

## EIN EMPIRISCH-QUANTITATIVER BLICK AUF „TYPISCHE“ CLIL-SCHÜLER(INNEN) UND IHRE ENTWICKLUNG

Qui est engagé dans l'enseignement de type EMILE? Quel est l'impact d'un enseignement de type EMILE sur les apprenants? Ces questions ne trouvent, étonnamment, pas encore de réponses claires. Elles sont abordées tant par les théoriciens que les praticiens, par la science que par l'école, avec certes des intérêts différents, mais sont essentiellement traitées de la même manière à deux niveaux : d'une part, par le biais d'enquêtes sur les compétences glo-bales et sur les notes des étudiants en anglais, et sur l'intérêt pour la matière. Ces aspects sont évalués avant le début de l'enseignement de type EMILE et deux ans plus tard. D'autre part, les perspectives des apprenants quant à leurs attitudes, leurs émotions et leurs perceptions sont étudiées par des questionnaires. Souvent, ces deux approches ne sont pas soutenues par des hypothèses communes.

### ● Dominik Rumlich Uni Münster



Dr. Dominik Rumlich ist seit 2016 Juniorprofessor für Didaktik der englischen Sprache an der Universität Münster und unterrichtet Englisch an einem Gymnasium

im Nebenamt. Seine Forschungsschwerpunkte sind CLIL, affektiv-motivationale Faktoren des Fremdsprachenlernens, Assessment sowie der Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe.

### 1. Die Idee (nachfolgender) quantitativer Forschung und ihre Relevanz für Lehrkräfte

„Bilingualer Unterricht hat Konjunktur“ schrieben Otten und Wildhage (2003: 12) vor 15 Jahren im Hinblick auf CLIL in Europa und identifizierten Eltern, Schülerinnen und Schüler, Schulen sowie Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker als die treibenden Kräfte – eine Liste, die sicherlich auch um Bildungsverantwortliche zu erweitern ist. Die Einführung des bilingualen Unterrichts an deutschen Schulen sei eine „Erfolgsgeschichte“ mit einer „rasanten Entwicklung insbesondere in den vergangenen gut 10 Jahren“ (*Ibid.*: 10). Doch aus der Perspektive der Forschung überrascht dies, da „noch keineswegs massenhafte und eindeutige, empirisch abgesicherte Ergebnisse hinsichtlich der zentralen Annahmen und Ansprüche des bilingualen Unterrichts und seiner Überlegenheit vorliegen“ (Vollmer, 2010: 51). Diese Situation hat sich bis heute nicht grundlegend geändert.

Eine der maßgeblichen Ursachen dafür ist neben der absoluten Menge an Forschung

die Kontext-Spezifität der Forschungsergebnisse, die per se nicht überwunden werden kann; im Bereich des CLIL-Unterrichts wird sie u.a. determiniert von Faktoren wie den verwendeten Fremd- bzw. Zweitsprachen, den angebotenen Sachfächern, der Einbindung der Schulsprache(n) und den unterrichtlich-schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (Intensität, Dauer und Freiwilligkeit des Programms; Bildung separater Bildungsgänge mit SchülerInnen[aus]wahl und sprachlicher Vorbereitung). Das schränkt eine Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse aus anderen Ländern und Kontexten stark ein. Das schließt jedoch nicht aus, dass Resultate kontextübergreifend trotzdem ähnlich und damit übertragbar sein können. Quantitative Forschungsergebnisse können und sollen daher vor allem *potentielle* Auswirkungen des CLIL-Unterrichts und seiner Rahmenbedingungen identifizieren bzw. erste Indizien dafür liefern, auch wenn dabei niemals das CLIL-Prinzip per se, d.h. kontextunabhängig, evaluiert werden kann.

Für Lehrkräfte bieten die nachfolgenden Ergebnisse daher einen Anknüpfungspunkt

punkt zur Einschätzung der Ausgangsbasis und Wirkung ihres eigenen (CLIL-) Unterrichts, seiner allgemeinen Ausrichtung sowie *food for thought* zur Evaluation und Erklärung des Klassen- und individuellen Lernendenverhaltens. Zu diesem Zweck werden die Erkenntnisse der zweijährigen Längsschnittstudie DENOCS (*Development of North Rhine-Westphalian CLIL Students*) mit knapp 1000 gymnasialen Lernenden in 38 Klassen zunächst mittels eines generellen Überblicks und anschließend in Form eines „Interviews“ zu Einstellungen, Emotionen und Wahrnehmungen zusammengefasst.

## 2. Die Studie DENOCS

DENOCS (Zusammenfassung in Rumlich, 2017; ausführliche Darstellung in Rumlich, 2016) entstand aus der folgenden Frage: Inwiefern verbessert bilingualer Sachfachunterricht (in der Folge synonym mit CLIL) an Gymnasien in der Sekundarstufe I in NRW die Englischkompetenzen der Lernenden und wie lässt sich das Ergebnis erklären?

### 2.1 Forschungskontext und Studiendesign

In den intensivsten CLIL-Programmen in Deutschland werden ab der 7. Klasse (Durchschnittsalter 12-13 Jahre; 9. Klasse in der Schweiz) bis zu drei CLIL-Fächer in einem Schuljahr erteilt. Die Wahl von CLIL ist optional und erfolgt häufig beim Übergang zur Sekundarstufe (nach der 4. Klasse). Eltern treffen die Entscheidung zusammen mit ihrem durchschnittlich 9- bis 10-jährigen Kind nach einer Beratung durch die Grundschullehrkraft und der CLIL-Lehrkräfte an der weiterführenden CLIL-Schule. Seitens der Kultusministerkonferenz (KMK, 2013: 5) wird CLIL als „Beitrag zur Begabtenförderung im sprachlichen Bereich“ gesehen und auch viele (Homepages der) Schulen weisen darauf hin, dass CLIL-Züge v.a. für überdurchschnittliche Lernende mit guten Noten sowie hoher Lern- und Anstrengungsbereitschaft geeignet seien, was den Vorwurf des Elitismus nährt. Da in vielen Bundesländern in den Jahrgängen 5 und 6 eine Vorbereitung auf CLIL in Form von 1-2 zusätzlichen Unterrichtsstunden in der Fremdsprache erfolgt, werden CLIL-Lernende vielfach von Regelschülerinnen und -schülern getrennt in separaten CLIL-Klassen unterrichtet.

Diese Gemengelage legt nicht nur eine Positivauswahl, sondern auch das Auftreten (sprach-)lernförderlicher Effekte

aufgrund des zusätzlichen Vorbereitungsunterrichts (z.B. durch Vorwissenssteigerung) und der Klassenkomposition nahe. Diese Einflüsse waren zuvor bei der Abschätzung der sprachlichen Wirkung(sweise) von CLIL zum Zeitpunkt der Entwicklung der DENOCS-Studie im Jahre 2009 nur unzureichend berücksichtigt worden. Aufgrund dieser Forschungslücke erschien ein Fokus auf globale englische Sprachkompetenz sinnvoll, da es als breitetes sprachliches Kompetenzkonstrukt mit allen sprachlichen Fertigungsbereichen in enger Verbindung steht und daher zur Schaffung einer Forschungsbasis optimal beiträgt.

Der spezifische CLIL-Kontext legte eine Längsschnittstudie vom Ende der 6. bis zum Ende der 8. Klasse nahe, um zunächst die Eingangsunterschiede direkt vor Beginn des CLIL-Unterrichts abschätzen und dabei genauer untersuchen zu können. Es stand z.B. die Hypothese im Raum, dass die Positivselektion der CLIL-Klassen zu einer gleichzeitigen Negativselektion der Regelklassen an CLIL-Schulen verglichen mit Regelschulen beitragen könnte. Dies führte zu der Entscheidung, sowohl die Parallelklassen der CLIL-Klassen (PARA) als auch Klassen von Schulen ohne CLIL (REGEL) als Kontroll- bzw. Vergleichsgruppen heranzuziehen. Unter Abzug der Eingangsunterschiede als kombiniertem Selektions-, Vorbereitungs- und Klassenkompositionseffekt lässt sich zu späteren Zeitpunkten dann der Einfluss von CLIL auf die globale Sprachkompetenz abschätzen. Die Messung weiterer potentieller Einflussfaktoren wie Englisch-Selbstkonzept und -Fachinteresse, Kontakt zum Englischen in der Freizeit, verbale kognitive Fähigkeiten in der Schulsprache Deutsch, Geschlecht und Erstsprache ermöglichte

**Für Lehrkräfte bieten die nachfolgenden Ergebnisse einen Anknüpfungspunkt zur Einschätzung der Ausgangsbasis und Wirkung ihres eigenen (CLIL-) Unterrichts, seiner allgemeinen Ausrichtung sowie *food for thought* zur Evaluation und Erklärung des Klassen- und individuellen Lernendenverhaltens.**

**Lernende mit der deutschen Note 4 (ausreichend) in CLIL-Klassen zeigen deutlich höhere durchschnittliche Englischkompetenzen als in PARA- bzw. REGEL-Klassen, wo das gleiche Sprachkompetenzlevel mit den deutschen Noten 2 und 3 (gut/befriedigend; REGEL) oder gar mit den Bestnoten 1 und 2 (sehr gut/gut; PARA) korrespondiert.**

darüber hinaus eine Untersuchung der potentiellen (in)direkten Wirkmechanismen von CLIL. CLIL könnte z.B. „erhöhte Motivation und Bereitschaft zum (außerschulischen wie lebenslangen) Weiterlernen“ fördern (Vermutung von Vollmer, 2010, 65; direkter Effekt), die dann wiederum die fremdsprachlichen Kompetenzen fördern könnten (vermittelter/indirekter Effekt von CLIL).

Um die potentiell vorhandenen Effekte gegen den Zufall absichern zu können, d.h. tatsächlich vorhandene Unterschiede in Form statistischer Signifikanz sichtbar zu machen, ist eine hinreichend große Stichprobe vonnöten. Insgesamt nahmen 1.400 Lernende teil, die sich in der Hauptstichprobe auf die Gruppen CLIL (414 Lernende), PARA (360 Lernende) und REGEL (179 Lernende) verteilten; diese Daten bilden die Grundlage für den nachfolgenden Abschnitt 2.2 sowie das Interview (Abschnitt 3). Weitere Gruppen zu explorativen Zwecken stammten bspw. von zwei CLIL-Realschulen, einem Gymnasium mit gemischten CLIL-Klassen und einer Immersionsschule, die für einen klaren Fokus in der Folge jedoch nicht weiter berücksichtigt werden.

## **2.2 Kurz-Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse**

Am Ende der 6. Klasse weisen zukünftige CLIL-Lernende einen durchschnittlichen Vorsprung in globaler Englischkompetenz von einem (im Vergleich zur Gruppe REGEL) bzw. eineinhalb bis zwei Schuljahren (im Vergleich zur Gruppe PARA) auf. Solche Selektions-, Vorbereitungs- und Klassenkompositionseffekte treten ebenfalls bezüglich aller weiteren untersuchten Einflussfaktoren (Englisch-Selbstkonzept, Englisch-Interesse, Kontakt zum Englischen in der Freizeit und verbale Intelligenz) zu Tage und unterstreichen die überaus positiven sprachlernförder-

lichen Eigenschaften von (zukünftigen) CLIL-Lernenden. Gleichzeitig weisen PARA-Gruppen z.T. deutlich niedrigere Werte im Vergleich zu Regelgruppen auf, was Negativselektion nahelegt (eine Ausnahme bildet das Selbstkonzept, das vermutlich vom Prestige der CLIL-Schule positiv beeinflusst wird). Diese massiven Eingangsunterschiede bleiben – auch im Hinblick auf die globale Sprachkompetenz – bis zum Ende der 8. Klasse weitestgehend erhalten, d.h. es zeigen sich keine Zuwächse bzw. Effekte, die sich auf CLIL selbst zurückführen ließen. Mit Wohlwollen könnte man einen Mini-Effekt für das Selbstkonzept in die Zahlen interpretieren, während der Prestige-Effekt in den PARA-Gruppen verschwindet.

Ein Blick auf die Leistungsbewertung (Rumlich, 2018) in beiden Klassenstufen verdeutlicht, dass CLIL-Lernende zwar durchschnittlich leicht bessere Englischnoten erhalten; betrachtet man aber differenziert, wie die einzelnen Notenstufen (1=sehr gut bis 6=ungenügend) mit Sprachkompetenz zusammenhängen, so ergibt sich ein alarmierendes Bild: Lernende mit der deutschen Note 4 (ausreichend) in CLIL-Klassen zeigen deutlich höhere durchschnittliche Englischkompetenzen als in PARA- bzw. REGEL-Klassen, wo das gleiche Sprachkompetenzlevel mit den deutschen Noten 2 und 3 (gut/befriedigend; REGEL) oder gar mit den Bestnoten 1 und 2 (sehr gut/gut; PARA) korrespondiert. Dabei gilt: Je schlechter die durchschnittliche Klassenleistung, desto besser ist die Note, die für die gleiche Sprachkompetenz gegeben wird; das gilt auch im Vergleich der CLIL-Klassen untereinander. Dieses Phänomen, dass die Umgebung einen Einfluss auf die Einschätzung des Individuums hat, wird als Referenzgruppen-, Fischteich- oder *Big-Fish-Little-Pond* Effekt bezeichnet (Marsh, 1987). Das leistungsstarke Umfeld innerhalb der CLIL-Klassen löst diesen Effekt aus, der im vorliegenden Fall zu einer systematisch ungünstigeren Leistungsbewertung führt. Damit werden nicht nur klassenübergreifende Validität und Vergleichbarkeit der Noten, sondern u.a. auch ihre Feedback- und Motivationsfunktion eingeschränkt. Hier wären ein stärkeres Bewusstsein der Lehrkräfte für diese Mechanismen, die (gerechtfertigte) Vergabe besserer Noten und die Verwendung alternativer Feedbackinstrumente potentielle Schritte in die richtige Richtung.

### 2.3 Das „Interview“: Durchschnittliche Einstellungen, Emotionen und Wahrnehmungen

Die Erkenntnisse des Fragebogens werden nachfolgend als fiktives Interview präsentiert. Das Ziel dabei ist, die Auswertung der Daten weniger zahlenlastig zu gestalten und auf relevante Erkenntnisse zu fokussieren, die sich vom Durchschnitt (D) als genereller Tendenz und *food for thought* ableiten lassen – freilich ohne dass dies kontextübergreifende Gültigkeit für den Einzelfall besäße. Die wörtliche Formulierung des Untersuchungsinstruments dient zusammen mit den verbalisierten statistischen Durchschnittswerten als „Antwort“, die von einleitenden Fragen eines fiktiven Interviewenden (I) flankiert werden, die das Erkenntnisinteresse bzw. potentielle Einschränkungen der Daten skizzieren.

- I: Vor etwas mehr als zwei Jahren fiel bei dir die Entscheidung für CLIL. Auch wenn es nicht einfach ist, dich zurückzuerinnern, und du es eventuell gar nicht (mehr) genau weißt: Welchen Einfluss hatten dabei deine Eltern, du selbst und deine Englischnoten der Grundschule?
- D: Ich bin in einer CLIL-Klasse vor allem, weil ich es wollte. Meine Eltern? Hm, so teils teils. Dass ich gut in Englisch war, hat auch eine wichtige Rolle gespielt.
- I: Wie ist es denn so, in einer CLIL-Klasse zu sein?
- D: Es ist schon etwas Besonderes, wenn man da drin ist. Aber ob man sich besonders gut fühlt, wenn man in einer CLIL-Klasse ist? Hm, neutral würde ich sagen.
- I: Du bist nun am Ende der 6. Klasse. Im nächsten Schuljahr hast du zum ersten Mal bilingualen Unterricht, d.h. ein bis zwei zusätzliche Fächer auf Englisch. Wie denkst du darüber?
- D: Ich bin schon sehr gespannt, wie der bilinguale Unterricht sein wird und freue mich darauf. Aber ich denke nicht, dass Fächer auf Englisch unbedingt spannender sind als auf Deutsch. Was ich schon glaube, ist, dass ein Fach auf Englisch etwas schwieriger ist, wodurch die Noten eventuell ein kleines bisschen schlechter werden, und ich bestimmt mehr lernen muss.
- I: Welchen Einfluss von CLIL erwartest du auf deine Noten?
- D: Ich denke, dass meine Noten in allen CLIL-Fächern leicht schlechter werden, v.a. in Politik und ein kleines bisschen weniger in Biologie. In Englisch gehe ich von einer leichten Verbesserung aus.

Zwei Jahre später...

- I: Nun hast du zwei Jahre CLIL-Erfahrung. Wie denkst du nun darüber?
- D: Der bilinguale Unterricht macht mir schon Spaß und ich bin froh, ihn zu haben. Dass ein bilinguales Fach schwieriger oder spannender ist als das gleiche Fach auf Deutsch stimmt nur so halb – genauso wie, dass der CLIL-Unterricht mehr Spaß machen würde als normaler Englischunterricht oder ich dadurch motivierter wäre als vorher, Englisch zu lernen. Mein Spaß am Englischlernen hat sich nicht wirklich erhöht. Durch den bilingualen Unterricht habe ich jedoch gemerkt, dass ich im Englischen schon einiges kann und ich denke, dass er tendenziell mein Englisch verbessert hat.
- I: Wie sieht es mit den einzelnen Fächern aus, gibt es da Unterschiede?
- D: Für CLIL-Erdkunde und -Politik kann ich nicht unbedingt sagen, dass ich mehr lernen muss, als wenn ich es auf Deutsch hätte oder dass ich es lieber auf Deutsch hätte; auch meine Noten werden durch CLIL in diesen Fächern eher leicht besser, v.a. in Politik. Ich habe das Gefühl, dass hier der leicht positive Einfluss genauso groß ist wie auf meine Englischnote. Für Geschichte und Biologie muss ich schon eher mehr lernen – aber ob ich es lieber auf Deutsch hätte? Bei Bio und Geschichte sehe ich das neutral, genauso wie den Einfluss von CLIL auf diese Noten.
- I: Nun hast du ja auch gesagt, dass der CLIL-Unterricht herausfordernd ist. Das könnte dir ja auch ein negatives Gefühl bezüglich deiner Englischkompetenzen vermitteln. Wie siehst du das?
- D: Ich stimme eher nicht zu, dass mir der bilinguale Unterricht gezeigt hat, dass ich im Englischen noch nicht so gut bin.
- I: Wie ist es mittlerweile für dich, in einer CLIL-Klasse zu sein?
- D: Es ist schon etwas leicht Besonderes, aber nicht mehr ganz so besonders wie vor zwei Jahren. Dass man sich besonders gut fühlt, stimmt eher nicht.
- I: Wie fühlst du dich, wenn du an CLIL im nächsten Schuljahr denkst?
- D: Joa, ganz leichte Freude, würde ich sagen.

### 3. Diskussion und Fazit

Die Daten legen nahe, dass die an vielen Stellen immer wieder proklamierten Effekte bilingualen Sachfachunterrichts wohl mitunter deutlich überschätzt werden. Dies gilt selbstverständlich erst einmal nur für die untersuchten Aspekte und es gibt guten Grund zu der Annahme, dass andere Kompetenzbereiche

## Literatur

- Bonnet, A.** (2012). Towards an evidence base of CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, 4 (1), 66–78.
- Bruton, A.** (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41 (3), 587–597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. & Fiege, C.** (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41(1), 23–31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland].** (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/201\\_10\\_17-Konzepte-\\_bilingualer-\\_Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf)
- Marsh, H. W.** (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Otten, E. & Wildhage, M.** (2003). Content and language integrated learning: Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: M. Wildhage & E. Otten (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, pp. 12–43.
- wie bspw. das Hörverständnis von einem stark durch Mündlichkeit bestimmten Unterricht durchaus profitieren (Dallinger *et al.*, 2016). Dies unterstreicht jedoch die Notwendigkeit – wie eigentlich immer im Bereich der Lernwissenschaften – einen kritisch-differenzierten Blick bzgl. Stärken und Schwächen, Chancen und Herausforderungen einzunehmen. Da scheint im Hype um und Glauben an CLIL als einer Art heiligem Gral (vor allem der Sprachdidaktiken) an einigen Stellen etwas die Bodenhaftung im Sinne einer fehlenden research evidence verloren gegangen zu sein, aufgrund derer Hoffnungen und Behauptungen zu „accepted truths“ im CLIL-Diskurs wurden (Bonnet, 2012). Kritisch wäre zu der vorliegenden Studie weiterhin anzumerken, dass sie den Einbezug des zu Grund liegenden Unterrichts schuldig blieb, so dass auch denkbar ist, dass dort ungenutzte Potentiale schlummern. Dies ist auch aus wissenschaftlicher Sicht gut denkbar, da man auch hier an vielen Stellen bislang wenig klare bzw. empirisch eruierte Vorstellungen davon hat, wie lernförderlicher CLIL-Unterricht aussieht. Freilich ist außerdem anzumerken, dass der schulorganisatorische CLIL-Rahmen im Fall der vorliegenden Studie sehr wohl starke Effekte im Hinblick auf die untersuchten Kompetenz- und Motivationskonstrukte hervorgebracht hat; allerdings war es nicht der Unterricht selbst, der zu den Vorsprüngen geführt hat bzw. er konnte keine erneute Steigerung einer bereits äußerst (sprach-)lernförderlichen Ausgangslage herbeiführen. Selektion, Vorbereitung und Klassenkomposition sorgen jedoch vielleicht auch für die nötigen Bedingungen, unter denen erfolgreiches Sachfachlernen in einer Fremdsprache über mehrere Schuljahre hinweg überhaupt erst stattfinden kann, so dass sie nicht im Kontext der berechtigten Kritik an ihrer unzureichenden Berücksichtigung in der Forschung und/oder des Vorwurfs einer Elitenbildung (z.B. Bruton, 2013) in Misskredit gebracht werden sollten. Es fehlt an dieser, wie auch an vielen anderen Stellen, jedoch die nötige kontextbezogene CLIL-Forschung, um dieser Vermutung auf den Grund gehen zu können. Schließlich wurde auch deutlich, dass die Perspektiven der CLIL-Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt mit denen der erwachsenen CLIL-Involvierten bzw. ihren z.T. von Wünschen geprägten Vorstellungen übereinstimmt. Lernenden-Antworten widerspiegeln in der Regel nicht den angesprochenen Hype und helfen mit ihrem „Realismus“ auch, die potentiellen Überraschungen bzgl. der ausbleibenden affektiv-motivationalen Einflüsse zu erklären und zu kontextualisieren. Am Ende des Tages ist CLIL (nicht nur aus ihrer Sicht) eben auch „ganz gewöhnlicher“ Schulunterricht, der unterschiedlich gut durchgeführt wird und dabei seine Stärken und Schwächen bzw. Chancen und Herausforderungen für alle Beteiligten entfaltet.
- Rumlich, D.** (2018). Englischnoten und globale englische Sprachkompetenz in bilingualen Zweigen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (1), 29–48. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0801-z> [Notengebung in CLIL- und Regelklassen]
- Rumlich, D. & Ahlers, S.** (2018). The rich environment of CLIL classes as an ideal setting for collaborative learning. In: C. Ludwig & K. van de Poel (Eds.), *Collaborative learning and new media: New insights into an evolving field*. Frankfurt am Main: Lang, pp. 259–274. [Praxisartikel mit Ideen für bilingualen Geographieunterricht]
- Rumlich, D.** (2016). *Evaluating bilingual education in Germany: CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Frankfurt am Main: Lang. [ausführliche Darstellung der Studienergebnisse]
- Rumlich, D.** (2017). CLIL theory and empirical reality – Two sides of the same coin? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5 (1), 110–134. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.05rum> [Zusammenfassung der Studienergebnisse]