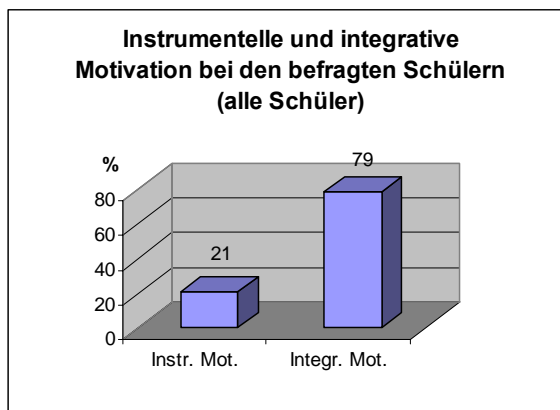
und weiblichen Vorstellungen. Es scheint, als ob Mädchen die deutsche Sprache mehr mit der Schule und der Zukunft verbinden als Jungen.

Anhand von den erwähnten Wörtern, ist es auch interessant zu beobachten, ob die Schüler Wörter genannt haben, die eher auf integrative oder instrumentelle Motivation verweisen. In der vorliegenden Untersuchung wird dafür dem Modell von Lochtman (2009) gefolgt und angenommen, dass:

„jene Wörter, die mit positiven Assoziationen zusammen hängen, implizit auf eine eher integrative Sprachlernmotivation verweisen und Wörter, die mit einer künftigen beruflichen Karriere oder mit dem Studium zusammenhängen, auf eine eher instrumentelle Motivation“ (2009: 133).

26 Schüler und 18 Schülerinnen haben diese Frage beantwortet und insgesamt wurden 132 Wörter (N=132) genannt: 78 Wörter (N1=78) von den Jungen, und 54 (N2=54) von den Mädchen. Manche Wörter wurden mehrmals erwähnt⁸⁸. Diese Variable wird berücksichtigt und jedes Wort wird so oft gezählt, als es erwähnt wurde. Insgesamt ergibt sich, dass die DFG Schüler eher integrativ motiviert sind als instrumentell. 78% der genannten Wörter verweisen auf integrative Motivation, während 21% auf instrumentelle Motivation verweisen.

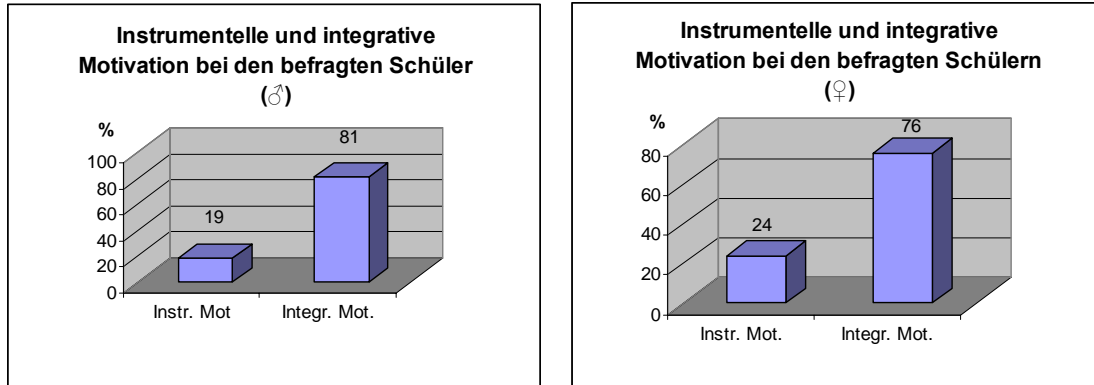
Tabelle 3



Man kann auch einen kleinen Unterschied zwischen den von den Mädchen und den von den Jungen erwähnten Wörtern bemerken. Bei den Mädchen ist die instrumentelle Motivation höher als bei den Jungen (24% der Wörter). Diese Ergebnisse werden in Tabelle 4 dargestellt.

⁸⁸ Siehe Anhang 6

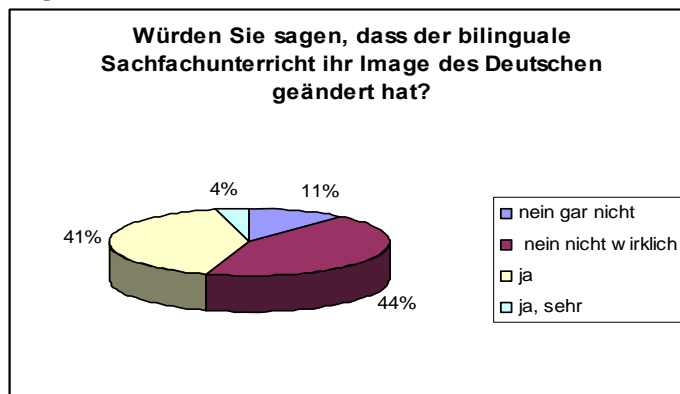
Tabelle 4: Instrumentelle und integrative Motivation bei den Schülern und Schülerinnen des DFG



Das Thema der Motivation wird später in der vorliegenden Untersuchung ausführlicher behandelt.

In der nächsten Frage wurden die Schüler befragt, ob der bilinguale Sachfachunterricht ihr Image der deutschen Sprache verändert hat. Die Antworten sind auch überraschend, indem die Mehrheit der Schüler zugibt, dass das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch ihr Image der Sprache nicht wirklich oder gar nicht verändert hat:

Diagramm 26



Trotz dieser Ergebnisse kann man doch behaupten, dass die Schüler ein positives Image des Deutschen haben, und dass dieses Image im Laufe ihres integrierten Studiengangs positiver geworden ist⁸⁹. Die meisten finden die Sprache schöner, einfacher und auch nützlicher. Außerdem gibt es immerhin 45% der Schüler, die geantwortet haben, dass der bilingualen Sachfachunterricht ihr Image der Sprache geändert hatte.

Attitüde zur Lernsituation

⁸⁹ Siehe Frage 6 und 7 im Fragebogen

Einige Fragen wurden auch bezüglich ihrer Attitüde zur Lernsituation gestellt. Die Schüler wurden nämlich befragt, wie sie sich vor dem Beginn eines auf Deutsch unterrichteten Fach fühlen. Es wurde ihnen befragt, ob sie sich wohl, begeistert, selbstsicher, nervös oder besorgt fühlen. Ihre Antworten ermöglichen uns, festzustellen, was ihre Attitüde im Rahmen eines bilingualen Sachfachunterrichts ist. Wir werden zuerst die allgemeinen Ergebnisse beobachten und dann die Ergebnisse zwischen den Mädchen und den Jungen vergleichen.

Diagramm 27

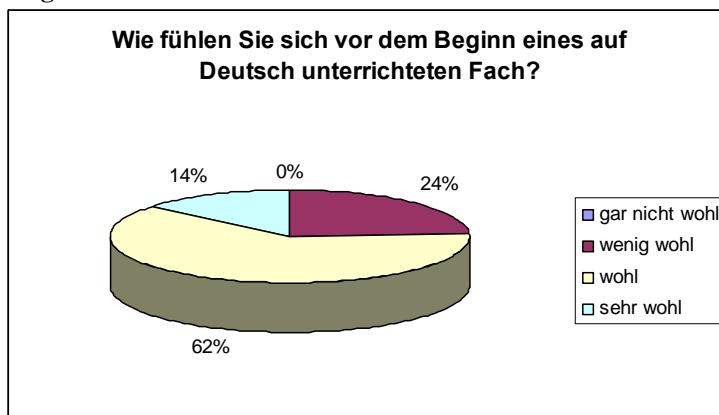
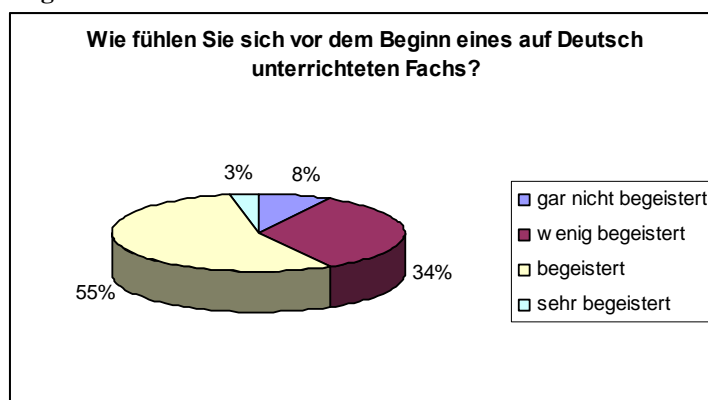


Diagramm 28



76% der Schüler fühlen sich also wohl und sehr wohl vor einem bilingualen Sachfachunterricht, und 58% sind begeistert und sehr begeistert, an diesem Unterricht teilzunehmen. Die Schüler sind also ziemlich positiv gegenüber der Lernsituation.

Diagramm 29

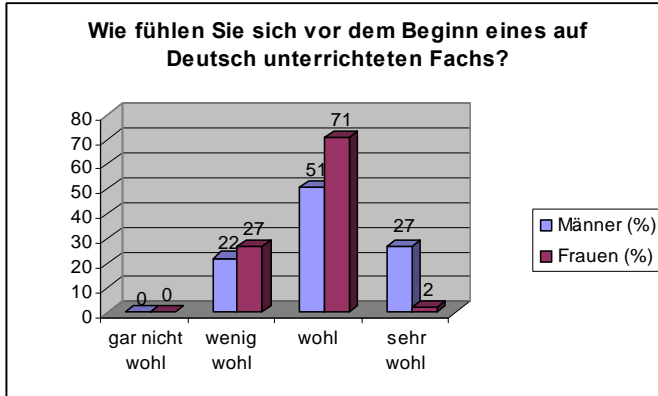
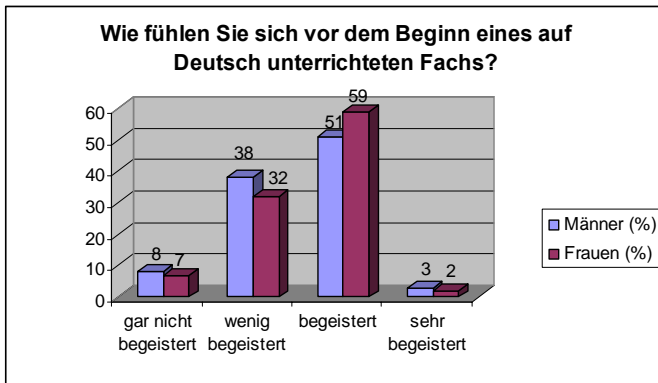


Diagramm 30

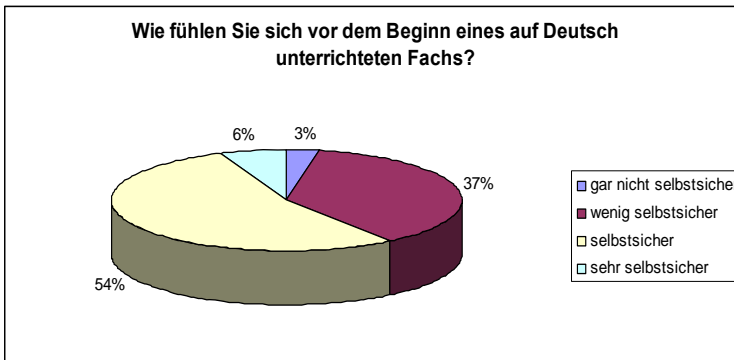


Auf den Diagrammen 29 und 30 kann man also feststellen, dass es keinen großen Unterschied zwischen der Begeisterung der Jungen und der Mädchen gibt. Beide Gruppen fühlen sich eher wohl und begeistert, bevor sie an einem bilingualen Sachfach teilnehmen.

Selbstsicherheit

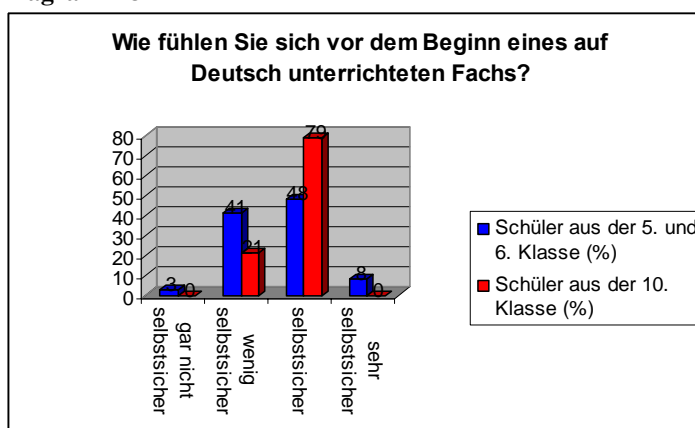
Die Frage der Selbstsicherheit ist auch relevant, wenn man die Attitüden der Schüler im Rahmen des integrierten Sprach- und Sachfachunterrichts untersucht. Es wurde sie befragt, ob sie sich vor dem Beginn eines integrierten Kurses selbstsicher fühlen.

Diagramm 31



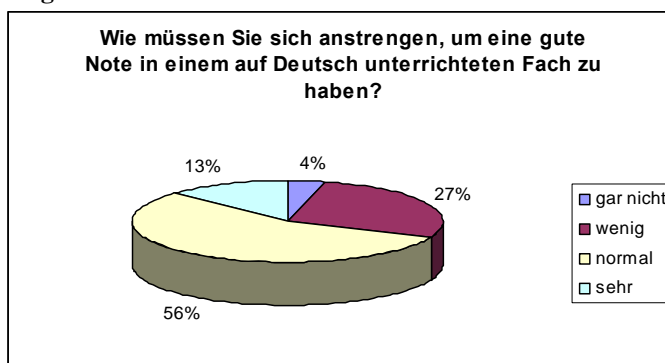
Das Ergebnis zeigt uns, dass sich 60% der Schüler im bilingualen Sachfachunterricht selbstsicher fühlen. Jedoch fühlen sich 40% wenig und sogar gar nicht selbstsicher, wenn sie an einem integrierten Sachfach teilnehmen. Was ziemlich überraschend ist, sind die Ergebnisse der Schüler, die erst seit der 10. Klasse am Deutsch-französischen Gymnasium studieren. Tatsächlich bemerkt man, dass sie selbstsicherer sind, als die Schüler, die in die 5. und 6. Klasse aufgenommen wurden, obwohl diese seit längerer Zeit Unterricht auf Deutsch haben. Von den 14 Schülern, die seit der 10. Klasse in dem DFG sind, haben 11 Schüler gesagt, dass sie sich vor dem Beginn eines auf Deutsch unterrichteten Fachs selbstsicher fühlen:

Diagramm 32



Die Theorie verbindet die Selbstsicherheit der Schüler mit der Einschätzung ihrer eigenen Sprachkompetenzen. Wenn ein Schüler einschätzt, dass er die Zielsprache relativ gut beherrscht, wird er sich auch selbstsicherer in der Sprachsituation fühlen. Es wurde sie auch befragt, ob sie sich viel anstrengen müssen, um eine gute Note in einem integrierten Sachfach zu bekommen:

Diagramm 33



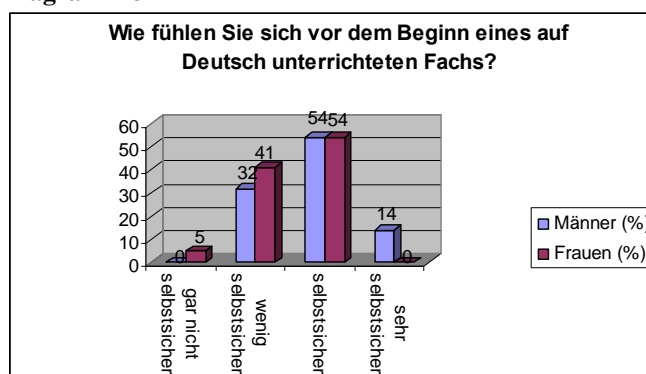
10 Schüler haben geantwortet, dass sie sich sehr anstrengen müssen, um gute Schulergebnisse in diesen Fächern zu bekommen. Man kann also davon ausgehen, dass

diese Schüler ihre Fähigkeiten in den auf Deutsch unterrichteten Fächern als relativ schwach einschätzen, und dass sie sich deswegen mehr Mühe als die anderen Schüler geben müssen, um in diesen Fächern erfolgreich zu sein. Wenn sie den Eindruck haben, dass sie die Sprache nicht so gut beherrschen, sollten sie sich auch weniger selbstsicher fühlen. Unter diesen 10 Lernenden haben trotzdem 5 Schüler zugegeben, dass sie sich vor dem Beginn eines bilingualen Sachfachs selbstsicher fühlen, 4 „wenig selbstsicher“ und eine „gar nicht selbstsicher“. Die Art und Weise, wie die Schüler ihre persönlichen Fähigkeiten einschätzen, beeinflusst nicht in allen Fällen die Selbstsicherheit der Schüler. Hier fühlt sich zum Beispiel nur die Hälfte der betroffenen Schüler wenig selbstsicher.

Außerdem sieht man auf Diagramm 33, dass trotz des sehr guten Niveaus der DFG Schüler im Deutschen⁹⁰ schätzen fast 70 % der gesamten Schüler ein, dass sie sich anstrengen müssen, um gute Noten im CLIL-Unterricht zu bekommen.

Wenn man die Antworten der Mädchen und Jungen vergleicht, beobachtet man auch einen Unterschied zwischen der Selbstsicherheit der Jungen und der Mädchen:

Diagramm 34



Dieses Diagramm zeigt uns, dass Jungen sich selbstsicherer als Mädchen fühlen. Es sind 68% der Jungen, die sich selbstsicher und sehr selbstsicher fühlen. Außerdem haben 46% der Mädchen zugegeben, dass sie sich wenig oder gar nicht selbstsicher fühlen. Man hat früher in vorliegender Studie gefunden, dass die Jungen die Sprache einfacher finden als die Mädchen⁹¹. Das kann vielleicht erklären, warum sie sich

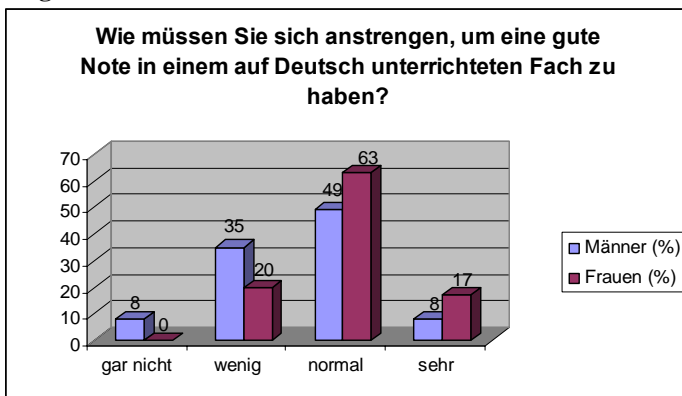
⁹⁰ Man geht davon aus, dass ihr Niveau im Deutschen besser ist als bei Schülern, die im normalen DaF-Unterricht studieren. Dies lässt sich vor allem dadurch begründen, dass DFG-Schüler mehr Stunden DaF pro Woche haben, und dass sie CLIL-Unterricht haben.

⁹¹ Siehe Diagramm 12

selbstsicherer fühlen. Sie halten die Sprache für einfacher und geben auch zu, dass sie es nicht brauchen, sich viel zu anstrengen, um gute Note zu haben.

Man sieht auf dem Diagramm 35, dass 43 % der Schüler sich wenig oder gar nicht anstrengen müssen, um im CLIL-Unterricht erfolgreich zu sein. Hingegen geben 80% der Schülerinnen zu, dass sie sich Mühe oder sehr viel Mühe geben müssen, um gute Noten zu bekommen. Dies erklärt wahrscheinlich, warum Frauen weniger selbstsicher sind als Jungen. Sie halten die Sprache für schwieriger, fühlen sich wenig selbstsicher im CLIL-Unterricht und haben deswegen den Eindruck, dass sie sich mehr anstrengen müssen:

Diagramm 35



Angst

Die Frage der Sprechangst wurde auch in der Theorie oft diskutiert. Die Angst in einer bestimmten Lernsituation kann mehrere Faktoren beeinflussen: den Erfolg im unterrichteten Fach zum Beispiel. Die Frage wurde also den Schülern gestellt, ob sie sich nervös oder besorgt vor dem Beginn eines CLIL-Unterrichts fühlen:

Diagramm 36

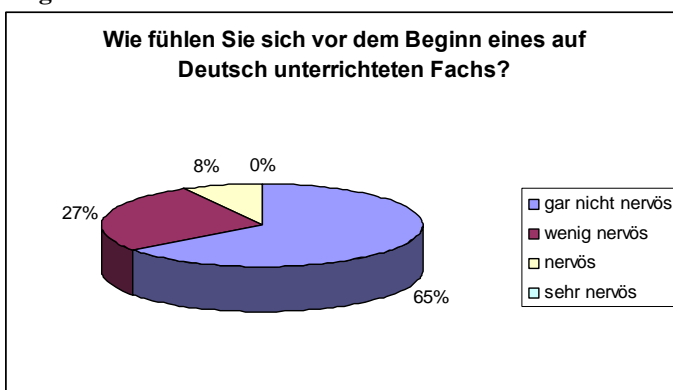
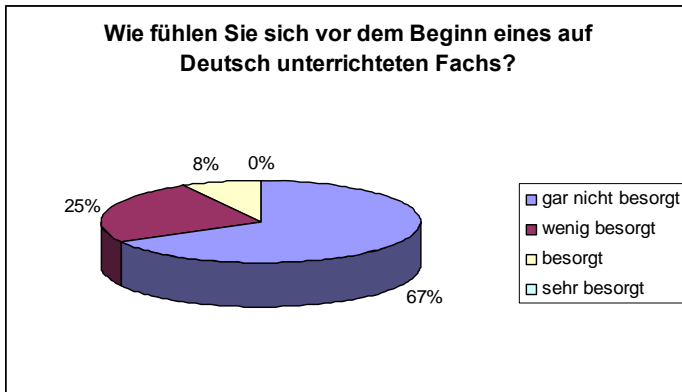


Diagramm 37

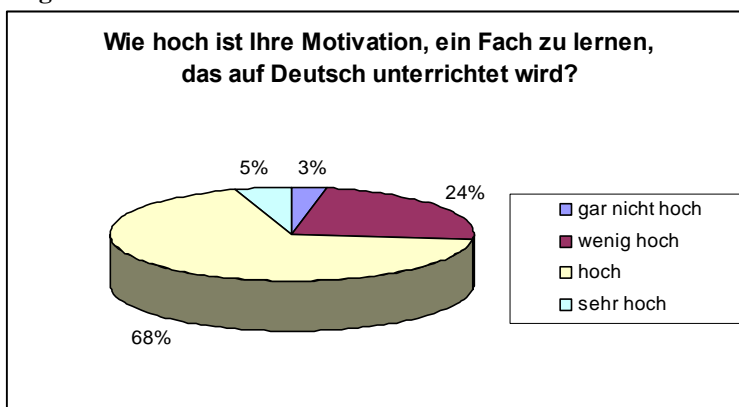


Auf den Diagrammen 36 und 37 beobachtet man, dass ungefähr 65% der Schüler sich weder nervös noch besorgt fühlen. Insgesamt sind es mehr als 90% der Schüler, die sich wenig oder gar nicht nervös und wenig oder gar nicht besorgt fühlen, bevor sie an einem CLIL-Unterricht teilnehmen. Diese Ergebnisse ermöglichen uns also zu sagen, dass mehr als 90% der Schüler keine Angst gegenüber der Lernsituation empfinden, was den Erfolg im Fach und im Spracherwerb fördern sollte.

Motivation

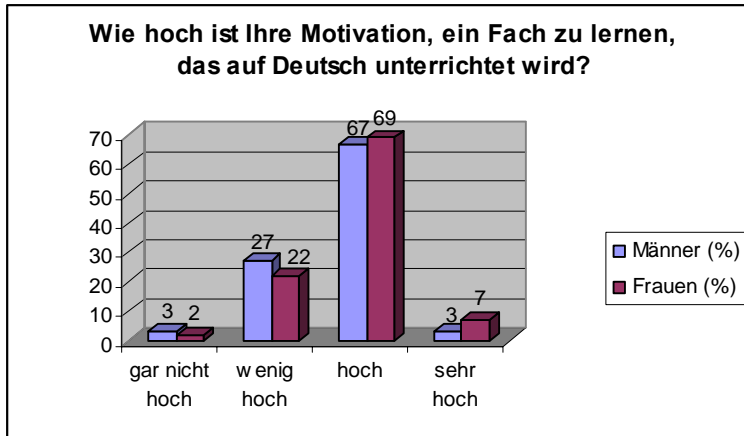
Die Motivation im Rahmen des integrierten Sprach- und Sachfachunterrichts ist, wie schon mehrmals erwähnt, eine wichtige Variable im Erwerbprozess. Die Schüler wurden auch über ihre Motivation im Kontext des CLIL-Unterrichts befragt. Sie wurden erstmal befragt, inwiefern sie motiviert sind, den Inhalt eines Faches zu lernen, das auf Deutsch unterrichtet wird:

Diagramm 38



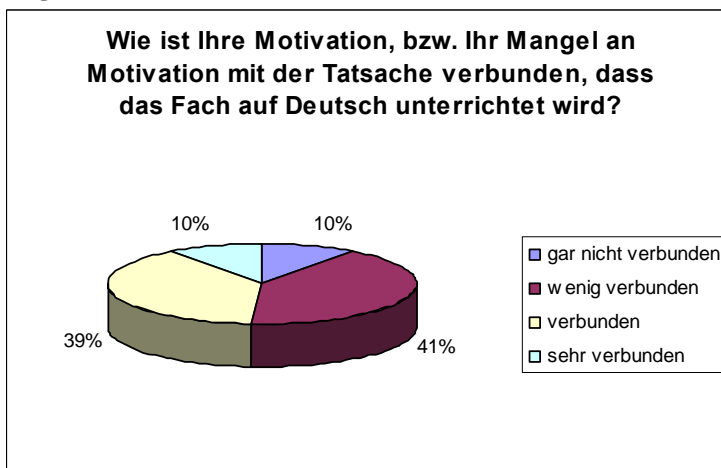
Die Antworten zeigen, dass 73% der Schüler hoch und sehr hoch motiviert sind, ein Fach im Rahmen des CLILiG zu lernen. Die Mädchen scheinen ein bisschen mehr motiviert zu sein als die Jungen, wie es im Diagramm 39 zu sehen ist:

Diagramm 39



Jedoch soll man in diesem Zusammenhang fragen, ob diese Motivation mit dem Fach verbunden ist, oder mit der Tatsache, dass das Fach auf Deutsch unterrichtet wird. Die Frage wurde den Schülern gestellt.

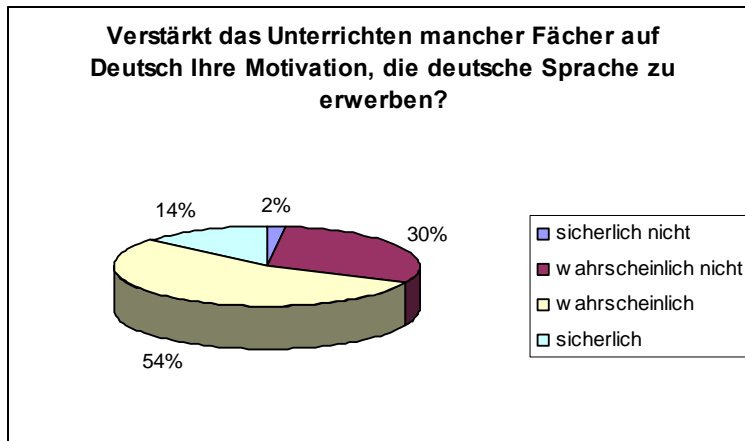
Diagramm 40



Es gibt eigentlich keinen großen Unterschied zwischen den Schülern, die motiviert sind, weil das Fach auf Deutsch unterrichtet wird, und den Schülern, die ihre Motivation gar nicht mit der Unterrichtssprache verbinden. 2 Schüler haben geantwortet, dass ihre Motivation gar nicht hoch ist, ein Fach im Rahmen des CLIL zu lernen und haben ihren Mangel an Motivation mit der Unterrichtssprache verbunden. 19 Schüler haben zugegeben, dass sie wenig motiviert sind, ein bilinguales Sachfach zu erwerben. 8 davon haben es mit der Tatsache verbunden, dass der Unterricht auf Deutsch beigebracht wird. 2 Schüler haben sogar geantwortet, dass die Unterrichtssprache mit ihrem Mangel an Motivation *sehr verbunden* ist. Es ist also mehr als die Hälfte der wenig oder gar nicht motivierten Schüler, die ihre Antwort dadurch begründen, dass das

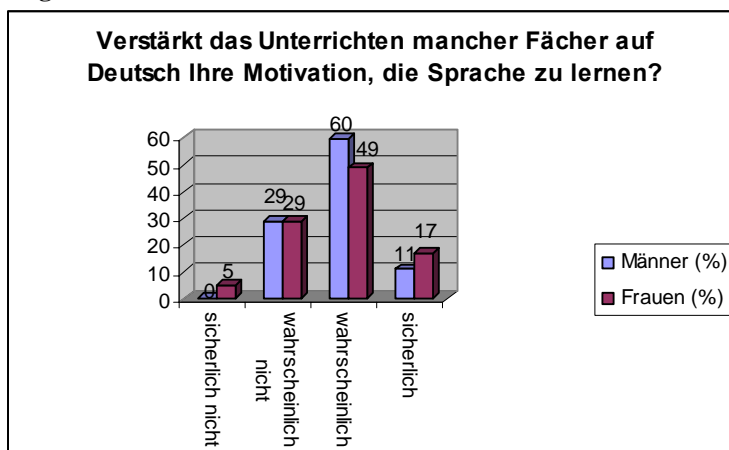
Fach auf Deutsch beigebracht wird. Doch ging diese Frage um den Inhalt des Faches, was nur ein Aspekt der Motivation ist. Die nächste Frage war, inwiefern der CLIL-Unterricht die Schüler motiviert, die deutsche Sprache zu erwerben. In diesem Fall kann man also einschätzen, ob diese Unterrichtsform den Erwerb der Zielsprache bei den Schülern fördert, und ob ihre Motivation wirklich dadurch erhöht wird:

Diagramm 41



68% der befragten Schüler haben also zugegeben, dass der CLIL Ansatz wahrscheinlich oder sicherlich ihre Motivation verstärkt, Deutsch zu lernen.

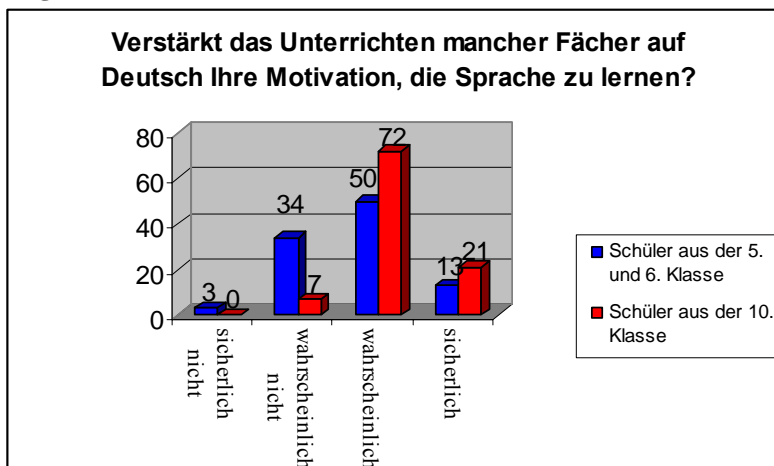
Diagramm 42



Wenn man die Antworten der Mädchen und Jungen im Diagramm 42 vergleicht, betrachtet man, dass der CLIL Ansatz die Motivation von 71% der Jungen verstärkt hat, die Zielsprache zu erwerben. Bei den Mädchen haben 64% zugegeben, dass der bilinguale Sachfachunterricht wahrscheinlich oder sicherlich ihre Motivation erhöht hat, Deutsch zu lernen. Es ist außerdem interessant zu erwähnen, dass Schüler, die in die 10. Klasse aufgenommen wurden, im Rahmen des CLIL mehr motiviert sind, die Sprache zu erwerben, als Schüler, die seit der 5. oder 6. Klasse im DFG studieren. Tatsächlich

sieht man im Diagramm 43, dass der CLIL-Unterricht die Motivation von mehr als 90% der Schüler aus der 10. Klasse erhöht hat:

Diagramm 43



Man kann sich also fragen, ob der bilinguale Sachfachunterricht vielleicht die Motivation von Schülern erhöht, die weniger mit der Zielsprache konfrontiert wurden. Die Schüler, die sich seit längerer Zeit in Kontakt zur Zielsprache befinden, sind vielleicht weniger motiviert, die Sprache weiter zu erwerben, als Schüler, die seit kürzerer Zeit mit der Zielsprache konfrontiert sind. Das Diagramm 43 kann so interpretiert werden, dass der CLIL Ansatz relativ neu für Schüler aus der 10. Klasse ist, was vielleicht eine größere Rolle in ihrem Erwerbprozess spielt und daher ihre Motivation verstärkt, Deutsch zu lernen. Im Gegensatz dazu haben Schüler aus der 5. und 6. Klasse bereits seit der 8. Klasse bilingualen Sachfachunterricht. Vielleicht prägt das Lernen im früheren Alter das Verhältnis zur Fremdsprache. Die Schüler aus der 5. und 6. Klasse halten diese Unterrichtsform vielleicht für eine „natürliche“, fast gewöhnliche Methode, die keine Rolle mehr über ihre Motivation spielt. Dies geschieht wahrscheinlich unbewusst, und könnte erklären, warum der CLIL-Unterricht mehr Einfluss auf die Motivation jener Lernenden hat, die seit weniger Zeit im Rahmen des CLIL studieren, als der Lernenden, die länger am bilingualen Sachfachunterricht teilgenommen haben. Jedoch bleibt die Anzahl der betroffenen Schüler zu gering, um allgemeine Schlüsse zu ziehen. Es wäre aber interessant, diese Frage weiter zu untersuchen.

2.3.4 Diskussion

Attitüden gegenüber der Sprache und deren Erwerb und Image des Deutschen

Die erste Hypothese dieser Studie war, dass die CLIL Schüler positive Attitüden zur Zielsprache und deren Erwerb entwickeln. 87% der befragten Schüler halten Deutsch für eine schöne Sprache und 94% halten es für eine nützliche Sprache. Die Hälfte der befragten Schüler hat auch zugegeben, dass die Sprache relativ schwierig ist, aber viele haben trotzdem im Laufe ihres integrierten Studiengangs ihre Meinung über die Schwierigkeit der Sprache geändert⁹². Wenn die Schüler drei Wörter genannt haben, die sie mit dem Deutschen assoziieren, sind die Ergebnisse auch viel positiver als negativer. Die Schüler halten Deutsch unter anderem für eine interessante, schöne, reiche und melodische Sprache. Die Liste der positiven Adjektive, Substantive oder Ausdrücke beweist, dass die Schüler des deutsch-französischen Gymnasiums positive Attitüden gegenüber der deutschen Sprache haben⁹³. Diese Ergebnisse entsprechen also der bereits erwähnten Theorie (siehe z.B. Sylven 2006), dass CLIL Schüler positive Attitüden gegenüber der Sprache haben. Sylven (2006), Merisuo-Storm (2007) und Lasagabaster & Sierra (2009)⁹⁴ haben außerdem die Theorie entwickelt, dass CLIL Schüler positivere Attitüden gegenüber der Sprache und deren Erwerb haben als Schüler des Fremdsprachenunterrichts. Da in der vorliegenden Studie kein Vergleich mit DaF Lernenden gemacht wurde, können wir diese Hypothese nicht überprüfen. Es würde sich allerdings lohnen, die Attitüden der DaF Lernenden und der CLILiG Schüler zu vergleichen, um den Erfolg des CLILiG in Frankreich besser einschätzen zu können.

Unsere zweite Hypothese war, dass diese Attitüden von der CLIL Methode gefördert werden (siehe u.a. Merisuo-Storm 2007, Lasagabaster & Sierra 2009). Diese Hypothese wurde auch nach den Ergebnissen des Fragebogens bestätigt. Tatsächlich haben 97% der befragten Schüler zugegeben, dass der CLIL Ansatz günstig für ihren Spracherwerb ist, und 88% halten diese Unterrichtsform für nützlich für ihren Spracherwerb. Außerdem sind die meisten Schüler (90%) zufrieden, am bilingualen Sachfachunterricht teilzunehmen, sogar wenn sie diesen Unterricht für wenig einfach halten⁹⁵. 73% der Schüler legen auch Wert oder viel Wert auf die bilingualen Sachfächer. Der Rest der Schüler, die zugegeben haben, dass sie keinen Wert darauf legen, haben dann erklärt, dass es am Fach liegt und nicht an der Sprache. Im Allgemeinen haben wir in den

⁹² Siehe Diagramm 12

⁹³ Siehe Anhang 5

⁹⁴ Siehe Teil 2.1 und 2.2

⁹⁵ Siehe Diagramm 8

Antworten beobachtet, dass negative Attitüden gegenüber dem CLIL-Unterricht mehr an dem unterrichteten Fach lagen als an der Sprache des Unterrichts. Schüler haben nämlich oft zusätzlich angegeben⁹⁶, dass ihre Attitüden gegenüber dem bilingualen Unterricht von dem Sachfach abhängen. Da die bilingualen Sachfächer oft geisteswissenschaftliche Fächer (Erdkunde, Geschichte) sind, wären vor allem die Schüler des wissenschaftlichen Zweiges weniger daran interessiert. Trotzdem bleibt ihr Interesse für das Deutsche ziemlich groß.

Außerdem beobachtet man, dass die meisten Schüler im Laufe des bilingualen Studiengangs ihre Meinung über die Sprache geändert haben. Bevor sie den CLILiG Studiengang anfangen, dachten 73% der Schüler, dass die deutsche Sprache schwierig war. Heute würden nur 53 % die Sprache als „schwierig“ bezeichnen. Mehr als die Hälfte der befragten Schüler hätten vor dem Beginn des bilingualen Sachfachunterrichts Deutsch wahrscheinlich oder sicherlich nicht als „schön“ beschrieben. Allerdings würden heute 87% der Schüler sagen, dass Deutsch eine schöne Sprache ist. Diese Ergebnisse bestätigen also, dass der CLIL Ansatz die Attitüden zur Sprache positiv verändert hat. Über die Frage der Nützlichkeit des Deutschen hat sich die Meinung der Schüler dennoch kaum entwickelt. 84% hätten schon vor dem Studiengang zugegeben, dass die Sprache nützlich ist. Die Antworten beweisen also, dass der bilinguale Sachfachunterricht positive Attitüden gegenüber der Sprache und deren Erwerb bei den Lernenden verursacht hat, und dass die bereits vor dem CLILiG positiven Attitüden der Schüler sich im Rahmen des CLIL noch positiver entwickelt haben. Unsere zweite Hypothese hat sich also bestätigt, indem die CLIL Methode positive Attitüden gegenüber der Sprache und deren Erwerb fördert. Diese Methode hat die Attitüden geprägt und positiv beeinflusst, vor allem im Bereich der „Schönheit“ der deutschen Sprache.

Die dritte Hypothese handelte sich um das Image des Deutschen bei CLIL Schülern. Wie schon erwähnt wurde⁹⁷, leidet das Deutsche oft unter einem negativen und klischeehaften Image. Lohtman (2009) hat unter anderem gezeigt, dass belgische Schüler Deutsch oft mit „Bier“, „Sauerkraut“, „Lederhose“ oder „Hitler“ assoziieren. Es war also interessant zu beobachten, was ist das Image des Deutschen bei französischen CLILiG Schülern. Die erste Hypothese unserer empirischen Studie war, dass CLIL

⁹⁶ Im Teil „sonstiges“ des Fragebogens

⁹⁷ Siehe Teil 2.1

Schüler positive Attitüden gegenüber der Sprache haben. Deswegen sind wir in unserer dritten Hypothese davon ausgegangen, dass CLIL Schüler auch ein positives Image der deutschen Sprache haben, das die üblichen Stereotype nicht wiedergibt. Die Liste der Begriffe, mit denen die befragten Schüler die deutsche Sprache assoziieren, bestätigt diese Hypothese⁹⁸. Das Wort „Bier“ wurde beispielsweise nur einmal erwähnt. Außerdem wurden weder Anspielungen auf den Krieg und Hitler noch auf „Lederhosen“, „Wurst“ und „Sauerkraut“ gemacht. Die erwähnten Wörter waren eher mit der deutschen Kultur (Literatur, Geographie, Philosophie, usw.) verbunden. Man kann also behaupten, dass die CLILiG Schüler kein klischeehaftes Image des Deutschen haben, und dass sie auch ein sehr positives Image der Sprache besitzen.

Dennoch ist es interessant die Unterschiede zwischen dem männlichen und weiblichen Image zu betrachten. Die Mädchen haben Wörter wie „Grammatik“, „Hausaufgaben“, „Texterklärung“, „Deutsch-französisches Gymnasium“, „Reflexion“ erwähnt, die sich auf den schulischen Aspekt des Deutschen beziehen. Die Jungen, im Gegensatz dazu, haben nur Substantive wie „Deklination“ und „Sachfach“ genannt. Mädchen assoziieren auch die Sprache mit der Arbeit und mit der Möglichkeit, eine Arbeitstelle dank dem Deutschen zu finden: „Arbeit“, „Sicherheit, eine Stelle zu finden“, „praktisch“, „nützlich“. Diese Adjektive wurden auch von den Jungen erwähnt, allerdings haben Jungen auch Wörter wie „lustig“, „cool“ und „Bier“ genannt, die mehr auf Unterhaltung als auf Schule verweisen. Jungen haben auch die Wörter „Reise“, „Freiburg“ und „Berlin“ genannt, wohin die Schüler in der 7. und 11. Klasse gereist sind. In Freiburg haben sie bei deutschen Austauschpartnern gewohnt und haben an deutschem Unterricht teilgenommen. In Berlin haben sie alle in einer Jugendherberge geschlafen, wo die meisten auch Kontakte mit Deutschsprachigen geschaffen haben. Die Mädchen haben Deutsch weder mit Reisen noch mit Unterhaltung assoziiert sondern eher mit Arbeit, Schule, Literatur und Philosophie. Das könnte suggerieren, dass Mädchen die deutsche Sprache in diesem Fall eher instrumentell betrachten, während Jungen Deutsch eher mit integrativen Motiven verbinden. Eine ausführliche Betrachtung der gegebenen Wörter zeigt, dass nur 24 % der von den Mädchen genannten Wörter auf instrumentelle Motivation verweisen⁹⁹. Dieser Aspekt wird im Teil über die Motivation weiter diskutiert.

⁹⁸ Siehe Anhang 5a

⁹⁹ Siehe Tabelle 4

Die Untersuchung zur dritten Hypothese hat also gezeigt, dass die DFG Schüler kein stereotypes Image des Deutschen haben. Man kann sich fragen, ob der CLIL Ansatz dazu beigetragen hat, den Schülern dieses stereotypfreie Image zu vermitteln. Deswegen war unsere nächste Hypothese, dass die CLIL Methode das Image des Deutschen bei den Schülern positiv geprägt hat oder es sogar geändert hat.

Wir haben früher bestätigt, dass die CLIL Methode positive Attitüde gegenüber dem Deutschen verursacht¹⁰⁰. Trotzdem hat weniger als die Hälfte der Schüler zugegeben, dass der CLIL Ansatz ihr Image der Sprache geändert hat¹⁰¹. Mehrere Gründe können dieses Ergebnis erklären. Die Antworten der Schüler haben früher gezeigt, dass sie Deutsch bereits vor dem Studiengang für eine nützliche und eine eher schwierige Sprache hielten. Heute halten sie die Sprache immer noch für nützlich und schwierig (sogar wenn sie die Sprache trotzdem einfacher als am Anfang finden). Es scheint, als ob sie ihre Einstellung dem Deutschen gegenüber nur im Bereich der „Schönheit“ wirklich geändert hätten: vor dem CLILiG hielten die meisten Schüler Deutsch für eine hässliche Sprache¹⁰², aber heute würden sie die Sprache als schön bezeichnen.

Es kann also sein, dass der bilinguale Sachfachunterricht ihr Image des Deutschen nicht wirklich geändert hat, indem die Schüler schon viele positive Einstellungen hatten, wie sie es in den Fragen¹⁰³ gezeigt haben. Es kann auch sein, dass ihr Image der Sprache nicht exklusiv von dem bilingualen Sachfachunterricht geändert wurde, sondern auch von der Tatsache, dass sie im Allgemeinen näher an der deutschen Kultur sind, indem sie deutschsprachige Lehrer und deutsche Austauschpartner haben oft, nach Deutschland reisen, usw¹⁰⁴. Es ist also schwer zu sagen, ob der CLIL Ansatz das Image, das die Schüler vom Deutschen haben, wirklich geändert hat, aber man kann trotzdem vermuten, dass die CLIL Methode das Image der Sprache bei den Schülern positiv geprägt hat. Es gibt übrigens 45% der Schüler, die zugeben, dass der bilinguale Sachfachunterricht ihr Image der Sprache geändert hat, und wie schon erwähnt wurde, haben die Schüler positive Einstellungen über die Sprache im Laufe ihres integrierten Studiengangs entwickelt.

Attitüden zur Lernsituation

¹⁰⁰ Siehe Hypothese 2

¹⁰¹ Siehe Diagramm 26

¹⁰² Siehe Diagramm 21

¹⁰³ Siehe Frage 6 und 7 des Fragebogens

¹⁰⁴ Dies wird im nächsten Kapitel ausführlicher besprochen

Die Attitüden gegenüber der Lernsituation werden im Allgemeinen von den Attitüden zur Zielsprache geprägt. Wenn die Schüler die Sprache positiv bewerten und mit positiven Gefühlen assoziieren, werden sie auch eine positive Attitüde zum Sprachkontext und Lernsituation entwickeln (Siehe u.a Gardner 2003, Lochtman 2009). Die Hypothesen im ersten Teil der Untersuchung haben die Theorie bestätigt, dass CLIL Schüler positive Attitüden gegenüber der Sprache und deren Erwerb entwickeln. Deswegen sind wir davon ausgegangen, dass sie auch positive Attitüden gegenüber der Lernsituation haben. Die Antworten haben gezeigt, dass die Mehrheit der DFG Schüler vor dem Beginn eines auf Deutsch unterrichteten Sachfach sich wohl und begeistert fühlt¹⁰⁵. Im diesem Fall haben auch einige Schüler geantwortet, dass sie sich gar nicht begeistert fühlen, aber haben auch präzisiert, dass es am unterrichteten Fach liegt und nicht an der Sprache. Dieser Aspekt entspricht den im vorigen Teil diskutierten Ergebnissen. Immerhin bleiben die Attitüden gegenüber der Lernsituation ziemlich positiv.

Die nächste Hypothese war, dass die CLIL Schüler im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts selbstsicher sind. Dies würde der Theorie von Clement (1980) entsprechen, die behauptet, dass bikultureller Kontext das Selbstbewusstsein bezüglich der Sprache verstärken kann. Im Kontext des bilingualen Sachfachunterrichts haben die bereits durchgeführten Untersuchungen widersprüchliche Ergebnisse gezeigt. Bei Seikkula Leino (2007) wären die CLIL Schüler weniger selbstbewusst, und bei Hyvönen und Lahdenranta (1994) wären sie hingegen sehr selbstbewusst¹⁰⁶. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass die Mehrheit der Schüler sich im CLIL Kontext selbstsicher fühlen, vor allem die Schüler, die in die 10. Klasse aufgenommen wurden. Dies würde also der Theorie von Clement (1980) und Hyvönen und Lahdenranta (1994) entsprechen und bestätigen.

In der Forschung wurden aber die Attitüden der Schüler gegenüber der Sprechsituation und dem Lernkontext mit der Einschätzung ihrer Fähigkeiten verbunden (siehe u.a Lochtman 2004, Dewaele 2005). Da wir davon ausgegangen sind, dass die befragten Schüler im CLIL Kontext selbstsicher sind, haben wir auch die Hypothese aufgestellt, dass sie in der Zielsprache und im bilingualen Sachfachunterricht relativ mühelos erfolgreich sein können. Jedoch haben ungefähr 70% der Schüler geantwortet, dass sie

¹⁰⁵ Siehe Diagramm 27, 28

¹⁰⁶ Siehe Teil 2.1

sich anstrengen oder sehr anstrengen müssen, um gute Noten im CLIL-Unterricht zu bekommen¹⁰⁷. Die Art und Weise, wie die Schüler ihre persönlichen Fähigkeiten einschätzen, beeinflusst also nicht in allen Fällen die Selbstsicherheit der Schüler.

Als nächste Hypothese sind wir davon ausgegangen, dass, wenn die CLIL Schüler positive Attitüden gegenüber der Lernsituation entwickeln und sich eher selbstsicher fühlen, sie also wenig Angst im Rahmen des integrierten Unterrichts empfinden sollten. Diese Hypothese wurde bestätigt, indem die meisten befragten Lernenden sich weder nervös noch besorgt fühlen, bevor sie am CLIL-Unterricht teilnehmen¹⁰⁸. Wenn man die Definition der „Sprechangst“ von MacIntyre und Gardner (1994: 284) berücksichtigt¹⁰⁹, kann man laut unserer Ergebnisse hervorheben, dass die meisten CLIL Schüler keine Sprechangst haben. Dies kann vor allem dadurch erklärt werden, dass die Schüler oft in Kontakt zur Sprache sind, und dass sie positive Attitüden gegenüber dieser Sprache und deren Erwerb haben. Die Tatsache, dass sie sich im Kontext des CLIL relativ selbstsicher fühlen, erklärt wahrscheinlich auch, warum sie kaum Sprechangst bekommen.

Die letzte Hypothese über die Attitüden der CLILiG Schüler war, dass Mädchen positivere Attitüden gegenüber der Sprache, deren Erwerb und der Lernsituation haben als die Jungen. Diese Hypothese entspricht der Theorie von Baker und MacIntyre (2000) und Dewaele (2005), die Attitüden im Fremdsprachenunterricht untersucht haben, und die gezeigt haben, dass die Mädchen positivere Attitüden gegenüber der Fremdsprache hätten als die Jungen. Dennoch haben die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung diese Hypothese nur teilweise bestätigt. Die Mädchen finden die Sprache im Allgemeinen schwieriger, nützlicher und auch schöner als die Jungen¹¹⁰. Die Wörter, die sie mit der Sprache assoziieren, sind auch eher positiv, aber in diesem Fall gibt es keinen großen Unterschied mit den Antworten der Jungen. Beide Gruppen haben ein positives Image des Deutschen. Beide Gruppen zeigen auch positive Attitüden gegenüber dem CLIL-Unterricht, indem sie ihn für nützlich und günstig für ihren Spracherwerb finden¹¹¹. Sie sind auch ebenso zufrieden, am bilingualen

¹⁰⁷ Siehe Diagramm 33

¹⁰⁸ Siehe Diagramm 36, 37

¹⁰⁹ Siehe Teil 2.1

¹¹⁰ Siehe Diagramm 16, 19, 25

¹¹¹ Siehe Diagramm 2, 4

Sachfachunterricht teilzunehmen¹¹². Die Mädchen scheinen doch mehr Wert auf die auf Deutsch unterrichteten Fächer zu legen, als die Jungen¹¹³. Vielleicht liegt es daran, dass sie mehr Interesse für die beigebrachten Fächer haben, als die Jungen. Die Mädchen sind auch positiv gegenüber der Lernsituation. Vor dem Beginn des CLIL-Unterrichts fühlen sich die meisten sowohl begeistert als auch wohl. In diesem Fall gibt es auch keinen großen Unterschied zwischen den Attitüden der Mädchen und denen der Jungen. Der Unterschied liegt eher darin, dass Jungen sich selbstsicherer finden als Mädchen. Dies kann vielleicht dadurch erklärt werden, dass die Mädchen die Sprache schwieriger finden, und sich mehr anstrengen müssen, um eine gute Note im CLIL-Unterricht zu bekommen¹¹⁴.

Man kann also nicht behaupten, dass Mädchen positivere Attitüden haben als Jungen. In unserer Untersuchung haben wir beobachtet, dass die Schülerinnen oft genau so positiv oder ein bisschen positiver waren als die Schüler, und dass der größte Unterschied eher darin liegt, dass die Jungen sich selbstsicherer fühlen. Der Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Attitüden im CLIL bleibt aber kaum sichtbar, was den Ergebnissen von Merisuo-Storm (2007) und Lasagabaster und Sierra (2009) übrigens entspricht¹¹⁵.

Aber in unserem Fall ist vielleicht die Anzahl der Versuchspersonen zu klein, um relevante Unterschiede zu beobachten. Eine ähnliche Untersuchung mit mehr Teilnehmern könnte vielleicht zu neuen Ergebnissen führen, die die Theorie, dass Mädchen positivere Attitüden haben als Jungen, wirklich bestätigen könnten.

Motivation

Der letzte Teil der vorliegenden Untersuchung geht um die Einschätzung der Motivation bei den Schülern des deutsch-französischen Gymnasiums. Tatsächlich behauptet die Europäische Kommission, dass CLIL „die Motivation der Lerner sowohl in der Fremdsprache als auch im unterrichteten Fach erhöht“¹¹⁶. Deswegen haben wir die Hypothese aufgestellt, dass der bilinguale Sachfachunterricht die Motivation der DFG Schüler erhöht, die Fremdsprache und den Inhalt zu erwerben.

¹¹² Siehe Diagramm 6

¹¹³ Siehe Diagramm 11

¹¹⁴ Siehe Diagramm 35

¹¹⁵ Siehe Teil 2.1

¹¹⁶ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_de.htm

Die erste Frage war, ob die Schüler motiviert sind, ein auf Deutsch unterrichtetes Fach zu lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schüler motiviert und sehr motiviert ist, ein Fach im Rahmen des CLIL zu lernen¹¹⁷. Doch ist nur die Hälfte der Schüler motiviert, weil das Fach auf Deutsch beigebracht wird. Die Schüler, die den CLIL-Unterricht motivierend finden, und die ihre Motivation aber nicht mit der Sprache verbinden, halten vielleicht das Fach selbst für motivierend. Wir haben auch gesehen¹¹⁸, dass ein bisschen mehr als die Hälfte der nicht oder wenig motivierten Schüler ihren Mangel an Motivation mit der Tatsache verbinden, dass das Sachfach auf Deutsch beigebracht wird. Die geringe Anzahl der Versuchspersonen ermöglicht es nicht, allgemeine Schlüsse zu ziehen, jedoch kann man sich fragen, warum die Sprache manche Schüler demotiviert, das Fach zu lernen. Eine Schülerin antwortete:

„Der bilinguale Sachfachunterricht kann manchmal einen abstoßenden Effekt auf das Fach haben, vor allem am Anfang, als man sich noch nicht an die Sprache gewöhnt hat, und im Unterricht nicht richtig folgen kann“¹¹⁹.

Man könnte also die geringe Motivation mancher Schüler, das bilinguale Fach zu lernen, dadurch erklären, dass sie vielleicht mehr Schwierigkeiten mit der Sprache haben als andere Schüler. Das Verhältnis zwischen der Motivation des Schülers und der Schwierigkeit der Sprache wurde auch von Lohtman (2009: 134) beobachtet: „nur scheint der empfundene Schwierigkeitsgrad für Deutsch [...] dafür verantwortlich zu sein, dass die Sprachlernmotivation insgesamt ziemlich niedrig ist“. Die andere Erklärung für den Mangel an Motivation könnte sein, dass das Fach ihnen wenig oder gar nicht gefällt. Wie wir es bereits im Diagramm 10 betrachtet haben, erklären manche Schüler ihren Mangel an Interesse, oder die Tatsache, dass sie weniger Wert auf den bilingualen Sachfachunterricht legen, dadurch, dass das Fach sie weniger interessiert. Ein Teil der Schüler, die gar nicht oder wenig motiviert sind, ein bilinguales Fach zu lernen, interessiert sich vielleicht weniger für den Inhalt des Faches.

Deswegen wurde die Frage auch gestellt, ob der CLIL-Unterricht sie motiviert, die deutsche Sprache zu erwerben. In diesem Fall könnte man also feststellen, ob diese Unterrichtsform den Erwerb der Zielsprache bei den Schülern fördert, und ob ihre Motivation wirklich dadurch erhöht wird. Die Antworten zeigen, dass der CLIL Ansatz

¹¹⁷ Siehe Diagramm 38

¹¹⁸ Siehe Diagramm 40

¹¹⁹ Diese Bemerkung wurde auf dem Fragebogen geschrieben und lautete auf Französisch:

„L’enseignement de matières en allemand peut avoir un effet rebutant par rapport à la matière enseignée surtout au début alors qu’on est pas encore habitué à la langue, où suivre le cours peut poser problème. »

die Motivation der meisten Schüler verstärkt, die Sprache zu erwerben¹²⁰. Unsere Hypothese war also, dass das CLILiG die Motivation der Schüler erhöht, die deutsche Sprache und den Inhalt des Fachs zu erwerben. Wir haben hier beobachtet, dass der CLIL Ansatz die Motivation des Schülers nicht unbedingt erhöht, den Inhalt des Fachs zu lernen, was die Aussage der Europäischen Kommission widerspricht. Allerdings wurde die Tatsache bestätigt, dass diese Unterrichtsmethode die Schüler motiviert, die Zielsprache zu erwerben. Dies entspricht den Ergebnissen der Untersuchungen von Merisuo-Storm (2007), Seikkula Leino (2007) und Do Coyle (2007a).

Die zweite Hypothese war, dass die DFG Schüler eher instrumentell motiviert waren als integrativ motiviert. Diese Hypothese entspricht der vertretenen Theorie von Dörnyei (1990), Ellis (1994), Gardner und Masgoret (2003), dass Schüler, die eine Fremdsprache lernen, eher instrumentell motiviert wären, und dass Schüler, die eine Zweitsprache lernen¹²¹, eher integrativ motiviert wären. Die Liste der Wörter, mit denen die befragten Schüler Deutsch assoziieren, ermöglicht die Hypothese grobenteils zu beantworten. Nach Beobachtung der erwähnten Wörter sind wir zum Schluss gelangt, dass die befragten Schüler mehr integrativ motiviert sind als instrumentell. Tatsächlich verweisen 79 % der genannten Wörter auf eine eher integrative Sprachlernmotivation und 21 % auf eine eher instrumentelle Motivation¹²². Dieses Ergebnis widerspricht also der oben erwähnten Theorie (Dörnyei 1990, Ellis 1994, Gardner & Masgoret 2003). Obwohl die Lernenden Deutsch teilweise auch aus instrumentellen Gründen lernen, sind sie vor allem integrativ motiviert. Sie haben positive Attitüden gegenüber der Sprache, assoziieren sie mit der Kultur, der Literatur, den Städten, die sie besucht haben, mit den Austauschpartnern, bei denen sie gewohnt haben, usw. Dieses Ergebnis gilt vielleicht nur im besonderen Fall des deutsch-französischen Gymnasiums, wo die Schüler in häufigem Kontakt mit Deutschsprachigen sind. Es würde sich lohnen, eine ähnliche Untersuchung in einer Abibac Klasse zu machen, um dort einschätzen zu können, wie die Motivation der Schüler ist. Trotzdem ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass in allen CLIL Klassen, die Lernenden eher integrativ motiviert sind. Sie sind nämlich mit der deutschen Kultur konfrontiert, reisen oft nach Deutschland im Rahmen ihres Studiums, sprechen und

¹²⁰ Siehe Diagramm 41

¹²¹ Wie zum Beispiel das Französische für Flamen in Belgien

¹²² Siehe Tabelle 3

hören die Sprache öfter, lesen wahrscheinlich auch deutsche Literatur, usw. Außerdem werden die Schüler ab der 10. Klasse, also mit ungefähr 15 Jahren alt, in eine Abibac Abteilung aufgenommen, deswegen kann man davon ausgehen, dass sie selber beschlossen haben (oder dass sie zumindest damit einverstanden waren), in einer deutschsprachigen Abteilung zu studieren. Anders gesagt bedeutet es, dass die meisten CLILiG Schüler wirklich Deutsch lernen wollen. Und Lernende, die wirklich Deutsch lernen wollen, scheinen oft integrativ motiviert zu sein (Lochtman 2009: 133). Deswegen könnte man sagen, dass die DFG Schüler keine Ausnahme sind, indem sie integrativ motiviert sind. Vielleicht fördert der bilinguale Sachfachunterricht im Allgemeinen eher integrative Motivation bei den Lernenden, was für den Spracherwerb sehr positiv ist. Es wurde nämlich mehrmals bestätigt, dass die integrative Motivation zum Erfolg führt (Gardner 1985, Gardner & Masgoret 2003). Es würde sich lohnen, die Motivation der CLIL Schüler weiter zu untersuchen, um feststellen zu können, ob sie eher integrativ oder instrumentell motiviert sind.

Die letzte Hypothese unserer ersten empirischen Untersuchung war, dass die Mädchen mehr motiviert sind als die Jungen. Dörnyei und Clément (2001) hatten beispielsweise gezeigt, dass das Geschlecht eine Rolle bei der Motivation spielt, und dass Mädchen oft eine höhere Motivation entwickeln als die Jungen. Doch wurde diese Theorie hier nicht bestätigt. Der Vergleich zwischen der Motivation der Mädchen und der der Jungen, im Rahmen des CLIL Deutsch zu lernen, ist nicht aufschlussreich und ermöglicht es nicht zu sagen, dass Mädchen motivierter wären als Jungen. Sie sind motivierter als die Jungen, ein Fach im Rahmen des CLIL zu lernen. Aber mehr Jungen haben zugegeben, dass der CLIL Ansatz ihre Motivation verstärkt, Deutsch zu lernen¹²³. Man kann also keine festen Schlüsse ziehen.

Zum Schluss kann man also sagen, dass die befragten Schüler eher positive Attitüden gegenüber der deutschen Sprache, deren Erwerb und dem CLIL-Unterricht gezeigt haben. Deutsch halten sie für eine nützliche, schwierige aber doch schöne Sprache und den bilingualen Sachfachunterricht für eine günstige Methode, die deutsche Sprache zu erwerben. Im Allgemeinen entwickeln sie auch positive Attitüden gegenüber dem

¹²³ Siehe Diagramm 42

Lernkontext: die meisten fühlen sich begeistert und selbstsicher und sehr wenige Schüler empfinden Sprechanxiety. Die Mehrheit der Lernenden gibt auch zu, dass die CLIL Methode sie motiviert, Deutsch zu erwerben, und wenn sie wenig motiviert sind, liegt es mehr an dem gelernten Fach als an der Unterrichtssprache. Diese Ergebnisse entsprechen den bereits aufgestellten Hypothesen und Theorien, die im ersten Teil dieses Kapitels vorgestellt wurden. Allerdings ist es interessant zu erwähnen, dass die vorliegende Studie manchmal zu überraschenden Ergebnissen führte. Es hat sich gezeigt, dass die Schüler eher integrativ motiviert sind, obwohl Deutsch für sie keine Zweitsprache sondern eine Fremdsprache ist. Außerdem haben die DFG Lernenden ein Image der Sprache, das die traditionellen Stereotype nicht wiedergibt. Dieser Aspekt ist wahrscheinlich der interessanteste dieser Studie. Sie haben mehr Unterricht in der Zielsprache, interagieren öfter mit Muttersprachlern, sind auch im Kontakt mit der deutschen Kultur, was ihnen ermöglicht, ein Image der Sprache zu entwickeln, das die üblichen Klischees beseitigt, und das positive Attitüden verursacht. Dieser Aspekt ist für unsere Studie relevant, denn Stereotype können oft negative Attitüden verursachen und dann zum Mangel an Motivation und schlechteren Spracherwerb führen. In dem untersuchten Fall scheint also der bilinguale Sachfachunterricht eine gute Methode zu sein, um ein positives und kein klischeehaftes Image über die wenig geliebte Sprache Goethes zu vermitteln, was auch zur erhöhten Motivation und schließlich zum erfolgreichen Spracherwerb führen kann.

Die kulturelle Dimension des CLIL und die Attitüden der Schüler gegenüber der deutschen Kultur sind auch wichtige Variablen, die den Spracherwerb und den Erfolg des Lernenden stark beeinflussen können. Diese Aspekte wurden bisher mehrmals erwähnt aber werden im nächsten Kapitel ausführlicher besprochen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden wir also der Frage nachgehen, inwiefern der bilinguale Sachfachunterricht die Attitüden und die Öffnung der DFG Schüler zur deutschen Kultur und fremden Kulturen im Allgemeinen prägt.

Kapitel 3

*Öffnung zur deutschen bzw. fremden Kulturen im Rahmen des
französischen CLILiG*

3.1 Die interkulturelle Dimension des bilingualen Sachfachunterrichts

„Kultur ist die Gesamtheit der erlernten Verhaltensweise und der übernommenen Einstellungen, Wertesysteme und Kenntnisse [...], die von Mitgliedern einer Großgruppe geteilt und tradiert werden. ‚Kultur‘ ist sowohl Ausdruck als auch Bedingungsstruktur für das Verhalten der Mitglieder einer bestimmten Gesellschaft“ (Weggel, 1989: 22)

Diese Definition umfasst alles, was man unter „Kultur“ verstehen kann. „Kultur“ bezeichnet sowohl die Werte, die Sitten, die Einstellungen, die von einer Gemeinschaft geteilt werden, als auch wie man sich in dieser Gemeinschaft verhält. Diese „Verhaltensweise“ ist also für jede Gruppe spezifisch. Im heutigen globalen Kontext geraten wir jedoch immer mehr in Kontakt zu verschiedenen Kulturen und Sprachgruppen, die also spezifische „Verhaltensweisen“ besitzen. In diesem Kontext sind die Bedingungen für eine erfolgreiche Kommunikation nicht nur die Beherrschung der Sprache, sondern auch Kenntnisse über die Zielkultur und die Fähigkeit, sich an interkulturelle Unterschiede anzupassen. Dieses Thema ist in der Europäischen Union sehr aktuell, denn es gibt mittlerweile 27 Mitgliedsstaaten, die alle ihre eigenen kulturellen Merkmale besitzen. Wenn man zukünftige EU Bürger ausbilden möchte, muss man also nicht nur die sprachliche Dimension beziehungsweise die Mehrsprachigkeit der Bürger berücksichtigen, sondern auch ihre interkulturellen Kenntnisse und Kompetenzen. Deswegen wurde im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts Wert auf die kulturelle Dimension des Unterrichts gelegt. Es ist nämlich eins der wichtigsten Ziele des CLIL, sowohl interkulturelle Kompetenzen beizubringen als auch die Öffnung zur Zielkultur zu fördern. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden wir auch der Frage nachgehen, inwiefern der CLIL Ansatz die Wahrnehmung der Zielkultur bei dem Schüler prägt, und wie der bilinguale Sachfachunterricht zur Interkulturalität und zu fremden Kulturen öffnet.

3.1.1 Die Interkulturalität im Rahmen des CLIL/EMILE

Im Jahre 1995 wurde die Notwendigkeit eines besseren Verständnisses der verschiedenen europäischen Kulturen bereits im Rahmen des Europarates hervorgehoben: „der Erwerb von Sprachkenntnissen sollte auch dazu dienen, die Lernenden mit den verschiedenen Kulturen und Lebensweisen der Völker der Mitgliedstaaten der Union vertraut zu machen“ (EU Rat 31.03.1995)¹²⁴. Der CLIL Ansatz entspricht übrigens dem europäischen Willen, sowohl Sprach- als auch interkulturelle Kompetenzen zu erwerben.

Laut Do Coyle (2002) besteht der bilinguale Sachfachunterricht aus vier verschiedenen Dimensionen: der kommunikativen, der inhaltlichen, der kognitiven und der kulturellen¹²⁵. Der bilinguale Sachfachunterricht fördert also mehr als nur den Erwerb einer Sprache und eines Sachfaches. Ein Ziel dieser Unterrichtsmethode ist nämlich, das Interesse für die Kultur der Sprachgemeinschaft und deren Land bei dem Schüler zu erwecken und ihm dadurch interkulturelle Kompetenzen beizubringen.

Unter „interkultureller Kompetenz“ wird unter anderem die soziolinguistische Kompetenz in der Fremdsprache bezeichnet, die „das Wissen um den Gebrauch formeller und informeller Sprachregister umfasst“ (Lochtman 2010: 9). Der Begriff bezeichnet auch die Fähigkeit, die Kultur der anderen Sprachgemeinschaft zu verstehen, um interkulturelle Interferenz zu vermeiden. Es kann nämlich passieren, dass das Verhalten anderer Kulturen falsch interpretiert wird, was dann zu Missverständnissen und Fehlern führen kann: „ein verbales oder non verbales Verhalten aus der eigenen Kultur wird auf die Zielkultur übertragen“ (Lochtman 2010: 10). Interkulturelle Interferenz bedeutet also, dass, wenn man die Zielkultur nicht kennt oder nicht versteht, man oft automatisch davon ausgeht, dass das in unserer Kultur anerkannte und konventionelle Verhalten auch in der Zielkultur gilt. Der bilinguale Sachfachunterricht ist eine Alternative, um durch die Zielsprache sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede der Zielkultur verstehen und beherrschen zu können. Die Schwerpunkte der kulturellen Dimension des CLIL sind (Schüneman & Wolff 2001: 175):

- der Aufbau von interkulturellem Wissen und Fremdverstehen
- die Entwicklung interkultureller Kommunikationsfertigkeiten
- das Lernen über spezifische Nachbarländer und –regionen
- das Erschließen des weiteren kulturellen Kontextes

¹²⁴ Entschließung des EU Rates vom 31. März 1995 (OJ C 207), [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812\(01\):DE:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812(01):DE:HTML)

¹²⁵ Siehe Kapitel 1

Es scheint also, als ob der Wunsch, sich durch eine Sprache nach anderen Kulturen zu öffnen, durch den bilingualen Sachfachunterricht erfüllt werden könne. Dieter Wolff vertritt diese Position, denn die Inhalte des CLIL Unterrichts werden aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven bearbeitet und „damit werden Möglichkeiten für interkulturelles Lernen geschaffen“ (Wolff 2002: 44). Es ist nämlich die Rolle der CLIL Lehrer, die Schüler auf die interkulturellen Aspekte eines Themas und auf die interkulturellen Unterschiede aufmerksam zu machen. Im bilingualen Sachfachunterricht geht es also darum, sowohl den Inhalt eines Fachs durch die Zielsprache zu lernen als auch die interkulturellen Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur zu identifizieren, erklären und akzeptieren. Im Rahmen des Projekts MOBIDIC¹²⁶ wurde eine kurze Studie über die interkulturellen Aspekte des CLIL Ansatzes durchgeführt, in der Beispiele sogenannter „interkultureller“ Unterschiede gegeben werden¹²⁷. In diesem Zusammenhang ist es interessant, ein polnisches Beispiel aus der Geschichte zu erwähnen. Für Polen bezeichnet die *Schlacht bei Grünwald* oder *Tannenberg*, die im Jahre 1410 gegen die Kreuzritter gewonnene Schlacht. Dieser Sieg ist ein Symbol des polnischen Patriotismus und ist ein wichtiges Ereignis der polnischen Geschichte. Jedoch bezeichnet in Deutschland die *Schlacht bei Tannenberg* den im Jahre 1914 deutschen Sieg gegen die russische Armee. Der Name der Schlacht wurde als Ausgleich für die mittelalterliche Niederlage gegen die Slawen beibehalten¹²⁸ und damit sollte „der Glaube an die Standhaftigkeit des deutschen Volkes verstärkt werden“ (Ebd.). In einer polnischen CLILiG Klasse sollte also der Geschichtslehrer ein Vergleich zwischen beiden Kulturen machen, auf deren Unterschiede aufmerksam machen und sie erklären. Der bilinguale Sachunterricht soll also zur Wahrnehmung der interkulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, zur Öffnung zur Zielkultur und zur Akzeptanz des „Fremden“ führen.

Außerdem haben Experten auch bemerkt, dass der CLIL Ansatz das Interesse nicht nur zur Zielkultur verstärkt, sondern auch zu fremden Kulturen im Allgemeinen: „[...] l’enseignement bilingue des disciplines non linguistiques élargissait l’horizon interculturel, nouvelle notion clé de la fin des années 1980“ (Palmen 2004: 14). Der integrierte Sprach- und Sachfachunterricht öffnet also zur Interkulturalität im Allgemeinen und bereitet den Schüler vor, in einer mehrsprachigen und multikulturellen

¹²⁶ „Module einer bilingualen Didaktik und Methodik des Sachfachunterrichts“

¹²⁷ Siehe www.mobidic.org

¹²⁸ Interkulturelle Aspekte des bilingualen Sachfachunterrichts, MOBIDIC Bericht, S. 2
www.mobidic.org

Umgebung zu leben und zu arbeiten (Brohy, 2009). Jean Duverger ist auch der Meinung, dass der bilinguale Sachfachunterricht die kulturelle Offenheit fördert und universelle Bürger ausbildet, denn zahlreiche Werte und Begriffe werden aus verschiedenen Perspektiven beigebracht, was den Toleranzgeist und die Verständigung des Anderen bei den Schülern entwickelt (Duverger 2001: 2). Die Einrichtung deutsch-französischer bilingualer Abteilungen entsprach auch dem Wunsch, diese Ziele zu erreichen¹²⁹.

Der CLIL Ansatz soll also sowohl interkulturelles Wissen und interkulturelle Kompetenzen beibringen als auch das Interesse für die Zielkultur und fremde Kulturen im Allgemeinen beim Schüler verursachen. Im vorliegenden Beitrag werden wir untersuchen, wie die Schüler des deutsch-französischen Gymnasiums die deutsche Kultur wahrnehmen und ob sie sich für andere Kulturen interessieren.

Außerdem sollten die DFG Schüler auch Interesse für die deutsche Kultur zeigen, indem sie gezeigt haben, dass sie positive Attitüden gegenüber der Sprache haben¹³⁰. Wir haben nämlich gesehen, dass im Fall von Belgien negative Einstellungen aufgrund des historischen Kontexts eine negative Attitüde gegenüber der Sprache und der Sprachgemeinschaft verursachen können. Im Gegenteil sollte also eine positive Attitüde zur Sprache und deren Sprecher die Öffnung zu der Sprachgemeinschaft und deren Kultur vereinfachen. Wir haben auch gezeigt, dass die Schüler des DFGs eben eine positive Attitüde zur deutschen Sprache und deutschen Sprachgemeinschaft haben, und dass sie den historischen Kontext zwischen Deutschland und Frankreich gar nicht berücksichtigen. Wenn sie nach ihrem Image Deutschlands befragt wurden, haben sie weder Anspielungen auf Hitler noch auf den Krieg gemacht. Wenn wir der Theorie also folgen, dass positive Einstellungen gegenüber dem Land und ein positives Image der Sprache zur Öffnung gegenüber der Sprachgemeinschaft führt, sollten die befragten Schüler des DFG also besonderes Interesse für Deutschland und seine Kultur zeigen. Diese Hypothese werden wir in dem letzten Teil unserer empirischen Untersuchung überprüfen.

3.1.2 Öffnung zur deutschen Kultur in den französischen CLILiG Klassen

¹²⁹ Siehe Kapitel 1

¹³⁰ Siehe 2.3

Jean Duverger hat die CLILiG Abteilungen „laboratoires d'éducation bilingue et biculturelle“ genannt (Duverger 2005:2), also „Labor der bilingualen und bikulturellen Erziehung“. Inwiefern bringen die französischen CLILiG Klassen kulturelles Wissen über Deutschland bei, und wie erwecken sie das Interesse der Schüler für die deutsche Kultur?

Wenn man den Lernplan der meisten französischen CLILiG Klassen betrachtet, kann man zunächst feststellen, dass die meist auf Deutsch unterrichteten Sachfächer Geschichte, Erdkunde und Landeskunde sind¹³¹. Diese Fächer (vor allem Geschichte und Landeskunde) sind auch diejenigen, die am meisten kulturelle Kenntnisse beibringen. Tatsächlich werden in Geschichte oder Landeskunde viele Informationen über die deutsche Zivilisation vermittelt. Innerhalb der auf Deutsch unterrichteten Fächer wird ihnen also ein bestimmtes kulturelles Wissen über Deutschland beigebracht. Trotzdem bekommen die CLILiG Schüler auch interkulturelles Wissen, indem sie durch Ausflüge und Austausche in häufigem Kontakt mit Deutschland sind. Diese informellen Situationen sind auch ein Teil der CLILiG Methode. Tatsächlich machen die Abibac Abteilungen Partnerschaften mit deutschen Gymnasien, mit denen die Klassen dann Austausche organisieren können. Das *Lycee* Jean Mermoz im Elsaß ist zum Beispiel Partner mit dem Gymnasium am Deutenberg in Villingen Schwenningen; das *Lycee* Georges Clémenceau in Montpellier ist auch beispielsweise Partner mit dem Wentzinger Gymnasium in Freiburg. Die französischen Abibac Klassen machen mehrere Austausche mit ihren Partnerschulen: das *Lycée* Jean Mermoz organisiert zum Beispiel zwei Austauschprogramme im Laufe des Abibac Studiums, innerhalb von drei Jahren. Der Abibac Schüler wohnt also für eine oder zwei Wochen bei einem deutschsprachigen Austauschpartner, mit dem er auch in die Schule geht, und wo er an den deutschen Kursen teilnimmt. Im *Lycée* Chateaubriand in Rennes machen die Schüler in der zehnten Klasse einen Aufenthalt von acht Wochen in Deutschland bei einem Austauschpartner. Dort nehmen sie auch am deutschen Unterricht teil, was ihnen ermöglicht, das deutsche Schulsystem zu erleben. In diesen acht Wochen entdecken sie auch das deutsche Alltagsleben und die deutschen Sitten und Gewohnheiten, indem sie bei einer deutschen Familie wohnen¹³². Die Teilnahme an Treffen,

¹³¹ Siehe Kapitel 1: es ist zum Beispiel der Fall der Abibac Abteilung im *Lycée* Galilée in Créteil, *Lycée* Guisthau in Nantes, *Lycée* Chateaubriand in Rennes, usw.

¹³² www.lycee-chateaubriand.fr/enseignements/abibac.php

Austauschprogrammen oder Ausflügen in Deutschland findet in allen Abibac Abteilungen statt. Im *Lycee* Faidherbe in Lilles machen die Schüler jährliche Ausflüge nach Deutschland, um bestimmte Ausstellungen oder Denkmäler zu besichtigen. Im Jahre 2008 haben sie beispielsweise eine Ausstellung in Bonn und das Schloss von Brühl besichtigt. Die Schüler der zwölften Klasse haben auch an einer Arbeitskonferenz in Berlin teilgenommen, wo sie mehrere deutsche Persönlichkeiten getroffen haben. Im *Lycee* Faidherbe finden auch oft Konferenzen über Deutschland mit aktuellen, historischen, politischen oder kulturellen Themen¹³³.

Außerdem werden in manchen Abibac Klassen deutsche Feste gefeiert. In den elsässischen Schulen haben die zweisprachigen Zweige versucht, den Schülern deutsche Kultur mit ihren Sitten und Gebräuche zu vermitteln. Sie feiern zum Beispiel das Sankt Martin Fest und Sankt Nikolaus. Und in der Adventszeit werden auch Kerzen am Adventskranz angezündet (Geiger- Jailler 2005: 48). Im deutsch-französischen Gymnasium wird im Dezember auch beispielsweise einen Weihnachtsmarkt organisiert. In der Abibac Abteilung vom *lycée* Monod in Enghien-les-Bains wird auch ein deutsches Weihnachtsfest und den deutsch-französischen Tag am 22. Januar zelebriert. In den elsässischen Abibac Abteilungen werden Schüler auch gefördert, ihre Sprachkenntnisse regelmäßig zu verwenden, zum Beispiel durch Ferien in deutschsprachigen Ländern oder durch Freizeitaktivitäten im Ausland. Die Schüler können zum Beispiel in der Musikschule in Kehl deutschsprachigen Musikunterricht bekommen. (Ebd.).

CLILiG Schüler erleben also sowohl formelle Situationen, durch Unterricht zum Beispiel, als auch informelle, durch Ausflüge, Austausche, Feste, usw. Diese Erfahrungen sind sehr wichtig für die Schüler und prägen ihre persönliche Wahrnehmung der deutschen Kultur. Eine von Dagmar Abendroth Timmer durchgeführte Studie (2005) hat gezeigt, wie wichtig interkulturelle Begegnungen für das Interesse zur Sprache und zur Kultur sind. Abendroth Timmer fragte einen CLIL Schüler über seine Motivation und sein Interesse zur Zielkultur. Der Schüler verweist darüber hinaus auf seine positiven Erfahrungen bei einem früheren Schüleraustausch und erklärt, dass dieser Kontakt aus dem Schülers Sicht das sprachliche Lernen und sein Interesse für die Kultur in hohem Maße gefördert hat (2005: 198).

¹³³ www.faidherbe.org/site/abibac.htm

In der vorliegenden Studie werden wir auch der Frage nachgehen, ob die von CLILiG Schülern erlebten formellen und informellen Erfahrungen ihre Wahrnehmung der deutschen Kultur geprägt hat. Wenn man der Theorie und den Zeugnissen folgt, sollte CLILiG Schüler ein besonderes Interesse für die deutsche Kultur und fremde Kulturen im Allgemeinen zeigen.

Die Literatur gibt also an, dass der bilinguale Sachfachunterricht die Fähigkeit beibringt, mit kultureller Differenz und mit Stereotypen umzugehen, eigen- und fremdkulturelle Eigenarten zu erkennen, und durch interkulturelle Kompetenzen mit interkulturellen Missverständnissen umgehen zu können (Otten 2005: 212). Indem die CLILiG Schüler im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts über Kenntnisse verfügen, die sich auf die deutsche Kultur beziehen, und die historischen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen Aspekte berücksichtigen, und indem sie mehrere direkte Erfahrungen in Deutschland erleben, bekommen sie ein gutes Verständnis der deutschen Kultur, oder, um Oskar Weggel zu zitieren der „erlernten Verhaltensweisen und übernommenen Einstellungen, Wertesystemen und Kenntnissen“ Deutschlands (Weggel 1989: 22). In diesem Zusammenhang ist es also interessant einzuschätzen, wie die CLILiG Schüler des deutsch-französischen Gymnasiums ihr Verhältnis zur deutschen Kultur und zu fremden Kulturen im Allgemeinen beurteilen, und zu sehen, inwiefern der CLIL Ansatz ihre Wahrnehmung der Kultur geprägt hat.

3.2. Empirische Untersuchung

3.2.1 Die Hypothesen

Ausgehend von den erwähnten Theorien über die Öffnung zur Zielkultur und zu fremden Kulturen im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts sind die Hypothesen der zweiten empirischen Untersuchung die folgenden:

- 1) Die DFG Schüler zeigen ein großes Interesse für Deutschland, bzw. deutschsprachige Länder, und für die deutsche Kultur (Wunsch, die Sprache weiter zu sprechen; Wunsch, in einem deutschsprachigen Land zu studieren oder zu leben; Interesse für die Kultur, usw.)
- 2) Dieses Interesse wird durch den CLIL Ansatz verstärkt
- 3) Der CLIL Ansatz öffnet auch zu fremden Kulturen im Allgemeinen

3.2.2 Methode

Die Methode, die Teilnehmer und das Material sind die gleichen wie im ersten Teil der empirischen Untersuchung¹³⁴. Ein Fragebogen wurde entwickelt und von 78 Schülern der 11. und 12. französischsprachigen Klasse des deutsch-französischen Gymnasiums ausgefüllt. In der vorliegenden Untersuchung wird der fünfte und letzte Teil des Fragebogens berücksichtigt. Dieser Teil handelt über die Öffnung gegenüber der Zielkultur und fremder Kulturen im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts. Wie im vorigen Kapitel werden 3D Kreise benutzt, um die gesamten Ergebnisse darzustellen und 3D Säulen, um die Antworten zwischen Mädchen und Jungen zu vergleichen, wenn es für die Untersuchung relevant ist.

3.2.3 Ergebnisse

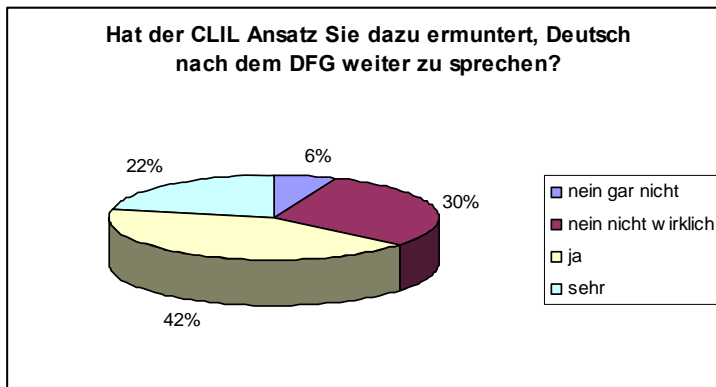
Öffnung zur deutschen Kultur

Laut der Forschung sollte der bilinguale Sachfachunterricht das Interesse der Schüler für die Sprache, deren Gemeinschaft und deren Kultur wecken. Die Frage wurde also

¹³⁴ Siehe Kapitel 2

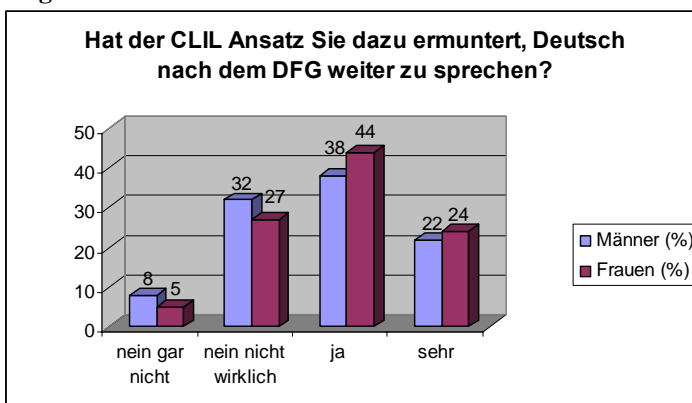
gestellt, ob der CLIL Ansatz die Schüler dazu ermuntert hat, nach dem deutsch-französischen Gymnasium weiter Deutsch zu sprechen:

Diagramm 44



Man beobachtet, dass dank dem bilingualen Sachfachunterricht 64% der Schüler nach der Schule weiter Deutsch sprechen möchten.

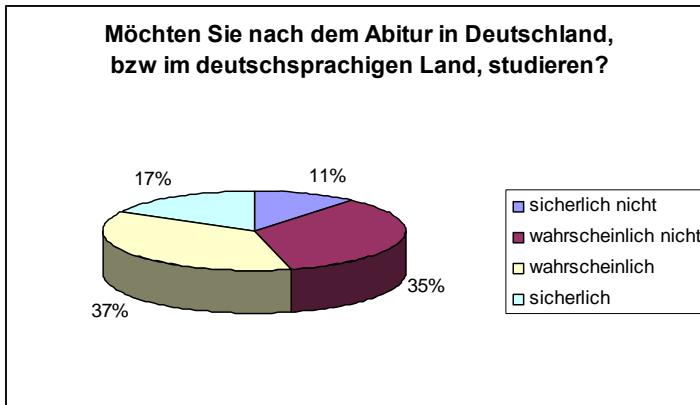
Diagramm 45



Auf dem Diagramm 2 sieht man, dass mehr Mädchen (64%) als Jungen (60%) von dem CLIL Ansatz motiviert werden, nach dem deutsch-französischen Gymnasium Deutsch zu sprechen. (der Unterschied scheint mir nicht sehr bedeutend zu sein).

Die nächsten Fragen handeln vom eventuellen Wunsch der Schüler, nach dem Abitur in Deutschland, bzw. im deutschsprachigen Land zu studieren und zu leben. Die Fragen untersuchen auch, inwiefern dieser Wunsch mit der Tatsache verbunden ist, dass manche Fächer ihnen auf Deutsch unterrichtet wurden:

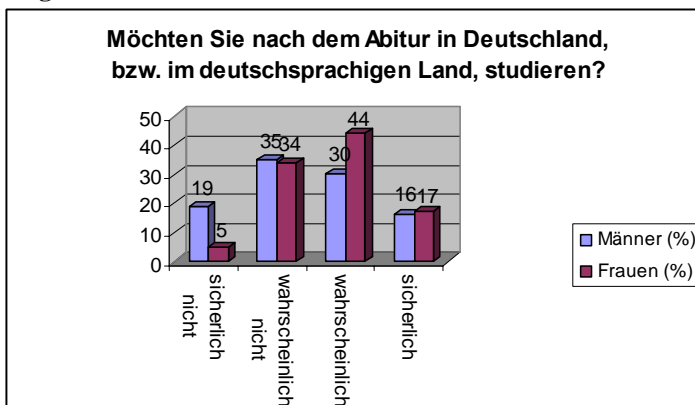
Diagramm 46



Auf die Frage „Möchten Sie nach dem Abitur in Deutschland, bzw. in einem deutschsprachigen Land studieren (deutsch-französische Studiengänge, Erasmus, usw.)?“ haben 54% der Schüler „wahrscheinlich“ oder „sicherlich“ geantwortet. Es ist also mehr als die Hälfte, die sich vorstellen, in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land zu studieren.

Die Mädchen tendieren aber mehr dazu, in einem deutschsprachigen Land zu studieren, als Jungen:

Diagramm 47

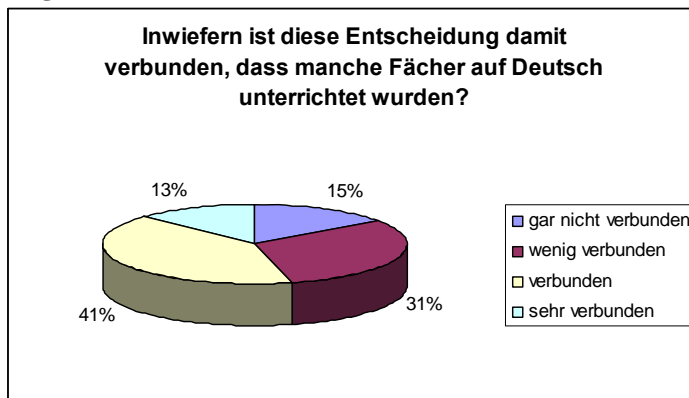


Es sind nämlich 61% der Schülerinnen, die wahrscheinlich und sicherlich in Deutschland (oder in einem deutschsprachigen Land) studieren möchten. Im Gegensatz dazu möchte weniger als die Hälfte der Jungen in Deutschland studieren. Die Mädchen neigen also mehr dazu, in Deutschland zu studieren als die Jungen.

Für unsere Studie ist es relevant einschätzen zu können, inwiefern der bilinguale Sachfachunterricht die Entscheidung der Schüler, in Deutschland zu studieren oder nicht, beeinflusst hat. Nur 52% der Schüler geben zu, dass das Unterrichten mancher

Fächer auf Deutsch ihren Wunsch geprägt hat, im deutschsprachigen Land zu studieren (oder nicht):

Diagramm 48

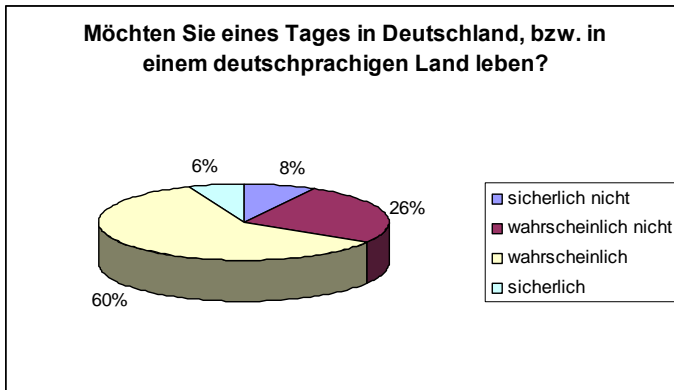


Das Diagramm 5 umfasst alle Antworten von den befragten Lernenden. Es sind sowohl die Antworten der Schüler, die in Deutschland studieren möchten, als auch der Schüler, die dort nicht studieren möchten. Man muss die Ergebnisse also genauer betrachten, um feststellen zu können, wie viele Studenten, ihre Entscheidung, im deutschsprachigen Land zu studieren, mit dem bilingualen Sachfachunterricht verbinden. 84% der Mädchen, die wahrscheinlich oder sicherlich im deutschsprachigen Land studieren möchten, haben geantwortet, dass diese Entscheidung mit dem bilingualen Unterricht verbunden oder sehr damit verbunden ist. Unter allen Jungen, die sich entschieden haben, nach dem Abitur in einem deutschsprachigen Land zu studieren, haben 76% geantwortet, dass ihr Wunsch mit der Tatsache, dass manche Sachfächer auf Deutsch unterrichtet wurden, verbunden oder sehr damit verbunden ist. Insgesamt sind es also 81% der Lernenden, die ihren Wunsch, in einem deutschsprachigen Land zu studieren, mit der Tatsache verbinden, dass sie bilinguale Sachfächer hatten¹³⁵.

Die Frage wurde auch gestellt, ob die DFG Schüler eines Tages in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land leben möchten. Unter „leben“ versteht man also „studieren“, „arbeiten“, dort „umziehen“, usw. Es kann nämlich sein, dass manche Schüler nicht in Deutschland studieren aber doch irgendwann leben möchten. Im Diagramm 6 betrachtet man, dass 66 % der befragten Schüler eines Tages in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land leben möchten:

¹³⁵ Diese Ergebnisse wurden nach genauer Beobachtung jedes Fragebogens erstellt. Es waren insgesamt 42 Schüler (25 Mädchen und 17 Jungen), die im deutschsprachigen Land studieren möchten. 21 Mädchen und 13 Jungen haben es mit dem bilingualen Sachfachunterricht verbunden. 8 Schüler haben geantwortet, dass ihre Entscheidung nicht mit dem CLIL Ansatz verbunden ist.

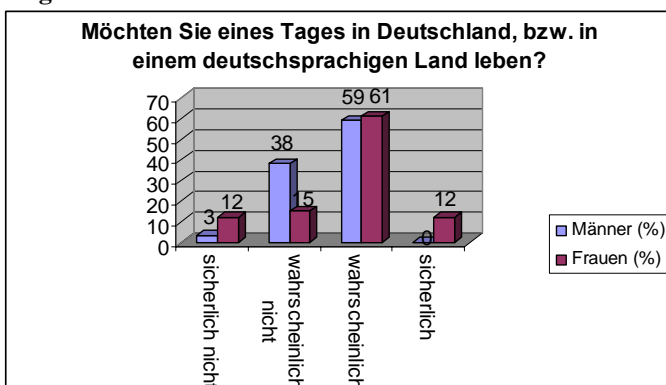
Diagramm 49



Man kann also angeben, dass 12% der Schüler nicht in einem deutschsprachigen Land studieren, aber trotzdem leben möchten¹³⁶.

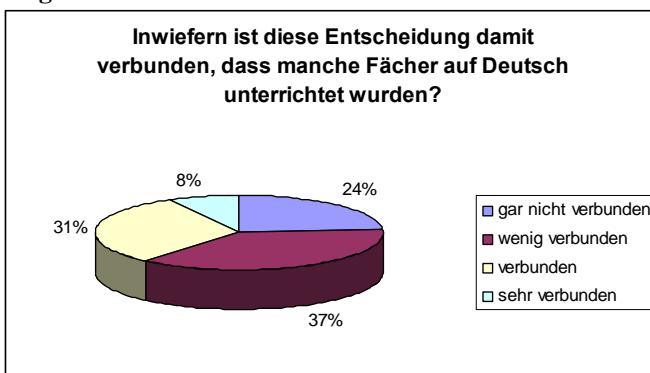
Es sind außerdem mehr Mädchen (73%), die eines Tages in Deutschland leben möchten. Nur 59% der Jungen drücken den Wunsch aus, später in einem deutschsprachigen Land zu leben:

Diagramm 50



Diese Entscheidung ist aber wenig mit dem CLIL Ansatz verbunden:

Diagramm 51



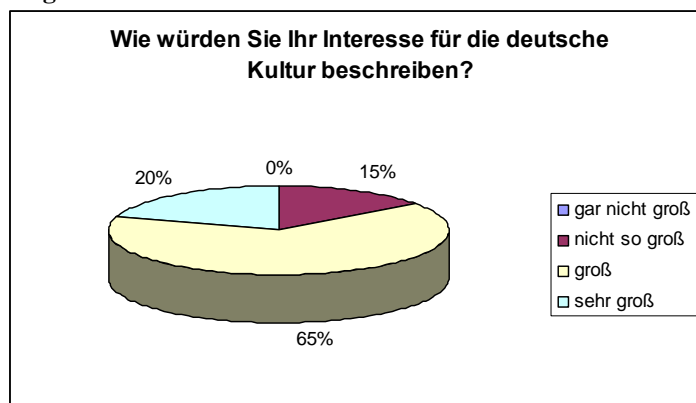
¹³⁶ Es waren 54%, die in einem deutschsprachigen Land studieren möchten, und 66%, die eines Tages dort leben möchten, also 12 % mehr.

Ebenso wie im Diagramm 5 enthält das Diagramm 8 alle Antworten der befragten Schüler. Es sind sowohl die Antworten von Schülern, die in einem deutschsprachigen Land leben möchten, als auch von Schülern, die dort nicht leben möchten. Nach genauer Betrachtung jeder Antworten, kann man feststellen, dass die Hälfte der Schüler, die eines Tages in einem deutschsprachigen Land leben möchten¹³⁷, geantwortet haben, dass der CLIL Ansatz mit ihrer Entscheidung verbunden oder sehr damit verbunden ist. Die andere Hälfte sagt das Gegenteil¹³⁸. Insgesamt haben 39% aller Lernenden geantwortet, dass sie ihre Entscheidung, in einem deutschsprachigen Land zu leben bzw. nicht zu leben, mit der Tatsache verbinden oder sehr verbinden, dass Sachfächer auf Deutsch unterrichtet wurden. Unter diesen 39% gibt es 33%, die in einem deutschsprachigen Land leben möchten¹³⁹. Das heißt, dass 6% der Schüler nicht in Deutschland leben wollen, unter anderem weil sie auf Deutsch unterrichtete Fächer haben. Diese Anzahl repräsentiert aber nur eine geringe Anzahl der Schüler.

Außerdem wurden die Schüler befragt, wie sie ihr Interesse für die deutsche Kultur beschreiben würden, und wie der CLIL-Unterricht dieses Interesse geprägt hat.

Im Diagramm 9 sieht man also, dass die Mehrheit der befragten Schüler ein großes Interesse für die deutsche Kultur hat. Kein Schüler würde sagen, dass er sich gar nicht für die deutsche Kultur interessiert, und 85% der Schüler beschreiben ihr Interesse als „groß“ und „sehr groß“:

Diagramm 52



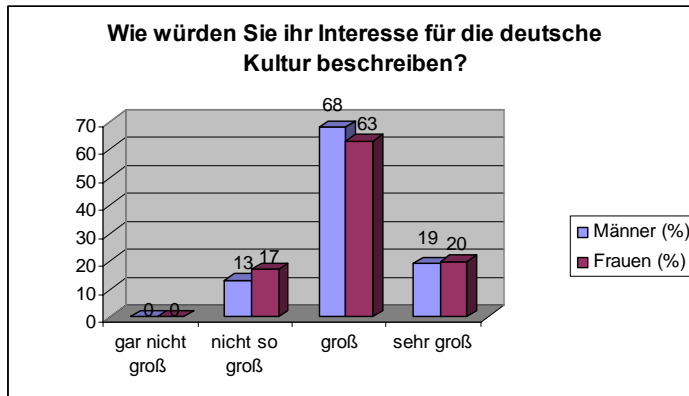
¹³⁷ Das repräsentiert also 33% (die Hälfte von 66%)

¹³⁸ Es waren insgesamt 52 Schüler, die in einem deutschsprachigen Land leben möchten. 26 davon haben geantwortet, dass der CLIL Ansatz mit ihrer Entscheidung verbunden oder sehr verbunden ist. Die anderen 26 Schüler haben das Gegenteil geantwortet.

¹³⁹ Siehe n.4

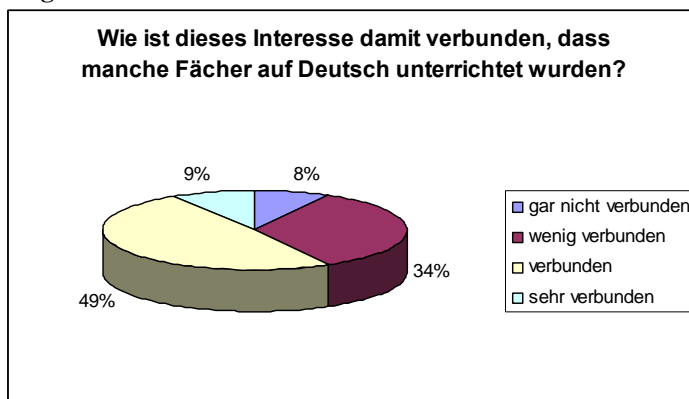
Im folgenden Diagramm kann man auch sehen, dass Mädchen und Jungen ungefähr das gleiche Interesse für die deutsche Kultur entwickelt haben. 87% der Jungen und 83% der Mädchen haben ein großes und sehr großes Interesse für diese Kultur.

Diagramm 53



Außerdem scheint der bilinguale Sachfachunterricht das Interesse für die deutsche Kultur bei vielen Schülern erweckt zu haben:

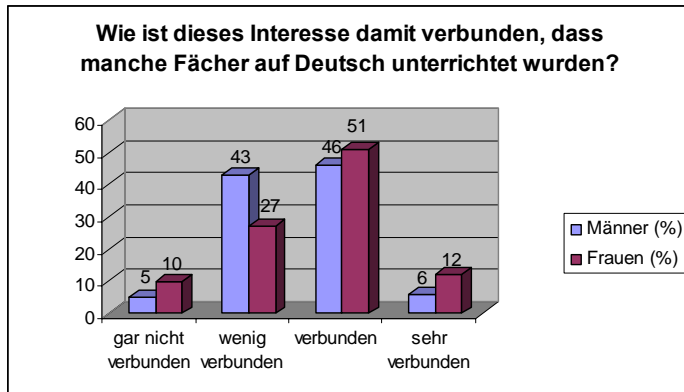
Diagramm 54



Wie im Diagramm 5 und 8 enthält dieses Diagramm die Antworten sowohl der Schüler, die sich für die deutsche Kultur interessieren, als auch der Schüler, die kein großes Interesse dafür haben. Aber im Gegensatz zu den Diagrammen 5 und 8 sind alle Schüler, die auf diese Frage „verbunden“ und „sehr verbunden“ geantwortet haben, diejenigen, die „groß“ und „sehr groß“ in der vorigen Frage angegeben haben¹⁴⁰. Man kann also zweifellos sagen, dass 58% der Lernenden den CLIL Ansatz mit ihrem Interesse für die Zielkultur verbinden, und dass diese Unterrichtsmethode ihr Interesse geprägt hat.

¹⁴⁰ Siehe Diagramm 9

Diagramm 55

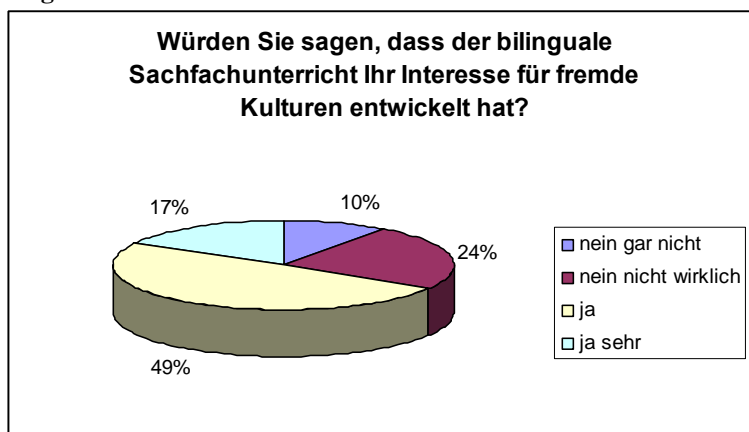


In Diagramm 12 beobachtet man außerdem, dass der bilinguale Sachfachunterricht mehr das Interesse der Schülerinnen für die deutsche Kultur geweckt hat, als bei den Jungen. 63% der Mädchen geben zu, dass das integrierte Sprach- und Sachfachlernen mit ihrem Interesse für die Zielkultur verbunden ist, während nur 52% der Jungen das gleiche antworten.

Öffnung zu fremden Kulturen

Wie es im ersten Teil dieses Kapitels erwähnt wurde, ist die Öffnung zu fremden Kulturen ein wichtiges Ziel des CLIL. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden wir zwei im Fragebogen gestellte Fragen berücksichtigen. Die erste Frage lautete „Würden Sie sagen, dass das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch Ihr Interesse für fremde Kulturen im Allgemeinen entwickelt hat?“. 66% der befragten Schüler haben auf diese Frage „ja“ und „ja sehr“ geantwortet:

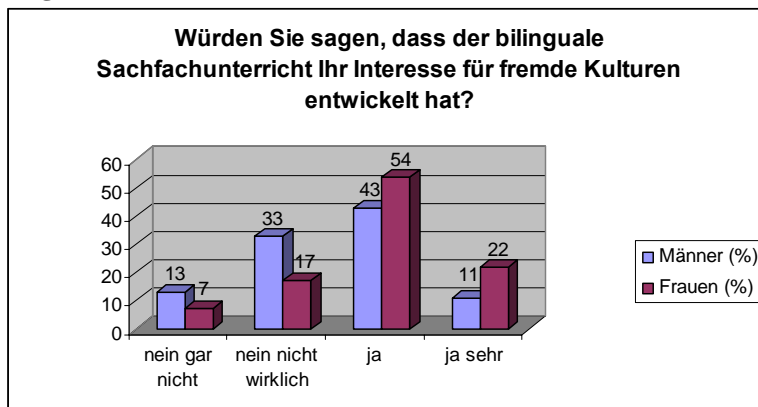
Diagramm 56



Außerdem zeigt das Diagramm 14, dass der bilinguale Sachfachunterricht mehr Effekt auf die interkulturelle Offenheit der Mädchen hat. 76% der Schülerinnen haben nämlich

gesagt, dass CLILiG ihr Interesse für fremde Kulturen geweckt hat, während nur 54% der Jungen das gleiche zugeben:

Diagramm 57



Das größere Interesse der Mädchen für fremde Kulturen und für ein interkulturelles Leben im Allgemeinen lässt sich auch in den letzten Fragen des Fragebogens überprüfen. Auf die Frage „*möchten Sie nach dem Abitur im Ausland studieren, bzw. leben (außerhalb von deutschsprachigen Ländern)*“ haben 93% der Schülerinnen „wahrscheinlich“ oder „sicherlich“ geantwortet, während nur 71% der Männer wahrscheinlich oder sicherlich im Ausland leben möchten:

Diagramm 58

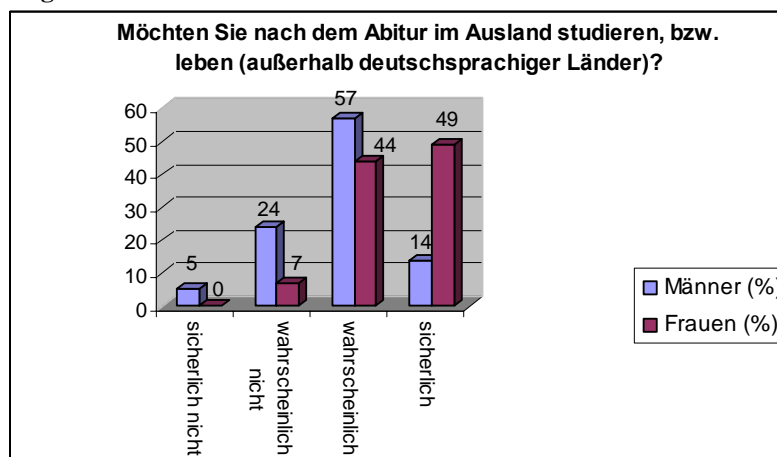
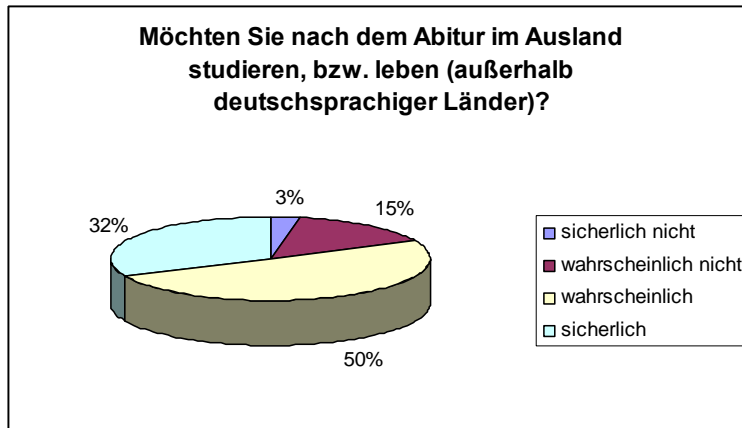


Diagramm 59



Die Allgemeinen Ergebnisse im Diagramm 16 zeigen, dass im Durchschnitt viele Schüler sich ein Leben im Ausland vorstellen können (83%), was der Theorie also entspricht, dass die Schüler im Rahmen des bilingualen Unterrichts gegenüber fremden Kulturen und interkulturellem Leben sehr offen sind.

3.2.4 Diskussion

In vorliegender Untersuchung haben wir also überprüft, wie der bilinguale Sachfachunterricht die Öffnung zur deutschen Kultur und zu fremden Kulturen fördert. Unsere erste Hypothese war, dass DFG Schüler ein großes Interesse für Deutschland, bzw. deutschsprachige Länder, und für die deutsche Kultur zeigen. Dies kann sich zum Beispiel durch den Wunsch äußern, die Sprache nach dem Abitur weiter zu sprechen oder in einem deutschsprachigen Land zu studieren bzw. zu leben. Wir sind also zunächst der Frage nachgegangen, ob der CLIL Ansatz die Lernenden dazu ermuntert hat, nach dem Abitur weiter Deutsch zu sprechen. 64% der befragten Schüler haben zugestimmt. Die Frage wurde auch gestellt, ob sie nach dem Abitur in Deutschland bzw. in einem deutschsprachigen Land studieren möchten (im Rahmen des Erasmus-Programms, eines deutsch-französischen Doppelstudiengangs, usw.). Die Ergebnisse zeigen, dass nur 54% der befragten Lernenden wahrscheinlich oder sicherlich in einem deutschsprachigen Land studieren möchten¹⁴¹. Trotzdem würden 66% der befragten Lernenden irgendwann gerne in einem deutschsprachigen Land leben¹⁴². Dies kann zum Beispiel dadurch erklärt werden, dass manche Schüler ihr Studium in Frankreich absolvieren wollen, denn es wäre zu schwer oder kompliziert, es in Deutschland zu

¹⁴¹ Siehe Diagramm 3

¹⁴² Siehe Diagramm 6

machen. Aber sie würden die Gelegenheit nicht ablehnen, eines Tages in einem deutschsprachigen Land arbeiten oder leben zu können. Das ist beispielsweise der Fall bei Schülern, die Medizin studieren möchten. Es ist nämlich viel einfacher für Französischsprachige das Medizinstudium in Frankreich zu absolvieren, als in Deutschland, wo alle Begriffe auf Deutsch beigebracht werden. In Medizin kann man auch selten ein Jahr Erasmus im Ausland machen, denn die Lehrpläne sind in jedem Land sehr spezifisch. Trotzdem würden diese Schüler die Möglichkeit nicht ablehnen, nach ihrem Studium in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land leben zu können. Es wurde sie auch befragt, wie sie sich für die deutsche Kultur interessieren. 85% antwortete, dass sie ein großes, bzw. sehr großes Interesse für die deutsche Kultur haben. Diese Ergebnisse zeigen also eine bestimmte Öffnung der Lernenden und eine sehr positive Attitüde gegenüber der deutschen Kultur und deutschsprachigen Ländern. Die meisten befragten Schüler interessieren sich für die deutsche Kultur und schließen die Möglichkeit nicht aus, später in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land zu studieren oder zu leben, was übrigens der integrativen Dimension ihrer Motivation vollkommen entspricht. Die DFG Schüler möchten die Sprache nicht nur aus instrumentellen Gründen erwerben, sondern auch, um eines Tages der deutschen Sprachgemeinschaft angehören zu können und sich mit einem deutschsprachigen Land identifizieren zu können.

Die zweite Hypothese der vorliegenden Untersuchung war, dass die CLIL Methode das Interesse der Lernenden für Deutschland und seine Kultur verstärkt. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Lernenden befragt, inwiefern sie ihr Interesse für die Kultur und ihren Wunsch, in einem deutschsprachigen Land zu studieren bzw. zu leben, mit der Tatsache verbinden, dass manche Sachfächer auf Deutsch unterrichtet wurden. Die Antworten zeigen, dass 81% der Schüler, die in einem deutschsprachigen Land studieren möchten, diese Entscheidung mit der Tatsache verbinden, dass sie am bilingualen Sachfachunterricht teilgenommen haben. Allerdings gibt nur die Hälfte der Schüler zu, die in einem deutschsprachigen Land leben möchten, dass die CLIL Methode ihre Entscheidung beeinflusst hat. Der bilinguale Sachfachunterricht scheint also den Wunsch, in Deutschland zu studieren, mehr beeinflusst zu haben, als der Wunsch, in Deutschland zu leben. Dieses Phänomen kann vielleicht dadurch erklärt werden, dass die Schüler die CLIL Methode eher mit dem zukünftigen Studium assoziieren als mit dem zukünftigen Leben. Es wurden nämlich Fächer wie Mathe,

Biologie oder Geschichte auf Deutsch beigebracht. Wenn die Schüler in Deutschland diese Fächer studieren wollen, werden sie also den Wortschatz schon beherrschen und sich schneller anpassen. Der Kontext eines in Deutschland geführten Studiums ähnelt also dem Kontext des integrierten Sprach- und Sachfachunterrichts, was erklären könnte, warum die Entscheidung der Schüler, in einem deutschsprachigen Land zu studieren, von der Tatsache beeinflusst wird, dass sie CLIL-Unterricht bekommen haben.

Im Gegensatz dazu übt der CLIL Ansatz weniger Einfluss auf die Entscheidung der Lernenden, eines Tages in einem deutschsprachigen Land zu leben. Es kann sein, dass dieser Wunsch mehr mit der Tatsache verbunden ist, dass die DFG Schüler oft Austauschprogramme mit deutschen Austauschpartnern gemacht haben. Sie wurden dadurch mit dem alltäglichen Leben in Deutschland konfrontiert. Diese Erfahrungen fördern vielleicht mehr die Öffnung zu deutschsprachigen Ländern als der CLIL Ansatz. Das gleiche Phänomen kann bei der nächsten Frage beobachtet werden, weil nur 58 % der Schüler angeben, dass ihr Interesse für die deutsche Kultur mit dem bilingualen Sachfachunterricht verbunden ist. Für viele Lernenden ist ihr Interesse für die Zielkultur also nicht nur mit der Tatsache verbunden, dass manche Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden. Einige Schüler haben auf dem Fragebogen ihre Antwort begründet: mehr als der CLIL-Unterricht fördern die Reisen nach Deutschland, die Austauschpartner, die gefeierten deutschen Feste, usw. das Interesse der Schüler für die deutsche Kultur. Diese Veranstaltungen werden aber in allen CLILiG Abteilungen organisiert. Wir haben zum Beispiel gesehen¹⁴³, dass die Abibac Schüler des *Lycée Chateaubriand* 6 Wochen Austausch in Deutschland machen, dass im *Lycee Faidherbe* regelmäßige Ausflüge nach Deutschland organisiert werden, oder dass im *Lycee Monod* ein deutsches Weihnachtsfest zelebriert wird. Um unsere zweite Hypothese zu beantworten, kann man also sagen, dass der bilinguale Sachfachunterricht das Interesse für die deutsche Kultur und die Öffnung zu deutschsprachigen Ländern nur teilweise verstärkt. Die CLIL Methode im deutsch-französischen Gymnasium wird nämlich von Klassenreisen, Schüleraustausch, deutschen kulturellen Veranstaltungen, usw. ergänzt. Zusammen dienen sie dazu, den Schüler zur deutschen Kultur zu öffnen. Sowohl die formelle Situation (CLIL-Unterricht) als auch die informellen Situationen (Reisen, Austausch,

¹⁴³ Siehe 3.1

usw.) ermöglichen also die besondere Öffnung gegenüber der deutschen Kultur und den deutschsprachigen Ländern im Rahmen des CLILiG.

Die letzte Hypothese der vorliegenden Untersuchung handelte über die Öffnung zu fremden Kulturen im Allgemeinen im Rahmen des CLIL. Diese Theorie, dass der bilinguale Sachfachunterricht zur Interkulturalität öffnet, wurde beispielsweise von Duverger (2001) und Palmen (2004) hervorgehoben. Deswegen sind wir im Rahmen des vorliegenden Beitrags der Frage nachgegangen, ob der CLIL-Unterricht das Interesse der Schüler für fremde Kulturen entwickelt hat. 66% der Versuchspersonen haben „ja“ und „ja sehr“ geantwortet. Dieses Ergebnis bestätigt also unsere letzte Hypothese. Außerdem wurden die Lernenden befragt, ob sie nach dem Abitur im Ausland (außerhalb von deutschsprachigen Ländern) studieren bzw. leben möchten. 82% der Schüler haben zugegeben, dass sie wahrscheinlich oder sicherlich nach ihrem Abitur im Ausland studieren bzw. leben möchten. Im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts tendieren also die Schüler mehr dazu, Erfahrungen im Ausland zu sammeln, und dadurch fremde Kulturen zu entdecken und erleben. Man kann davon ausgehen, dass der CLIL Ansatz sie vorbereitet hat, sich in einem interkulturellen Kontext anzupassen. Man kann außerdem betrachten, dass es mehr Schüler gibt, die außerhalb deutschsprachiger Länder leben möchten als in deutschsprachigen Ländern¹⁴⁴. Diese Beobachtung ist ziemlich überraschend, denn man könnte glauben, dass die DFG Schüler lieber in deutschsprachigen Ländern leben möchten. Dies könnte vielleicht dadurch erklärt werden, dass sie ihren interkulturellen Horizont noch mehr erweitern möchten. Sie haben vielleicht den Eindruck, dass sie genug interkulturelles Wissen über Deutschland und seine Kultur besitzen, und würden nun gerne andere Kulturen und andere interkulturelle Erfahrungen sammeln. Die Frage sollte vielleicht in einer weiteren Untersuchung tiefer diskutiert werden.

Außerdem ist ein anderes interessantes Phänomen zu beobachten. Die Mädchen scheinen nämlich mehr dazu zu neigen, im Ausland zu studieren oder zu leben. 61% der Mädchen haben geantwortet, dass sie nach ihrem Abitur in einem deutschsprachigen Land studieren möchten¹⁴⁵, und 73%, dass sie eines Tages dort leben möchten¹⁴⁶. Außerdem haben 93% der Mädchen zugegeben, dass sie nach ihrem Abitur im Ausland,

¹⁴⁴ Siehe Diagramm 6

¹⁴⁵ Siehe Diagramm 4

¹⁴⁶ Siehe Diagramm 7

außerhalb deutschsprachiger Länder, studieren bzw. leben möchten. Hingegen haben nur 71% der Jungen das gleiche geantwortet¹⁴⁷. Es ist also interessant zu betrachten, dass selbst wenn Mädchen die Sprache schwieriger finden, und weniger selbstsicher sind als die Jungen¹⁴⁸, sie trotzdem mehr dazu tendieren als die Jungen, interkulturelle Erfahrungen zu erleben. Es ist überraschend, denn mehr Mädchen finden die Sprache schwieriger als die Jungen¹⁴⁹, und fühlen sich weniger selbstsicher im deutschsprachigen Lernkontext als die Jungen. Vielleicht liegt es daran, was für ein Studium die Mädchen absolvieren möchten. Wenn die Jungen eher in die sogenannten *Grandes Ecoles* aufgenommen werden möchten, könnte es erklären, warum sie sich weniger ein Studium oder ein Leben außerhalb von Frankreich vorstellen können. Außerdem neigen die Mädchen vielleicht mehr dazu, interkulturelle Herausforderungen anzunehmen. Diese Hypothesen sollten weiter und tiefer untersucht werden. Es wäre nämlich interessant zu überprüfen, ob diese Beobachtung in anderen CLIL Abteilungen gelten, und wenn ja, die Gründe dafür zu erläutern.

Zum Schluss hat man also in vorliegender Untersuchung feststellen können, dass die DFG Schüler sich im Rahmen des integrierten Studiengangs gegenüber Deutschland und seiner Kultur geöffnet haben. Die meisten möchten nach ihrem Abitur weiter Deutsch sprechen und schätzen, dass der CLIL Ansatz sie ermuntert hat, die Sprache weiter zu sprechen. Die Mehrheit der Schüler würde auch gerne in einem deutschsprachigen Land studieren bzw. leben, und beschreibt ihr Interesse für die deutsche Kultur als „groß“ oder „sehr groß“. Es bestätigt also die Hypothese, dass CLIL Schüler positive Attitüden gegenüber der Zielkultur entwickeln. Allerdings bleibt die Rolle des CLIL nur partiell, denn die informellen Situationen, die im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts stattfinden können, fördern auch großteils die Öffnung gegenüber der deutschen Kultur. Diese Situationen können Klassenreisen, Austauschprogramme, deutsche Feiertage, usw. sein, und schaffen direkte interkulturelle Erfahrungen mit Deutschland und den Deutschen. Durch den CLIL Ansatz und durch diese Erfahrungen wird das Interesse der Schüler für die deutsche

¹⁴⁷ Siehe Diagramm 15

¹⁴⁸ Siehe 2.3

¹⁴⁹ Ebd.

Kultur geweckt, was den Ergebnissen von Abendroth Timmer (2005)¹⁵⁰ auch entspricht. Ein mit DFG Alumni durchgeführtes Interview bestätigt übrigens, dass dieser besondere Studiengang das Interesse für die Kultur weckt, und dass Schüler, die keinen Kontakt mehr mit dieser Kultur haben, es bereuen. Maxime G. und Florence H. aus dem Jahrgang 2006 haben nach ihrem Abitur kein Studium in Deutschland absolviert und leben immer noch in Frankreich, in der Pariser Gegend. Beide geben zu, dass sie es vermissen, Deutsch zu sprechen, und dass sie es bereuen, nicht in Deutschland studiert zu haben. Florence H. erzählt, dass wenn sie einen Deutschsprachigen kennen lernt, sie sich sofort mit ihm auf Deutsch unterhalten will. Außerdem schließt sie die Möglichkeit nicht aus, eines Tages vielleicht in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land zu leben, um sich wieder in Kontakt mit der Sprache und mit der Kultur zu befinden. Diese Einzelfälle zeigen, dass dieses im Rahmen des CLILiG erweckte Interesse für die deutsche Kultur nie wirklich verschwindet.

Außerdem wird auch ihr Interesse für fremde Kulturen im CLIL Kontext stimuliert. Die meisten Schüler haben angegeben, dass sie gerne außerhalb deutschsprachiger Länder, studieren oder leben würden, und dass der CLIL-Unterricht ihr Interesse für fremde Kulturen entwickelt hat. Durch diese Unterrichtsmethode erwerben sie interkulturelles Wissen und sind fast täglich mit einer anderen Kultur konfrontiert, was ihr Interesse für fremde Kulturen und interkulturelle Situationen stets erweckt. Diese Offenheit ist im heutigen europäischen und internationalen Kontext ein wesentlicher Trumpf und sollte vielleicht in mehr Schulen beigebracht werden.

¹⁵⁰ Siehe 3.1

Fazit

Der bilinguale Sachfachunterricht, oder CLIL, entspricht heutzutage mehreren Zielen: den Inhalt eines Faches zu erwerben, Kommunikationskompetenzen in der Zielsprache zu beherrschen, der Fähigkeit kognitive und intellektuelle Prozesse in dieser Sprache zu führen, und dem Erwerb interkulturellen Wissens, Verstehens und mehrsprachiger Kompetenzen. Zusammenfassend könnte man sagen, dass eins der wichtigsten Ziele der CLIL Methode die Ausbildung von zukünftigen Europäischen Bürgern durch die Öffnung zu einer bestimmten Sprache und deren Kultur ist. In Frankreich werden deutschsprachige CLIL Klassen von den Politikern des Erziehungsministeriums immer mehr bevorzugt und befinden sich heute in internationalen, europäischen oder Abibac Abteilungen und im deutsch-französischen Gymnasium von Buc. Die Verbreitung der CLILiG Abteilungen in Frankreich entspricht dem Willen sowohl den Erwerb des Deutschen zu fördern als auch die kulturellen Beziehungen zwischen Franzosen und der Heimat Goethes zu verbessern beziehungsweise zu vertiefen. Denn das Image der deutschen Sprache und Deutschlands leidet in Frankreich immer noch unter Stereotypen, die vor allem von der historischen Vergangenheit beider Länder geprägt werden.

In diesem Zusammenhang war es also interessant zu untersuchen, wie die deutschsprachige CLIL Methode die Attitüden der Schüler gegenüber der Sprache und deren Erwerb beeinflusst und wie sie sie zur deutschen Kultur und interkulturellen Kontexten im Allgemeinen öffnet. Gardner (1985) hat außerdem gezeigt, dass die Motivation eine der wichtigsten Variablen für den Spracherwerb ist. Aufgrund der besonderen Rolle der Motivation hat die Europäische Kommission festgelegt, dass eins der Ziele des bilingualen Sachfachunterrichts auch die Erhöhung der Sprachlernmotivation sein sollte. Attitüden und Motivation sind verbunden: positive Attitüden verstärken nämlich die Motivation, eine Sprache zu erwerben. Eine Lernmethode, die positive Attitüden verursacht, und die die Motivation der Schüler erhöht, kann als erfolgreich betrachtet werden. Im Fall des bilingualen Sachfachunterrichts war es also relevant, neben den Attitüden auch die Motivation der Schüler zu messen, um den Erfolg der deutschsprachigen CLIL Methode in Frankreich einschätzen zu können.

In der im deutsch-französischen Gymnasium durchgeführten Untersuchung handelte es sich also darum, mehrere Hypothesen zu überprüfen, um den Einfluss des bilingualen Sachfachunterrichts auf die Attitüden, das Image, die Motivation und die Öffnung zur deutschen beziehungsweise zu fremden Kulturen zu schätzen. Die Ergebnisse vorliegender empirischer Untersuchung haben gezeigt, dass die meisten Schüler sehr positive Attitüden gegenüber der deutschen Sprache, deren Erwerb und dem CLIL-Unterricht haben. Sie halten die deutsche Sprache für eine notwendige, schöne und manchmal sogar lustige Sprache. Die meisten geben trotzdem zu, dass Deutsch schwierig ist. In den Fällen, wo die Schüler angegeben haben, dass sie negative Attitüden gegenüber dem CLIL-Unterricht haben, haben sie es dadurch erklärt, dass das beigebrachte Fach sie weniger interessierte. Negative Attitüden gegenüber dem CLIL Kontext waren also nicht mit der Sprache sondern mit dem Fach verbunden. Die Untersuchung hat auch gezeigt, dass die CLIL Schüler sich selbstsicher fühlen und wenig Sprechanxiety empfinden. Hingegen fühlen sich die meisten begeistert und zufrieden, Sachfächer auf Deutsch zu haben. Diese Beobachtungen entsprechen den von CLIL Experten bereits erstellten Hypothesen, dass der bilinguale Sachfachunterricht positive Attitüden bei den Schülern verursacht (siehe u.a. Lasagabaster & Sierra 2007, Merisua Storm 2007).

Im Rahmen vorliegender Untersuchung war es auch relevant das Image, das CLILiG Schüler von der deutschen Sprache haben, zu beobachten, vor allem im französischen Kontext, wo die Sprache noch oft mit Stereotypen und der Vergangenheit verbunden wird. Die Ergebnisse der Image-Untersuchung bei den Schülern des deutsch-französischen Gymnasiums sind höchst interessant, um den Einfluss der CLIL Methode auf die Wahrnehmung der erlernten Sprache schätzen zu können. Tatsächlich haben die Schüler ein Image des Deutschen, das die üblichen Stereotype nicht wiedergibt. Die Sprache wird auch nie mit Elementen aus dem Zweiten Weltkrieg assoziiert. Im Gegensatz dazu machen die Schüler Anspielungen auf die deutsche Kultur, Literatur, Philosophie und auf die deutschen Orte, wohin sie gereist sind. Die Sprache assoziieren sie also eher mit integrativen Motiven als mit instrumentellen. Dies ermöglicht uns festzustellen, dass die befragten Schüler eher integrativ motiviert sind als instrumentell. Im Allgemeinen geben sie auch zu, von der CLIL Methode sehr motiviert zu sein, Deutsch zu lernen. Die wenig motivierten Schüler erklären ihr Mangel an Motivation dadurch, dass das unterrichtete Fach sie weniger interessiert. Diese Ergebnisse zeigen

also, dass der bilinguale Sachfachunterricht die Sprachlernmotivation verstärkt, die Zielsprache zu erwerben.

Wie es schon erwähnt wurde, ist eins der Ziele des CLIL das Beibringen interkulturellen Wissens und die Öffnung zur Zielkultur. Im Rahmen vorliegender empirischen Untersuchung wurde diese Perspektive infolgedessen berücksichtigt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass viele Begriffe, die die Schüler mit dem Deutschen assoziiert haben, sich auf die deutsche Kultur beziehen. Die Mehrheit der befragten Lernenden hat auch zugegeben, dass die CLIL Methode sie ermuntert hat, die deutsche Sprache nach dem Abitur weiter zu sprechen. Die meisten würden auch gerne in einem deutschsprachigen Land später studieren oder leben. Schließlich haben 85% der Versuchspersonen ihr Interesse für die deutsche Kultur als „groß“ oder „sehr groß“ beschrieben. Diese Ergebnisse zeigen also, dass es der CLIL Methode gelingt, die Öffnung zur deutschen Kultur zu fördern. Außerdem wird auch ihr Interesse für fremde Kulturen im Allgemeinen stimuliert. Die meisten Schüler geben nämlich zu, dass sie im Ausland (außerhalb deutschsprachiger Länder) gerne leben würden.

Man kann also die deutschsprachige CLIL Methode in Frankreich als erfolgreich betrachten. Die CLIL Methode verstärkt die Motivation der Schüler, die Sprache zu erlernen und weiter zu sprechen. Sie ermöglicht auch, die Wahrnehmung, dass die Schüler von der deutschen Sprache haben, positiv zu prägen, und trägt dazu bei, dass die Lernenden die häufigen Stereotype beseitigen und dass sie sich für die deutsche Kultur interessieren. In meisten Fällen erweckt der bilinguale Sachfachunterricht auch das Interesse für fremde Kulturen. Insofern kann man behaupten, dass CLIL wirklich stimulierend für die Interkulturalität ist. Jedoch sollen auch informelle Situationen neben dem bilingualen Sachfachunterricht stattfinden. Es soll nicht nur Unterricht auf der Fremdsprache beigebracht werden, sondern soll es beispielsweise auch Exkursionen in Deutschland und Austausch mit Deutschsprachigen organisiert werden, oder deutsche Feste zelebriert werden. Die deutsche Kultur soll also in anderen Kontexten als nur in der Klasse entdeckt werden. In den CLILiG Abteilungen finden bereits solche Veranstaltungen statt, die den CLIL-Unterricht ergänzen. Diese informellen Situationen sollten also nicht unterschätzt werden und vielleicht noch mehr entwickelt werden.

Wenn man die allgemeine Forschungsfrage vorliegender Studie und die hier vorgestellten Ergebnisse also konfrontiert, kann man dann behaupten, dass der deutschsprachige bilinguale Sachfachunterricht in Frankreich positive Attitüden

gegenüber der wenig geliebten und unter Stereotypen leidenden deutschen Sprache fördert, und dass CLIL somit auch die Sprachlernmotivation erhöht und das Interesse der Schüler für die deutsche Kultur und fremde Kulturen erweckt. Doch ist es wichtig, dass die Schüler neben dem CLIL-Unterricht die deutsche Kultur auch „praktisch“ entdecken, im Rahmen von Reisen, Austauschprogrammen oder Zelebrierung von traditionellen Bräuchen.

Außerdem würde es sich lohnen, aufgrund der geringen Anzahl der befragten Lernenden, die Untersuchung im französischen CLILiG weiter durchzuführen, um vorliegende Ergebnisse noch mal zu bestätigen.

Obwohl nur wenige CLILiG Schüler von dieser Studie betroffen waren, sind die Ergebnisse doch interessant und ermöglichen uns der Frage nachzugehen, ob diese Unterrichtsmethode die Lösung sein könnte, um den Erwerb des Deutschen und das Interesse für die deutsche Kultur in Frankreich zu fördern, vor allem im heutigen Kontext der Vormachtstellung des Englischen und des negativen Images des Deutschen. Wenn diese Methode es ermöglicht, die negativen Stereotype gegenüber einer Sprache zu beseitigen, und die Lernenden zu Fremdkulturen zu öffnen, könnte man sich dann fragen, ob der CLIL-Unterricht nicht überall vorgeschlagen werden sollte. Jeder Schüler könnte damit die Möglichkeit haben, eine Fremdsprache zu lernen und deren Kultur besser zu kennen. In der heutigen globalen Welt, in der sich so viele Kulturen nah aneinander befinden, in der Menschen aus verschiedenen Herkünften zusammen leben, arbeiten, miteinander interagieren, und in der die Mehrsprachigkeit immer mehr gebraucht wird, würde die Möglichkeit, eine Fremdsprache zu beherrschen und deren Kultur zu kennen, sehr nützlich sein. Es könnte den europäischen Vielfalt weiter fördern, die interkulturelle Kommunikation in Europa vereinfachen, und vor allem die Menschen näher bringen, um vielleicht eines Tages eine europäische Union ohne Sprach- und Kulturgrenzen zu erreichen.

Literaturverzeichnis

Artikel und Bücher

- Abendroth Timmer (Dagmar), „Mehrsprachiger und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion“ in Krechel (Hans Ludwig), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, Giessener Beiträge zur Fachdidaktik, Tübingen, 2005, S.185-209
- Alonso (Esmeralda), Grisalena (Jesus), Campo (Alejandro), „Plurinlingual Education in Secondary Schools, Analysis of Results“, *International CLIL Research Journal*, 1, 1, 2008, S.36-49
- Bach (Gerhard), Niemeier (Susanne), *Bilingualer Unterricht, Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Band 5, Frankfurt, Peter Lang, 2008 (1.Aufl.2005)
- Baker (Susan C.), MacIntyre (Peter D.) „The role of gender and immersion in communication and second language orientations“, *Language Learning*, 50, 2, 2000, S.311-341
- Baetens Beardsmore (Hugo), „Multilingualism Cognition and Creativity“, *International CLIL Research Journal*, 1, 1, 2008 S. 4-19
- Brohy (Claudine), „Suisse : immersion réciproque français-allemand“, *Le Français dans le monde*, 365, 2009, S.20-21 (<http://www.fdlm.org//fle/article/365/suisse.php>)
- Bya (Nicole), Chohey-Paquet (Mary), *L'enseignement bilingue : l'immersion linguistique*, Digest FESeC, 2004
- Cenoz (Jasone), „Three languages in contact: Language attitudes in the Basque Country“ in Lasagabaster (David) und Sierra (Juan Manuel), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, Zarauz, University of the Basque Country, 2001, S.37-60
- Charbonnel (Pierre), „Le point sur les langues vivantes“, in *Observatoire de l'enfance*, n°52, juin 2002 (http://www.observatoirede-lenfance.org/IMG/pdf/Numero_52_-_L_apprentissage_des_langues_vivantes.pdf)

- Clement (Richard), Dörnyei (Zoltan), Noels (Kimberly A.), „Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom”, *Language Learning*, 44, 1994, S. 417-448
- Coyle (Do), „Motivating Learners and Teachers through CLIL”, *Scottish modern languages review*, 2007a, S.1-18
(<http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>)
- Coyle (Do), „Content and Language Integrated Learning, towards a connected research agenda for CLIL Pedagogies” , *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, September 2007b, S.543-562
- Coyle (Do), „Relevance of CLIL to the European Commission’s Language Learning Objectives”, in Marsh (David), *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, 2002, S.27-28.
- Crystal (David), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell, 1985
- Dalgalian (Gilbert), *Enfances plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, l’Harmattan, Paris, 2000
- Dalton Puffer (Christiane), *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins Pub, 2007
- Dewaele (Jean-Marc), „Sociodemographic, psychological and politico-cultural correlates in Flemish students’ attitudes toward French and English”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26, 2005, S.118-137
- Dörnyei (Zoltan), *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Longman, 2001
- Dörnyei (Zoltan), *Motivational Strategies: Creating and Maintaining Student Motivation in the Foreign Language Classroom*, Cambridge University Press, 2001
- Dörnyei (Zoltan), Clement (Richard), „Motivational characteristics of learning different target languages”, in Dörnyei (Zoltan) und Schmidt (Richard), *Motivation and Second language Acquisition*, Honolulu, University of Hawai, 2001, S. 399-432

- Duverger (Jean), „Enseignement bilingue : fluctuations, contrastes, problématiques communes”, *Le Français dans le monde*, n°317, 2001 (<http://www.fdlm.org/fle/article/317/bilingue.htm>)
- Duverger (Jean), „Et en France ? Quel enseignement bilingue ? ”, *Le Français dans le monde*, n°338, 2005 (<http://www.fdlm.org/fle/article/338/bilingue.php>)
- Ellis(Rod), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, 1994
- Ernst (Manfred), „Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42, 3, 1995, S.258-264
- Europäische Kommission, *Europäische Sprachpolitik und bilingualer Unterricht: eine Auswahl EU-finanzierter Projekte*, 2005 (http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/clilbroch_de.pdf)
- Gajo (Laurent), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier, 2001
- Gajo (Laurent), Serra (Cecilia), „Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics”, in, So (Daniel), Jones (Gary), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, VUB Brussels University Press, Brüssel, 2002, S.75-95
- Gardner (Robert), Lambert (William), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House, 1972
- Gardner (Robert), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold,1985
- Gardner (Robert), Masgoret (Anne-Marie), „Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies conducted by Gardner and Associates”, *Language Learning*, 53, 1, März 2003, S.123-163
- Gardner (Robert), Masgoret (Anne-Marie), Tenant (Mihic), „Integrative Motivation: changes during a year long intermediate level language course”, *Language Learning*, 54, 1, März, 2004, S.1-34
- Geiger-Jaillet (Anemone), Denni (Karen), „Sprachen lernen in der Primar- und Sekundarstufe in Frankreich und das Sprachenangebot im Elsaß. Eine Bestandsaufnahme“ in Krechel (Hans Ludwig), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, Giessener Beiträge zur Fachdidaktik, Tübingen, 2005, S.34-76

- Groux (Dominique), Gajo (Laurent), Morgen (Daniel), *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, 2003 (1. Aufl. 1998)
- Haataya (Kim), *Content and Language integrated Learning in German, state of the Art and Development Potential in Europe, 2005 -2007, Final report*, Europäische Kommission (http://ec.europa.eu/education/transversal-prgramme/doc/studies/2005clilig_en.pdf)
- Haataya (Kim), „Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs““, *Frühes Deutsch*, 11, 2007, S.4-10
- Hagege (Claude), Plurilinguisme: la dernière bataille, in *Le Monde*, 14.10.2004, (<http://forum.lixium.fr/v-5671055.htm>)
- Hartiala (Aini-Kristina), *Acquisition of teaching expertise in content and language integrated learning*, Universität Turku: Painosalama, 2000
- Hermans (Stefaan), „Promoting foreign language competence in the European Community. The Lingua Programme“, *World Englishes*, 16, 1. 1997, S.45-55, 1997
- Lasagabaster (David) and Sierra (Juan Manuel), „Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL classes“, *International CLIL Research Journal*, 1, 2, 2009, S.4-17 (<http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=73>)
- Le Pape Racine (Christine), *CLILiG in Frankreich*, 2007a (http://www.opeko.fi/clilig/pdf/frankreich_praesentation_0207.pdf)
- Le Pape Racine (Christine), *CLILiG in Frankreich: Situationsbeschreibung*, 2007b (http://www.opeko.fi/clilig/pdf/clilig-situationsbeschreibung_frankreich.pdf)
- Lepp (Hanna Lena), Tank (Hanna), „Goethe Institut - Learn German; zwei Imagekampagnen für die deutsche Sprache“, in Röttger (Ulrike), *PR-Kampagnen: Über die Inszenierung von Öffentlichkeit*, VS Verlag, Wiesbaden 2009 (1.Aufl. 1997) S.349-360
- Lochtmann (Katja), „Deutsch als Fremdsprache und andere Zielsprachen in Brüssel“, *Muttersprache 2*, 2009, S.126-136
- Lochtmann (Katja), Lutjeharms (Madeleine), „Attitüden zu Fremdsprachen und zum Fremdsprachenlernen“, in Börner (Wolfgang), Vogel (Klaus), *Emotion und Kognition*, Tübingen, 2004, S. 173-189

- Lochtman (Katja), *Synchronie de la langue allemande I*, Université Libre de Bruxelles, Syllabus, 2009-2010
- Lorenzo (Neus), *Catalan Model for Language Learning in Plurilingual Contexts*, 2009 (<http://www.slideshare.net/nlorenzo/catalan-model-for-language-learning-in-plurilingual-contexts>)
- MacIntyre (Peter), „Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition” in Robinson (Peter), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam: J. Benjamins Publishing, 2002, S. 45-68.
- Marsh (David), *Using languages to learn and learning to use languages*, University of Jyväskylä, 2000 (<http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>)
- Marsh (David), Maljers (Anne), Hartiala (Aini-Kriistina), *Profiling european clil classrooms*, Finland, 2001
- Marsh (David), *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Strasbourg, European Commission, 2002 (http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf)
- Marsh (David), *Diverse Contexts, Converging goals, CLIL in Europe*, Peter Lang, 2007
- Meißner (Franz-Joseph), Beckman (Christine), Schröder-Sura (Anna), *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen, Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Schule in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*, Institut für Romanistik, Giessen, 2008 (<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1/deutschland.pdf>)
- Merisuo-Storm (Tuula), „Pupils’ attitudes toward foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education”, *Teaching and Teacher Education*, 23, 2, 2007, S.226-235
- Muñoz (Carmen), „Relevance & Potential of CLIL”, in Marsh (David), *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Strasbourg, European Commission, 2002
- Oller (John), Richard (Jack), *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Newbury house Pub, 1977

- Otten (Edgar), „Zum Stand der curricularen Entwicklung im Anforderungsbereich „Interkulturelle Kompetenzen““ in Krechel (Hans Ludwig), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, Giessener Beiträge zur Fachdidaktik, Tübingen, 2005, S.209-223
- Palmén (Paul), „Sections bilingues franco-allemandes: stagnation ou progression? “ , *Le Français dans le monde*, n°332, April 2004, S.14-15 (<http://www.fdlm.org/file/article/332/bilingue.php>)
- Pirkkanen (Heidi), *Attitudes towards the English language, a comparison between a CLIL class and a regular class*, Bachelor's thesis, University of Jyväskylä, 2009 (http://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20134/heidipirkkanen_proseminar.pdf)
- Qiang (Yu), *Bilingual education, Cognitive Development and School Achievement. A study of the bilingual programs for Tibetan Children*, Institute of International Education, Stockholm: Stockholm University, 2000
- Schünemann (Anja), Wolff (Dieter), „Dimensionen inhaltsbezogenen Lernens in der Fremdsprache“, in Marsh (David), Maljers (Anne), Hartiala (Aini-Kriistina), *Profiling european clil classrooms*, Finland, 2001 S.175-215
- Seikkula Leino (Joana), „CLIL Learning: Achievement level and Affective factors“, *Language and Education*, 21, 4, 2007, S. 328-341 (<http://www.scribd.com/doc/13539167/CLIL-Learning-Affective-Factors>)
- Sylvén (Liss Kerstin), „How is extramural exposure to English among Swedish school students used in CLIL classroom“, *Vienna English Working Papers*, 15, 3, 2006, S. 47- 53 (<http://www.univie.ac.at/anglistik/views.htm>)
- Thimme (Christiane), „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Frankreich“, in Helbig (Gerhard), Gotze (Lutz), Henrici (Gert), Krumm (Hans-Jürgen), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikations-Wissenschaft, Band 19.2) De Gruyter, 2001, S. 1502-1509
- Van Parijs (Philippe), „Bruxelles capitale de l'Europe: les nouveaux défis linguistiques“, *Brussels studies*, 6, Mai 2007 (http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR_40BS6FR.pdf)

- Vollmer (Helmut), „Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen“, in Bach (Gerhard), Niemeier (Susanne), *Bilingualer Unterricht, Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt, Peter Lang, 2008, S. 47-70
- Weggel (Oskar), *Die Asiaten*, München, C. H Beck Verlag, 1989
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen, auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, 1995, (http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_de.pdf)

Webseiten

- Europäische Union

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX :41976X0219 :DE :HTML>

(besucht am 13.09.09)

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf (besucht am 2.09.09)

www.coe.int/t/e/cultural_co-

[operation/education/standing_conferences/l.14thsessionbrussels_1985.asp](http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/standing_conferences/l.14thsessionbrussels_1985.asp)

[www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812\(01\):DE:HTM](http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812(01):DE:HTM)

(besucht am 22.09.09)

www.bruessel.diplo.de/Vertretung/bruessel/de/06/Bilaterale_Kulturbeziehungen/Bilaterale_Kulturbeziehunge.html (besucht am 23.11.09)

- CLIL

www.euroclil.net (besucht am 17.10.09)

www.clilcompendium.com (besucht am 17.10.09)

www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm (besucht am 17.10.09)

www.goethe.de/ins/it/lo/lhr/the/clil/deindex.htm (besucht am 17.10.09)

www.pze.at/memo/index.html (besucht am 03.02.10)

- Erziehungsministerium in Frankreich

www.ciep.fr (besucht am 18.10.09 und am 08.02.10)

www.education.gouv.fr (besucht am 27.11.10)

<http://eduscol.education.fr> (besucht am 27.11.10)

www.emilangues.education.fr/ (besucht am 27.11.10)

http://media.education.gouv.fr/file/Europe_et_international_2/10/71_allemand_passeport_pour_l_avenir_-_octobre_2009_124107.pdf (besucht am 08.02.10)

www.media.eduscol.education.fr/file/editorial/38/2/rapportannexe_114382.pdf (Rapport annexé au projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole) (besucht am 08.02.10)

- CLILiG Schulen in Frankreich

www.dsbilbao.org (besucht am 24.10.09)

www.brukenthal.ro (besucht am 24.10.09)

www.sis-sevres.net (besucht am 18.10.09)

www.deutsche-abteilung-fontainebleau.org (besucht am 18.10.09)

www.lyc-lfa-buc.ac-versailles.fr (besucht am 02.02.09 und am 13.03.10)

<http://clg-guisthau-44.ac-nantes.fr> (besucht am 18.10.09)

[www.ac-](http://www.ac-strasbourg.fr/sections/scolarite_examens/calendrier_des_examens/calendrier_du_baccal/la_session_2010_du_b)

[Strasbourg.fr/sections/scolarite_examens/calendrier_des_examens/calendrier_du_baccal/la_session_2010_du_b](http://www.ac-strasbourg.fr/sections/scolarite_examens/calendrier_des_examens/calendrier_du_baccal/la_session_2010_du_b) (besucht am 27.11.09)

www.lycee-chateaubriand.fr/enseignements/medias/ABIBAC_plaquette.pdf (besucht am 18.10.09)

- Sonstiges

www.france-allemande.fr (besucht am 27.09.09)

www.dfg-ufa.org (besucht am 06.03.10)

ANHANG:

Anhang 1: Schulsystem in Frankreich (Quelle: Le Pape Racine, 2007)

Anhang 2: Liste der französischen Gymnasien mit einer Abibac Abteilung im Januar 2010 (Quelle: CIEP)

Anhang 3a: Fragebogen (auf Deutsch)

Anhang 3b: Fragebogen (auf Französisch)

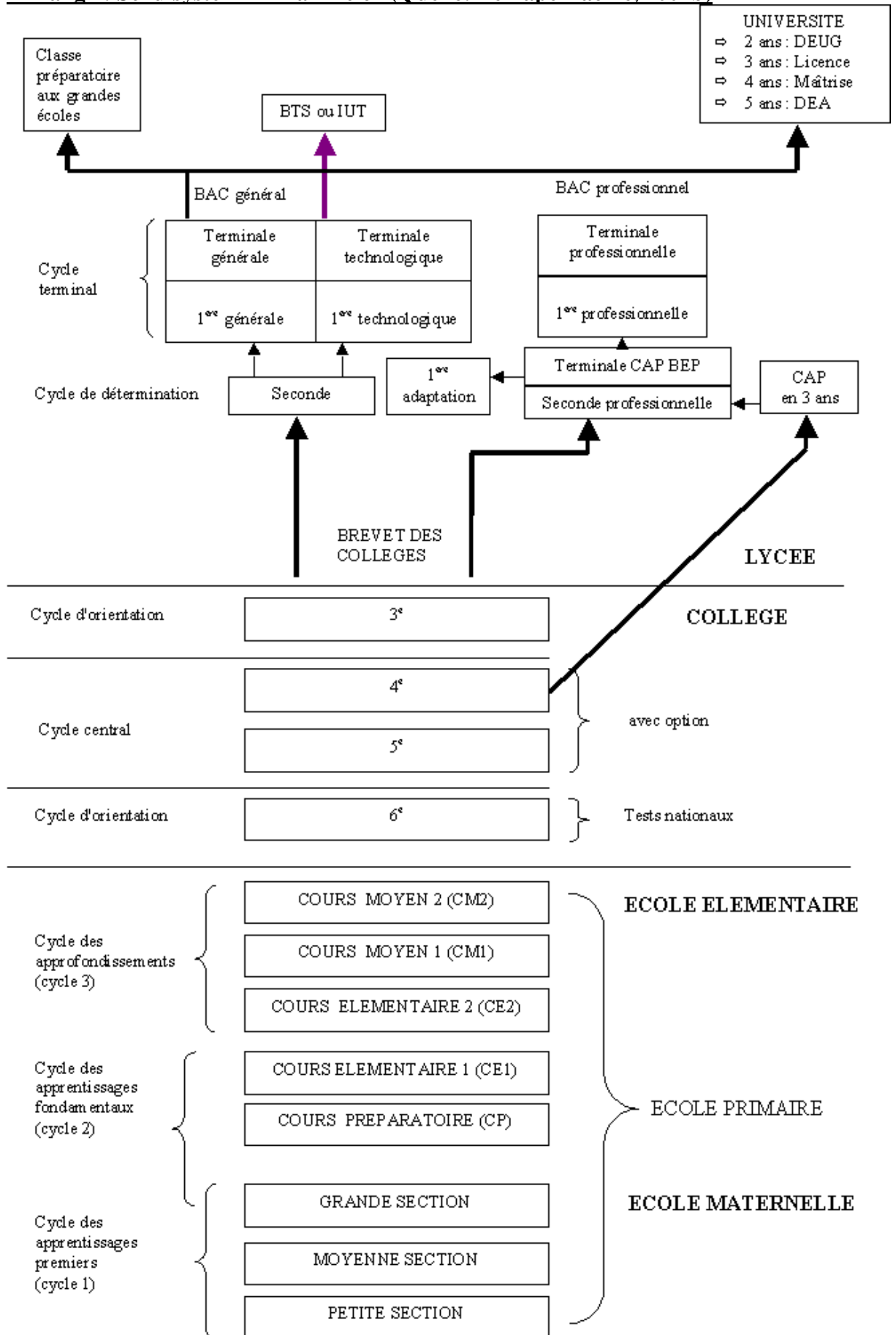
Anhang 4: Diagramme

Anhang 5a: Frage 13 (auf Deutsch)

Anhang 5b: Frage 13 (französische Antworten)

Anhang 6: Frage 13 (instrumentelle und integrative Begriffe)

Anhang 1: Schulsystem in Frankreich (Quelle: Le Pape Racine, 2007b)



Délivrance simultanée du Baccalauréat et de l'Abitur
Liste des établissements français (mise à jour : janvier 2010)

Lycées en France

ACADÉMIE D'AIX MARSEILLE

Lycée international d'Aix-Luynes

200, rue Georges Duby
F - 13080 Luynes
Téléphone : 00 33 (0)4 42 60 86 00
Télécopie : 00 33 (0)4 42 60 86 05
ce.01335251@ac-aix-marseille.fr

Lycée Saint-Charles

5, rue Guy Fabre
F - 13001 Marseille
Téléphone : 00 33 (0)4 91 08 20 50
Télécopie : 00 33 (0)4 91 08 20 61
ce.0130039x@ac-aix-marseille.fr

ACADÉMIE D'AMIENS

Lycée Robert de Luzarches

4, rue le Mongnier
BP
F - 80097 Amiens cedex 3
Téléphone : 00 33 (0)3 22 47 77 77
Télécopie : 00 33 (0)3 22 47 77 78
luzarches.amiens@ac-amiens.fr

Lycée Félix Faure

31, blvd Assaut
F - 60000 Beauvais
Téléphone : 00 33 (0)3 44 48 64 64
Télécopie : 00 33 (0)3 44 48 20 90
ce.0600001A@ac-amiens.fr

ACADÉMIE DE BESANÇON

Lycée Condorcet

13, avenue Roosevelt
BP 537
F - 90016 Belfort cedex
Téléphone : 00 33 (0)3 84 46 64 80
Télécopie : 00 33 (0)3 84 22 68 34
ce.0900002N@ac-besancon.fr

Lycée Claude Nicolas Ledoux

14, rue Alain Savary
BP 1327
F - 25006 Besançon Cedex
Téléphone : 00 33 (0)3 81 48 18 18
Télécopie : 00 33 (0)3 81 50 98 50
lyc.ledoux.besancon@ac-besancon.fr
http://artic.ac-besancon.fr/lycee_claude_nicolas_ledoux/

ACADÉMIE DE BORDEAUX

Lycée Louis Barthou

2, rue Louis Barthou
BP 1515
F - 64015 Pau cedex
Téléphone : 00 33 (0)5 59 98 98 00
Télécopie : 00 33 (0)5 59 98 98 01
ce.0640055m@ac-bordeaux.fr

Lycée Pape Clément

Avenue du Pont de l'Orient
F - 33600 Pessac
Téléphone : 00 33 (0)5 57 26 63 00
Télécopie : 00 33 (0)5 57 26 63 03
ce.0332722e@ac-bordeaux.fr
L.Pclement.Pessac@ac-bordeaux.fr

ACADÉMIE DE CAEN

Lycée Salvador Allende

15, rue Guyon de Guercheville
F - 14200 Hérouville Saint-Clair
Téléphone : 00 33 (0)2 31 53 10 70
Télécopie : 00 33 (0)2 31 53 10 79
ce.0141796b@ac-caen.fr

ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

Lycée Jeanne d'Arc

40, avenue de Grande-Bretagne
F - 60037 Clermont-Ferrand
Téléphone : 00 33 (0)4 73 92 66 10
Télécopie : 00 33 (0)4 73 90 40 70
0630019d@ac-clermont.fr

ACADEMIE DE CRÉTEIL

Lycée Albert Schweitzer

11 allée Valère Lefebvre
F - 93240 Le Raincy
Téléphone : 00 33 (0)1 41 53 11 50
Télécopie : 00 33 (0)1 43 02 60 03

Lycée Galilée

Avenue A. Malraux
BP 114
F - 77385 Combs-la-ville
Téléphone : 00 33 (0)1 60 34 53 30
Télécopie : 00 33 (0)1 60 34 53 31
ce.0772127u@ac-creteil.fr

ACADÉMIE DE DIJON

Lycée européen Charles de Gaulle

25, avenue du Général Touzet du Vigier
F - 21000 Dijon
Téléphone : 00 33 (0)3 80 70 17 17
Télécopie : 00 33 (0)3 80 70 12 01
ce.0211928g@ac-dijon.fr

ACADÉMIE DE GRENOBLE

Cité scolaire internationale

4, place de Sfax
BP 1570
F - 38012 Grenoble
Téléphone : 00 33 (0)4 38 12 25 00
Télécopie : 00 33 (0)4 38 12 25 20
ce.0380028z@ac-grenoble.fr

ACADÉMIE DE LA REUNION

Lycée Leconte de Lisle

Cité scolaire du Butor BP 37
F - 97491 Sainte-Clotilde cedex
Téléphone : 00 33 (0)262 94 79 20
Télécopie : 00 33 (0)262 94 79 21
9740001h@svrs.ac-reunion.fr

Lycée Roland-Garros

Rue Roland Garros
F - 97430 Le Tampon
Téléphone : 00 33 (0)262 57 81 00
Télécopie : 00 33 (0)262 27 84 85
ce.9740002j@ac-reunion.fr

ACADÉMIE DE LILLE

Lycée Antoine Watteau

20 blvd Pater
F - 59300 Valenciennes
Téléphone : 00 33 (0)3 27 28 27 00
Télécopie : 00 33 (0)3 27 28 27 19

Lycée Auguste Angellier

1540 boulevard de la République François Mitterrand
BP 119
F - 59942 Dunkerque cedex 2
Téléphone : 00 33 (0)3 28 29 29 82
Télécopie : 00 33 (0)3 28 29 29 81
ce.0590073J@ac-lille.fr

Lycée Faidherbe

9, rue Armand Carrel - BP 767
F - 59034 Lille cedex
Téléphone : 00 33 (0)3 20 60 50 00
Télécopie : 00 33 (0)3 20 60 50 05
ce.0590119J@ac-lille.fr

Lycée Marguerite de Flandre

15, rue Pasteur
F - 59147 Gondecourt
Téléphone : 00 33 (0)3 20 90 43 43
Télécopie : 00 33 (0)3 20 90 24 49
ce.0590086y@ac-lille.fr

Lycée Fernand Darchicourt

BP 49
F - 65251 Hénin Beaumont Cedex
Téléphone : 00 33 (0)3 21 08 74 30
Télécopie : 00 33 (0)3 21 20 92 72
ce.0620093p@ac-lille.fr
(validation en attente jusqu'au printemps 2010)

ACADÉMIE DE LYON

Cité scolaire internationale

2, place de Montréal
F - 69007 Lyon cedex 07
Téléphone : 0 33 (0)4 78 69 60 06
Télécopie : 00 33 (0)4 78 69 60 36
ce.0693446W@ac-lyon.fr

ACADÉMIE DE MONTPELLIER

Lycée Georges Clémenceau

31, avenue Georges Clémenceau
F - 43060 Montpellier cedex 2
Téléphone : 00 33 (0)4 67 06 03 33
Télécopie : 00 33 (0)4 67 92 84 19
ce.0340039h@ac-montpellier.fr

ACADÉMIE DE NANCY-METZ

Lycée Fabert

Place Saint-Vincent
F - 57000 Metz
Téléphone : 00 (0)3 87 30 03 03
Télécopie : 00 (0)3 87 31 29 55
ce.0570054@ac-nancy-metz.fr

Lycée Jean de Pange

16 rue du Lycée
F - 57200 Sarreguemines
Téléphone : 00 33 (0)3 87 98 07 73
Télécopie : 00 33 (0)3 87 98 49 99
ce.0570098@ac-nancy-metz.fr

Lycée Jeanne d'Arc

16, rue Pierre Fourier
F - 54000 Nancy cedex
 Téléphone : 00 33 (0)3 83 36 77 89
 Télécopie : 00 33 (0)3 83 32 51 68
ce.0540039@ac-nancy-metz.fr

Lycée Jean-Victor Poncelet

11, rue des Anglais
F - 57500 Saint-Avold
 Téléphone : 00 33 (0)3 87 93 94 95
 Télécopie : 00 33(0)3 87 92 47 40
ce.0570085h@ac-nancy-metz.fr

Lycée Notre-Dame /Saint-Sigisbert

19, cours Léopold
F - 54042 Nancy cedex
 Téléphone : 00 33 (0)3 83 17 33 80
 Télécopie : 00 33 (0)3 83 17 33 95
lycee@ndsigs.edu

Lycée Charlemagne

17, avenue Clémenceau
F - 57100 Thionville
 Téléphone : 00 33 (0)3 82 59 11 80
 Télécopie : 00 33 (0)3 82 59 11 81
ce.0570106@ac-nancy-metz.fr

ACADÉMIE DE NANTES**Lycée Gabriel Guist'hau**

3, rue Marie-Anne du Boccage
 BP 34201
F - 44042 Nantes cedex 1
 Téléphone : 00 33 (0)2 51 84 82 20
 Télécopie : 00 33 (0)2 51 84 82 38
ce.0440024m@ac-nantes.fr

ACADÉMIE DE NICE**Lycée Dumont d'Urville**

212, avenue Amiral Jaujard
 BP 1401
F - 83000 Toulon cedex
 Téléphone : 00 33 (0)4 98 00 15 15
 Télécopie : 00 33 (0)4 98 00 15 00
ce.0830053g@ac-nice.fr

ACADÉMIE D'ORLEANS-TOURS**Lycée Charles Péguy**

1, cours Victor Hugo
F - 45074 Orléans cedex 2
 Téléphone : 00 33 (0)2 38 22 62 40 (ou 41)
 Télécopie : 00 33 (0)2 38 51 01 36
ce.0451526p@ac-orleans-tours.fr

ACADÉMIE DE PARIS**Lycée Janson de Sailly**

106, rue de la Pompe
F - 75775 Paris cedex 16
 Téléphone : 00 33 (0)1 55 73 28 00
 Télécopie : 00 33 (0)1 45 53 43 90
ce.0752548M@ac-paris.fr

ACADÉMIE DE POITIERS**Lycée Jean Dautet**

18, rue Delayant - BP 534
F - 17022 La Rochelle cedex 1
 Téléphone : 00 33 (0)5 46 28 05 70
 Télécopie : 00 33 (0)5 46 41 51 31
ce.0170028n@ac-poitiers.fr

Lycée Le Bois-d'Amour

9, rue Garenne
F - 86 000 Poitiers
 Téléphone : 00 33 (0)5 49 57 05 05
 Télécopie : 00 33 (0)5 49 57 52 78
ce.0861228t@ac-poitiers.fr

ACADÉMIE DE REIMS**Lycée Gaspard Monge**

2, avenue de Saint Julien
F - 08000 Charleville-Mézières
 Téléphone : 00 33 (0)3 24 52 69 69
 Télécopie : 00 33 (0)3 24 52 69 78
ce.0080027L@ac-reims.fr

Lycée Jean Jaurès

17, rue Ruinart de Brimont
F - 51100 Reims
 Téléphone : 00 33 (0)3 26 40 22 50
 Télécopie : 00 33 (0)3 26 40 00 66
ce.0510032H@ac-reims.fr

Lycée Pierre Bayen

22, rue du Lycée
F - 51000 Châlons-en-Champagne
 Téléphone : 00 33 (0)3 26 69 23 40
 Télécopie : 00 33 (0)3 26 69 23 41
ce.0510006E@ac-reims.fr

ACADÉMIE DE RENNES**Lycée Chateaubriand**

136, boulevard de Vitry
F - 35014 Rennes cedex
 Téléphone : 00 33 (0)2 99 28 19 00
 Télécopie : 00 33 (0)2 99 28 19 05
ce.0350710g@ac-rennes.fr

ACADÉMIE DE ROUEN**Lycée Gustave Flaubert**

1, rue Albert Dupuis
F - 76044 Rouen Cedex
 Téléphone : 00 33 (0)2 35 12 88 88
 Télécopie : 00 33 (0)2 35 12 88 84
ce.0760096s@ac-rouen.fr

ACADÉMIE DE STRASBOURG**Lycée Général Leclerc**

8, rue Poincaré
 BP 129
F - 67703 Saverne cedex
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 02 12 12
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 91 17 04
ce.0670057Y@ac-strasbourg.fr

Lycée Stanislas

7, rue du Lycée
F - 67160 Wissembourg
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 54 17 00
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 54 16 99
ce.0670114K@ac-strasbourg.fr

Lycée International

1, rue des Pontonniers
F - 67000 Strasbourg
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 37 15 25
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 37 98 94
ce.0670081z@ac-strasbourg.fr

Lycée Jean Monnet

2, place Albert Schweitzer
F - 67100 Strasbourg
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 31 95 60
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 31 95 61
ce.0670078W@ac-strasbourg.fr

Collège épiscopal Saint-Etienne

2, rue de la Pierre Large
F - 67084 Strasbourg
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 76 75 88
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 76 75 89
secretariat@cse-strasbourg.com

Lycée Bartholdi

9, rue du Lycée
F - 68000 Colmar
 Téléphone : 00 33 (0)3 89 20 83 30
 Télécopie : 00 33 (0)3 89 20 83 38
ce.0680007N@ac-strasbourg.fr

Lycée Alfred Kastler

Rue du Luspel
 BP 54
F - 68502 Guebwiller
 Téléphone : 00 33 (0)3 89 76 82 69
 Télécopie : 00 33 (0)3 89 74 73 45
ce.0680015X@ac-strasbourg.fr

Lycée J.H. Lambert

73, rue Josue Heilmann
 BP 2339
F - 68069 Mulhouse cedex
 Téléphone : 00 33 (0)3 89 33 16 55
 Télécopie : 00 33 (0)3 89 33 16 50
ce.0681761V@ac-strasbourg.fr

Lycée Jean-Mermoz

5, rue Jean Mermoz
F - 68300 Saint-Louis
 Téléphone : 00 33 (0)3 89 70 22 70
 Télécopie : 00 33 (0)3 89 70 22 89
lyceemermoz@lyceemermoz.fr

Lycée Robert Schuman

1, Place Robert-Schuman
 BP 30 233
F - 67504 Haguenau cedex
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 07 44 00
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 07 44 01
ce.0670020H@ac-strasbourg.fr

Lycée Henry Meck

10, rue Henry Meck
F - 67120 Molsheim
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 49 44 88
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 49 44 90
ce.0670041f@ac-strasbourg.fr

Lycée Dr. Koeberlé

Boulevard Charlemagne
 BP 80228
F - 67604 Sélestat cedex
 Téléphone : 00 33 (0)3 88 92 10 84
 Télécopie : 00 33 (0)3 88 92 39 51
ce.0670071N@ac-strasbourg.fr
 Site : www.lycee-koeberle.org

Lycée Jean-Jacques Henner

20, rue de Hitzbach
F - 68132 Altkirch Cedex
 Téléphone : 00 33 (0)3 89 07 57 07
 Télécopie : 00 33 (0)3 89 07 57 29
ce.0680001g@ac-strasbourg.fr

Lycées en France (suite)

Lycée Marc Bloch

Allée Blaise Pascal
BP 55
F - 67803 Bischheim Cedex
Téléphone : 00 33 (0)3 90 20 07 30
ce.0672604s@ac-strasbourg.fr

ACADÉMIE DE TOULOUSE**Lycée polyvalent Victor Hugo**

BP 317
F - 31773 Colomiers
Téléphone : 00 33 (0)5 61 15 94 94
Télécopie : 00 33 (0)5 61 30 35 91
0312093G@ac-toulouse.fr

Lycée Saint-Sernin

3, place Saint Sernin
F - 31070 Toulouse
Téléphone : 00 33 (0)5 34 44 11 80
Télécopie : 00 33 (0)5 61 23 95 99
0310041b@ac-toulouse.fr

ACADÉMIE DE VERSAILLES**Lycée Francisque Sarcey**

Chemin du Champ de Courses
F - 91410 Dourdan
Téléphone : 00 33 (0)1 64 59 39 00
Télécopie : 00 33 (0)1 60 81 93 12
0910621f@ac-versailles.fr

Lycée Gustave Monod

71, avenue de la Ceinture
F - 95580 Enghien
Téléphone : 00 33 (0)1 39 89 32 41
Télécopie : 00 33 (0)1 34 17 09 29
ce.0950644j@ac-versailles.fr

Lycée Richelieu

64, rue George Sand
F - 92500 Rueil-Malmaison
Téléphone : 00 33 (0)1 58 83 20 10
Télécopie : 00 33 (0)1 47 14 94 93
ce.0920799U@ac-versailles.fr

Lycées français en Allemagne

Lycée français

Graf-Recke-Straße 220
D - 40237 Düsseldorf / RNW
Téléphone : 00 49 (0)211 61 07 950
Télécopie : 00 49 (0)211 61 07 9519
secret-@lfd.de

Lycée Antoine de Saint-Exupéry

Hartsprung 23
D - 22529 Hamburg / Hamb.
Téléphone : 00 49 (0)40 790 14 70
Télécopie : 00 49 (0)40 790 14 756
mh.despin@lfh.de

Lycée Jean Renoir

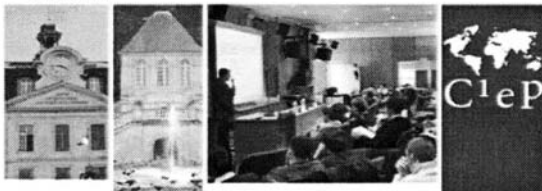
Berlepschstraße 3
D - 81373 München / Bav.
Téléphone : 00 49 (0)89 721 00 70
Télécopie : 00 49 (0)89 721 00 730
contact@lycee-jean-renoir.de

Lycée français de Berlin

Derflingerstrasse 7
D - 10785 Berlin / Berlin
Téléphone : 00 49 (0)30 262 10 41
Télécopie : 00 49 (0)30 262 86 07
lycee_fr_berlin@t-online.de

Lycée Victor Hugo

Gontardstrasse 11
D - 60488 Frankfurt/M / Hesse
Téléphone : 00 49 (0) 69 747 49 80
Télécopie : 00 49 (0) 69 747 49 8142
lyceefrancfort@hotmail.com



Anhang 3a: Fragebogen auf Deutsch

Klasse:

Geburtsdatum: .../.../.....

Geschlecht: M / F

Im DFG seit: CM2 6eme 2nde Sonstiges:.....

Fächer, die bisher auf Deutsch unterrichtet wurden (Jahrgang angeben):

-
-
-
-
-

1. Inwiefern finden Sie das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch günstig für ihren Erwerb der deutschen Sprache?

Gar nicht günstig wenig günstig günstig sehr günstig

2. Inwiefern finden Sie das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch nützlich?

Gar nicht nützlich wenig nützlich nützlich sehr nützlich

3. Inwiefern finden Sie das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch einfach?

Gar nicht einfach wenig einfach einfach sehr einfach

4. Sind sie zufrieden, dass manche Fächer Ihnen auf Deutsch unterrichtet werden ?

Gar nicht zufrieden wenig zufrieden zufrieden sehr zufrieden

5. Wie viel Wert legen Sie auf Fächer, die auf Deutsch unterrichtet werden?

Gar keinen Wert weniger Wert Wert sehr viel Wert

6. Bevor Sie diesen bilingualen Studiengang anfangen, wie hätten Sie die deutsche Sprache beschrieben?

Schwierig: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Einfach: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Schön: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Hässlich: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Nutzlos: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Nützlich: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Sonstiges:.....

7. Wie nehmen Sie die deutsche Sprache heute wahr?

Schwierig: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Einfach: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Schön: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Hässlich: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Nutzlos: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Nützlich: sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Sonstiges:.....

8. Nennen Sie 3 Wörter (Substantiv, Adjektiv, usw.), die Sie mit der deutschen Sprache assoziieren:

-
-
-

9. Würden Sie sagen, dass das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch ihr Bild der deutschen Sprache geändert hat?

Nein gar nicht nein nicht wirklich ja ja, sehr

10. Wie müssen sie sich anstrengen, um eine gute Note in einem auf Deutsch unterrichteten Fach zu haben?

Gar nicht wenig normal sehr

11. In welchem Zustand befinden Sie vor dem Beginn eines auf Deutsch unterrichteten Fach?

Gar nicht wohl wenig wohl wohl sehr wohl

Gar nicht nervös wenig nervös nervös sehr nervös

Gar nicht besorgt wenig besorgt besorgt sehr besorgt

Gar nicht selbstsicher wenig selbstsicher selbstsicher sehr selbstsicher

Gar nicht begeistert wenig begeistert begeistert sehr begeistert

Sonstiges:.....

12. Wie hoch ist Ihre Motivation, ein Fach zu lernen, das auf Deutsch unterrichtet wird?

Gar nicht hoch wenig hoch hoch sehr hoch

13. Wie ist ihre Motivation (bzw. ihr Mangel an Motivation) mit der Tatsache verbunden, dass das Fach auf Deutsch unterrichtet wird?

Gar nicht verbunden wenig verbunden verbunden sehr verbunden

14. Würden Sie sagen, dass das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch ihre Motivation verstärkt, die deutsche Sprache zu erwerben?

Sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

15. Würden Sie sagen, dass diese Art von Lernen Sie dazu ermuntert hat, Deutsch nach dem DFG weiter zu sprechen?

Nein gar nicht nein nicht wirklich ja ja sehr

16. Möchten Sie nach dem Abitur in Deutschland studieren (deutsch-französische Studiengänge, Erasmus, usw.)?

Sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

17. Inwiefern ist diese Entscheidung, in Deutschland weiter zu studieren (bzw. nicht studieren), mit der Tatsache verbunden, dass manche Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden?

Gar nicht verbunden wenig verbunden verbunden sehr verbunden

18. Möchten Sie eines Tages in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land leben?

Sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

19. Inwiefern ist diese Entscheidung, in Deutschland zu leben (bzw. nicht leben), mit der Tatsache verbunden, dass manche Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden?

Gar nicht verbunden wenig verbunden verbunden sehr verbunden

20. Wie würden Sie ihr Interesse für die deutsche Kultur beschreiben?

Gar nicht groß nicht so groß groß sehr groß

21. Inwiefern ist ihr Interesse bzw. Mangel an Interesse mit der Tatsache verbunden, dass manche Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden?

Gar nicht verbunden wenig verbunden verbunden sehr verbunden

22. Würden Sie sagen, dass das Unterrichten mancher Fächer auf Deutsch Ihr Interesse für fremde Kulturen im Allgemeinen entwickelt hat?

Nein gar nicht nein nicht wirklich ja ja sehr

23. Möchten Sie nach dem Abitur im Ausland studieren bzw. leben (außerhalb von deutschsprachigen Ländern)?

Sicherlich nicht wahrscheinlich nicht wahrscheinlich sicherlich

Vielen Dank!!



Anhang 3b : Fragebogen auf Französisch :

Classe :

Date de naissance

Garçon fille

Au LFA depuis CM2 , 6eme, 2^{nde}, autre ?

Matières enseignées en allemand depuis votre arrivée au LFA (précisez l'année d'étude) :

-
-
-
-
-

1. Considérez vous que l'enseignement de matières en allemand est bénéfique pour votre apprentissage de la langue ?

Pas du tout bénéfique peu bénéfique bénéfique très bénéfique

2. En quoi trouvez vous cela utile de bénéficier de l'enseignement de certaines matières en allemand :

Pas du tout utile peu utile utile très utile

3. En quoi trouvez vous cela facile de bénéficier de l'enseignement de certaines matières en allemand :

Pas du tout facile peu facile facile très facile

4. Etes vous content de bénéficier de l'enseignement de certaines matières en allemand :

Pas du tout content peu content content très content

5. Quelle d'importance accordez-vous aux matières enseignées en allemand ?

Pas du tout d'importance peu d'importance importance beaucoup d'importance

6. Avant de commencer ce cursus, auriez vous décrit la langue allemande comme :

Difficile : certainement pas probablement pas probablement certainement

Facile : certainement pas probablement pas probablement certainement

Belle : certainement pas probablement pas probablement certainement

Moche : certainement pas probablement pas probablement certainement

Inutile : certainement pas probablement pas probablement certainement

Utile : certainement pas probablement pas probablement certainement

autres :

7. Comment percevez vous la langue aujourd'hui ?

Difficile : certainement pas probablement pas probablement certainement

Facile : certainement pas probablement pas probablement certainement

Belle : certainement pas probablement pas probablement certainement

Moche : certainement pas probablement pas probablement certainement

Inutile : certainement pas probablement pas probablement certainement

Utile : certainement pas probablement pas probablement certainement

Autres :

8. Si vous deviez associer la langue allemande à 3 noms/adjectifs, lesquels seraient-ils ?

-
-
-

9. Diriez vous que l'enseignement de matières en allemand a modifié l'image que vous aviez de la langue allemande ?

Non pas du tout non pas vraiment oui oui beaucoup

10. Quel effort devez vous faire pour avoir une bonne note dans une matière enseignée en allemand ?

Pas du tout d'effort peu d'effort des efforts beaucoup d'effort

11. Dans quel état d'esprit êtes vous avant d'assister à une matière enseignée en allemand (entourez votre réponse) ?

Pas du tout à l'aise peu à l'aise à l'aise très à l'aise

Pas du tout nerveux peu nerveux nerveux très nerveux

Pas du tout inquiet peu inquiet inquiet très inquiet

Pas du tout sur de vous peu sur de vous sur de vous tres sur de vous

Pas du tout enthousiaste peu enthousiaste enthousiaste très enthousiaste

12. Quel est votre degré de motivation pour apprendre une matière enseignée en allemand ?

Très faible faible fort très fort

13. En quoi ce degré de motivation est lié à la langue dans lequel le cours est donné?

Pas du tout lié peu lié lié très lié

14. Diriez vous que l'enseignement de matières en allemand renforce votre motivation à apprendre la langue ?

Certainement pas probablement pas probablement certainement

15. Diriez-vous que ce type d'enseignement vous a incité à vouloir continuer de pratiquer l'allemand après le LFA?

Non pas du tout non pas vraiment oui oui beaucoup

16. Souhaitez vous entreprendre des études en Allemagne (cursus franco-allemand, erasmus, etc.) ?

Certainement pas probablement pas probablement certainement

17. En quoi cette décision est liée au fait que vous ayez suivi l'enseignement de matières en allemand ?

Pas du tout lié peu lié lié très lié

18. Souhaitez-vous vivre un jour en Allemagne ou dans un autre pays de langue allemande ?

Certainement pas probablement pas probablement certainement

19. En quoi cette décision est liée au fait que vous ayez suivi l'enseignement de matières en allemand ?

Pas du tout lié peu lié lié très lié

20. Comment définiriez vous votre intérêt pour la culture allemande ?

Pas du tout fort pas très fort fort très fort

21. En quoi votre niveau d'intérêt pour la culture allemande est lié au fait que vous ayez suivi l'enseignement de matières en allemand ?

Pas du tout lié peu lié lié très lié

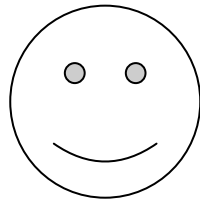
22. Diriez vous que l'enseignement de matières en allemand a développé votre intérêt pour les cultures étrangères en général ?

Non pas du tout non pas vraiment oui oui beaucoup

23. Souhaitez-vous, après le bac, étudier ou vivre à l'étranger (ailleurs qu'en pays germanophone) ?

Certainement pas probablement pas probablement certainement

Merci beaucoup !!



Anhang 4: Diagramme

Kapitel 2

Diagramm 1

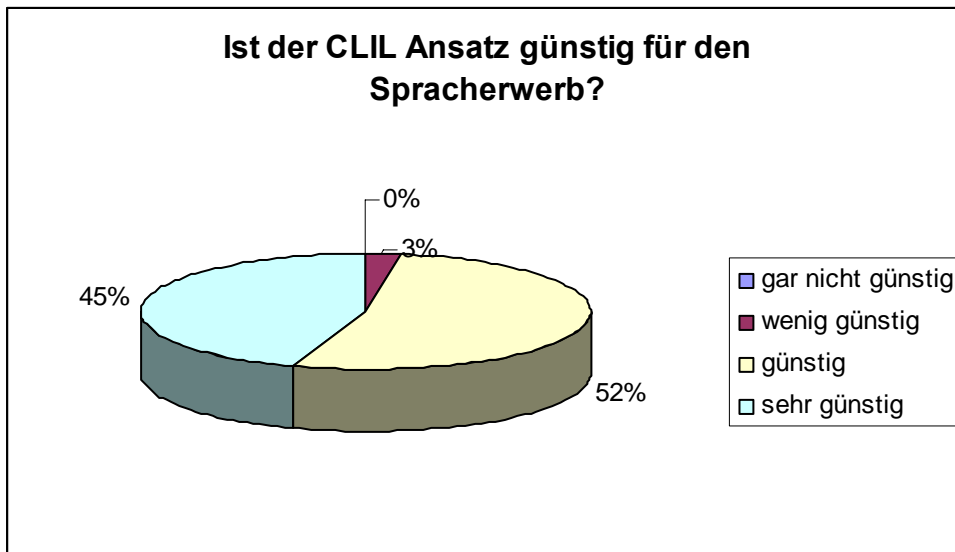


Diagramm 2

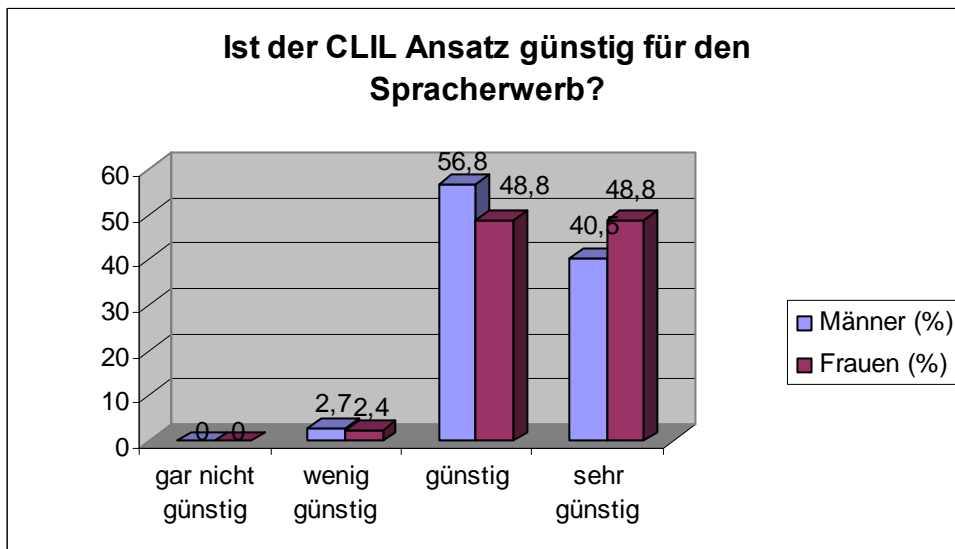


Diagramm 3

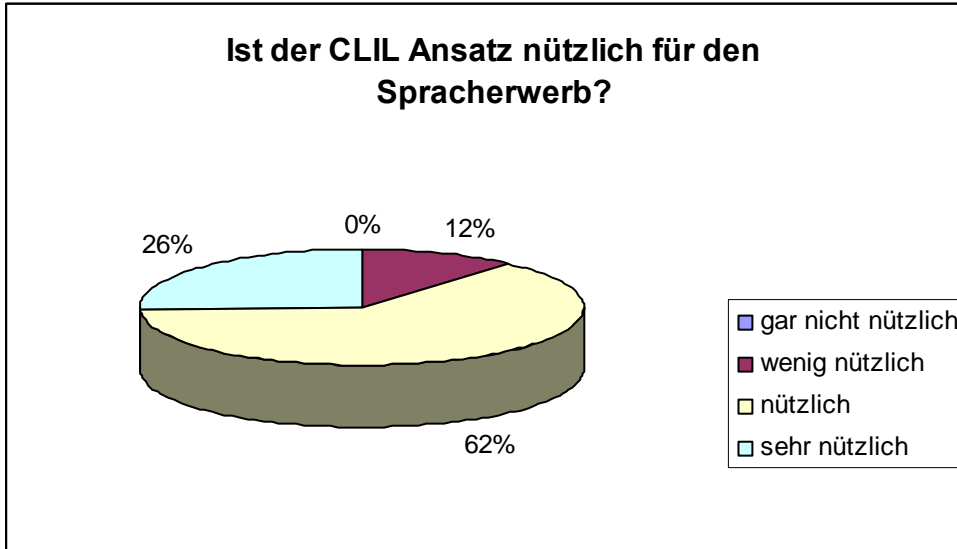


Diagramm 4

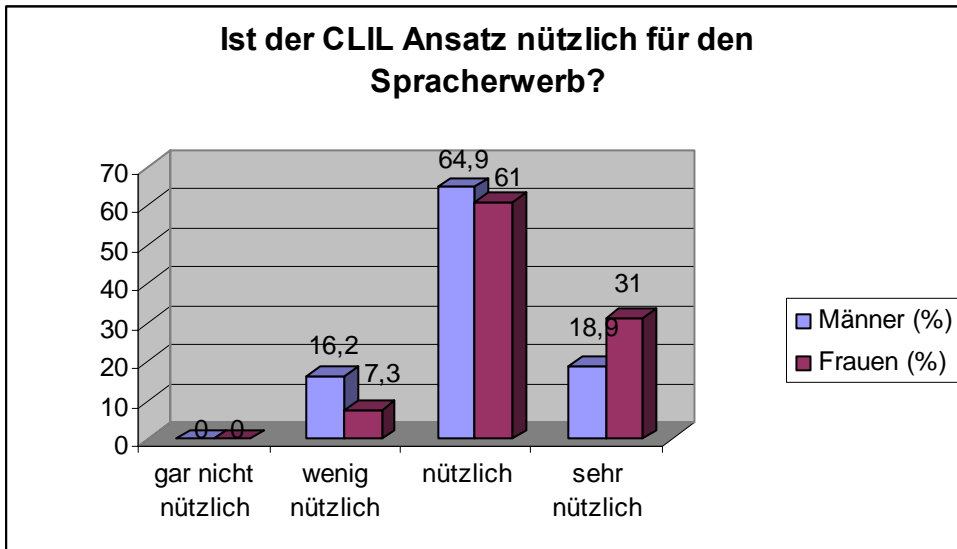


Diagramm 5

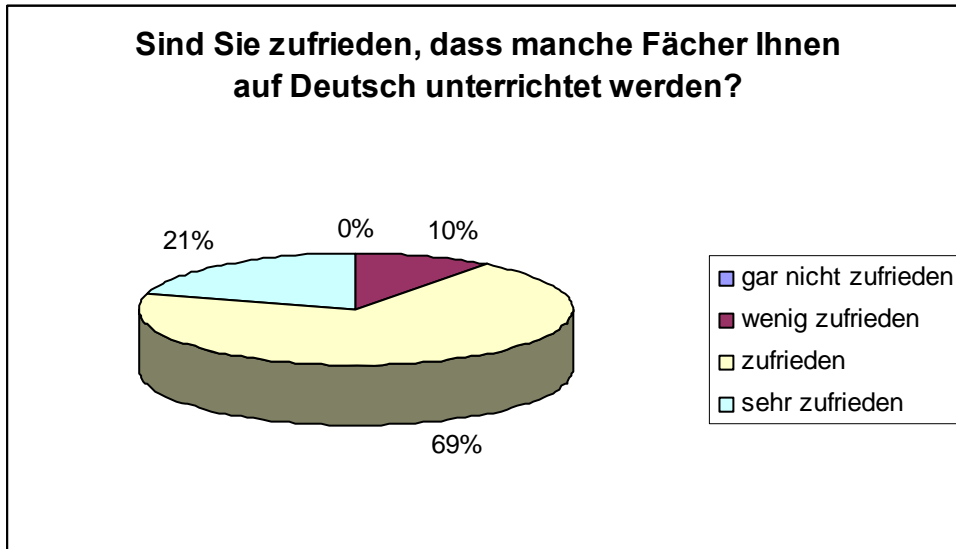


Diagramm 6

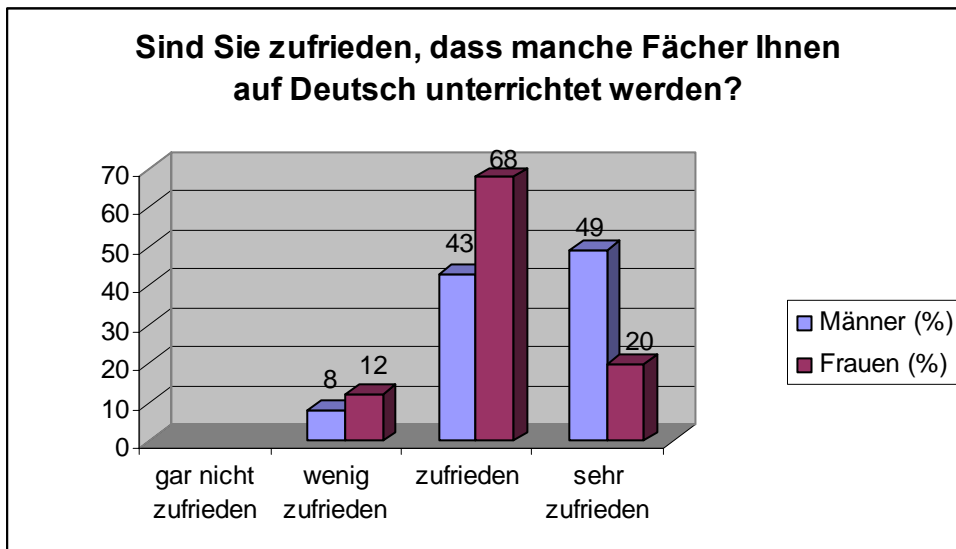


Diagramm 7

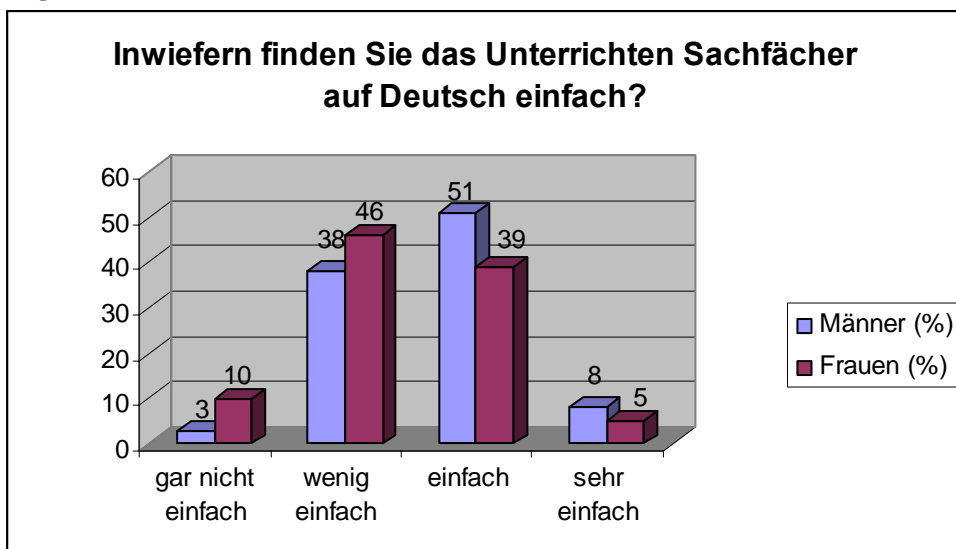


Diagramm 8

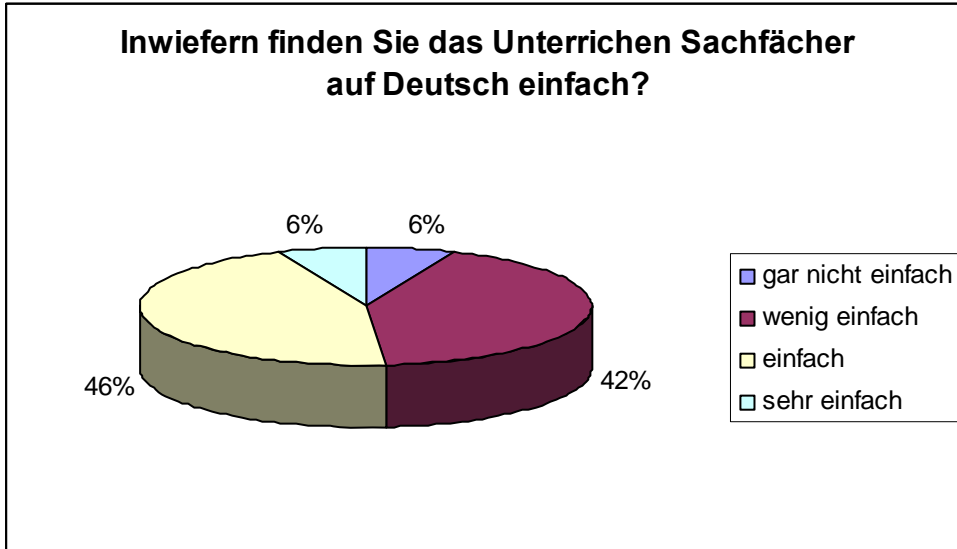


Diagramm 9

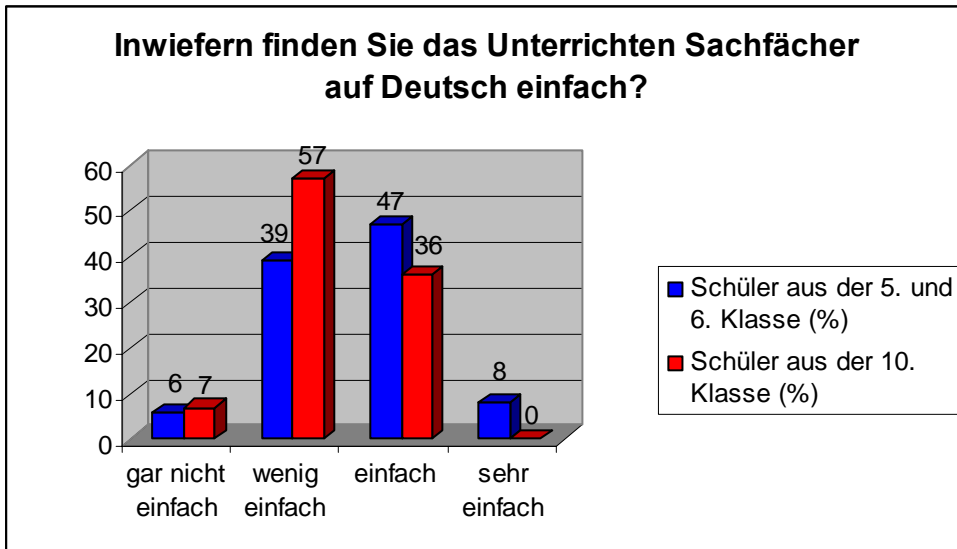


Diagramm 10

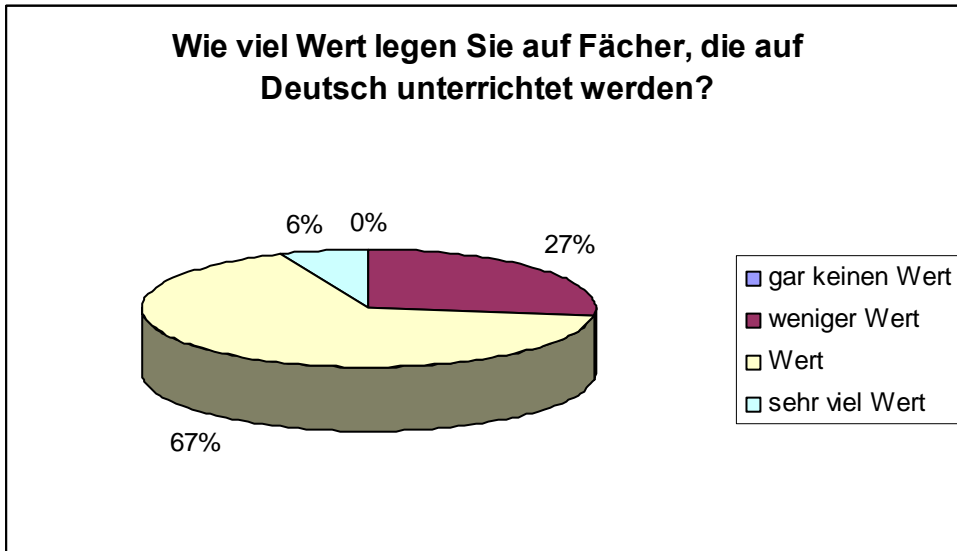


Diagramm 11

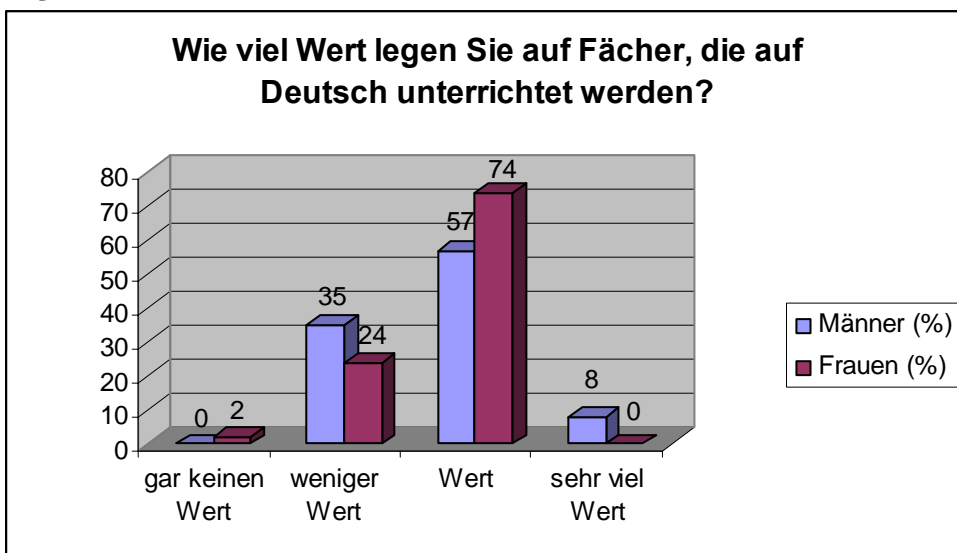


Diagramm 12

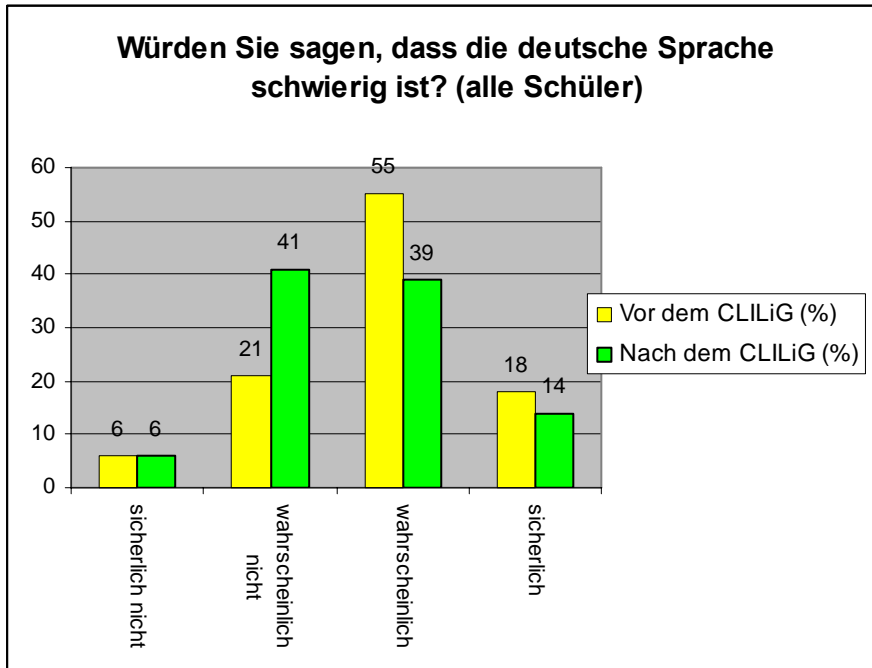


Diagramm 13

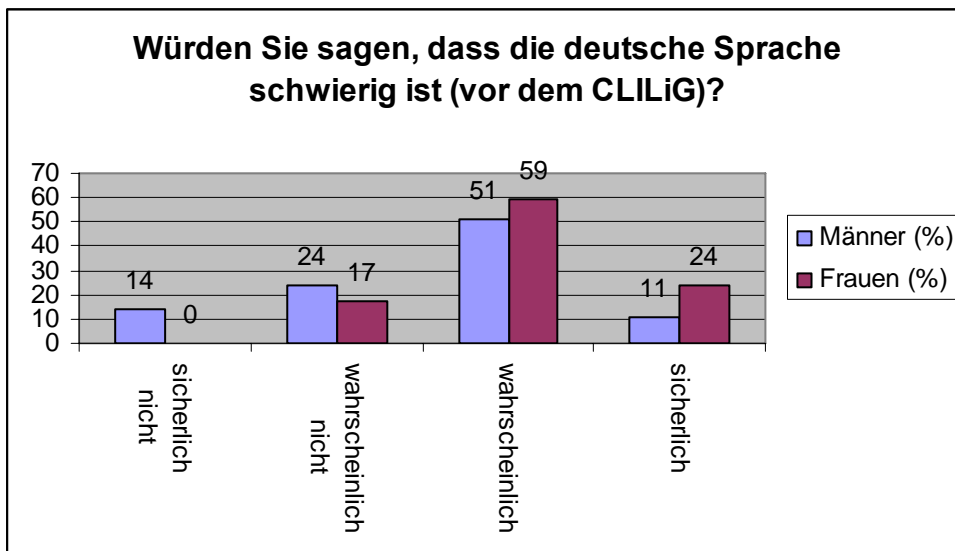


Diagramm 14

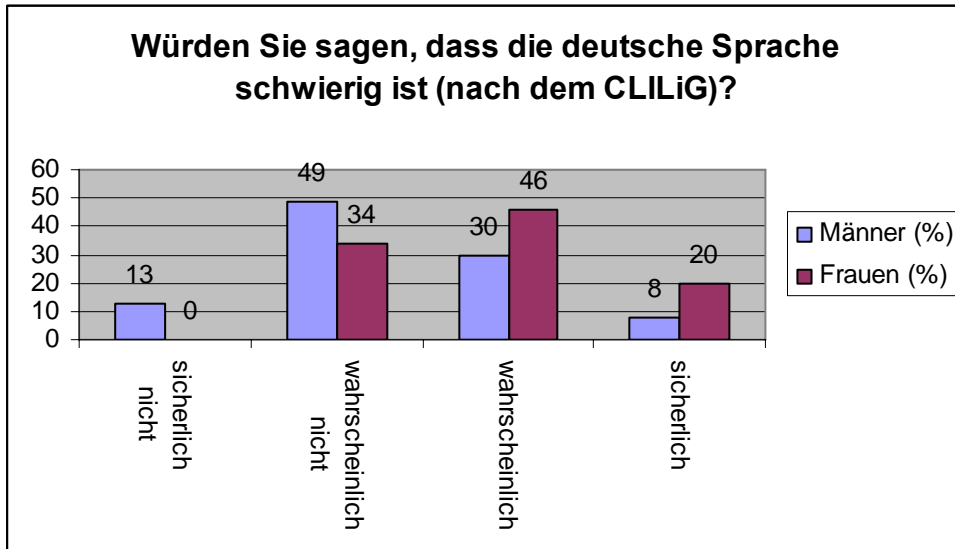


Diagramm 15

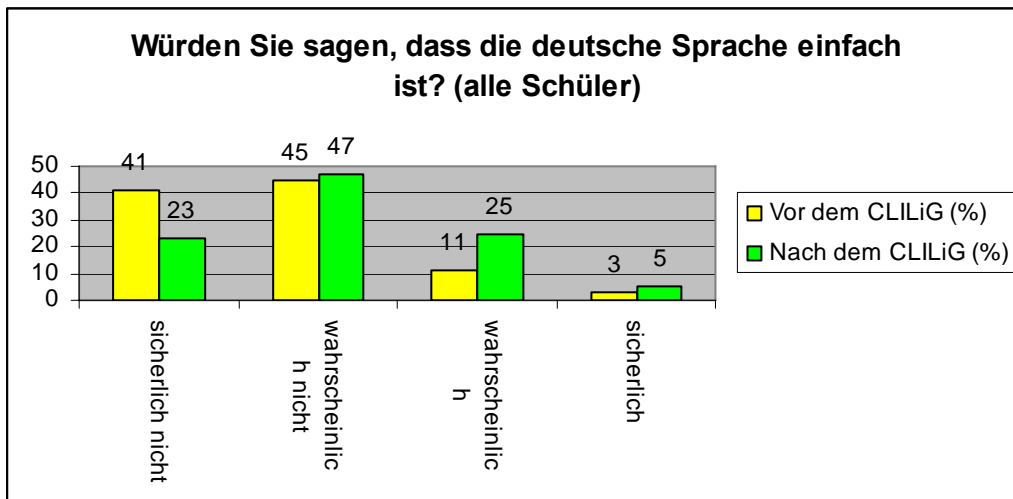


Diagramm 16

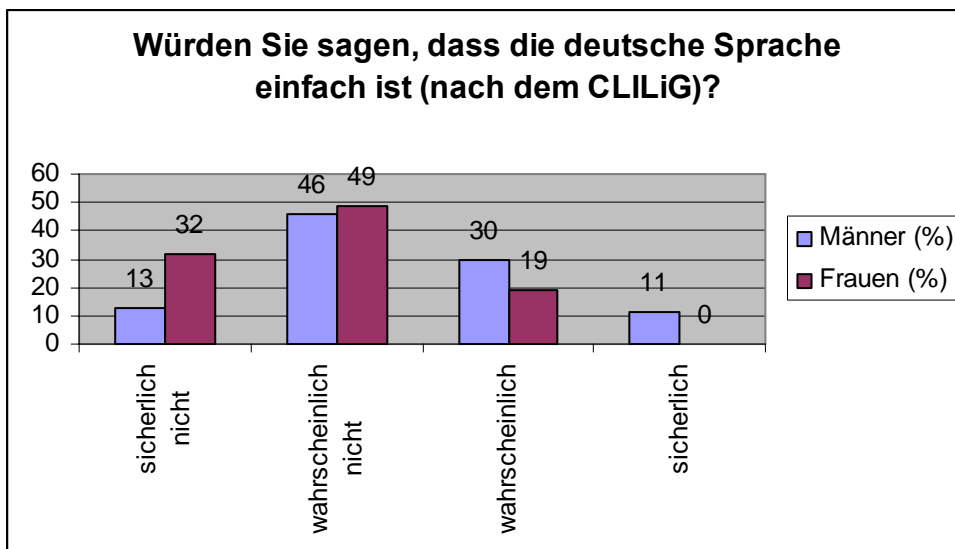


Diagramm 17

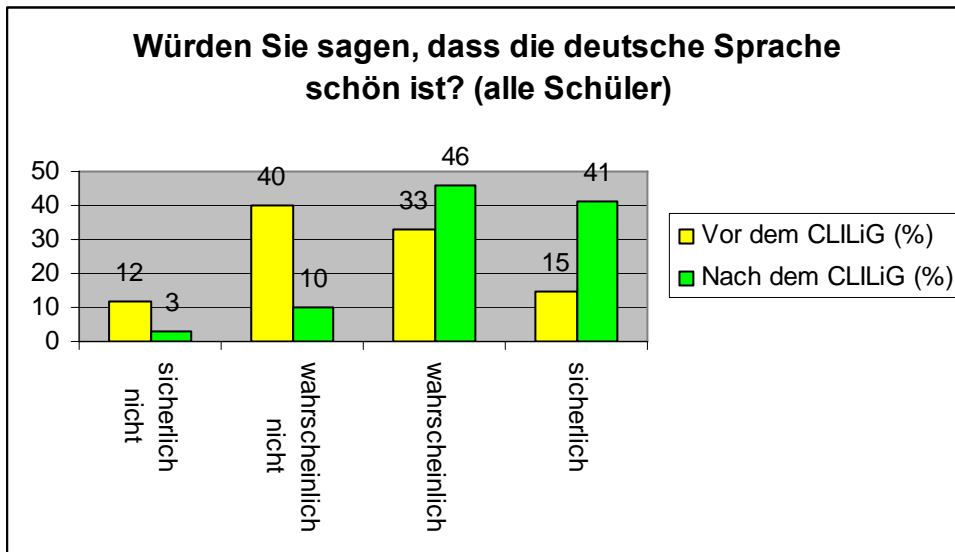


Diagramm 18

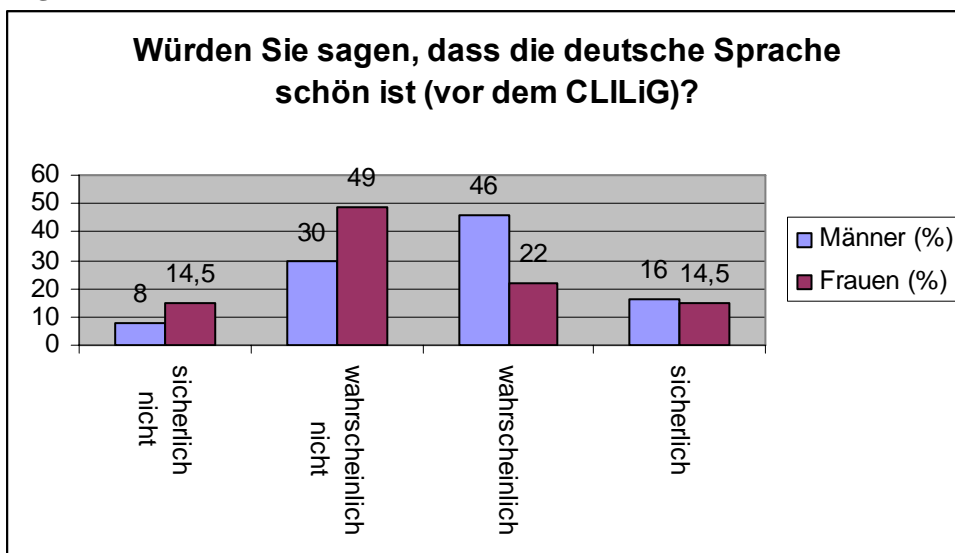


Diagramm 19

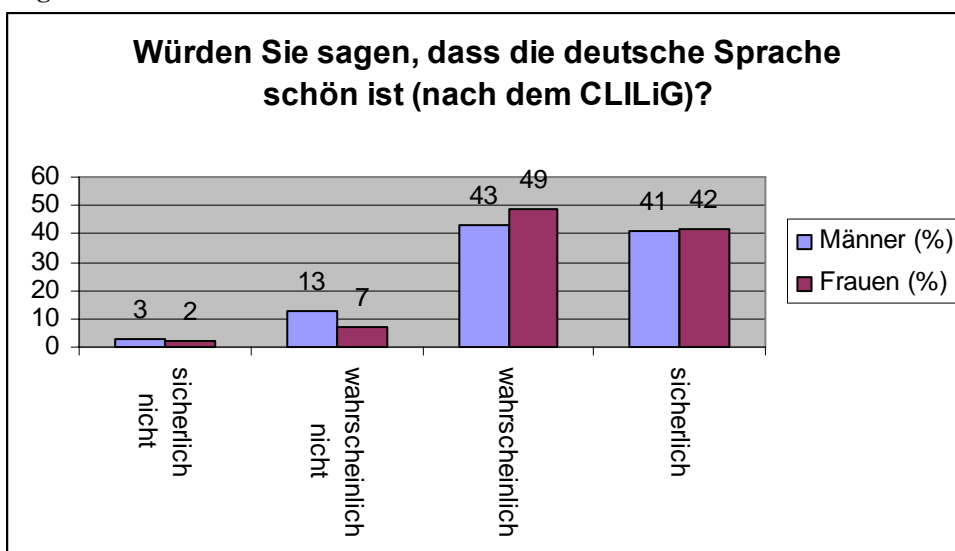


Diagramm 20

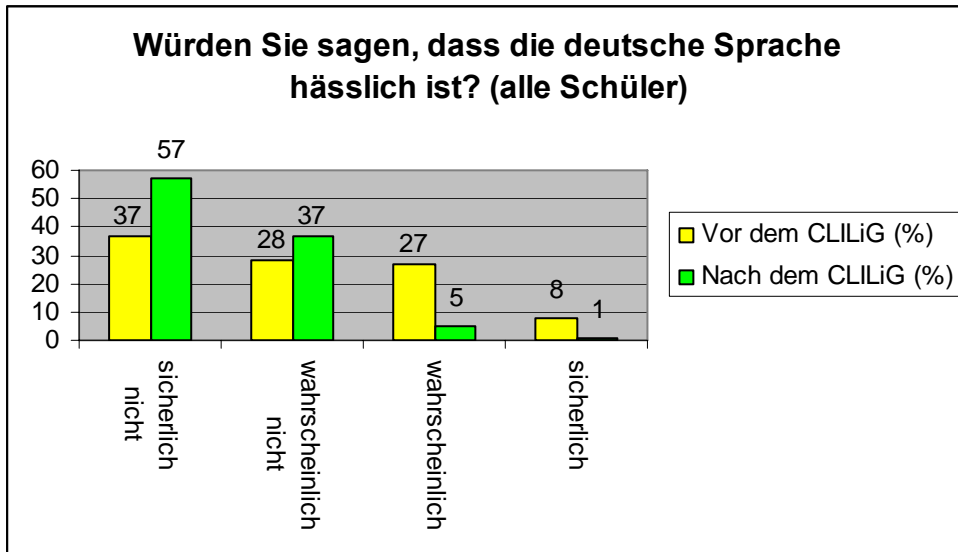


Diagramm 21

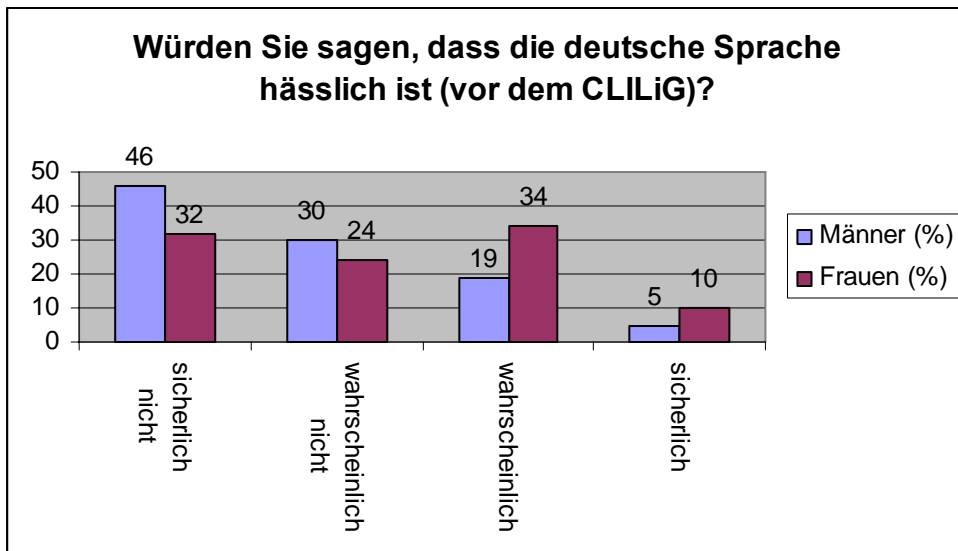


Diagramm 22

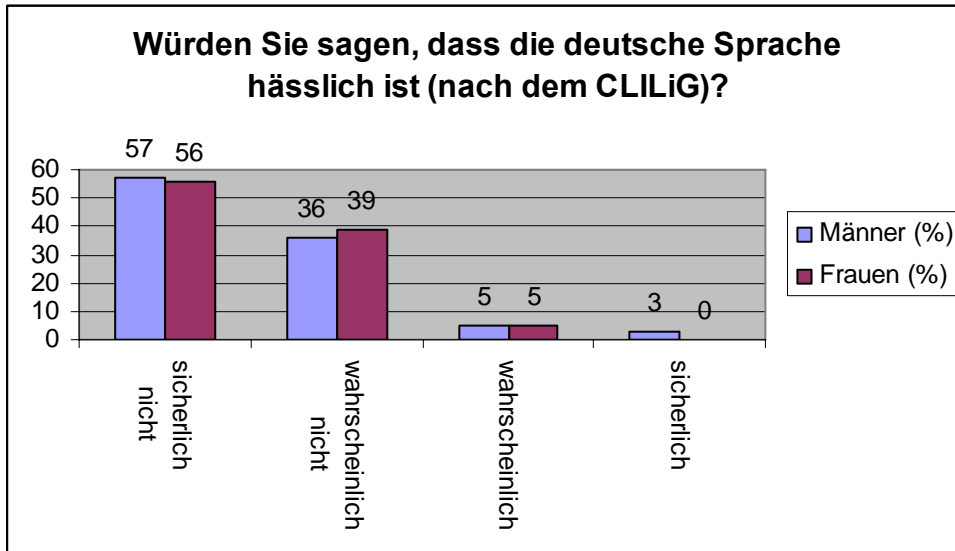


Diagramm 23

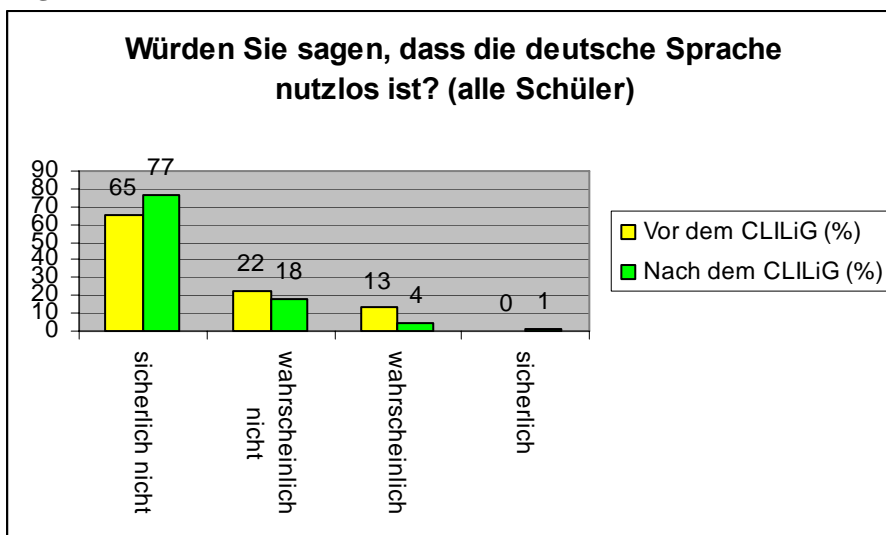


Diagramm 23 bis

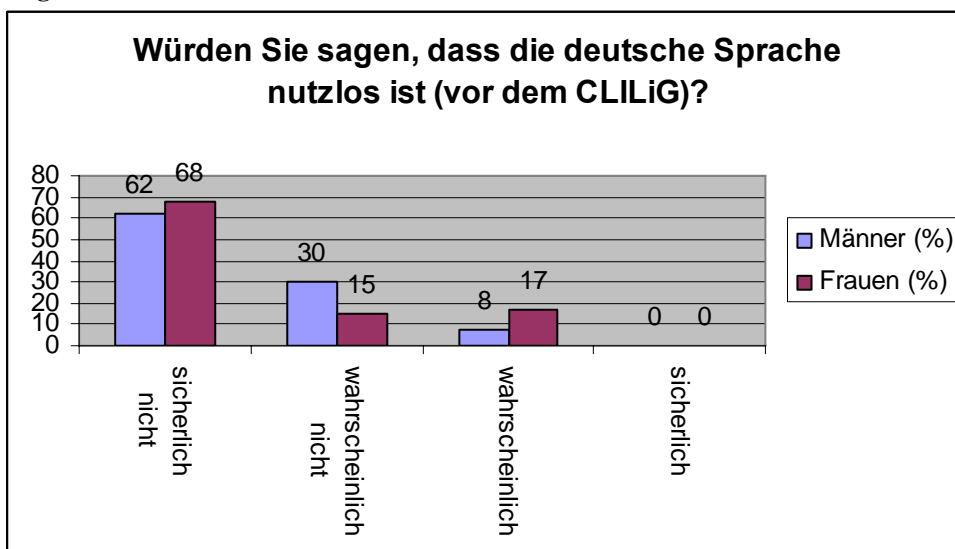


Diagramm 23 ter

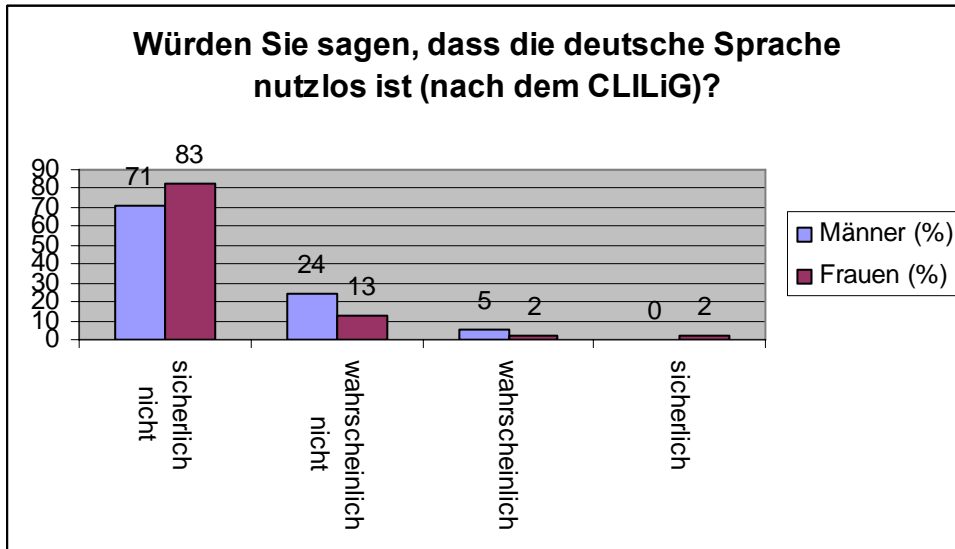


Diagramm 24

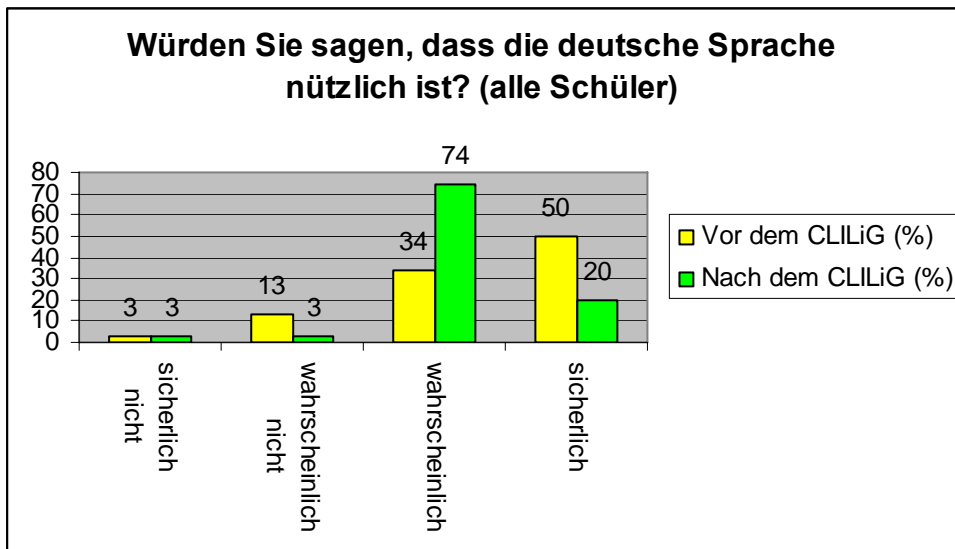


Diagramm 24 bis

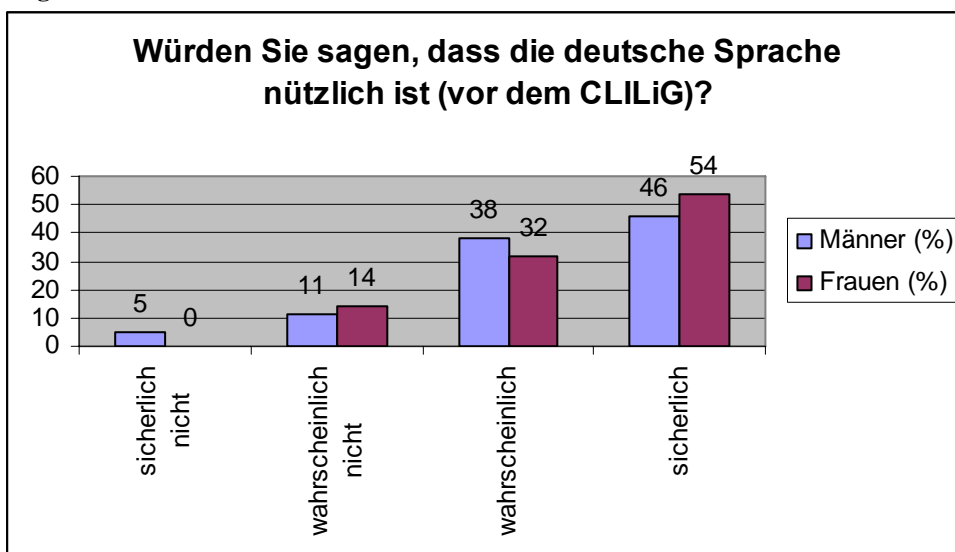


Diagramm 25

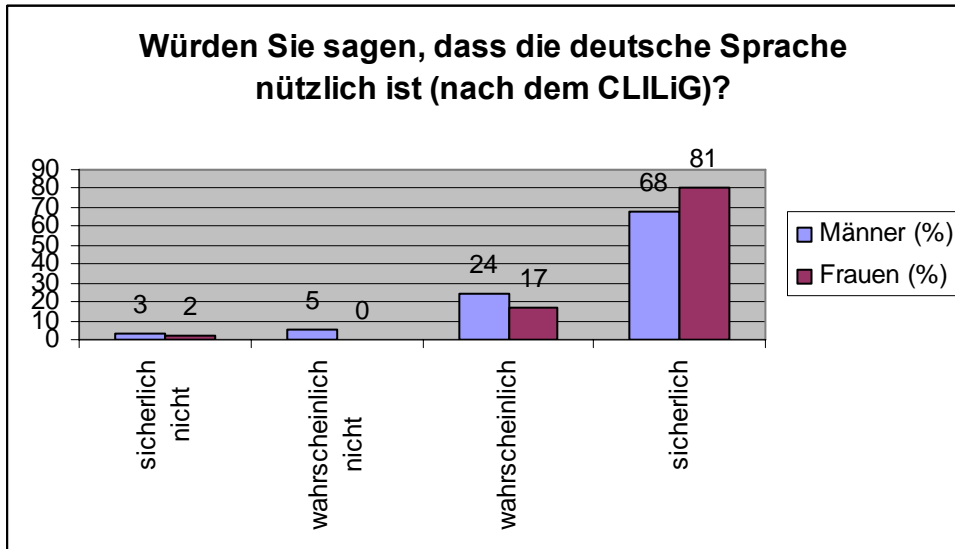


Diagramm 26

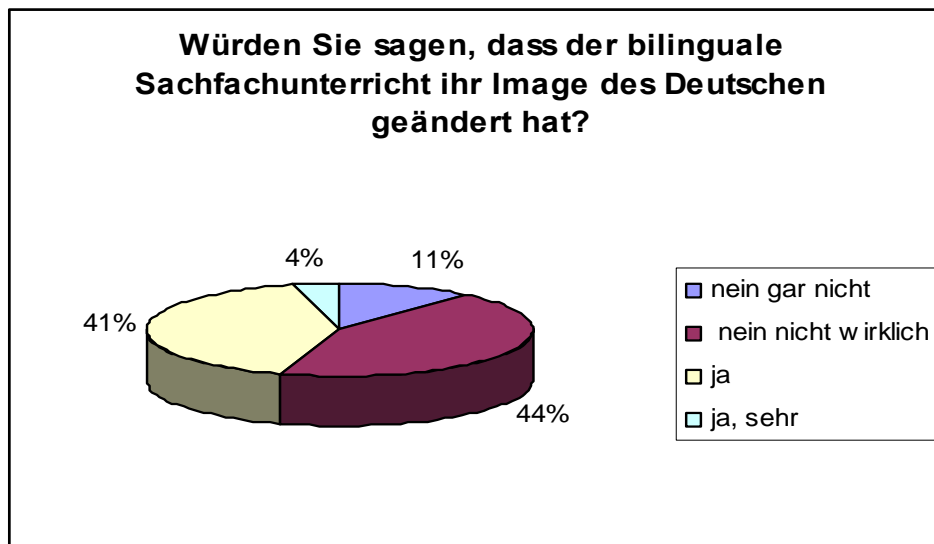


Diagramm 26 bis

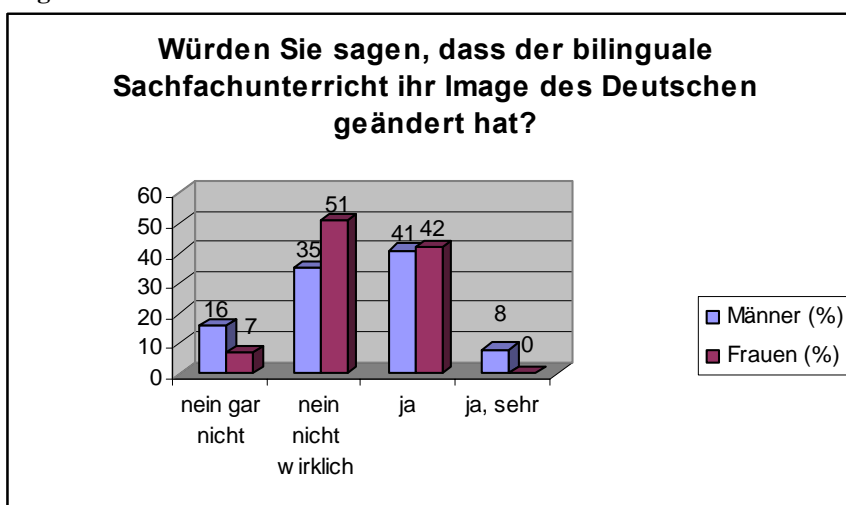


Diagramm 27

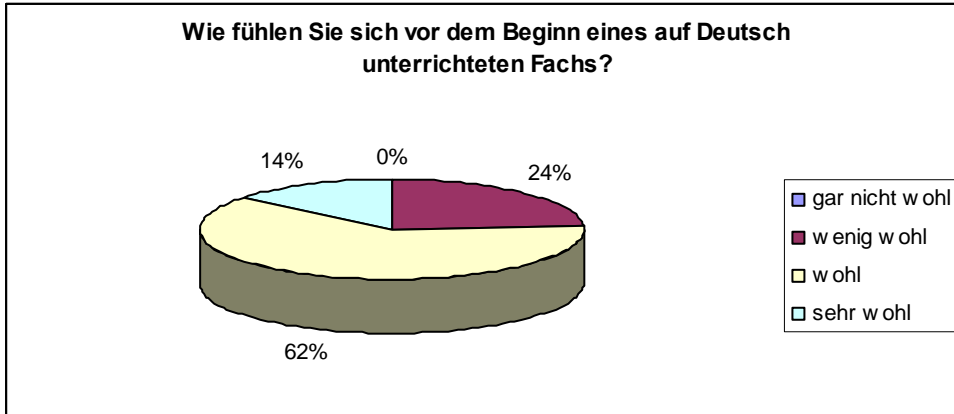


Diagramm 28

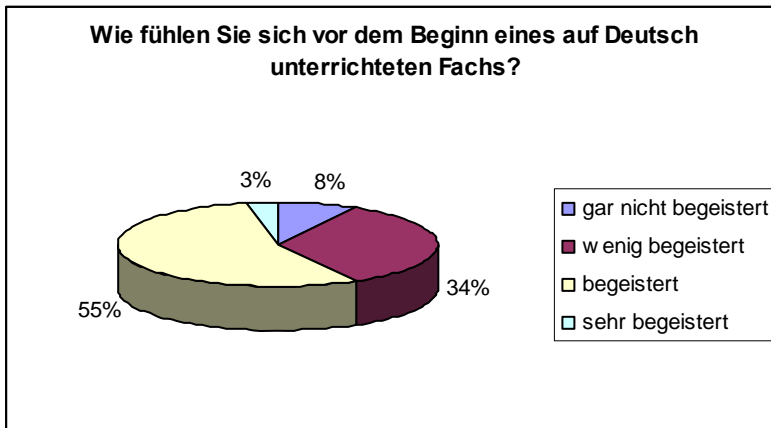


Diagramm 29

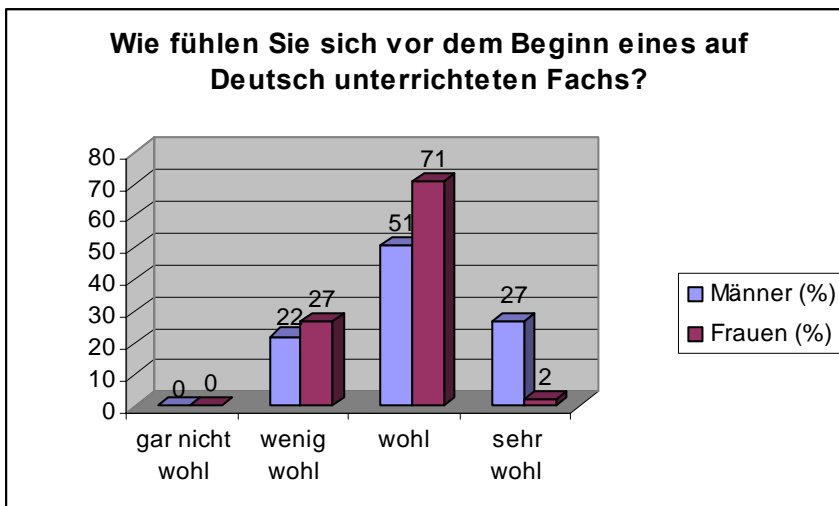


Diagramm 30

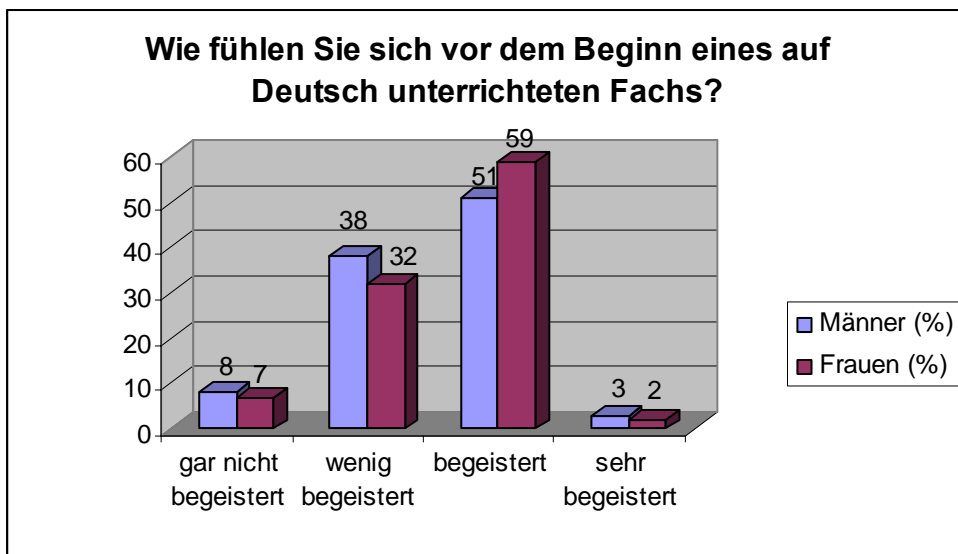


Diagramm 31

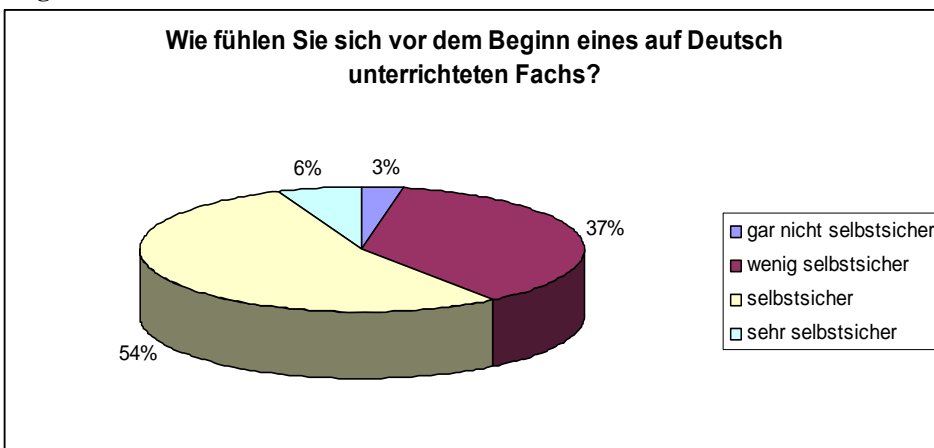


Diagramm 32

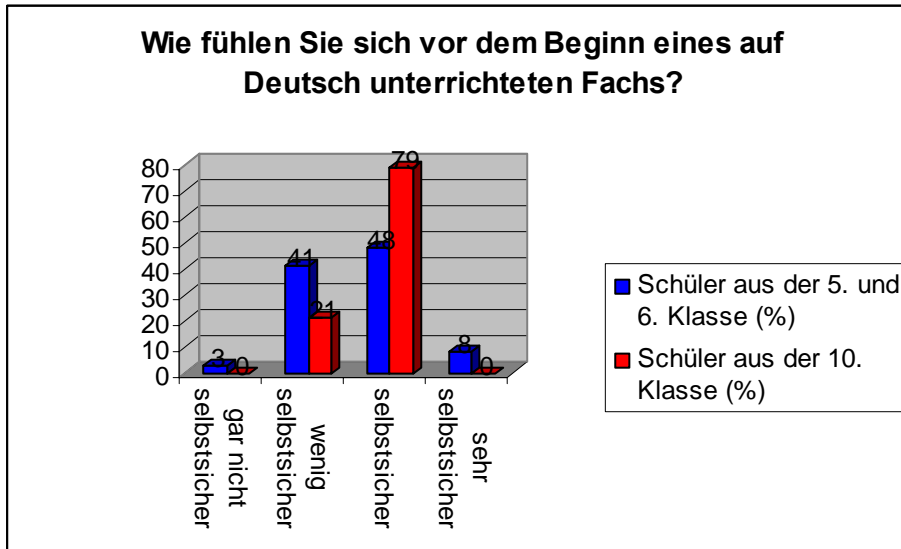


Diagramm 33

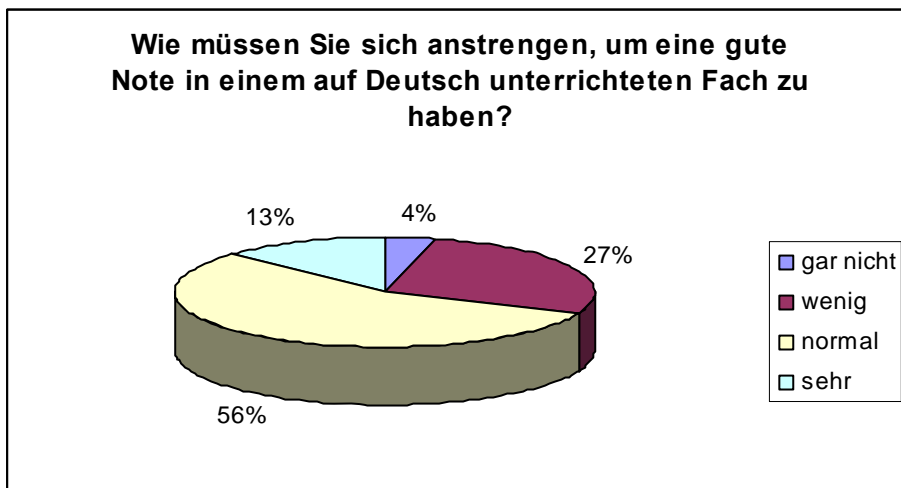


Diagramm 34

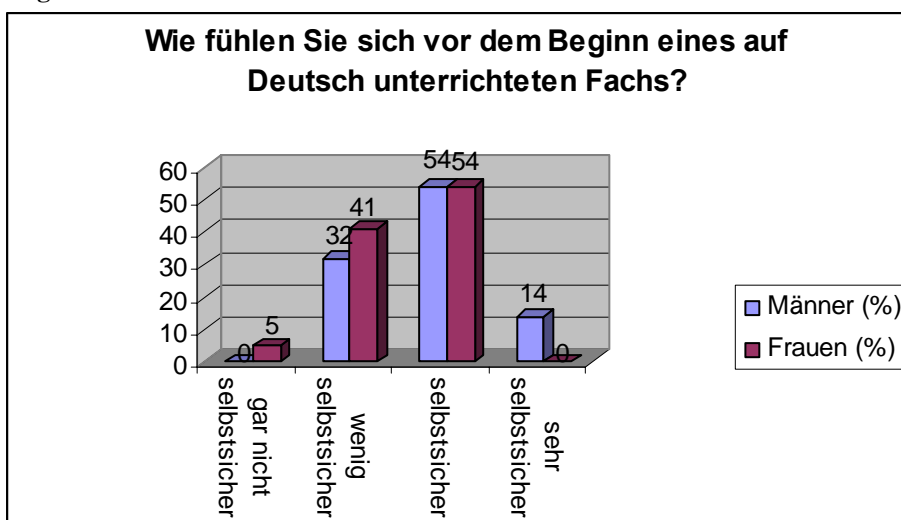


Diagramm 35

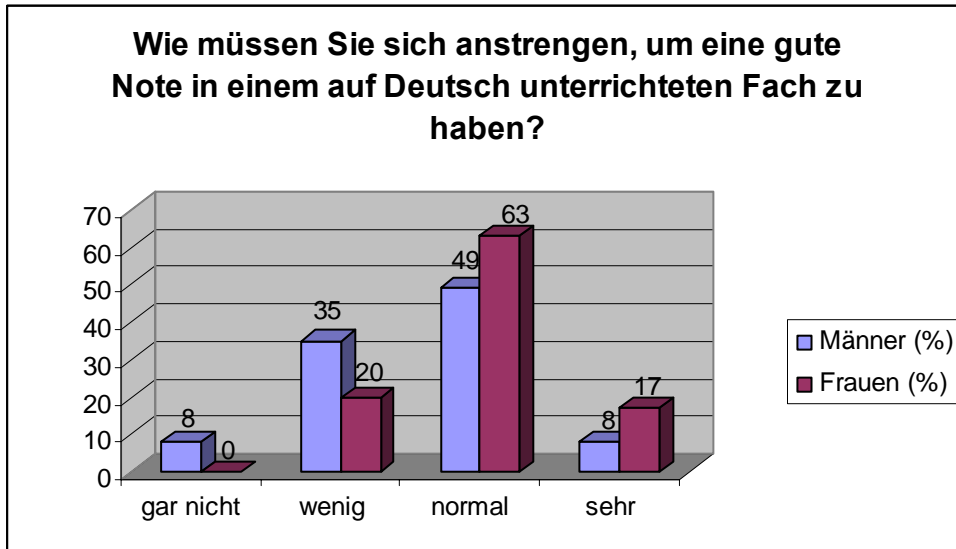


Diagramm 36

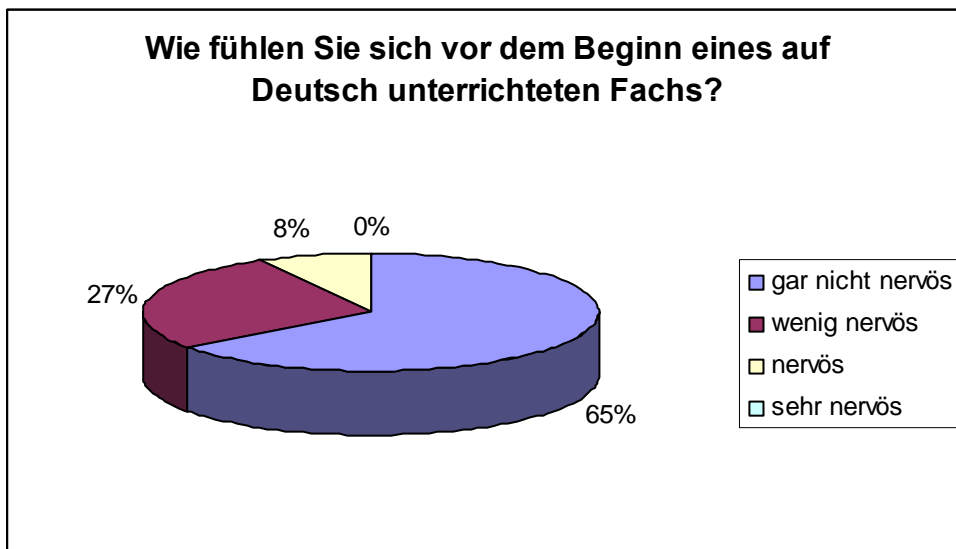


Diagramm 36 bis

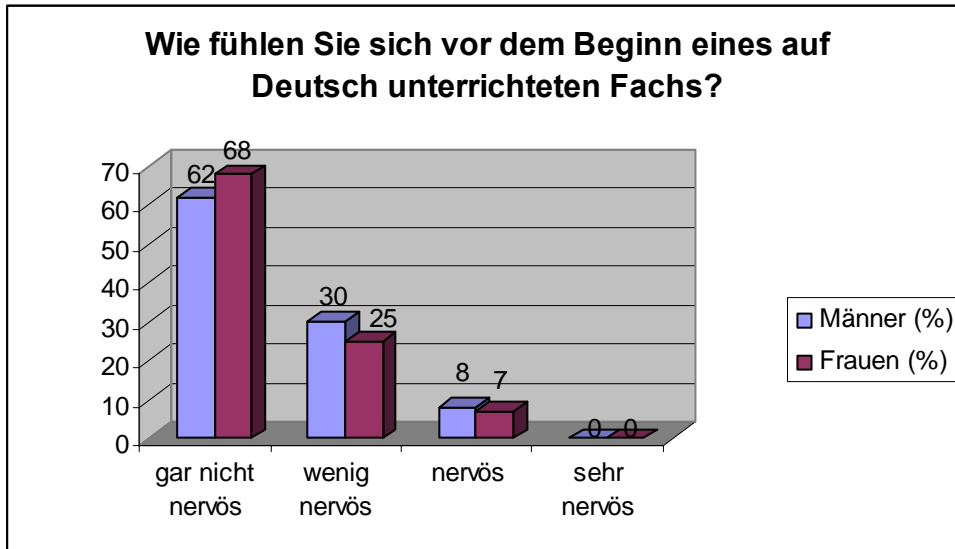


Diagramm 37

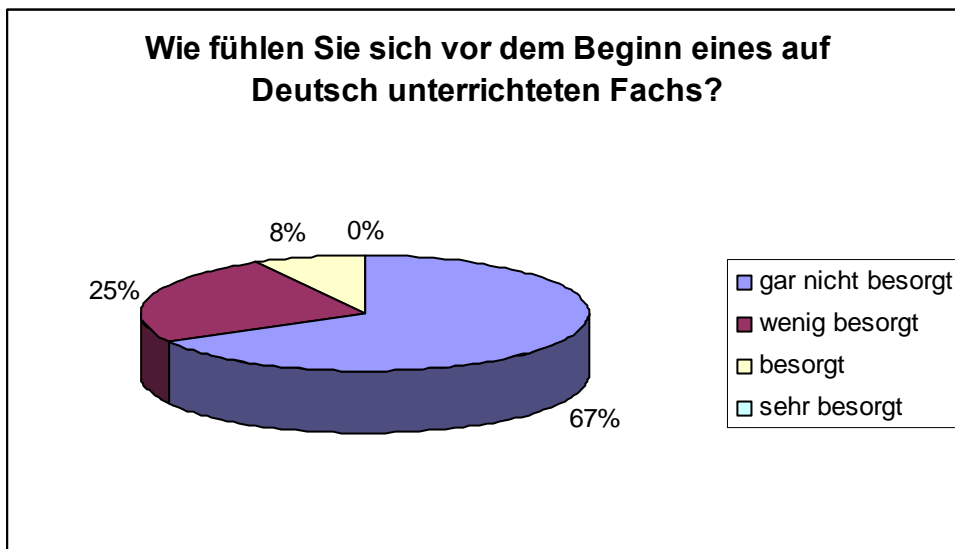


Diagramm 37 bis

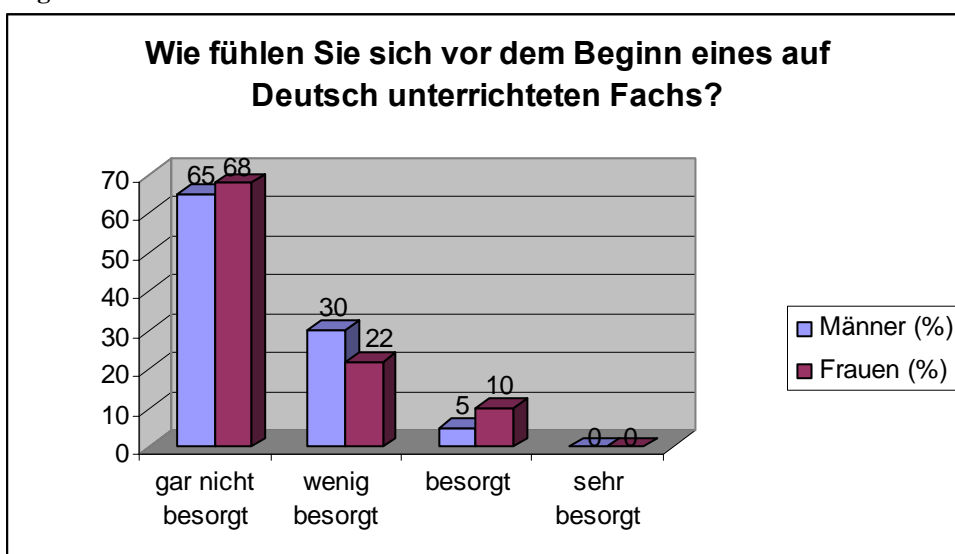


Diagramm 38

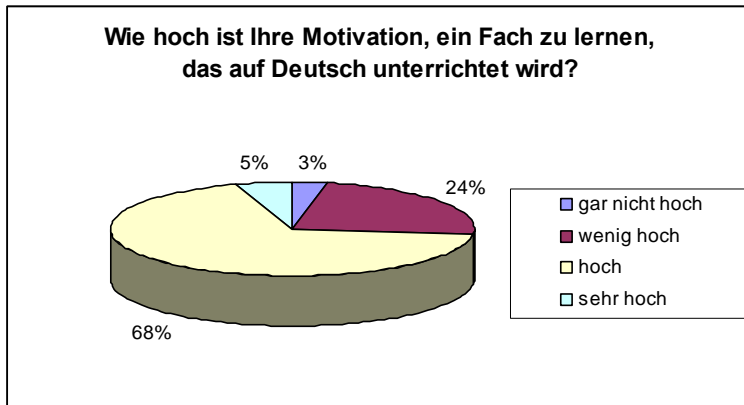


Diagramm 39

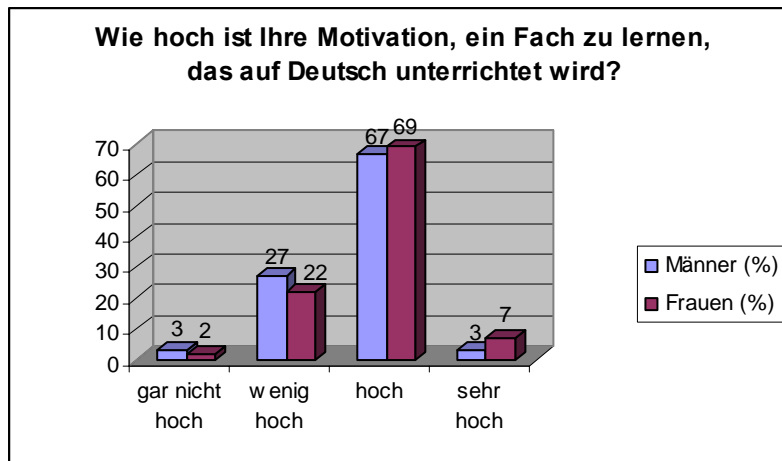


Diagramm 40

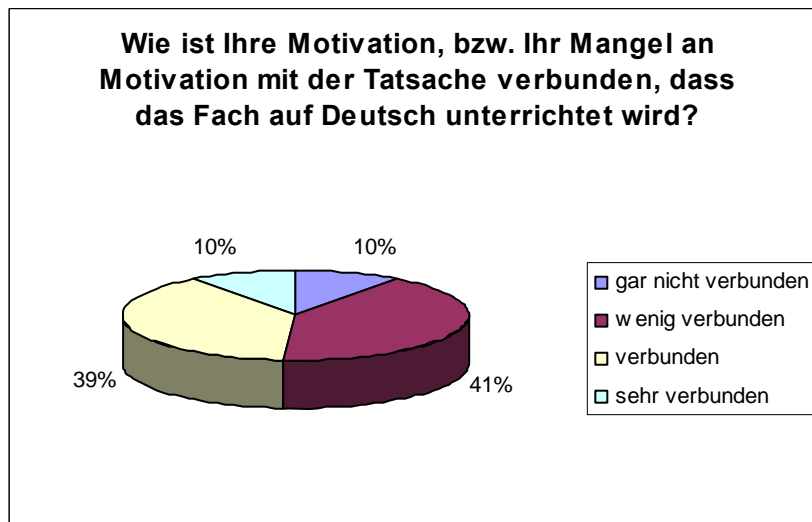


Diagramm 41

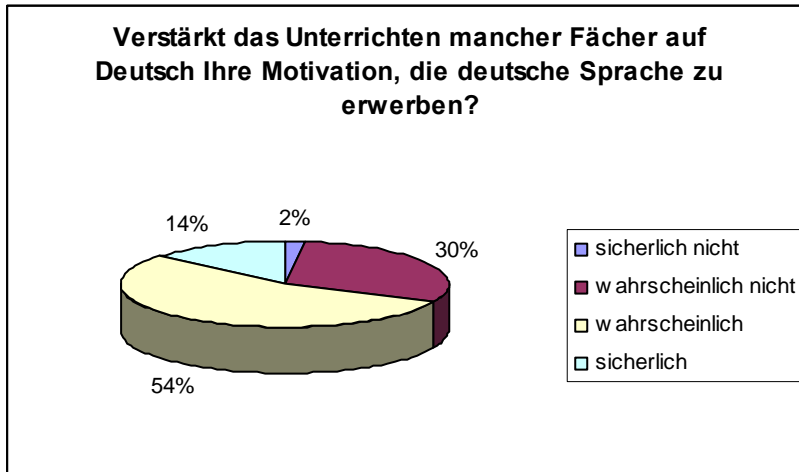


Diagramm 42

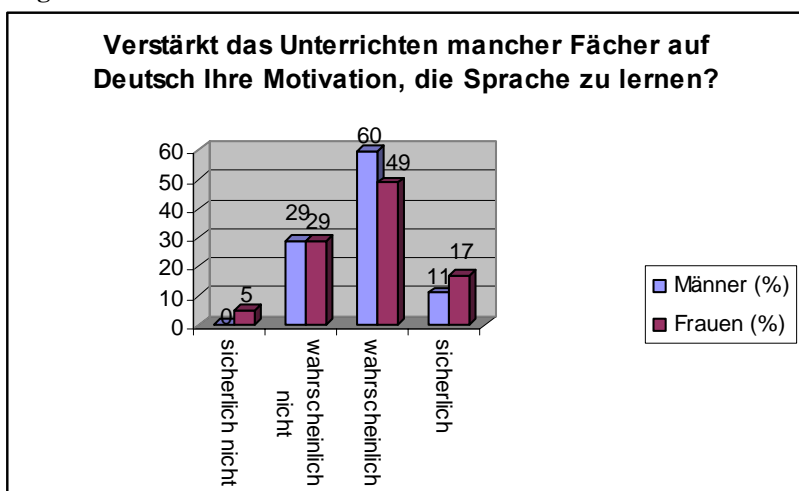
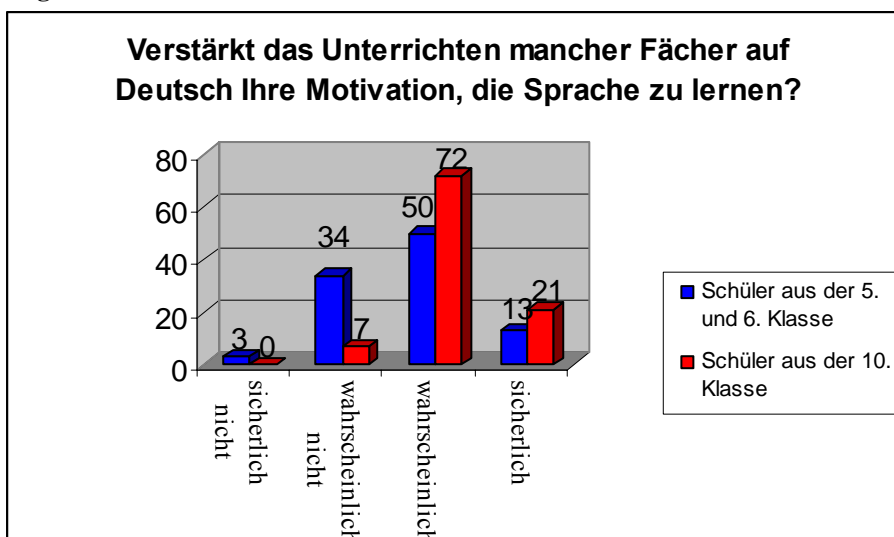


Diagramm 43



Kapitel 3

Diagramm 44

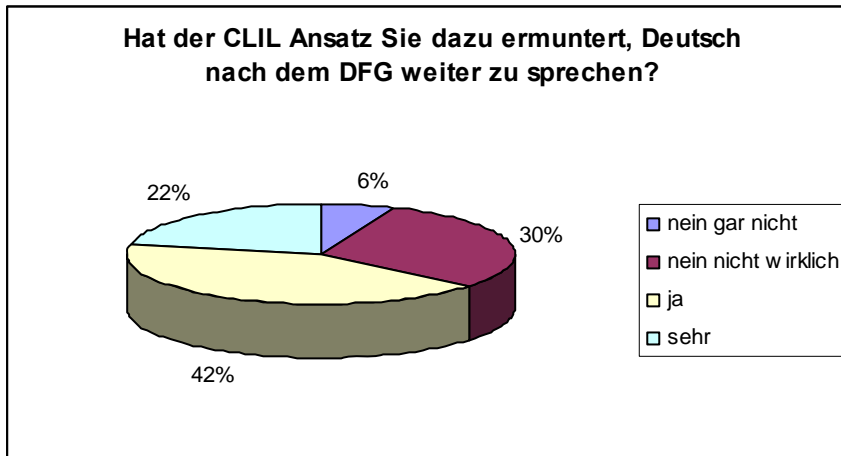


Diagramm 45

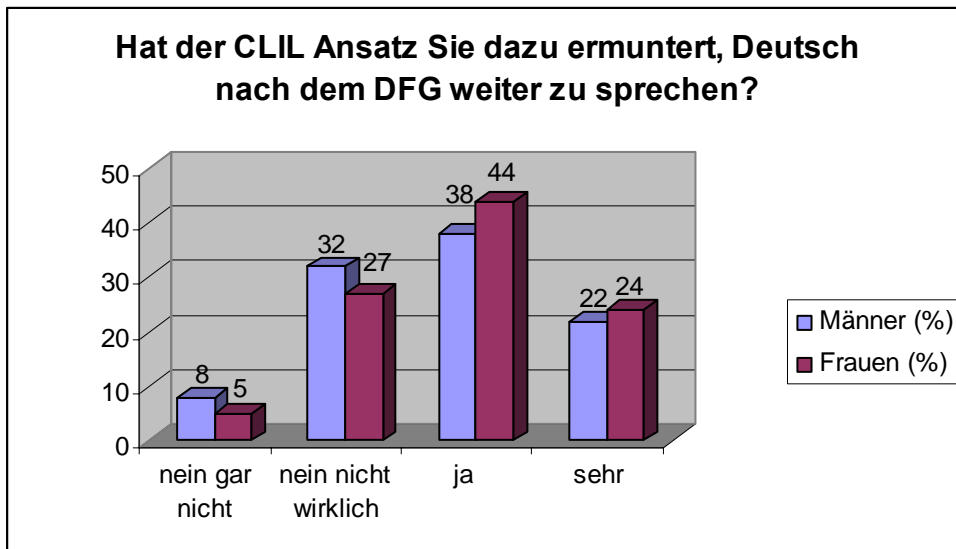


Diagramm 46

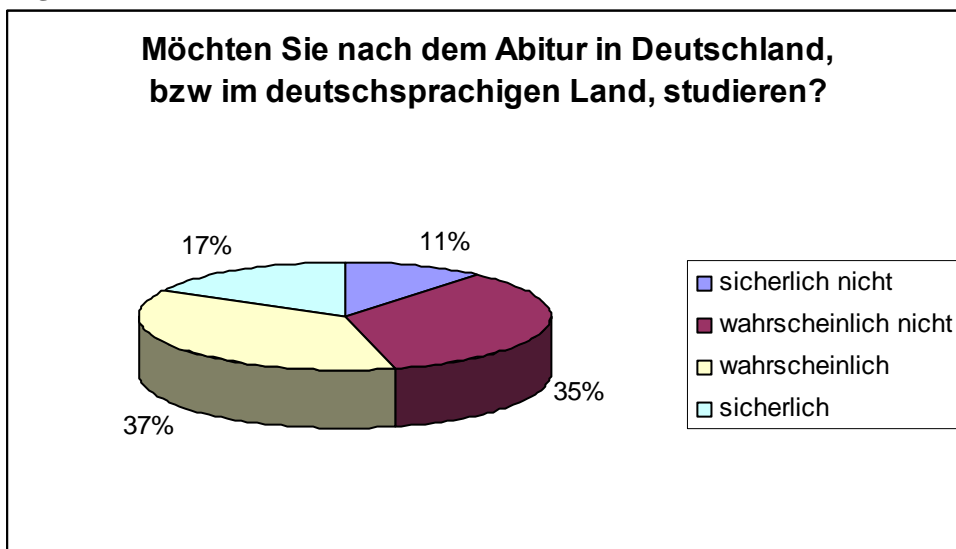


Diagramm 47

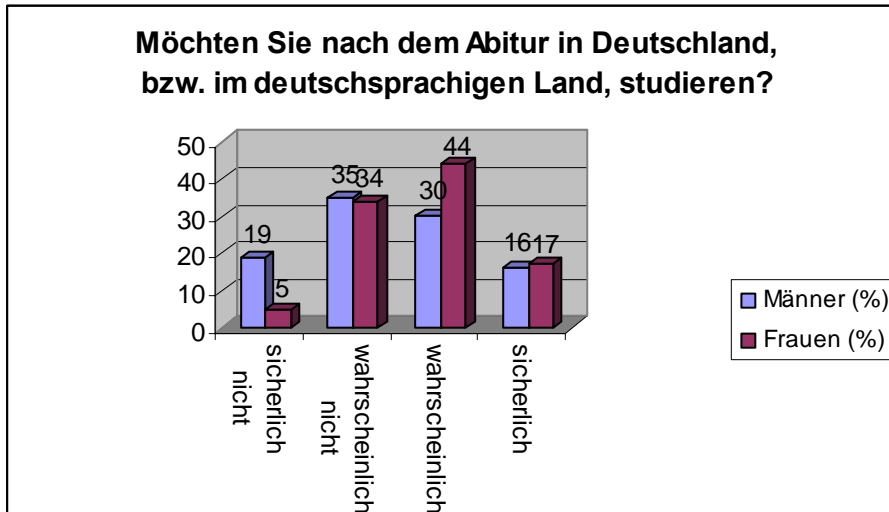


Diagramm 48

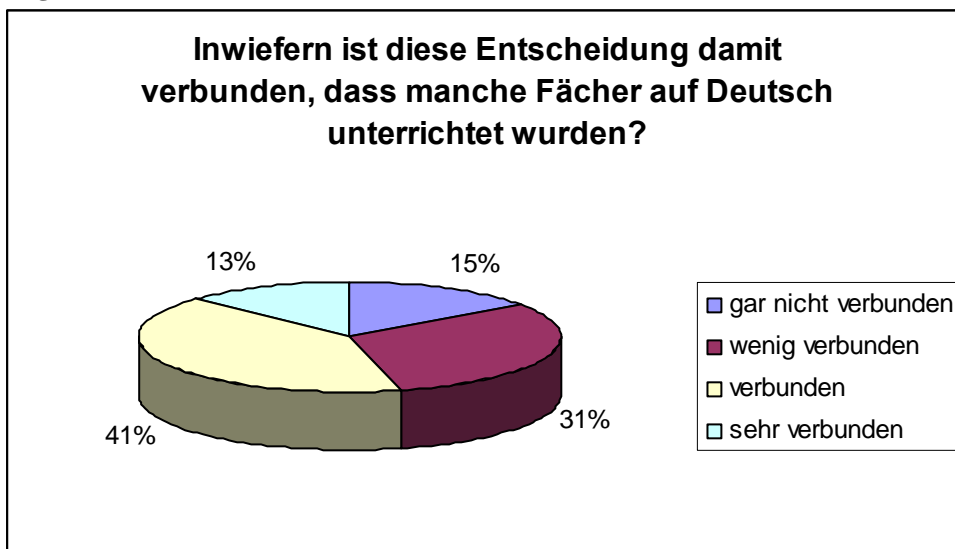


Diagramm 48 bis

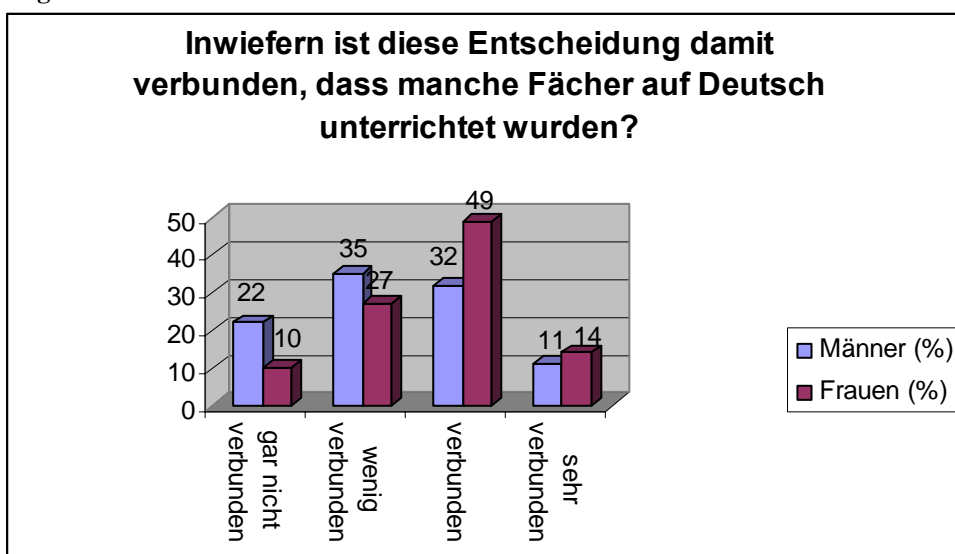


Diagramm 49

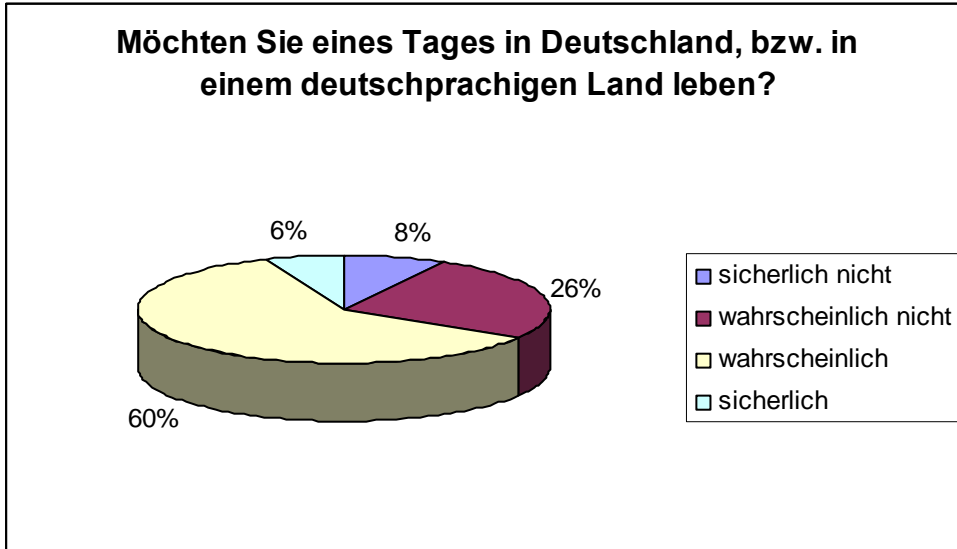


Diagramm 50

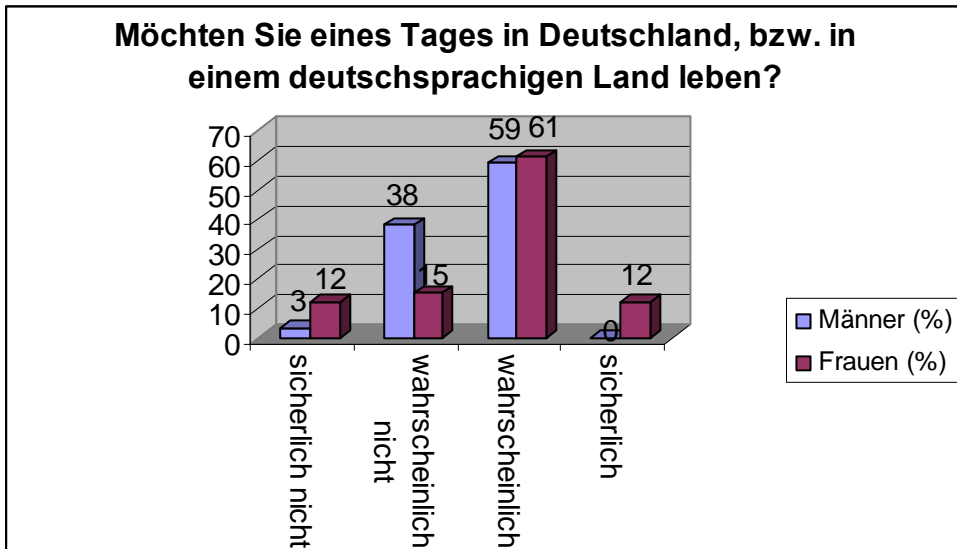


Diagramm 51

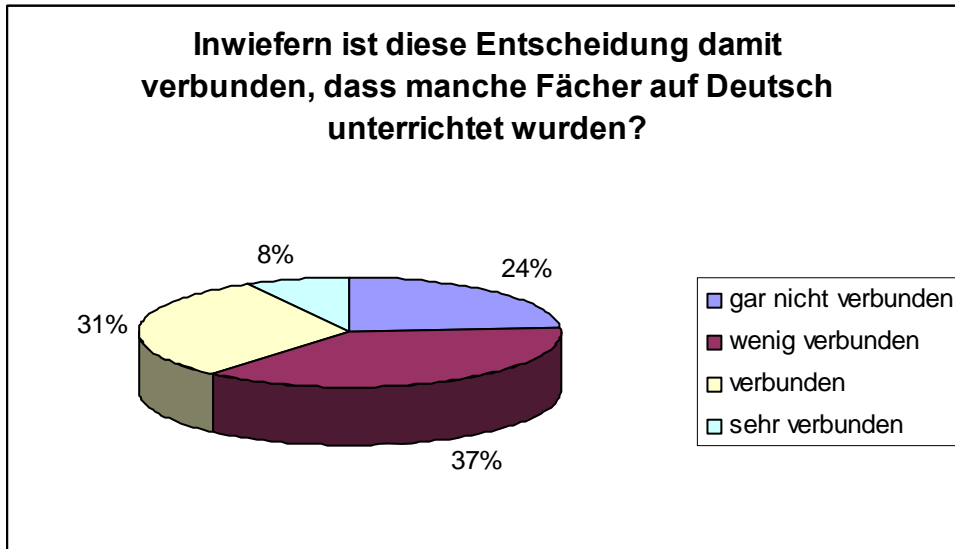


Diagramm 51 bis

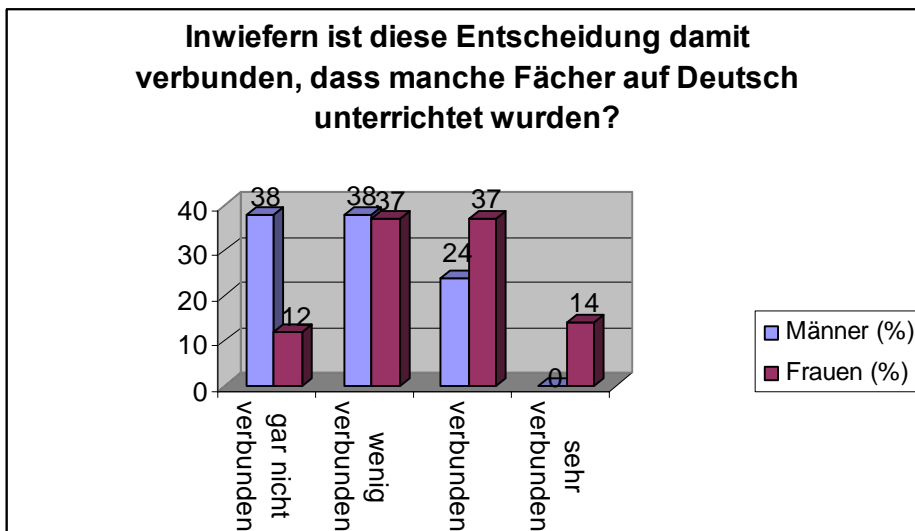


Diagramm 52

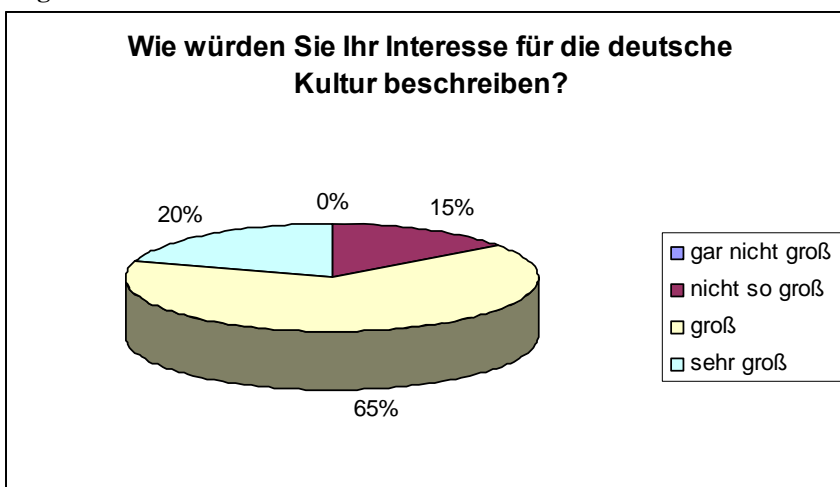


Diagramm 53

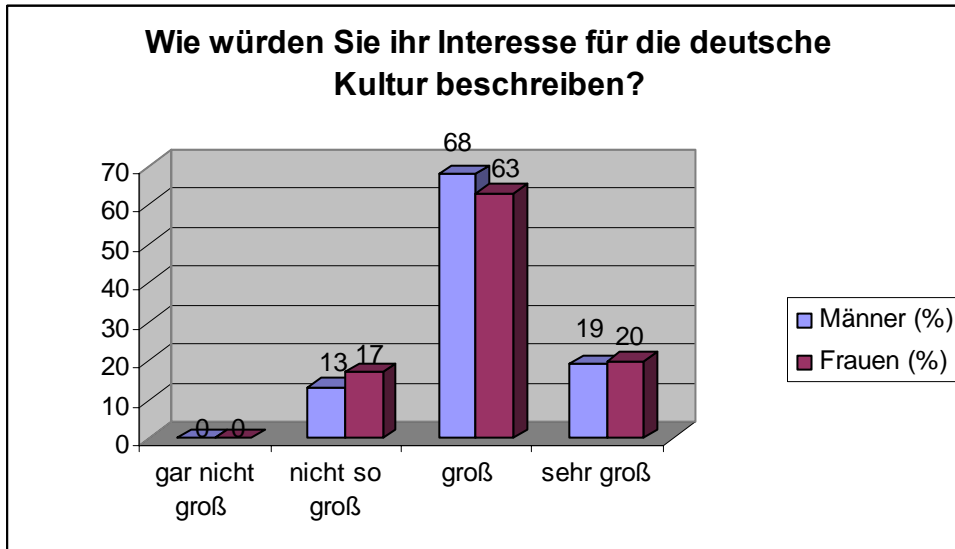


Diagramm 54

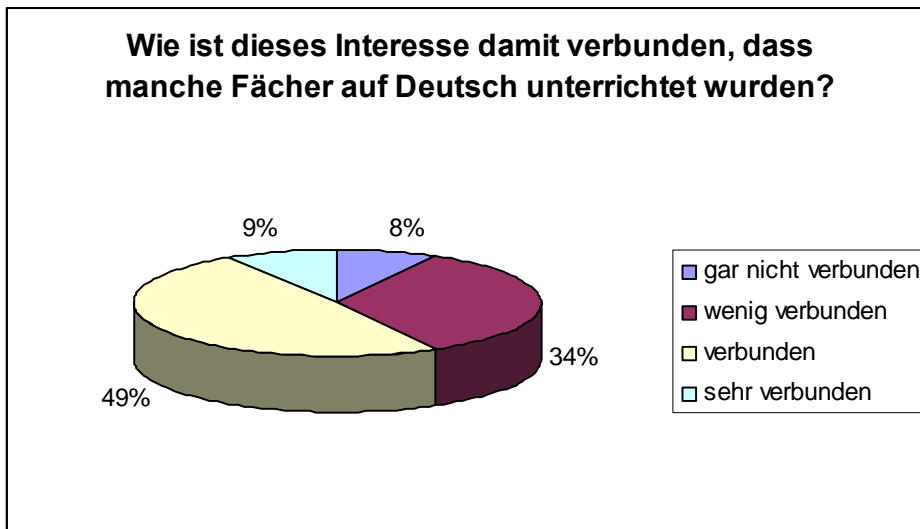


Diagramm 55

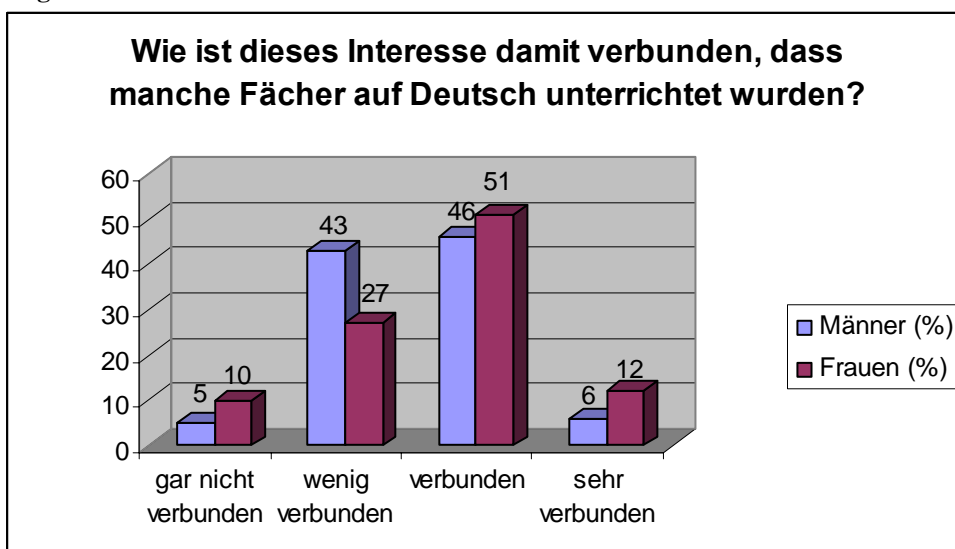


Diagramm 56

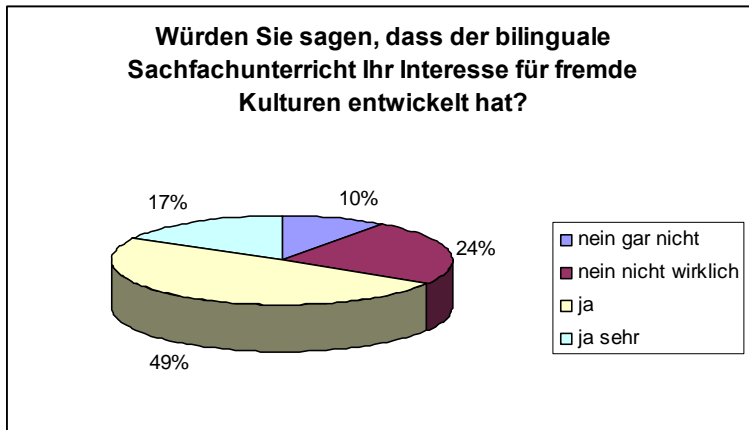


Diagramm 57

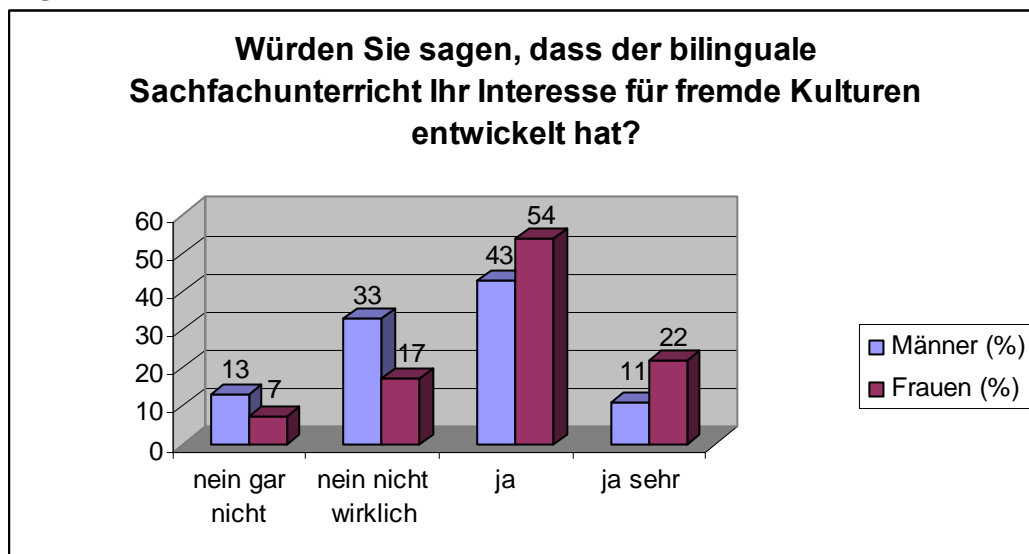


Diagramm 58

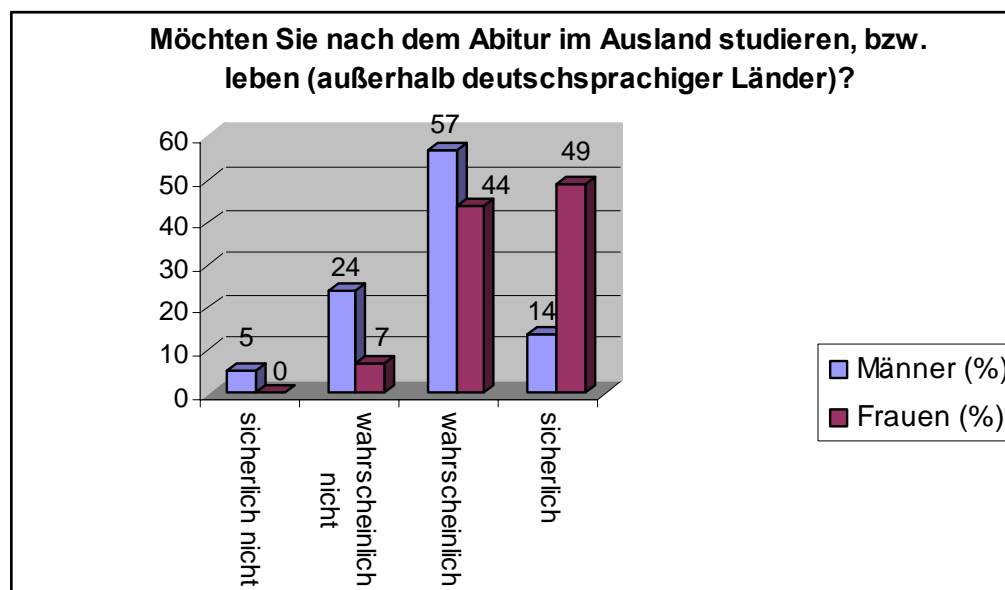
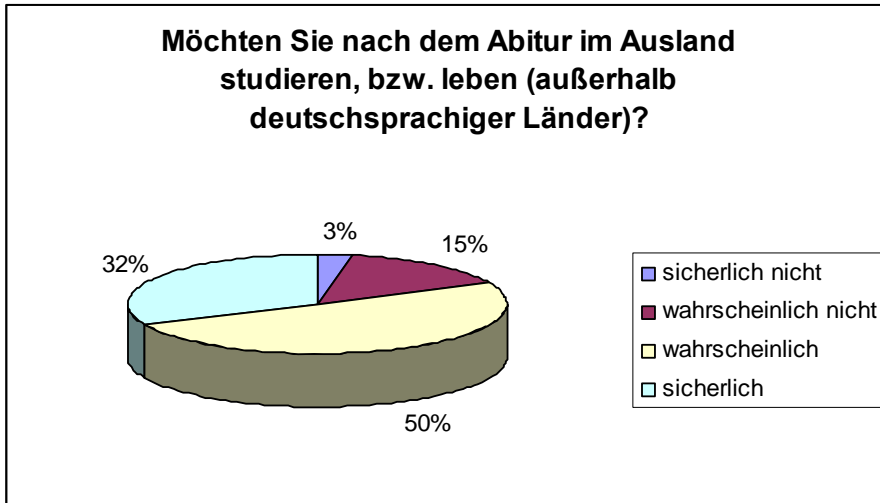


Diagramm 59



Anhang 5a: Frage 13 (auf Deutsch)

a) Antworten der Jungen

Eher positive Adjektive	Eher negative Adjektive	Substantive
Anders Angenehm zu sprechen Ausgeprägt Aussichtsvoll Bereichernd Betont Bilderreich Cool Deutlich Eindeutig Entspannt Expressiv Gewöhnlich Intelligent Interessant Klar Logisch Lustig Melodisch Nützlich Original Praktisch Präzis Reich Schön Spannende Literatur Vielseitig Wichtig	Anspruchsvoll Anstrengend Außer Deutschland wenig gesprochen Kompliziert Langweilig Schwierig Stressig Unelegant Verpflichtend	Austauschpartner Berlin Bier Deklination Dialekt Dialog Diplomatie Europa Freiburg Freud Geschichte Goethe Kafka Kultur Literatur Merkel Öffnung Reise Sachfach Sehnsucht Versuch Zweite Welt

reich, schön, melodisch, nützlich, Deklination, schwierig, interessant, expressiv, kompliziert, anspruchsvoll, Kultur, lustig, anstrengend, bereichernd, wichtig, logisch, Reise, Europa

b) Antworten der Mädchen

Eher positive Adjektive	Eher negative Adjektive	Substantive
Angenehm zu hören Bereichernd Beruhigend Einzigartig Feinsinnig Interessant Klar Logisch	Guttural Komplex Kompliziert Schwierig Selten Streng Wenig gesprochen Wenig anerkannt	Arbeit Austausch DFG Europa Flüssigkeit Goethe Grammatik Hausaufgaben

Melodisch Nützlich Praktisch Präzis Regelmäßig Reich Schön Sozial Strukturiert Vertraut		Kafka Kant Kindheit Kultur Literatur Offenheit Partnersprache Reflexion Ruhe Texterklärung Sicherheit (einer Arbeitsstelle zu finden)
--	--	--

Interessant, reich, kompliziert, logisch, nützlich, komplex, Offenheit, Europa, schwierig, Goethe, schön

Anhang 5b : Frage 13 (französische Antworten)

HOMME :

BIERE
CHANTANT
CARRE
COMMUNE
DIALECTE
DECLINATION
DEMODEE
DETENDU
DIFFICILE
GOETHE
HISTOIRE
RIGOUREUX
RUDE
RICHE
UTILE
BELLE
BERLIN
COMPLIQUEE
COOL
DEKLINATION
DIPLOMATIE
EUROPE x2
IMPORTANTE
LITTERATURE
LUSTIG
MERKEL
PRATIQUE
RICHE
SCHÖN
ACCENTUEE
AGREABLE A PARLER
ARTICULEE
BELLE X3
CHANTANTE
CLAIRE
COMPLIQUEE x2
CORRESPONDANT
CULTURE
DECLINATION
DIALOGUE
DIFFERENTE
DIFFICILE
DIVERSIFIEE
DEUXIEME MONDE
DROLE
EFFORT
ENNUYEUX
ENRICHISSANTE

ESSAI
CULTURE
FREIBURG
FREUD
IMAGEE
IMPORTANTE
INELEGANTE
INTELLIGENTE
INTERESSANTE x2
JOLIE
KAFKA
LOGIQUE
MATIERE AU LYCEE
MUSICALE
ORIGINALE
OUVERTURE
PASSIONNANTE LITERATURE
PEU PARLEE HORS DE L'ALLEMAGNE
PRECISE
PROMETTEUSE
RICHE x2
SEHNSUCHT
STRESSANT
TYPEE
 UTILE X 3
VOYAGES x2

FILLES :

BELLE
DELICATE A L ECOUTE
ECHANGE
ENRICHISSANTE
FAMILIERE
FLUIDITE
GOETHE
GRAMMAIRE
INTERESSANTE
KAFKA
KANT
LITTERAIRE
OUVERTURE
RICHE
SUBTILE
CONTRAIGNANTE
ENRICHISSANTE
EXPRESSIVE X3
INTERESSANTE X3
LOGIQUE x2
MUSICALE

MELODIEUSE
RICHE X3
RIGoureuse
UTILE
AGREABLE A ENTENDRE
BELLE
COMPLIQUEE X3
CULTURE
DIFFICILE
EUROPE
GOETHE
GUTTURAL
HAUSAUGABEN
INTERESSANTE X4
LFA DFG
LOGIQUE X3
MUSICALE
PEU PARLE x2
PARTNERSPRACHE
PRATIQUE
REGULIERE
RICHE X3
SOCIALE
TEXTERKLÄRUNG
TRAVAIL
UTILE X 3
ASSURANCE DE TROUVER UN JOB
CLAIRE
COMPLEXE
DIFFICILE
ENFANCE
INTERESSANTE
ORGANISEE/STRUCTUREE
OUVERTURE D'ESPRIT
PRECIS
PEU COMMUNE
PEU VALORISEE
RARE
RASSURANTE
RIGUEUR
TRANQUILITE
COMPLEXE
INTERESSANTE
REFLEXION

Anhang 6: Frage 13 (instrumentelle und integrative Begriffe)

- ☐ : Begriffe, die eher auf integrativen Motiven verweisen
- ☑ : Begriffe, die eher auf instrumentellen Motiven verweisen
- (x...): wie oft der Begriff erwähnt wurde

a) Antworten der Jungen

Eher positive Adjektive	Eher negative Adjektive	Substantive
Anders Angenehm zu sprechen Ausgeprägt Aussichtsvoll Bereichernd (x2) Betont Bilderreich Cool Deutlich Eindeutig Entspannt Expressiv (x3) Gewöhnlich Intelligent Interessant (x3) Klar Logisch (x2) Lustig (x2) Melodisch (x5) Nützlich (x4) Original Praktisch Präzis Reich (x6) Schön (x6) Spannende Literatur Vielseitig Wichtig (x2)	Anspruchsvoll Anstrengend Außer Deutschland wenig gesprochen Kompliziert Langweilig Schwierig Stressig Unelegant Verpflichtend	Austauschpartner Berlin Bier Deklination (x3) Dialekt Dialog Diplomatie Europa (x2) Freiburg Freud Geschichte Goethe Kafka Kultur (x2) Literatur Merkel Öffnung Reise (x2) Sachfach Sehnsucht Versuch Zweite Welt

b) Antworten der Mädchen

Eher positive Adjektive	Eher negative Adjektive	Substantive

Angenehm zu hören Bereichernd Beruhigend Einzigartig Feinsinnig Interessant (x6) Klar Logisch (x3) Melodisch Nützlich (x3) Praktisch Präzis Regelmäßig Reich (x4) Schön (x2) Selten Sozial Strukturiert Vertraut	Guttural Komplex Kompliziert Schwierig Streng Wenig gesprochen Wenig anerkannt	Arbeit Austausch DFG Europa (x2) Flüssigkeit Goethe (x2) Grammatik Hausaufgaben Kafka Kant Kindheit Kultur Literatur Offenheit (x2) Partnersprache Reflexion Ruhe Texterklärung Zusicherung (einer Arbeitsstelle zu finden)
--	--	--

Tabelle 3 Instrumentelle und integrative Motivation bei den befragten Schülern (N Wörter= 132)

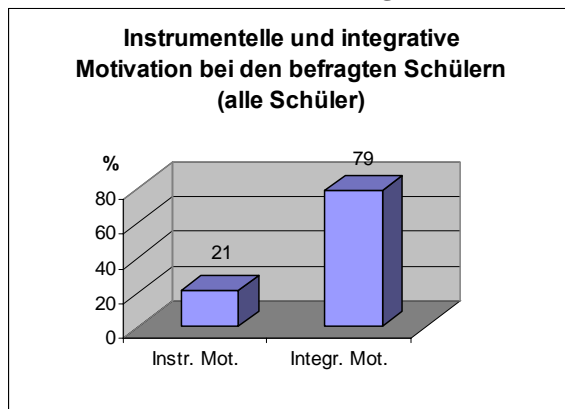


Tabelle 4 Instrumentelle und integrative Motivation bei den Schülern und Schülerinnen des DFG

