



GOETHE
INSTITUT



apprendimento ricerca innovazione



MEHRSPRACHIG WERDEN IN DER GLOBALISIERTEN WELT

EIN HANDBUCH FÜR CLIL



Franca Quartapelle
Julian Sudhoff
Dieter Wolff



IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione novembre 2018

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN 978-88-7702-449-7

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it

Progetto FSE - Azioni a supporto del Piano Trentino Trilingue - Codice 2015_3_1034_IP.01 CUP C79J15000600001. L'iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento con il sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, Stato italiano e Provincia autonoma di Trento. La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®

(Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.



MEHRSPRACHIG WERDEN IN DER GLOBALISIERTEN WELT

EIN HANDBUCH FÜR CLIL

**Franca Quartapelle
Julian Sudhoff
Dieter Wolff**

Novembre 2018

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	7
1. Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit lernen	
1.1 Mehrsprachigkeit und CLIL.....	13
1.2 Mehrsprachigkeit – ein natürliches Phänomen in der globalisierten Welt	14
1.3 Individuelle Mehrsprachigkeit.....	15
1.4 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.....	18
1.5 Mehrsprachigkeit und Förderung der Mehrsprachigkeit in Italien.....	23
1.6 Mehrsprachigkeit und ihre Förderung im Trentino: Der <i>Piano Trentino Trilingue</i> oder 'Ein Schulsystem wird umgebaut'.....	25
1.7 Kritische Anmerkungen zum <i>Piano Trentino Trilingue</i>	28
2. CLIL: Ein neues integratives Unterrichtskonzept	
2.1 <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL):</i> Versuch einer Definition.....	33
2.2 CLIL versus Immersion	39
2.3 Zum Mehrwert von CLIL.....	40
2.3.1 <i>Der sprachliche Mehrwert von CLIL</i>	41
2.3.2 <i>Der sachfachliche Mehrwert von CLIL</i>	44
2.3.3 <i>Der motivationale Mehrwert</i>	46
2.3.4 <i>Der pädagogische Mehrwert</i>	47
2.4 CLIL auf den verschiedenen Schulstufen	50
3. Bereiche und Schwerpunkte des CLIL-Unterrichts	
3.1 Die Sprache im CLIL-Unterricht	62
3.2 Die sachfachliche Dimension des CLIL-Unterrichts	66
3.3 Interkulturelles Lernen.....	69
3.4 Fünf Projekte für den CLIL-Unterricht.....	73
4. Kompetenzerwartungen im CLIL-Unterricht	
4.1 Handlungsorientierte Kompetenzen.....	79
4.2 Die Komponenten der CLIL-Kompetenzen	80
4.3 Sachfachliches Wissen.....	81
4.4 Reflektierendes Denken.....	82
4.5 Kommunikatives Handeln.....	83
4.6 Grundlegende Kompetenzen im CLIL-Unterricht	84
4.7 Die Beschreibung von CLIL-Kompetenzen	85
4.8 Beispiele von CLIL-Kompetenzen.....	87
4.9 Kompetenzbeschreibungen der Lehrpersonen zu ihren Unterrichtsprojekten.....	90

5. Methodische Ansätze und Unterrichtsorganisation – Theorie und Praxis	
5.1	Sprachsensibler CLIL-Unterricht 97
	5.1.1 <i>Allgemeine Überlegungen zum sprachsensiblen CLIL-Unterricht</i> 98
	5.1.2 <i>Zwei Beispiele sprachsensiblen CLIL-Unterrichts</i> 102
5.2	Schüler- und handlungsorientierter CLIL-Unterricht..... 108
	5.2.1 <i>Theoretische Überlegungen zu Schüler- und Handlungsorientierung</i> 108
	5.2.2 <i>Ein Beispiel von schüler- und handlungsorientiertem CLIL-Unterricht</i> 111
5.3	Lern- und Arbeitstechniken für den CLIL-Unterricht 112
	5.3.1 <i>Allgemeine Überlegungen zu Lern- und Arbeitstechniken</i> 113
	5.3.2 <i>Zwei Beispiele für die Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken im CLIL-Unterricht</i> 119
5.4	Prinzipien der CLIL-Unterrichtsplanung..... 121
	5.4.1 <i>Allgemeine Überlegungen zur CLIL-Unterrichtsplanung</i> 122
	5.4.2 <i>Ein Beispiel für die Planung einer CLIL-Unterrichtsstunde</i> 125
6. Ausgestaltung von CLIL-Unterricht: kompetenz- und handlungsorientierte Aufgaben und ihre Materialien	
6.1	CLIL-Unterricht als Ort der sachfachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzorientierung 131
6.2	Die komplexe Kompetenzaufgabe im CLIL-Unterricht..... 134
6.3	Materialien im Kontext von kompetenz- und handlungsorientierten Aufgaben im CLIL-Unterricht 137
6.4	CLIL-Praxis: Detailliertes Beispiel einer komplexen Kompetenzaufgabe im CLIL- Kunstunterricht..... 141
7. Leistung und ihre Bewertung im CLIL-Unterricht	
7.1	Allgemeine Überlegungen zur Leistungsbewertung..... 153
7.2	Doppelt fokussierte und prozessorientierte Leistungsbewertung..... 156
7.3	Die summative Leistungsbewertung 158
7.4	Grundsätze und Kriterien der formativen Leistungsbewertung 160
7.5	Grundsätze der Selbstbewertung im CLIL-Unterricht..... 163
7.6	Getrennte Bewertung für integrierte Lernziele? 166
7.7	Vorschläge der Lehrpersonen für die Bewertung der Lernenden in den vorgestellten Unterrichtsstunden..... 170
8. Literaturverzeichnis..... 185	

Einleitung

Noch bis vor wenigen Jahren glaubte man in Europa und weltweit, das Problem der sprachlichen Verständigung von Menschen, die nicht die gleiche Muttersprache sprechen, gelöst zu haben. Das Schlüsselwort war ‚Englisch‘ und diese am weitesten verbreitete Sprache sollte der Welt als globales Kommunikationsmittel dienen. Auch bildungspolitisch liegt diese Überlegung auf der Hand, denn es ist das Englische, das fast überall auf der Welt als erste Fremdsprache an Schulen unterrichtet wird. So ist sie zwar nicht die am weitesten verbreitete erste Sprache, zweifellos aber wird sie im Hinblick auf die Zahl der Zweitsprachensprecher von keiner anderen erreicht oder gar übertroffen. Eine gute Ausgangsposition, so glaubte man, um als ein wirkliches internationales Verständigungsmittel – eine *lingua franca* – gelten zu können.

Gegen das Englische als internationale Verkehrssprache, die vielleicht sogar einmal andere gut verankerte Zivilisationssprachen verdrängen konnte, sprach zunächst nicht viel. Die anfänglichen Argumente einiger Wirtschaftsfachleute, dass man nur in der Sprache des Kunden etwas verkaufen könne, verfielen ebenso wenig wie die Behauptung, das Englische sei für Menschen, die aus einem anderen Sprachkreis stammen, eine schwer zu erlernende Sprache. Englisch wurde schlichtweg als sprachliche Schlüsselkompetenz der modernen Welt betrachtet, die man als Zweitsprache beherrschen sollte.

Die Europäische Kommission entkräftete in ihren sprachpolitischen Erwägungen die Bedeutung der Verkehrssprache Englisch ein wenig, indem sie für ihre Bürgerinnen und Bürger einforderte, dass sie neben ihrer Muttersprache wenigstens zwei weitere europäische Sprachen beherrschen sollten. Das Englische, das zwar explizit nicht als eine dieser zwei weiteren Sprachen genannt wurde, ist jedoch in allen Ländern der Union nach wie vor die am meisten gelernte Fremdsprache.

In der gegenwärtigen Diskussion wird aber immer deutlicher, dass der grundständige Fremdsprachenunterricht mit seinen bisherigen methodischen Zugängen nicht die fremdsprachlichen Kompetenzen vermitteln kann, die für eine angemessene internationale und interkulturelle Kommunikation erforderlich sind. Dieser teilweise Misserfolg der fremdsprachlichen schulischen Bildung macht sich nicht nur im Hinblick auf das Englische bemerkbar, sondern auch hinsichtlich der anderen Sprachen, die an unseren Schulen unterrichtet werden. So stellte man sich zumindest in Europa seit geraumer Zeit die Frage, wie man den Forderungen der Europäischen Kommission nach Mehrsprachigkeit (hier verstanden als Dreisprachigkeit) gerecht werden könne.

Die Europäische Kommission war sich im Klaren darüber, dass es sprachpolitisch nicht ausreichte, eine so weitreichende Forderung wie die nach Dreisprachigkeit zu erheben, ohne Vorschläge darüber zu machen, wie ein solches Ziel erreicht werden konnte. Die drei Vorschläge, welche die Kommission mit dem Aktionsplan 2004–2006 (COM(2003) 449) machte, waren zum Ersten dem Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts mehr Aufmerksamkeit zu schenken, d. h. ihn flächendeckend einzuführen; zum Zweiten Aufenthalte im Zielsprachenland zu fördern – das von der EU finanzierte ERASMUS-Programm und die mit ihm verwandten Programme gelten heute als die erfolgreichsten

europäischen Bildungsprogramme; und zum Dritten neben dem grundständigen Fremdsprachenunterricht auch das Unterrichten von Sachfächern in der Fremdsprache stärker in den Mittelpunkt zu rücken – CLIL (also: *Content and Language Integrated Learning*) gilt heute als der Königsweg zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit.

CLIL als neuer schulischer und somit auch methodischer Zugang zur Mehrsprachigkeit hat sich zunächst sehr langsam entwickelt. Zwar gibt es schon seit langer Zeit internationale Schulen, die als Eliteschulen Sachfächer in anderen als der Schulsprache unterrichten, aber zu einer Demokratisierung und damit auch zu einer großflächigen Erweiterung des Angebotes kam es erst zu Beginn dieses Jahrtausends. Heute kann behauptet werden, dass CLIL sich im europäischen Kontext etabliert hat und vor allem auch in den staatlichen Schulen Eingang gefunden hat. Statistiken der einzelnen europäischen Länder, die in einer schon seit Jahren überfälligen Neuauflage von EURYDICE (die derzeitige Fassung stammt von 2006) gesammelt veröffentlicht werden sollen, belegen dies.

In den Regionen Europas, die entweder selbst schon mehrsprachig oder einer mehrsprachigen Region benachbart sind, ist das Interesse an CLIL natürlich besonders groß. Über schulische CLIL-Programme erhofft man sich die Stabilisierung einer bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit wie z. B. im Aostatal (Italienisch/Französisch), in Südtirol (Italienisch/Deutsch/Ladinisch), in Brandenburg/Sachsen (Sorbisch/Deutsch), oder die Herausbildung einer über das übliche Niveau hinausgehenden fremdsprachlichen Kompetenz.

Zu den genannten Regionen zählt auch die norditalienische autonome Provinz Trient, die an der Grenze zur deutschen Sprache liegt und viel Erfahrung mit der Bewahrung von Minderheitssprachen (Ladinisch, Kymrisch, etc.) hat und auch CLIL-Unterricht bereits an einer Reihe von Schulen anbietet. Diese vergleichsweise günstige Konstellation führte dazu, dass die Provinz sich im Jahre 2013 mit einem groß angelegten Projekt zur Entwicklung von Dreisprachigkeit, dem *Piano Trentino Trilingue*¹, bei der Europäischen Union um Finanzierung im Rahmen des regionalen Europäischen Strukturfonds bewarb und so angemessene Mittel für die Umstrukturierung des Schulsystems erhielt. Das Projekt, das auch mit finanziellen Mitteln der Provinz ausgestattet ist, wird seit 2015 umgesetzt; ein zentrales Element der Umstrukturierung besteht in der nunmehr flächendeckenden Einführung von CLIL-Unterricht.

Von Anfang an war bei der Umsetzung des Planes klar, dass es einer gewaltigen Anstrengung bedurfte, um eine genügend große Zahl von Lehrpersonen auszubilden, die Sachfachunterricht in den Fremdsprachen Deutsch und Englisch auf allen drei Schulstufen (Primarschule, Sekundarschule I und II) erteilen konnten, denn im Trentino verfügen meist nur Primarstufenlehrer über eine genügend hohe sprachliche Kompetenz, um die Lernbereiche der Grundschule in einer der beiden Fremdsprachen Englisch oder Deutsch, das übrigens in Italien nur im Trentino in der Grundschule angeboten wird, unterrichten zu können. Wie in ganz Italien sind auch im Trentino in den beiden Sekundarstufen die verfügbaren Lehrpersonen entweder Sachfach- oder Sprachlehrer und

¹ [https://fse.provincia.tn.it/content/search/\(offset\)/40?SearchText=piano+trentino+trilingue](https://fse.provincia.tn.it/content/search/(offset)/40?SearchText=piano+trentino+trilingue).

müssen sich daher das jeweils andere Fach nachträglich aneignen. Die Mehrzahl der Lehrpersonen musste darüber hinaus für die methodischen Besonderheiten des neuen Ansatzes gewonnen werden. Dies geschah von Anfang an durch ein Angebot an Fortbildungskursen (siehe *Piano Trentino Trilingue*), die vom IPRASE (*Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*) und der Universität Trento angeboten wurden und in welchen die Lehrenden auf die Theorie und Praxis des CLIL-Unterrichts vorbereitet wurden.

In diesem Zusammenhang ist auch dieses Handbuch zu sehen. Im Gegensatz zu seinem Vorgänger, ‚CLIL in deutscher Sprache in Italien – Ein Leitfaden‘, ein Buch, das 2011 in italienischer und deutscher Sprache erschienen und eine eher theoretisch ausgerichtete Einführung in das CLIL-Konzept ist, will das vorliegende Buch Theorie und Praxis des CLIL-Unterrichts miteinander verbinden. Getreu dem Grundsatz von Immanuel Kant „Theorie ohne Praxis ist leer, Praxis ohne Theorie ist blind“ wird in diesem Buch versucht, die Theorie von CLIL und seine Praxis miteinander zu verbinden.

Das von den Autoren entwickelte Konzept zur Verknüpfung von Theorie und Praxis ist mit Hilfe von fünf erfahrenen CLIL-Lehrpersonen umgesetzt worden. Die Lehrenden, die schon seit Jahren im Trentino CLIL-Unterricht in englischer und deutscher Sprache erteilen, wurden gebeten, von einer konkreten Unterrichtsstunde ausgehend die vier zentralen theoretischen Konzepte von CLIL, welche in diesem Buch behandelt werden, in ihrer schulischen Praxis zu beleuchten. Die Themen der Unterrichtsstunden wurden von den Lehrenden selbst ausgewählt; sie stammen aus den Fächern Mathematik, Biologie, Geschichte, Philosophie und Kunst. Vier der Fächer sind auf die Zielsprache Deutsch ausgerichtet, das Fach Philosophie auf die Zielsprache Englisch.

Die Lehrpersonen stellen ihre jeweilige Unterrichtsstunde im dritten Kapitel vor; im vierten zeigen sie, welche konkreten Kompetenzerwartungen sie im Hinblick auf die sprachliche und sachfachliche Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtsstunde haben; im fünften Kapitel zeigen sie anhand ausgewählter Beispiele methodische Zugänge auf, die sie in der jeweiligen Unterrichtsstunde benutzen. Im sechsten Kapitel wird unter Einbeziehung einer Unterrichtsstunde gezeigt, welche Materialien und Medien ausgewählt werden können, um dem pädagogischen Grundprinzip von Schüler- und Handlungsorientierung im CLIL-Unterricht dahingehend gerecht zu werden, dass komplexe Aufgabenstellungen entstehen, die von den Lernenden bearbeitet werden, um sowohl sprachlich als auch sachfachlich höhere Kompetenzen zu entwickeln. Im siebten Kapitel zeigen schließlich alle Lehrpersonen, welche Evaluationskriterien sie zur Bewertung der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler einsetzen: Kriterien, die sich sowohl auf die sprachlichen als auch auf die inhaltlichen Leistungen beziehen.

Für die Autoren dieses Buches, die aus zwei verschiedenen Kulturkreisen kommen, war dieses Projekt eine Erfahrung, die sie nicht missen möchten. Das gilt sowohl für die Arbeit untereinander als auch für die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Da wurden plötzlich ganz unterschiedliche Herangehensweisen deutlich; da wurden auf einmal die Augen für neue und andere Perspektiven eröffnet; da wurden stereotype Vorstellungen bestätigt und auch widerlegt. Aus den Kompromissen, die zu schließen waren, entstan-

den neue Überlegungen, die das Projekt weiterführten und bereicherten. Insgesamt ist so ein Handbuch entstanden, das darauf abzielt, allen CLIL-Lehrenden, nicht nur im Trentino, Hilfestellungen zu bieten und ein reflektiertes Bild von CLIL-Unterricht zu entwickeln.

Zu danken ist vielen, dem Vorsitzenden des IPRASE in Rovereto, Luciano Covi, dem Leiter der Bildungskooperation des Goethe-Instituts in Mailand, Adrian Lewerken, deren Engagement dieses Buchprojekt erst möglich gemacht haben, Roberta Bisoffi vom IPRASE, die uns organisatorisch betreute und unsere Texte kritisch gelesen hat, den Lehrerinnen und Lehrern, die als Co-Autoren mit uns zusammengearbeitet haben und sich mancher Diskussion stellen mussten: Tatiana Arrigoni, Paolo Dordoni, Laura Maffei, Elisabetta Mattiacci, sowie Angelika Krabb, die die Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander organisierte und sich selbst auch an der Unterrichtsplanung beteiligte. Wir wünschen uns, dass sich dieses Handbuch für alle, die in den CLIL-Unterricht einsteigen wollen, als hilfreich erweist.

Mailand & Essen im Juni 2018

Franca Quartapelle
Julian Sudhoff
Dieter Wolff

Kapitel 1
**Mehrsprachigkeit und
Mehrsprachigkeit lernen**

Kapitel 1

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit lernen

Warum beginnt das Buch mit dem Thema Mehrsprachigkeit? Eigentlich geht es doch um das integrierte Lernen von Sprache und Sachfach.

Schule ist doch ein Spiegel der Gesellschaft. Mehrsprachigkeit ist allgegenwärtig und daher auch in der Schule die Realität. Zudem ist sie ein Ziel von Bildung, und CLIL trägt dazu bei.

Dieses erste Kapitel des Handbuchs ist dem Konzept der Mehrsprachigkeit gewidmet. Mehrsprachigkeit wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, wobei insbesondere zwischen individueller (engl. *plurilingualism*) und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (engl. *multilingualism*) differenziert wird. Gleichzeitig soll Mehrsprachigkeit aber auch in einen globalen, einen nationalen und einen regionalen Kontext eingebettet werden, d. h. es soll gezeigt werden, wie sie sich im europäischen, im italienischen und im Kontext einer italienischen Provinz darstellt. Am Beispiel der autonomen Provinz Trient wird ein bildungspolitisches Projekt, der *Piano Trentino Trilingue*, vorgestellt, das der Herausbildung von Mehrsprachigkeit in dieser Provinz dient.

Themenfelder des Kapitels

- Mehrsprachige Staaten
- Mehrsprachige Gesellschaften
- Mehrsprachige Individuen
- Instabilität der sprachlichen Situation
- Sprachlicher Reichtum in Italien
- Auf Mehrsprachigkeit zielende Bildungspolitik

1.1 Mehrsprachigkeit und CLIL

Es erscheint auf den ersten Blick verwunderlich, warum in einem Buch, das dem integrierten Sprach- und Sachfachlernen (CLIL) gewidmet ist, so ausführlich auf das Konzept der Mehrsprachigkeit eingegangen wird. Aber wie schon der Titel des Buches andeutet, ist eben diese Entwicklung von Mehrsprachigkeit das erklärte und oberste Lernziel eines effizienten CLIL-Unterrichts. Dieses Lernziel verstehen, seine Grenzen ausloten und es bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigen zu können, macht es erforderlich, sich mit dem Begriff Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen.

In einem Land wie Italien und insbesondere in einer Provinz wie dem Trentino sollte die Auseinandersetzung mit Fragen der Mehrsprachigkeit selbstverständlich sein. Man

begegnet mehrsprachigen Menschen hier auf Schritt und Tritt. Gerade in den Tälern, wo noch ursprüngliche dialektale Varianten der germanischen bzw. der romanischen Sprachfamilie gesprochen werden, trifft man häufig auf Jugendliche, die mindestens zweisprachig aufwachsen. Das Wissen um die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung trägt dazu bei, diese Jugendlichen als zweisprachige Individuen und als Teil einer zweisprachigen Sprachgemeinschaft analysieren und verstehen zu können. Außerdem sensibilisiert es in hohem Maße für die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, wie man sie im kaum 50 km entfernten Südtirol beobachten kann. Verstehen lernen, was Mehrsprachigkeit individuell und gesellschaftlich bedeutet, ist für eine CLIL-Lehrperson daher von großer Bedeutung.

1.2 Mehrsprachigkeit – ein natürliches Phänomen in der globalisierten Welt

In allen Teilen der Welt ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein durchaus natürliches Phänomen. Im Alltagsleben begegnen wir heute überall Menschen, die untereinander andere Sprachen sprechen, gleichzeitig aber auch unserer Sprache mächtig sind. Und auch wir selbst haben andere Sprachen gelernt oder stammen gar aus Familien, in welchen zwei oder mehr Sprachen gesprochen werden. Zweisprachigkeit ist die Regel – Einsprachigkeit ist die Ausnahme, diese griffige Formel, die schon seit längerer Zeit die sprachpolitischen Diskussionen bestimmt, gibt immer besser die sprachliche Realität in allen Regionen dieser Welt wieder.

Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur ein Phänomen, das sich auf Individuen bezieht. Auf der ganzen Welt gibt es politische Einheiten (Staaten), die sich als mehrsprachig bezeichnen. Interessante Beispiele in Europa sind Belgien, Luxemburg und Spanien. Hier werden gleichberechtigt mehrere Sprachen nebeneinander gesprochen, in Belgien Französisch, Flämisch und Deutsch, in Luxemburg Deutsch und Französisch, in Spanien Baskisch, Kastilianisch und Katalanisch². Die genannten Sprachen sind in den drei Ländern offizielle Sprachen: Gesetze, Erlasse und andere offizielle Dokumente müssen in allen Sprachen des jeweiligen Landes vorliegen. Dies besagt aber nicht, dass alle Bürger Belgiens, Luxemburgs oder Spaniens aller Sprachen des Landes mächtig sind; sie können durchaus einsprachig sein und sind es in vielen Fällen auch. Andere Formen dieser Art von Mehrsprachigkeit lassen sich durch das Begriffspaar ‚Mehrheitssprache‘ vs. ‚Minderheitssprache‘ ausdrücken; darauf werden wir noch ausführlicher zu sprechen kommen.

Diese ersten Überlegungen zur Mehrsprachigkeit zeigen recht deutlich, dass dieses Konzept komplexer ist, als es zunächst aussieht. Mehrsprachigkeit bezeichnet mindestens zwei verschiedene Phänomene: die individuelle Mehrsprachigkeit, d. h. die Fähigkeit eines Individuums, kompetent in mehr als einer Sprache zu sein, und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die sich auf Regionen und Staaten bezieht, in welchen mehr als

² Italien bezeichnet sich z. B. nicht als mehrsprachig. Mehrsprachig sind einzelne Gebiete, d. h. Provinzen oder Regionen.

eine Sprache gesprochen wird. Trotz ihrer Verschiedenheit haben die beiden Formen von Mehrsprachigkeit eine unterliegende Gemeinsamkeit: Mehrsprachigkeit findet sich immer dort, wo zwei oder mehr Sprachen in Kontakt miteinander stehen.

1.3 Individuelle Mehrsprachigkeit

Es fällt schwer, sich für die vielen unterschiedlichen Typen individueller Mehrsprachigkeit eine einheitliche Definition vorstellen zu können. Es hat allerdings, seit es Forschungen zur individuellen Mehrsprachigkeit gibt – und diese existieren seit Beginn des 20. Jahrhunderts – viele Versuche gegeben, sie zu definieren. Zunächst waren diese eher normativ: Während Blocher (1909) für einen Sprecher, den er als bilingual bezeichnen würde, eine identisch gute Sprachbeherrschung in beiden Sprachen verlangt – das, was man später als *balanced* oder ‚ausgeglichene Mehrsprachigkeit‘ bezeichnen wird –, spricht Bloomfield (1933) von einer muttersprachlichen Beherrschung beider Sprachen, fügt aber hinzu, dass es schwierig ist, eine Trennung zwischen einem guten L2-Sprecher³ und einem bilingualen Sprecher vorzunehmen. Bei Weinreich (1968) und Mackey (1970) finden sich sehr allgemeine und eher deskriptive Definitionen. Der alternierende Gebrauch zweier Sprachen wird eher vage als Zweisprachigkeit bezeichnet. Man kann allerdings, wenn man eine solche Definition heranzieht, fast jeden Sprecher, selbst wenn er nur wenige Wörter einer fremden Sprache kennt, als zweisprachig bezeichnen.

Aus heutiger Sicht wird den deskriptiven und normativen Definitionen von Mehrsprachigkeit zu Recht der Vorwurf gemacht, dass sie den ganzen Reichtum an Merkmalen, die bilinguale Sprecher auszeichnen, kaum berücksichtigen. Sie ziehen lediglich die sprachliche Kompetenz als Kriterium heran, um Mehrsprachigkeit zu definieren. Die sprachliche Kompetenz ist jedoch ein gradueller Maßstab, der es schwermacht, eine klare Grenze zwischen einem Zweitsprachenlerner und einem bilingualen Sprecher zu ziehen. Dazu kommt, dass auch einsprachige, d. h. monolinguale Sprecher unterschiedliche Kompetenzen für einzelne Kompetenzbereiche haben. Ein monolingualer Sprecher kann z. B. in einem umgangssprachlichen oder gar dialektalen Register hochgradig kompetent sein, dafür aber die Standardsprache nur wenig beherrschen. Ein Jugendlicher kann sehr kompetent in der Jugendsprache oder in einer Gruppensprache sein, während er sich in der Standardsprache kaum artikulieren kann. Andere Sprecher können im Hörverstehen und Sprechen sehr kompetent sein, können aber kaum lesen und schreiben. Wir würden diese Sprecher jedoch nie als bilinguale Sprecher bezeichnen. Eine hohe Kompetenz – in einzelnen oder allen sprachlichen Kompetenzbereichen – in einer zweiten Sprache ist zweifellos ein Merkmal für individuelle Mehrsprachigkeit, es ist allerdings nicht das einzige.

Solche Überlegungen haben die neuere Bilingualismusforschung dazu gebracht, mehr Merkmale herauszustellen, die Mehrsprachigkeit ausmachen. In der Literatur lassen sich

³ L2-Sprecher = Sprecher, die neben ihrer Muttersprache eine weitere Sprache beherrschen.

dabei zwei unterschiedliche Tendenzen erkennen, den Begriff Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zu erfassen. Einerseits werden weiterhin Definitionsvorschläge gemacht, die einen immer höheren Grad an Elaboriertheit aufweisen, andererseits versucht man, anhand von Kategorien und Dimensionen das Begriffsfeld abzustecken. Dies funktioniert, wie wir gleich sehen werden, ähnlich wie in der Wortfeldtheorie, wo die Bedeutung von Wörtern und Begriffen mit Hilfe von Merkmalsoppositionen beschrieben wird. Letzteres Verfahren ist zweifellos auf Grund der Komplexität der Begriffsbestimmung besser geeignet als ersteres, das zu sehr komplexen Definitionen führt (vgl. hierzu vor allem van Overbeke 1972; Skutnabb-Kangas & Cummins 1988). Wir werden im Folgenden auf die Begriffsbestimmungen eingehen, welche die verschiedenen Dimensionen von Mehrsprachigkeit ausloten.

In Tabelle 1 werden – in Anlehnung an Hamers & Blanc (1989) – zunächst acht Dimensionen ausgewiesen, durch die sich bilinguale Sprecher voneinander unterscheiden können. Diese Dimensionen werden in der rechten Spalte noch feinmaschiger ausdifferenziert, um so bilinguale Sprecher klarer voneinander trennen zu können.

Tabelle 1: Dimensionale Begriffsbestimmung von individueller Mehrsprachigkeit

(1) Kompetenz in beiden Sprachen	- Ausgeglichen - Dominant
(2) Erwerbssalter	- Kindheit a. gleichzeitig b. nacheinander - Adoleszenz - Erwachsen
(3) Relativer Status der Sprachen	- Additiv - Subtraktiv
(4) Verhältnis der Sprachen zueinander	- Horizontal - Vertikal - Diagonal
(5) Kognitive Organisation der beiden Sprachen	- Koordiniert - Zusammengesetzt
(6) Präsenz beider Sprachgemeinschaften in der Umgebung des Sprechers	- Endogen - Exogen
(7) Gruppenzugehörigkeit und kulturelle Identität des Sprechers	- Bikulturell - Monokulturell in L1 - Monokulturell in L2 - Keiner Kultur zugehörig
(8) Gebrauch der beiden Sprachen	- Produktiv - Rezeptiv oder passiv

Das Kriterium (1) ist das älteste Definitionskriterium. Es bezieht sich auf die sprachlichen Fähigkeiten des bilingualen Sprechers. Die Unterscheidung in ‚ausgeglichen‘ und ‚dominant‘ ist nicht sehr genau. Sie soll aussagen, dass es bilinguale Sprecher gibt, die in beiden Sprachen eine ähnliche Kompetenz (Struktur, Lexik, Fertigkeiten) besitzen, und andere bilinguale Sprecher, bei denen diese Kompetenz in der einen Sprache besser ausgebildet ist als in der anderen. Es wurde bereits darauf verwiesen, dass sich Dominanz bzw. Ausgeglichenheit für die beiden Sprachen in einzelnen Bereichen unterschiedlich verteilen können. Der technische Übersetzer ist im fachsprachlichen Register sicherlich ausgeglichen, in den anderen wahrscheinlich hochgradig dominant in der L1 (L1 = engl.

language 1, d. h. die Muttersprache, die zweite Sprache wird als L2 bezeichnet).

Das Kriterium (2) (Erwerbsalter) unterscheidet zwischen ‚Kindheit‘, ‚Adoleszenz‘ und ‚Erwachsenenalter‘. In der Kindheit wird eine Unterscheidung zwischen ‚simultanem‘ und ‚konsekutivem Bilingualismus‘ vorgenommen. Simultaner Bilingualismus bezieht sich auf den gleichzeitigen Erwerb der beiden Sprachen durch das Kind. Beim konsekutiven Erwerb hat sich das Kind die Grundlagen einer Sprache bereits erworben, bevor es, meist im Vorschul- und Grundschulalter, mit dem Erwerb einer weiteren Sprache beginnt.

Kriterium (3) (Relativer Status der beiden Sprachen): Wenn die beiden Sprachen in einer Gesellschaft einen ähnlichen Prestigestatus haben, werden beim Erwerb der zweiten Sprache die bereits vorhandenen kommunikativen und soziokulturellen Fähigkeiten erweitert und bereichert („additiv“). Ein Beispiel sind Französisch- und Deutschsprechende in Deutschland. ‚Subtraktiver‘ Bilingualismus, d. h. Verarmung des Sprachvermögens, entsteht hingegen, wenn die Muttersprache ein niedrigeres Prestige hat als die zu lernende zweite Sprache. Beide Sprachen, auch die Prestigesprache, werden nur auf einer niedrigen Kompetenzstufe erworben bzw. beherrscht. Das Sprachvermögen verarmt bzw. entwickelt sich auf Grund der Spannung im Prestige der beiden Sprachen nicht ausreichend; weder die Muttersprache noch die zweite Sprache werden auf einem angemessenen Niveau beherrscht.

Kriterium (4) (Verhältnis der Sprachen zueinander): Unter ‚horizontalem Bilingualismus‘ werden Situationen zusammengefasst, in denen zwei unterschiedliche Kultursprachen den gleichen Status im offiziellen, kulturellen und im Familienleben einer Sprechergruppe haben (vgl. Baetens Beardsmore 1993). Diese Form existiert vor allem in höheren sozialen Klassen, so z. B. der gebildete Fläme in Brüssel, der sowohl Flämisch als auch Französisch spricht oder der gebildete Katalane in Barcelona, der sowohl Katalanisch als auch Kastilianisch spricht. Von ‚vertikalem Bilingualismus‘ spricht man, wenn Sprecher eine Standardsprache und einen genetisch verwandten Dialekt oder Regiolekt beherrschen. Ein Beispiel wäre hier das Schweizerdeutsch und das Hochdeutsch. ‚Diagonaler‘ Bilingualismus tritt auf, wenn Sprecher eine Standard- oder Nichtstandardsprache zusammen mit einer genetisch nicht verwandten Standardsprache benutzen; beispielsweise Louisiana-Französisch (Cajun) und Englisch, oder Niederdeutsch und Französisch.

Kriterium (5) (Kognitive Organisation der beiden Sprachen): Unter ‚zusammengesetztem (*compound*) Bilingualismus‘ versteht man, dass die beiden Sprachen des bilingualen Sprechers so mental gespeichert sind, dass die Wörter der L1 und der L2 sich nur auf ein gedankliches (kognitives) Konzept beziehen. Ein ‚koordinierter‘ (*coordinate*) bilingualer Sprecher hingegen besitzt verschiedene mentale Konzepte, d. h. für jede Sprache jeweils ein Wort und das dazugehörige Konzept. Es sei erwähnt, dass die Unterscheidung zwischen *compound* und *coordinate* Bilingualismus heute starker Kritik ausgesetzt ist.

Das Kriterium (6) (Präsenz der beiden Sprachgemeinschaften in der Umgebung des Sprechers) ist ein vergleichsweise neues Kriterium. ‚Endogener Bilingualismus‘ bezieht sich auf Kontexte, in denen beide Sprachen in der jeweiligen Gesellschaft gleichzeitig als Kommunikationsmittel verwendet werden. Endogene Sprachen sind natürlich erworbene Sprachen, wohingegen eine exogene Sprache als eine offizielle institutionalisierte Sprache gebraucht wird, aber nicht die Muttersprache eines in einer solchen

Sprachgemeinschaft lebenden Sprechers ist. Die afrikanischen Staaten mit Kolonialgeschichte weisen beispielsweise diese Sprachsituation auf. Englisch und Französisch sind dort offizielle Sprachen, die aber von der Sprachgemeinschaft außerhalb offizieller Anlässe kaum gebraucht werden und sich selten in privaten Bereichen ausdehnen. Hamers/Blanc (1989) nennen als Beispiel Kinder aus Benin, die zu Hause Fon sprechen, aber in Schulen gehen, in denen Französisch die Unterrichtssprache ist. Diese Kinder sind ‚exogen bilingual‘. Im Gegensatz hierzu sind flämisch- und französischsprachige Kinder in Brüssel endogen bilingual, da sie beide Sprachen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Kommunikation nutzen.

Das Kriterium (7) (Gruppenzugehörigkeit und kulturelle Identität) bezieht sich auf ein sozialpsychologisches Phänomen, welches in verschiedenen Ausprägungen auftreten kann. Einige bilinguale Sprecher können sich mit beiden kulturellen Gruppen, deren Sprache sie sprechen, identifizieren, in diesem Fall sind sie nicht nur bilingual, sondern auch bikulturell. Andere bilinguale Sprecher können zwei Sprachen hervorragend sprechen, sich aber kulturell weiterhin nur mit der Kultur einer Sprachgemeinschaft identifizieren (monokulturell L1). Die dritte Möglichkeit ist ebenfalls in den Merkmalen angelegt, nämlich dass bilinguale Sprecher ihre ursprüngliche Kultur negieren und sich ganz mit der L2-Kultur identifizieren (mono-kulturell L2). Da dies dem Prozess der Akkulturation entspricht, kann hier auch von akkulturiertem Bilingualismus gesprochen werden. In Extremfällen lässt sich auch kulturelle Entwurzelung (*deculturation*) beobachten, wobei Sprecher ihre eigene kulturelle Identität aufgeben, sich aber nicht mit der neuen Kultur identifizieren können.

Kriterium (8) (Gebrauch der beiden Sprachen) bezieht sich auf den Gebrauch der beiden Sprachen. Es ist bereits darauf verwiesen worden, dass man zwischen ‚rezeptivem‘ und ‚produktivem Bilingualismus‘ unterscheiden kann, d. h. dass es bilinguale Sprecher gibt, die eine ihrer beiden Sprachen insbesondere rezeptiv beherrschen, also Texte lesen und Aussagen verstehen können, die Sprache aber nicht wirklich produktiv beherrschen.

Anhand der vorgestellten Tabelle wird also deutlich, dass sich individuelle Mehrsprachigkeit als ein sehr komplexes Phänomen erweist, dem man sich am besten mit Hilfe einer dimensional Begriffsbestimmung nähern kann.

1.4 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wurde oben schon als die Form von Mehrsprachigkeit beschrieben, die sich auf soziale Gruppen, Regionen und Staaten bezieht, in welchen mehr als eine Sprache gesprochen wird. Während die individuelle Mehrsprachigkeit auf dem Einzelnen und seinem sprachlichen Verhalten abhebt, sind es bei der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit eher soziale Faktoren, die verhaltensbestimmend sind.

Ein Beispiel soll das Gesagte illustrieren. Einer der kleinsten Staaten der Europäischen Union, das Großherzogtum Luxemburg, ist ein mehrsprachiges Land. Französisch und Deutsch sind die offiziellen Sprachen, die auf Grund des dortigen Schulsystems (Unterrichtssprache ist in der Grundschule Deutsch, in der weiterführenden Schule Fran-

zösisch) gesprochen werden. Eine dritte Sprache, das Letzeburgische, wird darüber hinaus von allen Sprechern als Umgangssprache verwendet. Die Luxemburger sind also weitgehend dreisprachig.

Forscher und Forscherinnen, die an der individuellen Mehrsprachigkeit der Sprecher interessiert sind, würden sich dem individuellen Gebrauch der drei Sprachen zuwenden: sie würden z. B. danach fragen, ob die Kompetenz in den drei Sprachen ausgeglichen ist oder wie es um die kognitive Organisation bestellt ist. Das Interesse der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung liegt eher darin zu erforschen, wann mehrsprachige Sprecher in einer sozialen Gruppe die eine oder die andere Sprache verwenden. In Luxemburg kann man z. B. beobachten, dass jede der drei Sprachen in unterschiedlichen Bereichen gesprochen wird. So sind das Französische und das Deutsche Sprachvarianten, die überwiegend in formalen Kontexten gebraucht werden; das Französische ist z. B. die Sprache der Gerichte und der Literatur. Das Deutsche wird neben dem Französischen in der geschriebenen Presse verwendet (es gibt deutsche und französische Zeitungen). Beide Sprachen sind auch die Sprachen des Fernsehens, so strahlt der landeseigene Sender seine Programme in den östlichen Landesteilen in deutscher, in den westlichen Landesteilen in französischer Sprache aus, ist aber überall in beiden Sprachen zu empfangen. Das Letzeburgische ist die Sprache des Alltagslebens und wird beim Einkaufen oder in der Kneipe verwendet; es wird in der Regel aber nicht geschrieben.

In Luxemburg kann man nun beobachten, dass der Wechsel von einer sozialen Situation in eine andere einen Sprachwechsel hervorruft, der sozial festgelegt ist und von allen eingehalten wird. In der individuellen Mehrsprachigkeitsforschung spricht man hier von *code-switching*, in der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung von Diglossie. Eine diglossische Situation ist also eine soziale Situation, in der in einer mehrsprachigen Sprachgemeinschaft der Gebrauch der Sprachen durch soziale Konventionen festgelegt ist. Außer Luxemburg gibt es eine ganze Reihe weiterer Beispiele für Diglossie, z. B. die Ostschweiz, wo der Wechsel zwischen Hochdeutsch und einer Variante des Schweizerdeutschen durch die soziale Situation bestimmt wird. In Norwegen und in Griechenland gibt es zwei Sprachvarianten, die von den Sprechern sozial bestimmt gewählt werden. Wir werden im weiteren Verlauf dieses Abschnitts noch einmal auf das Thema zurückkommen, hier geht es vor allem darum zu zeigen, dass gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit zwei verschiedene Facetten eines Themas sind, dass sie aber unterschiedliche Fragestellungen aufwerfen.

Im Folgenden wird nun die Frage thematisiert, welche Formen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit existieren. Es soll versucht werden, ähnlich der individuellen Mehrsprachigkeit ein Klassifikationsraster aufzubauen, welches es ermöglicht, zwischen wichtigen Formen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu differenzieren. Dass gesellschaftliche Mehrsprachigkeit unterschiedliche Formen aufweist, zeigt allein schon der Vergleich von Ländern wie Luxemburg, Kanada und der Schweiz auf der einen Seite und Deutschland, Italien und Frankreich auf der anderen. Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen soll der Nationalstaat sein, so problematisch solche politischen Gebilde auch sein mögen. Wir halten es für besser, danach zu fragen, wo innerhalb von politischen Einheiten Mehrsprachigkeit existiert, statt von der Sprachgemeinschaft auszugehen und zu

fragen, in welchen Nationalstaaten sie zu finden ist, denn es ist ja gerade die Existenz von Staaten, die das Phänomen der Mehrsprachigkeit erst zu einem gesellschaftlichen Phänomen macht.

Wenn man Staaten zum Ausgangspunkt einer Analyse der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit macht, kann man in ihnen unterschiedliche Haltungen gegenüber den auf ihren Territorien gesprochenen Sprachen erkennen. So gibt es z. B. Staaten, die alle Sprachen, die auf ihren Territorien gesprochen werden, offiziell und gleichberechtigt anerkennen (Gruppe A). Es gibt andere Staaten, die Minderheitssprachen anerkennen, ihren Sprechern Sonderrechte zugestehen und sie als offizielle, zu schützende Sprachen deklarieren (Gruppe B). Ferner gibt es Staaten, die zwar akzeptieren, dass auf ihren Territorien neben der Nationalsprache Minderheitssprachen gesprochen werden, den Sprechern dieser Sprachen aber keinerlei Sonderstatus zuerkennen (Gruppe C). Andere Staaten lassen zu, dass eine völlig andere Sprache auf ihrem sprachlich heterogenen Territorium gesprochen wird, erkennen dieser aus politischen Gründen nur den Status einer offiziellen zweiten Sprache zu (Gruppe D). Staaten, in welchen mehrere Minderheitssprachen gesprochen werden, nehmen gegenüber den einzelnen Sprachen häufig verschiedene Haltungen ein, sodass man sie unterschiedlichen Gruppen zuordnen kann. Die folgende Tabelle versucht beispielhaft, einige unterschiedliche Zugehörigkeiten zusammenzufassen.

Tabelle 2: Formen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit

Gruppe	Art der Mehrsprachigkeit	Beispiele
A	In einem politisch definierten Territorium (Staat, Region) werden mehrere offizielle Sprachen als Nationalsprachen gleichberechtigt nebeneinander gesprochen.	Belgien (Flämisch, Französisch, Deutsch), Schweiz (Deutsch, Französisch, Italienisch), Südtirol (Italienisch, Deutsch, Ladinisch), Aostatal (Französisch). Viele Sprecher sind nicht mehrsprachig
B	In einem politisch definierten Territorium (Staat, Region) werden neben der Nationalsprache weitere Minderheitssprachen als offizielle Sprachen anerkannt und geschützt.	Deutschland (Dänisch, Sorbisch), Niederlande (Friesisch), Polen (Deutsch), Österreich (Slowenisch), Großbritannien (Walisch), einige italienische Gebiete (Französisch-Aostatal; Deutsch-Südtirol und Slowenisch-Friaul-Venetien). Die Sprecher der Minderheitssprachen sind zweisprachig.
C	In einem politisch definierten Territorium (Staat, Region) werden neben der Nationalsprache Minderheitssprachen akzeptiert, aber in keiner Weise geschützt.	Staaten der EU (Türkisch und andere Sprachen von Migranten). Die Sprecher der Minderheitssprachen sind zweisprachig.
D	In einem sprachlich heterogenen politisch definierten Territorium (Staat, Region) wird eine völlig andere, meist eine ehemalige Kolonialsprache als offizielle Sprache benutzt.	Afrikanische Staaten: Marokko (Französisch), Nigeria (Englisch), Südafrika (Englisch, Niederländisch); Indien (Englisch). Die höheren sozialen Schichten sind meist zweisprachig.

Die Tabelle ist zweifellos nur ein Versuch, Formen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zusammenzustellen. Der Leser sei daher eingeladen, andere Kontexte, in welchen gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auftritt, zu analysieren und in das vorgeschlagene Raster einzufügen.

Wir hatten oben schon Diglossie als ein bei der Analyse gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu beobachtendes Phänomen vorgestellt, allerdings noch nicht darauf verwiesen, dass es sich um ein nicht sehr stabiles Phänomen handelt. In der Schweiz z. B. hat im Verlauf der letzten zwanzig Jahre der Gebrauch der Varianten des Schweizerdeutschen im Vergleich zum Hochdeutschen immer mehr zugenommen. Während schweizerdeutsche Varietäten vor einigen Jahren im Radio kaum zu hören waren, werden sie dort heute mehr als das Hochdeutsche gebraucht. Das gilt sogar für eher formale Radio-Situationen, wie etwa Interviews. Einzig die Literatursprache und die Sprache der Presse ist noch das Hochdeutsche.

Diese Beobachtungen, die auch in anderen Ländern, in denen eine diglossische Situation vorherrscht, gemacht werden können, verweisen auf einen Aspekt, der bei der Faszination, die Mehrsprachigkeit ausmacht, fast vergessen wird: Es kann von Vorteil sein, dass auf einem Territorium nur eine Sprache gesprochen wird. Einsprachigkeit erleichtert das soziale und wirtschaftliche Leben in einem Land, macht das Bildungssystem effizienter und trägt dazu bei, dass das politische Leben besser funktioniert. Der gleichzeitige Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen in einer Sprachgemeinschaft ist dann ineffizient, wenn beide in den gleichen Funktionen gebraucht werden. Auf diese Weise erklärt sich auch die Diglossie: indem die Sprachgemeinschaft den vorhandenen Sprachen unterschiedliche Funktionen zuweist, werden sie nicht als redundant angesehen.

Aber wie das Beispiel der Ostschweiz zeigt, ist eine diglossische Situation nie stabil, und so bewegt sich die Sprachgemeinschaft immer auf eine Sprache zu, um kommunikativ effizient zu bleiben. Gleichzeitig aber gibt es Faktoren, die auf die Bewahrung der Mehrsprachigkeit hinwirken. Sprachbewahrung ist deshalb ebenso wie Sprachverschiebung ein zentrales Thema der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung. Der Begriff Sprachbewahrung bezieht sich auf Situationen, in der die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft den Versuch unternehmen, die Sprache(n), die sie immer benutzt haben, zu bewahren. Man könnte auch sagen, dass versucht wird, Sprachwahl als Möglichkeit in der Kommunikation zu erhalten. Wenn eine Sprachgemeinschaft ihre Sprache nicht beibehält, sondern zu einer anderen Sprache übergeht – ein Prozess, der Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte dauern kann – spricht man von Sprachverschiebung.

Es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die Sprachbewahrung und Sprachverschiebung beeinflussen. So kann z. B. die Größe der Gruppe, welche die Minderheitssprache spricht, entscheidend sein. Kleine Sprechergruppen werden schneller in die Mehrheitsprache integriert und verlieren so zusehends ihre ursprüngliche Minderheitssprache. Die im 19. Jahrhundert in die USA eingewanderten Polen haben z. B. sehr schnell ihre ursprüngliche Sprache verloren; im Gegensatz dazu haben die in dem letzten Jahrhundert eingewanderten Sprecher des Spanischen ihre Sprache bewahrt und sprechen sie heute weiterhin neben dem Englischen. Weitere Faktoren, die immer wieder genannt werden, sind Isolation von anderen Gruppen der Minderheitssprache oder dem Herkunftsland und Heirat mit Sprechern der Mehrheitsgruppe (*intermarriage*). Isolation führt weitgehend zu Sprachverschiebung. Wenn allerdings auf Grund geographischer oder religiöser Gegebenheiten Isolation auch im Hinblick auf die Mehrheitssprache eintritt, liegt ein Fall

von Sprachbewahrung vor. Ein Beispiel dafür sind die Amish, die die deutsche Sprache in einer altertümlichen Form bis heute bewahrt haben. Heirat zwischen Mitgliedern der verschiedenen Sprachgruppen ist in den meisten Fällen ein Faktor, der zu Sprachverschiebung zugunsten der Mehrheitsprache führt.

Hoffmann (1991) nennt als wichtigste Gründe für Sprachverschiebung Migration, Industrialisierung, Urbanisierung, Prestige der Minderheitssprache und den Gebrauch als Schulsprache. Migration und Immigration sind wichtige Faktoren, die Sprachverschiebung bewirken, so haben z. B. Migrationsbewegungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Katalonien bewirkt, dass das Katalanische zugunsten des Kastilianischen zurückgedrängt wurde. Während dieser Zeit strömten viele Spanier nach Katalonien, weil sie dort mehr Arbeitsmöglichkeiten fanden als im Rest des Landes. Weil das Katalanische in der Provinz Katalonien als offizielle Sprache etabliert und geschützt wurde, ist es dort heute wieder die Mehrheitsprache. Die Immigration von Südeuropäern, Türken und Arabern nach West- und Mitteleuropa hat hingegen dazu geführt, dass die von den Einwanderern ursprünglich gesprochenen Sprachen im Aufnahmeland in der Regel in der dritten Generation nicht mehr oder nur noch im engsten Familienkreis gesprochen wurden. Es fand eine Sprachverschiebung zugunsten der west- und mitteleuropäischen Sprachen statt.

Industrialisierung und Urbanisierung in den letzten beiden Jahrhunderten sind ebenfalls wichtige Gründe für Sprachverschiebung. Als die Bretagne industriell erschlossen wurde, wurde das Bretonische zugunsten des Französischen verdrängt. Und als die Landbevölkerung im 19. und 20. Jahrhundert immer stärker in die Städte drängte, fand eine Verschiebung in Richtung auf die dort gesprochenen hochsprachlichen Formen einer Sprache statt. Besonders deutlich zeigt dies die sprachliche Situation in Straßburg in Frankreich. Das dort gesprochene Französisch wurde von der einströmenden Landbevölkerung, die elsässische und lothringische Dialekte sprach, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sehr schnell übernommen, sodass Straßburg heute eine weitgehend einsprachige Stadt ist. Das Prestige einer Sprache hat damit sicherlich auch zu tun. Das Französische als eine sehr prestigeträchtige Sprache hat auch in anderen Regionen Sprachverschiebungsprozesse eingeleitet, z. B. im dreisprachigen Belgien, das bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts hinein mehr und mehr zum Französischen als der einzigen Sprache des Landes hintendierte. Dieser Prozess kehrte sich um, als Flandern zum wirtschaftlich erfolgreicherem Teil des Landes wurde und das Flämische deshalb in den Vordergrund trat. Es wird interessant sein zu beobachten, ob sich im Laufe der nächsten Jahrzehnte eine Sprachverschiebung zu Gunsten des Flämischen vollzieht.

Der letzte Aspekt – der Gebrauch der Sprachen in den öffentlichen Schulen – entscheidet in hohem Maße über das Schicksal einer Sprache. In den meisten Fällen ist die Mehrheitsprache des Landes auch die Schulsprache. In zwei- und mehrsprachigen Ländern, in denen Minderheitssprachen geschützt werden (Gruppe B), gehört zu ihrem Schutz auch die Möglichkeit, diese als Schulsprache in dem Teil des Landes zu nutzen, in welchem die Minderheit angesiedelt ist. Als Beispiel hierfür sollen die sorbischen Schulen in Sachsen und Brandenburg dienen. In Ländern, in denen die Minderheitssprache

keinen offiziellen Schutz genießt, sind es meist Elterninitiativen der Minderheiten, die Kindergärten und Schulen schaffen, in welchen die Minderheitssprache als Schulsprache verwendet wird. In Ländern, in denen keine Angebote dieser Art existieren, verschwindet die Minderheitssprache meist nach wenigen Generationen.

1.5 Mehrsprachigkeit und Förderung der Mehrsprachigkeit in Italien

Im folgenden Abschnitt beschäftigen wir uns mit der Mehrsprachigkeit in Italien und werfen gleichzeitig einen Blick auf Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit in verschiedenen italienischen Provinzen. Wir tun dies vor allem aus zwei Gründen: Erstens ist Italien ein Land, das einen großen Reichtum an verschiedenen Sprachen aufweist, die als Minderheitssprachen geschützt und gefördert werden. Zweitens ist die Provinz Trient, die wir im nächsten Abschnitt genauer betrachten werden, ein gutes Beispiel für die Förderung von Mehrsprachigkeit nicht nur in Italien; die Betrachtung des allgemeinen italienischen Kontextes ermöglicht es, die Besonderheiten des Weges, den die Provinz Trient zurzeit beschreitet, besser zu erkennen und zu würdigen.

In Italien spielt sich die Diskussion um die Mehrsprachigkeit zwischen zwei entgegengesetzten Polen ab. In den Alpentälern haben sich überwiegend sprachliche Minderheiten aus verschiedenen Sprachfamilien erhalten. Sie bestehen darauf, ihre sprachlichen und damit auch ihre kulturellen Wurzeln zu bewahren. Auf der anderen Seite wird die englische Sprache für alle Lernenden zur Pflichtsprache gemacht, um den Forderungen der mehrsprachigen Welt zu entgegen. Dies ist eine vergleichsweise neue Entwicklung, denn davor war auch die Wahl der ersten Fremdsprache frei.

In Italien gibt es zwölf verschiedene nicht-italienische Sprachgruppen, die sechs verschiedenen Sprachfamilien angehören und insgesamt etwa 2,8 Millionen Personen umfassen (etwa 5% der Gesamtbevölkerung). Der Schutz der sprachlichen Minderheiten ist in der Verfassung verankert (Paragraph 6 der italienischen Verfassung). Planmäßiger Schulunterricht in den Sprachen der Minderheiten wird vier Sprachgruppen in drei Regionen mit Autonomiestatut zuerkannt. Das sind die frankophonen Einwohner im Aostatal, die Deutsch und Ladinisch Sprechenden in Südtirol und die Slowenisch Sprechenden in Friaul-Julisch Venetien.

Im Aostatal, wo Französisch Amtssprache neben Italienisch ist und als Unterrichtssprache benutzt wird, wird im Alltag das Franko-Provenzalische als Dialekt gebraucht, während Kultur und Politik sich der französischen Sprache bedienen. In der Provinz Bozen sind die offiziellen Sprachen Deutsch und Italienisch, wobei diese Sprachgruppen unregelmäßig verteilt sind. In der Stadt Bozen, wo zwei Drittel der Bevölkerung einen italienischen Ursprung haben, kann man sowohl Deutsch als auch Italienisch hören und Zeitungen und Zeitschriften in beiden Sprachen finden; denn zwei Drittel der städtischen Bevölkerung haben Vorfahren, die sich aus anderen italienischen Gebieten hier angesiedelt haben. In den Tälern hingegen werden deutsche Dialekte gesprochen, Italienisch steht dort als Zweitsprache auf dem schulischen Stundenplan, ist aber außerhalb der Schule kaum zu hören. Das Leben spielt sich nur in deutscher Sprache ab.

In den autonomen Regionen sind im Schulsystem Sonderregelungen für die sprachlichen Minderheiten verankert worden. In Südtirol wird der Unterricht in allen Schulstufen in der Muttersprache der Lernenden – jeweils in Deutsch, Italienisch oder Ladinisch – erteilt. Die zweite Sprache ist Deutsch im italienischen Schulsystem, Italienisch im deutschen Schulsystem, und zwar ab der ersten Klasse. Die ladinischen Schulen in den Tälern der Dolomiten verfügen hingegen über ein ‚paritätisches Schulmodell‘, bei dem der Unterricht zu gleichen Teilen in deutscher und italienischer Sprache erteilt und Ladinisch als eigenes Fach unterrichtet wird (Neues Autonomiestatut der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol 2009, Par. 19, S. 74).

In Friaul-Julisch Venetien können Klassen bzw. Schulen mit Slowenisch als Unterrichtssprache eingeführt werden (Gesetz 38/2001). Von dieser Möglichkeit machten im Schuljahr 2008/2009 knapp 4000 Lernende Gebrauch. Im Aostatal wird die Mehrsprachigkeit stärker unterstützt, denn im zweisprachigen Schulsystem wird der Unterricht in Italienisch und Französisch mit gleicher Stundenzahl erteilt; Englisch wird schon in der Grundschule als Unterrichtssprache für nicht-sprachliche Fächer im Rahmen des CLIL-Ansatzes verwendet (Decreto legislativo n. 44/3.3.2016). Für alle anderen sprachlichen Minderheiten können schulische und nicht schulische Projekte, die ethnische, sprachliche und kulturelle Traditionen fördern, finanziell unterstützt werden.

Offen bleibt die Frage, ob der genannte Paragraph der Verfassung, mit dem vermieden werden soll, dass Kulturen und Sprachen der noch erkennbaren Vorfahren des italienischen Volkes verschwinden, auch auf die Unterstützung von Sprachen und Kulturen der heutigen Zuwanderer ausgedehnt werden sollte. Die heutige sprachliche und kulturelle Heterogenität der italienischen Gesellschaft darf kein Hindernis für das Zusammenleben sein. Ganz im Gegenteil sollten die Menschen sich in unterschiedlichen Kontexten mit anderssprachigen Menschen verständigen können. Sie sollten somit befähigt werden, die eigene Sprache oder die Landessprache zu nutzen, und zwar immer dann, wenn sie es für sinnvoll halten. Neben den anderssprachigen Gemeinschaften aus vergangenen Jahrhunderten, die in den Tälern erhalten geblieben sind, machen die neuen Ankömmlinge beispielsweise aus Afrika, Asien und Südamerika Italien zu einer mehrsprachigen Gesellschaft und legen so eine Grundlage für eine mehrsprachige Erziehung der in Italien lebenden Menschen. Das ist eine Forderung an das italienische Schulsystem, die zuerst in den Lehrplänen der beruflich orientierten Schulzweige wahrgenommen und erst allmählich in die Lehrpläne der Gymnasien eingeführt wurde. In die Lehrpläne des klassischen Gymnasiums, der Schule des Bildungsbürgertums, wurde die Fremdsprache erst in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eingeführt. Der Unterricht in der Fremdsprache, der in den drei Jahren vor Beginn der gymnasialen Oberstufe auf dem Stundenplan stand, wurde nicht weitergeführt. Seinen Platz nahmen das Altgriechische und das Lateinische ein. Erst in den achtziger Jahren begann man die modernen Fremdsprachen als wertvolles Bildungselement zu schätzen. Schulversuche ermöglichten den Durchbruch: Zuerst wurde Englisch in der Primarschule eingeführt (ILSSE-Projekt 1977), anschließend auch Französisch und Deutsch; flankiert wurde dies mit einer zweiten Fremdsprache – noch immer eine frei wählbare Sprache – in der unteren Sekundarstufe. Ministerielle Erlasse hatten sogar die von nicht staatlichen Schul-

trägern vorgelegten Lehrpläne für ein neusprachliches Gymnasium anerkannt (zwischen 1935 und 1957), in denen zwei und in den letzten Jahren sogar drei Fremdsprachen auf dem Stundenplan standen.

Es ist vor allem Schulversuchen zu verdanken, dass das italienische Schulsystem begonnen hat, sich mehrsprachig auszurichten. Schrittweise wurde in das vielfältige Angebot der einzelnen Schulen auf nationaler Ebene Ordnung gebracht; die erste Fremdsprache wurde in den Lehrplänen der Primarschule und die zweite Fremdsprache in die der unteren Sekundarstufe gesetzmäßig verankert. Allerdings wurde im Gegensatz zur bisherigen auf eine Vielfalt der Sprachen ausgerichteten italienischen Tradition dem Englischen eine übergeordnete Rolle zuerkannt. In der unteren Sekundarstufe, wo der Unterricht in zwei Fremdsprachen parallel stattfindet, wird sogar die Möglichkeit angeboten, das ganze fremdsprachliche Stundendeputat auf Beschluss der Schulkonferenz auf das Englische zu verwenden. Englisch erfährt dadurch (auch) auf Kosten anderer Sprachen eine vorrangige Behandlung, und die Bevorzugung dieser Sprache wurde und wird auf die Oberstufe der Sekundarschule übertragen.

In allen Lehrplänen der oberen Sekundarschule (Sekundarstufe II), die 2010 neu definiert wurden, ist Englisch fest verankert. Eine zweite Fremdsprache (Französisch, Deutsch und in zunehmendem Maße Spanisch) wird in der Mittelschule angeboten, eine dritte Fremdsprache gibt es nur im neusprachlichen Gymnasium und in einigen Zweigen des Wirtschaftsgymnasiums. Mit der Reform von 2010 hat allerdings CLIL offiziell Einzug gehalten: im reformierten Schulsystem soll in der letzten Klasse ein Fach in der Fremdsprache unterrichtet werden, in den neusprachlichen Gymnasien soll dieses Angebot ausgeweitet werden. Diese Vorschriften werden nun wahrgenommen und langsam umgesetzt.

Wie wir gesehen haben, erfordern die heutige gesellschaftliche Situation Italiens und die globalisierte Welt mehrsprachige Bürger. Diese Forderung darf nicht nur Italiener einbeziehen, die keine italienischen sprachlichen Wurzeln haben. Denn heutzutage ist es notwendig, sich für die Zukunft sprachlich zu rüsten. Die Identität eines Europäers, ja eines jeden Individuums schließt Mehrsprachigkeit mit ein. Auf der Ebene der Sprachverwendung impliziert das die Forderung nach Mehrsprachigkeit, wie sie grundsätzlich in den zweisprachigen Gebieten in den autonomen Regionen wahrgenommen und mit entsprechenden finanziellen Mitteln gefördert wird. An den Beispielen im Aostatal und in Südtirol kann man sehen, wie sich Schulen auf Mehrsprachigkeit einstellen können (Schwienbacher et al. 2016; Legge regionale n. 18/2016).

1.6 Mehrsprachigkeit und ihre Förderung im Trentino: Der *Piano Trentino Trilingue* oder ‚Ein Schulsystem wird umgebaut‘

Die autonome Provinz Trient liegt im Norden Italiens, sie hat etwa 540.000 Einwohner. Das Trentino, wie die Provinz auch genannt wird, liegt zwischen der Lombardei im Westen, dem Veneto im Osten und Südtirol im Norden; der nördliche Teil des Gardasees gehört ebenfalls dazu. Im Gegensatz zu Südtirol ist die Provinz offiziell nicht mehrsprachig, obwohl auf ihrem Gebiet auch Minderheitssprachen gesprochen werden. Diese

Minderheitssprachen (eine Reihe romanischer und germanischer Dialekte wie das Ladinische und das Kymrische) werden geschützt und gefördert: das Trentino gehört also der Gruppe B der mehrsprachigen Regionen an (vgl. Tabelle 2, S. 20). Die Sprachgrenze zur deutschen Sprache liegt etwa 40 km nördlich von Trient, an der südlichen Grenze der autonomen Provinz Alto Adige/Südtirol.

Die autonome Provinz Trient hat – wenn man einmal von den zwei- und mehrsprachigen Regionen absieht – als eine der ersten Provinzen in Europa die Entwicklung von Mehrsprachigkeit zum Thema eines großflächigen Umbaus ihres Schulsystems gemacht. Die politischen Entscheidungsträger der Provinz haben es sich zum Ziel gesetzt, Sprache und Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu einer wichtigen Dimension ihrer Bildungspolitik zu machen (vgl. Entscheidung der *Giunta Provinciale* des Trentino vom 29.11.2014). Diese Ausrichtung, die im politischen Kontext Europas ziemlich einzigartig ist, soll durch den *Piano Trentino Trilingue* (Plan zur Herausbildung von Dreisprachigkeit im Trentino) konkretisiert werden. Das Projekt wird unter anderem mit Mitteln aus dem Strukturfond der Europäischen Union finanziert.

Im Mittelpunkt der Förderung sollen die beiden großen Kultursprachen Englisch und Deutsch stehen: Englisch, weil es als Sprache der internationalen Verständigung allen Einwohnern der Provinz zur Verfügung stehen soll, und Deutsch, weil es Nachbarschaftssprache und die Sprache von Österreich und Deutschland ist, den Ländern, zu welchen die meisten Wirtschaftsbeziehungen vor allem im Tourismus bestehen. Die Provinz erhofft sich durch die massive Förderung des Deutschen und des Englischen eine Verbesserung der beruflichen Chancen insbesondere der Jugendlichen, aber auch eine Ausweitung der wirtschaftlichen Beziehungen zu Deutschland und Österreich.

Die Ziele des Planes sollen auf der Grundlage von drei Strategien umgesetzt werden:

- (1) Weitreichende Angebote zur Erhöhung der Mobilität von Lehrpersonen sowie der Lernenden (Mobilitätsstrategie)
- (2) Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts auf einen möglichst frühen Zeitpunkt. Krippe, Kindergarten und Grundschule werden hier genannt (Strategie des Frühbeginns)
- (3) Unterrichtsangebote in allen Schulformen in einer größeren Anzahl von Sachfächern in englischer und/oder in deutscher Sprache ab Beginn der Schulpflicht in der Grundschule (Strategie des Unterrichtens im Rahmen des CLIL-Konzepts). Dieses Angebot schließt ausdrücklich den Bereich des beruflichen Schulwesens (eng. *vocational training*) mit ein

Die ‚Mobilitätsstrategie‘, die im Rahmen des Projektes einen hohen finanziellen Stellenwert hat, sieht vor, Lernende aller Schulformen außer der Primarschule auf der Grundlage von Schulprojekten und Auslandspraktika zum Teil über einen längeren Zeitraum stärker mit der Zielsprache in Kontakt zu bringen. Besonderes Augenmerk soll in diesem Kontext der Mobilität von Berufsschülerinnen und -schülern gewidmet werden. Auch Praktika für Lehrpersonen werden im Rahmen dieses Programms angeboten. Der mehrtägige Besuch von circa 50 Schuldirektoren aus dem Trentino im Herbst 2015 und im Frühjahr 2016 in Nordrhein-Westfalen diente u. a. der Vorbereitung dieser Projekte.

Die Strategie des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts soll bereits in der Krippe bei ein- bis zweijährigen Kindern einsetzen. Wie im Kindergarten sollen die Kinder spielerisch einer anderen Sprache begegnen und sie in ihrem schulischen Alltag verwenden. Diese Form der Immersion, d. h. des natürlichen Eintauchens in die fremde Sprache, soll in der Grundschule abgelöst bzw. durch einen Unterricht ergänzt werden, der die sachfachlichen Lernbereiche dieser Schulform teilweise in englischer oder deutscher und am Ende der Grundschule sogar in beiden Sprachen anbietet.

Die Strategie des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts kann also als Vorstufe für das Unterrichten im Rahmen des CLIL-Konzeptes gesehen werden. So sieht der CLIL-Ansatz vor, dass Sachfächer in einer anderen Sprache als der jeweiligen Schulsprache unterrichtet werden. Die Umsetzung von CLIL ist zweifelsohne integraler Bestandteil des gesamten Projektes, da bis zum Jahre 2020 alle Lernenden im Trentino CLIL-Unterricht erfahren sollen.

Im Rahmen der drei genannten Strategien (Mobilitätsstrategie, Strategie des Frühbeginns, Strategie des Unterrichtens im Rahmen des CLIL-Konzeptes) sind eine Reihe von Aktionen vorgesehen, die hier beispielhaft genannt werden können:

- (1) Fort- und Weiterbildungskurse in CLIL für Sprach- und Sachfachlehrpersonen der Primarschule; Fort- und Weiterbildungskurse in CLIL für Sachfachlehrpersonen der beiden Sekundarstufen: Da in Italien Lehrpersonen beider Sekundarstufen nur eine Fakultas besitzen, d. h. sie sind entweder Sprach- oder Sachfachlehrende⁴, müssen sie für CLIL fortgebildet werden. Die CLIL-Kurse finden im landeseigenen Lehrerfortbildungsinstitut IPRASE (*Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*) in Rovereto statt und werden von italienisch-, englisch- und deutschsprachigen Dozentinnen und Dozenten durchgeführt. Sprachlich orientierte Fortbildungskurse finden auch in Großbritannien und Deutschland statt.
Die eigentlichen Sprachkurse werden vom Schulamt (*Dipartimento della Conoscenza*) flächendeckend organisiert und finden auch im Ausland statt.
- (2) Sprachstandserhebungen: Eine erste Erhebung der fremdsprachlichen Fähigkeiten von Lernenden hat im Jahre 2016 stattgefunden. Getestet wurden etwa 3.000 Lernende in deutscher und die gleiche Anzahl in englischer Sprache in Bezug auf ihre Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Interaktion und Mediation. Die Lernenden stammten aus allen Schulformen: Grundschule, Mittelschule und Oberschule. Diese Sprachstandserhebungen sollen während der Projektdauer regelmäßig alle zwei Jahre durchgeführt werden.
- (3) Entwicklung von Empfehlungen zu CLIL für alle Schulen des Trentino: Zusammen mit erfahrenen CLIL-Lehrpersonen aus dem Trentino hat das IPRASE eine

⁴ Eigentlich ist die Situation komplizierter: Fremdsprachenlehrende unterrichten nur die Fremdsprache, und zwar nur eine. Italienischlehrende unterrichten nie nur Italienisch, sondern können Geographie, Geschichte (Mittelschule), Lateinisch, Geschichte (Oberstufe). Sachfachlehrende haben meist zwei Fächer, manchmal drei, allerdings immer Sachfächer. Nur ein Fach unterrichten Musiklehrende, Kunstlehrende, Sportlehrende.

Broschüre mit Empfehlungen für alle Schulen der Provinz entwickelt, die im März 2017 allen Schulen zugestellt wurde. Sie enthält Hinweise für die Entwicklung von und die Arbeit mit dem CLIL-Konzept, die von methodisch-didaktischen Zugängen zu CLIL über curriculare Empfehlungen bis hin zur Stundenverteilung, Erstellung von Unterrichtsmaterialien, Evaluation, Fortbildung von Lehrpersonen, Mobilität und *whole school policy* reichen. In den nächsten Jahren sollen diese Empfehlungen fortgeschrieben werden.

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass der *Piano Trentino Trilingue* keineswegs aus dem Nichts heraus entstanden ist. Im Gegenteil: Die Provinz Trient kann im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen auf Erfahrungen zurückblicken, die reicher sind als die der meisten anderen italienischen Regionen. Dies hat nicht nur damit zu tun, dass der Umgang mit Minderheitssprachen schon seit langer Zeit Tradition hat, sondern auch damit, dass das Schulsystem im Trentino bereits seit geraumer Zeit auf neuere Methoden des Sprachenlernens baut, die sonst nicht überall eingesetzt werden. Das zeigt sich deutlich, wenn man die verschiedenen Schulformen betrachtet. Fast 50 Prozent aller Kindergärten haben z. B. Angebote, bei denen Englisch oder Deutsch immersiv gebraucht werden. In den Primarschulen gab es bereits vor Beginn des *Piano Trentino Trilingue* Bestrebungen, die 500 Unterrichtsstunden, die für den Fremdsprachenunterricht in der fünfjährigen Grundschulzeit vorgesehen sind, für die beiden Fremdsprachen Englisch und Deutsch einzusetzen. Außerdem gibt es inzwischen an 35 Schulen CLIL-Projekte. Ferner bezeichnen sich zwei Primarschulen in Trient als bilinguale Schulen; hier werden eine Vielzahl von Sachfächern in Englisch oder Deutsch unterrichtet. Die Schulen der unteren Mittelstufe (*Scuola Secondaria di Primo Grado*) können ebenfalls auf ein reiches Angebot an CLIL-Projekten verweisen. Im Schuljahr 2014/15 boten etwa die Hälfte aller Schulen Unterricht in einem CLIL-Kontext an. Schließlich bieten auch die Schulen der oberen Mittelstufe (*Scuola Secondaria di Secondo Grado*) CLIL-Unterricht an. Keine Erfahrungen gibt es bisher für die Spracherziehung bei Kleinkindern (Krippe) und für das Berufsschulwesen.

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass der Plan grundlegende Prinzipien der europäischen Sprachenpolitik zu verwirklichen versucht, wie sie sowohl von der Europäischen Union wie vom Europarat vertreten werden. Dazu gehört die seit 2001 von der EU geforderte Dreisprachigkeit für jeden Bürger der Union und die vom Europarat immer wieder angemahnte schulische Förderung der sogenannten ‚akademischen‘ Sprachkompetenz.

1.7 Kritische Anmerkungen zum *Piano Trentino Trilingue*

Grundsätzlich wird von vielen Kritikern des Projektes, die sich seriös mit dem Plan beschäftigt haben, bemängelt, dass man sich zwar intensiv mit den Zielen der europäischen Sprachenpolitik auseinandergesetzt, aber dennoch wichtige Aspekte außer Acht gelassen habe. So fordert z. B. Beacco (2015), dass man das vom Plan angestrebte

sprachenpolitische Profil nicht auf die beiden Fremdsprachen Englisch und Deutsch reduzieren dürfe, sondern auch Regionalsprachen, Dialekte und die Schulsprache Italienisch in eine allgemeine Förderung der Mehrsprachigkeit einbeziehen müsse. So berechtigt diese Kritik vor den sprachenpolitischen Aussagen des Europarates zu vielen anderen Projekten ist, so wenig trifft sie allerdings auf das Trentino zu, wo schon seit langer Zeit Regionalsprachen wie das Ladinische geschützt und im schulischen Kontext gefördert werden. Die Förderung der Minderheitssprachen gehörte zum sprachenpolitischen Programm der Provinz, schon lange bevor man mit der Umsetzung des *Piano Trentino Trilingue* begonnen hatte.

Ein anderer kritischer Aspekt wird im Zusammenhang mit der Mobilität hervorgehoben. Schulen berichten, dass es gerade in Großbritannien sehr schwierig sei, Ansprechpartner für eine Schulpartnerschaft zu finden. Fast alle Schulen in diesem Land haben bereits Partner und das Ausweichen auf andere englischsprachige Länder erweist sich als kostspielig. Deshalb wird vorgeschlagen, Partnerschaften nicht auf Schulen in englischsprachigen Ländern zu beschränken, sondern auf Schulen in Ländern auszudehnen, in welchen wie in Italien CLIL-Unterricht in englischer Sprache stattfindet. So etwas ist auch mit der deutschen Sprache möglich. Die Schwierigkeit, Partnerschulen in Deutschland und Österreich zu finden, die nach der CLIL-Methodik unterrichten, ist nicht so groß wie in England. Hier bezieht sich die Kritik darauf, dass die Initiatoren des Projektes nicht von sich aus solche Lösungen entwickelt haben.

Ein wichtiger Kritikpunkt richtet sich auf die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen, wie sie im *Piano Trentino Trilingue* angedacht ist. Wie nicht genug betont werden kann, steht und fällt der Erfolg des Projektes mit der Qualität der Ausbildung der Lehrpersonen. Von vielen Kritikern wird nun bemängelt, dass im Plan nicht von vorneherein eine grundständige Ausbildung von CLIL-Lehrenden vorgesehen war. Eine solche könnte von der Universität Trient geleistet werden, an der es schon jetzt einen CLIL-Schwerpunkt gibt. Ein Masterstudiengang, der zu einer CLIL-Qualifikation führt, wäre fast eine Erfolgsgarantie für das Projekt. Bei der Einrichtung eines solchen Studiengangs könnte man in wenigen Jahren bereits Lehrpersonen ausbilden, die als ausgebildete CLIL-Lehrende an den Schulen tätig werden könnten. Zusatz- und Fortbildungsprogramme könnten entfallen, Nachhaltigkeit wäre erreicht.

Anregungen zur Reflexion

A. Wählen Sie die richtige Antwort auf folgende Fragen:

1. Unter welchen Voraussetzungen kann man einen Staat als mehrsprachig bezeichnen?
 - Wenn eine andere Sprache auf dem Territorium gesprochen wird.
 - Wenn Menschen mit Migrationshintergrund im Alltag auch ihre Herkunftssprache sprechen.
 - Wenn mindestens zwei Sprachen offiziell anerkannt sind.
2. Welche Strategien werden vom *Piano Trentino Trilingue* verfolgt, um die Mehrsprachigkeit in der Provinz zu fördern?
 - Eine Flexibilitätsstrategie, durch die Lehrende zwischen den Schulstufen ausgetauscht werden.
 - Das Unterrichten von Sachfächern in einer anderen als der Schulsprache.
 - Beginn der sprachlichen Ausbildung von Geburt an.
3. Welcher der folgenden Aussagen trägt nicht zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit bei?
 - In einem Land stehen zwei oder mehr Sprachen zur Verfügung.
 - In den Schulen eines Landes werden Fächer in zwei verschiedenen Sprachen unterrichtet.
 - Aus Gründen der kommunikativen Effizienz wird das Leben nur in einer Sprache organisiert.

B. Wie könnte die Mehrsprachigkeit der hier kurz charakterisierten Individuen nach Tabelle 1 definiert werden? Überlegen Sie sich auch, für welche Sprechhandlungen und in welchen sprachlichen Situationen diese Personen wohl welche ihrer Sprachen benutzen.

1. Der 16-jährige Jugendliche türkischer Herkunft, der in Deutschland lebt, dort zur Schule geht und in seinem Elternhaus vorwiegend Türkisch spricht
2. Die spanische Ärztin, die sich mit englischsprachigen Publikationen auf dem Laufenden hält
3. Die italienische Architektin, die im italienischsprachigen Bellinzona studiert hat, nun aber mit ihrem schwedischen Mann und den Kindern in Basel wohnt

Kapitel 2

**CLIL – Ein neues integratives
Unterrichtskonzept**

Kapitel 2

CLIL – Ein neues integratives Unterrichtskonzept

Als Sprachlehrer bin ich CLIL-Unterricht gegenüber positiv eingestellt: Er bietet doch ideale Möglichkeiten zum zusätzlichen fremdsprachlichen Lernen.

Das liegt ja auf der Hand. Aber CLIL ist angeblich nicht nur für Sprachlehrer interessant. CLIL-Verfechter sagen, er verändert das schulische Lernen insgesamt, und das sehr positiv.

Dieses zweite Kapitel des Handbuchs gibt einen einführenden theoretischen Überblick über das *CLIL-Unterrichtskonzept*. Dabei ermöglicht eine anfängliche Begriffsdefinition die Abgrenzung von CLIL gegenüber anderen nur anscheinend verwandten Unterrichtsformen, wie etwa die der Immersion. Im weiteren Verlauf werden die Besonderheiten und die Vorteile des integrierten sachfachlichen und fremdsprachlichen Lernens herausgearbeitet. Abschließend wird verdeutlicht, dass CLIL in Europa aus seinem anfänglichen Nischendasein herausgeführt wurde und nunmehr schulformübergreifend und flächendeckend verbreitet ist.

Themenfelder des Kapitels

- Annäherung an den CLIL-Begriff
- CLIL trennscharf sehen: CLIL versus Immersion
- Die Facetten der unterrichtlichen Innovationen durch CLIL
- CLIL als flächendeckendes Phänomen in der (europäischen) Schullandschaft

2.1 *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Versuch einer Definition*

Der international gängige Begriff CLIL fasst die vielfältigen Unterrichtskonzepte zusammen, die eine didaktisch-methodische Verknüpfung von Fremdsprachenlernen und Sachfachlernen vorsehen. In dieser offenen Auslegung des CLIL-Begriffs wird es möglich, die vielen europäischen, ländertypisch unterschiedlich akzentuierten Unterrichtsformen zu vereinen, in denen ein Sachfach (in erster Linie) fremdsprachlich und nicht in der üblichen Schulsprache unterrichtet wird. Dabei zielt der CLIL-Unterricht darauf ab, durch die Fusion der beiden Lernwelten sowohl fremdsprachliche als auch sachfachliche Mehrwerte zu erzielen. Diese zweifache didaktische Fokussierung, nämlich auf das Sachfach und auf die Fremdsprache, kommt in folgender weit verbreiteten Definition pointiert zum Ausdruck:

CLIL (Content and Language Integrated learning) is a dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. (Marsh et al. 2010:2)

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ist ein doppelt fokussierter didaktischer Ansatz, in dem eine zusätzliche Sprache für das Lernen und Lehren von Inhalt und Sprache gebraucht wird. [eigene Übersetzung]

Wie bereits angedeutet, finden sich in der schulischen Praxis auf internationaler, europäischer und gar auf nationaler Ebene verschiedenste Realisierungsformen von CLIL. Der CLIL-Begriff hat somit eine generische Funktion und ist als Oberbegriff der vielen unterrichtlichen Umsetzungsformen zu verstehen⁵. Während CLIL-Unterricht innerhalb der Bildungslandschaften zunächst ein eher pionierartiges und exotisches Nischendasein bestritt, ist seit geraumer Zeit eine weitgehende Ausweitung des Angebotes zu beobachten, d. h. es werden in ganz Europa mehr und mehr staatliche (und private) Schulen gegründet bzw. Schulklassen eingerichtet, die das CLIL-Prinzip verfolgen. In Folge wird CLIL-Unterricht jetzt einer großen Schülerschaft zugänglich gemacht und trägt somit zu einem Demokratisierungsprozess bei. Die rasche Zunahme solcher Angebote im europäischen Raum innerhalb der letzten zwanzig Jahre ist wohl zum größten Teil darauf zurückzuführen, dass die Europäische Union den Gedanken der sogenannten funktionalen Mehrsprachigkeit, d. h. Kompetenzen in der Mutter- und in wenigstens zwei Fremdsprachen auf einem möglichst hohen berufstauglichen Niveau, in den Mittelpunkt ihrer sprachpolitischen Überlegungen rückte. Unter den möglichen Maßnahmen zum Erreichen dieses Ziels wurde CLIL-Unterricht sehr prominent geführt (vgl. Weißbuch der Europäischen Kommission 1995:59 ff.). In Folge haben die Mitgliedsländer ihr CLIL-Angebot erheblich ausgebaut oder, wenn es noch nicht existierte, entwickelt. Die Zahl der CLIL-Schulen in Europa ist seit der Jahrtausendwende exponentiell angewachsen. Man kann sagen, dass jedes europäische Land ein solches Angebot als Wahlangebot oder sogar verpflichtend bereithält (vgl. Kapitel 1).

Es kann eigentlich nicht überraschen, dass sich in einem so diversifizierten politischen Gebilde wie der Europäischen Union unterschiedliche CLIL-Konzepte entwickelt haben und diese auch unterschiedlich bezeichnet werden. Institutionelle Zwänge, sprachpolitische Überzeugungen, didaktische Traditionen und viele andere Aspekte haben dazu geführt, dass auch alternative Begrifflichkeiten entstanden sind. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass der CLIL-Unterricht ursprünglich eine pädagogische Bewegung war, die von praktizierenden Lehrpersonen – sozusagen vor Ort und im System Schule – ins Leben gerufen wurde und deshalb nicht nur länderübergreifend sehr facettenreich war. Die vielfältigen *bottom-up* Konzepte dieser Bewegung

⁵ Der Terminus CLIL wird in vielen europäischen Ländern unverändert als dieses englische Akronym gebraucht, während sich in anderen sinngemäße Übersetzungen finden, z. B. in Frankreich EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée dans une Langue Etrangère*) und in Spanien AICLE (*Apprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*)

trafen im letzten Jahrzehnt auf die *top-down* Initiativen von pädagogischen Reformern, Administratoren und Forschergruppen. Auch diese Gruppen versuchten, das Konzept in ihrem Sinne angemessen zu analysieren und zu implementieren und zu definieren. All die entstandenen Bezeichnungen und Definitionen gilt es unter dem gemeinsamen Nenner – dem Oberbegriff CLIL – zusammenzuführen⁶.

Im Folgenden wird versucht, diese Zusammenführung zu leisten. Dabei erscheint es sinnvoll, einige elementare Charakteristika und Faktoren von CLIL näher zu erläutern, um die Bandbreite der schulischen CLIL-Realisierungsformen greifbarer zu machen. Auf dieser Grundlage wird es auch möglich, CLIL-Konzepte von anderen, ähnlichen aber eben nicht-CLIL-artigen Konzepten abzugrenzen (vgl. 2.2 CLIL vs. Immersion).

Was gehört nun zu den elementaren Charakteristika und Faktoren von CLIL? In einem Grundsatzartikel aus dem Jahr 2015 wurde eine sogenannte Gebrauchsdefinition für CLIL erarbeitet, die eine Zusammenstellung aller für das Verständnis des CLIL-Konzeptes relevanten Parameter bietet (vgl. Sudhoff & Wolff 2015:9-42). Dabei wurde eine Vielzahl von Faktoren dargestellt, die die wichtigsten definitorischen Merkmale von CLIL bedingen. Unter diesen wurde die Unterscheidung in ‚Kernfaktoren‘, d. h. solchen, die im Zentrum jeder Definition stehen sollten, und ‚variablen Faktoren‘, d. h. solchen, die eine größere Variationsbreite aufweisen, vorgenommen. Da es hier darum geht, insbesondere die elementaren Charakteristika und Faktoren von CLIL zu beschreiben, werden nur die Kernfaktoren erläutert:

- Sachfachdidaktische und fremdsprachendidaktische Integration
- Sprachsensibler Fachunterricht
- Zweisprachigkeit
- Schulorganisatorische Vielfalt

Sachfachdidaktische und fremdsprachendidaktische Integration

Sowohl im wörtlichen Sinne von *Content and Language Integrated Learning* als auch im Sinne der oben genannten Definition, die einen doppelt fokussierten didaktischen Ansatz vorsieht, zielt der CLIL-Unterricht auf den integrierten Erwerb von fremdsprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen ab. Die didaktische Integration bestimmt das Konzept in hohem Maße und verdeutlicht, dass CLIL nicht überwiegend Sprachlernen oder Sachfachlernen ist, sondern dass Sachfach und Sprache in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen sollten. Durch diese Integration (*fusion*) entsteht in einem Prozess der Emergenz (Wolff 2013) ein neuer Zugang zu Sprache und Fach; es wird hierbei sogar diskutiert, dass durch CLIL ein ganz neues Schulfach entsteht. Dies verstärkt die Annahme, dass eine Nichtberücksichtigung der Integration als elementares Merkmal von CLIL den

6 CLIL als einen Oberbegriff, also einen generischen Begriff zu verstehen, legt auch der EURYDICE-Bericht *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* der Europäischen Kommission nahe: „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“ (2006:8).

Charakter des Konzeptes verfälschen würde. Integration ist deshalb als Kernfaktor des CLIL-Konzeptes zu verstehen.

Sprachsensibler Fachunterricht

Da CLIL die Integration von Sprachenlernen und Sachfachlernen vorsieht, wird sich der Unterricht im Idealfall methodisch-didaktisch als ein fremdsprachlicher Sachfachunterricht darstellen. Das heißt, CLIL-Unterricht ist der Methodik des Sachfachs verpflichtet, und die Förderung der Sprache erfolgt auf der Grundlage der sprachlich-kommunikativen Notwendigkeiten, die sich aus den Inhalten des Sachfachs ergeben. In diesem Zusammenhang ist von Leisen der Begriff sprachsensibler Fachunterricht geprägt worden (vgl. Kapitel 2.3 und Kapitel 5 in diesem Buch), der somit einen weiteren Kernfaktor von CLIL ausmacht.

Zweisprachigkeit

In (fremd)sprachlicher Hinsicht sehen wir CLIL-Unterricht zudem als einen Unterricht, der streckenweise beide Sprachen einbezieht: die CLIL-Fremdsprache sowie die Schulsprache. Diese Auffassung ist geprägt von theoretischen Überlegungen und praktischen Erfolgen der seit über fünfzig Jahren in Deutschland vorherrschenden CLIL-Variante des sogenannten Bilingualen Sachfachunterrichts. Hier wird der Gebrauch der Schulsprache keineswegs verboten, sondern schulsprachliche Elemente fließen in die didaktisch-methodischen Überlegungen des Unterrichts ein. Das methodische Prinzip des zweisprachigen (bilingualen) Lehrens und Lernens steuert alle anderen methodischen Zugänge, so z. B. auch die Frage nach der Häufigkeit des Gebrauchs der Zielsprache auf der einen und der Schulsprache der Lernenden auf der anderen Seite. Es ist nicht so, dass der Gebrauch der jeweiligen Sprache methodisch festgelegt werden kann, er ergibt sich vielmehr aus dem Verlauf des Unterrichts und der methodischen Zielsetzung der Lehrperson. Insgesamt sollte auch die Zweisprachigkeit als ein Kernfaktor von CLIL gelten. Das hier artikulierte Verständnis von CLIL wird nicht in allen Ländern geteilt. In Italien wird zum Beispiel die erste Sprache bzw. die Schulsprache nicht in den Lernprozess einbezogen, außer es ist für das Verständnis der sachfachlichen Inhalte erforderlich.

Der folgende fiktive Gedankenaustausch zweier Personen soll die unterschiedlichen Positionen pointierter beleuchten:

- A: Vielleicht sollten wir an dieser Stelle kurz innehalten und ein wenig genauer auf die letzten Aussagen eingehen. Denn das ist ja eine wichtige Unterscheidung, die hier getroffen wird.
- B: Ja, denn ein zweisprachiger Unterricht, wie er dem deutschen Verständnis von CLIL entspricht, ist ja doch etwas völlig anderes als ein einsprachiger Sachfachunterricht in der Fremdsprache. Ich frage mich, ob ein Ansatz wie der deutsche wirklich Vorteile bietet?
- A: Ich kann diese Frage verstehen, denn in der Fremdsprachendidaktik der letzten zwanzig Jahre ist ja immer betont worden, man solle den Unterricht möglichst einsprachig in der Fremdsprache abhalten.

- B: Und man hat das ja auch immer wieder damit begründet, dass man die Fremdsprache dann besonders gut lerne, wenn man ihr möglich häufig und lange ausgesetzt sei.
- A: Das ist alles völlig richtig, aber wir befinden uns hier ja nicht im Fremdsprachenunterricht, sondern im Sachfachunterricht, bei dem das sachfachliche Lernen im Vordergrund stehen sollte.
- B: Trotzdem soll aber auch die Sprache gelernt werden?
- A: Es geht aber nicht um eine allgemeine fremdsprachliche Sprachfähigkeit, die entwickelt werden soll, sondern um eine fachsprachliche, und die ist meist auch in der Schulsprache oder der Muttersprache der Schüler nicht besonders gut ausgebildet.
- B: Die Befürworter des bilingualen Sachfachlernens sind also der Meinung, man könne im bilingualen Unterricht auch die Schulsprache der Lernenden fördern, also die *cognitive academic proficiency* im Sinne von Cummins?
- A: Ja, genau das. Und ein solcher Zugang führt dazu, dass sprachlich benachteiligte Kinder (Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus sozial schwachen Schichten) auch in der Schulsprache gefördert werden.

CLIL kann sich grundsätzlich auf alle Sprachen und alle in einem Schulsystem unterrichteten Sachfächer beziehen. Die Wahl der Zielsprache hängt dabei von der Lernzielbestimmung ab; sie ergibt sich im weitesten Sinne aus der (bildungs)politischen Zielsetzung, die mit dem Angebot verbunden ist. CLIL ist somit sprachoffen und kann sowohl die großen westeuropäischen Verkehrssprachen (Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch) abdecken, aber auch osteuropäische oder asiatische Sprachen. Auch Minderheits- und Regionalsprachen werden als CLIL-Unterrichtssprachen genutzt; seien es nun die Sprachen von Menschen mit Migrationshintergrund in Europa (Arabisch, Türkisch) oder anderer historisch oder politisch bedingter Minderheiten (Baskisch, Franco-Provenzalisch, Sorbisch).

Neben der Sprache spielt natürlich das gewählte Fach bzw. in der Grundschule der Lernbereich eine zentrale Rolle. In der Literatur gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, welches Sachfach sich besonders oder weniger gut für CLIL eignet. Ausgangspunkt ist die Aufteilung in eine geistes-/sozialwissenschaftliche, eine naturwissenschaftlich-technische und eine musische Fächergruppe (Kunst, Musik und Sport). Die Wahl eines geeigneten Sachfachs aus einer dieser Fächergruppen hängt neben administrativen Zwängen (qualifizierte Lehrpersonen) ursächlich mit den an einer Schule festgelegten sprachlichen und inhaltlichen Lernzielen des Unterrichts zusammen.

Schulorganisatorische Vielfalt

Unterschiedliche Organisationsformen von Schulsystemen ermöglichen verschiedene Formen der Implementierung von CLIL. So wird ein Schulsystem, das auf einem gemeinsamen Sockel (keine Differenzierung der Lernenden bis zum Alter von 16 Jahren) aufbaut, auf andere CLIL-Formen zurückgreifen als ein System, in welchem nach der Grundschule differenziert wird. Im ersten Fall kann das Angebot zumindest auf der mitt-

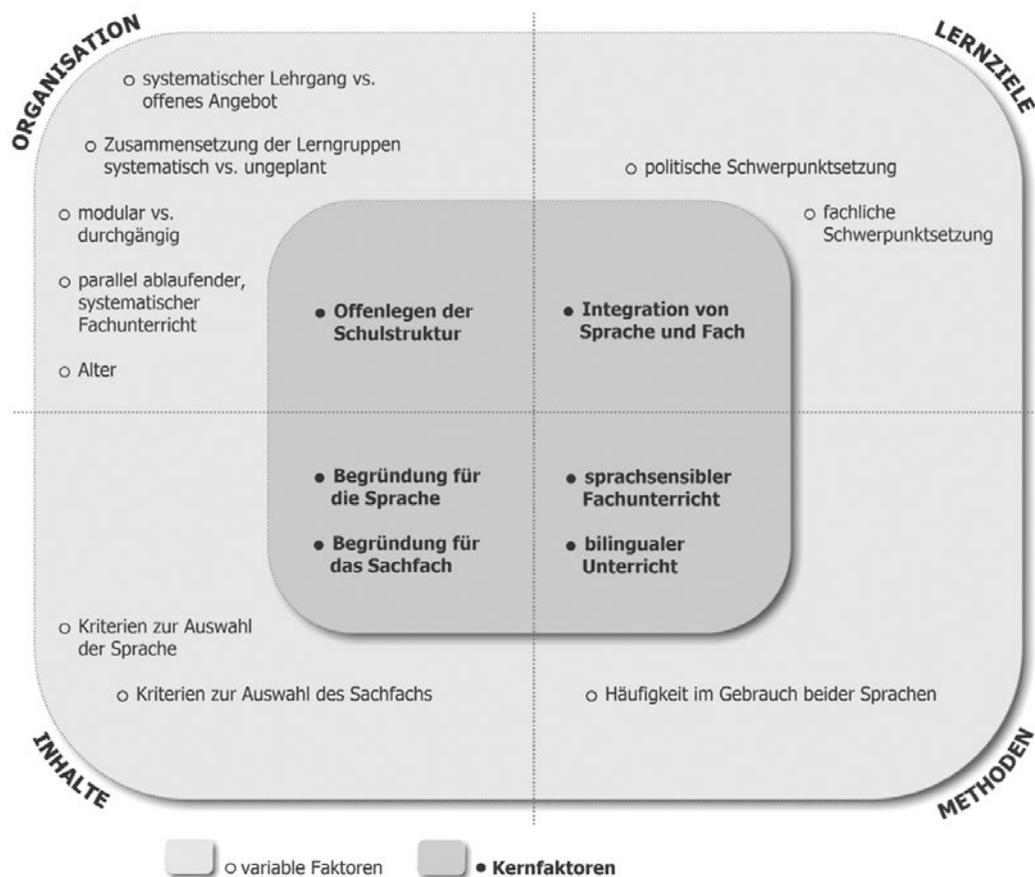
leren Unterrichtsstufe allen Lernenden gemacht werden, während im letzten Fall solche Angebote meist nur den Lernenden, die in die höchste Leistungsstufe orientiert wurden, zur Verfügung stehen. Dies führt wiederum zu Unterschieden in der Art des Angebotes. Im ersteren Fall werden flexible, zeitlich begrenzte, sogenannte modulare Angebote wahrscheinlich eher im Vordergrund stehen. Im Fall der differenzierenden Schulformen sind es eher jahrgangsübergreifende Angebote, die den Erwerb bestimmter Diplome ermöglichen (vgl. 2.4 CLIL auf den verschiedenen Schulstufen).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass CLIL von einigen elementaren Faktoren, den genannten Kernfaktoren, geprägt ist. CLIL-Unterricht sieht in seiner didaktischen Grundausrichtung eine Integration sachfachdidaktischer und fremdsprachendidaktischer Überlegungen vor. In Folge wird CLIL-Unterricht sprachsensibel ausgestaltet und setzt bewusst zweisprachige Elemente ein oder lässt den Gebrauch von zweitsprachlichen Elementen bewusst zu. CLIL stellt einen (besonderen) Teil des Fächerkanons einer Schule dar und kann sich potenziell – je nach Ausrichtung – aus der gesamten Sprachen- und Fächervielfalt bedienen. In seiner schulorganisatorischen Ausgestaltung ist CLIL ähnlich flexibel und kommt schulformübergreifend vor. Dabei gibt es CLIL-Angebote, die langfristig und kontinuierlich angelegt sind, und es gibt solche, die eine kürzere Laufzeit haben und somit flexibel und modular strukturiert sind (vgl. 2.4 CLIL auf den verschiedenen Schulstufen).

Abschließend ist noch die unterrichtspraktische Umsetzung von CLIL zu umreißen, die im vorliegenden Buch noch dezidierter und detaillierter betrachtet wird. CLIL-Unterricht erfolgt in der Regel nach dem ‚Eine-Lehrperson-Prinzip‘; d. h. der Unterricht wird von einer Lehrperson erteilt. Diese Lehrperson arbeitet integrativ und widmet sich daher sowohl dem sachfachlichen als auch fremdsprachlichen Lehren und Lernen. Das idealtypische Profil der CLIL-Lehrenden besteht darin, dass sie die Lehrbefähigung sowohl für das Sachfach als auch für die Fremdsprache haben. Vielerorts ist diese idealtypische doppelte Lehrbefähigung der Lehrenden nicht gewährleistet und so unterrichten hier die Kolleginnen und Kollegen zumeist fachfremd im Hinblick auf die Fremdsprache. In diesen Fällen ist eine sehr hohe fremdsprachliche Kompetenz auf Seiten der Lehrpersonen zu erwarten. Bei der Ausgestaltung des CLIL-Unterrichts orientieren sich die Lehrpersonen zunächst an den Curricula des jeweiligen Sachfachs. Wie in den Kapiteln 4-7 noch näher erläutert wird, bestimmt das Sachfach somit Inhalte, Methoden, Zielsetzungen und Bewertung des CLIL-Unterrichts.

In der folgenden Abbildung sind die wesentlichen Charakteristika und Kernfaktoren der CLIL-Definition zusammengefasst:

Abb. 1: Faktoren, die bei der Definition des bilingualen Lehrens und Lernens berücksichtigt werden sollten (eig. Darstellung)



2.2 CLIL versus Immersion

Der Begriff Immersion (engl. *immersion*) wird – wie wir denken zu Unrecht – häufig in den Zusammenhang mit CLIL gebracht. Immersion stammt ursprünglich aus dem kanadischen Kontext und wird dort verwendet, um Unterrichtsformen zu beschreiben, in denen eine Fremdsprache im Unterricht zur Vermittlung von Fachinhalten eingesetzt wird (vgl. z. B. Baker & Jones 1998). Im Gegensatz zu CLIL ist im Immersionsunterricht die Fremdsprache Medium aber nicht Inhalt des Unterrichts. Obgleich dies einen elementaren und kernfaktoriellen (vgl. Ausführung zur CLIL-Gebrauchsdefinition in 2.1) Unterschied zum CLIL-Unterricht darstellt, wird bspw. im deutschen Kontext der Begriff Immersion von einigen Autoren (vgl. Wode 1995, Zaunbauer, Gebauer & Möller 2012) synonym zu CLIL verwendet. Zudem wird der Begriff Immersion auch für das spielerische Fremdsprachenlernen im vorschulischen Bereich und für CLIL-Konzepte in der Grundschule ins Feld geführt (vgl. auch Elsner & Kessler 2012).

Immersion und CLIL unterscheiden sich – wie soeben angedeutet – insbesondere dadurch, dass im CLIL-Unterricht bewusst auf die Fremdsprache eingegangen wird. Im CLIL-Unterricht ist die Fremdsprache nicht nur Medium des Unterrichts, wie es im Immersionsunterricht der Fall ist, sondern sie ist auch Inhalt. CLIL-Unterricht ist sprachsensibler Sachfachunterricht, der eine integrative sachfachdidaktische und fremdsprachendidaktische Ausrichtung hat. Immersionsunterricht ist naturgemäß (nur) von sachfachdidaktischen Überlegungen geprägt. Zudem öffnet sich der CLIL-Unterricht auch der Schulsprache und implementiert somit auch schulsprachliche (i. d. R. muttersprachliche) Sequenzen. Im Sinne eines ‚Sprachbades‘ verfolgt die Immersion hingegen das Ziel, ausschließlich fremdsprachlich zu lehren und zu lernen. Durch den durchgängigen Gebrauch der fremden Sprache soll diese wie die Muttersprache erworben werden: das ‚Eintauchen‘ in die fremde Sprachwelt soll gewährleisten, dass Lexik und Sprachstrukturen gelernt werden, ohne dass auf das dahinterstehende Sprachsystem Bezug genommen wird.

CLIL und Immersion unterscheiden sich zudem darin, dass CLIL nicht auf den gesamten Fächerkanon einer schulischen Ausbildung angewendet wird; es werden einige, nicht alle Fächer in der Fremdsprache unterrichtet, um auf diese Weise auch der Gefahr zu begegnen, dass die schulsprachliche Entwicklung der Lernenden benachteiligt wird. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von dem der eher elitär ausgerichteten Auslandsschulen, der binationalen und der europäischen Schulen, aber auch von dem der kanadischen Immersionsprogramme, in denen häufig alle Sachfächer in einer anderen Sprache als der Muttersprache der Lernenden unterrichtet werden.

Schließlich ist noch der Aspekt des grundständigen Fremdsprachenunterrichts zu nennen. Während in CLIL-Schulen immer auch – parallel zum CLIL-Sachfachunterricht – die CLIL-Fremdsprache grundständig unterrichtet wird, ist in Immersionsschulen dieser Unterricht nicht vorgesehen. Dies trägt ergänzend dazu bei, die Konzepte von Immersion und von CLIL separat zu verstehen.

2.3 Zum Mehrwert von CLIL

CLIL hat in seinen verschiedenen Varianten, wie oben bereits angedeutet, weiterhin Konjunktur in Europa. Seit Beginn dieses Jahrhunderts wird in regelmäßigen Abständen auf die ständig ansteigende Zahl von Schulen, in welchen Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden, verwiesen. Diese Entwicklung ist selbst jetzt, im Jahre 2017, nicht abgeschlossen. In den meisten Ländern des Europarates wächst die Zahl der CLIL-Schulen weiter, in manchen Ländern wurde der CLIL-Unterricht sogar an allen weiterführenden Schulen verpflichtend gemacht. Die im ersten Kapitel dieses Buches beschriebene Situation in der autonomen Provinz Trient ist ein gutes Beispiel für diese Hinwendung zum mehrsprachigen Unterricht. Aber auch in anderen europäischen Ländern ist die Einrichtung von CLIL-Schulen bzw. bilingualen Zweigen weit über das Versuchsstadium hinausgegangen und ist fester Bestandteil der Schullandschaft geworden. CLIL wohnt ein Mehrwert inne, dessen Attraktivität man sich nicht verschließen kann.

Wenn man die Mehrwert-Diskussion der letzten Jahre genauer verfolgt, wird man feststellen können, dass sie sich auf verschiedenen Ebenen bewegt, auf einer bildungspolitischen, einer pädagogischen und einer fachdidaktischen Ebene. Auf die bildungspolitische Ebene soll hier nur am Rande eingegangen werden, d. h. insoweit sie die pädagogische und didaktische Diskussion beeinflusst. Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen zum Mehrwert von CLIL soll die fachdidaktische Diskussion stehen und dabei vor allem auf den sprachlichen, den sachfachlichen und den motivationalen Mehrwert von CLIL eingegangen werden. Die Überlegungen zum pädagogischen Mehrwert betrachten CLIL nicht mehr aus der Sicht der Lernenden, sondern aus der Sicht der Lehrenden, der Schule und des Bildungssystems.

2.3.1 Der sprachliche Mehrwert von CLIL

Die Erfolgsgeschichte von CLIL baute in ihren Anfängen zweifellos vor allem auf der Erkenntnis auf, dass der Unterricht in einer anderen als der Schulsprache der Lernenden zu höheren sprachlichen Kompetenzen in eben dieser Sprache führt. Schon sehr früh wurde erkannt, dass Kinder, die in mehrsprachigen Kontexten erzogen wurden – z. B. als Kinder von Adligen, die von Gouvernanten und Hauslehrenden in deren Muttersprache unterrichtet wurden – hohe Kompetenzen in dieser Sprache entwickelten. In Auslandsschulen, die zum Teil schon im 19. Jahrhundert gegründet wurden, konnten ähnliche Beobachtungen gemacht werden. Der eigentliche Durchbruch des CLIL-Konzeptes im allgemeinbildenden Schulwesen fand statt, als im Rahmen des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages in beiden Ländern sogenannte bilinguale Schulen oder Schulen mit bilingualen Zweigen errichtet wurden, in welchen bis zu drei Sachfächer in der Sprache des Partnerlandes unterrichtet wurden. Diese bildungspolitische Entscheidung wurde in der Annahme getroffen, dass dadurch ein höherer sprachlicher Mehrwert entstünde. Dies führte dazu, dass CLIL im weiteren Verlauf auf europäischer Ebene als ein bildungspolitisches Konzept verstanden wurde, welches das erklärte Ziel der Sprachpolitik der EU, nämlich die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, verwirklichen konnte. Seit Beginn dieses Jahrhunderts wurde in allen Ländern der EU das CLIL-Konzept entweder großflächig weiterentwickelt oder neu eingeführt, allerdings – und das ist für unseren Zusammenhang besonders wichtig – vor dem Hintergrund der Annahme, dass es vor allem einen (fremd)sprachlichen Mehrwert habe.

Lange Jahre wurde die Diskussion um den sprachlichen Mehrwert von CLIL geführt, ohne dass man sich wirklich im Klaren darüber war, worin dieser eigentlich bestand. Die fast ausnahmslos positiven Aussagen zum sprachlichen Mehrwert stammen von praktizierenden CLIL-Lehrenden, die vor allem die gegenüber Lernenden im normalen Fremdsprachenunterricht höher entwickelte allgemeine Sprachkompetenz aber auch die fachsprachliche Kompetenz in den Vordergrund rücken. Besonders wird von den Lehrpersonen auf die differenzierte Ausdrucksweise der Lernenden hingewiesen, wenn es um das Darstellen von Sachfachinhalten geht (vgl. hierzu Müller-Schneck 2006, Viebrock 2007, Zydati 2007, zuletzt auch Wolff 2017).

Sprachwissenschaftlich und fachdidaktisch abgesicherte Untersuchungen begannen, wie Piske (2015) fast bedauernd feststellt, erst zu Beginn dieses Jahrhunderts. Heute liegen Untersuchungen sowohl für die Grundschule als auch für weiterführende Schulen vor, die von Piske (2015) zusammengestellt wurden und auf die wir uns hier beziehen.

Obwohl CLIL-Unterricht an Grundschulen, zumindest in Deutschland, nur an vergleichsweise wenigen Schulen betrieben wird, gibt es eine Vielzahl von Daten, die ein gutes Bild von den fremdsprachlichen Kompetenzen von CLIL-Grundschulern im Vergleich zu Grundschulern in Regelklassen zeichnen. Die Untersuchungen, die hier nicht im Detail dargestellt werden können, beziehen sich vor allem auf Sprech-, Lese- und Schreibkompetenzen der Grundschüler in der CLIL-Fremdsprache Englisch. Die Sprechfähigkeit dieser Lernenden wird von Piske (2015:105) für das Ende der Grundschulzeit beschrieben als „Fähigkeit, ‚Äußerungen zu produzieren‘, die durch ein vergleichsweise hohes Maß an grammatischer Komplexität und lexikalischer Reichhaltigkeit gekennzeichnet sind“, und die weit über die Kompetenz der Regelschüler hinausreicht. Im Hinblick auf die Lesefähigkeit in der Fremdsprache konnte festgestellt werden, dass die Lernenden am Ende des dritten Schuljahres Werte erreichten, die vergleichbar waren mit Muttersprachlern der gleichen Altersstufe. Besonders interessant war in diesem Zusammenhang auch, dass gute Lesefähigkeiten in der Muttersprache (in diesem Kontext Deutsch) einen positiven Einfluss auf die Lesefähigkeiten in der Fremdsprache (Englisch) haben, dass sich aber gute Lesefähigkeiten in der Fremdsprache auch positiv auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache auswirken können (Zaubauer et al. 2012, Gebauer et al. 2013). Die wenigen Untersuchungen, die es zum zweitsprachlichen Schreiben im Rahmen des CLIL-Unterrichts gibt, zeigen schon für das zweite Schuljahr deutlich bessere Schreibleistungen der CLIL-Schüler im Vergleich zu den gleichaltrigen Schülern in den Regelklassen. Interessant ist dabei, dass Kinder mit Migrationshintergrund ebenfalls deutlich höhere Schreibkompetenzen entwickeln können, wenn seitens der Eltern ein hohes Bildungsinteresse besteht (Rymarczyk 2010). Vorsichtig kann man aus diesen Befunden die allgemeine Schlussfolgerung ziehen, dass der Erwerb einer zweiten Sprache im CLIL-Unterricht in der Grundschule positive Auswirkungen auf die Entwicklung einer sprachübergreifenden allgemeinen Sprachfähigkeit zu haben scheint.

Für die weiterführenden Schulen liegen ähnlich positive Untersuchungsergebnisse vor. So konnte z. B. gezeigt werden, dass CLIL-Schüler im Unterricht mehr sprechen und sich in Diskussionen durch ein stärkeres Engagement auszeichnen als gleichaltrige Regelschüler (z. B. Knust, bereits 1994). Die breit angelegte sogenannte DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) kam zu Ergebnissen, die in noch stärkerem Maße den sprachlichen Mehrwert des CLIL-Unterrichts untermauern. Sie konnte zeigen, dass CLIL-Schüler am Ende der neunten Klasse in vier von sechs sprachlichen Kompetenzbereichen (d. h. in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprachbewusstheit (Grammatik) und Textrekonstruktion) ein höheres Niveau erreichten als die Schüler der vergleichbaren Regelklassen. Die Autoren der DESI-Studie (2007) ziehen somit als Fazit ihrer Untersuchung, dass die CLIL-Schüler einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in diesen Bereichen zeigen. An den Daten der DESI-Studie lässt sich auch

zeigen, dass die Lernenden mit Migrationshintergrund, die neben der Landessprache auch eine andere Sprache sprechen, durch die neue Sprache keineswegs in ihrer allgemeinen sprachlichen Entwicklung behindert werden, sondern sich ebenso gut weiterentwickeln wie die Lernenden, die die Schulsprache als Muttersprache sprechen. Bestätigt werden diese Ergebnisse durch eine auch von Piske zitierte Untersuchung (Steinlen et al. 2015), die zu dem Ergebnis kommt, dass eine nicht schulsprachliche Erstsprache kein Hinderungsgrund für den bilingualen Unterricht ist.

Die vorgelegten Untersuchungen, die recht eindeutig auf einen höheren sprachlichen Mehrwert des CLIL-Unterrichts im Vergleich zum fremdsprachlichen Regelunterricht verweisen, beantworten allerdings noch nicht die Frage, warum dies so ist. Mit dieser Frage hat man sich schon seit geraumer Zeit sowohl in der Praxis als auch in der Theorie beschäftigt. Schon die Überlegungen der europäischen Bildungspolitikern verweisen auf mögliche Gründe. Wenn man die fremde Sprache mehr als nur im Fremdsprachenunterricht verwendet, sie zu einer Arbeitssprache für andere Fächer macht, bewirkt man damit, dass die Lernenden ihr in stärkerem Maße ausgesetzt sind (*exposure*-Faktor). Der Kontakt mit der anderen Sprache findet nicht nur drei bis vier Mal in der Woche für jeweils eine Stunde statt, sondern wenn zwei Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden, wenigstens sieben bis acht Mal. Das nähert diese Form des institutionalisierten Lernens dem natürlichen Zweitsprachenerwerb an, in welchem ohne irgendeine Form der Unterrichtung weitere Sprachen gelernt werden und in welchem der Lernende der fremden Sprache täglich mehrere Stunden ausgesetzt ist. Die didaktisch-methodische Gestaltung des CLIL-Unterrichts (vgl. hierzu vor allem Kapitel 5) bewirkt, dass der *exposure*-Faktor sozusagen potenziert wird, indem die Lernenden auf sprachliche Phänomene der Zielsprache hingewiesen werden (vgl. die *noticing*-Hypothese von R.W. Schmidt, erstmalig 1990) und diese damit nicht wie im natürlichen Zweitsprachenerwerb einer Vielzahl von Wiederholungen unterworfen werden müssen, um verstanden und gebraucht zu werden.

Zweifellos spielen neben dem *exposure*-Faktor noch eine Reihe anderer Faktoren bei der Erklärung des sprachlichen Mehrwerts von CLIL eine Rolle. Nicht vernachlässigt werden darf z. B. die Tatsache, dass die Lernenden in den Sachfächern mit realen Inhalten des wirklichen Lebens umgehen und nicht mit den fiktiven Inhalten traditioneller sprachlicher Lehrwerke. Damit verbindet sich die Feststellung, dass der CLIL-Unterricht authentischer und anschaulicher ist als der traditionelle Fremdsprachenunterricht und deshalb die Lernenden in höherem Maße zur Auseinandersetzung mit der neuen Sprache animiert. Moderne projekt- und handlungsorientierte Formen des Fremdsprachenunterrichts, die authentisches Arbeiten mit Realien in den Mittelpunkt rücken, erreichen ähnlich gute sprachliche Erfolge. In neueren Untersuchungen wird zudem darauf verwiesen, dass der höhere sprachliche Mehrwert des CLIL-Unterrichts gegenüber dem fremdsprachlichen Regelunterricht auch mit den unterschiedlichen Schülerpopulationen zu tun haben kann. Wie z. B. Rumlich (2016) zeigen konnte, besuchen in Deutschland vor allem Kinder die bilingualen Zweige, in deren Elternhaus ein Interesse an Fremdsprachen, an internationalen Kontakten, an Reisen in anderssprachige Länder besteht. Dass Kinder, die in solchen Familien aufwachsen, ein stärkeres Interesse am Erlernen anderer Spra-

chen haben, ist offenkundig und kann auch ein Grund für bessere Lernleistungen sein. In anderen europäischen Ländern, in welchen CLIL in allen Klassen eingeführt wurde, ist dies wahrscheinlich kein Grund für den sprachlichen Mehrwert von CLIL.

2.3.2 Der sachfachliche Mehrwert von CLIL

Es ist gut nachvollziehbar, dass die Frage nach dem Mehrwert von CLIL für das in der Fremdsprache unterrichtete Sachfach zunächst kaum gestellt wurde. Der CLIL-Unterricht wurde ja weitgehend als Möglichkeit verstanden, die fremdsprachlichen Kompetenzen von Lernenden zu verbessern. Und zudem hatte die Europäische Kommission CLIL noch Anfang dieses Jahrhunderts als Königsweg zur Mehrsprachigkeit geadelt. Trotzdem gibt es aber schon zu dieser Zeit erste Überlegungen zur Rolle des Sachfachs im CLIL-Unterricht, die allerdings vor allem negativ ausgerichtet waren und sich mit der Frage beschäftigten, ob das Sachfach durch den Unterricht in der Fremdsprache nicht Schaden nehmen könne. Eine wichtige Rolle spielten hierbei die Eltern, die CLIL zunächst überwiegend ablehnten, weil sie glaubten, dass der Erwerb des sachfachlichen Wissens und der sachfachlichen Kompetenzen durch die Fremdsprache eingeschränkt würden. Viele Sachfachdidaktiker untermauerten diese These indem sie hervorhoben, dass die Inhalte des Sachfachs in der Fremdsprache nur in reduzierter Form vermittelt werden könnten, da diese sonst für die Lernenden wegen ihrer Komplexität nicht verarbeitbar wären. Geographie oder Geschichte *light* sei aber wohl nicht im Sinne bildungspolitischer Vorstellungen.

Wenn man sich Untersuchungen aus dem ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts ansieht (z. B. Müller-Schneck 2006), dann findet man allerdings auch schon Aussagen von CLIL-Lehrenden, die den sachfachlichen Mehrwert in den Vordergrund rücken. So wird z. B. darauf hingewiesen, dass die Sachfachkompetenzen von Lernenden in CLIL-Klassen besser entwickelt werden können als in schulsprachlichen Regelklassen. Man führt dies darauf zurück, dass die fremdkulturellen Themen zusätzlich auch aus dem eigenkulturellen Blickwinkel betrachtet werden können: Es kann, geeignete Themen vorausgesetzt, zum Perspektivwechsel führen. Dieser Prozess intensiviert den Blick auf den sachfachlichen Inhalt und trägt zudem zum interkulturellen Lernen bei (vgl. Ausführungen zum interkulturellen Lernen in 2.3).

Allerdings wird auch von einzelnen CLIL-Lehrenden warnend darauf verwiesen, dass sachfachliche Inhalte in der Fremdsprache nicht mit der gleichen Tiefe verarbeitet werden können wie in der Muttersprache bzw. der Schulsprache der Lernenden. In den letzten Jahren entstand eine Reihe von empirischen Untersuchungen in CLIL-Klassenzimmern, die der Frage nach dem sachfachlichen Mehrwert von CLIL genauer nachgingen. In diesen Untersuchungen wurden wie auch im Hinblick auf den sprachlichen Mehrwert zwei Fragen gestellt. Erstens, welchen sachfachlichen Mehrwert der CLIL-Unterricht gegenüber dem normalen Regelunterricht des Faches in der Schulsprache habe, und zweitens, wie man dann einen solchen – vermuteten – Mehrwert erklären könne.

In einer stringent strukturierten Untersuchung ging z. B. Lamsfuß-Schenk (2007) diesen Fragen nach. Sie untersuchte über ein Schuljahr hinweg zwei parallele Klassen

aus der Mittelstufe (Jahrgangsstufe 9), wobei die eine Klasse Geschichtsunterricht in deutscher Sprache (der Schulsprache der Lernenden), und die andere in französischer Sprache (der CLIL-Sprache) erhielt. In der Untersuchung zeigte sich deutlich, dass die in der CLIL-Sprache unterrichteten Lernenden die Inhalte des Sachfachs umfassender gelernt hatten als die schulsprachlich unterrichteten Kinder. Die Schüler konnten z. B. die Gegenstände des Sachfachs präziser benennen und waren mit vielen Details dieser Inhalte besser vertraut als die schulsprachlich unterrichtete Vergleichsgruppe. Außerdem war die Konzeptbildung weiter fortgeschritten, d. h. sie besaßen genauere Konzepte als die Vergleichsgruppe, vermutlich deshalb, weil ihnen die passenden Alltagsbegriffe in der Fremdsprache fehlten. Ähnliches berichtet Bonnet (2015), der darauf verweist, dass von bilingual unterrichteten Lernern sachfachliche Kompetenzen sogar in höherem Maße erworben werden als in den schulsprachlich unterrichteten Vergleichsgruppen. Bonnet hatte sich vor allem mit naturwissenschaftlichen Fächern, insbesondere der Chemie beschäftigt. Selbst wenn andere Untersuchungen skeptischer sind, kann man aber zumindest davon ausgehen, dass ein fremdsprachlich geführter Sachfachunterricht nicht, wie ursprünglich befürchtet, zu einer geringeren Kompetenzentwicklung führt als der schulsprachliche Sachfachunterricht.

Die Untersuchungen erlauben es unserer Ansicht nach sogar, die Lernergebnisse im fremdsprachlichen CLIL-Unterricht höher einzustufen als im schulsprachlichen Regelunterricht. Natürlich haben alle Autoren, die sich mit dem Mehrwert von CLIL für das Sachfach beschäftigt haben, versucht zu erklären, warum es zu solchen Befunden kommt, d. h. warum der Sachfachunterricht unter der Fremdsprache nicht leidet, sondern wahrscheinlich bessere Ergebnisse erbringt als in der Schulsprache. Die Erklärung von Lamsfuß-Schenk (2007), die auf das Sachfach Geschichte fokussiert ist, ist besonders einleuchtend. Sie konnte feststellen, dass das lernstrategische Verhalten ihrer beiden Lerngruppen unterschiedlich war. Insbesondere im Leseverhalten gab es große Unterschiede. Die schulsprachliche Lerngruppe benutzte bei der Bearbeitung der historischen Texte fast ausschließlich Strategien des oberflächlichen Lesens. Anscheinend gingen die Lernenden davon aus, dass die Texte leicht zu verstehen waren, überflogen sie und beendeten die Verarbeitungsprozesse sehr schnell. CLIL-Lerner setzten im Gegensatz dazu Strategien des detaillierten Lesens ein, um die fremdsprachlichen Unterrichtsmaterialien zu erschließen. Darüber hinaus verwenden sie eine Vielzahl anderer Strategien wie z. B. das Nachfragen unbekannter Wörter, das Übersetzen mit Hilfe des Wörterbuchs, das Inferieren unbekannter Wörter aus dem Textzusammenhang, das mehrfache bzw. interaktive Lesen des Textes. All diese Strategien lassen sich unter dem Stichwort des Elaborierens zusammenfassen. Elaboration wird in der Lernpsychologie verstanden als Vorgang der Verknüpfung neu erworbener Lerninhalte mit anderen bereits vorhandenen Wissensselementen und Integration der neuen Items in den bestehenden Wissensspeicher. Bilingual Lernende arbeiten daher in einem weitaus höheren Maße an den vorgelegten Sachtexten als die schulsprachlichen Lernenden und konstruieren im Zuge dessen fachliche Konzepte und Begriffe. Dies geschieht einerseits individuell, andererseits aber auch im sozialen Gefüge des fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurses (vgl. Vygotsky 1986). Begründet wird dieses strategische Verhalten von Lamsfuß-Schenk

mit dem Anspruch der Lernenden, den vorgelegten fachlichen Text wirklich verstehen zu wollen. Da dies von ihnen in der Fremdsprache als schwieriger empfunden wird, setzen sie das oben angeführte Strategienrepertoire ein. Dieser komplexe Verarbeitungsprozess führt zu einer tieferen Verarbeitung des Textes im Vergleich zur Verarbeitung muttersprachlicher Lernenden, also genau zum Gegenteil dessen, was die Gegner des CLIL-Unterrichts diesem Konzept vorwerfen. Und eine tiefere Verarbeitung wiederum – das sagen nicht nur kognitive Lernpsychologen – führt zu höheren Behaltensleistungen und damit zu effizienterem Lernen und besseren Lernergebnissen.

Ein aufmerksamer Leser wird an dieser Stelle einwenden wollen, dass ein solcher Erklärungsversuch möglicherweise für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer geeignet sei, für naturwissenschaftliche Fächer, die weniger an Texte gebunden sind, jedoch nur schwer Bestand haben könne. Die wenigen Untersuchungen zum naturwissenschaftlichen CLIL-Unterricht, die bisher durchgeführt wurden, zeigen aber, dass auch die Naturwissenschaften durchaus von einem nicht schulsprachlich geführten Fachunterricht profitieren können. So zeigte sich z. B. in einer Untersuchung, dass Lernende, die Biologieunterricht in einer anderen als der Schulsprache erhielten, leicht erhöhte Fachleistungen aufweisen (Bonnet 2015). Allerdings konnte diese nur zu einem geringen Teil mit dem CLIL-Kontext in Verbindung gebracht werden. Der Autor dieser Studie (Osterhage 2009) erklärt den Befund damit, dass im CLIL-Unterricht für die Lernenden systematische zwischensprachliche und interkulturelle Vergleiche ermöglicht würden „und daraus besondere Anlässe zum Klassifizieren und Vernetzen von Konzepten und zum Hypothesenbilden erwachsen“ (Bonnet 2015:174). Die größere Verarbeitungstiefe, die auch für den naturwissenschaftlichen CLIL-Unterricht nachgewiesen werden konnte, zieht als sachfachlichen Mehrwert nach sich, dass die Interferenzen zwischen Fachbegriff und Alltagssprache reduziert werden, was zu einer Vereinfachung des Konzeptwechsels führt. Ein gewichtiges Argument für den Mehrwert des fremdsprachlichen gegenüber dem schulsprachlichen CLIL-Unterricht besteht nach Bonnet (2015) darin, dass die Fremdsprachlichkeit zu einer verlangsamten Unterrichtskommunikation führt, in der Verstehensprobleme sofort deutlich würden und geklärt werden könnten. Natürlich gelten die zuletzt vorgestellten Argumente für alle Sachfächer, die in CLIL unterrichtet werden.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass der CLIL-Unterricht durchaus positiv im Hinblick auf seinen sachfachlichen Mehrwert gesehen werden kann. Es steht fest, dass die von vielen Eltern und Sachfachlehrenden geäußerten Zweifel an der Verwendung einer anderen Sprache im Sachfachunterricht einer genaueren Analyse nicht standhalten.

2.3.3 Der motivationale Mehrwert

Schon in den Anfängen des CLIL-Unterrichts berichten Lehrpersonen wiederholt darüber, dass Lernende in ihren Klassen grundsätzlich höher motiviert seien als in vergleichbaren Regelklassen. Auch später wurde CLIL-Lernenden immer wieder eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft bestätigt. Die Lehrpersonen führen diesen Sachverhalt vor allem darauf zurück, dass es sich bei dieser Schülergruppe meist um eine Auslese

handele, die von Anfang an höher motiviert und leistungsbereiter sei⁷. Manche Lehrende verweisen auch darauf, dass sich die CLIL-Schülergruppe den nicht-CLIL-Schülergruppen überlegen fühlten und deshalb hoch motiviert seien. Andere Lehrpersonen versuchen, die Motivation ihrer Lernenden zu präzisieren, sie sprechen, wie Zydati⁸ (2007:92) formuliert, von einer „funktional-pragmatisch geprägten Motivation“ für das Fremdsprachenlernen und glauben, dass ihre Schüler einen utilitaristisch geprägten Zugang zur Fremdsprache entwickelt hätten, d. h. instrumentell motiviert seien (vgl. *ibid.*:92).

In der Fachdidaktik hat man sich bisher in vergleichsweise wenigen Untersuchungen mit motivationalen und affektiven Faktoren, die Wissens- und Kompetenzerwerb im CLIL-Kontext beeinflussen, beschäftigt. Die Diskussion wurde zunächst vor allem theoretisch geführt bzw. auf der Grundlage der bereits angesprochenen Beobachtungen von Lehrenden, die im CLIL-Kontext unterrichteten. Grundsätzlich wird darin dem CLIL-Unterricht, wie z. B. Rumlich (2016) anmerkt, eine motivationssteigernde Wirkung unterstellt, wobei im Vordergrund die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen steht. Rumlichs eigene breit angelegte empirische Untersuchung zur affektiv-motivationalen Entwicklung von CLIL-Lernenden kommt zu Ergebnissen, die man eher als neutral bezeichnen könnte, d. h. den motivationalen Mehrwert von CLIL weniger hoch einschätzt als dies generell erhofft und angenommen wird. Die ursprünglich so positiven Berichte der Lehrpersonen und die Untersuchungsergebnisse seiner Kolleginnen und Kollegen führt er darauf zurück, dass die Motivation bereits zu Beginn des CLIL-Unterrichts auf einem hohen Niveau liegt (großes Grundinteresse an der Fremdsprache). Während des CLIL-Unterrichts, der von ihm über zwei Jahre beobachtet wurde, steigt die Motivation der Lernenden lediglich leicht an.

2.3.4 Der pädagogische Mehrwert

In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns mit dem Konzept des Mehrwerts aus einer anderen Perspektive. Während bisher diese Frage vor allem auf die Lernenden fokussiert war, soll jetzt gefragt werden, inwieweit durch die Einführung von CLIL auch ein Mehrwert für die Schule und für das Bildungssystem als Ganzes entsteht. Diese Frage soll allerdings hier nur aus methodisch-didaktischer Sicht diskutiert werden; es geht darum zu zeigen, welche pädagogischen Auswirkungen das CLIL-Konzept in seiner methodischen Ausrichtung auf Unterricht und Schule haben könnte bzw. bereits hat.

Der erste Aspekt, auf den in diesem Zusammenhang eingegangen werden soll, hat zweifellos auch Auswirkungen auf Lernende. Im CLIL-Unterricht kommt es zu einer Integration von zwei Fächern, einem fremdsprachlichen und einem Sachfach. Es entsteht so etwas wie ein neues Schulfach, das neue methodische Zugänge erforderlich macht, gleichzeitig aber auch in andere Richtungen denken lässt. So ist es im CLIL-Unterricht

⁷ Eine solche Situation findet sich allerdings nur in Ländern, in welchen an den Schulen sogenannte CLIL-Zweige existieren, d. h. besondere CLIL-Klassen, die parallel zu den Regelklassen existieren, in denen kein CLIL-Unterricht stattfindet. Wenn CLIL allerdings in allen (Regel)Klassen angeboten wird, wie z. B. im Trentino, findet eine solche Auslese natürlich nicht statt.

notwendig, Sprache anders zu vermitteln als im traditionellen Fremdsprachenunterricht, und auch der Sachfachunterricht erfordert andere Zugänge. Gleichzeitig eröffnen sich auch ganz neue Zugänge. Die interdisziplinäre Arbeit, die schon seit langer Zeit für die Schule gefordert wird, wird im CLIL-Unterricht möglich; das alte Schubladendenken, das den schulischen Fächerkanon bisher bestimmte, tritt in den Hintergrund. Neue Zusammenhänge können erarbeitet und den Lernenden verständlich gemacht werden. Ein integrierter Sprach- und Sachfachunterricht macht es auch möglich, dass die neuen Sozialformen des Unterrichts, die in der Pädagogik schon lange gefordert werden (z. B. Partnerarbeit und Gruppenarbeit), auf ‚natürliche‘ Weise eingebracht werden können. Schüler- und handlungsorientierte Projektarbeit kann in einem auf Integration basierten CLIL-Unterricht zur zentralen Unterrichtsform werden, da dieser die dafür erforderlichen günstigen Rahmenbedingungen schafft.

Kognitive Psychologen haben solchen Formen der Fusion von zwei Konzepten (hier Sprachlernen und Inhaltslernen) ein hohes Potenzial zugeteilt. Werden zwei Konzepte miteinander verbunden, so entsteht dabei nicht ein Konzept, das sich als Summe der Merkmale der beiden Konzepte definieren lässt, sondern ein neues Konzept, das Merkmale aufweist, die nicht unbedingt einem der beiden ursprünglichen Konzepte zuzuordnen sind. Solche emergentischen Prozesse unterliegen all unseren Denkprozessen und bewirken, dass unser Denken kreativ fortschreitet und neue bisher nicht gedachte Denkstrukturen hervorbringt. Und genau dies geschieht auch im CLIL-Unterricht, in dem zwei Unterrichtsfächer zusammengebracht werden. CLIL-Unterricht fördert also in stärkerem Maße als ein traditioneller Fachunterricht das, was man in der Lernpsychologie auch als *higher order thinking skills* bezeichnet hat.

Wie schon angedeutet, muss ein neues, integriertes Fach auch neue Verfahren für den Unterricht entwickeln, also Methoden, die dem doppelten Ziel des gleichzeitigen Erwerbs von Sprache und von Sachfachkompetenzen gerecht werden. Wir werden im fünften Kapitel ausführlich auf methodische Zugänge für den CLIL-Unterricht eingehen; hier geht es vor allem darum darzustellen, welche positiven Auswirkungen solche Zugänge auf die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule haben können bzw. bereits gehabt haben. Als methodisches Grundprinzip des CLIL-Unterrichts wird seit den bahnbrechenden Arbeiten von Josef Leisen (vgl. z. B. Leisen 2013) das Prinzip des ‚sprachsensiblen Unterrichtens‘ angesehen. Man versteht darunter das Prinzip, den Fachunterricht so zu gestalten, dass dabei auch die Unterrichtssprache gefördert wird. Auf konkrete Förderungsmöglichkeiten wird später einzugehen sein; CLIL ist zwar in erster Linie Fachunterricht, bezieht aber immer auch die Sprache, die im Unterricht verwendet wird, in den Lernprozess bewusst mit ein. Dies muss sensibel geschehen, damit der Unterricht nicht in einen reinen Sprachunterricht ausartet; es muss aber gewährleistet sein, dass die Lernenden den Inhalt des Faches sprachlich nachvollziehen können. In gewisser Weise knüpft das sprachensible Unterrichten – sicherlich ungewollt – an die bereits erwähnte *noticing*-Hypothese aus der Zweitsprachenerwerbsforschung an. Richard Schmidt (1990) stellt die Hypothese auf, dass unser Sprachwissen und unser Sprachkönnen in der zweiten Sprache sich nicht intuitiv entwickelt haben, sondern zunächst bewusst wahrgenommen (*notice*) wurden. Bewusste Wahr-

nehmungsprozesse finden während der Interaktion mit Muttersprachlern statt, die auf bestimmte sprachliche Phänomene verweisen (durch Korrektur der zweitsprachlichen Äußerung, durch Umformulierung, durch Ersetzen etc.). Der Lernende nimmt auf diese Weise das sprachliche Phänomen wahr und erwirbt es. Das sprachensible Unterrichten geht von dem gleichen Prinzip aus: der Lehrende verweist während des Unterrichts auf bestimmte sprachliche Phänomene und steuert damit die auf Sprache ausgerichteten Wahrnehmungsprozesse der Lernenden. Diese nehmen das sprachliche Phänomen, auf das verwiesen wurde, wahr und lernen es auf diese Weise. Die Verweise auf sprachliche Phänomene im Sachfachunterricht müssen insoweit als systematisch beschrieben werden, als sie sich auf fachsprachliche Aspekte beziehen; sie sind aber nicht systematisch im Sinne der Vermittlung eines grammatischen Teilsystems der CLIL-Sprache. Das sprachensible Unterrichten kann also als Übertragung eines Prinzips des natürlichen Zweitsprachenerwerbs auf das schulische Zweitsprachenlernen gesehen werden. Dieser Ansatz stellt zweifellos deshalb einen pädagogischen Mehrwert dar, weil er das schulische Sprachlernen dem natürlichen Sprachlernen annähert und es somit effizienter macht. Die bereits genannten Rahmenbedingungen wie z. B. der *exposure*-Faktor, den wir ja oben schon als mitverantwortlich für den sprachlichen Mehrwert angesprochen hatten, tragen dazu bei, dass dies geschieht.

Dem sprachsensiblen Unterrichten, das sich im CLIL-Unterricht bewährt hat, wird seit einiger Zeit in der fachdidaktischen und der bildungspolitischen Literatur ein noch weitergehendes Potenzial zuerkannt, das sich generell auf das Unterrichten im schulischen Kontext bezieht. Ausgehend von der Prämisse, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist, regen Pädagogen an, das Prinzip des sprachsensiblen Unterrichts auch auf den schulsprachlichen/muttersprachlichen Unterricht auszudehnen. Aus einer Vielzahl von Untersuchungen zum schulsprachlichen Sachfachunterricht ist bekannt, dass viele Lernende ihm nicht folgen können, da er ihnen als sprachlich zu komplex erscheint. Diese Komplexität findet sich nicht nur in den bereit gestellten Unterrichtsmaterialien (Lehrwerken) sondern auch in der Interaktion im Klassenzimmer. Viele Lernende sind deshalb schnell demotiviert; das Interesse am Sachfach sinkt, die Leistungsbereitschaft wird geringer, die Ergebnisse sind nicht mehr angemessen. Dieses Phänomen ist nicht nur typisch für die klassischen Sachfächer, d. h. die Fächer wie Geschichte und Erdkunde, die auch im CLIL-Unterricht vermittelt werden, sondern auch für naturwissenschaftliche Sachfächer wie Biologie oder Chemie. Besonders ausgeprägt ist es in der Mathematik, was durch die neuen PISA-Ergebnisse (2015) verdeutlicht wird. Die Ergebnisse aller Untersuchungen zum Schulversagen deuten darauf hin, dass dieses häufig nicht auf kognitive, sondern eher auf sprachliche Defizite zurückzuführen ist. Texte werden nicht verstanden, die Interaktion mit der Lehrperson findet auf einer sehr oberflächlichen Ebene statt und trägt nicht dazu bei, dass Fachinhalte verarbeitet werden. Die Lernenden kennen die Sprachebene nicht, auf der in der Schule interagiert wird. Sie kommen mit anderen Sprechweisen (Jugendsprache) in die Schule und wollen diese auch nicht aufgeben. Nur ein Fachunterricht, der sprachsensibel an das Fach herangeht, kann diese Defizite ausgleichen und die Lernenden an die akademisch orientierte Sprache herañführen. So wie im CLIL-Unterricht sensibel mit der Fremdsprache gearbeitet wird, so

muss im muttersprachlichen Fachunterricht sensibel mit der dort verwendeten Sprache umgegangen werden, um die Lernenden in ihr kompetent zu machen.

Das sprachensible Unterrichten als ein methodisches Prinzip des CLIL-Unterrichts weist also einen hohen pädagogischen Mehrwert im Hinblick auf Unterricht als Ganzes auf, einen Mehrwert, der zweifellos für die Veränderung von Schule von großer Bedeutung ist.

2.4 CLIL auf den verschiedenen Schulstufen

Das bilinguale Lehren und Lernen in institutionalisierten Kontexten begann in Europa zunächst in den Sekundarschulen. Das ist gut nachvollziehbar, denn in dieser Phase – d. h. zwischen dem fünften und siebten Schuljahr – beginnt üblicherweise der Fremdsprachenunterricht. In den meisten europäischen Ländern wurde jedoch um die Jahrtausendwende eine wichtige Veränderung vollzogen: man verlagerte den Beginn des Fremdsprachenlernens in die Grundschule. Der Fremdsprachenunterricht begann in der vierjährigen Grundschule meist schon in der ersten Klasse, in der sechsjährigen Grundschule ab der dritten Klasse. In Italien ist der Beginn des Fremdsprachenunterrichts nicht festgeschrieben, d. h. Fremdsprachenunterricht kann in der ersten oder zweiten Klasse Grundschule beginnen. Dieser grundlegende Wandel ließ sehr schnell die Frage aufkommen, ob sich CLIL als pädagogisches Konzept nicht auch für die Grundschule eigne. Heute hat sich das CLIL-Konzept im Grundschulbereich zwar noch nicht überall durchgesetzt, allerdings experimentieren mehr und mehr Schulen mit CLIL in der Grundschule; in manchen Ländern und Regionen, z. B. in der autonomen Provinz Aosta, ist es sogar flächendeckend eingeführt. Unabhängig von dieser Entwicklung kann man aber auch beobachten, dass in vielen europäischen Ländern schon seit längerem Möglichkeiten für eine frühkindliche mehrsprachige Erziehung geschaffen wurden, die in privaten oder staatlichen Kindergärten oder Vorschulen angesiedelt ist. Wie schon angesprochen (vgl. 2.2 CLIL vs. Immersion) und später genauer zu zeigen sein wird, ist diese Art der Förderung der Mehrsprachigkeit methodisch grundsätzlich anders als der CLIL-Unterricht; dennoch gehört sie auch in unseren Kontext und ist hier kurz zu beschreiben und zu bewerten.

Wir werden im Folgenden bei der Behandlung der verschiedenen Schulstufen nicht chronologisch vorgehen, sondern den Sekundarbereich zu unserem Ausgangspunkt machen. Von dieser Basis aus können wir dann CLIL in der Grundschule und die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Kita/Vorschule vergleichend präziser beschreiben. Bei unserer Beschreibung werden wir uns auf drei Kategorien beschränken, die Organisationsstruktur von CLIL auf den verschiedenen Stufen, die curricularen Vorgaben, denen sich CLIL jeweils zu stellen hat, und die didaktisch-methodischen Konzepte mit welchen CLIL auf der sprachlichen und der sachfachlichen Ebene arbeitet.

Die Sekundarschule (Sekundarstufe I und II)

Bis zum Ende der Sekundarstufe I ist die Sekundarschule in den europäischen Ländern gemeinhin eine allgemeinbildende Schule, in der Sekundarstufe II sind Verzweigungen angelegt: naturwissenschaftlich-technische, musische und sozialwissenschaftlich orien-

tierte Schulen gehören dem allgemeinbildenden Bereich an, Berufsschulen bereiten entweder auf einen Beruf vor oder sind im Rahmen des dualen Systems Teil der beruflichen Ausbildung. In allen genannten Bereichen gibt es CLIL-Angebote⁸.

Obwohl die Organisationsstruktur von CLIL in den allgemeinbildenden Sekundarschulen in Europa recht unterschiedlich ist – sie wird vom jeweiligen Schulsystem geprägt – lassen sich dennoch strukturelle Grundmerkmale erkennen, auf die wir im Folgenden eingehen wollen. Im Prinzip gibt es zwei Formen von CLIL: den ‚jahrgangsübergreifenden CLIL-Unterricht‘, der in Deutschland auch als bilingualer Bildungsgang bezeichnet wird, und den sogenannten ‚modularen CLIL-Unterricht‘, den man in Europa auch in anderen Schulformen häufig antrifft.

Im ‚jahrgangsübergreifenden CLIL-Unterricht‘, der sich in allen Schulformen findet, lernen die Schülerinnen und Schüler meist ab dem siebten Schuljahr ein Sachfach in einer Fremdsprache. Im neunten Schuljahr kommt entweder ein weiteres Fach hinzu oder ein anderes Fach tritt an seine Stelle. Der fremdsprachliche Fachunterricht wird zum Teil bis zum Abitur fortgeführt. In einigen Ländern wird der Unterricht durch zusätzlichen Fremdsprachenunterricht unterstützt: meist lernen die Lernenden die Fremdsprache bereits im fünften und sechsten Schuljahr verstärkt, d. h. mit sechs bis sieben Unterrichtsstunden in der Woche. Während des eigentlichen CLIL-Unterrichts – also ab dem siebten Schuljahr – wird die Fremdsprache als eigenes Fach mit drei Stunden pro Woche fortgeführt. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass sich jedes Sachfach für einen jahrgangsübergreifenden CLIL-Unterricht eignet; deshalb finden sich im europäischen Kontext viele unterschiedliche Fächer, wobei die sozialwissenschaftlichen Fächer Geschichte und Geographie am häufigsten gewählt werden⁹.

Der sogenannte ‚modulare CLIL-Unterricht‘ hat eine variable Organisationsstruktur. Grundsätzlich ist damit gemeint, dass Teile des Fachunterrichts in einer anderen als der Schulsprache unterrichtet werden. Zeitlich können diese Module von beliebiger Dauer sein. So kann in den üblicherweise schulsprachlichen Geschichtsunterricht ein fremdsprachliches Modul eingebettet werden, wenn es sich anbietet, z. B. kann bei der Behandlung der industriellen Revolution in Europa ein englischsprachiges Modul eingebracht werden, das sich mit dem Thema aus britischer Sicht beschäftigt. Ein solches Modul kann nur wenige Unterrichtsstunden, aber auch mehrere Wochen oder gar Monate dauern. Im modularen CLIL-Unterricht entscheidet die Lehrperson, welche Themen sie in der Fremdsprache, welche sie in der Schulsprache behandeln will.

Zweifellos haben der jahrgangsübergreifende und der modulare CLIL-Unterricht unterschiedliche Zielsetzungen. Ersteres zielt auf gleichermaßen gute Fach- und Sprachkenntnisse ab, wobei die Fachkompetenzen in ihren kulturellen Kontext eingebettet werden. Im modularen CLIL geht es eher darum, die Fremdsprache als Arbeitssprache zu

⁸ Auch hier stellt Italien einen Sonderfall dar. In den berufsbildenden Schulen gibt es eine Zweiteilung: *Istituti tecnici*, die zum Abitur führen und einen Mittelweg zwischen *Licei* und *Istituti professionali* darstellen. Die *Istituti professionali* sind praktischer orientiert. Für sie sieht das Schulsystem keinen CLIL-Unterricht vor.

⁹ Dies ist eine modellhafte Darstellung der Organisation von CLIL an vielen Schulen in Europa. In anderen Ländern, z. B. in Italien, ist die Organisationsstruktur anders, wir gehen auf sie im weiteren Verlauf des Buches ein.

verwenden: die Lernenden sollen ihr sonst nur im Fremdsprachenunterricht erprobtes Sprachhandeln erweitern und dabei erfahren, dass über fachspezifische Zusammenhänge auch in einer anderen Sprache kommuniziert werden kann. Auf diese Weise können sie für das Fremdsprachenlernen motiviert werden. Zweifellos sind der fachliche und der sprachliche Ertrag im jahrgangsübergreifenden CLIL-Unterricht weitaus höher, jedoch kann das modulare CLIL dazu beitragen, dass ein Sachfach von den Schülern in seinem berufsbezogenen Kontext gesehen wird.

Der CLIL-Unterricht ist an den allgemeinbildenden Sekundarschulen im europäischen Kontext curricular unterschiedlich verankert. In einigen Ländern ist für den jahrgangsübergreifenden CLIL-Unterricht festgelegt, dass die curricular für die Regelklassen festgeschriebenen Fachkenntnisse und Kompetenzen nicht unterschritten werden dürfen, wenn sie in einer anderen als der Schulsprache unterrichtet werden. Damit erübrigt es sich, eigene Curricula für die fremdsprachlich unterrichteten Sachfächer zu entwickeln. In anderen Ländern geht die Entwicklung eher dahin, eigene Curricula für den CLIL-Unterricht zu schaffen, in welchen die sachfachlichen Lernziele entweder reduziert oder auf Inhalte orientiert werden, die besonders stark mit der Zielsprachenkultur verbunden sind. In solchen Curricula wird z. B. Inhalten wie der französischen Revolution im französischsprachigen Geschichtsunterricht mehr Gewicht beigemessen als anderen Inhalten, die im schulsprachlichen Curriculum zu finden sind. Für den modularen CLIL-Unterricht gibt es keine curricularen Vorgaben. Ob er stattfinden kann, hängt ja im Wesentlichen davon ab, ob es an einer Schule Lehrpersonen gibt, die einen Teilaspekt des Sachfachs, also ein Modul, in der Fremdsprache unterrichten können.

Die didaktisch-methodischen Konzepte im Sekundarbereich sind oben (vgl. 2.3) bereits angesprochen worden. Das sprachensible Unterrichten ist zwar inzwischen weitgehend bekannt, viele Lehrpersonen interpretieren aber den CLIL-Unterricht immer noch überwiegend als eine Art erweiterter Fremdsprachenunterricht und benutzen das methodisch-didaktische Inventar des Fremdsprachenunterrichts. Die sachfachlichen Materialien treten dabei an die Stelle der bekannten Materialien aus dem Fremdsprachenunterricht. Aber wenigstens ebenso viele Lehrpersonen entwickeln eigene Materialien, die methodisch auf das jeweilige Sachfach zugeschnitten sind, und versuchen auf diese Weise, dem Grundgedanken des CLIL-Unterrichts, der Integration von Sprache und Fach, gerecht zu werden. Immer mehr wird in der methodisch-didaktischen Diskussion deutlich, dass die Spracharbeit sich im CLIL-Unterricht nicht auf die Bearbeitung von Wortlisten und terminologischen Begrifflichkeiten beschränken kann. Viel wichtiger ist es, die mündliche und schriftliche Diskursfähigkeit der Lernenden weiter zu entwickeln, um auf diese Weise einen interaktiven Sachfachunterricht auch in der fremden Sprache zu gewährleisten.

Methodisch-didaktisch wird auch die Frage diskutiert, inwieweit neben der Fremdsprache die Schulsprache in den Unterricht einbezogen werden sollte. Im deutschsprachigen Raum neigt man dazu, beide Sprachen im Unterricht zu verwenden; deshalb wird hier auch von bilinguaem Unterricht gesprochen. In anderen Ländern steht die Einsprachigkeit im Vordergrund: das sogenannte *code-switching* wird hier weitgehend vermieden. Für das modulare CLIL halten es Experten für sinnvoll, methodisch auf die gleiche Weise vorzugehen wie im jahrgangsübergreifenden Unterricht. Die methodisch-didakti-

sche Diskussion ist im Kontext von CLIL zurzeit in vollem Gange; wir werden in Kapitel 5 wieder darauf zurückkommen.

Im berufsbildenden Bereich ist CLIL-Unterricht noch vergleichsweise selten. Wo er stattfindet, ist er aus schulorganisatorischen Gründen fast überall modular angelegt. Die angebotenen Fächer oder Lernbereiche sind z. B. Marketing bei Kaufleuten, Elektrotechnik im Ingenieurwesen, Wirtschaftslehre etc., aber auch allgemeinbildende Fächer wie Geschichte oder Sozialkunde. Zielsprache ist in den meisten Fällen Englisch, manchmal wird auch CLIL-Unterricht in französischer oder spanischer Sprache angeboten.

Die Primarschule

Wie oben bereits angedeutet, hat der CLIL-Unterricht in der Primarschule in den meisten Ländern erst sehr viel später begonnen als in der Sekundarschule. Abgesehen von den Ausnahmen, die sich auf Länder beziehen, die aufgrund ihrer Zweisprachigkeit schon in der Grundschule eine weitere Sprache benutzen, hat der institutionalisierte CLIL-Unterricht erst seit wenigen Jahren einen Stellenwert, der über das Experimentierstadium hinaus ist.

Deshalb kann man auch im Hinblick auf seine organisatorische Struktur, die sich noch nirgendwo verfestigt hat, nur wenig aussagen. Der Unterricht ist nur selten jahrgangsübergreifend, er hat eher modularen Charakter. Schulen, die schon ab dem ersten oder zweiten Schuljahr mit dem CLIL-Unterricht beginnen, beschränken die Unterrichtszeit in der fremden Sprache meist auf zweimal 25 Minuten pro Woche; wenn es die verfügbare Stundenzahl erlaubt, wird dieser Unterricht neben dem grundständigen Fremdsprachenunterricht gegeben, wenn dies nicht der Fall ist, wird der CLIL-Unterricht in den meist nur zwei bis drei Stunden pro Woche stattfindenden Fremdsprachenunterricht integriert. Im später einsetzenden CLIL-Unterricht (ab dem 3. oder 4. Schuljahr) werden meist eigene Unterrichtszeiten angesetzt.

In vielen Grundschulen, die CLIL anbieten¹⁰, wird darauf geachtet, dass sie räumlich an eine weiterführende Schule angrenzen, in der auch CLIL-Unterricht stattfindet, sodass beim Schulwechsel eine Fortführung des Unterrichts gewährleistet ist. Auch Schulverbünde bilden sich, in welchen mehrere Grund- und mehrere weiterführende Schulen, die CLIL anbieten, zusammengeschlossen sind.

In vielen europäischen Ländern sind die CLIL-Grundschulen curricular meist recht unabhängig, wenngleich die Schulverwaltungen natürlich versuchen, Einfluss auf das zu nehmen, was in der Schule geschieht. Die Schulen sind frei, die Unterrichtsfächer oder Lernbereiche für den CLIL-Unterricht zu wählen, die sie aufgrund der Fremdsprachenkenntnisse ihrer Lehrenden anbieten können.

Im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen, baut der Grundschulunterricht eher auf methodischen Prinzipien auf, die modernen didaktischen Ansätzen gerecht werden. Wir werden auf diese Ansätze in Kapitel 5 zurückkommen. Hier sei nur darauf verwiesen,

¹⁰ In der autonomen Provinz Trient sind das inzwischen 98% der Grundschulen, in anderen Ländern, z. B. in Deutschland, steigt die Zahl der CLIL-Grundschulen mit jedem Schuljahr.

dass Handlungs- und Schülerorientierung, *task-based learning*, Differenzierung, *Scaffolding* und Ritualisierung grundlegende Prinzipien guten Grundschulunterrichts sind, die mehr und mehr Eingang in den CLIL-Unterricht aller Schulformen finden. Dies gilt insbesondere für die Handlungs- und Schülerorientierung (vgl. Kap. 5 und 6), die sprachliches und sachfachliches Handeln zu einer gemeinsamen Aufgabe von Lehrenden und Lernenden, machen und den Lernenden in der Gruppenarbeit auch die eigenständige Bearbeitung von Aufgabenstellungen ermöglichen. CLIL-Unterricht kann nur dann erfolgreich sein, wenn er in Handlungs- und Schülerorientierung eingebettet ist. Das *Scaffolding* wird als methodische Strategie der Lehrperson allgemein im Grundschulunterricht eingesetzt; im CLIL-Unterricht der Grundschule spielen solche Verfahren beim sprachsensiblen Unterrichten eine wichtige Rolle, um den Lernenden bei der Verarbeitung von fachlichen Konzepten und ihrer sprachlichen Verarbeitung zu unterstützen.

Didaktisch-methodisch wird im Kontext des CLIL-Unterrichts an der Grundschule eine Problemstellung hervorgehoben, die als grundschulspezifisch gelten muss: die Kinder lernen in den ersten Jahren der Grundschule in der Schulsprache Lesen und Schreiben. Daraus ergibt sich die Frage, ob sie auch in der CLIL-Sprache das andere Schreibsystem lernen sollen. In der derzeitigen Diskussion geht bei der Beantwortung dieser Frage die Tendenz dahin, die Kinder auch mit dem anderen Schreibsystem zu konfrontieren, vor allem wenn es sich um eine Sprache, die in lateinischer Schrift geschrieben wird, handelt. Ein solcher Zugang wird auch durch die Überlegungen von Vygotsky (1986) gestützt, der dem Lesen und vor allem dem Schreiben beim Erwerb einer Sprache einen hohen Stellenwert einräumt.

Es gibt in Europa eine ganze Reihe von Grundschulen, meist in privater Trägerschaft, die in ihrem CLIL-Unterricht das sprachensible Unterrichten methodisch nicht berücksichtigen. Sie gehen stattdessen immersiv vor, d. h. sie unterrichten meist mehr als 50% der Lernbereiche oder Sachfächer in einer Fremdsprache, ohne dabei auf die Sprache Bezug zu nehmen. Es wird erwartet, dass die Kinder wie beim Erwerb der Muttersprache die neue Sprache aufnehmen, indem sie in sie eintauchen und sich ihren Wortschatz und ihre grammatischen Strukturen unabhängig und selbstständig aneignen. Dieser methodische Zugang wurde vor allem in Kanada genutzt, wo das Englische oder das Französische von Kindern und Jugendlichen der jeweils anderen Sprechergruppe auf diese Weise gelernt wurden. Aus den vorliegenden Forschungsergebnissen (Elsner & Keßler 2012) ist heute bekannt, dass diese Art eine Sprache zu lernen, umso besser funktioniert, je jünger die Kinder sind, und dass die Häufigkeit des der neuen Sprache Ausgesetztseins für den Erfolg des Lernprozesses eine wichtige Rolle spielt. Insgesamt lässt sich sagen, dass der Spracherwerbsprozess bei diesem immersiven Vorgehen langsamer abläuft als im sprachsensibel orientierten CLIL-Unterricht. Immersion als methodisches Prinzip wird, wie wir gleich sehen werden, bei der mehrsprachigen Erziehung in Europa vor allem in der Vorschule eingesetzt.

Die vorschulische mehrsprachige Erziehung in Kindergärten und Kitas

Im Kontext der vorschulischen Erziehung wird nicht von CLIL-Unterricht gesprochen, die Betonung liegt hier sehr viel stärker auf der Sprache. Dies führt u. a. dazu, dass die

methodischen Zugänge, wie gleich zu zeigen sein wird, anders geartet sind als im eigentlichen CLIL-Unterricht. Die mehrsprachige Erziehung im Vorschulalter findet in den Ländern der Europäischen Union in Kindergärten und Kitas statt, die von unterschiedlichen Organisationen und Institutionen betrieben werden. Neben staatlichen Kitas gibt es solche, die von Migrantenorganisationen gegründet wurden, aber auch private Kindergärten, die Elterninitiativen entstammen. Auch eine private Trägerschaft durch Firmen findet sich immer häufiger. Organisatorisch kann man die von Wode (2009:75) für Deutschland vorgenommene Unterscheidung in vier Typen weitgehend auf den europäischen Kontext übertragen:

- Typ A: Monolingual deutsche/französische/italienische/etc. Kinder (oder mehrsprachige Kinder mit einer diesen Sprachen als stärkeren Sprache) lernen Englisch/Französisch/Spanisch in der Kita.
- Typ B: Kinder sprachlicher Minderheiten mit einer Mehrheitssprache als L1 (Deutsch/Französisch/Italienisch) lernen die Sprachen ihrer Vorfahren (Friesisch, Bretonisch, Ladinisch) als L2, die schon lange in der jeweiligen Region gesprochen werden und in vielen Fällen immer noch gesprochen werden.
- Typ C: Kinder mit Migrationshintergrund, die seit kürzerer Zeit in der Region (Deutschland/Frankreich/Italien) leben, lernen die Mehrheitssprache sowie ihre Herkunftssprache.
- Typ D: Kinder aus verschiedenen Kulturen und mit mehreren Sprachen, die seit kürzerer Zeit in der Region leben, lernen die Mehrheitssprache in einer sprachlich heterogenen Kitagruppe.

Zahlenmäßig am häufigsten treten die Typen A und C auf. Typ A geht häufig auf private Initiativen zurück; Eltern aus gemischten Familien schließen sich zusammen, um ihren Kindern nicht nur die Landessprache, die oft auch die Sprache eines Elternteils ist, sondern auch die Sprache des anderen Elternteils anzubieten. Da solche gemischten Familien häufig den höheren sozialen Schichten angehören, sind es meist die europäischen Zivilisationssprachen, die vermittelt werden. Typ A bezieht sich aber auch auf Kinder, die monolingual sind und in der Kita schon als Vorschulkinder eine andere Sprache lernen sollen. Hier ist die Bandbreite der angebotenen Sprachen inzwischen sehr viel größer geworden: neben den großen europäischen Sprachen werden beispielsweise auch asiatische Sprachen wie das Japanische oder das Chinesische angeboten. Gerade auf diesem Markt finden sich immer mehr kommerzielle Sprachschulen.

Die mehrsprachige Erziehung im Rahmen von Typ C wird zum größten Teil vom Staat angeboten. Kinder mit Migrationsgeschichte werden an die Mehrheitssprache, die auch Schulsprache ist, herangeführt und werden gleichzeitig auch in ihrer Herkunftssprache, die sie nicht lesen und schreiben können, literalisiert. Häufig ist es so, dass der Erwerb der Mehrheitssprache in Kitas und Kindergärten weniger problematisch ist als die Literalisierung in der Herkunftssprache. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass letztere außerhalb der Familie nicht gesprochen wird, und insbesondere Schreiben und Lesen kaum eingesetzt werden. Kanadische Forschungen zur kindlichen Mehrsprachigkeit ha-

ben allerdings deutlich gemacht, dass der Erwerb der sekundären Kompetenzen Lesen und Schreiben auch in der Herkunftssprache für den Schulerfolg eines Kindes von großer Bedeutung ist. Deshalb spielen die sogenannten *heritage language programmes* im kanadischen Schulwesen eine so wichtige Rolle (vgl. hierzu z. B. Danesi 1983).

Auch die Programme vom Typ B sind in gewisser Weise *heritage language programmes*. Hier sind es die Kinder sprachlicher Minderheiten, die seit jeher in einem Land angesiedelt sind, die die Sprache ihrer Vorfahren auffrischen oder wieder lernen sollen, damit diese nicht ausstirbt. Dies wird vor allem durch Heimatvereine und Kulturinstitutionen realisiert. Ein typisches Beispiel in Deutschland ist das Sorbische, das in Brandenburg und Sachsen als Minderheitssprache gesprochen wird. Die sorbische Sprache genießt allerdings auch staatlichen Schutz: die beiden Bundesländer finanzieren das sorbische Schulwesen von der Kita bis hin zum Abitur. Ähnliche Beispiele sind in Frankreich das Okzitanische und das Franko-Provenzalische und in Italien das Ladinische.

Mehrsprachigkeitsprogramme vom Typ D finden sich vor allem im Kontext gemischt-sprachiger Kindergärten, die Elterninitiativen entstammen und in welchen Kinder der verschiedensten Nationalitäten zusammenkommen, um die Mehrheitsprache des Landes aber auch andere Sprachen zu lernen.

Curricular sind Kindergärten und Kitas keinem festen Programm verpflichtet. In Ländern, in welchen die Vorschulerziehung als tatsächliche Vorschule fest in das Schulsystem integriert ist und eine Art Curriculum existiert, z. B. in Frankreich, findet auch die Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Rahmen dieses Curriculums statt. In anderen Ländern ist die Arbeit mit der neuen Sprache spielerischer; die Aktivitäten (Spiele, Lieder), die sonst in der Schulsprache stattfinden, werden in die Fremdsprache übertragen.

Didaktisch-methodisch ist für Kindergärten und Kitas charakteristisch, dass das gesamte Unterrichtsgeschehen fast überall in der Fremd- oder Zweitsprache abläuft. Viele Vorschulen sind zudem Ganztagschulen. Die Kinder benutzen daher von morgens bis zum späten Nachmittag die neue Sprache, da diese die Sprache der alltäglichen Aktivitäten darstellt. Dadurch wird die Fremdsprache über die Woche fast genauso häufig gebraucht wie die Muttersprache der Kinder. Bei der Immersion ist die *exposure* (die Häufigkeit des der fremden Sprache Ausgesetztseins) ist höher als in jeder Form des institutionalisierten Fremdsprachen - bzw. CLIL-Unterrichts, die Kinder tauchen förmlich in die Fremdsprache ein. Die Vor- und Nachteile eines solchen methodischen Ansatzes sind oben schon behandelt worden; Immersion eignet sich sehr viel besser für die Vorschule als für andere Schulstufen.

Anregungen zur Reflexion

A. Ergänzen Sie das passende Adjektiv.

1. Anders als in Immersionsschulen, zielt der CLIL-Unterricht auf einen
..... Erwerb von fremdsprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen.
2. Schulversagen ist häufig nicht auf kognitive, sondern eher auf.....
..... Defizite zurückzuführen.
3. Der CLIL-Unterricht ist in erster Linie Fachunterricht. Er bezieht aber immer
auch die Unterrichtssprache mit ein.

B. Erklären Sie kurz die Zusammenhänge folgender Behauptungen zum CLIL-Unterricht.

1. CLIL orientiert sich an natürlichen Prozessen des (Zweit)Spracherwerbs.
2. Im CLIL-Unterricht führt die Verwendung der Fremdsprache zu einer verlangsamten und veränderten Unterrichtskommunikation: Verstehensprobleme werden besser deutlich und können direkter geklärt werden.
3. CLIL-Unterricht begünstigt (auch) das sachfachliche Lernen.
4. CLIL-Unterricht verändert das schulische Lernen im Sinne moderner pädagogischer Ansätze.

Kapitel 3
**Bereiche und
Schwerpunkte
des CLIL-Unterrichts**

Kapitel 3

Bereiche und Schwerpunkte des CLIL-Unterrichts

CLIL ist integriertes sachfachliches und fremdsprachliches Lernen. CLIL ist also mehr als nur die Summe seiner beiden Teile?

Da ist etwas Wahres dran: CLIL ändert wirklich das Gefüge des Lehrens und Lernens in den verschiedenen Bereichen und schafft auf diese Weise Synergien.

Im Gegensatz zu den meisten Unterrichtsfächern in der Schule ist CLIL-Unterricht interdisziplinär ausgerichtet. Zwar weisen auch die fremdsprachlichen Fächer ein gewisses Maß an Interdisziplinarität auf (z. B. Einbeziehung von Elementen der Zielsprachlichen Kultur in das Unterrichtsgeschehen) und auch in den naturwissenschaftlichen Fächern werden grundlegende Kompetenzen aus anderen Fächern (z. B. aus

der Mathematik) aufgegriffen, jedoch steht der CLIL-Unterricht im Hinblick auf die Bereiche und das Maß, in dem Lernfelder zusammenkommen, singulär dar. Man könnte, wie dies einige Forscher auch tun, fast von einem neuen Schulfach sprechen: ein Schulfach, das unterschiedliche Fächer vereint. Wir werden im Folgenden auf die Bereiche, die CLIL als Fach ausmachen, eingehen; in diesem Abschnitt wollen wir einen ersten einleitenden Überblick darüber geben, was wir ansprechen wollen, nicht ohne darauf hingewiesen zu haben, dass wir den Begriff ‚Bereich‘ ganz bewusst gewählt haben, um zu betonen, dass wir hier auf mehr als auf Inhalte abheben wollen.

Obwohl im Zentrum des CLIL-Unterrichts der sachfachliche Bereich steht, werden wir in diesem Kapitel von der Sprache ausgehen und uns zunächst mit der Sprache im CLIL-Unterricht als einem Bereich des zweitsprachlichen Sachfachlernens beschäftigen. Wir tun dies, weil es die Sprache ist, über die fast jeder Lerninhalt in der Schule transportiert wird. Bei der Behandlung der Unterrichtssprache werden wir zwar auch auf Fragen der Terminologie eingehen, diese jedoch nicht in den Mittelpunkt rücken, sondern uns weitgehend mit der Unterrichtssprache als einem funktionalen Gebilde beschäftigen. Bei der Beschäftigung mit dem Sachfach als zentralem Bereich behandeln wir die Inhalte und die verschiedenen Arten ihrer Repräsentation, aber auch die sachfachliche Interak-

Themenfelder des Kapitels

- CLIL-Unterricht und seine fachsprachliche Lerndimension
- CLIL als ein moderner und guter Sachfachunterricht
- CLIL-Unterricht als besonderer Ort des interkulturellen Lernens
- Fünf beispielhafte CLIL-Projekte: Unterrichtsskizzen für Biologie, Mathematik, Geschichte, Philosophie und Kunstgeschichte

tion, also das sprachliche Handeln, das im CLIL-Klassenzimmer stattfindet. Ein wichtiger Bereich des CLIL-Unterrichts ist das interkulturelle Lernen, das insbesondere in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern von zentraler Bedeutung ist. Ihm widmen wir einen eigenen Abschnitt, in welchem wir Wege ausloten, die interkulturelles Lernen ermöglichen. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels präsentieren fünf CLIL-Lehrpersonen aus dem Trentino erste Skizzen von Unterrichtsprojekten, die sie in den folgenden Kapiteln im Hinblick auf die jeweilige Thematik des Kapitels weiter ausarbeiten. Die Unterrichtsprojekte stammen aus den Fächern Mathematik, Geschichte, Philosophie, Biologie und Kunst.

Wie wir im Verlauf des Kapitels noch mehrfach betont werden, wird es nicht möglich sein, die Bereiche jedes einzelnen CLIL-Faches detailliert zu charakterisieren; wir werden uns auf Fächergruppen beschränken müssen. Der Grund dafür liegt darin, dass jedes Unterrichtsfach über spezifische sachfachliche, sprachliche und andere Merkmale verfügt, die in ihrer Vielzahl den Rahmen unserer Darstellung sprengen würden.

3.1 Die Sprache im CLIL-Unterricht

Sprachliche Ebenen und ihre didaktischen Funktionen

Sachfachunterricht ist immer auch Sprachunterricht. Sachfachunterricht, ob er nun in der Schulsprache eines Landes oder in einer Fremdsprache durchgeführt wird, charakterisiert sich dadurch, dass er auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen abläuft, die sich dadurch definieren, welche didaktische Funktionen sie erfüllen sollen. Diese erstmals von Josef Leisen (1999) für den deutschsprachigen Fachunterricht entwickelten Überlegungen sind unserer Meinung nach gültig für alle Unterrichtsfächer, ob sie nun geistes- oder naturwissenschaftlich orientiert sind. Die Unterrichtssprache des modernen Fachunterrichts stellt sich als ein geschichtetes Inventar verschiedener Sprechweisen dar, das von einer sehr konkreten zu einer sehr abstrakten Ebene reicht. Dabei können selbst in eine einzelne Unterrichtsstunde sprachlich alle Ebenen einbezogen werden. Die im Folgenden dargestellten Gedanken Leisens zur Sprache im Sachfachunterricht gelten - das sei noch einmal betont - prinzipiell für jede Art von Sachfachunterricht und damit auch, aber nicht ausschließlich, für den CLIL-Unterricht.

Nach ihrem Abstraktheitsgrad unterscheidet Leisen zwischen der Sprache der gegenständlichen, der bildlichen, der sprachlichen, der symbolischen und der mathematischen Ebene. Die sprachliche Ebene wird von ihm in die Ebene der Alltagssprache, der Unterrichtssprache und der Fachsprache unterteilt, die zwar in ihrem Abstraktionsgrad aufeinander aufbauen, im konkreten Unterricht jedoch durchaus auch in der Verwendung wechseln können.

Die Sprache der gegenständlichen Ebene ist nach Leisen kontextabhängig und selbsterklärend; es handelt sich zum großen Teil um nonverbale Sprache (Körpersprache, Gestik, Mimik), durch die der Lernprozess gestützt wird. Die Funktion, oder wie Leisen es nennt, der ‚didaktische Ort‘ der nonverbalen Sprache ist die der Steuerung der Beziehungen zwischen allen am Unterricht Beteiligten, den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson.

Die Sprache der bildlichen Ebene wird von Leisen als Bildsprache bezeichnet. Sie bezieht sich auf reale Gegenstände oder Prozesse sowie auf Abbildungen der Realität, d. h. realitätsnahe Bilder, Fotografien, Zeichnungen, Skizzen. Auch Funktionsmodelle, die einen komplexeren Vorgang veranschaulichen sollen, werden von Leisen zu dieser Ebene gezählt. Die Bildsprache trägt dazu bei, Begriffe und Vorstellungen von Dingen und Prozessen zu konstruieren, denn Bilder können Sachverhalte oft deutlicher und anschaulicher als sprachliche Aussagen transparent machen.

Alltagssprache, Unterrichtssprache und Fachsprache sind die sprachlichen Formate, die Leisen auf der eigentlichen sprachlichen Ebene ansiedelt. Die Alltagssprache ist ihm zu Folge eng mit der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden, hier werden die Schüler ‚abgeholt‘, um in die Inhalte des Faches ‚einzutauchen‘. Sie ist eng mit der außerschulischen Wirklichkeit der Lernenden verbunden und dient dazu, die Kluft zwischen den eigenen sprachlichen Erfahrungen und den in der Schule verwendeten ‚Sprachen‘ zu überbrücken. Die Alltagssprache ist in hohem Maße kontextabhängig (Beispiel im Deutschen: ‚die Batterie ist leer‘) und deckt größere Bedeutungsfelder ab (Beispiel im Deutschen: Kraft – Waschkraft, Sehkraft, Heilkraft). Der Einstieg in die fachliche Thematik geschieht didaktisch oft über die Alltagssprache.

Die Unterrichtssprache ist ein Gemisch aus Alltagssprache und Fachsprache. Sie lässt sich auch als eine Sprechweise charakterisieren, die entweder zu wenig oder zu stark verallgemeinert. Der Unterrichtssprache fehlen häufig Präzision, Eindeutigkeit und logische Abhängigkeit. Ihr wesentlichstes Merkmal ist die Konkretheit, „sie formuliert oft operativ und handlungsbezogen an konkreten Gegenständen und Sachverhalten“ (Leisen 1999:6). Ihre wesentliche Funktion ist das Gespräch, „der Weg zum Verstehen beim sprachlichen Ausschärfen, Aushandeln und begrifflichen Umwenden“ (Leisen 1999:7).

Wesentliche Merkmale der Fachsprache sind nach Leisen in der Lexik des Sachfachunterrichts zu finden, so z. B. in der gehäuften Verwendung von Fachbegriffen, die in der Alltagssprache selten gebraucht werden. Diese sind an morphologische, syntaktische und textuelle Besonderheiten gebunden, auf die wir später noch einmal eingehen werden. Hier sei aber schon darauf hingewiesen, dass sich die Fachterminologien verschiedener Sprachen oft beträchtlich voneinander unterscheiden: für die europäischen Fachsprachen sind vergleichende Wörterbücher für viele Berufsfelder (vom Diätassistenten bis hin zum Juristen) entwickelt worden, welche die Unterschiede vor allem in der Lexik deutlich machen. In einer Reihe von Projekten hat man auch versucht, Fachterminologien für alle europäischen Sprachen lexikographisch zu kodifizieren. Sie sind in Datenbanken der Europäischen Union abrufbar. Die Funktion der Fachsprache ist die der sprachlichen Verdichtung der Inhalte eines Faches: fachliche Erkenntnisse werden am Ende eines Lernprozesses oft in eine Definition, ein Fazit oder einen Merksatz gefasst. Sehr elegant formuliert Leisen, dass der didaktische Ort der Fachsprache „weniger der des Verstehens, sondern eher der des Verstandenen“ ist (Leisen 1999:7).

Die Sprache der symbolischen und mathematischen Ebene wird von Leisen als mathematische bzw. Symbolsprache bezeichnet. Symbolsprachen werden in den Fachsprachen aller Sachfächer verwendet, um Sachzusammenhänge auf einer hohen Ebene der Abstraktheit darzustellen. Als besonders abstrakt stellt sich die mathematische

Sprache dar; da sie aber wie Symbolsprachen generell unabhängig von einer natürlichen Sprache verwendet wird, erleichtert sie dem Lerner im CLIL-Unterricht die Auseinandersetzung mit dem Fach. Die mathematische aber auch die Symbolsprache können auch als Kürzel bei der Beschreibung komplexer Sachverhalte verstanden werden.

Merkmale von Fachsprachen

Aus der von Leisen herausgearbeiteten Vielzahl von Sprachen, die Sachfachunterricht charakterisieren, wollen wir hier die Fachsprache auswählen und ihre Merkmale etwas genauer herausarbeiten. Der Einsatz der Sprache des jeweiligen Faches im CLIL-Unterricht bereitet den Lernenden und auch den Lehrenden, selbst wenn es sich um Sprachlehrer handelt, große Schwierigkeiten. Wir können hier nicht dezidiert auf die Fachsprachen der einzelnen Fächer eingehen und beschränken uns daher auf die linguistischen Merkmale, welche Fachsprachen generell auszeichnen.

Fachsprachen zeichnen sich gegenüber der Alltags- oder Gemeinsprache durch die größere Präzision bei der Bezeichnung von Gegenständen, Sachverhalten und Prozessen aus. Man bezeichnet sie auch als standardisierte Sprachen. Man kann, z. B. fachsprachliche im Gegensatz zu alltagssprachlichen Begriffen eindeutig definieren: ein Begriff der Fachsprache hat nur eine Bedeutung. Wenn ein Begriff der Fachsprache auch in der Alltagssprache auftritt, kommt es häufig vor, dass er dort mehrere Bedeutungen hat, die fachsprachliche Bedeutung ist jedoch immer eindeutig (Beispiel: Der Begriff ‚Spannung‘ in der Physik ist eindeutig. Spannung wird in Volt angegeben. ‚Spannung‘ als ein emotionaler Zustand ist hingegen nicht messbar). Eine größere Eindeutigkeit haben eigentlich nur die Symbole der mathematischen oder der naturwissenschaftlichen Symbolsprachen.

Lange Zeit beschränkte sich die Analyse der Fachsprache auf den fachsprachlichen Wortschatz. Erst später wurden Syntax und Textlinguistik einbezogen. Dies hatte zur Folge, dass man auch im CLIL-Unterricht auf den Wortschatz abhob und vor allem in den Anfängen glaubte, der Erwerb fremdsprachlicher Fachwortschatzlisten reiche aus, um dem Fachunterricht angemessen folgen zu können. Heute versteht man unter einer Fachsprache das gesamte komplexe Netzwerk aus spezifischen morphologischen, syntaktischen, lexiko-semantischen und textuellen Merkmalen, das einem Fach und damit auch einem schulischen Sachfach unterliegt.

Aufbauend auf den Arbeiten von Möhn und Pelka (1984) hat Josef Leisen (1999:5-6) eine Zusammenstellung der wichtigsten morphologischen und syntaktischen Merkmale der deutschen Fachsprache vorgenommen. Zu den morphologischen Besonderheiten der Fachsprachen zählt er:

- Substantivierte Infinitive (das Hobeln, das Fräsen, das Schleifen)
- Substantive auf -er: nomina agentis (Fahrer, Dreher), nomina instrumenti (Zeiger, Zähler, Schwimmer, Rechner)
- Adjektive auf -bar, -los, -reich, -arm, -frei, -fest usw. (brennbar, nahtlos, vitaminreich, sauerstoffarm, rostfrei, säurefest)
- Adjektive mit Präfix nicht (nicht leitend, nicht rostend)

- Mehrgliedrige Komposita (Zylinderkopfmutter, Scheibenwaschanlage)
- Zusammensetzungen mit Ziffern, Buchstaben, Sonderzeichen (T-Träger, 60-Watt-Lampe, U-Rohr)
- Mehrwertkomplexe (elektronische Datenverarbeitung, Flachkopfschraube mit Schlitz)
- Bildungen mit und aus Eigennamen (galvanisieren, röntgen, Bunsenbrenner, Ottomotor)
- Fachspezifische Abkürzungen (DGL für Differenzialgleichung)

Syntaktische Besonderheiten der Fachsprache sind nach Leisen:

- Funktionsverbgefüge (in Angriff nehmen, Anwendung finden, in Betrieb nehmen)
- Nominalisierungsgruppen (die Instandsetzung der Maschine)
- Erweiterte Nominalphrasen, Satzglieder anstelle von Gliedsätzen (nach der theoretischen Vorklärung, beim Abkühlen des Materials)
- Komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen (das auf der Achse feststehende Stirnrad, der vorfristig beendende genehmigungspflichtige Vorgang)
- Bevorzugte Nebensatztypen: Konditionalsätze, Finalsätze, Relativsätze
- Bevorzugte Verbkonstruktionen: 3. Person Singular/Plural, Indikativ Präsens, Passiv-Formen (Vorgangs- und Zustandspassiv), Imperative
- Unpersönliche Ausdrucksweise (man nimmt dazu, Strahlungen lassen sich schwer nachweisen, mit dem Festzurren erübrigt sich die Kontrolle).

Im CLIL-Unterricht begegnen Schülerinnen und Schüler dem Sachfach weitgehend in der Form von Texten. In der wissenschaftlichen Literatur besteht heute Einigkeit darüber, was ein Text ist. Die Definition von Göpferich (1995:56) hilft uns bei unseren Überlegungen weiter. Verkürzt definiert sie einen Text als „einen thematisch und/oder funktional orientierten kohärenten sprachlichen Komplex, der mit einer bestimmten Kommunikationsabsicht geschaffen wurde, eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt und eine inhaltlich und funktional abgeschlossene Einheit bildet.“

In der Textlinguistik hat man seit jeher versucht, die verschiedenen Textsorten, welchen wir in unserer sprachlichen Umwelt begegnen, zu klassifizieren. Eher naiven Klassifikationssystemen, die rein inhaltlich motiviert sind – Gebrauchsanweisungen, Garantierklärungen, Wetterberichte, Protokolle – hat man in jüngerer Vergangenheit funktionale Klassifikationssysteme gegenübergestellt (de Beaugrande, 1980; Groeben 1982; Mandl & Spada 1988). Hierzu gehört z. B. die Aufteilung von Texten nach der Wirkung auf den Adressaten in behelrende, regelnde, mitteilende, auffordernde, beschreibende, unterhaltende und poetische Texte. Die Texte, mit welchen Schülerinnen und Schülern im CLIL-Unterricht konfrontiert werden, gehören aus Sicht dieser Typologie den behelrenden (wissenschaftlichen oder populärwissenschaftlichen), den regelnden oder normativen (Gesetzestexte, Gebrauchsanweisungen), den mitteilenden oder informativen (Nachrichten, Kommentare, Berichte) oder den beschreibenden (Dokumentationen, Produktbeschreibungen) Texten zu.

Neben diesen Textsorten im engeren Sinn, die vor allem durch ihre Schriftlichkeit geprägt sind, lässt eine breite Auslegung des Begriffs Text auch Verweise auf Textsorten zu, die eher durch Mündlichkeit geprägt sind. Wir denken hier an Formen sowohl des monologischen wie des dialogischen Sprechens. Vorträge, Referate sowie Präsentationen spielen in der Alltagswelt eine wichtige Rolle, formale Diskussionen, Arztgespräche, aber auch ‚Gespräche über den Ladentisch‘ lassen sich durch textuelle Strukturen kennzeichnen, die beim Erwerb einer Sprache gelernt werden. Erfahrene Sprecher können Text- und Diskursstrukturen meist sofort identifizieren, was ihnen beim Verstehen bzw. beim Verfassen eines Textes und beim Eintreten in eine sprachliche Interaktion sehr hilft.

Für den CLIL-Unterricht sind Kenntnisse der morphologischen, syntaktischen und textuellen Grundstrukturen von Fachsprachen wichtig. Dabei geht es nicht nur darum, dass Lehrpersonen in der Lage sind, ihren Schülern fachliche Begriffe zu erklären, so dass sie diese im Fachunterricht benutzen können. Ebenso wichtig ist es, die syntaktischen und vor allem auch die textuellen Strukturen in Fachsprachen zu erkennen und nutzen zu lernen. Auf diese Weise wird das Leseverstehen gerade von textintensiven Fächern (Geschichte, Sozialkunde) erleichtert und die Fähigkeit verbessert, fachliche Erkenntnisse in eine fremdsprachliche angemessene Form zu bringen.

3.2 Die sachfachliche Dimension des CLIL-Unterrichts

Im CLIL-Unterricht stehen die Vermittlung von Sachfachinhalten und das Aneignen von sachfachlichen Kompetenzen im Vordergrund. Dabei wird der Anspruch erhoben, dass trotz der Nutzung einer fremden Sprache das sachfachliche Lernen (möglichst) verlustfrei vollzogen wird. CLIL-Unterricht ist also in erster Linie Sachfachunterricht und erst in zweiter Linie ein Unterricht, in dem fachbezogenes fremdsprachliches Lernen initiiert wird. In diesem fachbezogenen Unterrichtsdiskurs hat Sprache wie im außerschulischen und wirklichen Leben eine dienende Funktion und ordnet sich den Gegebenheiten und Bedürfnissen des Sachfachs unter. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die CLIL-Fremdsprache nur ein ‚Anhängsel‘ ist. Natürlich spielt sie im Unterricht eine wichtige Rolle, wie wir im vorherigen Abschnitt bereits erläutert haben. An dieser Stelle aber geht es um das Erlernen sachfachlicher Inhalte und Kompetenzen und damit verbunden um die fachbezogene Diskursfähigkeit, die die Darstellung und Erörterung von Fachinhalten und die Lösung von fachlichen Problemen auch in Interaktion mit Anderen ermöglicht.

Praktizierende CLIL-Lehrerinnen und -Lehrer berichten immer wieder von besonderen inhaltlichen Chancen, die der CLIL-Unterricht mit sich bringt. Entgegen der Vermutung, dass die Fremdsprache das sachfachliche Lernen einschränke, wird dargelegt, dass die CLIL-Lernenden im Vergleich zu nicht-CLIL-Lernenden zumindest gleichwertiges Sachwissen entwickeln; teilweise liegt sogar die Vermutung nahe, dass das sachfachliche Lernen durch CLIL begünstigt wird. Breit angelegte und verallgemeinerbare empirische Befunde zum sachfachlichen Lernen im CLIL-Kontext stehen zwar noch immer aus, aber verschiedenste Studienergebnisse bestätigen ein neutrales bzw. positives Bild des Unterrichts (für einen Überblick vgl. Wolff 2017).

Versucht man nun die Einschätzung der praktizierenden CLIL-Lehrpersonen und die (ersten) empirischen Belege zur Effizienz von CLIL-Unterricht im Sinne einer Quintessenz zu bündeln, so kommen insbesondere drei Aspekte zu Tage, die im Folgenden näher betrachtet werden:

1. Der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs bedingt eine reiche(re) Lernumgebung inklusive einer veränderten Unterrichtskommunikation.
2. Der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs bedingt eine größere Verarbeitungstiefe der sachfachlichen Inhalte.
3. Der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs bedingt gewinnbringende sprachvergleichende und interkulturelle Lernanlässe.

Der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs bedingt eine reiche(re) Lernumgebung inklusive einer veränderten Unterrichtskommunikation.

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 allgemein erläutert wurde, trägt die Verwendung der Fremdsprache im CLIL-Unterricht zu einer sachfachlich vorteilhaften und bewussteren Sprachverwendung bei. Insgesamt kommt es im CLIL-Unterricht dazu, dass sich die Unterrichtskommunikation verlangsamt und gleichzeitig sachfachbedingte fremdsprachliche Unklarheiten länger im Fokus des Unterrichtsgeschehenes bleiben. Fachliche Ausdrucks- und Verständnisprobleme können nicht mit Hilfe von Floskeln, die im Vergleich zur Muttersprache in der Fremdsprache nicht ebenbürtig zur Verfügung stehen, übergangen werden, sondern sie werden unmittelbar(er) deutlich und können thematisiert und aufgelöst werden.

Insgesamt führt die Fremdsprachlichkeit des CLIL-Unterrichts dazu, dass sich die methodisch-didaktische Grundkonzeption des Unterrichts positiv wandelt. Eher lehrerzentrierte Ansätze wie beispielsweise das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch rücken aufgrund der Fremdsprachlichkeit in den Hintergrund. Vielmehr führen die Herausforderungen der fremden Sprache dazu, dass sachfachliche Inhalte eher ganzheitlich und schülerorientiert erarbeitet werden (müssen). CLIL-Lernumgebungen gestalten sich daher reicher und sind geprägt von lernerzentrierten Formen der Handlungs- und Projektorientierung (vgl. insbesondere Kapitel 6).

Diese methodische Ausrichtung des CLIL-Unterrichts schließt eine rege und aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsprozess ein. In Partner- und Gruppenarbeit werden Fragen gestellt, Hypothesen entwickelt und dann kollaborativ erörtert. In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern suchen die Lernenden nach Bestätigungen ihrer Hypothesen in Beobachtungen und Recherchen. In den naturwissenschaftlichen Fächern werden Hypothesen oftmals über Experimente verifiziert bzw. falsifiziert. Die abschließenden Schlussfolgerungen können sich dann in Beschreibungen, Protokollen, Berichten oder Essays niederschlagen. In Kunst, Musik und Sport geht man meist auch von Beobachtungen – visuellen und auditiven – aus, die nicht nur Anlass zu einem Austausch unter den Lernenden und zur Produktion von schriftlichen bzw. mündlichen Texten geben, sondern auch auf praktisches Arbeiten hinauslaufen können, wie bspw. auf die Erstellung von Kunstobjekten, oder auch szenische und musikalische Darstellungen.

Der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs bedingt eine größere Verarbeitungstiefe der sachfachlichen Inhalte.

Die fremdsprachlich geführte Unterrichtskommunikation hat – eng verbunden mit den gerade angesprochenen Konsequenzen für die Lernumgebung und die Unterrichtsgestaltung – auch Auswirkungen auf die Qualität der Verarbeitung sachfachlicher Inhalte durch die Lernenden. Es wurde bereits angesprochen, dass im CLIL-Unterricht die fachlichen Ausdrucks- und Verständnisprobleme nicht einfach unter Nutzung von Floskeln und Alltagsbegriffen übergangen werden können. Diese Redemittel stehen im fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurs schlichtweg nicht zur Verfügung und dies hat zur Folge, dass die sich zeigenden Problemfelder expliziter behandelt werden müssen. Da diese (fach)sprachliche Lerndimension unmittelbar aus dem Verstehensprozess erwächst, kommt es also zu einer integrierten und vertieften Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten. Es wird der Versuch unternommen den ‚korrekten‘ Begriff zu finden, zu entschlüsseln und ihn schließlich bewusst zu gebrauchen. Dieser Aushandlungsprozess über Begriffe und ihre Bedeutungen hat – bspw. nach Heine (2010) – einen positiven Effekt auf die semantische Tiefenverarbeitung. Daran angelehnt heben Breidbach und Viebrock darauf ab, dass die Lernenden beim Ausprobieren und Erarbeiten der adäquaten Formulierungen zu intensiveren konzeptuellen Überlegungen kommen (2012: 9).

Zudem werden im CLIL-Unterricht fachliche Begriffe sicherlich nicht nur auf ihre fremdsprachliche Bedeutung bezogen, sondern auch auf ihre muttersprachliche Übersetzung behandelt. Die Arbeit an Begriffen und den dazu gehörenden fachlichen Konzepten vollzieht sich demnach im fremdsprachlichen und muttersprachlichen Modus. Im Vergleich zum Nicht-CLIL-Unterricht eröffnet sich also ein weiterer Verstehens- und Lernweg. Diese zweisprachige Herangehensweise kann sicherlich zu einer vertieften Verarbeitung der Lerninhalte führen. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Möglichkeit des Sprachvergleichs verwiesen, der interkulturelles Lernen anbahnen kann. Dies wird in den folgenden Abschnitten thematisiert.

Der fremdsprachliche Unterrichtsdiskurs bedingt gewinnbringende sprachvergleichende und interkulturelle Lernanlässe.

In der Diskussion um das fächerübergreifende Lernziel des interkulturellen Lernens wird CLIL-Unterricht als ein Königsweg gehandelt. Dementsprechend widmet sich ein ganzes Teilkapitel – nämlich das nachfolgende Kapitel 3.3 – dezidiert dieser Thematik. An dieser Stelle sei daher das CLIL-spezifische und an sachfachlichen Inhalten orientierte interkulturelle Lernpotenzial nur kurz umrissen.

Im CLIL-Unterricht ergeben sich interkulturelle Lernprozesse insbesondere daraus, dass verschiedene (inter)kulturelle Perspektiven auf einen sachfachlichen Inhalt erarbeitet werden. Diese Multiperspektivität ist eine tragende Säule für interkulturelle Vergleiche und interkulturelle Perspektivwechsel und stellt somit einen Grundstein interkulturellen Lernens dar. Interessanterweise ist bei der Ausgestaltung von CLIL-Unterricht die Betrachtung verschiedener kulturbedingter Perspektiven auf einen sachfachlichen Inhalt oftmals eine fast natürliche Konsequenz: Die fremdsprachliche Dimension des CLIL-Unterrichts eröffnet

nämlich den Zugang dazu, wie die fremdsprachliche Gemeinschaft die jeweiligen Inhalte sprachlich fasst. Die Art und Weise, wie die fremde Gemeinschaft ein Phänomen sprachlich belegt und konnotiert, eröffnet wertvolle Einblicke in die fremdkulturelle Sichtweise auf diese Inhalte. Dies kann an einem geschichtlichen Thema beispielhaft erläutert werden.

Ein in Italien deutschsprachig geführter CLIL-Geschichtsunterricht zum Thema der ‚Völkerwanderung‘ wird sicherlich die interkulturelle Chance ergreifen und dezidiert das Begriffspaar ‚Völkerwanderung‘ versus ‚*invasione barbarica*‘ betrachten. So ist dies doch ein sehr deutliches Beispiel dafür, inwiefern die Wahrnehmung und Benennung geschichtlicher Ereignisse jeweils kulturhistorisch geprägt ist: einerseits wird eine eher neutrale Wanderung der Vorfahren (Hunnen und germanische Gruppen) beschrieben, während andererseits das kriegerische Einfallen dieser Gruppen fokussiert wird. Die Behandlung dieser unterschiedlichen Begrifflichkeiten und der augenscheinlich unterschiedlichen Perspektiven auf die historischen Ereignisse würde in einem rein italienisch geführten Geschichtsunterricht nicht unbedingt, bzw. nicht so automatisch erfolgen.

Ein solcher CLIL-bedingte multiperspektivische und interkulturelle Zugang hat auch Vorteile in Bezug auf das sachfachliche Lernen: die Lernenden verknüpfen den geschichtlichen Zusammenhang mit der zusätzlichen Dimension des Interkulturellen und verarbeiten den Inhalt somit um diese Ebene tiefer. Zudem ist Multiperspektivität (z. B. über die Arbeit mit verschiedenen historischen Quellen) ein Kernelement geschichtlicher Bildung und, wie das Beispiel zeigt, kann diese Multiperspektivität im CLIL-Unterricht zusätzlich auch über den Sprachvergleich erarbeitet werden.

3.3 Interkulturelles Lernen

In der heutigen globalisierten und kulturell so vielschichtigen Lebenswelt ist die Entwicklung interkultureller Kompetenzen zu einer zentralen Bildungsaufgabe avanciert. Schulisch gesehen wird dem interkulturellen Lernen aber in der Regel kein eigenes Fach gewidmet, sondern es soll fächerübergreifend (mit)vermittelt werden. Interkulturelles Lernen ist somit innerhalb der bestehenden schulischen Curricula zu verankern – es soll integrativ unterrichtet werden.

Interessanterweise wird dem ohnehin integrativ ausgelegten CLIL-Unterricht dabei ein besonders hohes Maß an interkulturellem Lernpotenzial zugesprochen. In der Tat weist schon die historische Entwicklung des CLIL-Unterrichts in Europa eine enge Verbindung zum (inter)kulturellen Lernen auf: auf der Ebene europäischer Bildungspolitik sind CLIL-Ansätze immer auch als ein Beitrag zu sprachen-, bildungs- und kulturpolitischer Annäherung zu verstehen. In diesem Zusammenhang heißt es beispielsweise in den bundesdeutschen schulministeriellen Vorgaben: „Die Europäische Union und der Europarat sehen in der Förderung des bilingualen Unterrichts eine wichtige Maßnahme zur Erhöhung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“ (KMK 2013:5).

Das Augenmerk auf den CLIL-Unterricht im Zusammenhang mit interkulturellen Lernprozessen ergibt sich daraus, dass er (inter)kulturelle Multiperspektivität in besonderer Weise ermöglichen kann. Dabei ist Multiperspektivität eine fast natürliche Konsequenz des

didaktischen Prinzips von CLIL, nämlich dem fremdsprachlichen Zugang zu den fachlichen Inhalten. Da Sprache das Medium der Denk- und Kommunikationsprozesse von Kulturgemeinschaften ist, eröffnet die fremdsprachliche Dimension des CLIL-Unterrichts also den Zugang dazu, wie die fremdsprachliche Gemeinschaft die jeweiligen Inhalte sprachlich fasst. Die Art und Weise, wie die fremde Gemeinschaft sprachlich kodiert und konnotiert, eröffnet wertvolle Einblicke in die fremdkulturelle Sichtweise auf diese Inhalte.

Dieser Zusammenhang kann zunächst anhand eines Beispiels aus der Geographie exemplarisch skizziert werden: Im deutschen Sprachgebrauch werden die Geschehnisse in der Folge des Untergangs der Ölbohrplattform *Deepwater Horizon* (2010) im Golf von Mexiko als ‚Ölkatastrophe‘ bezeichnet. Im englischen Sprachgebrauch hat sich dieses Ereignis hingegen als ‚oil spill‘ manifestiert (übersetzt: Ölfleck, Öl-Verschüttung oder Öl-Verkleckern). Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten inklusive ihrer Konnotationen sind vielsagend und bedeutungstragend. Entsprechend werden sie in die – folglich (leicht) anders akzentuierten – sprachlichen Diskurse über das Ereignis innerhalb der jeweiligen Sprachgemeinschaften eingebettet. Ein CLIL-Unterricht, der das Thema Ölkatastrophe im Golf von Mexiko / *Oil Spill in the Gulf of Mexico* behandelt, und eine kritische und kontrastive Betrachtung des fremdsprachlichen und schulsprachlichen Diskurses zum Thema herausarbeitet, bringt somit verschiedenartige sprachliche und kulturelle Einblicke zu Tage. In ihrer Summe ergeben sich zwei oder sogar mehrere Perspektiven auf den behandelten Inhalt: (fremd)sprachliche und (inter)kulturelle Multiperspektivität ist also das lohnende Ergebnis der CLIL-basierten unterrichtlichen Arbeit. Die erzielten Einsichten in die eigene und die fremde Lebenswelt und die Fähigkeit diese verschiedenen kulturell geprägten Perspektiven einzunehmen, ist der Kern des interkulturellen Lernens. Dieser sogenannte Perspektivwechsel ist entsprechend in den gängigen Modellen zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kompetenz als zentrales Element verankert (vgl. bspw. Byram 1997 oder Deardorff 2009).

Die fremdsprachliche Dimension des CLIL-Unterrichts und das (kontrastive) Erschließen von eigenkulturellen und fremdkulturellen Perspektiven auf den Unterrichtsinhalt ermöglicht es also, multiperspektivisch zu denken und Perspektivwechsel anzubahnen. Im CLIL-Unterricht heißt es daher (anhand geeigneter Inhalte) die Prozesse nachzuzeichnen, die die fremdsprachliche Kulturgemeinschaft vollzogen hat, um den jeweiligen Inhalt für sie sprachlich fassbar zu machen (bspw. ‚oil spill‘). Hierbei wird die enge Verbindung von sprachlichen Prozessen und Kultur deutlich, da Kultur als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Normen und Werten verstanden werden kann, das innerhalb der Interaktionen einer Gemeinschaft gebildet wird. Kulturelle Bedeutungen sind also nicht per se gegeben, sondern werden in symbolischen Zeichenprozessen (z. B. in sprachlichen Handlungen) stets neu ausgehandelt und konstruiert. Kultur ist Bestand dieser symbolischen Zeichenprozesse und ihrer kontextspezifischen Deutungen. Sie rahmt das Verhalten, Denken und Handeln der Gemeinschaften. Die Vielzahl der gemeinschaftlich vernetzten und kollektiv geteilten Diskurse bestimmt die Konzepte, mit deren Hilfe sich Kulturgemeinschaften auf die ihr angemessene Weise die Welt erklären. Aus diesem sprach- und kulturspezifischen Zugang zur Welt kann das hohe (inter)kulturelle Lernpotenzial des CLIL-Unterrichts noch weiter untermauert werden.

Die Argumentation stützt sich dabei auf zwei Grundannahmen. Einerseits die, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulausbildung zur „systematischen Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt“ (Heymann 1997:7) angeregt werden. Andererseits ist davon auszugehen, dass Denkformen, Wahrnehmung, Wissensbestände und somit Weltansichten kulturell geprägt sind. Bringt man diese beiden Grundannahmen zusammen, wird zunächst deutlich, dass alle Schulfächer einen Beitrag zum kulturellen Lernen leisten. Hierbei ist bewusst von allen Fächern die Rede, denn Heymann spricht davon, dass die Gesamtheit der „Schulfächer [...] die für unsere Kultur und Gesellschaft charakteristischen Zugänge zu der von uns zu erkennenden Welt [repräsentieren]“ (ibid. 7).

Diese gesamtschulische kulturelle Bildungsleistung ist natürlich nicht direkt gleichzusetzen mit interkulturellem Lernen. Im Rahmen des CLIL-Unterrichts kann aber das kulturelle Lernen um die Dimension des interkulturellen Lernens glaubwürdig erweitert werden. Im Einklang mit seiner integrativen Ausrichtung werden im CLIL-Unterricht die sachfachlichen Inhalte idealerweise sowohl aus eigen- als auch aus fremdkultureller Perspektive vermittelt. Wildhage und Otten plädieren beispielsweise dafür, den CLIL Unterricht bewusst durch „Themen mit Beispielen aus zielsprachigen Kulturen zu füllen und mit eigenkulturellen Inhalten zu vergleichen“ (Wildhage & Otten 2003:20).

CLIL-Unterricht bietet also einen besonderen Rahmen für multiperspektivisches Arbeiten, denn die Darstellung verschiedener kulturell geprägter Betrachtungsweisen einer Thematik ist hier in authentischer Weise möglich. Während im nicht-CLIL-Unterricht multiperspektivisches Arbeiten nur bei besonders prägnanten Inhalten naheliegend ist, scheint es im CLIL-Unterricht per se naheliegend, da hier ja fremdsprachlich operiert wird und idealerweise und bewusst auf ausgewählte und interkulturell-wirksame Inhalte abgehoben wird.

In Bezug auf die bewusste Auswahl interkulturell wirksamer Inhalte für den CLIL-Unterricht liegt der Gedanke nahe, dass die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer besser geeignet sind als die übrigen Fächergruppen. Im CLIL-Unterricht der Fächer Politik, Sozialwissenschaften, Philosophie, Ethik, usw. drängt sich das Bild von Unterrichtsverläufen auf, in denen verschiedene kulturell geprägte Betrachtungsweisen zu gesellschaftskundlichen Themen kontextualisiert, kontrastiert und perspektiviert werden. Man kann sich CLIL-Unterrichtsszenarien vorstellen, in denen die Schüler mit authentischen Materialien arbeiten, tief in diese Materie eintauchen und dabei die eigen- und fremdkulturelle Perspektive auf den entsprechenden Inhalt nachzeichnen (bspw. historische Ereignisse aus italienischer und deutscher Perspektive beleuchten). In der Tat scheinen die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer naturgemäß und im stärkeren Maße Inhalte bereitzustellen, die kulturell und interkulturell wirksam sind. Dennoch tragen alle Fächer zum Enkulturationsprozess der Schüler bei (vgl. Heymann 1997) und so haben auch die anderen Fächergruppen ein immanentes (inter)kulturelles Lernpotenzial.

Dieses fächerübergreifende interkulturelle Lernpotenzial kann im Rahmen dieses Unterkapitels nur exemplarisch skizziert werden: So soll zunächst für die praktisch- und handlungsorientierte Fächergruppe (Kunst, Musik und Sport) das Fach Kunst als Beispiel dienen. Dabei ist allgemein voranzustellen, dass der ganzheitliche und handlungsorientierte Zugang zu den Fachinhalten der gesamten Fächergruppe gerade für

die Ausgestaltung von CLIL-Unterricht in der Anfangsphase (bei sich noch stark entwickelnder fremdsprachlicher Kompetenz) durchaus Vorteile hat. Im praktisch orientierten Unterricht können fremdsprachlich komplexe schriftliche und mündliche Diskurse leicht umschifft und der Weg für handlungsorientierte, fremdsprachlich konkrete Diskurse geebnet werden. Im Bereich des CLIL-Kunstunterrichts kommen in den Anfangsjahren sicherlich Realien und visuelle Texte unterschiedlichster Natur (Gemälde, Plakate und Poster, Comics, Installationen, digitale Kunst, usw.) zum Einsatz. Gerade in diesem erfahrbaren und daher unmittelbaren fremdsprachlichen Kontext können gleichzeitig auch interkulturelle Lernprozesse angebahnt werden: Auf der einfachsten Ebene sind es bspw. die vielschichtigen (inter)kulturellen Konnotationen der Farben, die fokussiert werden könnten. Als Beispiel sei auf die englische bzw. die deutschsprachige Konnotation von ‚Blau‘ verwiesen: *blue* als Farbe und Zeichen der Traurigkeit im Sinne von ‚*I feel blue*‘ oder dem Musikgenre des *Blues* im Gegensatz zur Konnotation der Farbe Blau im deutschsprachigen Kontext mit Verweis auf einen alkoholisierten Zustand ‚blau sein‘.

Auf einer komplexeren Ebene leistet der Kunstunterricht einen ganz besonderen Beitrag zum Erlernen und Deuten von Bildsprache und trägt somit zur Ausbildung der sogenannten *Visual Literacy* der Schüler bei. In diesem Kontext schreibt Rymarczyk (2015:196):

Um Lernende mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, alltägliche und künstlerische, sowie statische und dynamische Bilder richtig zu lesen, aber auch um beispielsweise ein effektives Poster für eine Präsentation zu erstellen oder eine Internetseite zu gestalten, ist es wesentlich, dass sowohl rezeptive als auch produktive Aspekte der herauszubildenden *Visual Literacy* berücksichtigt werden.

Eben diese *Visual Literacy* ist im CLIL-Kunstunterricht besonders tieferschürfend und dabei interkulturell bearbeitbar, da sie auch die Bewusstheit beinhaltet, dass Konventionen und Interpretationen von Bildsprache kulturell sehr unterschiedlich sind. Der Rückgriff auf authentische fremd- und eigenkulturelle visuelle ‚Produkte‘ und deren fremd- und eigenkulturelle Deutung ist insbesondere im CLIL-Kunstunterricht möglich (als ein lebensweltlich sehr nahes Beispiel könnten national-akzentuierte oder bewusst international-reichende Werbekampagnen dienen).

Schließlich soll an dieser Stelle auch für die naturwissenschaftliche Fächergruppe ein Beispiel interkultureller Arbeit skizziert werden. Dabei sei auf den CLIL-Mathematikunterricht verwiesen, da hier der interkulturelle Mehrwert auf den ersten Blick fast nichtexistent erscheint: Addieren, Dividieren oder Kurven diskutieren haben keine wirkliche kulturelle Dimension. Auf den zweiten Blick jedoch können auch in der Mathematik interkulturelle Erfahrungsfelder erschlossen werden. In einem CLIL-französisch geführten Mathematikunterricht, der sich mit der Wahrscheinlichkeitsrechnung beschäftigt, ist ein entsprechender kultureller Exkurs naheliegend, da die Wahrscheinlichkeitsrechnung im 18. Jahrhundert von Pierre-Simon Laplace begründet wurde und auch heute noch

eine besondere Domäne der französischen Mathematik darstellt. Im Anfangsbereich des CLIL-Mathematikunterrichts ist es wiederum (und in Analogie zur oben genannten Farbensprache) denkbar, die (inter)kulturellen Konnotationen der Zahlensprache zu fokussieren.

Vor dem Hintergrund dieser exemplarischen Exkurse in die verschiedenen Fächergruppen ist deutlich geworden, dass CLIL-Unterricht ein konzeptionelles und somit fächerübergreifendes interkulturelles Lernpotenzial in sich trägt. Dabei zeigt sich aber deutlich, dass Multiperspektivität, Perspektivwechsel und somit interkulturelles Lernen im CLIL-Unterricht einer bewussten didaktischen Planung bedarf. Für diese Planung sind wiederum geeignete Unterrichtsthemen und Materialien eine Grundvoraussetzung; die schulpraktische Ausgestaltung von CLIL-Unterricht wird in Kapitel 6 vertieft.

3.4 Fünf Projekte für den CLIL-Unterricht

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels erfolgt der Einstieg in den praktischen Teil dieses Buches. Wie schon im Vorwort angesprochen, soll dieses Buch keinesfalls nur eine theoretische Auseinandersetzung mit dem CLIL-Konzept sein. Es soll auch zeigen, wie die Theorie in der Praxis des CLIL-Unterrichts umgesetzt werden kann. Wir haben deshalb fünf erfahrene Lehrpersonen aus dem Trentino, die schon seit geraumer Zeit in einem CLIL-Kontext unterrichten, gebeten, jeweils eine Unterrichtseinheit aus ihrem Sachfach zu entwerfen und sie im Hinblick auf die Themen der folgenden Kapitel dieses Buches zu erläutern. Wir konnten Kolleginnen und Kollegen aus den folgenden Fächern für diese Aufgabe gewinnen: Biologie, Mathematik, Geschichte, Philosophie und Kunstgeschichte. Im Folgenden skizzieren die Lehrpersonen ihre Unterrichtsprojekte allgemein, in den weiteren Kapiteln werden diese ausgefächert und im Hinblick auf die dort angesprochene Thematik vertieft.

Fach: **Biologie**

CLIL-Modul: **Ökologie**

Unterrichtsschwerpunkt: **Nahrungsbeziehungen in den Ökosystemen**

Unterrichtszeit: **110 Minuten**

Zielklasse: **2. Klasse Sekundarstufe I, Sprachniveau A1/A2**

(*Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado „Anne Frank“, Villa Lagarina*)



Das gewählte Thema spielt im Curriculum der Mittelschule eine große Rolle und ermöglicht einige interessante pädagogische Zugänge:

- Es bezieht sich auf den Erfahrungsschatz und die Lebenswelt der Lernenden; es ist tagesaktuell und motivierend.
- Es ermöglicht vielfältige direkte Erfahrungen und Beobachtungen; zudem können einfache Experimente durchgeführt werden.

Die Lebewesen eines Lebensraums bilden eine Gemeinschaft. Zwischen den verschiedenen Arten gibt es enge Beziehungen, die sich insbesondere in der Nahrungskette niederschlagen. Man kann diese wechselseitigen Beziehungen in einem einfachen Modell darstellen. In dieser Stunde sollen die Lernenden Informationen über bestimmte Lebewesen im Internet suchen, sie sollen die gewonnenen Informationen nutzen, die Nahrungskette in einem Schema darstellen und schließlich beschreiben.

Fach: **Mathematik**

CLIL-Modul: **Irrationale Zahlen, Wurzelzahlen**

Unterrichtsschwerpunkt: **Wurzelziehen**

Unterrichtszeit: **50 Minuten**

Zielklasse: **2. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau A2**

(*Elisabetta Mattiaci, Istituto di Istruzione „Don Milani“, Rovereto*)



Die Unterrichtsstunde ist Teil des Moduls ‚Irrationale Zahlen‘. Die Wurzelzahlen, die hier fokussiert werden, sind eine Untermenge dieser irrationalen Zahlen. In der Unterrichtsstunde werden zwei Ziele verfolgt. Erstens wird das Wort ‚Wurzel‘ im Zusammenhang mit dem Wort ‚Wurzelziehen‘ linguistisch betrachtet. Dabei wird die Bedeutung dieser Begriffe sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in der Mathematik erörtert. Zweitens werden Quadratzahlen und die Primzahlzerlegung wiederholt. In der Einstiegsphase wird an der Fachsprache gearbeitet; die Lernenden sollen verstehen, dass das Wort ‚Wurzelziehen‘ in der deutschen Sprache – wie auch im Italienischen – mehrdeutig verwendet wird. So werden die alltagssprachlichen Wortbedeutungen um die Dimension des mathematischen Begriffs erweitert. In der folgenden Phase sollen die Fachbegriffe angeeignet werden. Die Lernenden wenden die Begriffe ‚Wurzelziehen‘, ‚Quadratzahlen‘ und ‚Primzahlzerlegung‘ in einem Mannschaftsspiel an.

Fach: **Geschichte**

CLIL-Modul: **Die Weimarer Republik von 1918-1933**

Unterrichtsschwerpunkt: **Die Zeitlinie der Weimarer Republik**

Unterrichtszeit: **100 Minuten**

Zielklasse: **5. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B2**

(*Tatiana Arrigoni, Liceo „Andrea Maffei“, Riva del Garda*)



Ziel des Unterrichts ist es, einen ausführlichen Zeitstrahl der Weimarer Republik zu erstellen. In Kleingruppenarbeit filtern die Lernenden die bedeutendsten Ereignisse der Jahre 1919 bis 1929 in Bezug auf Innen-, Außen-, Wirtschafts- und Finanzpolitik heraus. Die Ergebnisse jeder Gruppe werden im Plenum vorgestellt, verglichen und besprochen. Auf dieser Basis wird ein gemeinschaftlicher Zeitstrahl erstellt. In der Unterrichtsstunde wird sprachvergleichend gearbeitet: die italienischen Begrifflichkeiten werden mit den entsprechenden deutschen verglichen, um so sprachliche und kulturelle Unterschiede deutlich zu machen.

Subject: **Philosophy**

CLIL-Module: **The art of philosophising: between present and past** (15 hours)

Lesson: **Reconstructing an argument**

Time: **100 minutes**

Pupils: **Third class Sekundarstufe II, Proficiency level B1/B2**

(*Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto*)



In this module a short text from *Sophie's World* written by Gaarder on the question of ‚Where does the world come from?‘ will be the pretext to analyse a concrete philosophical question. The objective of the module is to help pupils not only to distinguish the formal structure of a philosophical argument (premise-conclusion) and the different ways of verifying it (regressus ad infinitum; petitio principia, etc.) but also to discover its psychological and behavioural aspects. The objective of the lesson is to analyse the linguistic-cognitive flow of a philosophical argument in order to get acquainted with the process of philosophizing. In the lesson the text chosen will be first analysed by pupils in group work. They will work on the following questions:

- 1) How many hypotheses are there in this text? Where and what are they?
- 2) How does Sophie (the protagonist) verify their validity?

The results will be shared in a plenary. Once the students have identified and discussed these aspects, they will work in three small groups on the task to visualise the process of this argument (schema).

Fach: **Kunstgeschichte**

CLIL-Modul: **Renaissance nördlich der Alpen**

Unterrichtsschwerpunkt: **Albrecht Dürer – Künstler und Marketing-Genie**

Unterrichtszeit: **100 Minuten**

Zielklasse: **3./4. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B1/B2**

(*Angelika Krabb, Liceo „Antonio Rosmini“, Rovereto*)



Albrecht Dürer als einer der wichtigsten Vertreter der Renaissance im nördlichen Europa war nicht nur Maler, sondern auch Mathematiker, humanistischer Geist und Marketinggenie. Als einer der ersten Künstler seiner Zeit lässt er sich sein berühmtes Monogramm schützen und kreiert so die Marke ‚Albrecht Dürer‘. All dieses Wissen und Können packt er in sein ‚Selbstbildnis im Pelzrock‘, entstanden 1500, und schnürt so ein einzigartiges ‚Werbepaket‘.

Die Lernenden sollen nach der Unterrichtseinheit anhand des Bildes erkennen und verstehen, was in diesem Meisterwerk steckt. Sie sollen herauslesen, was dieses Bild und seinen Meister so besonders und einzigartig im Geist der Renaissance macht, und parallel dazu fremdsprachliche Kompetenzen auf der sachfachlichen Ebene (Fachsprache der Kunst) festigen.

Anregungen zur Reflexion

A. Sprache ist nicht gleich Sprache. Ordnen Sie die Sprachbezeichnung der entsprechenden Beschreibung zu.

Sprachbezeichnung	Beschreibung
Die Unterrichtssprache...	stellt komplexe Sachverhalte in einer abstrakten und kurzen Form dar. ist ein Gemisch aus Alltagssprache und Fachsprache. ist von den verbalen Sprachen unabhängig. trägt dazu bei, Begriffe und Prozesse zu veranschaulichen und deutlicher zu machen.
Die Fachsprache...	
Die Bildsprache...	
Die Symbolsprache...	

B. Was für eine Funktion haben folgende Fachtextsorten? Ordnen Sie zu.

Wettervorhersage, Gesetz, Vortrag, Gebrauchsanweisung, Bedienungsanleitung, Liedtext

Funktion	Fachtextsorte
Regeln	
Erklären	
Informieren	
Unterhalten	
Anweisungen geben	
Belehren	

Kapitel 4
**Kompetenzerwartungen
im CLIL-Unterricht**

Kapitel 4

Kompetenzerwartungen im CLIL-Unterricht

Ist es wirklich möglich, Kompetenzen in zwei Fächern gleichzeitig zu erwerben? Können Schüler überhaupt Sachfachinhalte in einer Fremdsprache erlernen?

Ja, das können sie. Dabei eignen sie sich gleichzeitig auch die Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen an, die in der heutigen Gesellschaft so wichtig sind.

4.1 Handlungsorientierte Kompetenzen

CLIL-Kompetenzen entwickeln heißt, die Lernenden darauf vorbereiten, die anspruchsvollen Anforderungen des heutigen Lebens in sprachlich heterogenen Kontexten zu bewältigen, wobei Ressourcen verschiedener Art in konkreten Situationen eingesetzt werden. Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen werden in Entscheidungsprozessen zur Lösung von Problemen angewandt. Die Lernenden dazu zu befähigen, ist eigentlich Ziel jedes lerner- und handlungsorientierten Unterrichts. Im CLIL-Unterricht kommt noch hinzu, dass der Lernprozess auf fachliches Wissen sowie fachliches und sprachliches Können abhebt, denn die Lernenden müssen befähigt werden, in Zusammenarbeit mit anderen Menschen in sprachlich, kulturell und fachlich heterogenen Gruppen durch eigenes fachliches Wissen und Können zu Entscheidungen beizutragen.

Nicht nur im schulsprachlichen sondern auch im CLIL-Unterricht erfolgt das Lernen in einem sprachlich-kommunikativen Prozess, in dem sich die Fächer der Sprache in unterschiedlichem Maße bedienen. Neben Fächern, die durchgehend sprachlich bestimmt sind, wie Geschichte und Sozialkunde, gibt es Fächer, wie zum Beispiel Biologie oder Erdkunde, die auch andere Darstellungsmittel benutzen. Zudem gibt es ‚spracharme‘ Fächer, wie Sport, Kunst und Musik, in denen die sprachliche Kommunikation eine geringere Rolle spielt und die Lernenden überwiegend nonverbal handeln. In allen Fächern wird die sprachliche Kommunikation zwischen den Lernenden als Medium eingesetzt. An der Versprachlichung der Inhalte hat jedoch die Kommunikation in den einzelnen Fächern einen unterschiedlichen Anteil.

Themenfelder des Kapitels

- CLIL-Kompetenzen als Zusammenspiel von Kompetenzen
- Fachsprache und fachliche Kommunikation
- Denkprozesse
- Diskursfunktionen
- Exemplarische Kompetenzbeschreibungen

Beachtet man auch die Komponenten der von DeSeCo¹¹ vorgeschlagenen handlungsorientierten Schlüsselkompetenzen, sind in die Beschreibungen der CLIL-Kompetenzen folgende Dimensionen einzubeziehen:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln
- Interaktion in heterogenen Gruppen
- Autonome Handlungsfähigkeit

Neben der Sprache werden auch Medien verschiedener Art, Informationstechnologien unserer zunehmend vernetzten Welt und andere nicht-sprachliche Mittel angewandt. Dazu kann auch die interaktive Anwendung von Wissen gerechnet werden, die über eine einfache Internetnutzung hinausgeht und die Bewertung der Qualität der im Netz erreichbaren Informationen ermöglicht. Die Fähigkeit zur Interaktion in heterogenen Gruppen stellt eine echte Notwendigkeit in unserer globalisierten Welt dar, in der man mit Widersprüchen und Spannungen umgehen muss, die aus nicht immer vereinbaren Wertvorstellungen entstehen können. Autonome Handlungsfähigkeit ist Voraussetzung für eine unabhängige entscheidungsfähige Haltung; das Individuum soll fähig sein, sich nicht einfach und unkritisch an vorherrschende Einstellungen anzupassen, es soll gleichzeitig auch die eigenen Prioritäten ausklammern können, denn „von den Menschen wird nicht nur Anpassungsfähigkeit, sondern auch Innovationsfähigkeit, Kreativität, Selbstverantwortung und Eigenmotivation erwartet“ (DeSeCo 2005:10).

4.2 Die Komponenten der CLIL-Kompetenzen

Wird der doppelte Fokus des CLIL-Ansatzes, d. h. die sprachliche Beherrschung und die fachliche Kompetenz, in die Perspektive der vom DeSeCo-Projekt der OECD dargestellten Schlüsselkompetenzen gesetzt, muss auch die Entwicklung sozialen Handelns und reflektierendes Denkens in die CLIL-Kompetenzen einbezogen werden. Die Sprache wird Mittel zur Steigerung nicht nur der kommunikativen, sondern auch der kognitiven Fähigkeiten und des fachlichen Könnens.

Wir brauchen also Kompetenzbeschreibungen, die

- sich auf das Sachfach beziehen
- reflektierendes Denken fördern
- in kommunikativem Handeln zum Ausdruck kommen



Abb. 2: Die Komponenten der CLIL-Kompetenzen (eig. Darstellung)

¹¹ Ziel des Projektes DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) der OECD ist es, die für den europäischen Bürger erforderlichen Kompetenzen zu definieren.

Die Frage ist nun, wie CLIL-Kompetenzen beschrieben werden können. Die drei Dimensionen der handlungsorientierten Schlüsselkompetenzen und deren Wechselbeziehung müssen in die Beschreibung einbezogen werden. CLIL-Kompetenzen zeigen sich nämlich in der Fähigkeit, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen, wobei sachfachliches Wissen und sachfachliches Können in Anspruch genommen werden, denn „Inhalte drücken sich in Sprache aus, realisieren sich über Sprache, können nur sprachlich voll im Denken verankert werden. [...] Sprache ist das Medium in dem sich Gedanken und Konzepte formen, Sprache ermöglicht und begleitet Denken“ (Vollmer 2013:12). Die einzelnen Kompetenzbereiche von *savoir*, *savoir faire*, *savoir être*, *savoir apprendre* sind in Sprachhandlungen verflochten, die die Verbindung zwischen deklarativem Wissen, pragmatischem Verhalten und persönlichen Einstellungen erkennen lassen, wobei das *savoir apprendre* vorwiegend aus dem Zusammenspiel der Kompetenzen der drei anderen Bereiche hervorgeht. Die kognitive und emotionale Bereitschaft zu lernen (*savoir être*) ermöglichen es, das bereits aufgenommene Wissen (*savoir*) einzusetzen, um andere Zusammenhänge zu erkennen und zu erklären (*savoir faire*) (Mariani 2016:22). In dieser Perspektive wird der Komplexität der CLIL-Kompetenzen Rechnung getragen.

4.3 Sachfachliches Wissen

Das Sachfach wird hauptsächlich durch die thematische Dimension bestimmt, in hohem Maße aber auch durch die Art der Versprachlichung. Die Fächer unterscheiden sich in den Merkmalen der jeweiligen Fachsprache und in der Art der Kommunikationsformen, die im Lernprozess und später im gesellschaftlichen und beruflichen Leben angewandt werden. Schon der CLIL-Unterricht realisiert sich in kommunikativen Lernprozessen und ist ohne in die Kommunikation eingebrachte Sozialformen nicht denkbar. Fachsprachen haben nie einen mehrdeutigen Wortschatz. Selbst Wörter und Ausdrücke aus der Alltagssprache nehmen in der Fachsprache eine eindeutige Bedeutung an (vgl. auch Kapitel 3). Sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Fachtexten häufen sich bestimmte syntaktische Fügungen. Sowohl die schulische als auch die gesellschaftliche Kommunikation bedient sich bestimmter Textformen, zu denen z. B. Beschreibungen, Protokolle, Berichte, Essays gehören. In Kontexten eingebettete fachbasierte Diskurskompetenz ist erforderlich, um kohärent mit den im jeweiligen Fach gebräuchlichen Textsorten auf rezeptiver, produktiver und interaktiver Ebene umzugehen (Vollmer 2013:128).

Bei der Anwendung dieser sprachlichen und kommunikativen Kriterien lassen sich in den Fächern drei Gruppen unterscheiden:

- geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer
- technische und naturwissenschaftliche Fächer
- musische Fächer

Die Sprache der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer hat eine größere Ähnlichkeit mit der Standardsprache und macht einen geringeren Gebrauch von anderen Kom-

munikationsmitteln. Bilder, Tabellen, Diagramme, Gesten u. a. werden weniger eingesetzt als in den technischen, naturwissenschaftlichen und musischen Fächern.

Technische und naturwissenschaftliche Fächer haben eine hoch standardisierte Sprache. In den Texten sind oft Wörter lateinischen Ursprungs zu finden. Bildliche, symbolische und mathematische Darstellungen werden in die Beschreibungen integriert. Oft schließen die Texte nichtlineare Darstellungsformen ein. Sprachlich komplexe Ausführungen werden durch nicht-verbale Hilfen verständlicher gemacht. Die musischen Fächer sind eher spracharm, da sie sich nicht in verbaler Sprache ausdrücken. Ihr Inhalt besteht aus Tönen, Bildern, Gegenständen und Bewegungen. Wenn von Tönen, Bildern usw. die Rede ist, wenn man sie erklärt, kommentiert, interpretiert, wird zwar Sprache verwendet, sie ist aber nicht das eigentliche Darstellungsmittel.

Auch was die Kommunikation betrifft, und zwar sowohl die Kommunikation im Unterricht als auch die des gesellschaftlichen Lebens, lassen sich in den Fächern Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede erkennen. In manchen Fächern wird kaum eine sprachliche Produktion der Lernenden erwartet, andere sind ohne sprachliche Produktion nicht denkbar. In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern findet sprachliche Interaktion in höherem Maße statt als in den musischen Fächern, vor allem im Unterricht, da die Lernenden eher durch mündliche Anweisungen zu nichtsprachlichen Handlungen veranlasst werden. In anderen Fächern spielt Lesen eine wichtigere Rolle.

Die drei Fächergruppen, die durch Gemeinsamkeiten in den Merkmalen der Fachsprachen, in den angewandten Kommunikationsmedien und in den zu erwartenden Kommunikationskontexten entstehen, erlauben es, Kompetenzbeschreibungen nicht für jedes einzelne Sachfach, sondern für Gruppen von Fächern zu entwickeln.

4.4 Reflektierendes Denken

Fachliche Inhalte können mit unterschiedlicher Komplexität behandelt werden. Die involvierten Denkprozesse sind in deren Versprachlichung erkennbar. Um die für die Planung des Curriculums und des Unterrichts erforderliche Graduierung der Denkprozesse zu gewährleisten, kann man von Cummins Unterscheidung der sprachlichen Fertigkeiten zwischen BICS und CALP ausgehen. BICS, *Basic interpersonal communication skills*, entsprechen den sprachlichen Fertigkeiten, die im Alltagsleben angewandt werden. CALP, *Cognitive academic language proficiency*, schließt den Gebrauch einer formalisierten Sprache in einen sachfachlichen, auf höherer Stufe sogar akademischen Diskurs ein (Cummins 2000).

Diese Unterscheidung, die aus der Perspektive der sprachlichen Fertigkeiten formuliert ist, kann als Rahmen für Mohans dreistufige Taxonomie der Denkprozesse betrachtet werden. In seinem Taxonomiemodell überlappen sich nämlich die Beschreibungen der Denkprozesse mit Diskursfunktionen auf sprachlich-kommunikativer Ebene. Auf der ersten Stufe betreffen die Denkprozesse Klassifikation und Begriffsbildung. Auf der zweiten Stufe geht es um Prinzipien, Prozessabläufe, Schlussfolgerungen. Auf der dritten Stufe geht es um kritische Reflexion, Einschätzungen und Wahlmöglichkeiten (Mohan 1986).

Die auf der ersten Stufe erkennbaren Denkprozesse (*lower order processing*) können mit den Diskursfunktionen Erkennen, Benennen, Beschreiben, Klassifizieren... identifiziert werden. Die Denkprozesse der zweiten Stufe (*higher order processing*) betreffen die entstandenen Beziehungen; im Diskurs kommen Ursache-Wirkungs- sowie Teil-Ganzes-Beziehungen, Generalisierungen, Zeitabläufe, Prozeduren... zum Ausdruck. Auf der dritten Stufe (ein höheres *higher order processing*) werden Kriterien identifiziert, Informationen gewichtet und bewertet, Meinungen begründet und Entscheidungen getroffen (Barbero 2012). Aufgrund von Mohans Taxonomie können inhaltliche Konzepte mit der zu ihrer Behandlung erforderlichen kognitiven Dimension in Verbindung gebracht werden, denn wenn Lernende in Gruppen arbeiten, tauschen sie Informationen und Gedanken aus, besprechen Fragen und diskutieren miteinander. Sie beschreiben, erklären, bewerten, argumentieren, ziehen Schlussfolgerungen, die sie dann anderen in zusammenhängenden schriftlichen Texten oder mündlichen Referaten mitteilen.

4.5 Kommunikatives Handeln

Um die sprachlich-kommunikative Komponente der CLIL-Kompetenzen zu erfassen, kann man von der Definition von Sprachverwendung ausgehen, die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001:21) enthalten ist:

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen und Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie **sprachliche Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. [Hervorhebungen im Original]

Diese Definition macht die Komplexität des kommunikativen Handelns überschaubar. Auf ihrer Basis wird im *Referenzrahmen* die sprachlich-kommunikative Kompetenz des handelnden Individuums in sechs Entwicklungsstufen – von der elementaren bis zur kompetenten Sprachverwendung – unterteilt, auf die man sich bei der Beschreibung der effektiven Sprachbeherrschung stützen kann. Sie ist auch für die Beschreibung von CLIL-Kompetenzen hilfreich, in denen sich, wie gesagt, die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in Sachfach-Kompetenzen und Denkprozessen integrieren.

Die Kompetenzbeschreibungen des *Referenzrahmens* geben die Komplexität des kommunikativen Kontextes, die zu erwartenden Denkprozesse und kommunikativen Fä-

higkeiten des handelnden Individuums grob an. Sie sagen nicht, welche Themen behandelt werden können, auch nicht mit welchen Textsorten, sondern weisen nur auf den Grad der Vertrautheit des Sprachverwenders mit Themen und Texten hin. Sie sagen nicht, wie und in welchen Kontexten und für welche Zwecke die Sprache auf den einzelnen Stufen gebraucht werden kann.

4.6 Grundlegende Kompetenzen im CLIL-Unterricht

Auch im CLIL-Unterricht finden sich die sprachlich-kommunikativen Standardsituationen, die man in allen Fächern beobachten kann. In ihnen steht der sprachlich-kognitive Kompetenzbereich im Vordergrund. Die Sprache ist aber sehr eng mit Fachinhalten und fachlichem Können verbunden. Leisen (2010:106 ff.) verteilt diese Standardsituationen in vier sprachlich-kognitive Kompetenzbereiche, die sich mit Rücksicht auf die Diskursfunktionen wie folgt analysieren lassen:

- Im ersten Bereich geht es um die Versprachlichung von fachlichem Wissen. Sie besteht in der Darstellung von Fachinhalten in Gegenstandsbeschreibungen, Protokollen, schriftlichen oder mündlichen Berichten. Fachtypische Sprachstrukturen charakterisieren die Sprache.
- Im zweiten Bereich geht es um die Präsentation von Sachverhalten und um Fragestellungen und Formulierungen von Ideen, Meinungen und Hypothesen, die zu den Merkmalen von öffentlichen Präsentationen oder wissenschaftlichen Abhandlungen gehören.
- Die dritte Dimension ist interaktiv und impliziert die Fähigkeit, zu verhandeln. Diese wird eingesetzt, wenn man mit einem Gesprächspartner (oder mit mehreren) Sachverhalte erklärt oder sie diskursiv erörtert oder wenn man ein fachliches Problem löst und verbalisiert. Dabei kann auch die Fähigkeit zu argumentieren ins Spiel kommen.
- Der vierte Kompetenzbereich besteht in der Fähigkeit, Text- und Sprachkompetenz weiter auszubauen und zu sichern. Rezeptiv heißt das, dass man Informationen aus Fachtexten ermittelt, Fachtexte interpretiert, reflektiert und bewertet. Produktiv bedeutet das, dass man die im jeweiligen Fach üblichen Textformen verwendet und Texte (welchen Textformen auch immer sie angehören) sach- und adressatengerecht verfasst.

Kompetenzen, die in diese vier Kompetenzbereiche gehören, sind grundlegende CLIL-Kompetenzen. Sie können in kommunikativen Unterrichtssituationen zur Anwendung kommen und müssen neben den anderen fachlich geprägten Kompetenzen entwickelt werden. Da im kompetenz- und handlungsorientierten CLIL-Unterricht auf die Entwicklung der fachlichen, der kognitiven und der kommunikativen Dimension geachtet werden muss, heißt es konkret, dass bei der Kompetenzbeschreibung folgende Faktoren zu beachten sind:

- die Ziele, die man mit dem eigenen Diskurs erreichen will

- der Kommunikationskontext, in dem der Diskurs eingebettet ist
- die Adressaten oder die Gesprächspartner, die am Kommunikationsprozess teilnehmen, deren Status und Hintergrundwissen
- die im Fach und für den Kommunikationsprozess passenden Textformen

4.7 Die Beschreibung von CLIL-Kompetenzen

Die Lernenden müssen befähigt werden, an verschiedenen fachlich geprägten Verwendungskontexten erfolgreich Teil haben zu können, und dies auch, wenn sie die Fremdsprache nicht sicher beherrschen und wenn in der Kommunikation in der Fremdsprache die sprachlichen (lexikalischen, strukturellen, textuellen) oder die kommunikativen (funktionalen, pragmatischen) Dimensionen Hürden darstellen. Denn im CLIL-Ansatz wird die sachfachliche Kompetenz gleichzeitig mit der sprachlich-kommunikativen ausgebaut. Die sprachlich-kommunikative Kompetenz korreliert allerdings oftmals nicht mit der Fachkompetenz. Die Fachkompetenz und die erforderliche Denkfähigkeit liegen oft auf einer (meist höheren) Ebene, die mit der gelernten Sprache nicht ohne Schwierigkeiten zu bewältigen ist. Im CLIL-Ansatz geschieht es also, dass Sachfachinhalte mit unterschiedlichen Niveaus der Sprachbeherrschung verarbeitet werden müssen. Komplexe Fachinhalte müssen mit der gelernten Sprache und mit den erreichten kommunikativen Fertigkeiten behandelt werden. Als Lehrperson kann man dies mit einer vorsichtigen Wahl von Aufgaben, die mehr auf rezeptiver als auf produktiver Basis angelegt sind und in denen auch nichtsprachliche Darstellungsmittel gebraucht und wahrscheinlich auch einfachere Denkprozesse erwartet werden, erreichen.

Im italienischen Schulsystem ist davon auszugehen, dass CLIL auf Deutsch in der *scuola secondaria di primo grado* (Sekundarstufe I) mit den sprachlichen Voraussetzungen auf Niveau A1/A2 unterrichtet wird, während der Unterricht in der *scuola secondaria di secondo grado* (Sekundarstufe II) auf Niveau A2 oder B1 stattfinden kann, je nachdem, ob Deutsch erste, zweite oder dritte Fremdsprache im Curriculum ist, und je nachdem, auf welcher Klassenstufe der CLIL-Unterricht stattfindet.

Mit Rücksicht auf diese Voraussetzungen werden hier im Folgenden für die gewählten Aktivitäten die Niveaus A1, A2 und B1 beschrieben. CLIL-Kompetenzen können sicherlich auch auf höheren Niveaus (B2, C1 oder sogar C2) erwartet werden; auf der anderen Seite können auf Niveau A1 deutlich weniger und nur einzelne Aktivitäten eingebracht werden. Wir haben uns dennoch auch für Deskriptoren für das Niveau A1 entschieden, um zu zeigen, dass CLIL auch bei geringer Sprachbeherrschung möglich ist – was in unteren Schulstufen sicherlich notwendig ist und in oberen wahrscheinlich auch. Bei nicht sicherer Sprachbeherrschung muss sich allerdings die Behandlung der Sachfachthemen auf einfachere Denkprozesse stützen.

In kommunikativen Aktivitäten werden Kompetenzen aller Art eingebracht und versprachlicht. Ihre Beschreibungen aus dem *Referenzrahmen* können als Ausgangspunkt für die Erläuterung von CLIL-Kompetenzen – d. h. von Kompetenzen eines Individuums, das in einem Sachfach sprachlich handelt – verwendet werden. Wollen wir CLIL-Kom-

petenzen für die drei genannten Fächergruppen beschreiben, ist es sicherlich eine gute Lösung, von den Aktivitäten auszugehen, die für die jeweiligen Sachfächer in Frage kommen können, denn – wie schon erwähnt – kommen bei manchen Fächern eher produktive und interaktive Aktivitäten ins Spiel, bei anderen dagegen vor allem rezeptive, bei manchen wird für die Darstellung der Inhalte fast ausschließlich die verbale Sprache gebraucht, bei anderen zudem auch symbolische Zeichen, Mimik, Gestik oder Bildmaterial.

In den hier exemplarisch erarbeiteten Kompetenzbeschreibungen werden folgende Dimensionen berücksichtigt, die allerdings nicht immer explizit angegeben sind:

- Sachfach
- Sprachliche Aktivität
- Lebensbereich bzw. Verwendungskontext
- Rolle der handelnden Individuen
- Textformen (rezeptiv bzw. produktiv)
- Denkprozesse

Nachfolgend wollen wir einige CLIL-Kompetenzen für die drei Fächergruppen beschreiben, wobei wir uns für die sprachlich-kommunikativen Aktivitäten entschieden haben, die in den drei Sachfachbereichen mit größerer Häufigkeit anzutreffen sind. In den Beschreibungen wird den eigentlichen Sachfachinhalten aus den oben genannten Gründen nur allgemein Rechnung getragen. Neben den allgemeinen Beschreibungen der CLIL-Kompetenzen haben wir jedoch Beispiele von Deskriptoren aufgeführt, in welche allgemeine Inhalte aus einem Sachfach eingebracht wurden. Die Integration der einzelnen sachfachspezifischen Inhalte in diese Deskriptoren muss vom Sachfachlehrenden übernommen werden.

Es werden folgende Beschreibungen von CLIL-Kompetenzen eingebracht:

Für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer:

- als Zuhörer gesprochene Äußerungen verstehen
- Informationen und Argumente in geschriebenen Texten verstehen
- in Diskussionen argumentieren

Für die naturwissenschaftlichen Fächer:

- an einer informellen Diskussion teilnehmen
- Erfahrungen beschreiben
- Berichte schreiben

Für die musischen Fächer:

- mündliche Anweisungen verstehen
- Informationen austauschen

4.8 Beispiele von CLIL-Kompetenzen

a. Geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer

1. Als Zuhörer gesprochene Äußerungen verstehen

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann das Thema eines Gesprächs oder einer längeren Mitteilung erkennen.	Sozialkunde: Kann in einem Gespräch oder in einer längeren Mitteilung erkennen, dass es um Migration und Migranten geht.
A2	Kann bekannte Wendungen und Wörter der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachsprache erkennen und auch einzelne Sätze verstehen, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.	Sozialkunde: Kann, wenn im Fernsehen über Migration berichtet wird, verstehen, woher die Migranten kommen und auf welcher Route sie welches Zielland erreichen wollen.
B1	Kann die Hauptpunkte von einfachen Informationen zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern die Darstellung der Thematik unkompliziert und klar strukturiert ist und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.	Sozialkunde: Kann, wenn im Fernsehen über Migration berichtet wird, verstehen, welche Zustände die Migranten zur Emigration veranlasst haben und was für Erfahrungen sie auf einzelnen Etappen ihrer Wanderung gemacht haben.

2. Informationen und Argumente in geschriebenen Texten verstehen

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann in einfachen schriftlichen Materialien, wie Tabellen, Bildunterschriften, Stichwortlisten spezifische Informationen erkennen.	Geschichte: Kann einer tabellarischen Chronologie (z. B. einer Zeitleiste) Informationen entnehmen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten geistes- und sozialwissenschaftlichen Themen lesen und verstehen, vorausgesetzt sie enthalten einen häufig auftretenden Sachfachwortschatz und einen gewissen Anteil an Internationalismen.	Geschichte: Kann den Bildunterschriften in einem Geschichtsbuch entnehmen, auf welche Ereignisse sich das jeweilige Bild bezieht. Kann in einem Sachtext mit bekanntem Fachwortschatz die Reihenfolge der Ereignisse verstehen.
B1	Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten, die geistes- und sozialwissenschaftliche Themen behandeln, die wesentlichen Argumente und Schlussfolgerungen nachvollziehen, wenn auch nicht unbedingt im Detail.	Geschichte: Kann einen Text, der von einem Kriegsgeschehen (z. B. einer Schlacht) handelt, lesen und verstehen, wie sich Gegner und Alliierte gruppiert haben, und die wesentlichen Gründe für die Gegnerschaft bzw. die Allianz erkennen.

3. In Diskussionen argumentieren

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann im Allgemeinen in einer Diskussion, die in seiner Gegenwart geführt wird, erkennen, welche Gesprächspartner denselben oder einen gegensätzlichen Standpunkt vertreten. Kann zu erkennen geben, auf welcher Seite er steht.	Sozialkunde: Kann in einer informellen Diskussion, die in seiner Gegenwart über ein soziales Thema (z. B. Arbeitslosigkeit) geführt wird, den Standpunkt der Gesprächspartner erkennen und den eigenen Standpunkt klarmachen.
A2	Kann sich in einfachen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute geistes- und sozialwissenschaftliche Themen geht, vorausgesetzt, der Gesprächspartner gibt sich Mühe, ihm beim Verstehen zu helfen. Er kann den Gesprächspartner auch darum bitten, etwas zu wiederholen oder anders zu formulieren, versteht aber noch kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.	Sozialkunde: Kann die Einstellung eines Gesprächspartners zu einem sozialen Thema (z. B. Arbeitslosigkeit und Unterstützung der Arbeitslosen) erkennen, hat aber Schwierigkeiten, die eigene Meinung zu formulieren.
B1	Kann an einem Gespräch über ein vertrautes geistes- und sozialwissenschaftliches Thema teilnehmen, vorausgesetzt, dass deutlich gesprochen wird. Kann erklären, warum etwas problematisch ist, kann ein Argument so gut formulieren, dass er die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden wird. Kann Informationen austauschen, eigene Gedanken ausdrücken und für Ansichten und Meinungen kurze Begründungen oder Erklärungen abgeben.	Sozialkunde: Kann in einem informellen Kontext mit einem Gesprächspartner Informationen über ein soziales Thema (z. B. Arbeitslosigkeit und Unterstützung der Arbeitslosen) austauschen und die eigenen Ansichten und Meinungen ausdrücken.

b. Naturwissenschaftliche Fächer

1. An einer informellen Diskussion teilnehmen

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann im Allgemeinen das Thema einer Diskussion, die in seiner Gegenwart geführt wird, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	Chemie: Kann in einer informellen Diskussion mit Gleichaltrigen über den Gebrauch von Mineralwasser verstehen, worum es geht, und die Positionen erkennen, wenn langsam gesprochen wird. Kann den eigenen Standpunkt erkennen lassen.
A2	Kann bei einer Diskussion den eigenen Standpunkt zu erkennen geben und Zustimmung oder Ablehnung zu den Standpunkten anderer ausdrücken.	Chemie: Kann in einer Diskussion mit Gleichaltrigen die enthaltenen Mineralien in verschiedenen Sorten von Mineralwasser nennen und in einfachen Sätzen den eigenen Standpunkt zur Verwendung von Mineralwasser ausdrücken.
B1	Kann den wesentlichen Punkten einer informellen Diskussion mit Gleichaltrigen folgen, sofern deutlich gesprochen und Standardsprache verwendet wird. Kann persönliche Standpunkte und Meinungen äußern und erfragen sowie kurz zu den Standpunkten anderer Stellung beziehen. Kann Ansichten begründen und erklären, warum etwas ein Problem ist.	Chemie: Kann an einer Diskussion mit Gleichaltrigen teilnehmen, in der über den Gebrauch von Mineralwasser gesprochen wird; kann den eigenen Standpunkt zum Gebrauch von Mineralwasser mit Angaben über den Mineralgehalt einzelner Sorten erörtern und kurz zu den Standpunkten der anderen Gesprächsteilnehmer Stellung nehmen.

2. Erfahrungen beschreiben

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann persönliche Erfahrungen in der Natur kurz und in Stichwörtern schildern.	Chemie: Kann angeben, dass ihm aufgefallen ist, wo die Luft, das Wasser oder der Boden verschmutzt sind.
A2	Kann über Ereignisse oder persönliche Erfahrungen, die die Umwelt oder die Natur betreffen, in Form einer einfachen Aufzählung berichten.	Chemie: Kann Mitschüler, die andere Quellen der Wasserverschmutzung analysiert haben, über eigene Messungen informieren.
B1	Kann detailliert zu vertrauten Themen, die die Umwelt oder die Naturwissenschaften im Allgemeinen betreffen, einfache Beschreibungen oder adressatengerechte Berichte geben. Kann über die wichtigsten sachfachspezifischen Einzelheiten eines Ereignisses berichten. Kann reale Ereignisse, die mit Umweltfragen zusammenhängen, schildern und Erwartungen und Ziele beschreiben.	Chemie: Kann Mitbürger über den Zustand des Wassers eines Flusses, der nahe am Ort vorbeifließt, informieren, die Ursachen einer möglichen Verschmutzung angeben und mögliche Lösungsmaßnahmen vorschlagen.

3. Berichte schreiben

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann die Schritte eines Experimentes oder eine Liste von Merkmalen eines bestimmten Phänomens angeben.	Physik: Kann unterschiedliche Energieformen nennen und mit Stichwörtern definieren.
A2	Kann einen linearen Bericht über die menschliche Nutzung von Bodenschätzen schreiben.	Physik: Kann für Mitarbeiter und Kollegen einen einfachen Bericht über die Charakteristiken einzelner Energieformen schreiben.
B1	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen über Probleme, die die Umwelt oder das gesellschaftliche Leben betreffen, dargestellt werden, und Gründe für bestimmte Verhaltensweisen angegeben werden.	Physik: Kann unterschiedliche Energieformen miteinander vergleichen und für Mitarbeiter und Kollegen einen Bericht über deren Einsetzbarkeit gemäß den geographischen Voraussetzungen eines bestimmten Gebietes schreiben.

c. Musische Fächer

1. Mündliche Anweisungen verstehen

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann einfache Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn gerichtet werden, verstehen.	Sport: Kann Bewegungen ausführen, die der Sportlehrer erklärt und selbst vorstellt.
A2	Kann Arbeitsanweisungen und einfache Erklärungen verstehen und ausführen.	Sport: Kann Bewegungen ausführen, die der Sportlehrer erklärt.
B1	Kann detaillierte Anweisungen in den Fächern Kunst, Sport oder Musik verstehen.	Kunst: Kann Farbnuancen in einem Bild entsprechend den Anweisungen des Kunstlehrers gestalten.

2. Informationen austauschen

	CLIL-Kompetenzen	Sachfachspezifische Beispiele
A1	Kann in einem Gespräch einfache, deutlich gesprochene Fragen und Aussagen verstehen und darauf mit einfachen Wendungen reagieren.	Theater: Kann bei einer Theaterprobe Regieanweisungen verstehen und die geforderte Handlung ausführen.
A2	Kann sich in einfachen Gesprächen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über das betroffene Sachfach geht. Kann einfache Erklärungen und begrenzte Informationen über vertraute Themen, die das Sachfach betreffen, austauschen.	Theater: Kann einem Bekannten konkrete Informationen über ein Theaterstück geben, das er gesehen hat: Ort und Zeit der Handlung, Personen, Schauspieler, Regie, Szenenbild, usw.
B1	Kann im Sachfachgebiet, auf das Bezug genommen wird, mit einer gewissen Sicherheit Sachinformationen und Meinungen austauschen. Kann ein Gespräch aufrechterhalten, ist aber möglicherweise manchmal schwer zu verstehen, wenn er versucht, genau auszudrücken, was er sagen möchte.	Theater: Kann mit einem Bekannten die Aufführung eines Theaterstückes besprechen und sich über die Qualität von Regie, Szene und Interpretation der Schauspieler usw. austauschen.

4.9 Kompetenzbeschreibungen der Lehrpersonen zu ihren Unterrichtsprojekten

Im letzten Teil dieses Kapitels greifen die Lehrpersonen ihre im dritten Kapitel skizzierten Projekte wieder auf und beschreiben sie unter dem Aspekt der Kompetenzen, die sie in den jeweiligen Unterrichtsstunden aufbauen wollen. Sie greifen dabei auf die Kompetenzraster im vorangegangenen Abschnitt zurück. Die Kompetenzen werden in Anlehnung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* als Kann-Bestimmungen formuliert. In jeder Beschreibung werden zwei bis drei übergeordnete Kompetenzen ausgewiesen, welchen dann die für die spezifische Unterrichtsstunde angedachten Teilkompetenzen zugeordnet werden.

Entwickelte CLIL-Kompetenzen

<p>Fach: Biologie CLIL-Modul: Ökologie Unterrichtsschwerpunkt: Nahrungsbeziehungen in den Ökosystemen Unterrichtszeit: 110 Minuten Zielklasse: 2. Klasse Sekundarstufe I, Sprachniveau A1/A2 <i>(Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado „Anne Frank“, Villa Lagarina)</i></p>	
<p>Entwickelte CLIL-Kompetenzen:</p> <p>Kann biologische Grundinformationen aus Texten entnehmen und mit anderen teilen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kann aus italienischsprachigen Internetseiten Grundinformationen entnehmen und ins Deutsche übertragen. - Kann Lebewesen eines Ökosystems den Kategorien von Produzenten, Konsumenten, und Destruenten zuordnen und die Auswahl begründen. - Kann in der Zusammenarbeit mit anderen die gewonnenen Erkenntnisse über das Ökosystem absichern. <p>Kann biologische Zusammenhänge visualisieren und präsentieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kann die Nahrungsbeziehungen im Ökosystem visualisiert darstellen und das Ergebnis präsentieren. 	

Fach: **Mathematik**

CLIL-Modul: **Irrationale Zahlen, Wurzelzahlen**

Unterrichtsschwerpunkt: **Wurzelziehen**

Unterrichtszeit: **50 Minuten**

Zielklasse: **2. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau A2**

(*Elisabetta Mattiacci, Istituto di Istruzione „Don Milani“, Rovereto*)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen:

Kann die Bedeutung mathematischer Begriffe in italienischer und deutscher Sprache verstehen und erklären.

- Kann die Mehrdeutung der Wörter Wurzel und Wurzelziehen in den verschiedenen Kontexten unterscheiden.
- Kann zusammenhängende Wörter wie Wurzelziehen, Primfaktorzerlegung, Primzahlzerlegung, Quadratzahlen lesen, verstehen und aussprechen.
- Kann einfache Sätze mit Operationen wie Addieren, Multiplizieren, Faktorisieren aufbauen.
- Kann mit Konditionalgefügen wie ‚Wenn...‘ dann...‘ ohne Verben im Konjunktiv umgehen.

Kann mathematische Operationen vornehmen.

- Kann einfache Wurzelzahlen (von Quadratzahlen bis 225) ohne Taschenrechner rechnen.
- Kann Quadratzahlen in einer Primfaktorzerlegung schnell erkennen.
- Kann Potenzgesetze anwenden, um Quadratzahlen in einer Primfaktorzerlegung zu finden, wenn der Exponent eine gerade Zahl größer als 2 ist.

Fach: **Geschichte**

CLIL-Modul: **Die Weimarer Republik von 1918-1933**

Unterrichtsschwerpunkt: **Die Zeitlinie der Weimarer Republik**

Unterrichtszeit: **100 Minuten**

Zielklasse: **5. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B2**

(*Tatiana Arrigoni, Liceo „Andrea Maffei“, Riva del Garda*)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen:

Kann Grundinformationen aus einem fremdsprachlich und sachfachlich anspruchsvollen Text entnehmen.

- Kann Informationen über die Lage Deutschlands nach dem ersten Weltkrieg (in Bezug auf die Bereiche: Politik, Wirtschaft, Finanz) herausfiltern.
- Kann den grundlegenden Fachwortschatz (in Bezug auf Politik, Wirtschaft, Finanzen) verstehen.
- Kann Strategien der Texterschließung anwenden.

Kann Grundinformationen systematisieren, kategorisieren und präsentieren.

- Kann Ereignisse filtern und nach deren politischen bzw. wirtschaftlichen und finanziellen Aspekten und Auswirkungen einordnen.
- Kann Ereignisse zusammenfassen und in einem Zeitstrahl visualisieren.
- Kann in der Gruppe ein gemeinsames Ergebnis aushandeln und anschließend im Plenum präsentieren.



Subject: **Philosophy**

CLIL-Module: **The art of philosophising: between present and past** (15 hours)

Lesson: **Reconstructing an argument**

Time: **100 minutes**

Pupils: **Third class Sekundarstufe II, Proficiency level B1/B2**

(Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto)

CLIL-competences:

Can distinguish the linguistic and logical dimensions of a philosophical inquiry.

- Can identify argumentative elements (e.g. assumption, hypothesis, thesis, conclusion, argument) presented in the selected passage of Sophie's World.
- Can recognize the philosophical meaning of words in the everyday language used in the text (for instance principle, origin, etc.).
- Can compare ‚philosophical‘ terms with corresponding ‚philosophical‘ terms in other languages – e.g. the English word ‚principle‘ can be expressed in German by: *Urgrund, Urstoff, Ursache* or *Urquelle*.
- Can disambiguate ‚philosophical‘ terms.

Can recognize different cosmological hypotheses.

- Can recognize in the short passage from Sophie's World the three different cosmological hypotheses (*Creatio ex nihilo*; eternity; *regressus ad infinitum* in the search of the first cause).

Can make the implicit structure of a philosophical argument explicit.

- Can reconstruct in the form of a schema the process of inquiry.
- Can discuss in small groups, on a scientific level, the different solutions.
- Can present solutions in plenary for evaluation.



Fach: **Kunstgeschichte**

CLIL-Modul: **Renaissance nördlich der Alpen**

Unterrichtsschwerpunkt: **Albrecht Dürer – Künstler und Marketing-Genie**

Unterrichtszeit: **100 Minuten**

Zielklasse: **3./4. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B1/B2**

(Angelika Krabb, Liceo „Antonio Rosmini“, Rovereto)

Entwickelte CLIL-Kompetenzen:

Kann Querverbindungen zwischen Kunstgeschichte und anderen Wissensbereichen herstellen und interkulturelle Vergleiche ziehen.

- Kann die politischen, sozialen und geografischen Fakten der Renaissance benennen und einordnen.
- Kann die Gründe der unterschiedlichen Entwicklung der Renaissance in Italien und dem heutigen süddeutschen Raum erkennen und benennen.

Kann Kunstwerke nach Epochen analysieren und mit angemessener Fachsprache beschreiben.

- Kann Albrecht Dürers Selbstbildnis im Pelzrock mit Hilfe einer fachspezifischen Anleitung systematisch unter Benutzung einer angemessenen Fachsprache mündlich beschreiben und dies verschriftlichen.
- Kann Besonderheiten und Merkmale des Bildes benennen, beschreiben, eigene Hypothesen zu Intention und Aussage formulieren und diese begründen.
- Kann anhand der Symbole im Bild A. Dürer als Künstler der Renaissance, als Geschäftsmann und Humanist erkennen und erklären.
- Kann den Inhalt eines Videobeitrags verstehen unter der Voraussetzung, dass der fachspezifische Wortschatz bekannt ist.
- Kann den Inhalt mündlich und schriftlich zusammenfassen und Fragen schriftlich beantworten.

Anregungen zur Reflexion und zur eigenen Planung

A. Welche Aufgabe stellt den Erwerb welcher Kompetenzen in den Vordergrund? Die Buchstaben unter den einzelnen Aufgaben verweisen auf folgende Kompetenzen:

- A.** Entscheidungsfähigkeit
- B.** Anwendung von digitalen Kommunikationsmedien
- C.** Interaktive Sprachkompetenz
- D.** Autonome Handlungsfähigkeit
- E.** Interaktionsfähigkeit in heterogenen Gruppen
- F.** Autonome Handlungsfähigkeit
- G.** Sachfachliches Wissen
- H.** Sachfachliches Können
- I.** Schreibkompetenz auf CALP-Ebene
- J.** Schreibkompetenz auf BICS-Ebene
- K.** Diskurskompetenz auf CALP-Ebene
- L.** Diskurskompetenz auf BICS-Ebene
- M.** Textkompetenz

Aufgaben

1. Über die Ergebnisse der Analyse von Wasserproben aus den Gewässern eines Ortes schriftlich berichten. Die Analyse hat im Auftrag einer Bürgerinitiative stattgefunden, die Wasserverschmutzung vermutete.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Einen Vortrag über Kaffeeproduktion und -konsum vorbereiten, den man im Rahmen einer Ausstellung zur Thema „Gesunde Ernährung“ halten wird.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. Zum 500. Gedenktag von Martin Luthers Thesenanschlag das Interview simulieren, das ein Journalist mit dem Reformator hätte führen können. Im Interview stellt der Journalist Fragen zu Ursachen und von Luther erzielte Folgen seines Thesenanschlags.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4. Eine Debatte zum Thema des Umweltschutzes simulieren, das auf Anlass der geplanten Ansiedlung einer chemischen Industrie von der Dorfgemeinschaft organisiert wird. An der Debatte nehmen verschiedene Interessenvertreter teil.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Einen Bericht über die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung am eigenen Wohnort oder -bezirk für die lokale Zeitung schreiben.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

6. Ein Plakat entwerfen, mit dem die Bürger zur Differenzierung der Müllentsorgung angeregt werden.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

B. Vergewissern Sie sich, dass Sie CLIL-Kompetenzen für das eigene Sachfach erstellen können. Denken Sie an eine bestimmte Klasse und wählen Sie ein Sachfachthema, das Sie durchnehmen wollen. Entwerfen Sie die sprachlich-kommunikative Aktivität, die Sie von Ihren Schülerinnen und Schülern erwarten, indem Sie folgende Dimensionen definieren:

- Vorausgesetzte bzw. erwartete sprachlich-kommunikative Kompetenz
- Lebensbereich bzw. Verwendungskontext
- Rolle der handelnden Individuen
- zu rezipierende bzw. zu produzierende Textformen
- Denkprozesse

Kapitel 5

**Methodische Ansätze und
Unterrichtsorganisation –
Theorie und Praxis**

Kapitel 5

Methodische Ansätze und Unterrichtsorganisation – Theorie und Praxis

Das ist sicherlich nicht so leicht, als Lehrer oder Lehrerin zugleich ein Sachfach und eine fremde Sprache zu unterrichten. Denn das sind doch, wenn man von der Methode ausgeht, zwei völlig verschiedene Dinge.

Ja, das ist richtig. Ich würde sogar noch weiter gehen und sagen, dass selbst jemand, der schon einmal beides getan hat, einer besonderen methodischen Ausbildung bedarf, wenn es darum geht, ein Fach und eine Sprache integriert zu unterrichten.

Die Aussage, dass CLIL-Unterricht von seiner methodischen Ausrichtung her anders akzentuiert ist als die traditionellen Schulfächer, seien es nun die Sachfächer oder die sprachlichen Fächer, ist nicht überraschend. Diese andersartige Ausrichtung ergibt sich allein schon aus der Tatsache, dass im CLIL-Unterricht zwei Fächer zusammenkommen und deshalb einer integrativen Methodik bedürfen. Denn obwohl das Sachfach im

Vordergrund steht, muss auch für das sprachliche Lernen Sorge getragen werden. Und wenn man alle Vorteile des mehrsprachigen Lernens nutzen möchte (vgl. Kapitel 2.3), muss man sich in besonderem Maße moderner pädagogischer Ansätze bedienen und diese so einsetzen, dass sich Mehrwerte sowohl für das Fach wie für die Sprache ergeben. In diesem Kapitel werden wir vier didaktisch-methodische Aspekte eines guten CLIL-Unterrichts herausgreifen, sie theoretisch erläutern und mit Beispielen aus der Praxis beleuchten: das sogenannte sprachensible Unterrichten, die Schüler- und Handlungsorientierung, die Fokussierung auf Lern- und Arbeitstechniken und schließlich die Unterrichtsplanung als wichtigstes Werkzeug für das Gelingen guten Unterrichts.

Themenfelder des Kapitels

- Sprachsensibler CLIL-Unterricht
- Handlungs- und Schülerorientierung
- Lern- und Arbeitstechniken im CLIL-Unterricht
- CLIL-Unterrichtsplanung

5.1 Sprachsensibler CLIL-Unterricht

Der Begriff sprachsensibles Unterrichten ist uns in Kapitel 2.3 schon einmal begegnet, als sein Mehrwert für den Unterricht allgemein und für den CLIL-Unterricht im Besonderen angesprochen wurde. Hier geht es darum, das sprachensible Unterrichten stärker aus didaktisch-methodischer Sicht zu beleuchten, also zu zeigen, wie man das Konzept konkret im Unterricht einsetzen kann.

5.1.1 Allgemeine Überlegungen zum sprachsensiblen CLIL-Unterricht

Josef Leisen, der den Begriff des sprachsensiblen Unterrichtens prägte, stellt ihn in den Mittelpunkt einer Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts, die er auch als Didaktik der Sprachförderung im Fach bezeichnet. Sie enthält seiner Meinung nach sowohl Elemente der Fachdidaktik (also der Didaktik des Sachfaches) als auch der Fachsprachen- und der Fremdsprachendidaktik. Diese Elemente verbinden sich zur Didaktik des sprachsensiblen Unterrichtens.

- Das fachliche Lernen soll Lerner befähigen, die Unterrichtsinhalte zu verstehen, fachspezifische Aufgaben und Probleme zu lösen und diese handelnd zu bewältigen.
- Das Sprachlernen im Fach soll Lernern die wissenschaftlichen Begriffe sowie die fachkommunikativen und sprachlichen Strukturen vermitteln.
- Das Fremdsprachenlernen soll Lerner zum kompetenten Sprachhandeln in einer anderen Lebens- und Kulturwelt befähigen (Leisen 2010:11).

Methodisch versteht Leisen den sprachsensiblen Unterricht als bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach. Er knüpft damit an eine Tradition der angelsächsischen Pädagogik an, die schon in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts alles Lernen als Sprachlernen bezeichnete (*all learning is language learning*) und damit auf die Notwendigkeit verwies, Sprachkompetenzen in allen Unterrichtsfächern zu fördern, um die gewünschten Sachfachkompetenzen zu entwickeln. Damit wird dem sprachsensiblen Unterrichten methodisch nicht nur das sachfachliche Lernen sondern auch das sprachliche Fördern zur Aufgabe gemacht. Die Lernenden benötigen sprachliche Förderung, damit das sachfachliche Lernen gelingt.

Sprachsensibles Unterrichten als bewusste Sprachförderung orientiert sich – und hier folgen wir weiter Leisen – an einer Reihe von Leitlinien, von welchen die wichtigsten angesprochen werden sollen.

- (1) Gelingende Kommunikation wird von Leisen als die beste Sprachförderung bezeichnet. Dazu gehört aus der Sicht der Lehrperson eine behutsame Fehlerkorrektur, die die Sprachkompetenz fördert und Sprachbewusstheit schafft. Eine Fehlerkorrektur kann also nicht aus einer einfachen Verbesserung vielleicht zusammen mit einer Sanktionierung bestehen, die Lehrperson muss vielmehr versuchen, die Schüleräußerung zu verstehen und sie so zu überformen, dass auch eine sprachlich richtige Aussage entsteht. Dies ist selbst bei zunächst anscheinend völlig unsinnigen Aussagen möglich.
- (2) Eine zweite Leitlinie bezieht sich auf den Unterrichtsdiskurs, der, wenn im Klassenverband unterrichtet wird, zu großen Teilen von der Lehrperson gesteuert wird. Hier sollte darauf geachtet werden, dass die Lernenden zu umfangreichen Aussagen ermuntert werden. Lehrerfragen, die auf Ja/Nein-Antworten aus sind, eignen sich nicht zur Sprachförderung.

- (3) In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu achten, dass die Aussagen der Lernenden im Hinblick auf ihre Mitteilungsabsicht interpretiert werden (dritte Leitlinie). Eine Reaktion formal-sprachlicher Art ist für den Lernenden, dem es um Bedeutungen und ihre Weitergabe geht, nicht hilfreich.
- (4) Die vierte Leitlinie bezieht sich auf das Eingreifen der Lehrperson im Kontext des Fachdiskurses. Wenn Lernende Fachbegriffe inkorrekt verwenden, sollte die Lehrperson nicht sprachdidaktisch sondern fachdidaktisch ansetzen, d. h. von den fachlichen Basiskonzepten her. So bleibt der Charakter des Unterrichts als Sachfachunterricht erhalten und gleitet nicht in einen verkappten Sprachunterricht ab.
- (5) Schließlich bezieht sich die fünfte der Leitlinien von Leisen auf das Verhalten von Lehrpersonen, wenn Lernende in kommunikativ anspruchsvollen und sprachlich überfordernden Kommunikationssituationen über fachliche Inhalte sprechen sollen. Solche im Sachfachunterricht eher häufigen Kommunikationssituationen sollen von der Lehrperson so mitgestaltet werden, dass die Lernermitteilung wirklich gelingt. Erst wenn die Mitteilung von der Lehrperson und den anderen Schülerinnen und Schülern verstanden wurde, d. h. wenn der inhaltliche Aushandlungsprozess (*negotiation of meaning*) abgeschlossen ist, sollte sie sprachlich bereinigt werden.

Aus den Leitlinien entwickelt Leisen nun eine Reihe von Anregungen zur Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht, denen wir uns jetzt zuwenden wollen. Zunächst einmal regt er an, sprachsensiblen Unterricht auf Kommunikation auszurichten und dem Kommunizieren im Klassenzimmer größtmögliche Bedeutung beizumessen. Methodisch bedeutet dies auch, dass die Lehrperson die Lernenden zum Sprechen ermuntern und ihnen dabei helfen soll, zu einer gelungenen Aussage zu kommen. Hier befindet er sich bei der kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachendidaktik, die der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern im Klassenzimmer eine Schlüsselrolle für das Sprachlernen beimisst, in bester Gesellschaft. Leisen zielt aber mit seiner Anregung auch in eine andere Richtung: er möchte den CLIL-Unterricht von der methodischen Ausrichtung der traditionellen Sachfachdidaktik wegführen, die ja vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern textorientiert ist und der Interaktion im Klassenzimmer nur wenig Bedeutung beimisst.

Sprachsensibler Unterricht in den Sachfächern sollte sich nach Leisen am Verstehen der Lernenden orientieren und nicht so sehr an der Sprache des Faches. Auch diese Anregung wendet sich gegen immer noch vorhandene Angewohnheiten im schulsprachlichen Sachfachunterricht, im konkreten Unterricht von der Fachsprache und der Fachterminologie, aber nicht von den Lernenden auszugehen. Gerade der Fachunterricht, der in einer Fremdsprache geführt wird, muss von dem Verstehen und dem Verstandenen der Lernenden ausgehen und darf dem bereits schwierigen Verarbeitungsprozess nicht noch mehr Schwierigkeiten hinzufügen.

Das Aushandeln von Bedeutungen (*negotiation of meaning*), das auch in der modernen Fremdsprachendidaktik eine wichtige Rolle spielt, ist ebenfalls Teil der Anregungen

Leisens für den fremdsprachlich geführten Fachunterricht. Hier geht es darum, in der gemeinsamen Arbeit am Fachwortschatz zu erreichen, dass die Lernenden einen Begriff, eine fachliche Aussage verstehen lernen. Fachtermini und ihre Bedeutungen werden den Lernenden nicht einfach in Listenform vorgelegt, damit sie sie auswendig lernen. Die Lehrperson bemüht sich vielmehr, gemeinsam mit den Lernenden zu einer Definition zu gelangen, die eindeutig ist. Der Prozess des Aushandelns trägt in hohem Maße dazu bei, dass ein Fachwort verstanden wird und wiederverwendet werden kann.

In einem auf Handlungs- und Schülerorientierung ausgerichteten CLIL-Unterricht (vgl. 5.2), der auf Kommunikation abzielt, geht es nicht nur um Lehrer-Schüler Interaktionen in der Form von Klassenzimmergesprächen, sondern häufig auch darum, dass die Lernenden in Kurzvorträgen und Referaten selbst erforschte Sachverhalte in strukturierter Form mündlich wiedergeben, Beschreibungen von Experimenten vornehmen oder andere, längere Aussagen zu einem Film, einem Bild, einer Graphik machen. Ein sprachsensibler Fachunterricht – so regt Leisen an – sollte hier Hilfestellung leisten, indem die solchen Sprechanschlüssen zugrunde liegenden Textstrukturen eingeübt werden. Dies erleichtert die Redeplanung und trägt dazu bei, dass die Lernenden angemessene Äußerungen produzieren.

Eine weitere Anregung Leisens hebt auf die rezeptive Verarbeitung von Sprache ab. Die Lernenden kommen gemeinhin mit sprachlich komplexen Fachtexten in Berührung, wenn sie fachlich arbeiten. Sie müssen lernen, solche Texte zu verstehen, indem sie Lesestrategien einsetzen, um ihre Lesefähigkeit zu optimieren. Ähnliche Strategien gibt es auch für das Hörverstehen, wie in Kapitel 5.3 ausgeführt wird. Ein sprachsensibler Fachunterricht wird die Lernenden an diese Strategien heranführen und sie dazu anleiten, diese so häufig wie möglich zu gebrauchen.

Schließlich soll als letzte Anregung Leisens das behutsame Arbeiten mit fachsprachlichen Strukturen angesprochen werden. Hier verweist er darauf, dass fachsprachliche im Gegensatz zu gemeinsprachlichen Strukturen weniger variantenreich sind und deshalb auch leichter erfasst, gespeichert und wiederverwendet werden können. Das behutsame Einüben solcher Strukturen kann in hohem Maße dazu beitragen, den Lernenden bei der Verarbeitung der fremden Sprache zu helfen. In diesem Zusammenhang verweist Leisen auch darauf, dass sprachsensibler Fachunterricht durchaus auch Reflexion über Sprache betreiben kann, so lange diese im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen steht. Metareflexionen führen zu Sprachbewusstheit, und diese trägt, wie die fremdsprachendidaktische Fachliteratur deutlich gemacht hat, dazu bei, dass Sprache besser gelernt werden kann.

Aus den bisherigen Überlegungen zum sprachsensiblen Fachunterricht ist deutlich geworden, dass der Lehrperson bei seiner Gestaltung die entscheidende Rolle zukommt. Selbst wenn man Leisens Begriff von der ‚Steuerung‘ des Unterrichts durch den Lehrer nicht gerne benutzen möchte – denn er widerspricht eigentlich modernen Unterrichtsprinzipien – kommt man nicht umhin, der Lehrperson die Rolle der Impulsgeberin im sprachsensiblen Unterrichtsprozess zuzuordnen. Sie gestaltet das Unterrichtsgeschehen sprachsensibel, indem sie sich bestimmter Strategien des Unterrichtsdiskurses bedient; sie gestaltet den Unterricht aber auch, indem sie Aufgabenstellungen und Aktivi-

täten in den Unterricht hineingibt. Die erste Form der Steuerung des Unterrichts nennt Leisen die ‚personale‘ Steuerung, die zuletzt genannte die ‚materiale‘ Steuerung.

Von den von der Lehrperson einzusetzenden personalen Strategien scheinen uns die Strategien der Gesprächsführung am wichtigsten zu sein. Der Unterrichtsdiskurs ist eine spezifische Diskursform, die sich mit anderen Diskursen wie z. B. einem Alltagsgespräch oder einem Arzt-Patienten-Gespräch bestimmte Merkmale teilt, sich durch andere Merkmale aber von ihnen unterscheidet. Gemeinhin benutzt man den Begriff Unterrichtsdiskurs heute als Sammelbegriff für die Gesamtheit der Diskurse, die im Klassenzimmer stattfinden. Dies unterscheidet den heutigen Begriff von der früheren Begrifflichkeit, die sich vor allem auf den Diskurs, der außerhalb des eigentlichen Lehr-/Lernprozess angesiedelt ist, bezog. In der englischen Fremdsprachendidaktik wurde dafür auch der Begriff *classroom discourse* verwendet.

Wir wollen hier an einem Beispiel von Leisen (Leisen 2010:12) zeigen, was er unter dem Begriff der Steuerung durch die Gesprächsführung der Lehrperson versteht.

Lehrer: „Welche Größe messen wir?“

Schüler: „Spannung“

Lehrer: „Sprich in einem ganzen Satz“

Schüler: (mit genervtem Unterton) „Wir messen die Spannung.“

Lehrer: „Welche Spannung?“

Schüler: „Hm, Spannung halt“

Lehrer: (betont das Wort elektrisch) „Die elektrische Spannung. Also noch mal, im ganzen Satz.“

Schüler: (genervt, betont dabei „elektrisch“ unverhältnismäßig stark) „Wir messen die elektrische Spannung.“

Dieser für traditionellen Sachfach- aber auch für traditionellen Fremdsprachenunterricht typische Unterrichtsdiskurs entspricht nicht dem von Leisen erwartetem Muster einer sinnvollen Diskursgestaltung im sprachsensiblen Unterricht. Die Lehrperson vermischt fachliche und inhaltliche Aspekte miteinander. Obwohl ihre Frage nicht nur im Fach- sondern auch im natürlichen Diskurs eine Ein-Wort-Antwort als sinnvoll erscheinen lässt, beharrt sie auf einem ganzen Satz. Dies lässt den Schüler an der Authentizität der Interaktion zweifeln. Die Frage nach der Art der Spannung, die auf der Fachebene angesiedelt ist, wird vom Schüler ebenso negativ aufgenommen. Die Unterrichtsstunde, die aus der Elektrizitätslehre stammt, definiert bereits eindeutig den Begriff Spannung. Eine Nachfrage, die auf den zusätzlichen Begriff ‚elektrisch‘ abhebt, den der Schüler nicht benutzen will, obwohl er ihn höchstwahrscheinlich kennt, trägt ebenfalls nicht dazu bei, die Interaktion zu einer gelungenen zu machen. Der Lehrerdiskurs ist also in der Situation nicht angemessen geplant. Leisen schlägt statt der Nutzung dieser verunglückten Diskursstrategie eine einfache offene Fragestellung vor: „Du siehst hier im Stromkreis etliche Messgeräte aufgebaut. Erläutere Deinen Mitschülern, was mit welchem Gerät gemessen wird“ (Leisen 2010:13).

Nicht nur Leisen sondern viele in der Lehrerbildung Tätige sehen in der Verbesserung der Strategien der Gesprächsführung ein Kernelement der angemessenen Vor-

bereitung des zukünftigen CLIL, aber auch des schulsprachlichen Sachfachlehrers für den Unterricht. Die von Leisen entwickelte Strategienliste (Leisen 2010:103-10) sei hier aufgeführt:

- Gesprächsbereitschaft signalisieren und zuhören
- Kommunikationssituationen öffnen
- Zeit geben
- Beiträge wieder aufgreifen
- Rückmeldung geben
- Inhalte strukturieren und kategorisieren
- Beiträge gewichten
- Inhalte ausschärfen
- Phrasen miteinander vernetzen
- Ergebnisse sichern

Der Vollständigkeit halber seien hier auch zwei Beispiele für materiale Steuerung aufgeführt. Es sind vor allem Aufgabenstellungen und Aktivitäten, die hier zum Tragen kommen (Leisen hat einen eigenen Werkzeugkasten entwickelt, dessen Aktivitäten im sprachsensiblen Unterricht eingesetzt werden können).

Beispiel 1: Situationen verbalisieren

Eine lose nicht zusammenhängende Folge von Situationsbildern wird zu einer fachlichen Geschichte verbunden. Die Geschichte kann in Form von Sprechblasen oder als fortlaufender Text verfasst werden.

Beispiel 2: Signale üben

Die Fachsprache enthält eine Vielzahl von Signalen, die logische Verknüpfungen, Verneinungen, Bedingungen und Folgen deutlich machen. Das Erkennen solcher Signale kann durch Übungen geschult werden. Dies erweitert darüber hinaus den Wortschatz und fördert die sprachliche Differenzierung.

Dem Fremdsprachenlehrer sind solche Aktivitäten aus seinem Unterricht wohl bekannt, der Sachfachlehrer ist mit ihnen hingegen nicht vertraut.

5.1.2 Zwei Beispiele sprachsensiblen CLIL-Unterrichts

Im Folgenden zeigen zwei Lehrpersonen, wie sie in ihrer jeweiligen Unterrichtsstunde ihr Sachfach sprachsensibel unterrichten. Sie greifen dabei auf eine bestimmte Kompetenzerwartung zurück, die sie im vierten Kapitel formuliert haben und zeigen beispielhaft wie man sprachsensibel Sachfach und Sprache in einer konkreten Unterrichtssituation integriert vermitteln kann.

Beispiel 1

Fach: **Geschichte**
CLIL-Modul: **Die Weimarer Republik von 1918-1933**
Unterrichtsschwerpunkt: **Die Zeitlinie der Weimarer Republik**
Unterrichtszeit: **100 Minuten**
Zielklasse: **5. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B2**
(Tatiana Arrigoni, Liceo "Andrea Maffei", Riva del Garda)

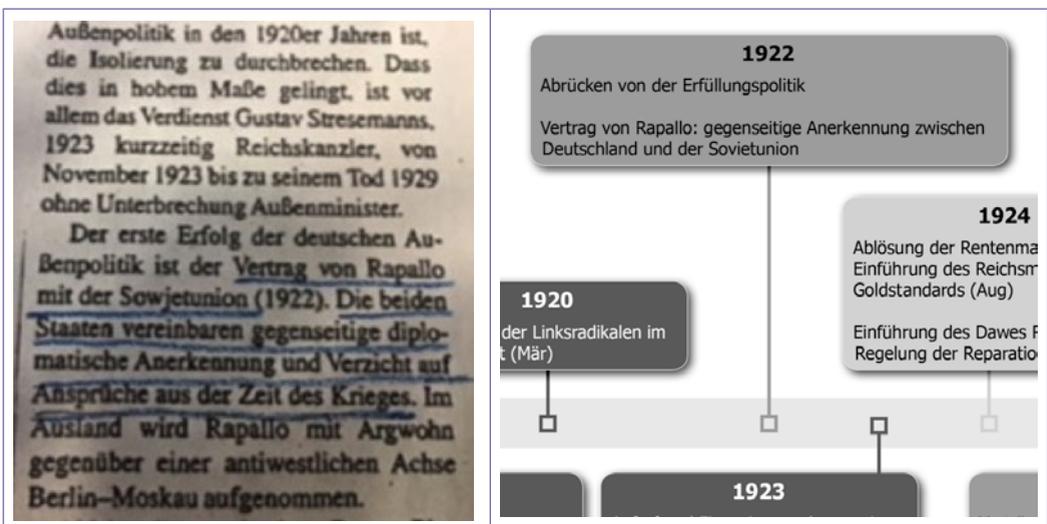


Entwickelte CLIL-Kompetenzen: [...]

Kann Grundinformationen systematisieren, kategorisieren und präsentieren.

- [...]
- Kann Ereignisse **zusammenfassen** und in einem Zeitstrahl visualisieren.
- [...]

Mit Bezug auf die in der Unterrichtseinheit zum Thema der Weimarer Republik zu entwickelnde Kompetenz ‚Kann Ereignisse zusammenfassen und in einem Zeitstrahl visualisieren‘ soll hier der folgende Aspekt besonders hervorgehoben werden: Um Ereignisse erfolgreich zusammenzufassen und in einen Zeitstrahl zu übertragen, müssen die Schüler und Schülerinnen die Fähigkeit besitzen, Schlagwörter zu bilden. Da es nicht selbstverständlich ist, dass alle diese Fähigkeit besitzen, präsentiert die Lehrerin ein Muster anhand einiger unterstrichener Ausdrücke im Ursprungstext (siehe unten). So wird aus der Textpassage, die den Inhalt des Vertrages von Rapallo beschreibt („Die beiden Staaten vereinbaren gegenseitige diplomatische Anerkennung [...]“) das auf den Zeitstrahl zu übertragende Schlagwort ‚Anerkennung‘ abgeleitet (gesamter Zeitstrahl: siehe unten).



Andere Schlagwörter ergeben sich ebenfalls aus dem Text: ‚Besetzung‘ (des Ruhrgebiets durch französische und belgische Soldaten) wird aus der unterstrichenen Textpassage „Als Berlin mit den Reparationen in Verzug gerät, besetzen 1923 60.000 französische und belgische Soldaten das Ruhrgebiet“ abgeleitet; das Wort ‚Ablösung‘ (der

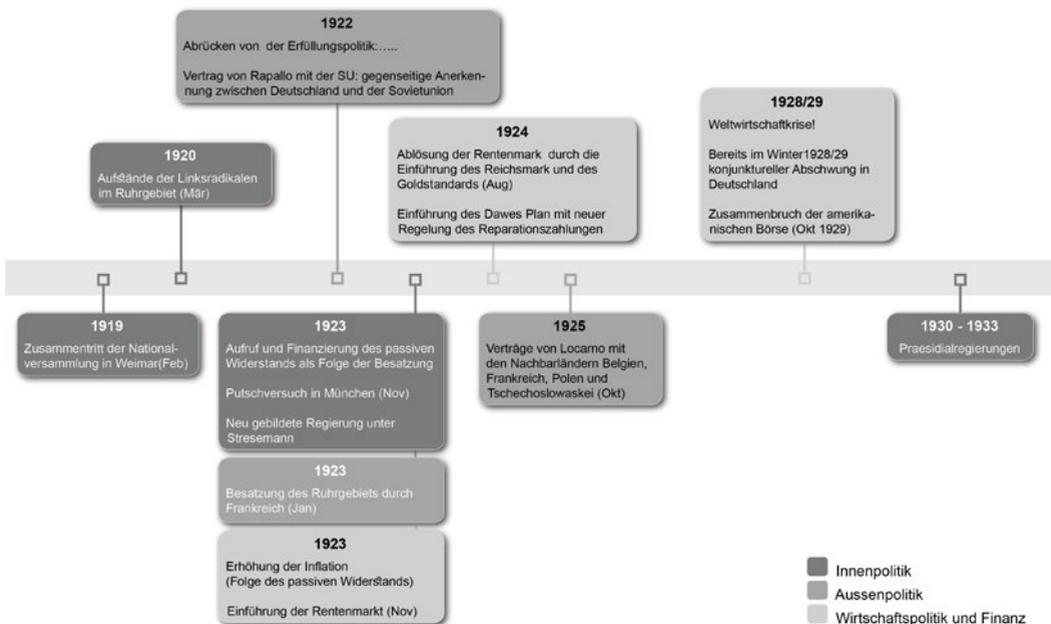
Rentenmark) aus der Passage „[...] 1924 wird die starre Währungsordnung mit der Rentenmark durch die Reichsmark abgelöst“.

Das Beispiel soll in den Schülerinnen und Schülern ein ‚Aha-Erlebnis‘ erzeugen, d. h. sie zur weiterführenden Einsicht bringen, dass

- die Nominalisierung die tragende Säule der Schlagworterstellung ist;
- beim Nominalisieren die historisch besonders relevanten Ereignisse fokussiert werden müssen;
- auf diese Weise relevante Schlagwörter im Geschichtsunterricht entstehen.

Nach der Erläuterung des Beispiels wird den Schülerinnen und Schülern folgende Aufgabe gestellt: Sie sollen in Gruppen weitere Schlagwörter für einen ausführlichen thematischen Zeitstrahl ableiten und sammeln. Als Hilfestellung sind einige andere Passagen des Textes als Quelle für weitere Schlagwörter schon unterstrichen.

Materialien



In den 14 Jahren der Weimarer Demokratie versuchen 20 Kabinette, Deutschland aus der Krise zu führen. Werden zwölf Männer zu Kanzlern ernannt und immer neue Koalitionen geschmiedet, Die meisten Regierungen amtierten nur wenige Monate, einer bleiben sogar nur 48 Tage. Und so gelingt es keinem der verantwortlichen Politiker, die Republik zu stabilisieren. Bis die Nationalsozialisten sie zerschlagen. Frank Otto zieht ein Resümee jener turbulenten Zeit, in der die Deutschen erstmals die Demokratie probierten

Die Epoche der Weimarer Republik ist geprägt von Gegensätzen, vom Willen zur Modernität, aber auch von der Angst vor Verfall. Stets schwankend zwischen Staatskrise und Stabilität, die Gesellschaft zerrissen zwischen ultralinken und ultrarechten, zwischen kreativer Avantgarde und konservativem Establishment, zwischen Aufbruch und Resignation. Kurzum: ein politisches, soziales und kulturelles Experiment.

Deutsche Forscher erhalten von 1919 bis 1933 ein Drittel aller naturwissenschaftlichen Nobelpreise; das erste atomgetriebene Flugzeug hebt 1928 in der bayerischen Rhön ab; Berlin ist die innovativste Kunstmetropole der Welt - sie ist Deutschland produktiver.

Doch das politische Experiment scheitert. Erreicht im Chaos des aus-

gehenden Weltkrieges, belastet mit der demütigenden Niederlage und einer unvollendeten Revolution entgingen, droht die erste deutsche Demokratie schon kurz nach ihrer Gründung zu zerbrechen: an Aufständen linker Extremisten; an Putschversuchen von rechts; an der Hyperinflation. Doch die Republik fällt nicht, sie erlebt sogar eine kurze Zeit relativer Stabilität.

Nach fünf Jahren Erholung aber bricht im Herbst 1929 die Weltwirtschaftskrise über Deutschland herein. Jetzt verliert die Republik vollends das Vertrauen der Bürger, weil die Politiker erzwilling oder unfähig sind, Besserung zu schaffen. Radikale Parteien profitieren davon - und die Eliten des Kaiserreichs, die den neuen Staat planvoll untergraben. Um am Ende dessen radikalsten Gegner an die Macht zu verhilfen.

REUTER

Nach der Wahl vom 19. Januar, bei der demokratisch-republikanische Parteien (SPD, DDP, Zentrum) eine Dreiviertelmehrheit der abgegebenen Stimmen erreichten, wird am 11. Februar 1919 die Nationalversammlung zusammen; aufgrund der Berliner Unruhen in Weimar. Eben wird zum Reichspräsidenten gewählt, Scheidemann Ministerpräsident einer Koalitionsregierung der demokratischen Mehrheitsparteien.

BÜRGERKRIEG

Die Republik kommt anfangs nicht zur Ruhe. Ihre parlamentarisch-demokratische Verfassung und die so genannte „Erfüllungspolitik“ ihrer Regierungen - der Versuch, den Bestimmungen des Versailler Vertrages nachzukommen - bringen radikale Rechte und Linke dazu, Aufstände anzuzetteln, die nur mit Mühe niedergelassen werden.

insbesondere; versucht die württembergische Rechte im November 1923 unter der Führung Adolf Hitlers in München; damit wird dessen Name erstmals in ganz Deutschland bekannt. Der Aufstand aber endet im Gewehrfeuer der bayerischen Polizei.

Rechtsextreme verüben zudem zahlreiche Morde an ihren Gegnern. Die bekanntesten Opfer sind Außenminister Walther Rathenau und der ehemalige Finanzminister Matthias Erzberger.

Einen Aufstand Linksradikaler erlebt das Ruhrgebiet. Im März 1920 erobern rund 50000 Bewaffnete das Industriegebiet. Die Kämpfer der „Roten Ruhrarmee“ sind Kommunisten, unterstehen jedoch nicht dem Befehl der KPD, sondern lokalen Räten. Die Regierung in Berlin kommandiert Reichswehr und Freikorps an die Ruhr; etwa 1000 Aufständische und mehr als 200 Soldaten kommen um. Auch im mitteldeutschen Industriegebiet sowie in Sachsen und Thüringen zetteln Kommunisten Aufstände an, die von der Reichswehr niedergeschlagen werden.

RUHRKAMPF

1922 rückt die deutsche Regierung bei der Zahlung der Reparationen von ihrer bisherigen „Erfüllungspolitik“ ab; sie bietet die ehemaligen Kriegsgegner um einen Zahlungsaufschub. Doch die Franzosen lehnen dies strikt ab. Als Berlin mit den Reparationen in Verzug gerät, besetzen im Januar 1923 60000 französische und belgische Soldaten das Ruhrgebiet. Daraufhin ruft die Reichsregierung die dortige Bevölkerung zum passiven Widerstand auf; allen Beamten wird verboten, Befehle der Besatzer entgegenzunehmen.

Die Finanzierung des passiven Widerstands ruiniert die bereits angeschlagene deutsche Währung. Die Bevölkerung des Ruhrgebietes muss alimentiert werden, zugleich fallen Steuereinnahmen aus, muss Kohle gegen Devisen im Ausland gekauft werden. Ihren gesteigerten Finanzbedarf versucht die Regierung durch den verstärkten Einsatz der Notengpresse zu decken.

Abb. 3: GEO Epoche Nr. 27 Die Weimarer Republik, S. 20

Beispiel 2

Fach: **Mathematik**

CLIL-Modul: **Irrationale Zahlen, Wurzelzahlen**

Unterrichtsschwerpunkt: **Wurzelziehen**

Unterrichtszeit: **50 Minuten**

Zielklasse: **2. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau A2**

(*Elisabetta Mattiacci, Istituto di Istruzione "Don Milani", Rovereto*)

Entwickelte CLIL-Kompetenzen:

Kann die Bedeutung mathematischer Begriffe in italienischer und deutscher Sprache verstehen und erklären.

- Kann die Mehrdeutung der Wörter Wurzel, und Wurzelziehen in den verschiedenen Kontexten unterscheiden.
- Kann zusammenhängende Wörter wie Wurzelziehen, Primfaktorzerlegung, Primzahlzerlegung, Quadratzahlen lesen, verstehen und aussprechen.

[...]

Auf Basis dieses ausgewählten CLIL-Kompetenzziels soll nun gezeigt werden, wie man sich über sprachsensibles Unterrichten diesem Ziel nähern kann. Dabei werden zwei mögliche Wege skizziert.

Möglichkeit I zum sprachsensiblen Arbeiten

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, das Wort ‚Wurzel‘ in eine Internetsuchmaschine einzugeben und eine Bildersuche zu machen. Die sehr verschiedenartigen Bilder, die aufkommen, sind zu betrachten; hierbei wird den Lernenden schnell klar, dass der Begriff mit sehr vielen verschiedenen Bedeutungen verknüpft ist.

Konkrete Beschreibung der Aktivität:

Im Computerraum werden die Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen aufgeteilt und den Mitgliedern der einzelnen Gruppen werden Rollen zugewiesen: den Suchmaschinenexperten, den Tabellenschreiber (Arbeitsblatt: s.u.) und den Supervisor.

Der Suchmaschinenexperte gibt das Wort ‚Wurzel‘ in die Suchmaschine (z.B. *Google*) ein und vermerkt die Vorschläge, die von der Suchmaschine vorgegeben werden. Zum Beispiel könnten die Schlagwörter ‚Wurzel Mathe‘, ‚Wurzelgemüse‘ oder ‚Wurzelbehandlung‘ in der Trefferliste auftauchen. Der Tabellenschreiber ordnet den Schlagwörtern ihre entsprechenden Bilder zu und trifft Aussagen über die verschiedensten (Bedeutungs-)Kontexte (bspw. Mathematik, Botanik oder Zahnarzt). Die vorbereitete Tabelle wird den Schülerinnen und Schülern als Arbeitsblatt in ungeordneter Form zur Verfügung gestellt.

Schlagwort	Bild	Kontext
Wurzelziehen	 <p>© Clker-Free-Vector-Images / PIXABAY pixabay.com</p>	Zahnarzt
Wurzelbehandlung	 <p>© Clker-Free-Vector-Images / PIXABAY pixabay.com</p>	Botanik
Wurzelgemüse	 <p>© graficacesky / PIXABAY pixabay.com</p>	Mathematik

Abb. 4: Wurzelgemüse, Wurzelziehen, Wurzelbehandlung

Auf Grundlage der Internetrecherche und des Arbeitsblattes soll der Supervisor den Mitgliedern der Gruppe nun folgende Frage stellen und diese gemeinsam mit ihnen erörtern (Überlegungen sammeln; in der CLIL-Sprache aber auch in der Muttersprache Italienisch):

Hat auch in der Mathematik das Wort ‚Wurzel‘ etwas mit ‚Verstecken‘ zu tun?

Im Sinne des *Think-Pair-Share* teilen (ausgewählte) Gruppen im Anschluss ihre Überlegungen und Ergebnisse den anderen Gruppen im Plenum mit.

Dieses Vorgehen soll das Konzept ‚Wurzelziehen‘ vertiefen, das die Schülerinnen und Schüler schon aus der Sekundarstufe I kennen. Es besteht oft die Gefahr, dass der Radikand als Wurzelwert gegeben wird oder, dass sie sagen, dass, kein Ergebnis ergibt. Das Gegenteil ist natürlich der Fall: Denn beim Wurzelziehen (und beim partiellen Wurzelziehen) sucht man schon nach etwas Verstecktem, nämlich den Quadratzahlen.

Möglichkeit II zum sprachsensiblen Arbeiten

Die Lernenden werden in Dreiergruppen aufgeteilt und jede Gruppe sucht sich aus den folgenden Wörtern eines heraus, das sie näher beleuchten und analysieren möchten:

Wurzelziehen – Primfaktorzerlegung – Primzahlzerlegung – Quadratzahlen

Für jedes zusammengesetzte Wort soll jede Gruppe:

- das Genus des Wortes finden;
- die verschiedenen Wörter erkennen, aus denen das Wort zusammengesetzt ist;
- die Bedeutung des zusammengesetzten Wortes aus den Einzelwörtern ableiten;
- das Vorlesen und Aussprechen des Wortes üben.

Im Plenum wird jede Gruppe die eigenen Ergebnisse vorstellen: Das Wort wird vorgelesen, in seine Bestandteile zerlegt und sukzessive erklärt.

Als sprachliches *Scaffolding*-Angebot steht folgender Hilfetext bzw. Mustertext zur Verfügung.

Das zusammengesetzte Wort _____ besteht aus ___ Wörtern. Die Bestandteile dieses zusammengesetzten Wortes haben jeweils folgende Bedeutungen _____ / _____ / _____. Die Bedeutung des gesamten zusammengesetzten Wortes ist _____ (dieses auch auf Italienisch, wenn nötig).

Diese Aktivität soll den Lernenden dabei helfen, sich nicht vor solchen langen Wörtern zu fürchten. Sie sollen üben und dazu nachhaltig angehalten werden, bei solchen Wörtern immer die Teile zu suchen, aus denen das Wort zusammengesetzt ist. In der Regel lässt sich so die Bedeutung selbst erschließen.

5.2 Schüler- und handlungsorientierter CLIL-Unterricht

Schüler- und Handlungsorientierung ist eine elementare Säule moderner Unterrichtsgestaltung. Das CLIL-Unterrichtskonzept profitiert in hohem Maße von den methodischen Zugängen, die durch eine Schüler- und Handlungsorientierung geöffnet werden. Denn wie gleich (und in Kapitel 6) gezeigt wird, ermöglicht CLIL-Unterricht mehr Räume als die traditionellen Schulfächer, um Schüler- und Handlungsorientierung zu realisieren.

5.2.1 Theoretische Überlegungen zu Schüler- und Handlungsorientierung

CLIL-Unterricht ist per se keinem methodischen Ansatz verpflichtet und so kann der Unterricht theoretisch auch ganz unterschiedlich ausgestaltet werden. Praktisch allerdings legt die sachfachliche und fremdsprachlich integrierte Ausrichtung des CLIL-Unterrichts nahe, dass moderne Ansätze der Schüler- und Handlungsorientierung, wie sie seit geraumer Zeit in den Fachdidaktiken diskutiert werden, besser geeignet sind als traditionelle lehrerzentrierte Ansätze. So erscheint ein integriertes fremdsprachliches und sachfachliches Lernen durch ausgedehnte lehrergesteuerte Instruktionsphasen, wie es im Frontalunterricht üblich ist, nicht wirklich einlösbar. Die Fremdsprachlichkeit des CLIL-Unterrichts macht es vielmehr erforderlich, dass Lernarrangements geschaffen werden, die näher an den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Lernenden orientiert sind und sich den veränderten Rahmenbedingungen des CLIL-Unterrichts flexibel anpassen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die vielversprechenden und miteinander verwobenen Konzepte der Schüler- und Handlungsorientierung beleuchtet.

Im Mittelpunkt eines schülerorientierten Unterrichts stehen die Lernenden: ihr Vorwissen und ihr Erfahrungshorizont sind Ausgangspunkt aller pädagogischen und didaktisch-methodischen Erwägungen. Schülerorientierung bedeutet, dass Unterricht auf die Lernenden ausgerichtet ist, auf ihre Interessen und ihre Fähigkeiten. Schülerorientierung bedeutet aber auch, dass den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, ihr Lernen möglichst selbstständig zu gestalten, die entwickelten Kompetenzen im Unterricht zu erproben und, wenn möglich, auch eigenständig zu evaluieren.

Aus einem Unterricht, in welchem alle Entscheidungsbefugnisse nur bei der Lehrperson liegen, soll ein Unterricht werden, in welchem auch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Damit sind diese Lernende, die sich aktiv in den Unterricht einbringen und selbstbestimmt lernen, und nicht Lernende, die von einer Lehrperson belehrt werden. Das didaktisch-methodische Prinzip der Instruktion wird abgelöst vom Prinzip der Konstruktion, dem Grundprinzip jedes konstruktivistischen Lernverständnisses.

Das Prinzip der Schülerorientierung lässt sich indirekt aus den bereits in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts vorgelegten Erkenntnissen der kognitiven Psychologie zum menschlichen Lernen und Verstehen ableiten, verweist aber auch auf die Überlegungen der konstruktivistischen Lerntheoretiker. So hat die Kognitionspsychologie deutlich gemacht, dass Verstehen und Lernen immer vom lernenden Subjekt ausgehen. Entgegen der bildlichen Vorstellung des Nürnberger Trichters, in dem ein weiser Lehrender einem vor ihm sitzenden, passiven Schüler Wissen in den Kopf ‚eintrichtern‘ kann, erklärt die Kognitionspsychologie, dass Wissen aktiv zu er- und verarbeiten ist. Wissen kann nicht von außen, d. h. von einer Lehrperson, in den Lernenden hineingetragen werden, sondern muss vom Lernenden selbst aufgenommen und verarbeitet werden, um es zu erwerben.

An dieser Stelle kann auch die Verbindung zur konstruktivistischen Lerntheorie hergestellt werden, nach der, wie der Begriff verdeutlicht, das Lernen als ein aktiver ‚Konstruktionsprozess‘ verstanden wird: Wissen wird aufgebaut, mit eventuellem Vorwissen abgeglichen und mit verwandten Wissensbereichen verknüpft. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der Vernetzung gebraucht. Hierbei wird deutlich, dass Wissenskonstruktionen jedes Einzelnen individuelle Lernprozesse sind. Jeder Mensch konstruiert sein Wissen, seine damit verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen auf unterschiedliche und subjektiv passende Art und Weise: Lernwege, Lernprozesse und Lernergebnisse, selbst wenn sie auf identischem Input beruhen, sind für jeden Einzelnen stets unterschiedlich. Eine pädagogisch sehr einflussreiche Variante der konstruktivistischen Lerntheorie, der sogenannte Sozialkonstruktivismus, betont zudem, dass diese aktiven Wissenskonstruktionen eines Menschen am besten in der Interaktion mit anderen vor sich gehen. Im schulischen Kontext wird diese Vorgabe insbesondere darüber eingelöst, dass gruppenteiliges und kollaboratives Arbeiten aller Akteure (Lehrpersonen, Lernende und Personen der Außenwelt) angeregt wird.

Lernende zu aktivieren, ihnen Möglichkeiten zu einer individuellen Wissenskonstruktion zu gewähren und sie zur Kollaboration mit anderen anzuleiten, sind also grundlegende Schlussfolgerungen, die aus den theoretischen Überlegungen gezogen werden sollten. Als Konsequenz aus diesen Überlegungen fordern Fachdidaktiker, den Unter-

richt so zu gestalten, dass die Lernenden stärker in den Mittelpunkt gerückt werden und die ‚Allmacht‘ der Lehrperson im Klassenzimmer reduziert wird. Aus einem Unterricht, in dem die allwissende Lehrperson ihre Schüler wie Marionetten hin und her bewegt, soll ein Unterricht werden, in dem auch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Aus diesen Erkenntnissen der kognitiven Psychologie und des Konstruktivismus entstand das Konzept der Schülerorientierung.

In der unterrichtlichen Praxis wird die Schülerorientierung zunächst dadurch umgesetzt, dass Themen fokussiert werden, die sich an der Lebenswelt der Lernenden orientieren. Somit sollen Inhalte des Unterrichts von den Lernenden als für sie und ihre (Lebens-)Welt relevant wahrgenommen werden. Dadurch wird Lernen weit mehr als ein abstraktes Gedankenspiel innerhalb schulischer Kontexte. Schülerorientiertes Lernen verbindet Wissen mit (direkten) gesellschaftlichen Bezügen und mündet in konkreter Anwendung dieses Wissens durch die Schülerinnen und Schüler.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass ein schülerorientierter Unterricht eng mit dem Konzept der Handlungsorientierung verwoben ist. Die folgende Definition von Timm verdeutlicht dies:

Handlungsorientierung des Unterrichts kann unter einem Zielaspekt und einem Methodenaspekt definiert werden. Unter dem Zielaspekt besagt der Begriff, dass Schüler [...] Handlungskompetenzen zunächst für die schulische, darüber hinaus aber auch für die außer- und nachschulische Lebenswelt entwickeln sollen. Methodisch wird dieses Ziel über ein aufgaben- und prozessorientiertes *learning by doing* angegangen, indem die Schüler im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen bzw. Aufgabenstellungen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert [...] handeln. (1998:12)

Wie muss man sich das Profil eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts vorstellen? Bach & Timm (2009), hier zitiert aus Decke-Cornill & Küster (2010:193), haben die leitenden Prinzipien anschaulich zusammengestellt:

1. Das sprachliche Handeln der Schüler wird auf zwei Bereiche bezogen: die Schulsituation selbst und die außer- bzw. nachschulische Situation.
2. Die Schüler erfahren die fremde Sprache so oft wie möglich als ein Instrument sprachlichen Handelns.
3. Sprachliche Handlungsfähigkeit setzt auch sprachlich-formale Teilkompetenzen voraus.
4. Handlungsorientierte Aufgabenstellungen fördern bewusst die mentalen Verarbeitungsaktivitäten und Lernstrategien der Schüler.
5. Der Unterricht hilft den Schülern, Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Risikobereitschaft zu entwickeln.
6. Der Unterricht hilft den Schülern, sich zu autonomen Lernenden und Aktionspartnern im sprachlichen Lernprozess zu entwickeln.
7. Da der Mensch nur vor dem Hintergrund seiner gesamten Persönlichkeit handeln kann, spricht der Unterricht die Schüler ganzheitlich an.

Decke-Cornill & Küster weisen darauf hin, dass die Schüler die Fremdsprache in diesem Kontext als Mittel sozialen Handelns nutzen (es findet *meaningful interaction* statt) und, dass sie ein Produkt erstellen, in welchem sie sich wiedererkennen können. „Formales Sprachenlernen ist den inhaltlichen Erwägungen untergeordnet, wird aber gerade in seiner engen Anbindung an die Bewältigung einer kommunikativen Herausforderung unmittelbar einsichtig“ (Decke-Cornill & Küster 2010:194).

Wir sind der Auffassung, dass es vor allem der methodische Aspekt ist, der in unserem Zusammenhang von Interesse ist. Handlungsorientierung wird durch Aufgabenorientierung ermöglicht (durch das im Zitat von Timm genannte ‚*learning by doing*‘), d.h. die Lernenden arbeiten an der Lösung von Aufgaben und entwickeln dabei Wege, die zu diesem Ziel führen. Von großer Bedeutung ist hierbei, dass die Aufgabenstellungen so konzipiert sind, dass sie den Interessen der Lernenden gerecht werden und authentischen Charakter haben. Eben diesem Bereich widmet sich dezidiert das nachfolgende Kapitel 6 und zeigt dabei sowohl theoretisch als auch praktisch auf, wie CLIL-Unterricht über handlungsorientierte Aufgaben ausgestaltet wird. Ohne diesem sechsten Kapitel vorgreifen zu wollen, dient folgender kurzer schulpraktischer Exkurs der ersten Veranschaulichung von schüler- und handlungsorientiertem CLIL-Unterricht.

5.2.2 Ein Beispiel von schüler- und handlungsorientiertem CLIL-Unterricht

Im Folgenden zeigt eine Lehrperson, wie sie in einer beispielhaften CLIL-Biologieeinheit schüler- und handlungsorientiert unterrichtet.

Fach: **Biologie**
CLIL-Modul: **Ökologie**
Unterrichtsschwerpunkt: **Nahrungsbeziehungen in den Ökosystemen**
Unterrichtszeit: **110 Minuten**
Zielklasse: 2. **Klasse Sekundarstufe I, Sprachniveau A1/A2**
(*Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado „Anne Frank“, Villa Lagarina*)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen:

Kann biologische Grundinformationen aus Texten entnehmen und mit anderen teilen.

- Kann aus italienischsprachigen Internetseiten Grundinformationen entnehmen und ins Deutsche übertragen.
- Kann Lebewesen eines Ökosystems den Kategorien von Produzenten, Konsumenten und Destruenten zuordnen und die Auswahl begründen.
- Kann in der Zusammenarbeit mit anderen die gewonnenen Erkenntnisse über das Ökosystem absichern.

Kann biologische Zusammenhänge visualisieren und präsentieren.

- Kann die Nahrungsbeziehungen im Ökosystem visualisiert darstellen und das Ergebnis präsentieren.

Ökologie ist ein Thema des Biologieunterrichts, das aktuelle fachliche und gesellschaftliche Bezüge bereitstellt. Generell bezieht sich das Thema auf die Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und ihren Lebensräumen und kann anhand der direkten Umwelt der Lernenden erfahrbar gemacht und erlernt werden. Als solches eignet sich das Thema sehr gut dafür, einen schülerorientierten und handlungsorientierten Unterricht zu planen. Im Folgenden wird eben diese Art der Planung beispielhaft skizziert.

Die Lernenden wohnen im Trentino, in einer ländlichen Region, die verschiedenste

See- und Waldökosysteme beherbergt. Erfahrungen und Untersuchungen eben dieser Ökosysteme, die unmittelbar vor der Tür der Schule und im direkten Lebensumfeld liegen, sind ein idealer Weg, damit die Schülerinnen und Schüler ihre (Um)Welt besser kennenlernen und gleichzeitig die biologischen Zusammenhänge der Ökologie erarbeiten.

Ein Unterricht der an der direkten Lebenswelt anknüpft, erweckt in den Lernenden erfahrungsgemäß Neugierde und ist motivierend. In dieser speziellen CLIL-Einheit werden die nahegelegenen Ökosysteme von Wald und See (Flora und Fauna) fokussiert. Dabei arbeiten die Lernenden in Kleingruppen und untersuchen unterschiedliche Aspekte dieser Ökosysteme. Sie tun dies zum Teil im Klassenzimmer, zum Teil aber auch direkt in der umliegenden Natur. Während der abschließenden Darstellung der Ergebnisse (als Untersuchungsbericht) ist es somit möglich, größere ökologische Zusammenhänge wie die Teile eines Puzzles in der Klasse zu erarbeiten. Vor diesem Hintergrund ist es für die jeweils zuhörenden Lernenden spannend den anderen Gruppen zu folgen und so deren Ergebnisse mit den eigenen zu vergleichen und zu verknüpfen.

Es wurde bereits erwähnt, dass die Lernenden in kleinen (heterogenen) Gruppen arbeiten. Sie üben dabei soziale Kompetenzen, indem sie kooperieren, sich über Ziele und Strategien austauschen, um diese bestmöglich zu erreichen bzw. zu nutzen. Sie suchen im Internet nach zusätzlichen Informationen und fremdsprachlichen Hilfen (bspw. über online Wörterbücher) und gestalten – als Basis für den Untersuchungsbericht in der Klasse – ein Plakat, das die Nahrungskette bzw. ein Nahrungsnetz ihres Teilökosystems wiedergibt. Insgesamt arbeiten die Lerngruppen zwar mit Unterstützung und Anleitung der Lehrerin aber sind insgesamt dennoch eigenständig und selbstbestimmt.

Handlungsorientierung ist also sowohl auf das Sachfach (die Lernenden arbeiten konkret mit Gegenständen und Prozessen des Sachfachs) als auch auf die Sprache fokussiert (die Lernenden müssen ihre Beobachtungen in Sprache umsetzen).

5.3 Lern- und Arbeitstechniken für den CLIL-Unterricht

Das Thema, das wir im Folgenden angehen wollen, bezieht sich auf Methodik und Unterrichtsorganisation aus einer Perspektive, die im vorausgegangenen Abschnitt schon angeleuchtet wurde, hier aber einen neuen Stellenwert bekommt. Lern- und Arbeitstechniken sind Methodenwerkzeuge in der Hand der Schülerinnen und Schüler; sie eröffnen ihnen die Möglichkeit, schüler- und handlungsorientiert zu arbeiten. Während sprachsensibles Unterrichten und in gewisser Weise auch Schüler- und Handlungsorientierung methodische Instrumente in der Hand der Lehrperson sind, die ihren Einsatz ‚steuert‘, entziehen sich Lern- und Arbeitstechniken ihrer Steuerung; sie sollen von den Lernenden autonom eingesetzt werden, um ihr Lernen gestalten zu können.¹²

¹² Lern- und Arbeitstechniken sind Teil der Kompetenzen, die wir benötigen, um Wissen (z. B. Sachfachinhalte) zu erwerben. Das *savoir* ist die Grundlage eines jeden Faches; es ist seine Wissensbasis; das *savoir faire* bezieht sich darauf, wie ein Nutzer (Lerner) mit dieser Wissensbasis umgeht und wie er sie erwirbt. Die kognitiven Psychologen haben diese beiden Formen von Wissen auch deklaratives und prozedurales Wissen genannt. Ersteres entspricht dem statischen Wissen, das gerade schon als *savoir* bezeichnet wurde, letzteres ist dynamisch und bezieht sich auf das *savoir faire*. Es wird auch mit dem, was man heute häufig als Kompetenz bezeichnet, in Verbindung gebracht.

5.3.1 Allgemeine Überlegungen zu Lern- und Arbeitstechniken

In den verschiedenen Fachdidaktiken, vor allem in der Fremdsprachendidaktik, beschäftigt man sich seit etwa zwanzig Jahren mit den prozeduralen Aspekten des Lernens. Sicherlich in Zusammenhang mit der damals einsetzenden Kompetenzdiskussion wurde auch die Frage gestellt, ob und wie weit das prozedurale Wissen im konkreten Unterricht Anwendung finden könne. Vor diesem Hintergrund brachte Rampillon – damals noch in Unkenntnis der Begrifflichkeit ‚prozedural‘ – den Begriff Lerntechnik in die Diskussion und definierte ihn folgendermaßen:

Lerntechniken und Lernstrategien, manchmal auch als Arbeitstechniken, Lerntaktiken oder *study skills* bezeichnet, sind Verfahren, die von Lernenden absichtsvoll und planvoll angewandt werden, um ihr fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren. (Rampillon 1985:14)

Eine Reihe von Aspekten ist im Zusammenhang mit dieser Definition zu diskutieren. Zunächst einmal setzt Rampillon den Begriff Lerntechnik mit dem Begriff Lernstrategie gleich. Letzterer spielt in der Lernpsychologie eine wichtige Rolle; eine Lernstrategie wird dort als komplexer Handlungsplan zur Steuerung des eigenen Lernens verstanden. Nach Auffassung der Lernpsychologie werden Lernstrategien bewusst oder unbewusst angewandt. Bei Rampillon wird eine Lerntechnik oder Lernstrategie hingegen absichtsvoll und planvoll, d. h. bewusst eingesetzt. Dies bedeutet auch, dass sie bewusstgemacht und so gelernt werden muss. Lerntechniken werden von ihr in der Definition auch als Arbeitstechniken oder *study skills* bezeichnet, d. h. sie schließen alle Formen des Arbeitens mit den Inhalten eines Faches ein, von den einfachsten wie dem Auswendiglernen einer Definition bis hin zu den schwierigsten wie dem Anfertigen von Analysen und Kommentaren.

Der Schwerpunkt der Definition von Rampillon liegt zweifellos auf dem Erwerben und nicht so sehr auf dem Gebrauch von Wissen. Lerntechniken sind ihrer Meinung nach Verfahren, die fremdsprachliches Lernen vorbereiten, steuern und kontrollieren; Techniken, die auf den Gebrauch und die Bearbeitung von Wissen aus sind, werden von ihr jedoch nicht in den Vordergrund gerückt. So spielt das Erschließen (Inferieren) von Bedeutungen unbekannter Wörter bei der Verarbeitung eines Textes in ihren Überlegungen zwar eine wichtige Rolle, das Elaborieren als Strategie des globalen Verstehens wird von Rampillon aber nicht eingebracht. Techniken, die auf das Sachfach abheben wie z. B. das Interpretieren eines Fotos oder die Analyse einer Tabelle, werden von ihr aus verständlichen Gründen – sie bezieht ihre Definition insbesondere auf den Fremdsprachenunterricht – nicht angesprochen.

Obwohl die Arbeiten von Rampillon, die auf einer Reihe ähnlicher Überlegungen der englischsprachigen Fachdidaktik beruhen (vgl. Ellis & Sinclair 1993; O'Malley & Chamot 1990), weitestgehend fremdsprachendidaktisch orientiert sind, sind sie auch für unseren Zusammenhang von großer Bedeutung. Sie verweisen zum einen wieder einmal darauf, dass CLIL-Unterricht das Sprachlernen und Sachfachlernen integriert und deshalb eines Strategienrepertoires bedarf, das beide Lernbereiche abdeckt.

Zum anderen aber zeigen sie konkrete Wege auf, wie sich das abstrakte Konzept der Lernerorientierung im Unterricht verwirklichen lässt. Wie wir bei der Behandlung der methodischen Zugänge zum CLIL-Unterricht genauer herausgearbeitet haben, ist die Schülerorientierung neben der Kompetenzorientierung eine zentrale Komponente modernen Unterrichts, ob es sich nun um Fremdsprachen- oder um Sachfachunterricht handelt. Und Schülerorientierung ist nur dann als methodisches Konzept möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, weitgehend selbstständig mit dem Lernstoff umzugehen. Von der Schülerorientierung ist der Weg nicht weit bis hin zum selbstgesteuerten Lernen und zur Lernerautonomie, Unterrichtskonzepten, die auf lerntheoretischen Prämissen der kognitiven Psychologie und des Konstruktivismus aufbauen (vgl. hierzu auch Wolff 2002).

Vor dem Hintergrund dieser neuen methodischen Ansätze ist die folgende Taxonomie von Lern- und Arbeitstechniken entstanden, die versucht, sowohl dem sprachlichen als auch dem sachfachlichen Lernen gerecht zu werden. Gleichzeitig ist die Taxonomie auch auf das Lernen wie das Verarbeiten (*processing*) von sprachlichem und sachfachlichem Wissen gerichtet.

Ein schülerorientierter CLIL-Unterricht, der die Lernenden auf autonomes, lebenslanges Lernen vorbereiten soll, muss sie zunächst mit ‚allgemeinen Strategien und Techniken des Lernens‘ ausstatten, Strategien, die in jedem institutionalisierten Lernkontext eingesetzt werden sollten. Wie von den Verfechtern der Lernerautonomie und des selbstbestimmten Lernens schon seit langer Zeit immer wieder hervorgehoben wird (z. B. Little 1991), ist ein autonomer Lerner dazu fähig, das eigene Lernen selbstständig zu gestalten. Das bedeutet, dass der Lernende in der Lage ist, Lernziele, Lerninhalte und den Fortschritt, die Progression seines Lernens zu definieren und die eigenen Lernprozesse und Ergebnisse zu bewerten. Dazu benötigt er ein Inventar von Strategien und Techniken, aus dem er die für eine bestimmte Lernsituation erforderlichen auswählen kann. Zu den allgemeinen Strategien und Techniken des Lernens gehören:

- Strategien der Selbstregulation: hierzu gehören das bewusste Planen des Lernprozesses, das Festlegen des Lernortes, der Lernzeit und des Lernziels.
- Strategien der Selbstüberwachung, d. h. der Überprüfung der eigenen Lernprozesse, während sie durchgeführt werden. Hierzu gehört die Technik, das überprüfen und bewerten zu können, was während eines solchen Lernprozesses erworben wurde. In diesem Zusammenhang wird auch von Lernbewusstheit (*learning awareness*) gesprochen.
- Strategien der selbstständigen Auseinandersetzung mit Lernalternativen und das Überprüfen verschiedener Lernwege inklusive ihrer Eignung für das eigene Lernen. Letztendlich geht es hier darum, mehr über den eigenen Lernstil herauszufinden.
- Strategien zur Beurteilung von Lernaufgaben im Hinblick auf eine Verbesserung des eigenen Lernens. Die Fähigkeit zur eigenständigen Analyse von Lernaufgaben und dessen, was sie bezwecken, ist ein zentraler Aspekt des selbstbestimmten Lernens, erlauben sie es dem Lernenden doch, nur solche Aufgaben für das eigene Lernen auszuwählen, die er für nützlich hält.

Ein schülerorientierter CLIL-Unterricht setzt in hohem Maße auf Paar- und Kleingruppenarbeit. Die Vertreter der Lernerautonomie halten diesen methodischen Zugang beim schulischen Lernen für besonders wichtig. Sie berufen sich dabei auf Vygotsky (1977), der das soziale Lernen als die wichtigste Lernform überhaupt ansieht. Ein solcher Zugang erfordert von den Lernenden Strategien, um sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten zurechtzufinden, d. h. mit einem Partner, einer Kleingruppe oder einer größeren Lerngruppe (d. h. einer ganzen Klasse) zusammenzuarbeiten. Wir nennen diese Strategien ‚soziale Strategien‘. Natürlich differieren sie im Hinblick auf die Größe der Gruppe.

- Strategien des Rederechts: Geben oder Nehmen sind in einer Partnerarbeit weniger strikt als in einer größeren Lerngruppe, wo die Lehrperson bestimmt, welchem Mitglied der Gruppe er/sie das Rederecht gibt. Auch für das vortragende Sprechen in einer größeren Gruppe gibt es Regeln, z. B., dass der Vortragende nicht unterbrochen werden sollte, es sei denn, er signalisiert selbst das Ende seiner Aussage.
- Die Lernenden benötigen Strategien, mit welchen sie ihr soziales Verhalten in der jeweiligen Gruppe steuern, um auf diese Weise die Lernprozesse der Mitschüler zu stimulieren und ihre eigenen Lernprozesse zu optimieren. Das schließt das gemeinsame Üben, aber auch den Austausch von Überlegungen zum eigenen Lernen mit ein. Solche Strategien werden in der Alltagskommunikation planvoll eingesetzt, ohne dass die Interaktanten sich dessen bewusst sind. Für die Klassenzimmerkommunikation, insbesondere wenn sie sich in formalen Kontexten abspielt, sind diese Strategien und ihre Besonderheiten zu thematisieren.

Von besonderer Bedeutung im CLIL-Unterricht sind Strategien bzw. Lern- und Arbeitstechniken, die das Lernen und Verarbeiten von sprachlichen und sachfachlichen Inhalten fördern. **Sprachlern- und Sprachverarbeitungsstrategien** für den CLIL-Unterricht stammen größtenteils aus dem Repertoire des Fremdsprachenunterrichts, der allerdings traditionell in starkem Maße auf den Erwerb von sprachlichen Mitteln fokussiert. Sprachverarbeitungsstrategien sind erst in jüngerer Zeit dazu gekommen. Zu solchen Strategien gehören:

- Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien. Sie werden meist mit einem Beispiel aus dem fremdsprachlichen Wortschatzlernen verdeutlicht. Es gibt verschiedene Wege, sich Wortschatz einzuprägen: Übersetzung, Definition, Beispielsätze, etc. Die Lernenden soll mit Hilfe ihrer Lerntechniken herausfinden, welches für sie der beste Weg ist.
- Strategien des themenorientierten Arbeitens mit dem Fachwortschatz, d. h. Zusammenstellen von Fachwortschatz in semantischen Feldern und mit ähnlichen semantischen Feldern vernetzen.
- Strategien des selbstständigen Arbeitens mit allgemeinen und vor allem mit fachspezifischen Wörterbüchern.
- Strategien des Definierens von Schlüsselwörtern in Fachtexten und des Identifizierens und Einprägens von Bedeutungselementen.

- Strategien des Erkennens und Wiederanwendens typischer fachtextspezifischer Strukturen im Hinblick auf ihre grammatischen und textuellen Merkmale.
- Strategien des Zusammenstellens typischer Merkmale fachtextspezifischer Strukturen, z. B. sprachlicher Kohärenzmittel und des Wiederanwendens solcher Strukturen.

Auf die Verarbeitung und Produktion fachsprachlicher Texte bezogene Strategien

Lesestrategien

Das Lesen ist die wichtigste Tätigkeit im CLIL-Unterricht. Dies gilt insbesondere für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer, die im Kanon der CLIL-Fächer am häufigsten auftreten. Deshalb sind sie auch in dieser Auflistung besonders zahlreich vertreten:

- Strategien des Erkennens von Textsorten. Dies ist zu Beginn der Lektüre eines Textes von großer Bedeutung.
- Strategien des selektiven und detaillierten Lesens (z. B. Entnahme von Schlüsselwörtern aus einem Text oder das Herausarbeiten bestimmter Detailinformationen). Die englischsprachige Lesedidaktik benutzt hier die Begriffe *skimming*, *scanning* und *reading for gist*. Dies sind Strategien, die für die Sachfacharbeit besonders wichtig sind.
- Strategien der Lesevorbereitung (z. B. Brainstorming zu einem Thema, das zentral für einen zu lesenden Text ist, oder die Vorbereitung von Informationen, die für das Verständnis eines Textes von Bedeutung sind).
- Strategien des flüssigen Enkodierens von Texten (Schnellesetechniken).
- Strategien des Festhaltens von Informationen, die einem Text entnommen wurden, d. h. Erstellen von Zeichnungen, Schemata, Organigrammen, Tabellen, um die Struktur eines komplexen Fachtextes aufzubereiten und den Inhalt im Gedächtnis festhalten zu können.
- Strategien des Lesens von authentischen Quellen, z. B. im fremdsprachlichen Geschichtsunterricht [Verstehen von Abkürzungen, von unterschiedlichen Schriftformaten (kursiv, fett), von Referenzen etc.].

Schreibstrategien

Schreibstrategien sind im CLIL-Unterricht noch wichtiger als im Fremdsprachenunterricht, da die Lernenden von Anfang an selbst fachlich orientierte Texte verschriften müssen, insbesondere, wenn der Unterricht Projektarbeit und selbstständiges Lernen mit einbezieht. Beim Schreiben geht es auch in der Fremdsprache vor allem um zwei Aspekte, die Förderung der formalen Korrektheit und die Förderung der inhaltlichen Klarheit (Rampillon 1985). Formale Korrektheit streben die folgenden Strategien an:

- Strategien zur Organisation des zu schreibenden Textes. Hier ist die Förderung von Textsorten aus den Sachfächern von großer Bedeutung (vgl. Kapitel 3).
- Strategien zum Benutzen von Nachschlagewerken. Die Nutzung von papierba-

sierten und elektronischen Wörterbüchern ist eine Kulturtechnik, die schon früh im CLIL-Unterricht eingeübt werden sollte.

- Strategien zum Korrekturlesen eines bereits verfassten Textes. Als wichtigste Strategie wird in der Schreibdidaktik der sogenannte *writing-reading loop* angesehen, d. h. das Wiederlesen eines bereits verfassten Textes, gefolgt von einer Verbesserung und dem erneuten Lesen des Textes.

Um die inhaltliche Klarheit geht es bei den folgenden Strategien:

- Strategien des Gliederns von Texten. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, Ideen und Begriffe nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen. Textformate aus den Sachfächern helfen ihnen dabei (z. B. Beschreibung eines Experimentes aus der Physik oder Chemie, Beschreibung einer Landkarte in der Geographie). Beschreibung wird hier als Textsorte verstanden.
- Strategien des *note-taking* und *note-making*. Es geht hier um das Festhalten von Informationen aus gehörten und gelesenen Texten, die dann in die von den Schülern selbst zu schreibenden Texte aufgenommen werden sollen. Beim *note-taking* wird die Sprache des ursprünglichen Textes übernommen, beim *note-making* geht es eher darum, eigene Gedanken aus dem Gehörten oder Gelesenen abzuleiten und aufzuschreiben.

Hörverstehen

Gerade im fremdsprachlichen Sachfachunterricht, der nicht nur auf schriftliche Interaktionen ausgerichtet ist, spielen Lern- und Arbeitstechniken, die das Hörverstehen fördern, eine wichtige Rolle. Noch stärker als beim Leseverstehen kommt es beim Hörverstehen darauf an, Nichtverstandenes aus Verstandenem zu erschließen (Rampillon 1985:82). Die folgenden Strategien sind hier besonders wichtig:

- Strategien des Achtens auf Sprechsignale. Gestik und Mimik des Sprechers, aber auch intonatorische Merkmale wie das Leiserwerden oder Anhalten der Stimme vermitteln für das Verständnis der Aussage wichtige Informationen.
- Strategien des sequentiellen Kombinierens, d. h. Assoziierens von Wörtern. In der Psycholinguistik wird hier von einem *guessing game* gesprochen, dem sowohl das Hörverstehen wie das Leseverstehen unterliegen. Einfach ausgedrückt handelt es sich dabei um die Strategie, das jeweils folgende Wort einer Aussage vorherzusagen und sich damit das Verstehen zu erleichtern. Man nennt diese Technik auch das antizipierende Hören, sie spielt eine fast ebenso wichtige Rolle beim Leseverstehen.
- Strategien des sinnerschließenden Hörens. Hier lassen sich Strategien wie das Erschließen von Wortbedeutungen aus der Muttersprache, einer weiteren Fremdsprache, internationaler Fremdwörter oder des Kontextes nennen.
- Strategien der Entlastung des Gedächtnisses. Hier wird z. B. das Bereitstellen von *Advance Organizers* genannt, die die Erwartungen der Lernenden im Hin-

blick auf die Textaussage prägen und zur Vorentlastung dienen, weil sie bereits die zu erwartenden inhaltlichen Aussagen abrufen. Auch Leitfragen zur Thematik können hier sehr hilfreich sein. Es versteht sich von selbst, dass diese Strategien auch beim Lesen von Texten eingesetzt werden können.

Sprechen

Monologisches Sprechen erfordert in höherem Maße als dialogisches Sprechen einen Plan, den die Lernenden, wenn möglich, so internalisiert haben, dass sie beim Sprechen auf ihn zurückgreifen können. Aus der Rhetorik wissen wir, dass solche Pläne am besten realisiert werden können, wenn sie im Gedächtnis in bildlicher Form abgespeichert sind. Folgende Strategien haben sich hier bewährt:

- Die Strategie des Lokalisierens. Hier wird die räumliche Anordnung von Teilen der zu kommunizierenden Aussage als Gedächtnisstütze benutzt. Der Lernende merkt sich die Struktur seines Manuskriptes und kann so die Aussagen besser rekapitulieren.
- Die Strategie des Visualisierens. Diese sehr alte Strategie aus der Rhetorik strukturiert einen Text, indem ein Bild herangezogen wird, z. B. ein Haus und sein Grundriss. In den einzelnen Zimmern des Hauses werden die Informationen abgelegt, und der Sprecher arbeitet seinen Text ab, indem er einen imaginären Besucher durch dieses Haus führt.
- Strategien zur Förderung des dialogischen Sprechens beziehen sich vor allem auf die Vermittlung von sprachlichen Strukturen, die das sich Einklinken in einen Dia- oder Multilog ermöglichen. („Ich bin ganz Deiner Meinung, glaube aber..., Du solltest auch berücksichtigen, dass...“)

Auf Sprachreflexion bezogene Strategien

Diese Strategiengruppe zielt auf die bewusste Reflexion über Sprachstrukturen und Sprachfunktionen ab. Obwohl sie nicht im Mittelpunkt des CLIL-Unterrichts stehen, kann sie dennoch im Sinne des sprachsensiblen Lernens zu einer Förderung der fremdsprachlichen Fähigkeiten beitragen und die Entwicklung einer Reihe bereits genannter Strategien unterstützen. Hier sollen die folgenden Strategien genannt werden:

- Strategien des Klassifizierens von fachsprachlichem Wortschatz und Erstellung von fachsprachlich motivierten semantischen Feldern.
- Strategien des Generalisierens von terminologischen Begrifflichkeiten und des Erstellens von Terminologiefeldern.
- Strategien des Erkennens von sachfachlichen Sprachfunktionen und des Zuordnens von Wörtern und Phrasen zu diesen Funktionen.

Strategien des nichtsprachlichen Lernens und Verarbeitens

Diese Strategien sind für den CLIL-Unterricht von großer Bedeutung, weil hier, anders als im Fremdsprachenunterricht, das sachfachliche Arbeiten in den Mittelpunkt gerückt wird. Wir können hier nur einige dieser Strategien beispielhaft nennen.

- Dekodieren visueller Informationen, die sich auf einem Bild oder Foto finden. Solche Strategien gehen vom Verständnis der ganzheitlichen bildlichen Struktur einer visuell kodierten Information aus und ermöglichen die Umsetzung in eine sprachliche Struktur.
- Dekodieren von Graphiken und Tabellen und Versprachlichung der dargestellten Informationen.
- Enkodieren und Dekodieren von Zeichen und Symbolen, wie sie vor allem in den Naturwissenschaften verwendet werden.
- Strategien des Lesens von Karten auf der Grundlage einer vorliegenden Legende (bspw. in der Geographie).
- Strategien, die das Beobachten und die Analyse von Unterrichtsmaterialien fördern: Experimentanordnungen, Filme, Videos.

5.3.2 Zwei Beispiele für die Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken im CLIL-Unterricht

Im Folgenden zeigen zwei Lehrpersonen, wie sie in ihren jeweiligen Unterrichtsstunden ausgewählte Lern- und Arbeitstechniken fokussieren. Sie greifen dabei auf eine bestimmte Kompetenzerwartung zurück, die sie im vierten Kapitel bereits vorgestellt haben.

Beispiel 1

Fach: **Kunstgeschichte**
 CLIL-Modul: **Renaissance nördlich der Alpen**
 Unterrichtsschwerpunkt: **Albrecht Dürer – Künstler und Marketing-Genie**
 Unterrichtszeit: **100 Minuten**
 Zielklasse: **3./4. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B1/B2**
 (Angelika Krabb, Liceo „Antonio Rosmini“, Rovereto)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen: [...]

Kann Kunstwerke nach Epochen analysieren und mit angemessener Fachsprache beschreiben.

- Kann Albrecht Dürers Selbstbildnis im Pelzrock mit Hilfe einer fachspezifischen Anleitung systematisch unter Benutzung einer angemessenen Fachsprache mündlich beschreiben und dies verschriftlichen.
- [...]

Dieses ausgewählte CLIL-Lernziel wird im Folgenden fokussiert und in Hinblick auf das Strategielernen beleuchtet. Dabei ist zunächst zu konstatieren, dass die Kompetenz, eine Bildbeschreibung zu erstellen und diese zu verschriftlichen, den Lernenden keineswegs geläufig ist, sondern erst zu erarbeiten ist. Die Textsorte der Bildbeschreibung folgt spezifischen Regeln und Strukturen, die den Lernenden noch unbekannt sind.

Zu Beginn erhalten die Schülerinnen und Schüler als *Scaffolding*-Angebot eine Anleitung zu ‚Bildbeschreibungen‘, die gemeinsam erläutert und analysiert wird. Anschließend erhalten sie eine beispielhafte schriftliche Bildbeschreibung (aber ohne Absätze) eines ihnen unbekanntes Bildes. Dem Prinzip des *Think-Pair-Share* folgend, finden die Lernenden in Kleingruppen/Paaren heraus, wo sinnvoll Absätze gemacht werden sollten und kennzeichnen diese Absätze jeweils mit Untertiteln. Im Plenum werden die Ergebnisse ausgetauscht und somit eine Sammlung der Absatztitel bzw. -themen erstellt (Einleitung, Farben, Perspektive, Beschreibung: Was sehe ich?, Besonderheiten, etc.).

Abschließend wird überprüft, ob und in welcher Reihenfolge alle nötigen Punkte einer Bildbeschreibung vorliegen. Anhand der beispielhaften Bildbeschreibung und der *Scaffolding*-Vorlage erstellen die Lernenden dann in ihrer Gruppe eine Bildbeschreibung zu Dürers ‚Selbstbildnis im Pelzrock‘.

So lernen die Schülerinnen und Schüler

- die neue Textsorte und deren spezifische formale Struktur (zu er)kennen
- Texte zu strukturieren und Informationen zu filtern (*note-making*)
- Strategien zur Organisation eines Fachtextes (Bildbeschreibung) einzusetzen

Beispiel 2

In the following, a succession of classroom activities is sketched which is designed to help students focus their attention when reading and comprehending complex (argumentative) texts. As such, students are invited to experience and develop important strategies that aim at (better) understanding texts. These strategies are of vital importance for learners in general and are of utmost importance in a subject like Philosophy: Here it is a key competence to be able to notice, follow and reconstruct patterns of a philosophical inquiry in a given texts.

<p>Subject: Philosophy CLIL-Module: The art of philosophising: between present and past (15 hours) Lesson: Reconstructing an argument Time: 100 minutes Pupils: Third class Sekundarstufe II, Proficiency level B1/B2 (Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto)</p>	
<p>CLIL-competences: Can distinguish the linguistic and logical dimensions of a philosophical inquiry.</p> <ul style="list-style-type: none">- Can identify argumentative elements (e.g. assumption, hypothesis, thesis, conclusion, argument) presented in the selected passage of Sophie's World. <p>[...]</p>	

The teacher reads a selected passage (from Sophie's World containing a philosophical argument) twice: At first, the pupils are not given the text to read along and – by merely listening to the teacher's account of the short text (2 minutes) – they are asked to find out about, reconstruct and formulate (in their own words) the main topic at hand. On top of that, they should take note of and guess how many question marks are in the passage (and where). The results are shared in class, at that point without checking their validity. This is a preliminary activity to lead the pupils into the task, focus their attention and tune them into the given philosophical train of thoughts.

In order to help the pupils read carefully, stay focused in this process, and discover the linguistic structure and characteristics of the given philosophical argument, the teacher hands out a modified version of the passage, i.e. a text with paragraphs but without punctuation. Pupils work in pairs and read the text in order to insert the missing punctuation (e.g. ,?'). Subsequently, the results are shared with the rest of the class.

To help students verify their results and modify them (if necessary) the text is read again by the teacher. This time, students can read along. To ensure that every student has the correct version in the end, the teacher hands out the original text for a final check of their results.

To promote the students' willingness to analyse and engage with the passage further, some guiding questions are posed:

- Look at the verbs, the constructions.
- Is it possible that, _____?
- Could _____ be the sign of a Hypothesis?
- Which linguistic expressions are useful to identify the elements to be searched? (Hypothesis, Thesis, Argument, etc.).

Another modified version of the text is presented which contains underlined passages; these are then linked to the structural elements focussed on (e.g. Hypothesis).

In adopting these strategies pupils understand that:

- for certain purposes, seemingly simple activities such as listening and reading have to be done in a more focused way;
- the linguistic features of a text (including its punctuation and intonation) can be very useful to detect the elements of an argument;
- the complex structure of an argument is sometimes presented implicitly and, thus, can be made (more) visible by carefully analysing the text.

5.4 Prinzipien der CLIL-Unterrichtsplanung

Die Planung von Unterricht gehört zu den wichtigsten Aufgaben einer Lehrperson. Sie muss die Fähigkeit besitzen, eine Unterrichtsstunde zu strukturieren, ihre Inhalte zu bestimmen und die Stunde in eine Unterrichtsreihe einzubetten. Unterrichtsplanung spielt deshalb auch in der Lehrerausbildung in jedem Fach eine wichtige Rolle. Der deutsche Pädagoge Wolfgang Klafki hat versucht, den Begriff Unterrichtsplanung aus der Perspektive einer modernen Didaktik zu definieren:

Unterrichtsplanung sollte ein offener Entwurf sein, der die Lehrerin bzw. den Lehrer zu reflektierter Organisation, Anregung, Unterstützung und Bewertung von Lehr-, Lern- und Interaktionsprozessen, also zu flexiblem Unterrichtshandeln befähigen soll. Der Maßstab für die didaktische Qualität einer Unterrichtsplanung ist nicht, ob der tatsächlich abgelaufene Unterricht dem Plan möglichst genau entsprach, sondern ob die Planung der Lehrerin bzw. dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und den Schülerinnen und Schülern produktive Lernprozesse, die einen – wie auch immer begrenzten – Beitrag zu ihrer Bildung darstellen, ermöglichte. (Klafki 2007:272)

Das entscheidende Konzept in dieser Definition ist das Konzept der Flexibilität. Klafki sieht einen Unterrichtsplan nicht als ein festes, in sich geschlossenes Ganzes, von dem in der konkreten Unterrichtsstunde nicht abgewichen werden darf, sondern als einen Entwurf, der es der Lehrperson ermöglichen soll, je nach dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Stunde didaktisch angemessen zu agieren.

Ein Unterrichtsentwurf, der eine so verstandene Unterrichtsplanung dokumentiert,

- stellt didaktische Entscheidungen dar und begründet sie,
- hilft, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln,
- erleichtert es der Lehrperson, sich auf Unterrichtssituationen und Prozesse einzustellen,
- legt den tatsächlichen Unterrichtsverlauf nicht fest,
- ist Grundlage für Reflexion und Beratung.

Die folgenden Überlegungen zu einer sinnvollen CLIL-Unterrichtsplanung basieren auf diesen von Klafki entwickelten Prinzipien.

5.4.1 Allgemeine Überlegungen zur CLIL-Unterrichtsplanung

In der allgemeinen Einführung zu diesem Kapitel war darauf hingewiesen worden, dass CLIL-Unterricht aufgrund seines integrativen Charakters eines besonderen didaktischen Zugangs bedarf. Bei unseren allgemeinen Überlegungen zur CLIL-Unterrichtsplanung werden wir auf diesen Zugang ausführlich eingehen, wir müssen allerdings auch die Planungsprozesse, die CLIL-Unterricht unterliegen, in ein allgemeines Schema für Unterrichtsplanung einpassen. In der allgemein-didaktischen Literatur findet sich eine Vielzahl solcher Schemata, die allerdings größtenteils von den unterschiedlichen didaktischen Strömungen, die in den verschiedenen Epochen der Pädagogik vorherrschend waren, geprägt sind. Wir greifen hier das Planungsschema der sogenannten Berliner Schule (Heimann, Otto & Schulz 1965) heraus, das uns von allen das neutralste zu sein scheint.

Die Verfasser des Modells der Berliner Schule sehen jede Art von institutionalisiertem Lernen einbettet in zwei Arten von Rahmenbedingungen, solche, die sich auf persönliche und soziokulturelle Voraussetzungen aller am Unterricht Beteiligten, also der Lernenden und der Lehrenden, beziehen, und solche, die das Umfeld eines Lehr-/Lernkontextes abdecken, also Raum, Ort, Zeit und Institution. Letztere werden auch als äußere Rahmenbedingungen bezeichnet.

Die Bedingungsfelder stellen den Rahmen für den eigentlichen Unterrichtsplan dar, der in der Berliner Schule als ein Netzwerk von Entscheidungsfeldern gesehen wird, die zueinander in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Es sind vier zentrale Entscheidungsfelder, auf die abgehoben wird: Unterrichts-/Lernziele, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmedien. Die Lehrperson kann bei ihrer Unterrichtsplanung von jedem der Entscheidungsfelder ausgehen. Was auch immer sie in diesem ersten Feld entscheidet, wird immer Konsequenzen für die drei anderen Felder haben. So wird z. B. im Geschichtsunterricht eine Entscheidung im Feld ‚Lernziele‘ (Beispiel: Gründe für den Untergang der DDR), Entscheidungen im inhaltlichen Feld nach sich ziehen (der Fall der

Berliner Mauer). Methodisch wird das Thema durch die Analyse von Texten, Materialien und Medien zum Fall der Berliner Mauer abgehandelt. Gruppenarbeit ist in diesem Kontext ein wichtiger Zugang. Im Entscheidungsfeld ‚Unterrichtsmedien‘ sind dann Entscheidungen hinsichtlich der auszuwählenden Medien zu treffen.

Bei den Entscheidungen, welche die Lehrperson zu treffen hat, muss sie immer auch die Bedingungsfelder beachten. So muss sie z. B. die anthropogenen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen, wenn sie ein bestimmtes Thema bearbeiten will. Das Alter der Lernenden spielt hier eine wichtige Rolle ebenso wie ihre kognitive Reife. Die soziokulturellen Voraussetzungen z. B. sind bedeutsam bei der Wahl der Arbeitsformen (Arbeit im Klassenverband, Gruppenarbeit). Und auch die äußeren Rahmenbedingungen dürfen nicht vernachlässigt werden: die Größe des Klassenzimmers sowie der Beginn des Unterrichts.

Bedingungs- und Entscheidungsfelder stellen das Grundgerüst jeder Unterrichtsplanung dar. Auf ihrer Grundlage sollen nun im weiteren Verlauf detailliertere Planungskategorien entwickelt werden, die eine Feinplanung ermöglichen und auch die Besonderheiten der Planung von CLIL-Unterrichtsstunden hervortreten lassen. Wir haben im Folgenden die Planungskategorien in der Form eines Rasters zusammengestellt.

Planungskategorie	Beschreibung der Kategorie
Thema der Unterrichtsreihe	Kurze allgemeine Beschreibung der Unterrichtsreihe, in der die Stunde eingebettet ist. Bezug zum Curriculum und zum schuleigenen Lehrplan herstellen
Thema der Unterrichtsstunde	Kurze Beschreibung des Themas und der Funktion der Stunde in der Unterrichtsreihe
Analyse der Lernvoraussetzungen	Beschreibung der institutionellen Rahmenbedingungen, Schulsituation, anthropogene und soziokulturelle Faktoren der Lerngruppe (Klassensituation und -zusammensetzung, z. B. Lerner mit Migrationshintergrund, Lerner mit Förderbedarf), Lernvoraussetzungen in der Klasse (Lerntempo, Lernniveau, Methodenkompetenz, Disziplin, Leistungsstand, Lernbereitschaft, Motivation, aber auch Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden)
Bestimmung der Lernziele der Stunde	Benennung des übergeordneten Lernziels und der Teillernziele der Stunde: Bestimmung der zu entwickelnden Kompetenzen (als Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten) auf sachfachlicher und fremdsprachlicher Ebene (auch nicht operationalisierbare Kompetenzen, die auch in anderen Fächern gefördert werden, z. B. Präsentationskompetenz, sollten einbezogen werden).
Sachfachliche Analyse der Stunde	Darstellung der sachfachlichen Inhalte der Stunde (Fakten, Begriffe, Zusammenhänge, interkulturelle Inhalte) unter Rückbezug auf den Stand der Fachwissenschaft. Herausarbeitung des globalen Themas und der Teilthemen, Verortung im und Auseinandersetzung mit dem Lehrplan. Verbindung zu den Lernzielen und zur Methode herstellen.
Fremdsprachliche Analyse der Stunde	Darstellung der für die Unterrichtsstunde erforderlichen sprachlichen Mittel: Lexik, Terminologie, Textsorte, Stilebene, Register, Diskursform, fachwissenschaftliche Begründung für die sprachlichen Mittel. Verbindung zu den Lernzielen und zur Methode herstellen.

Didaktisch-methodische Analyse der Stunde	Legitimation des Stundenthemas auf der Grundlage des Curriculums, Beitrag der Stunde zum Kompetenzerwerb, Bezug zur Erfahrungswelt. Altersgemäßheit und Relevanz des Themas für die Lernenden. Diskussion didaktischer Konzepte mit Bezug zur Unterrichtsstunde. Verbindung zu Lernzielen und Inhalten herstellen. Begründung der gewählten Strukturierung der Stunde in die einzelnen Phasen, Begründung der Interaktion und Arbeitsphasen (Bezug zur konkreten Lerngruppe herstellen), Begründung der Auswahl der Medien (Lehrwerk), Begründung der gewählten Sozialformen, der Ergebnissicherung (Lernzielkontrolle), differenzierender Maßnahmen. Begründung für den methodischen Zugriff im Hinblick auf den integrativen Charakter der Unterrichtsstunde (Integration von Sprache und Inhalt). Wie wird sprachsensibles Unterrichten gewährleistet?
Lernzielkontrolle und Ergebnissicherung	Welche Form(en) der Lernzielkontrolle sollen in der Unterrichtsstunde eingesetzt werden? Wenn keine eigentliche Lernzielkontrolle, welche anderen Formen der Ergebnissicherung sollen eingesetzt werden?
Stundenverlaufsplanung	Bestimmung der Lernschrittfolge der Stunde in Form eines Rasters. Es werden verschiedene Raster verwendet.
Hausaufgaben als Ergebnissicherung	Wenn Hausaufgaben eingebracht werden dürfen, Erläuterung und Begründung des geplanten Hausaufgabenformats.

Die Planung einer Unterrichtsstunde sollte sich weitgehend auf alle hier genannten Kategorien beziehen. Dabei brauchen sich Aussagen zu bestimmten Kategorien nicht für jede Unterrichtsstunde zu wiederholen. Das gilt z. B. für die Analyse der Lernvoraussetzungen, die sich im Laufe eines Schuljahres nicht wesentlich verändern. Die Planung einer CLIL-Unterrichtsstunde unterscheidet sich von anderen Unterrichtsstunden dadurch, dass neben der sachfachlichen Analyse der Stunde auch eine fremdsprachliche Analyse durchgeführt werden muss, die von der Sachfachanalyse abhängig ist. Außerdem erfordert die didaktisch-methodische Planung einer CLIL-Stunde eine Analyse der Möglichkeiten, wie die Stunde integrativ und sprachsensibel unterrichtet werden kann.

Die Stundenverlaufsplanung ist eine wichtige Planungskategorie. Sie wurde im allgemeinen Raster nur kurz erwähnt. Im Folgenden soll anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie eine Stundenverlaufsplanung aussehen kann¹³:

Phase	Inhalt und Lernziel	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
Einstieg	Einstieg und Zielsetzung erläutern	Einführende Worte der Lehrperson	Lehrervortrag (transaktional)	PPT-Folie
Problemstellung	Formulierung des Stundenthemas	Spontane Schüleräußerungen, Steuerung durch die Lehrperson	Fragend-entwickelndes Verfahren (interaktional)	Arbeitsvorlage und Tafel

¹³ Stundenverlaufspläne können durchaus auch andere Formen haben. In manchen didaktischen Ansätzen stellen sie die Grundstruktur des Verlaufsplans dar, die oben genannten Kategorien treten dabei in den Hintergrund.

Phase	Inhalt und Lernziel	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
Problemlösung	Beispiel: Lektüre eines Textes zum Thema und zur Verständnissicherung	Spontane Schüleräußerungen, Steuerung durch Lehrperson, sprachliche und inhaltliche Hilfestellung durch Lehrperson	Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Arbeitsvorlage und Tafel
Ergebnissicherung	Schüler können die wesentlichen Inhalte des Textes frei in der Fremdsprache wiedergeben.	Schüler arbeiten in Kleingruppen an wichtigen Teilthemen des Textes. Ergebnisse werden nach Abschluss dem Plenum vermittelt.	Gruppenarbeit	Poster

5.4.2 Ein Beispiel für die Planung einer CLIL-Unterrichtsstunde

In diesem Abschnitt soll das oben vorgestellte abstrakte Planungsraster mit Leben erfüllt werden, indem wir die jeweiligen Planungskategorien konkret auf der Basis einer Unterrichtsstunde beschreiben. Als Unterrichtsstunde haben wir eine Stunde aus dem Geschichtsunterricht ausgewählt, in der der Fall der Berliner Mauer thematisiert wird.

Planungskategorie	Beispiel
Thema der Unterrichtsreihe	Das Thema der Unterrichtsreihe lautet: ‚Das Ende der DDR‘ (Thema ist Teil des Curriculums).
Thema der Unterrichtsstunde	Das Thema der Stunde lautet: Der Fall der Mauer. Es wird der 9. November 1989 thematisiert, als die Grenzbefestigungen und die Berliner Mauer fielen.
Analyse der Lernvoraussetzungen	Die Lernvoraussetzungen hängen von der Lerngruppe ab, in der der Unterricht erteilt wird. Neben der Klassen- und Schulsituation sind auch die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler zu berücksichtigen.
Bestimmung der Lernziele	Übergeordnetes Lernziel: Bei den Lernenden Verständnis dafür zu entwickeln, warum ein Unrechtsstaat wie die DDR untergehen musste. Sachfachliche Teillernziele: Kenntnisse > Was war in den letzten Wochen vor dem Mauerfall geschehen? Fertigkeiten> Anhand welcher Materialien lassen sich die Ereignisse des 9. Novembers erschließen? Fähigkeiten > Wie lassen sich die Ereignisse des 9. Novembers interpretieren. Sprachliche Teillernziele: Entwicklung von Hör- und Leseverstehen spezifischer Textsorten wie historische Dokumente, zeitaktuelle Filmdokumente.
Sachfachliche Analyse der Stunde	Darstellung der sachfachlichen Inhalte der Stunde: Sachkompetenz > Eine Pressekonferenz führt zur versehentlichen Öffnung der Mauer. Urteilskompetenz > Konsequenzen, die eine falsche Nachricht für die Entwicklung von Geschichte hat (Emser Depeche, Pressekonferenz Schabrowski). Handlungskompetenz > Entwicklung eines allgemeinen Geschichtsbewusstseins.

Planungskategorie	Beispiel
Fremdsprachliche Analyse der Stunde	Es ist das Sprachmaterial zusammenzustellen, das für das Verständnis der Pressekonferenz erforderlich ist. Es ist das Sprachmaterial zusammenzustellen, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre allgemeine Geschichtsbewusstheit im Unterricht ausdrücken zu können.
Didaktisch-methodische Analyse der Stunde	Im Mittelpunkt der Stunde steht die Herausbildung von Urteilskompetenz, d. h. beurteilen zu können, welche Konsequenzen eine bewusst oder unbewusst irrige Aussage haben kann. Hohe Relevanz des Themas fake news: Es ist nicht nur altersmäßig relevant, sondern auch von genereller Tragweite. Zudem sollte die Bedeutung dieses weltpolitischen Ereignisses herausgearbeitet werden. Medien: Auswahl von authentischen Medien und Materialien aus dem Internet, weil diese am besten die Situation zum Zeitpunkt des Mauerfalls wiedergeben. Sozialformen: Sollten variiert werden (Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, etc.). Begründung für den methodischen Zugang im Hinblick auf die Integration von Sprache und Inhalt (CLIL): Audiovisuelle Medien integrieren Sprache und Inhalt. Fremdsprachliche Elemente können aus Bildern oder Fotos erschlossen werden, wenn sie nicht verstanden werden. Die integrativen Zusammenhänge sind allerdings im Unterricht abzuarbeiten.
Lernzielkontrolle und Ergebnissicherung	Entscheidung über Formen der Lernzielkontrolle, die im Unterricht einzusetzen sind: Gruppenreferate am Ende einer Gruppenarbeit. Hausaufgaben als Ergebnissicherung: Wohl nicht geeignet.
Stundenverlaufsplanung	Begründung für die Strukturierung der Unterrichtsstunde: Einstieg > Urteilsvermögen für historische Zusammenhänge wecken; Problemstellung > Formulierung des Themas (Fall der Mauer); Problemlösung > Lektüre eines Textes oder einer Bilderleiste oder eines Videos zum Mauerfall; Ergebnissicherung > Wesentliche Ideen aus den Materialien können frei wiedergegeben werden. Begründung für die Interaktion und die Arbeitsphasen: Einstieg > Lehrervortrag; Problemstellung > fragend-entwickelndes Verfahren; Problemlösung > fragend-entwickelndes Verfahren; Ergebnissicherung > Gruppenarbeit.

Anregungen zur Reflexion und zur eigenen Planung

A. Schülerinnen und Schüler haben vor allem in den Anfangsjahren große Schwierigkeiten, Nachschlagewerke jeglicher Art angemessen zu nutzen.

Wie würden Sie den Lernenden dabei helfen, Strategien zu entwickeln, um mit Wörterbüchern, pädagogischen Grammatiken und der Recherchefunktion im Internet so umzugehen, dass sie daraus einen persönlichen Mehrwert für die Arbeit im Sachfach und mit der Sprache entwickeln?

B. Beim sprachsensiblen Unterrichten sollte die Lehrperson Gesprächsstrategien einsetzen, die dazu beitragen, dass die Lernenden im Unterricht sowohl fachlich als auch sprachlich gefördert werden.

Welche Gesprächsstrategien würden Sie bevorzugt einsetzen, um diese Ziele zu erreichen?

C. Planen Sie konkret eine Unterrichtsstunde aus Ihrem Sachfach auf der Grundlage der in Kapitel 5.4.1 entwickelten Planungskategorien.

Kapitel 6

**Ausgestaltung von CLIL-
Unterricht: kompetenz-
und handlungsorientierte
Aufgaben und ihre
Materialien**

Kapitel 6

Ausgestaltung von CLIL-Unterricht: kompetenz- und handlungsorientierte Aufgaben und ihre Materialien

Wie schaffe ich es, einen handlungsorientierten CLIL-Unterricht zu gestalten? Die Materialien und Lehrwerke geben das doch gar nicht her.

Lass doch deine Lernenden richtige Probleme lösen! Das ist ohnehin wichtig für ihr gesamtes Leben. Zudem strukturiert es den Unterricht. Materialien findest Du in den verschiedensten Quellen.

Um sich dem Thema der Ausgestaltung von CLIL-Unterricht zu nähern, rückt dieses Kapitel kompetenz- und handlungsorientierte Aufgaben in den Mittelpunkt. Zum besseren Verständnis wird zunächst das Prinzip der Kompetenzorientierung kurz beleuchtet, wobei Erkenntnisse aus Kapitel 4 einfließen. Das so entstandene Bild von kompetenzorientierten Lernarrangements wird dann um die korrespondierende Dimension der handlungsorientierten CLIL-Aufgaben erweitert.

Auf dieser theoretischen Grundlage wird ein schulpraktisches Beispiel aus dem Kunstunterricht ausführlich vorgestellt und somit gezeigt, wie kompetenzorientierte und handlungsorientierte Lernarrangements im CLIL-Unterricht – in der schulischen Praxis also – gestaltet werden können. Zudem werden auch für andere CLIL-Fächer kompetenzorientierte und handlungsorientierte Unterrichtsideen und Aufgabenstellungen skizziert.

Themenfelder des Kapitels

- CLIL als Ort sachfachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzerwerbs
- Die ‚komplexe Kompetenzaufgabe‘ als Gestaltungsmittel des CLIL-Unterrichts
- Materialien im Kontext von handlungs- und kompetenzorientiertem CLIL-Unterricht
- CLIL Praxis: Detailliertes Beispiel einer komplexen Kompetenzaufgabe im Kunstunterricht

6.1 CLIL-Unterricht als Ort der sachfachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzorientierung

In den letzten Jahren ist es in der Europäischen Union zu einer weitreichenden Neuausrichtung schulischer Bildungsziele und der damit verbundenen Bildungsprozesse gekommen. Schulisches Lernen orientiert sich insbesondere daran, den Lernenden den Aufbau von ‚Kompetenzen‘ zu ermöglichen. Inwiefern diese Kompetenzorientierung das Unterrichtsgefüge nachhaltig verändert, zeigt bereits die Begriffsdefinition. So versteht man unter ‚Kompetenzen‘ in der viel zitierten Definition von Weinert:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2003:27-28)

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsauslegung wird deutlich, dass innerhalb von Kompetenzen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten vereint werden. Ein kompetenzorientierter Unterricht fokussiert also nicht mehr (nur) das Verstehen, Erlernen und Reproduzieren von abstraktem Wissen, sondern ist (vielmehr) darauf ausgelegt, erworbenes Wissen in die soziale Wirklichkeit zu übertragen und hier zur Anwendung zu bringen. In Folge werden die Lernenden im kompetenzorientierten Unterricht mit konkreten lebensweltlich relevanten Problemen konfrontiert, die durch verantwortungsvolles Handeln erfolgreich gelöst werden sollen. Lerninhalte des kompetenzorientierten Unterrichts bilden demnach reale, motivierende und interessante Problemstellungen ab und flankieren diese mit entsprechenden Problemlösungsaufgaben. Diese Art des aufgabenorientierten Lernens ist als lernerzentriert zu bezeichnen, da die Lernenden – im Idealfall – selbstaktiv und selbstständig ihre Lösungswege finden und begehen. Bei zunehmender Komplexität der Aufgaben wird sich der kompetenzorientierte Unterricht sicherlich der ebenfalls lernerzentrierten Projektarbeit öffnen. Hierbei haben die Lernenden die Möglichkeit, zeitlich ausgedehnt und entsprechend weitreichender und vielschichtiger in die komplexen Problemzusammenhänge einzutauchen. Dabei vollzieht sich projektbasiertes Arbeiten in der Regel arbeitsteilig, sodass Gruppen von Lernenden jeweils Facetten eines Themas bearbeiten und diese am Ende in ein Gesamtergebnis zusammenführen (Stoller 2006; Quartapelle 1999).

In den vorangegangenen Kapiteln ist bereits herausgestellt worden, dass CLIL-Unterricht aufgrund seines integrativen Charakters und seiner doppelt-fokussierten didaktischen Ausrichtung in zweierlei Hinsicht kompetenzorientiert wirkt: In erster Linie ist er Sachfachunterricht und dient dem Erwerb sachfachlicher Kompetenzen, als fremdsprachlicher Unterricht ist er zudem an der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen interessiert. Diese beiden Stoßrichtungen der Kompetenzorientierung erscheinen auf den ersten Blick nicht wirklich eng verwandt und daher nicht einfach miteinander kombinierbar, auf den zweiten Blick aber ergeben sich sehr wohl Überschneidungen, die im Folgenden kurz aufgezeigt werden (vgl. auch Kapitel 4).

Die Überlagerung von sachfachlicher und fremdsprachlicher Kompetenz im CLIL-Unterricht entspringt unmittelbar dem Feld der fremdsprachlichen Bildung. Der im Jahr 2001 veröffentlichte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) beschreibt in seinen Kann-Formulierungen die verschiedenen Kompetenzniveaus, die Fremdsprachenlernende im Unterricht entwickeln. Je nach fremdsprachlicher Niveaustufe (A1/A2 – B1/B2 – C1/C2) verfügen die Lernenden über ein gewisses Maß an kommunikativer Handlungsfähigkeit. Der GeR spricht in diesem Zusammenhang davon, dass sich fremdsprachliche Kompetenzen zunächst in elementarer Sprachverwendung (Stufe A), dann in selbstständiger Sprachverwendung (Stufe B) und schließlich in kompetenter Sprach-

verwendung (Stufe C) äußern. Entsprechend dieser Stufen können sich Lernende also in kommunikativen Situationen mehr oder weniger fremdsprachlich kompetent verständigen und miteinander (inter)agieren. Sie können unterschiedliche Textsorten mehr oder weniger kompetent verstehen, bzw. selber adressatengerecht verfassen; sie können mehr oder weniger kompetent fremdsprachliche Strukturen aufbauen und diese, wenn nötig, selbst korrigieren. Schließlich zeigen die unterschiedlich kompetenten Lernenden ein gewisses Maß an interkultureller Kompetenz (vgl. Kapitel 3). Sie unterscheiden sich also in ihren Haltungen und Einstellung gegenüber anderen Kulturen und ihrer Fähigkeit offen, erfolgreich und angemessen mit Individuen und Gruppen dieser anderen Kulturen zu interagieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich kompetenzorientierte fremdsprachliche Bildung als eine fruchtbare Weiterentwicklung früherer Ansätze des Fremdsprachenlernens erweist. Sie stellt die funktional-kommunikativen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) nicht mehr in den Mittelpunkt, sondern hat sich der kommunikativen Handlungsfähigkeit verschrieben. Diese beinhaltet die Fähigkeit zur Rezeption, Produktion Interaktion und nun auch Mediation, wobei die Lernenden ihre kommunikative Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit konkreten und komplexen Problemstellungen erlernen. Diese Herangehensweise – und hier ergibt sich die Überschneidung mit dem sachfachlichen Lernen – hat immer eine bedeutungsvolle, lebensweltlich relevante, inhaltliche Dimension. Die Fremdsprache an sich, so z. B. ihre grammatikalische Struktur, kann die Lernenden nicht zum kommunikativen Handeln bringen. Vielmehr sind es gesellschaftliche und wissenschaftliche Fragen und Themen, die die Lernenden zur Teilnahme und Teilhabe an ‚wahren‘ Diskursen einladen und so zu kommunikativer Handlungsfähigkeit führen.

Die inhaltliche Dimension des kompetenzorientierten Unterrichts – die komplexen realweltlichen Aufgaben also – führen zur Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen. Dabei wird die fremdsprachliche Diskursfähigkeit zum Bindeglied von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen und avanciert zum Ziel des CLIL-Unterrichts (vgl. z. B. Bonnet, Breidbach & Hallet 2009). Um an den fremdsprachlichen Diskursen teilhaben zu können, bedarf es dreierlei Dinge. Zunächst ist spezifisches sachfachliches Wissen nötig. Zudem bedarf es einer fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, die den fachlichen Diskursen (und ihren spezifischen Diskursformen, z. B. wissenschaftliche Poster) zuträglich ist. Schließlich geht es darum, die „Diskurse reflexiv zu verstehen und sich zu verdeutlichen, welche Erkenntnisweisen in bestimmten Fächern realisiert werden. Das bedeutet [...] zu verstehen, welche Art von Welt durch welche Sprechweise erzeugt wird“ (Bonnet 2015:166).

Wie kann nun der CLIL-Unterricht praktisch ausgestaltet werden, der sich diesen drei Dingen verschreibt? Durch welches methodische Arrangement kann also kompetenz- und handlungsorientiert das sachfachliche und fremdsprachliche Lernen integriert unterrichtet werden? Hierbei handelt es sich wohl um die Schlüsselfragen der CLIL-Didaktik. Es bleibt nach wie vor zu sagen, dass hier noch keine allgemeingültige und fächerübergreifende methodische Lösung gefunden wurde. Es gibt allerdings vielversprechende Ansätze und einer dieser soll hier theoretisch vorgestellt und beispielhaft schulpraktisch

umgesetzt werden. Es handelt sich hierbei um die Arbeit von Wolfgang Hallet zur ‚komplexen Kompetenzaufgabe‘. Zwar ist die komplexe Kompetenzaufgabe ursprünglich im Kontext der kompetenzorientierten Fremdsprachendidaktik erwachsen, sie ist aber – aus oben genannten synergetischen Gründen – sehr gut auf das (sachfachliche) Feld der CLIL-Didaktik zu übertragen (Hallet 2013).

6.2 Die komplexe Kompetenzaufgabe im CLIL-Unterricht

Wie Hallet darstellt, laden komplexe Kompetenzaufgaben die Lernenden dazu ein, sich mit lebensweltlich relevanten und konkreten Problemstellungen auseinanderzusetzen. Der Unterricht wird handlungs- und kompetenzorientiert gestaltet, wobei sich die Lernenden vertieft mit gesellschaftlich und wissenschaftlich tragfähigen Fragen und Themen beschäftigen und versuchen, diese gemeinschaftlich zu durchdringen. Der Lernprozess wird mit einem Outcome – einem Lernprodukt also – abgerundet.

Aus dieser Sequenzierung wird bereits deutlich, dass eine komplexe Kompetenzaufgabe ihr Lernziel klar definiert und somit darüber bestimmt, über welche Lernprozesse und Arbeitsweisen dieses Ziel im Unterricht erreicht wird. Entsprechend beeinflusst die komplexe Kompetenzaufgabe auch, welche Materialien und Medien zum Einsatz kommen. Komplexe Kompetenzaufgaben lösen also eine Kaskade von unterrichtlich relevanten Entscheidungen aus und bestimmen einfach gesagt darüber: wie, weshalb, warum, wer mit wem, zu welchem Inhalt und mit welchen Mitteln und Wegen arbeitet (vgl. Breen 1984:56).

Komplexe Kompetenzaufgaben sind nach Hallet durch folgende wesentliche Merkmale bestimmt:

Lebenswelt und Topikalität

Unmittelbare Orientierung an lebensweltlichen Diskursen und Problemstellungen beziehungsweise deren Modellierung stellt die beste Gewähr dafür dar, dass komplexes und authentisches Problemlösungshandeln initiiert wird.

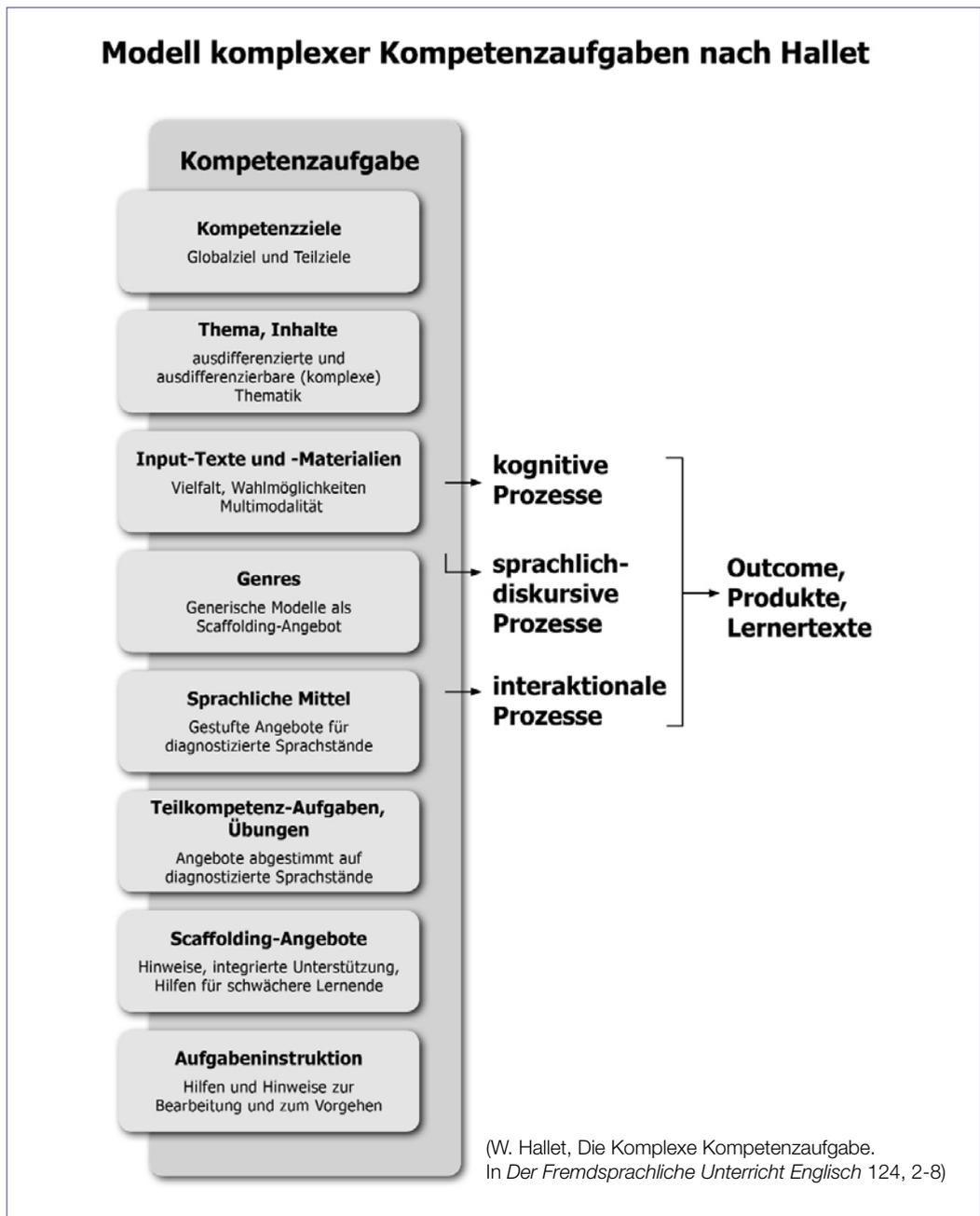
Komplexität

Kompetenzaufgaben sind aufgrund der lebensweltlichen Orientierung immer komplex. Diese Komplexität spiegelt sich in dem der Aufgabe zugrundeliegenden Material, das nicht eindimensional, sondern multimedial und multimodal sein sollte. Die Bearbeitung solcher Aufgaben erfordert daher Aktivierung von Vorwissen, Schemawissen und bereits erworbener Kompetenzen.

Kompetenzentwicklung

Ziel der komplexen Kompetenzaufgabe ist die Wiederaufnahme, Weiterentwicklung und Vernetzung von bereits erworbenen Kompetenzen im diskursiven Kontext der Problemstellungen; darüber hinaus wird der Erwerb neuer Kompetenzen angestrebt.

Abb. 5:



Prozessinitiierung

Komplexe Aufgaben initiieren drei verschiedene Arten von Prozessen:

- kognitive Prozesse (inhaltliche/wissensbasierte Dimension)
- sprachlich-diskursive Prozesse (Aushandlung der Problemlösung und Präsentation der Ergebnisse)

- und sozial-interaktionale Prozesse (kooperative Zusammenarbeit und Aushandeln der Problemlösung)

Offenheit

Komplexe Aufgaben determinieren weder den Problemlösungsweg noch das konkrete Ergebnis. Durch die Aufgabenstellung wird lediglich die Gestalt und Form des Lernerproduktes festgelegt.

Prozessstrukturierung

Komplexe Aufgaben sollten entsprechend der kognitiven, sprachlich-diskursiven und interaktionalen Schrittfolge und dem möglichen/erwünschten Verlauf des Lern- und Arbeitsprozesses konzipiert sein. Durch Sequenzierung und Hinweisen zum problemlösenden Vorgehen und durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel wird die Arbeit der Lernenden unterstützt und strukturiert.

Auf der Grundlage dieser Merkmale erarbeitet Hallet des Weiteren ein Aufgabenmodell, das im dreifachen Sinn Modellcharakter hat: Erstens ist es ein Kompetenzmodell und bildet die erforderlichen Kompetenzen ab, die im Kontext des Problemlösungsprozesses erforderlich sind. Zweitens ist es ein didaktisches Prozessmodell, welches die Prozesse im Verlauf der (unterrichtlichen) Problembearbeitung darlegt. Drittens ist es ein Aufgaben- und Planungsmodell, das den Lehrenden als Hilfsmittel für die vorbereitende, begleitende und nachbereitende Reflexion des Unterrichts dient.

Kompetenzziele

Das übergeordnete Ziel der komplexen Kompetenzaufgabe besteht darin, kognitive, sprachlich-diskursive und sozial-interaktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die zur Bewältigung der lebensweltlichen Problemsituation notwendig sind. Hierbei ist es sinnvoll neben diesem Globalziel auch Teilziele (Teilkompetenzen), die zur Erreichung des Globalziels erforderlich sind, zu formulieren.

Thema

Thematisch ist von Bedeutung, dass man sich an der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden orientiert, um so ein hohes Maß an Involviertheit und Motivation zu erreichen. Zudem sind komplexe Themen zu wählen, die somit ausdifferenzierbar, mehrdimensional und facettenreich sind.

Input, Material

Das Materialarrangement repräsentiert die facettenreiche und mehrdimensionale Problemstellung und somit den Diskussionsausschnitt des Themas. Das Material muss hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades den Lernenden fordernd und fördernd sein und idealerweise multimedial und multimodal konzipiert sein.

Genres

Die generischen Formen der verwendeten Materialien (z. B. Broschüre einer politischen Kampagne) und der zu erarbeitenden Lernerprodukte (z. B. ein argumentativer Dialog)

sind bewusst zu machen. Auf dieser Basis sind die strukturellen Besonderheiten der jeweiligen Textsorten zu erlernen und anzuwenden. Letzteres kann über *Scaffolding*-Angebote zu Strukturregeln und Mustern der einzelnen Textsorten erfolgen.

Sprachliche Mittel

Das Kommunikations- bzw. Interaktionsziel determiniert die zu erwerbenden sprachlichen Mittel. Oft ist es sinnvoll, die sprachliche Mittel in einer eigenen Phase einzuführen und anschließend in der inhaltlich-thematischen Arbeit zum Einsatz zu bringen.

Teilkompetenzaufgaben / Übungen

Übungen zum Erwerb von Teilkompetenzen, die im Gesamtkontext der komplexen Kompetenzaufgabe notwendig sind, können eigenständig fokussiert werden. Dabei sollte differenziert vorgegangen und sichergestellt werden, dass diese Übungen zur erfolgreichen Bewältigung der komplexen Aufgabe nötig sind und den Lösungsweg befördern.

Scaffolding-Angebote

Hierbei handelt es sich um differenzierte Hilfestellungen, die die Lernenden bei Bedarf für die Bearbeitung der Aufgabe nutzen können.

Aufgabeninstruktion

Die Aufgabenstellung muss Hilfe und Hinweise zur Bearbeitung der komplexen Kompetenzaufgabe bieten, sie spiegelt die verschiedenen und facettenreichen Problemlösungs- und Arbeitsprozesse wider. Instruktionen sind in nachlesbarer Form vorzulegen, sodass sie im gesamten Arbeitsprozess präsent sind.

Outcome / Lernerprodukt

Das Produkt der Lernenden ist der Zielpunkt des Arbeitsprozesses. Der Weg zu diesem Ziel bestimmt elementar die Lernprozesse; Art, Umfang, Ziel des Produkts ist in der initiierenden Aufgabenstellung vorzudefinieren.

6.3 Materialien im Kontext von kompetenz- und handlungsorientierten Aufgaben im CLIL-Unterricht

Die kompetenzorientierten und handlungsorientierten Aufgaben des CLIL-Unterrichts – die komplexen Kompetenzaufgaben also – steuern das Unterrichtsgeschehen grundlegend: Sie definieren Lernprodukt und Lernziel und legen als Folge geeignete Lernprozesse und Arbeitsweisen nahe. Das Lernziel und die darin eingeschlossenen Lernprozesse und Arbeitsweisen bestimmen natürlich auch die im Unterricht zu nutzenden Materialien und Medien. Diese Kausalzusammenhänge stehen mit den gängigen Überlegungen zur Unterrichtsplanung in Einklang. So verdeutlicht beispielsweise die im Kapitel 5 vorgestellte Berliner Schule der Pädagogik (Heimann, Otto & Schulz 1965) in ihrem Modell von Unterricht, dass Lernziele, Inhalte, Methoden und die Medien (zu welchen auch die Un-

terrichtsmaterialien gehören) als Entscheidungsfelder des Unterrichts sich gegenseitig bedingen. So wird im Modell der Berliner Schule deutlich, dass die Entscheidungen über die Unterrichtsmaterialien nicht losgelöst von den drei anderen Feldern gesehen werden dürfen. Die Wahl der Materialien wird bestimmt durch das gesetzte Lernziel, die gewählte Methode und natürlich durch die Inhalte, die vermittelt werden sollen, die Materialien bestimmen wiederum die Entscheidungen in den drei anderen Feldern. Ähnlich dem Modell der Berliner Schule wird im hier vorgestellten Ansatz die komplexe Kompetenzaufgabe zum Kern der didaktischen Entscheidungsfelder und ihres Zusammenspiels.

Die kompetenzorientierten und handlungsorientierten Aufgaben des CLIL-Unterrichts erfordern den Einsatz von Materialien, die nicht nur der Vermittlung von Informationen und Wissen dienen. Vielmehr sollten CLIL-Materialien einen Auszug aus einem lebensweltlich und sachfachlich relevanten Diskurs widerspiegeln und die Lernenden dabei schrittweise an eine inhaltliche Problemstellung heranführen. Diese Problemstellung ist wiederum die Grundlage für das (unterrichtliche) Handeln der Lernenden. Um das Handeln zu fördern, sollten CLIL-Materialien sowohl die Motivation der Lernenden als auch ihr Problemlösungsverhalten positiv beeinflussen. Dabei gilt es, den Lernenden sukzessive Materialien bereitzustellen, die es ihnen ermöglichen, die zunehmend komplexer werdende und facettenreiche Aufgabe zu lösen. Dabei sollten CLIL-Materialien so angelegt sein, dass sie in den Lernenden den Drang generieren, über das vorhandene Material hinaus auch mit anderen Quellen zu arbeiten.

Der integrative und doppelt fokussierte Charakter des CLIL-Unterrichts hat zusätzliche Auswirkungen auf das Materialdesign. Die Materialien müssen nämlich sowohl für die Förderung des Sachfachs als auch für die Förderung der Fremdsprache geeignet sein, d. h. sie müssen den spezifischen Kriterien, die an Sachfachmaterialien zu richten sind, gerecht werden, aber auch dazu beitragen, das fremdsprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es ist somit die Aufgabe all derjenigen, die CLIL-Materialien erstellen, sie auswählen und bewerten, dieses Beziehungsverhältnis zwischen Sachfachinhalten und Fremdsprache so auszubalancieren, dass das jeweils auf dem Prüfstand stehende Material dem Kriterium einer integrativen Nutzung gerecht wird. Die in Kapitel 2 und Kapitel 5 vorgestellten Prinzipien des sprachsensiblen Arbeitens helfen entscheidend dabei, CLIL-Materialien zu entwerfen bzw. zu überarbeiten, die neben sachfachlichen Lernprozessen auch fremdsprachliche Lernprozesse initiieren. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass CLIL-Materialien – da sie ja einen wahren und keinen konstruierten bzw. simulierten inhaltlichen Diskurs widerspiegeln – die Sprachkompetenz der Lernenden in der sogenannten Bildungssprache fördern.

Arten von CLIL-Material und Materialquellen

Texte als wichtigste Materialien

Wenn wir uns (traditionellen) Sachfachunterricht im Hinblick auf die angebotenen Materialien anschauen, so stellen wir fest, dass diese sich weitestgehend durch die Verwendung geschriebener Sprache – teilweise durch Bilder und Graphiken unterstützt – charakterisieren lassen. Der Unterricht an unseren Schulen ist nach wie vor stark text-

basiert und benutzt andere Materialarten nur zögerlich. Nimmt man die von Verlagen veröffentlichten Lehrwerke für den muttersprachlichen Sachfachunterricht genauer unter die Lupe, ist festzustellen, dass in allen Lehrwerken Texte die bei weitem wichtigste Rolle spielen. Das Lehrwerk der Zukunft, das schon seit vielen Jahren im Mittelpunkt der Diskussionen innovativ orientierter Didaktiker steht und sich u. a. durch seine Vernetzung mit den digitalen Medien auszeichnen soll, existiert nach wie vor noch nicht wirklich.

Aussichten für den CLIL-Unterricht

Für den CLIL-Unterricht hat die skizzierte Entwicklung Vor- und Nachteile. Zu den Nachteilen gehört, dass wir in näherer Zukunft nicht damit rechnen können, von den Verlagen neuartige, innovative und multimodale Lehrwerke zu bekommen. CLIL-Lehrwerke oder selbst weniger umfassende CLIL-Materialien dieser Güte, werden wohl ein Wunschtraum bleiben, wenn muttersprachliche Sachfachlehrwerke noch immer vorwiegend konventionell und traditionell gestaltet sind. Die CLIL-Lehrenden sind also für die Materialiendimension des Unterrichts federführend verantwortlich. Sie sind es, die für die kompetenz- und handlungsorientierten Lernszenarien des CLIL-Unterrichts geeignete Materialien bereitstellen.

Eine solche Situation hat allerdings auch Vorteile. Der wichtigste ist, dass die Lehrperson mit der Verantwortung natürlich auch die Freiheit hat, Materialien auszuwählen, die nach ihrer Meinung den Unterrichtszielen am ehesten gerecht werden. Die Lehrperson sucht also die Materialien aus, die mit dem methodischen Zugang am besten zusammenpassen oder die gewählten Inhalte am besten repräsentieren. Dabei kann sie auch in viel stärkerem Maße von dem Potenzial der neuen Medien Gebrauch machen als dies in einem lehrwerkorientierten Unterricht machbar ist. Das Fehlen geeigneter Lehrwerke ist gerade für den CLIL-Unterricht von Vorteil, da im lehrwerksungebundenen Unterricht die nötige Kompetenz- und Handlungsorientierung sicherlich konsequenter umgesetzt werden kann.

Arten von Materialien

Auf welche Arten von Materialien sollte nun die CLIL-Lehrperson, die kompetenz- und handlungsorientiert arbeiten möchte und kein geschlossenes Lehrwerk für den Unterricht zur Verfügung hat, zurückgreifen? Das Angebot, das sich im Internet findet, ist variabel und zeichnet sich größtenteils durch Authentizität aus. Authentische Materialien sind Materialien, die nicht mit dem expliziten Ziel entwickelt wurden, für Unterrichtszwecke eingesetzt zu werden.

Kombinierte Materialien

Im Gegensatz zu den traditionellen Lehrwerksmaterialien zeichnen sich Internetmaterialien durch ihre multimodale Zugänge aus. Neben Texten finden sich nicht nur Bilder, Graphiken, Tabellen, sondern auch abrufbare Bildsequenzen, Videoclips etc., die bestimmte komplexe Sachverhalte entweder textbegleitend oder texterweiternd darstellen. Gerade für den CLIL-Unterricht sind solche medial-kombinierten Materialien von großer Bedeutung, da sie in hohem Maße dazu beitragen, Verstehensprozesse zu befördern

und in gewisser Weise als Stützgerüste (*Scaffolding*) für das Verständnis der Inhalte dienen. Mediale Vielfalt ist nicht nur aus diesem Grunde eine zentrale Forderung, die an CLIL-Materialien zu stellen ist; sie ermöglicht auch, dass die Unterschiedlichkeit der Lernpräferenzen der einzelnen Lernenden (visuelle, auditive, haptische Lernpräferenzen) in höherem Maße zum Tragen kommt und erfolgreiches Lernen bewirkt.

Seit das multimediale Lernen aufgrund der modernen technischen Möglichkeiten stärker in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen gerückt ist, hat man in der Lernpsychologie versucht, mehr über die Prozesse, die bei der Verarbeitung ablaufen, in Erfahrung zu bringen. Die Gedächtnispsychologie spielt dabei eine wichtige Rolle, sie geht ebenso wie viele Lerntheorien davon aus, dass die Informationsaufnahme weitgehend über den auditiven und den visuellen Kanal abläuft.

In der ersten Phase der eigentlichen Informationsverarbeitung werden zu verarbeitende Informationen vom sensorischen im Arbeitsgedächtnis abgespeichert und dann weiterverarbeitet. Bei der Verarbeitung vieler komplexer Informationen kann es – wenn nur einer der beiden Kanäle für den Informationstransport genutzt wird, z. B. weil keine Angebote für den anderen Kanal gemacht werden – zu einer kognitiven Überlastung des genutzten Kanals kommen. Wenn Hörer z. B. gesprochene Sprache, etwa eine Rede im Radio, verarbeiten, kann es leicht geschehen, dass der auditive Kanal überlastet wird (hohe Geschwindigkeit des Sprechers, große Informationsdichte, Geräusche). Ähnliches gilt, wenn nur der visuelle Kanal genutzt werden kann (hohe Bildgeschwindigkeit, fehlende Informationen auf dem auditiven Kanal, Flimmern).

Aus diesen Beobachtungen wurde von einigen Lernpsychologen die sogenannte kognitive Belastungstheorie (*cognitive load theory*) abgeleitet (vgl. Sweller 2005; Mayer 2009). Wenn Lernende gleichzeitig auf beiden Kanälen Informationen aufnehmen – so lautet die auf den ersten Blick paradoxe Annahme – reduzieren sich die Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses: es kann mehr Informationen verarbeiten. Der parallele Einsatz beider Kanäle kann die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses erhöhen. Allerdings darf daraus nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die mehrkanalige Verarbeitung einer Information die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses verdoppelt. Denn die Informationsaufnahme Prozesse laufen nacheinander ab, allerdings parallel in beiden Kanälen.

Didaktisch leiten die Vertreter der kognitiven Belastungstheorie aus ihren Überlegungen ab, dass bei der Gestaltung von Lernmaterialien beide Kanäle so „belegt“ werden sollten, dass sie den komplexen Lerninhalt komplementär repräsentieren. Lernmaterialien, die den Lernstoff mehrkanalig, d. h. multimedial, präsentieren, sind nach ihrer Meinung effizienter als monomediale Materialien, bei welchen es in stärkerem Maße zu einer kognitiven Belastung kommen kann. Lerninhalte sollten deshalb sowohl auditiv wie visuell präsentiert werden; so werden beide Kanäle entlastet. Eine detailliertere Darstellung dieses Sachverhaltes findet sich in Sauer & Wolff (2018).

Integration von didaktischem Material

Natürlich eignen sich auch didaktische Materialien für den Einsatz im CLIL-Unterricht. Muttersprachliche Lehrwerke, z. B. deutsche Geschichtsbücher, können von italieni-

schen CLIL-Lehrenden durchaus als Grundlage für den fremdsprachlichen Geschichtsunterricht verwendet werden. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, dass in muttersprachlichen Lehrwerken natürlich eine kulturell-eingefärbte Sicht bzw. Herangehensweise an eine Thematik umgesetzt wird. Hier ist im Sinne des interkulturellen Lernens im CLIL-Unterricht (vgl. Kapitel 3) auf eine kulturvergleichende Arbeitsweise zu achten. Zudem sind in Lehrwerken auch immer ländertypische unterrichtsmethodische Zugänge angelegt, die auch nicht eins-zu-eins auf den Lernkontext anderer Länder zu übertragen sind. Schließlich ist anzumerken, dass im CLIL-Unterricht ja doppelt-fokussiert gearbeitet wird und die (fremd)sprachliche Dimension in muttersprachlichen Lehrwerken in der Regel nicht abgedeckt wird.

Insgesamt sollten Materialien – auch didaktisierte – immer durch andere Angebote ergänzt und gestützt werden. Es wird ohnehin so sein, dass man für den eigenen Unterricht kaum ein perfektes, medial reiches Materialangebot findet, sodass das selbstständige Zusammenstellen, Modifizieren und Anreichern von Materialien zu den Hauptaufgaben der CLIL-Lehrenden gehört.

Internetportale

In einschlägigen CLIL-Internetportalen finden sich mehr und mehr Materialien, die von CLIL-Lehrenden entwickelt und erprobt wurden und nun auch anderen Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden.

6.4 CLIL-Praxis: Detailliertes Beispiel einer komplexen Kompetenzaufgabe im CLIL-Kunstunterricht

Im Folgenden soll nun am Beispiel einer komplexen Kompetenzaufgabe gezeigt werden, wie man die bisherigen theoretischen Überlegungen dieses Kapitels konkret in die Praxis umsetzen kann. Angelika Krabb zeigt dies ausführlich vor dem Hintergrund ihres Kunstunterrichts, den sie in vorausgegangenen Kapiteln aus anderen Perspektiven skizziert hatte.

Das berühmteste Monogramm der Kunstgeschichte

Welche Werte und geistigen Bilder assoziieren wir mit VW, CC und HBO? Was wären Chanel, Luis Vuitton und Rolls Royce ohne ihre Monogramme als Logo? Unsere Lernenden sehen jeden Tag Logos und Monogramme, aber ist ihnen die Aussagekraft und deren ‚Macht‘ auch wirklich bewusst?



Abb. 6: Monogramm
Albrecht Dürer

Monogramme sind und waren schon immer von höchster Bedeutung. Sie werden von erfolgreichen Wirtschaftsunternehmen eingesetzt, um ein augenblickliches Wiedererkennen einer Marke, hinter der eine spezielle Unternehmungsphilosophie steckt, zu garantieren und so Markenbewusstsein zu schaffen und ein individuelles

Image widerzuspiegeln. Monogramme sind aber keine Erfindung unserer Zeit. Herrscher wie schon Karl der Große oder Heinrich III, mächtige Dynastien wie die Habsburger, Kirchenfürsten, ja selbst die alten Römer kannten schon die Wirkung ihrer Monogramme als Zeichen ihrer Macht und ihres Einflusses.

Das wohl bekannteste Monogramm in der Kunstgeschichte hat Albrecht Dürer kreiert. Sein Monogramm sollte nicht nur als Signatur dienen, sondern auch das Unternehmen ‚Dürer‘ kennzeichnen und klar zeigen, wofür die Marke Albrecht Dürer steht: einzigartige Qualität, humanistische Weltanschauung und Moderne. In einer Zeit, in der geistiges Eigentum und dessen Urheberschutz noch nicht üblich waren, lässt sich der Künstler am Beginn des 16. Jahrhunderts sein Monogramm von Kaiser Maximilian I. schützen und zeigt so nicht nur herausragendes künstlerisches Talent, sondern auch überdurchschnittlichen Geschäftssinn.

Thema und Inhalt

Die Kunstepoche der Renaissance mit Albrecht Dürer als einer der wichtigsten Vertreter der nördlichen Renaissancemalerei ist Teil des Lehrplans der 11./12. Schulstufe. Dürer als Künstler und Humanist hat sein Monogramm als Marketingstrategie genutzt und so die Marke ‚Albrecht Dürer‘ geschaffen.

Mehr noch als zu Zeiten Dürers besitzen Logos und Monogramme heutzutage eine enorme Marktmacht, beeinflussen über Imagegebung das Kaufverhalten und die Meinungsbildung von Kunden. Auch im Leben unserer Schülerinnen und Schüler spielen Marken eine große Rolle, Marken deren Wiedererkennungswert von Logos und Monogrammen bestimmt werden. Es ist daher wichtig, dass Schülerinnen und Schüler sich dieser Macht bewusst werden. Anhand von Dürers Monogramm und dessen Bedeutung sollen die Lernenden eine Brücke zur eigenen Lebenswelt schlagen.

Lernvoraussetzungen

Im Unterricht werden die historischen Hintergründe der Renaissance besprochen und welche Unterschiede es in der Entwicklung und dem Verlauf dieser Kunstepoche im italienischen und im heutigen deutschsprachigen Raum gibt. Albrecht Dürer als einer der wichtigsten Vertreter der Renaissance nördlich Italiens wird ins Zentrum des Lerninhaltes gestellt. Die Lernenden kennen das Leben und diverse Werke Dürers.

Kompetenzaufgabe

Im Hinblick auf ein übergeordnetes Bildungsziel der fremdsprachlichen Diskurs- und Partizipationsfähigkeit unserer Schülerinnen und Schüler in der späteren Berufs- und Arbeitswelt, sollen im Rahmen der Kompetenzaufgaben Teilaufgaben mithilfe vorhandener Kompetenzen und *Scaffolding*-Angeboten gelöst werden und so die Lernenden zu einer höheren Kompetenzstufe geführt werden.

Ein eigenes Monogramm zu erstellen wie einst Albrecht Dürer erfordert mehr als nur zwei Buchstaben zu zeichnen. Anhand verschiedener Aufgaben im Sinne einer Kom-

petenzaufgabe erarbeiten die Lernenden schrittweise mit Hilfe von Bildern, Texten und einem Video das Wissen, ein eigens Monogramm zu erstellen.

Die Lernenden erarbeiten anhand von Albrecht Dürer, was hinter einem Monogramm steckt, was es aussagt, was es verbirgt. Sie werden zunächst mit einigen Werken konfrontiert und auf Dürers Monogramm aufmerksam gemacht. In Albrecht Dürers ‚Selbstbildnis im Pelzrock‘ sollen die Schülerinnen und Schüler im Internet recherchieren, was Dürer ausdrücken wollte und was hinter diesem wohl berühmtesten Monogramm der Kunstgeschichte steht. In den folgenden Schritten soll das Erarbeitete in die reale Lebenswelt der Lernenden übertragen werden (vgl. Handlungsorientierung) und die Bedeutung und Aussagekraft von Logos und Monogrammen in unserer Gesellschaft erkundet werden. Im letzten Schritt lernen die Lernenden mittels konkreter Tipps, wie ein Logo sein sollte, und übertragen diese Erkenntnisse in die Endaufgabe, ein eigenes Monogramm zu erstellen und vor der Klasse zu präsentieren.

Innerhalb des Unterrichtsvorhabens trainieren Lernende Lesekompetenzen, arbeiten in Gruppen, diskutieren in der Fachsprache, äußern Vermutungen, begründen und verteidigen diese und gelangen so zu einem Gruppenergebnis, das im Plenum vorgestellt wird. Auf diese Weise werden diskursive Fähigkeiten in der Fremdsprache trainiert und weiterentwickelt. Indem das Wissen um Dürers Monogramm auf die Alltagswelt der Lernenden, übertragen wird, wird fremdsprachliche Diskursfähigkeit mit realen Problemstellungen verbunden und so dem handlungsorientierten Ansatz entsprochen.

Aufgabeninstruktion

Aufgabe 1 - Arbeitsblatt 1

Auf dem Whiteboard werden den Lernenden vier verschiedene Werke Albrecht Dürers gezeigt (Bildbetrachtung). Die Schülerinnen und Schüler untersuchen die Bilder, beantworten folgende Fragen im Plenum und stellen Vermutungen an:

- Wo steht das Monogramm A.D. im Bild?
- Warum setzt A.D. sein Monogramm immer zentral ins Bild?
- Wie findest du sein Monogramm?

Aufgabe 2 - Arbeitsblatt 2

Die Lernenden recherchieren im Internet die angegebenen Quellen und beantworten folgende Fragen:

- Warum hatte Albrecht Dürer ein Monogramm?
- Wie hat er dieses Monogramm oft im Bild „verpackt“?
- Welche Absicht verfolgte er mit seinem Monogramm?
- Von wem und warum lässt sich Dürer sein Monogramm schützen?
- Was erfährst du über A. Dürer als Geschäftsmann?

Aufgabe 3 - Aufgabenblatt 3

Die Lernenden suchen im Internet Beispiele berühmter Monogramme. Anschließend wird auf dem Whiteboard eine Auswahl von Monogrammen gezeigt. In Partnerarbeit su-

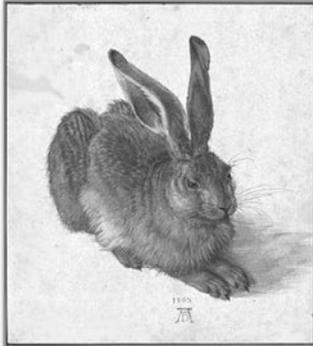
Planungsraaster für die Kompetenzaufgabe

Kompetenzziel	<p>Die Lernenden können aufgrund der Bedeutung Albrecht Dürers Monogramm und ihrer Erfahrungen mit Monogrammen aus ihrer Lebenswelt ein eigenes Monogramm erstellen, dessen Bedeutung reflektieren und vor der Klasse angemessen präsentieren.</p> <p>Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Kann die Bedeutung des Monogramms Albrecht Dürers anhand einiger Werke erklären. ✓ Kann die allgemeine Bedeutung von Monogrammen verstehen, reflektieren und übertragen ✓ Kann ein eigenes persönliches Monogramm erstellen und der Klasse angemessen präsentieren.
Input Bilder Texte Video	<p>Bilder: Selbstbildnis im Pelzrock, Albrecht Dürer, 1500 Das Rosenkranzfest, 1506 Der Feldhase, 1502 Ritter, Tod und Teufel, 1513</p> <p>Texte: http://blog.staedelmuseum.de/marke-ad-der-unternehmerische-geist-albrecht-durers/ https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2003-10/Berichte-und-Analysen/Teil-IV-Das-Monogramm.jsp http://www.startworks.de/10-tipps-gutes-logo/ http://www.hr-online.de/website/specials/albrecht-duerer/index.jsp#!sce=nuernberg-5</p> <p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=h1Q5UQ4i2IY&t=12s</p>
Produkt / Output	Erstellung eines eigenen Monogramms und dessen mündliche Präsentation
Genre	Den Lernenden werden verschiedene Logos und Monogramme (historische sowie moderne) gezeigt.
Sprachlernen	<p>Die Lernenden erweitern ihr themenspezifisches Vokabular. Indem sie Vermutungen ausdrücken, Meinungen äußern, Entscheidungen begründen und miteinander verhandeln, werden realistische Problemsituationen sprachlich simuliert.</p> <p>Mündlich wird ein Lern- und Arbeitsergebnis präsentiert. Aussprache und Intonation werden in fast allen Teilaufgaben trainiert.</p>
Teilaufgaben	<p>Vermutungen und Meinungen ausdrücken.</p> <p>Alltagsorientierte Kommunikation durch und in Gruppenarbeitsphasen trainieren.</p> <p>Lesekompetenzen entwickeln und trainieren.</p> <p>Gelerntes in die Alltagswelt transferieren.</p>
Scaffolding-Angebote	<p>Wortschatzerweiterung und Redemittel zu: Vermutungen ausdrücken und Meinungen äußern, Entscheidungen begründen, verhandeln</p> <p>Anleitung und Tipps für eine Präsentation</p> <p>Praktische Hilfestellungen in der Erstellung von Monogrammen und Logos</p>

Arbeitsblatt 1

Albrecht Dürers Monogramm

? Schau dir nochmals die Bilder an, die du auf dem Whiteboard gesehen hast. Gemeinsam beantworten wir die Fragen im Plenum:



Der Feldhase, 1502



Das Rosenkranzfest, 1506



Ritter, Tod und Teufel, 1513



Selbstbildnis im Pelzrock, 1500

- 1) Wo steht das Monogramm A.D im Bild?
- 2) Warum setzt A.D sein Monogramm immer zentral ins Bild?
- 3) Wie findest du sein Monogramm?

Ich glaube/denke/meine/finde ...

Ich bin überzeugt/sicher, dass ...

Vielleicht/Es könnte sein/Es wäre möglich, dass ...

Arbeitsblatt 2

Albrecht Dürers Monogramm



Recherchiere im Internet folgende Quellen und finde Antworten auf die Fragen

<http://blog.staedelmuseum.de/marke-ad-der-unternehmerische-geist-albrecht-durers/>



<https://www.youtube.com/watch?v=h1Q5UQ4i2lY&t=12s>



- 1) Warum hatte Albrecht Dürer ein Monogramm?

- 2) Wie hat er dieses Monogramm oft im Bild „verpackt“?

- 3) Welche Absicht verfolgte er mit seinem Monogramm?

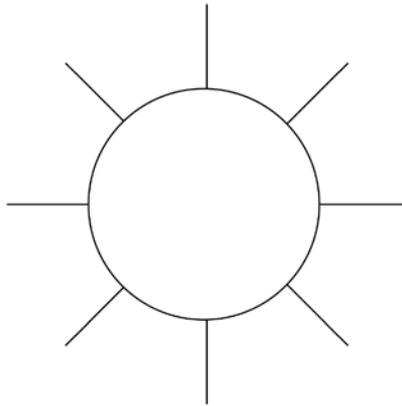
- 4) Von wem und warum lässt sich Dürer sein Monogramm schützen?

- 5) Was erfährst du über A.Dürer als Geschäftsmann?

Arbeitsblatt 3

Albrecht Dürers Monogramm

- ? ✓ Sucht in Paarbeit im Internet mindestens 3 Monogramme bekannter Firmen, Organisationen oder Menschen.
- ✓ Wählt zusammen ein Monogramm aus und überlegt, wofür es stehen könnte. Sucht Verben, Adjektive und Nomen und erstellt eine Mindmap. Erklärt anschließend, warum ihr so entschieden habt.
- ✓ Anschließend lest ihr bitte den Text „Was macht ein gutes Logo aus?“ <http://www.startworks.de/10-tipps-gutes-logo/> und reiht in Vierer-Gruppen die Tipps nach ihrer Wichtigkeit.



X könnte für stehen.
Wir haben x gewählt, weil
Vielleicht/wahrscheinlich/sicherlich bedeutet X
X könnte symbolisieren/X könnte ein Symbol für sein.
X bedeutet, dass

Anregungen zur Reflexion und zur eigenen Planung

Im Sinne eines Transfers der in diesem Kapitel vorgestellten komplexen Kompetenzaufgabe, regen wir an, dass die Leserinnen und Leser auf der Grundlage des eigenen Unterrichtsfachs eine solche Aufgabe entwickeln. Zur Orientierung sollten zum einen die theoretischen Überlegungen von Hallet (vgl. das vorgestellte Modell) und zum anderen die beispielhafte schulpraktische Umsetzung von Krabb („Das berühmteste Monogramm der Kunstgeschichte“) dienen.

Kapitel 7
**Leistung
und ihre Bewertung
im CLIL-Unterricht**

Kapitel 7

Leistung und ihre Bewertung im CLIL-Unterricht

Wonach soll man sich richten, um komplexe Schülerleistungen zu bewerten? Die doppelte Fokussierung eines CLIL-Fachs macht diese Aufgabe besonders schwer.

Jede Bewertung ist ein komplexes Verfahren. Bei CLIL muss man Parameter berücksichtigen, die zu zwei verschiedenen Bereichen gehören. Man sollte deshalb Bewertungskriterien für beide Bereiche, also Fremdsprache und Sachfach, finden.

Leistungen und die Bewertung von Leistungen sind zentrale Konzepte im institutionalisierten Unterricht. Mehr noch, Leistungen und ihre Bewertung spielen in unseren Gesellschaften eine wichtige Rolle. Nicht von ungefähr werden doch unsere Gesellschaften auch als Leistungsgesellschaften bezeichnet.

Wir werden uns in diesem Kapitel mit Leistung und ihrer Bewertung im CLIL-Unterricht beschäftigen. Ausgangspunkt wird eine Definition von Leistungsbewertung sein, die dazu beitragen soll, ihre verschiedenen Funktionen im Unterricht nachvollziehen zu können. Wir werden auch allgemein auf die verschiedenen Arten von Leistungsbewertung eingehen und in den folgenden Abschnitten das Augenmerk auf die doppelte Fokussierung der Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht richten, nämlich auf eine Bewertung der sprachlichen und der sachfachlichen Leistungen der Lernenden.

Themenfelder des Kapitels

- Allgemeine Überlegungen zur Leistungsbewertung
- Prozessorientierte Bewertung
- Sprechhandlungen als Grundlage der Bewertung von CLIL-Leistungen
- Kriterien der formativen und summativen Leistungsbewertung
- Komplexe Kompetenzaufgaben für eine integrierte Bewertung
- Beispiele von Bewertungsrastern

7.1 Allgemeine Überlegungen zur Leistungsbewertung

Die erste Frage, die sich im Zusammenhang mit dem Thema Leistungsbewertung im schulischen Kontext stellt, ist die nach ihrer Legitimation. Warum sollte man die Leistungen von Lernenden bewerten? Warum sollten Lernende Zeugnisse und Diplome erhalten? Diese Fragen werden schon seit langem gestellt und führen immer wieder zu neuen Diskussionen. Vor dem Hintergrund der jeweiligen pädagogischen Ideologie, die man verfolgt, werden diese Fragen unterschiedlich beantwortet. Zurzeit wird Leistungsbewertung eher positiv gesehen, wobei viele Pädagogen Einschränkungen machen, so z. B. die, dass in den ersten beiden Schuljahren keine Leistungsbewertung stattfinden

oder dass sie sich nicht in Noten (Zahlenskalen), sondern in ausführlichen Kommentaren spiegeln sollte. Abgesehen von den sogenannten *fringe* Methodologien, z. B. der Sugestopädie, spielt die Evaluation aber in allen Schulkontexten eine wichtige Rolle.

Der Einsatz von Verfahren der Leistungsmessung und -bewertung in der Schule lässt sich zwar allgemein damit begründen, dass wir in einer Leistungsgesellschaft leben, die Begründung kann aber differenziert und präzisiert werden. In der pädagogischen Literatur, z. B. bei Haß (2006), werden unterschiedliche Funktionen aufgeführt, mit welchen sich schulische Leistungsbewertung rechtfertigen lässt. Haß nennt vier dieser Funktionen:

- (1) **Die informatorische Funktion:** Mit Hilfe der Leistungsbewertung ist es möglich, den Lernenden Auskunft über ihren Leistungsstand zu geben. Sie können erkennen, ob sie die angestrebten Lernziele erreicht haben. Die Lehrperson kann nachvollziehen, ob ihr Unterricht dazu beigetragen hat, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu machen oder ob sie ihren Unterricht methodisch anders gestalten sollte.
- (1) **die Differenzierungsfunktion:** Mit Hilfe der Leistungsbewertung ist es möglich, den Lernenden sagen zu können, wie ihre Leistung im Hinblick auf die ihrer Mitschüler zu bewerten ist. Dies ist zweifellos eine wichtige Funktion im Kontext eines Klassenzimmers, kann sie doch positive aber auch negative Konsequenzen nach sich ziehen; positive, indem sie die Motivation von Lernenden erhöht; negative, indem sie Lernende mutlos macht und ihre Leistungsfähigkeit reduziert. Die Differenzierungsfunktion hat auch weiterreichende Konsequenzen, z. B. im Hinblick auf die Schullaufbahn (Notengebung, Versetzung) und damit auch auf das gesamte spätere Leben.
- (1) **die diagnostische Funktion:** Es ist möglich, den Lernenden durch Feststellung ihrer Leistung helfen zu können, ihre Lernprozesse zu verbessern. Die Leistungsbewertung ermöglicht es z. B., den Lernenden Fehler aufzuzeigen, ihnen zu verdeutlichen, worauf ein Fehler basiert und ihnen zu helfen, diesen fortan zu vermeiden. Dies erfordert einen behutsamen Umgang mit Fehlern; es macht es notwendig, sprachsensibel mit Fehlern umzugehen und sie vor allem als diagnostische Instrumente bei der Förderung der Lernprozesse einzusetzen.
- (1) **die erzieherische Funktion:** Mit Hilfe der Leistungsbewertung ist es möglich, die Lernenden das Prinzip Leistung und seine Bedeutung in unserer Gesellschaft erkennen zu lassen. Diese letzte Funktion sollte nicht nur positiv gesehen werden. Auch die negativen Seiten des Prinzips Leistung sollten den Schülerinnen und Schülern in diesem Kontext nahegebracht werden; es sollte z. B. deutlich werden, dass ein übersteigertes Leistungsbedürfnis sich negativ auf die affektive Entwicklung eines Jugendlichen auswirken kann.

Aus den bisherigen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass sich Leistungsbewertung nicht nur unmittelbar auf die Lernenden im konkreten Unterricht auswirkt, sondern weitreichende Folgen haben kann, die immer im Auge behalten werden sollten.

Wie definiert man nun in der Literatur den Begriff Leistungsbewertung? Wir benutzen hier die Definition von Haß, die in Zusammenhang mit den eben genannten Funktionen steht:

Leistungsbewertung bedeutet das Feststellen des aktuellen Lernstandes eines Lerners oder einer Lerngruppe durch kontinuierliche Beobachtung über einen bestimmten Zeitraum oder punktuell in Form einer Lernzielkontrolle, eines Tests. Sie kann schriftlich oder mündlich durchgeführt werden. (Haß 2006:249)

Es geht also bei der Leistungsbewertung um die Analyse des aktuellen Standes eines Lernprozesses, wobei diese Begrifflichkeit zunächst nur wenig transparent ist. Es stellt sich die Frage, worauf sich die Analyse bezieht, auf das gelernte Wissen oder auf die gelernten bzw. erworbenen Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden sind. Der Begriff Lernstand in der Definition umgeht in gewisser Weise dieses Problem, das aber in den folgenden Überlegungen sofort virulent wird, denn es ist zweifellos wichtig zu wissen, was festgestellt werden soll, wenn man eine der beiden Formen der Leistungsbewertung wählt, die hier vorgeschlagen werden, die kontinuierliche Beobachtung über einen bestimmten Zeitraum oder die punktuelle Lernzielkontrolle in Form eines Testes. Wenn man sich als Bewerter einer Leistung dafür entscheidet, die Leistungen von einzelnen Lernenden oder einer Lerngruppe im Hinblick auf ihr Wissen festzustellen, wird man zweifellos eher auf einen punktuellen Test zurückgreifen wollen. Die sehr viel schwierigere Überprüfung der Kompetenzen von Lernenden in einem bestimmten Bereich wird eher auf eine kontinuierliche Beobachtung über einen festgelegten Zeitraum setzen, obwohl natürlich auch komplex ausgestaltete vergleichende Tests hier zu Ergebnissen kommen können. Allerdings erscheint es nicht möglich, einfache Testformate zur Überprüfung komplexer Kompetenzen heranzuziehen. Im Folgenden soll auf die wichtigsten Verfahren zur Leistungsermittlung eingegangen werden.

Die kriteriengeleitete Beobachtung während des Unterrichts wird als „formative“ Evaluation (oder prozessorientierte Beurteilung) bezeichnet, die Ermittlung einer Schülerleistung zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb des Lernprozesses als „summative“ Evaluation (oder produktorientierte Beurteilung).

Formative Evaluationsverfahren lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: Verfahren, bei welchen die Lehrperson die zur Evaluation erforderlichen Beobachtungen vornimmt, und Verfahren, in welchen die Lernenden in eine Reflexion über die Güte des eigenen Lernprozesses eintreten, also die Selbstevaluation (engl. *self-assessment*).

Die formative Evaluation durch die Lehrperson beruht, wie in der Definition angesprochen, auf längerfristigen Beobachtungen der Schülerleistungen. Sie kann spontan, aber auch regelmäßig und systematisch erfolgen und sich auf einzelne Lernende aber auch auf Lerngruppen beziehen. Wenn man formative Evaluationen in der Praxis vornehmen will, sollte man dies in Unterrichtssituationen tun, die sich für eine solche Beobachtung eignen. So eignen sich Partner- oder Gruppenarbeit besser für die Beobachtung als der Unterricht mit der gesamten Klasse, da hier das Beobachtungsvermögen der Lehrperson überfordert wird. Die Lehrperson kann die Schülerleistungen frei formuliert festhalten;

besser eignen sich hierzu allerdings kriteriengeleitete Beobachtungsbögen (vgl. Diehr & Fritsch 2008:143-45).

Das Nachdenken über das eigene Lernen, die Beurteilung der Ergebnisse eigener Lernprozesse – also die zweite Gruppe formativer Evaluationsprozesse – soll dazu führen, dass die Lernenden selbst erkennen, welche ihrer Lernschritte erfolgreich waren, und sie auf diese Weise ihr Lernen effizienter gestalten können. Selbstbewertung verbindet sich mit der sogenannten Co-Evaluation (engl. *peer-assessment*), bei dem z. B. die Lernenden, die gemeinsam an einem Projekt gearbeitet haben, dieses bewerten oder von anderen Schülergruppen bewerten lassen. Reflexion über das eigene Lernen und Selbstevaluation sind in hohem Maße mit der diagnostischen Funktion von Evaluation verbunden, sie tragen aber auch dazu bei, dass sich die Lernenden über ihren Lernprozess bewusst werden und ihre eigenen Leistungen nicht über- oder unterschätzen. Dadurch stärken sie zudem ihre Fähigkeit selbstständig (d. h. autonom) zu lernen.

Die punktuell angelegte summative Leistungsbewertung evaluiert Schülerleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt des Lernprozesses. Summative Evaluationsverfahren erfreuen sich seitens der Schulbehörden aber auch seitens der einzelnen Lehrpersonen größerer Beliebtheit, da sie als objektiv gelten und leicht zu administrieren und zu bewerten sind. Sie blicken auf eine lange Tradition zurück. Während früher sehr oft mit einfach zu administrierenden Tests gearbeitet wurde, sind es heute vor allem offene Aufgabenstellungen, die in den Mittelpunkt der summativen Evaluation gerückt werden, weil sie die sprachlichen Kompetenzen von Lernern besonders gut wiedergeben: sie sind allerdings auch schwerer durch die Lehrperson zu bewerten. Schwierigkeiten entstehen vor allem dadurch, dass man hier mit der herkömmlichen Evaluationspraxis, d. h. der punktuellen Bewertung von sprachlichen Fehlern, nicht weiterkommt. Dies gilt insbesondere, wenn keine schriftliche, sondern eine mündliche Bewertungsform gewählt wird, die Lernenden also etwas mündlich berichten sollen. Wenn man allerdings entsprechende Kompetenzraster, also Kategorien, die Kompetenzen beschreiben, einsetzt, reduziert sich die Schwierigkeit des Evaluationsprozesses beträchtlich.

7.2 Doppelt fokussierte und prozessorientierte Leistungsbewertung

Im CLIL-Unterricht sind Inhalt und Sprache integriert; deshalb ist es auch bei der Leistungsbewertung empfehlenswert, eine integrierte Lösung zu finden, die die handlungsbezogene Diskursfähigkeit der Lernenden und deren Kenntnisse und Fertigkeiten im Sachfach erfasst und bewertet. Diese Leistungsbewertung muss also auch integriert stattfinden. Die Lernenden müssen den erworbenen Fachwortschatz und die entwickelte Diskurskompetenz gemeinsam mit der sachfachbezogenen Kompetenz zeigen können. Dabei sollten Verfahren vermieden werden, die einen der beiden Teilbereiche in den Vordergrund rücken oder isoliert betrachten. Andererseits muss man auch berücksichtigen, dass die Fremdsprache nicht so gut wie die Muttersprache beherrscht wird und man dem unterschiedlichen Niveau der sprachlichen Fertigkeiten Rechnung tragen muss. Denn im CLIL-Unterricht werden nicht nur sachfachliche Kenntnisse und Fertigkeiten angestrebt, sondern auch fremdsprachliche Diskursfähigkeit entwickelt. Man muss also

die Bestandteile der sachfachlichen Leistung und die der sprachlich-kommunikativen Leistung erkennen und erfassen können. Das kann durch entsprechende Kompetenzbeschreibungen erreicht werden, von denen Kriterien zur getrennten Erfassung beider Bereiche, des sprachlich-kommunikativen und des sachfachlichen, abgeleitet werden können. Auf dieser Grundlage wird eine Gewichtung der erbrachten Leistungen in beiden Bereichen möglich. Für die Entscheidung über die sprachlichen Kriterien kann man sich an den Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* anlehnen. Seine sechs Niveaus, in denen das kommunikative Können vom Anfänger bis zum ausgebildeten Sprachverwender aufgeteilt ist, können als Grundlage für sprachlich abgestufte und auf Kontext und Sprachverwender bezogene Kompetenzbeschreibungen dienen. Leider fehlt ein solches allgemein akzeptiertes Raster für die sachfachlichen Kompetenzen. Im Folgenden versuchen wir daher auf der Grundlage der vorhandenen Literatur die Richtung zu weisen, in welche solche Überlegungen gehen sollten.

Da die Bewertungsverfahren Bestandteil der Unterrichtsorganisation sind und mit den Lernzielen in Einklang stehen müssen, sollte man ein übereinstimmendes Vorgehen im Unterricht und bei der Bewertung vorsehen. Soll die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden in einem Sachfachbereich evaluiert werden, so muss auf die Formulierung der Aufgaben besonders geachtet werden. Die Aufgaben müssen die sachfachspezifische sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden in möglichst realen fachspezifischen Kontexten zum Ausdruck bringen, da sie diese in der Kommunikation mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen und einer anderen Kultur angehören, einsetzen sollen. Dabei ist zu beachten, dass neben den kommunikativen Fertigkeiten auch kognitive Fähigkeiten und soziales, möglicherweise auch interkulturell geprägtes Handeln, das strategische Fähigkeiten erfordert, ins Spiel kommen. Das sind wesentliche Bestandteile des CLIL-Unterrichts, die deshalb bei der Bewertung mit einzuschließen sind. Aussagen über eine solche sachfachspezifische sprachliche Handlungsfähigkeit können nur dann gemacht werden, wenn die Lernenden sich mit Fragen des jeweiligen Sachfachs beschäftigen und ihre Fähigkeiten in entsprechenden Kontexten zeigen. Die doppelte Fokussierung des CLIL-Unterrichts auf Sprache und Sachfach führt dazu, dass die fachliche Leistung überwiegend in sprachlicher Form erhoben wird.

Short (1993) schlägt eine Reihe von Kategorien vor, denen der Gedanke zugrunde liegt, dass man den unterschiedlichen Lernzielen im Sachfach und in der Fremdsprache bei der Wahl des Bewertungsverfahrens Rechnung tragen soll.

The objectives of an integrated language and content course can be divided into the following categories: problem solving, content-area skills, concept comprehension, language use, communication skills, individual behavior, group behavior, and attitude. (Short 1993:625)

Die Ziele eines Unterrichts, der Sprache und Inhalt integriert, können in folgende Kategorien gegliedert werden: Problemlösung, Fertigkeiten im jeweiligen Sachfach, Fähigkeit, Begriffe zu verstehen, Sprachgebrauch, kommunikative Fertigkeiten, individuelles Verhalten, Gruppenverhalten und Einstellungen. [eigene Übersetzung]

Die Bewertung soll auf soziales Handeln in einer interkulturellen Umwelt abheben, und nicht „auf punktuell abfragbares Wissen oder auf formale Sprachrichtigkeit, sondern auf sprach-inhaltliche Denk- und Lernprozesse“ (Bonnet u. a. 2003:194). Man soll nicht nur das bewerten, was der Lernende weiß, sondern auch, wie er sein Wissen aufbaut und was er damit machen kann (Wiggins 1993). Der Lernende soll zeigen, wie er die fachlichen Begriffe erklärt und wie er sein Wissen und Können anderen mitteilt, wie er mit anderen Fragen bespricht, Ergebnisse erzielt und sie anderen zur Verfügung stellt usw. Die Bewertungsverfahren sollten so weit wie möglich den realen Verwendungssituationen angeglichen werden. Die Aktivität, die die Bewertung der Schülerleistungen ermöglichen soll, sollte mit der entsprechenden, (meist) zielgerichteten Aktivität der realen Welt so weit wie möglich übereinstimmen.

Die Bewertung sollte nicht nur das Ergebnis des Unterrichts in Betracht ziehen, sondern im Allgemeinen den Lernprozess (also auch den außerschulischen) miteinschließen. Die Lehrperson soll festhalten, ob die Lernenden selbstständig arbeiten können, wie sie sich in der Gruppe anderen gegenüber verhalten, wie sie mit eigenen Gedanken zu den Überlegungen der Gruppe beitragen und die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder für die gemeinsame Entwicklung der Arbeit nutzen. Als für CLIL-Verantwortliche sollten die Lehrpersonen aber auch festhalten, wie die Lernenden die Sprache verwenden: Schaffen sie es, alles in der Fremdsprache zu sagen, oder lassen sie sich von der Komplexität der sachfachlichen Handlungsziele erdrücken und greifen sie manchmal oder sogar öfter zur Muttersprache? Wo liegen also die Schwierigkeiten? Fehlt der Fachwortschatz? Oder werden die fachsprachlichen Strukturen nicht gut genug beherrscht? Solche Beobachtungen geben den Lehrpersonen die Möglichkeit, den Lernenden zu helfen, sprachliche Hürden zu überwinden, sie darüber hinaus in den Bewertungsprozess einzubeziehen und sie somit zur Selbstbewertung zu erziehen.

7.3 Die summative Leistungsbewertung

Die Überprüfung, ob die angestrebten Lernziele erreicht worden sind, ist das Grundprinzip der summativen Leistungsbewertung. Mit punktuellen Bestandaufnahmen sammelt die Lehrperson Informationen darüber, ob und in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler die erstrebten Lernziele erreicht haben. In einem handlungsorientierten CLIL-Unterricht müssen die erworbenen CLIL-Kompetenzen erfasst werden. Dafür müssen die Diskursfähigkeit der Lernenden über sachfachliche Inhalte und das sprachliche Handeln in sachfachlich geprägten Situationen mit zuverlässigen, von allen erkennbaren Bewertungskriterien in Einklang gebracht werden. Wie bei jeder Leistungsbewertung muss auch die Bewertung von CLIL-Leistungen folgenden Merkmalen genügen:

- Validität oder Gültigkeit
- Reliabilität oder Zuverlässigkeit
- Fairness oder Akzeptabilität
- Praktikabilität.

Diese allgemein gültigen Kriterien werden nun nachfolgend mit Bezug auf die Merkmale der CLIL-Leistungen erörtert.

Validität/Gültigkeit. Sie betrifft den Zusammenhang von Messmethoden und Prüfungszielen. Bei handlungsorientierten Lernzielen, in denen die Produktion meist eine wichtige Rolle einnimmt, müssen Aufgaben entwickelt werden, die zu einer Handlung führen. Bei solchen Zielen haben stark gesteuerte oder sogar geschlossene Aufgaben eine geringere Validität. Im CLIL-Ansatz muss grundsätzlich die Fähigkeit gemessen werden, Sachfachthemen mit einem angemessenen Fachwortschatz und mit den im Fach üblichen grammatischen Strukturen zu bearbeiten. Darüber hinaus soll in die Überprüfung auch sachfachspezifische Handlungsfähigkeit einbezogen werden. Bei der Bewertung von CLIL-Leistungen müssen deshalb solche Aufgaben eingesetzt werden, die angemessene, sinnvolle und nützliche Rückschlüsse über die Kompetenzen des Lernenden im Hinblick auf die vorher definierten Sachfach- und sprachlich-kommunikativen Ziele zulassen. Die Aufgaben sollen kognitiv markierte Informationen über Wissen, Können und Mitteilen-Können in einem bestimmten Sachfachbereich geben. Bei deren Wahl muss natürlich auch berücksichtigt werden, dass die sprachlichen Leistungen dem Niveau der Sprachbeherrschung der Lernenden entsprechen.

Reliabilität/Zuverlässigkeit. Sie betrifft das Messverfahren selbst und hat bei geschlossenen Kontrollaufgaben eine übergeordnete Rolle. Reliabilität bezieht sich darauf, dass verschiedene Bewerter – oder ein Bewerter zu verschiedenen Zeitpunkten – zu einer möglichst hohen Übereinstimmung in der Bewertung der Ergebnisse kommen. Wie bereits gesagt, können im CLIL-Ansatz geschlossene Kontrollaufgaben nur für die Bewertung von Wissen dienen, wobei meist die rezeptiven Fähigkeiten (Hören und Lesen) im Vordergrund stehen. Diese Art von Aufgaben eignet sich deshalb besonders gut für Lernende, deren Sprachbeherrschung noch gering ist. Auf Niveau A2, wie es im Fach Deutsch zum Beispiel in der *scuola secondaria di primo grado* zu erwarten ist, können das Sachfachwissen und die Sachfachkompetenzen mit *multiple choice*-Aufgaben oder mit Lückentexten überprüft werden. Auf höherem Niveau sollte man aber auf Sprechhandlungen abzielen, die eine umfassendere sprachliche Produktion – monologisch oder interaktiv – erforderlich machen, auch wenn dabei die Zuverlässigkeit der Bewertung eingeschränkt wird.

Fairness/Akzeptabilität. Dieses Kriterium bezieht sich auf die Lernenden: Ein Bewertungsverfahren muss auf die soziologischen und kulturellen Hintergründe der Lernenden (z. B. Geschlecht, ethnische Herkunft, Wertvorstellungen und Tabus, besondere Bedürfnisse usw.) Rücksicht nehmen. Es muss auch transparent für die Lernenden sein, die wissen müssen, nach welchen Kriterien ihre Leistungen beurteilt werden (Grotjahn & Kleppin 2015:54). In der CLIL-Bewertung ist das Kriterium der Fairness besonders wichtig, denn bei der Aufgabenstellung muss man die vorhandene sprachliche Kompetenz der Lernenden berücksichtigen und nur solche Sachfachleistungen erfragen, die mit dieser Kompetenz ausgedrückt werden können. Diese Überlegungen stehen in Einklang mit den von Wolff (2007) formulierten Forderungen, die im Folgenden aufgeführt sind:

Im bilingualen Sachfachunterricht sind die Klassenarbeiten und Tests so zu formulieren, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre sachfachlichen Fähigkeiten deutlich zu machen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen muss so bemessen sein, dass die Schülerinnen und Schüler sie auf der Grundlage ihrer fremdsprachlichen Kompetenz lösen können. In diesem Zusammenhang kann man sich auch Aufgaben vorstellen, bei welchen die sprachliche Kompetenz nicht entscheidend ist, z. B. Kategorisierungsaufgaben, bei welchen die Schüler nichtsprachliche Stimuli einander zuordnen müssen. (Wolff 2007:35)

Praktikabilität. Sie betrifft die Faktoren, die die praktische Einsetzbarkeit des Verfahrens bedingen. Soll nämlich evaluiert werden, ob die Lernenden ein chemisches Experiment durchführen und erklären können, müssen die erforderlichen Laboreinrichtungen zur Verfügung stehen. Sollen die Lernenden zeigen, dass sie in einer Diskussion über ein bestimmtes soziologisches Thema pro oder contra im Hinblick auf eine bestimmte Lösung argumentieren können, dann muss eine Diskussionsgruppe organisiert werden, in der die verschiedenen Einstellungen miteinander konfrontiert werden können. Bei komplexen Aufgaben, wie z. B. Projekten, sollte man darauf achten, dass die Bedingungen angemessen sind, sowie entsprechend Mittel und Zeit zur Verfügung stehen.

Validität als übergeordnetes Prinzip. Auf der Grundlage dieser Prinzipien können summative Bewertungsverfahren, welche die Leistungen im Sachfach und sprachliche Leistungen integrieren, entwickelt werden. Validität und Reliabilität stehen allerdings in einer Wechselbeziehung, die nicht selten einen Widerspruch darstellt, denn ein valides Bewertungsverfahren muss der Spontaneität so viel Freiraum wie möglich lassen, während in einem reliablen Verfahren die Antwort in hohem Maße vorhersehbar sein sollte. In einem Bewertungsverfahren, das kognitiv orientiert und wirklichkeitsnah ist, muss Validität als übergeordnetes Prinzip gelten, denn die Validität der sprachlichen Leistungen der Lernenden kann man erst erfassen, wenn die Lernenden sprachlich handeln. Im Prinzip sollten im CLIL-Unterricht alle Messverfahren auf der Grundlage von Sprechhandlungen durchgeführt werden, da nur diese Bewertungsmöglichkeiten bieten, die Sachfach- und Sprachziele in der Kommunikation integrieren.

7.4 Grundsätze und Kriterien der formativen Leistungsbewertung

Es ist wichtig zu überprüfen, ob die Lernenden sich die angestrebten Kompetenzen angeeignet haben. Aus diesem Grunde sollte man dem Lernprozess Aufmerksamkeit widmen und die Lernenden in die Bewertung einbeziehen. Dies kann überwiegend auf der Basis von Unterricht geschehen, der lernerzentriert gestaltet ist, d. h. die Lernenden in den Mittelpunkt rückt. Hatte die summative Leistungsbewertung das Erfassen des Lernerfolgs im Blick, stellt sich die formative Leistungsbewertung in den Dienst des Transparentmachens von Lernprozessen. Dies spielt im CLIL-Unterricht eine wichtige Rolle, denn guter CLIL-Unterricht ist lernerzentriert und handlungsorientiert ausgerichtet. Das drückt sich nicht nur darin aus, dass die Sachfachthemen mit Rücksicht auf die (aktuellen) Ereignisse, für die sich die Lernenden interessieren, gewählt und bearbeitet werden,

sondern muss auch im methodischen Vorgehen berücksichtigt werden. Der Unterricht ist so wenig wie möglich frontal, die Lernenden erschließen die Sachfachinhalte selbst in Einzelarbeit oder in kommunikativer Zusammenarbeit miteinander. Die Lehrperson unterstützt mit Hinweisen, bietet Hilfe bei Lernschwierigkeiten, stellt Hilfsmittel zur Verfügung, lenkt mit Fragen das Erschließen von Texten usw. Da es bei CLIL um Sachfacharbeit in einer Fremdsprache geht, achtet sie mit großer Aufmerksamkeit darauf, dass die Fremdsprache gebraucht wird und dass eventuell auftretende sprachliche Hürden die Arbeit am Sachfach nicht beeinträchtigen.

Im lernerzentrierten und handlungsorientierten CLIL-Unterricht müssen folgende methodische Prinzipien berücksichtigt werden:

- eine gute Planung, die die sprachlichen und sachfachlichen Lernschwierigkeiten im Voraus einschätzt und berücksichtigt.
- eine klare Aufgabenstellung, damit jede/jeder Lernende weiß, was von ihm/ihr erwartet wird.
- Beobachtung des Klassengeschehens, wenn die Lernenden für sich oder in der Gruppe arbeiten.
- Kontrolle der Aufgaben, die in Einzelarbeit erledigt werden.
- positive Rückmeldungen darüber, was gut läuft, und Anregungen dahingehend, wie man besser arbeiten könnte.

Die formative Bewertung spielt hier eine wichtige Rolle. Das Bewertungsverfahren beruht auf kriteriengeleiteter Beobachtung der Lernenden im laufenden Unterricht. Beobachtungen können spontan, zufällig, gelegentlich, aber auch geplant, regelmäßig und systematisch sein, sie können einzelne Lernende und ebenso Schülergruppen umfassen. Lernstand und Lernfortschritt können im Unterricht zu jeder Zeit, an allen konkreten Lerninhalten und durch unterschiedliche Aufgaben aufgezeigt, beobachtet, dokumentiert, kommentiert und gewürdigt werden (BIG-Kreis 2008).

Die Kriterien, die man in der formativen Bewertung bei der Beobachtung einer Gruppenarbeit anwenden sollte, beziehen sich hauptsächlich auf die Interaktion der Lernenden untereinander, wobei vor allem dem Gebrauch der Fremdsprache besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist.

Die Lehrperson beobachtet

- wie die einzelnen Lernenden an der Interaktion teilnehmen,
- wenn eine Rollenverteilung stattgefunden hat, wie jeder die eigene Rolle spielt,
- ob der Text/die Texte ohne besondere Schwierigkeiten bearbeitet wird/werden,
- ob ausschließlich die Fremdsprache gebraucht wird oder ob auf die Muttersprache zurückgegriffen wird,
- falls die Verwendung der Muttersprache zugelassen ist, wie groß ihr Anteil ist,
- wer oder was Anlass gibt, in die Muttersprache zurückzufallen,
- ob auf die Verwendung der korrekten Fachtermini bzw. Satzbaupläne geachtet wird,
- ob und wie die Mitschüler auf fachrelevante Sprachfehler reagieren.

Die Lehrperson sollte aus ihren Beobachtungen diejenigen Informationen entnehmen, die es ihr dann erlauben, den Lernprozess mit entsprechenden Hinweisen oder Zusatzmaterialien zu unterstützen. Die Beobachtungen ermöglichen zudem meist ein vergleichsweise detailliertes Bild einzelner Lernender und ihrer Leistungsfähigkeit.

Beobachtungsbögen für den CLIL-Unterricht sollten den Blick auf die Dynamik der Gruppe in sachfachrelevanten Kommunikationsformen richten. Hier das Beispiel eines Beobachtungsbogens, der für Diskussionen in Arbeitsgruppen entwickelt wurde.

Beobachtungsbogen für Gruppenarbeitsphasen

Mitglieder der beobachteten Gruppe

Was die Lehrperson beobachtet:	Ja/Nein und weiterführende Beobachtungen
Die Mitglieder der Gruppe vergewissern sich, dass sie die Aufgabe verstanden haben.	
Die Mitglieder der Gruppe halten sich an den Arbeitsauftrag.	
Alle leisten einen aktiven Beitrag zur Gruppenarbeit (bspw. über gleichberechtigte Partizipation oder Rollenzuweisungen).	
Die Mitglieder der Gruppe hören einander zu.	
Die Mitglieder der Gruppe verwenden durchgehend die Fremdsprache.	
Wenn Fachausdrücke oder Sätze nicht verstanden werden, wird nach der Erklärung gefragt (gegenseitiges Erklären).	
Mitglieder der Gruppe notieren sich die (wichtigsten) Erkenntnisse ihrer Arbeit.	

Stellt man die Kriterien formativer und summativer Bewertung einander gegenüber, kann man erkennen, dass sie bei der Bewertung von CLIL-Schülerleistungen einander ergänzen. Das ist aus deren Gegenüberstellung in der folgenden Tabelle (vgl. Grotjahn & Kleppin 2015:37) ersichtlich:

Formative Evaluation	Summative Evaluation
Die Evaluation ist in den Unterricht integriert und findet regelmäßig statt.	Die Evaluation steht am Ende eines Lernabschnitts.
Die Evaluation ist häufig interaktiv, dialogisch und kooperativ.	Die Evaluation ist eine Momentaufnahme der Leistungen des Lernenden durch die Lehrkraft.
Die Ergebnisse der Evaluation werden von der Lehrkraft für die Optimierung der Lehrprozesse genutzt.	Die Ergebnisse der Evaluation dienen der Lehrkraft zur Information, ob und inwieweit die Lernziele des jeweiligen Lernabschnittes von den Lernenden erreicht wurden.
Soweit es in der Unterrichtssituation sinnvoll ist, werden die Ergebnisse so an die Lernenden zurückgemeldet, dass diese selbst ihr Lernen optimieren können.	Die Ergebnisse werden an die Lernenden als ein abschließender Lernertrag zurückgemeldet. Die Ergebnisse bilden meist die Grundlage für Auslese und Einstufung der Lernenden in Leistungsniveaus.
Rückmeldungen sind in der Tendenz deskriptiv und zumeist nicht mit einer Benotung verbunden.	Rückmeldungen erfolgen durch Bewertung und Benotung.

7.5 Grundsätze der Selbstbewertung im CLIL-Unterricht

Die Bewertung der eigenen Leistungen ist ein typisches Merkmal der methodischen Zugänge, die sich in modernen Unterrichtsansätzen vor allem in der Fremdsprachendidaktik entwickelt haben. Sie ist deshalb auch von großer Bedeutung für den CLIL-Unterricht.

Selbstevaluation ist nicht nur ein Evaluations-, sondern auch hohem Maße ein Reflexionsinstrument (vgl. Little & Perclová, undatiert): die Schülerinnen und Schüler lernen, bewusst, gezielt und systematisch über ihr eigenes Lernen nachzudenken, Lernstärken und Lernschwächen zu erkennen und das Lernen auf diese Weise zu optimieren. Die Entwicklung dieser Sprachlernbewusstheit ist neben der Herausbildung von Sprachbewusstheit ein zentrales Instrument bei der Förderung der menschlichen Lernfähigkeit; sie sollte in keinem Unterricht, und deshalb auch nicht im CLIL-Unterricht, fehlen. Reflexion ist als Selbstbewertung ein Teil des übergeordneten Konzepts Evaluation, denn auch das Nachdenken über den eigenen Lernprozess und die Entscheidung darüber, ob er erfolgreich war, ist eine Form von Evaluation.

Selbstbewertung und Reflexion als Evaluierungswerkzeuge entstammen neueren, auf Schülerorientierung abhebenden didaktisch-methodischen Ansätzen. In ihren Anfängen wurden sie in der deutschen Reformpädagogik und der Freinet-Pädagogik in Frankreich eingesetzt. Wie in der Lernerautonomie (vgl. zuletzt Little, Dam & Legenhauen 2017) sind es Grundsteine selbstbestimmten Lernens, die das lebenslange Lernen fördern sollen. Als Konzepte werden sie theoretisch unterfüttert von der kognitiven Psychologie und der konstruktivistischen Lerntheorie (Wolff 2002). Zum Erfolg der Selbstbewertung als Evaluierungswerkzeug haben zweifellos der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* und das *Europäische Sprachenportfolio* beigetragen: der *Europäische Referenzrahmen*, weil er Kompetenzorientierung, d. h. die Frage des Könnens (und nicht des Wissens) in den Mittelpunkt von Lernen rückte, und das *Europäische Sprachenportfolio*, weil es Formate für das Festhalten von Selbstevaluations- und Reflexionsprozessen von Lernenden bereitstellt.

Selbstbewertung spielt im CLIL-Unterricht schon heute eine wichtige Rolle. Sie lässt sich vor allem in einem Unterricht verwirklichen, der an Sozialformen wie der Gruppenarbeit orientiert ist und der der aktiven mündlichen Teilnahme der Lernenden im Unterrichtsprozess eine wichtige Rolle zuteilt. Denn gerade in diesen Kontexten lässt sich die Selbstbewertung realistisch einsetzen. Mit Hilfe eines gemeinsamen Referenzrahmens für das integrierte Sprach- und Sachfachlernen, der bisher noch nicht entwickelt wurde, wären solche Selbstbewertungsprozesse natürlich leichter zu realisieren. Landesweite Portfolios für den integrierten Sprach- und Sachfachunterricht fehlen bisher ebenfalls: hier könnten Fachdidaktiker und Schulbuchverlage noch wertvolle Arbeit leisten.

Reflexion als strategischer Zugang zum Verständnis der eigenen Lernprozesse wird in vielen modernen didaktischen Ansätzen schon praktiziert. Das sprachensible Unterrichten, das wir schon ausführlich in Kapitel 5 behandelt haben, verbindet sich mit der Reflexion zu einem Instrument, das nicht nur Sprache und adressatengerechte Kommunikationsfähigkeit, sondern auch die Sachfachinhalte in den Fokus rückt.

Kriterien der Selbstbewertung

Die Steuerung des Lernprozesses kann ohne Selbstbewertung der Lernenden nur schlecht von statten gehen. Es ist ratsam, die Lernenden in jede Bewertung mit einzubeziehen. Denn, wie schon angesprochen, sollen Schülerinnen und Schüler auf lebenslanges Lernen vorbereitet werden.

Sie sollen deshalb:

- erkennen können, was sie an sachfachlichem und sprachlichem Wissen und Können erworben haben.
- verstehen können, wie sicher sie in den erworbenen Fertigkeiten sind.
- einsehen können, was sie noch brauchen, um eine höhere sprachliche und sachfachliche Kompetenz zu erreichen.
- über das eigene Lernen reflektieren können, um Lernstärken und Schwächen identifizieren zu können.
- den eigenen Lernstil einschätzen lernen, um sich auch weiter entwickeln zu können, wenn die Hilfestellung einer Lehrperson nicht mehr vorhanden ist.
- erkennen können, welche Aktivitäten sich besser für sie eignen bzw. welche sie lieber durchführen.

Eine solche Selbstbewertung kann nicht im Unterricht mit der ganzen Klasse durchgeführt werden. Fragebögen oder Checklisten helfen deshalb den Lernenden bei ihren Reflexionen. Checklisten können aufgrund der Beschreibungen der erwarteten CLIL-Kompetenzen in Anlehnung an die Skalen des *Referenzrahmens* (siehe Kapitel 3) erstellt werden und zur detaillierten Selbsteinschätzung des eigenen Wissens und Könnens beitragen.

Im Folgenden führen wir Beispiele von Deskriptoren aus Checklisten für die Niveaus A2, B1 und B2 auf, die für die fremdsprachliche Kommunikation in Wirtschaft und Tourismus entwickelt wurden. Sie sind größeren Listen eines Portfolios entnommen, das für den Fremdsprachenunterricht von beruflich orientierten Schulen entwickelt wurde, also nicht spezifisch für den Erwerb von integrierten Kompetenzen im CLIL-Unterricht. In diesen Schulen hebt aber der Kompetenzerwerb auf die Entwicklung fachsprachlichen Könnens ab, die für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Kommunikationsziele werden in berufliche Kontexte eingebettet. Integriert in andere könnten diese Deskriptoren also sehr gut in ein CLIL-Portfolio aufgenommen werden zusammen mit den Arbeitsprodukten, die die Lernenden für geeignet halten, um Auskunft über ihre Fähigkeiten, ihr Wissen und Können in bestimmten Sachfächern in einer Fremdsprache (vielleicht auch in mehreren) zu geben. In diesem Portfolio könnte die Selbstbewertung nicht nur den Lernerfolg dokumentieren, sondern auch anderen Personen Informationen über die eigene Kompetenz geben.

Beispiele für Deskriptoren aus Checklisten für beruflich orientierte Schulen

A2:

- Ich kann Anweisungen zur Erledigung einfacher Aufgaben verstehen. (Hören)
- Ich kann die Hauptinformationen aus einer Produkt- oder Gerätebeschreibung verstehen. (Lesen)

- Ich kann berufliche Tätigkeiten und persönliche Erfahrungen (z. B. Arbeitspraktika in Unternehmen) auf einfache Art beschreiben. (Mündlicher Ausdruck)
- Ich kann eine Rechnung ausstellen bzw. eine Zahlungserinnerung schreiben. (Schriftlicher Ausdruck)
- Ich kann mich mit einem Gast/Kunden unterhalten, indem ich etwas anbiete. (Mündliche Interaktion)
- Ich kann um Informationen/Informationsmaterial. (Kataloge, Broschüren, Preislisten) bitten. (Schriftliche Interaktion)

B1:

- Ich kann eine populärwissenschaftliche Fernsehsendung verstehen, wenn langsam und in der Standardsprache gesprochen wird. (Hören)
- Ich kann den allgemeinen Sinn von Artikeln in Fachzeitschriften aus den Bereichen Tourismus, Wirtschaft und Technik verstehen, auch wenn mir einige Wörter unbekannt sind. (Lesen)
- Ich kann einfache graphische Darstellungen wirtschaftlichen oder touristischen Charakters zeigen und erläutern. (Mündlicher Ausdruck)
- Ich kann einfache argumentative Texte über aktuelle Themen bzw. über meine Arbeit schreiben und dabei meine Stellungnahme begründen. (Schriftlicher Ausdruck)
- Ich kann mit einfachen Redebeiträgen an einem Gespräch über berufliche Themen teilnehmen. (Mündliche Interaktion)
- Ich kann telefonische Anfragen beantworten und dabei passende Fachausdrücke benutzen. (Mündliche Interaktion)

B2:

- Ich kann die Mitteilungsabsicht und die Hauptpunkte von klar strukturierten Informationen verstehen, die in der Standardsprache formuliert sind und sich auf die Fachgebiete Wirtschaft, Finanz und Tourismus beziehen, auch wenn sie von Medien übertragen werden. (Hören)
- Ich kann Fachartikel im Bereich Tourismus, Wirtschaft, Technik verstehen und die Bedeutung von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext erschließen. (Lesen)
- Ich kann Themen aus dem beruflichen Leben in einem klar und gut strukturierten Gespräch erläutern und dabei visuelle und multimediale Hilfsmittel benutzen. (Mündlicher Ausdruck)
- Ich kann formelle und informelle argumentative Texte über berufliche Themen schreiben und die verschiedenen Standpunkte klarstellen. (Schriftlicher Ausdruck)
- Ich kann mich an einer Diskussion über Themen meines Fachgebietes beteiligen und meine Überzeugungen einfach aber aktiv begründen. (Mündliche Interaktion)
- Ich kann Briefe, E-Mails und Faxe beantworten und dabei formelle und informelle Sprachregister verwenden. (Schriftliche Interaktion)

(MIUR 2004)

7.6 Getrennte Bewertung für integrierte Lernziele?

Die Bewertung am Ende jedes Lernabschnittes nach der vollständigen Behandlung des jeweiligen Themas wird mit Aufgaben durchgeführt, bei deren Beantwortung die Lernenden zeigen sollen, was sie wissen und können und wie sie ihr Wissen und Können anderen Personen mitteilen. Grundsätzlich ist eine Aufgabe

jede zielgerichtete Handlung, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Dies kann ein Problem sein, das es zu lösen gilt, aber auch eine Verpflichtung, der man nachkommen muss, oder irgendein anderes Ziel, das man sich gesetzt hat. Diese Definition trifft auf eine Vielzahl von Handlungen zu, wie z. B.: einen Schrank umstellen, ein Buch schreiben, bei Vertragsverhandlungen bestimmte Bedingungen aushandeln, Karten spielen, im Restaurant eine Mahlzeit bestellen oder in Gruppenarbeit eine Klassenzeitung erstellen. (*Referenzrahmen 2001:22*)

Bewertungsaufgaben

Im CLIL-Unterricht kommen vor allem kommunikative Aufgaben in Frage, also Aufgaben, die kommunikative Leistungen erfordern, sprachliche Aktivitäten zu einem Sachfachthema mit einschließen und Sprach- und Sachfachkompetenzen des Lernenden erforderlich machen, d. h. Aufgaben, bei denen Kommunikation in einem Kontext ein wesentlicher Bestandteil ist und die sich also nicht, oder so wenig wie möglich, von den Aufgaben unterscheiden, mit welchen man im realen Leben konfrontiert wird. Die in Kapitel 6 vorgestellten komplexen Kompetenzaufgaben lösen diese Vorstellungen und Anforderungen an Aufgaben ein und werden daher als idealtypisch für den CLIL-Unterricht gehandelt.

Komplexen Kompetenzaufgaben, die ja auf der Grundlage lebensweltlich relevanter Problemlagen die sachfachliche Diskursfähigkeit der Lernenden entwickeln, steht entgegen, dass in (offiziellen) Messverfahren oft geschlossene Aufgaben benutzt werden, in welchen die Lernenden die Lücken eines Textes mit Daten, Fachtermini und ähnlichen Dingen ergänzen. Mit solchen geschlossenen Aufgaben können aber nur die einfacheren kognitiven Fähigkeiten gemessen werden und so wird lediglich überprüft, was die Lernenden wissen. Sie müssen ‚reproduzieren‘, was sie verstanden und gelernt haben. Solche geschlossenen Aufgaben können jedoch nicht mit lebensweltlichen Aufgaben verglichen werden und können daher auch nicht die vollzogenen Lernprozesse im Kontext komplexer Kompetenzaufgaben abbilden.

Den konkreten Anforderungen einer realen Situation können hingegen kommunikative Aufgaben entsprechen, die eine sprachliche Produktion erforderlich machen (Sprechen, Schreiben und Interagieren mit anderen). Sie veranlassen die Lernenden also zu freien Produktionen, die mündlich oder schriftlich sein können. Diese können kognitiv auf verschiedenen Stufen liegen und einerseits lediglich die Verwendung von Wissen und Routinen verlangen, andererseits Kreativität stimulieren und die Verwendung von Strategien einschließen. Ein solches differenziertes und an lebensweltlichen Anforderungen orientiertes sachfachliches und sprachliches Handeln wird über die verschiedenen Bestandteile der komplexen Kompetenzaufgaben unterrichtlich eingelöst.

Hier einige Beispiele von CLIL-Aufgaben (als Teilschritte einer komplexen Kompetenzaufgabe), an denen die Kategorien von Short (1993) beobachtet werden können, die zu Anfang des Kapitels bereits angesprochen wurden:

- Mündlich oder schriftlich über Experimente berichten, die man durchgeführt hat (z. B. in den Fächern Chemie, Physik, Biologie). Dabei sind echte oder simulierte Adressaten zu benennen, z. B. die Mitschüler, die andere Experimente durchgeführt haben, oder Personen, die über das durchgeführte Experiment informiert werden sollen.
- Mündlich oder schriftlich im Geschichtsunterricht über historische Gegebenheiten berichten. Der Text kann z. B. für einen Gedenktag geplant werden, als Zeitungsartikel oder als Fernsehsendung, wobei auch Bildmaterial den Vortrag ergänzen kann.
- Interviews mit Persönlichkeiten aus der Geschichte oder mit Wissenschaftlern simulieren (z. B. Geschichte, Naturwissenschaften, Technologie). In den Interviews werden Ereignisse oder Erfindungen erläutert, Fragen zu Ursachen und möglichen Folgen eines Ereignisses erörtert, Lösungen dazu vorgeschlagen, oder Ähnliches.
- Essays schreiben, die bestimmte Fragen zur Umwelt (Physik, Biologie, Chemie) betreffen oder auf politische Entscheidungen eingehen, die die Umwelt, die Klimaveränderung oder die Unterernährung in der dritten Welt betreffen (z. B. Gesellschaftskunde, Geographie).
- Debatten simulieren, in welchen verschiedene Interessenvertreter zu einer bestimmten Frage Stellung nehmen, z. B. die geplante Ansiedlung einer neuen Industrie, die Veränderungen im Stadt-/Dorfleben hervorrufen wird (z. B. Gesellschaftskunde, Geographie).
- Zusammenstellungen von Forschungsergebnissen über die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung am eigenen Wohnort oder -bezirk realisieren (z. B. Gesellschaftskunde, Sozialkunde).
- offene Fragen beantworten (alle Fächer), wobei man einen Kontext entwerfen sollte, der die Lernenden dazu motiviert, diese Fragen zu beantworten.
- Plakate oder Power Point-Präsentationen von Projekten realisieren.

Aufgaben dieser Art geben Anlass zu wirklichkeitsnahen sachfachlichen Sprechhandlungen. An ihnen wird klar ersichtlich, dass sich ein integriertes Bewertungsverfahren im CLIL-Unterricht an kommunikativen Aufgaben (im Sinne komplexer Kompetenzaufgaben) orientieren sollte.

Bewertung der Sachfachleistung bzw. der sprachlichen Leistung

Wie soll nun die Bewertung durch Lehrpersonen aussehen, die ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten bzw. die im Fremdsprachenunterricht im Sinne von CLIL den Spracherwerb in einem Sachfachgebiet unterstützen? Muss jede Lehrkraft die Schülerleistungen unabhängig im eigenen Fach bewerten? Oder müssen sich die beteiligten Lehrpersonen vorher über die Bewertungsgrundlagen einigen?

Antworten auf diese Fragen zu finden, fällt nicht schwer. Die Sachfachleistungen, die in der Fremdsprache zum Ausdruck kommen, sind echte Sachfachleistungen und sind folglich im CLIL-Sachfach zu bewerten. In den CLIL-Lernzielen wird allerdings nicht nur ein gewisses Niveau des sachfachlichen Wissens und Könnens angestrebt, sondern auch das Niveau der angestrebten Sprachbeherrschung formuliert. Dieses betrifft die grammatische Korrektheit nur in eingeschränktem Maße. Es geht vielmehr um die Verwendung von sachfachspezifischen Termini und Ausdrücken und von sachfachrelevanten Satzbauplänen und Textstrukturen.

Für den Fremdsprachenunterricht kann hingegen davon ausgegangen werden, dass sich hier die im CLIL-Sachfachunterricht erworbenen sprachlichen Fertigkeiten ebenfalls deutlich zeigen (vgl. Ausführungen zum fremdsprachlichen Mehrwert von CLIL-Unterricht in Kapitel 2). Folglich können sie auch dort in die Bewertung des fremdsprachlichen Könnens aufgenommen werden.

Gibt es im Schulcurriculum keinen parallelen Fremdsprachenunterricht zum CLIL-Sachfachunterricht, fällt diese zusätzliche Bewertung der sprachlichen Fertigkeiten weg, und die Bewertung der CLIL-Leistungen wird – wie oben skizziert – nur im CLIL-Sachfachvollzogen.

Getrennte Evaluation der Schülerleistungen

Selbst wenn es möglich und empfehlenswert ist, die integrierten Sachfach- und Fremdsprachenziele auch gemeinsam zu überprüfen, ist eine gleichzeitige und nicht-trennscharfe Evaluation zu vermeiden. Das begründet sich damit, dass die Merkmale sachfachlicher Kompetenz und fremdsprachlicher Kompetenz unterschiedlich geartet sind. Folgende kurze Gegenüberstellung verdeutlicht diese Unterschiedlichkeit.

Je nach Art des Sachfaches muss z. B. überprüft werden, ob

- die vom Lernenden präsentierten Inhalte richtig oder falsch sind.
- die Inhalte detailliert und komplex oder allgemein und eher oberflächlich dargestellt werden.
- der Gedankengang einen logischen Aufbau hat.
- unterschiedliche Gesichtspunkte (im Sinne der Komplexität der Aufgabe) berücksichtigt werden.
- die unterschiedlichen Gesichtspunkte miteinander verknüpft werden.
- die Schlussfolgerungen begründet sind.

Im Hinblick auf die fremdsprachlichen Lernziele sind andere Kriterien relevant, die jeweils von der sprachlichen Aktivität abhängen. Handlungsorientierter CLIL-Unterricht verlangt, dass zusammen mit dem Inhalt und den sachfachlichen Fertigkeiten auch fremdsprachliche Handlungskompetenzen berücksichtigt werden, d. h.:

- die pragmatische Kompetenz, die sich in der Angemessenheit der Aussage im Hinblick auf Kontext und Adressaten ausdrückt.
- die strategische Kompetenz, die es erlaubt, die passenden Mittel anzuwenden, um das gewünschte Kommunikationsziel zu erreichen.

- den Textaufbau gemäß dem kommunikativen Medium und den Konventionen der Textsorte gestalten.
- Textkohärenz und -kohäsion herstellen.
- Fachwortschatz und fachspezifische Satzbaupläne gebrauchen.
- grammatisch (morphosyntaktisch) korrekte Sätze formulieren.

Wie wir bereits betont haben, ist es bei der sprachlichen Evaluation wichtig, dass die Sprechhandlungen – sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen – auf ihre pragmatische und sachfachliche Angemessenheit getestet werden, was eine (freie) sprachliche Produktion des Lernenden in einem konkreten (d. h. in der Testsituation als konkret beschriebenen) Kontext erforderlich macht.

Die Bewertung von CLIL-Leistungen, also von integrierten Sachfach- und Sprachleistungen, könnte sich auf Evaluationsraster wie das Folgende gründen, das für Laborarbeit in naturwissenschaftlichen Fächern entwickelt wurde. In diesem Raster sind in den Deskriptoren das sachfachliche Wissen und Können und die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten integriert beschrieben.

Bewertungsraster für Experimente

Bewertungsraster	Deskriptoren
1 Nicht zufriedenstellend	Lernende weisen keinerlei Kenntnisse des Themas oder des besonderen Fachvokabulars auf. Lernende sind nicht in der Lage, Experimente durchzuführen, selbst wenn sie dazu angeleitet werden.
2 Fast zufriedenstellend	Lernende zeigen geringes Hintergrundwissen und gebrauchen Fachvokabular nicht richtig. Sie sind nicht in der Lage, Aufgabenstellungen zu lösen, in welchen das in der Unterrichtsstunde Gelernte angewendet werden muss. Nur wenn sie sehr stark geführt werden, können sie Experimente durchführen.
3 Zufriedenstellend	Lernende weisen grundlegendes Wissen über das Thema nach. Die Lernenden gebrauchen den größten Teil des Fachvokabulars korrekt. Aufgabenstellungen werden gelöst und so wenden sie das in der Unterrichtsstunde Gelernte korrekt an.
4 Gut	Lernende sind mit dem Thema völlig vertraut. Sie gebrauchen Fachvokabular korrekt und angemessen. Die Lernenden lösen wenigstens ein neues Aufgabenformat korrekt. Die Lernenden führen Experimente durch, selbst wenn sie manchmal etwas Hilfe benötigen.
5 Ausgezeichnet	Lernende weisen vollständige und grundlegende Kenntnisse des Themas nach. Sie sind in der Lage, neue Aufgabenformate korrekt zu lösen. Die Lernenden führen Experimente unabhängig durch.

(nach Voltan 2012:108)

Niveau der Sprachbeherrschung der Lernenden

Bei der Evaluation der Schülerleistungen nach den eben erläuterten Kriterien muss, wie oben angedeutet, natürlich grundsätzlich berücksichtigt werden, auf welchem Niveau die Lernenden die Sprache beherrschen. Denn man muss davon ausgehen, dass CLIL-Unterricht nicht unbedingt nur in höheren Klassen stattfindet, sondern auch in Klassen, in denen die Sprachkenntnisse der Schüler kaum über die Anfängerstufe hinausgekommen

sind, wie zum Beispiel bei Deutsch in der *scuola secondaria di primo grado*. Es geht in diesem Zusammenhang nicht nur um die Frage, welche sprachlichen Aktivitäten den Lernenden zugemutet werden können, um anschließend davon abhängig die jeweiligen Aufgaben zu wählen, sondern auch darum, welche sprachliche und kommunikative Angemessenheit von den Lernenden, die die Fremdsprache nun einmal auf einem bestimmten Niveau beherrschen, erwartet werden kann. So können nämlich Lernende auf Niveau A2 kaum kontextuell angemessen handeln und sich sprachlich korrekt ausdrücken. Die Fehlertoleranz der Lehrkraft muss also unbedingt dem Sprachniveau der Schüler entsprechen. Zudem muss bei niedrigem Niveau der Sprachbeherrschung mit einer nicht regelkonformen Beachtung der kommunikativen Konventionen gerechnet werden.

Wenn es zu den erwarteten Sprechhandlungen kommt, wenn die erwarteten Ergebnisse erzielt werden, ist davon auszugehen, dass das Lernziel erreicht worden ist. Die Lernenden vermögen, Gedanken und Inhalte angemessen auszudrücken (was aber nicht heißen kann, dass sie sprachlich fehlerfrei und kommunikativ angemessen handeln, sondern eben in einer auf diesem Niveau erwartbaren Angemessenheit).

Problematisch wird die Bewertung einer Schülerleistung dann, wenn ein verwendeter Ausdruck nicht oder nicht ganz verständlich ist, vor allem, wenn man nicht entscheiden kann, ob dies auf mangelnde fachliche Kenntnisse, auf nicht vollständig entwickelte fachliche Fertigkeiten oder auf mangelnde Sprachkenntnisse und -fertigkeiten zurückzuführen ist. Denn jede Bewertung hat, wie eingangs erläutert, das Ziel, Lernschwierigkeiten zu erkennen, um diese zu beheben bzw. Fehler zu korrigieren. Zuerst sollte man sich dann die Frage stellen, ob das Bewertungsverfahren angemessen ist. Man darf nämlich nicht vergessen, dass es in hohem Maße die Fremdsprachenlehrpersonen sind, die ursprünglich CLIL-Unterricht eingeführt haben und oft die Überprüfungs- und Bewertungsverfahren der Fremdsprachendidaktik auf die Sachfachbewertung übertragen haben. Die Merkmale des CLIL-Unterrichts stimmen aber, wie bereits mehrfach erwähnt, weder mit denen des herkömmlichen Sachfachunterrichts noch mit denen des Fremdsprachenunterrichts überein.

7.7 Vorschläge der Lehrpersonen für die Bewertung der Lernenden in den vorgestellten Unterrichtsstunden

In diesem Abschnitt skizzieren die Lehrpersonen mögliche Bewertungsgrundlagen für die in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Unterrichtsstunden. Dabei stehen ausgewählte im jeweiligen Unterricht aufgebaute Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. In ihren Bewertungsmöglichkeiten bedienen sich die Lehrpersonen sowohl formativer wie auch summativer Verfahren; auf die Selbstbewertung wird allerdings nicht abgehoben. Ausgangspunkt der jeweiligen Bewertung sind wiederum die Kompetenzbeschreibungen, die die Lehrpersonen für ihre Unterrichtsprojekte im dritten Kapitel dieses Buches anfänglich vorgestellt haben.

Fach: **Biologie**

CLIL-Modul: **Ökologie**

Unterrichtsschwerpunkt: **Nahrungsbeziehungen in den Ökosystemen**

Unterrichtszeit: **110 Minuten**

Zielklasse: **2. Klasse Sekundarstufe I, Sprachniveau A1/A2**

(Laura Maffei, Scuola secondaria di primo grado „Anne Frank“, Villa Lagarina)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen:

Kann biologische Grundinformationen aus Texten entnehmen und mit anderen teilen.

- Kann aus italienischsprachigen Internetseiten Grundinformationen entnehmen und ins Deutsche übertragen.
- Kann Lebewesen eines Ökosystems den Kategorien von Produzenten, Konsumenten und Destruenten zuordnen und die Auswahl begründen.
- Kann in der Zusammenarbeit mit anderen die gewonnenen Erkenntnisse über das Ökosystem absichern.

Kann biologische Zusammenhänge visualisieren und präsentieren.

- Kann die Nahrungsbeziehungen im Ökosystem visualisiert darstellen und das Ergebnis präsentieren.

Im Folgenden wird ein formatives Bewertungsverfahren skizziert, welches versucht, alle genannten komplexen und miteinander verknüpften CLIL-Zielkompetenzen zu bewerten. Dabei wird auf eine systematische Beobachtung zurückgegriffen, die die facettenreiche Arbeit der Lernenden in Ihren Gruppen (vgl. Ausführungen zu den Lerneraktivitäten in Kap. 5) über ein Beobachtungsraster aufzeichnet, analysiert und reflektiert. Es wird versucht, durch ein vorab erstelltes Raster die Objektivität des Bewertungsprozesses zu erhöhen (und auch die Transparenz des Bewertungsprozesses, in dem das Raster den Lernenden erklärt wird). Gleichzeitig erweist sich ein im Vorhinein erstelltes Beobachtungsverfahren oft stichhaltiger als eine spontane und unsystematische Beobachtung.

Beobachtungs- und Bewertungskriterien der Arbeitsphase

Gruppe	Die Lernenden haben schnell die richtigen Informationen entnommen. <i>(ja, nein, auf welche Probleme sind sie gestoßen)</i>	Die Lernenden haben ihre Ergebnisse mit anderen geteilt. <i>(ja, nein, auf welche Probleme sind sie gestoßen)</i>	Fehler in den Inhalten <i>(Welche? In welcher Phase der Arbeit?)</i>
Dezierte Notizen (Auf der Grundlage der zu erwartenden Qualität der Schülerleistungen -> Erwartungshorizont)			

Bewertungskriterien des Plakats und seiner Darstellung

Gruppe	Die Informationen über die Lebewesen sind korrekt. <i>(Ernährung, Habitat)</i>	Fehler in der Zuordnung der Informationen <i>(autotroph, heterotroph, trophisches Niveau)</i>	Die Darstellung der Nahrungsbeziehungen ist korrekt.	Sprache <i>(Korrektur Fachwortschatz und Satzaufbau)</i>
Dezierte Notizen				

Diese dezidierten Notizen und die entsprechenden Bewertungen der Leistung der Lernenden wird mit ihnen besprochen, denn so erhalten sie eine Rückmeldung mit Verbesserungsvorschlägen und Tipps, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich fachlich, sprachlich und strategisch weiterzuentwickeln.

Fach: **Mathematik**

CLIL-Modul: **Irrationale Zahlen, Wurzelzahlen**

Unterrichtsschwerpunkt: **Wurzelziehen**

Unterrichtszeit: **50 Minuten**

Zielklasse: **2. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau A2**

(Elisabetta Mattiacci, Istituto di Istruzione „Don Milani“, Rovereto)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen: [...]

Kann mathematische Operationen vornehmen.

- Kann einfache Wurzelzahlen (von Quadratzahlen bis 225) ohne Taschenrechner rechnen.
- Kann Quadratzahlen in einer Primfaktorzerlegung schnell erkennen.
- [...]

Auch für das Mathematikunterrichtsbeispiel werden zwei verschiedene Bewertungsmöglichkeiten (I & II) skizziert. Dabei handelt es sich zunächst um ein Klassenspiel mit dem Ziel einer formativen Bewertung (I) und dann um ein Beispiel einer summativen Bewertung.

I. Skizzierung einer formativen Bewertung - Mannschaftsspiel zu Quadrat- und Wurzelzahlen

Die Klasse wird in 2 Mannschaften aufgeteilt.

- Die erste Mannschaft bekommt eine Liste von Zahlen, die die Schülerinnen und Schüler (nach und nach) vorlesen müssen.
- Die zweite Mannschaft soll die Quadratzahlen erkennen, die in den vorgelesenen Zahlen enthalten sind; die Schülerinnen und Schüler sagen:
„Die Quadratzahl ist ___ und ihre Wurzelzahl ist ___.“
Wenn die vorgelesene Zahl keine Quadratzahl enthält, soll die Mannschaft sagen:
„Es ist keine Quadratzahl enthalten.“
- Nun ist zur Absicherung die erste Mannschaft wieder dran. Ihre Mitglieder haben nun wahlweise zu entscheiden:
„Das ist richtig: die Quadratzahl ist ___ und ihre Wurzelzahl ist ___.“
„Das ist falsch: die Quadratzahl ist ___ und ihre Wurzelzahl ist ___.“
„Das ist richtig: Keine Quadratzahl ist enthalten.“
„Das ist falsch: Es ist doch eine Quadratzahl enthalten und die Quadratzahl ist ___ und ihre Wurzelzahl ist ___.“

Nach 10 Minuten, werden die Mannschaften getauscht.

Beispiel 1

1. Mannschaft: „36.“
2. Mannschaft: „Die Quadratzahl ist 36 und ihre Wurzelzahl ist 6.“
1. Mannschaft: „Das ist richtig: Die Quadratzahl ist 36 und ihre Wurzelzahl ist 6.“

Beispiel 2

1. Mannschaft: „72.“
2. Mannschaft: „Die Quadratzahl ist 72 und ihre Wurzelzahl ist 36.“
(Fehler: 36 mal 2 wird mit 36 hoch 2 durcheinandergebracht).
1. Mannschaft: „Das ist falsch: Es ist doch eine Quadratzahl enthalten, sie ist 36 und ihre Wurzelzahl ist 6“

Beispiel 3

1. Mannschaft: „48.“
2. Mannschaft: „Keine Quadratzahl ist enthalten.“
(Fehler: 48 ist selbst keine Quadratzahl, aber es kann eine enthaltene Quadratzahl gefunden werden.)
1. Mannschaft: „Das ist falsch: Es ist doch eine Quadratzahl enthalten, sie ist 16 und ihre Wurzel ist 4.“

oder

„Es ist doch eine Quadratzahl enthalten, sie ist 4 und die Wurzelzahl ist 2.“

Bewertungsbogen und Bewertungskriterien für die Lehrperson

Der Verlauf des Spieles wird beobachtet und dabei wird die mathematische und fremdsprachliche Korrektheit geprüft bzw. Fehler und Schwierigkeiten festgehalten. Neben mathematischen Unsicherheiten ist mit fremdsprachlichen Fehlern zu rechnen, da die meisten zweistelligen Zahlen auf Deutsch ‚rückwärts‘ vorgelesen werden.

Zahlensorte	Mathematischer Fehler	Fehler beim Zerlegen	Sprachlicher Fehler
Reine Quadratzahl bis 100			
Reine Quadratzahl ab 100			
Keine Quadratzahl			
Zusammengesetzte Zahl			

I. Skizzierung einer summativen Bewertung

In einem schriftlichen Test kann eine solche Aufgabe gestellt werden (ohne Taschenrechner*):

Betrachte die folgende Zahlenliste

- und benenne den Zahlentyp der jeweiligen Zahl (d. h. kreuze an);
- schreibe für die Quadratzahlen oder zusammengesetzten Zahlen die Wurzelzahl auf; achte darauf, dass vielleicht zunächst eine Primfaktorzerlegung nötig ist, um dann die möglichen Wurzelzahlen zu identifizieren.

Zahl	9	14	64	75	29	65	82	120	196	170	100	250	270	172	164
keine Quadratzahl															
Quadratzahl															
Zusammen- gesetzte Zahl															
Wurzelzahl															

* für Lernende mit Dyskalkulie, die den Taschenrechner verwenden dürfen, wird die Primfaktorzerlegung jeder Zahl und das Erkennen der Quadratzahlen verlangt und somit auch bewertet.

Bewertungsraster

Zahlart	Kann die Zahl richtig zerlegen.	Kann die Wurzelzahl rechnen.	Summe
Reine Quadratzahl bis 100			
Reine Quadratzahl ab 100			
Zusammengesetzte Zahl			
GESAMTPUNKTE			

Fach: **Geschichte**

CLIL-Modul: **Die Weimarer Republik von 1918-1933**

Unterrichtsschwerpunkt: **Die Zeitlinie der Weimarer Republik**

Unterrichtszeit: **100 Minuten**

Zielklasse: **5. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B2**

(Tatiana Arrigoni, Liceo „Andrea Maffei“, Riva del Garda)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen: [...]

- I.
 - Kann Grundinformationen systematisieren, kategorisieren und präsentieren.
 - Kann Ereignisse filtern und nach deren politischen bzw. wirtschaftlichen und finanziellen Aspekten und Auswirkungen einordnen.
- II.
 - Kann Ereignisse zusammenfassen und in einem Zeitstrahl visualisieren.
 - Kann in der Gruppe ein gemeinsames Ergebnis aushandeln und anschließend im Plenum präsentieren.

Wie in der Übersicht der angestrebten CLIL-Zielkompetenzen erkennbar, werden hier zwei verschiedene Bewertungsmöglichkeiten (I & II) skizziert. Dabei handelt es sich zunächst um eine Form summativer Bewertung (I) und dann um ein Beispiel formativer Bewertung.

I. Skizzierung einer summativen Bewertung

Um die Fortschritte der Lernenden beim Zusammenfassen, Kategorisieren (inkl. Schlagwortbildung), und schließlich beim Interpretieren historischer Ereignisse zu bewerten,

wird ihnen am Ende des Projektes ‚Zeitstrahl der Weimarer Republik‘ folgende Einzelaufgabe als *follow-up* gegeben:

Lies dir den kurzen Text über die ersten Jahre der Nazidiktatur gut durch [LemoSeite des Deutschen Historischen Museums <http://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime>], und filtere die relevanten innen-, außen- und wirtschaftspolitischen Ereignisse heraus. Leite aus den jeweiligen Textabschnitten Schlagwörter ab (oder bilde sie) und visualisiere diese Ereignisse auf einem Zeitstrahl.

Die Ergebnisse der Lernenden werden nach folgender Tabelle (einzeln) bewertet:

Bewertung (Note)	Inhalt	Sprache
10 bis 9	Alle relevanten Ereignisse werden identifiziert und korrekt (je nach Kategorie) eingeordnet.	Fasst die Ereignisse effektiv und korrekt in der deutschen Sprache zusammen.
8 bis 7	Die meisten Ereignisse werden identifiziert und korrekt (je nach Kategorie) eingeordnet, es kann zu kleinen Fehlern kommen.	Fasst die Ereignisse korrekt aber nicht immer effektiv in der deutschen Sprache zusammen.
6	Nur die relevantesten Ereignisse werden identifiziert und korrekt (je nach Kategorie) eingeordnet, manche Ereignisse werden nicht aufgenommen und/oder nicht korrekt eingeordnet.	Fasst die meisten Ereignisse korrekt in der deutschen Sprache zusammen, ist aber nicht immer effektiv und/oder grammatisch korrekt.
5 bis 4	Nur eines bzw. zwei Ereignisse werden identifiziert und korrekt (je nach Kategorie) eingeordnet, wichtige Ereignisse werden nicht aufgenommen und/oder inkorrekt eingeordnet.	Zahlreiche und/oder wiederholte Fehler (lexikalische und grammatikalische) beim Zusammenfassen in der deutschen Sprache.

II. Skizzierung einer formativen Bewertung

Ein Ziel der geplanten Gruppenarbeit zum Thema ‚Zeitstrahl der Weimarer Republik‘ ist es, die Lernenden dazu zu bringen, schnell und effektiv historisch relevante Ereignisse aus einem relativ langen (Fach)Text herauszufiltern und diese dann zu kategorisieren. Ein zweites Ziel liegt darin, die Gruppenarbeitsphase auch zur Schulung kooperativer Arbeits- und Lernformen zu nutzen. Vor diesem Hintergrund werden hier auch ein Bewertungswerkzeug vorgestellt, die jeweils das eine bzw. das andere Lernziel fokussieren. Im Folgenden liegt zunächst das Hauptaugenmerk der Bewertungsinitiative auf den Prozessen der Gruppenarbeitsphase. Das Bewertungsinstrument besteht hier aus einem Beobachtungsbogen (der Lehrerin) und soll der Beurteilung aber auch der kritisch-reflektierten Rückmeldung an die Lernenden dienen.

Bewertung	Verhalten in Gruppenarbeitsphase	Sprachliche Performanz	Notizen und Bemerkenswertes
Ausgezeichnet	Nimmt proaktiv und konstruktiv teil (macht Vorschläge und setzt sich mit den Vorschlägen der anderen kritisch auseinander).	Spricht ausschließlich auf Deutsch und verwendet die richtige Fachterminologie.	
Gut	Nimmt konstruktiv teil (ist bereit, sich mit den Vorschlägen der anderen kritisch auseinanderzusetzen, aber macht selbst wenig Vorschläge).	Spricht meistens auf Deutsch und versucht die richtige Fachterminologie zu verwenden.	
Befriedigend	Nimmt eher rezeptiv teil (nimmt die Vorschläge der anderen an, ohne sie zu diskutieren).	Spricht sowohl Deutsch als auch Italienisch, die Fachterminologie wird nur teilweise verwendet.	
Unbefriedigend	Nimmt eher passiv teil und hat kaum Interesse an die Arbeit.	Spricht fast ausschließlich Italienisch, die Fachterminologie wird nicht verwendet.	

<p>Subject: Philosophy CLIL-Module: The art of philosophising: between present and past (15 hours) Lesson: Reconstructing an argument Time: 100 minutes Pupils: Third class Sekundarstufe II, Proficiency level B1/B2 <i>(Paolo Dordoni, Liceo Internazionale LIA, Rovereto)</i></p> <p>CLIL-competences: Can distinguish the linguistic and logical dimensions of a philosophical inquiry. I. - Can identify argumentative elements (e.g. assumption, hypothesis, thesis, conclusion, argument) presented in the selected passage of Sophie's World. - [...] </p> <p>Can make the implicit structure of a philosophical argument explicit. II. - Can reconstruct in the form of a schema the process of inquiry. - [...]</p>	
---	---

In line with the selected competences to be developed in class, two assessment initiatives (I & II) will be outlined. First, a formative type of assessment will be sketched out, then a summative one.

I. Outline of a formative assessment initiative

The students have intensively read and worked on (in groups) on the following text passage:

It was possible that space had always existed, in which case she would not also need to figure out where it came from. But could everything have always existed? Something deep down inside her protested at the idea. Surely everything that exists must have had a beginning. So space must sometime have been created out of something else.

(Gaarder, Jostein. *Sophie's World*. Farrar Straus and Giroux. New York 2007. Translation Copyright 1994© by Paulette Moller; Reading Group Guide Copyright © 2007 by Farrar, Straus and Giroux)

As a follow-up in class, the teacher asks the following questions to check the learning process achieved in the working groups:

- Which hypothesis have you discovered?
- How does Sophie check its validity?

As such, the hypothesis and supportive argument will be made explicit. In case pupils show difficulties in doing so, the following lessons provide more clarification and more time is devoted to work out these elements and the difference between them.

In order to focus the pupils' attention further (and as a form of continuous assessment), the following homework is assigned: Look at your notes, write down (in the form of an index of the unit) the most important content of the lesson and make explicit the successful and unsuccessful strategies you have used in the in-class activities.

II. Outline of a summative assessment initiative (as an overall task at the end of the unit)

-> **Writing Assignment of 90 min (overall task subdivided in three 30min activities):**

Overall task

Transform the following text passage into a scheme in order to visualize the different hypotheses, the arguments, the implicit assumptions, the provisional conclusions, and the questions investigated by Sophie in her process of inquiry.

Where does the world come from?

She hadn't the faintest idea. Sophie knew that the world was only a small planet in space. But where did space come from?

It was possible that space had always existed, in which case she would not also need to figure out where it came from. But could everything have always existed? Something deep down inside her protested at the idea. Surely everything that exists must have had a beginning? So space must sometime have been created out of something else.

But if space had come from something else, then that something else must have come from something. Sophie felt she was only deferring the problem. At some point, something must have come from nothing. But was that possible? Wasn't that just as impossible as the idea that the world had always existed?

They had learned at school that God created the world. Sophie tried to console herself with the thought that this was probably the best solution to the whole problem. But then she started to think again. She could accept that God had created space, but what about God himself? Had he created himself out of nothing? Again there was something deep down inside her that protested. Even though God could create all kinds of things, he could hardly create himself before he had a "self" to create with. So there was only one possibility left: God had always existed. But she had already rejected that possibility! Everything that existed had to have a beginning. Oh, drat!

(Gaarder, Jostein. *Sophie's World*. Farrar Straus and Giroux. New York 2007. Translation Copyright 1994© by Paulette Moller; Reading Group Guide Copyright © 2007 by Farrar, Straus and Giroux)

Activity 1 (30 minutes time suggested)

Read the text and underline hypotheses, theses, arguments, provisional conclusions and implicit assumptions by using different colours.

An example is provided:

Where does the world come from?

She hadn't the faintest idea. Sophie knew that the world was only a small planet in space. But where did space come from?

It was possible that space had always existed, in which case she would not also need to figure out where it came from.

Questions

Hypotheses

Provisional answer/conclusion

Activity 2 (30 minutes suggested)

Identify the elements of the process of the inquiry in the given text passage and write these on a separate sheet of paper (conceptual map with keywords).

An example is given.

- Where does the world come from? (question)
- It comes from space. (implicit answer)
- Where does space come from?
- It has always existed. (hypothesis)
- If it has always existed, you do not have to ask where it comes from. (argument)
- Implicit argument: to affirm that something has always existed and that something comes from something else is – for Sophie – a contradiction; under this implicit assumption: to come from something else means to be / to exist.

Activity 3 (30 minutes suggested)

On the basis of your results so far, substitute the chosen text with the following symbols to build a visual scheme of the argument H (Hypothesis); Q (Question); A (Supported argument) in the form of C (Contradiction); PP (*Petitia Principia*); Radl (*Regressus ad Infinitum*); IA (Implicit Assumption); PC (Provisional Conclusion).

You can use circles; draw and organise the space as you prefer. The scheme must reproduce the complex process of inquiry performed by Sophie.

Teacher's assessment grid for the task

Criteria	Content	Language	Points
Excellent	Can use the implicit and explicit components of an argument to analyse and criticize it.	Can reconstruct in the form of a visual scheme the complex structure of the argument by using the right expressions (CALP) instead of (BICS).	10
Good	Can identify the implicit and the explicit components of a complex process of inquiry by identifying the kind of argument (Regressus ad Infinitum; Petitia Principia; Contradiction, etc.) and by visualizing them in a simple & clear way.	Can identify the linguistic terms used to support the structure of the argument by adding what is lacking using a fluent and mostly correct language in the conceptual map.	8-9
Satisfactory	Can distinguish most of the explicit parts of a single argument but with some difficulties in making explicit the kind of argument used. The visual scheme presented is not complete.	Can identify some of the linguistic expressions used to support the structure of the argument (questions, argument and answer) by reproducing them literally in the conceptual map.	6-7
Unsatisfactory	Cannot distinguish between hypotheses, theses, conclusions, arguments, implicit assumptions.	Cannot recognize in the text the linguistic terms used to support the structure of the argument [e.g., it is possible that (Hypothesis)].	3-5

Fach: **Kunstgeschichte**

CLIL-Modul: **Renaissance nördlich der Alpen**

Unterrichtsschwerpunkt: **Albrecht Dürer – Künstler und Marketing-Genie**

Unterrichtszeit: **100 Minuten**

Zielklasse: **3./4. Klasse Sekundarstufe II, Sprachniveau B1/B2**

(*Angelika Krabb, Liceo „Antonio Rosmini“, Rovereto*)



Entwickelte CLIL-Kompetenzen:

[...] Kann Kunstwerke nach Epochen analysieren und mit angemessener Fachsprache beschreiben.

- Kann Albrecht Dürers Selbstbildnis im Pelzrock mit Hilfe einer fachspezifischen Anleitung systematisch unter Benutzung einer angemessenen Fachsprache mündlich beschreiben [...]

Ein Kunstwerk mündlich beschreiben und auch eine schriftliche Version dessen verfassen zu können, sind wichtige Lernziele im (CLIL-)Kunstgeschichte-Unterricht. Im ersten Schritt wird die mündliche Beschreibung mit Hilfe einer idealtypischen fachspezifischen Anleitung geübt. Auf dieser Basis bereiten die Lernenden eigenständig(e) Bildbeschreibungen vor und diese werden dann anhand des folgenden Rasters bewertet. Bewertungskriterien sind Struktur, Inhalt, Sprache und Aussprache/Intonation/Sprachmelodie. Wichtig ist im Kontext dieses Bewertungsmodus auch eine Rückmeldung an die Lernenden mit Verbesserungsvorschlägen und Tipps, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich fachlich und sprachlich weiterzuentwickeln.

Bewertungsbogen Bildbeschreibung: Selbstbildnis im Pelzrock von Albrecht Dürer								
Name:					Datum:			
		5	4	3	2	1	0	Rückmeldung an die Lernenden
Struktur	Logisch systematischer Aufbau, klar erkennbare Struktur							Aufbau unlogisch oder fehlt, keine erkennbaren Strukturen
Inhalt	Alle Punkte sind enthaltenen; angemessene Gewichtung, sachlich korrekt							Wichtige Punkte fehlen, sachlich unkorrekt, unangemessene Gewichtung der Punkte
Sprache	Korrekturer Fachwortschatz, dem Sprachniveau angemessener Satzbau und Verknüpfungen/ Konnektoren							Unzureichender Fachwortschatz, extreme Fehler im Satzbau, Verknüpfungen/ Konnektoren fehlen
Aussprache, Intonation und Sprachmelodie	Deutlich, angemessene Lautstärke, angemessene Satz- und Wortbetonung							Undeutlich in Aussprache, zu laut/zu leise, weitgehend fehlende Intonation und hinderliche Sprachmelodie

Punkte	Note
19-20	10
17-18	9
15-16	8
14-15	7
12-13	6
0-12	5

Anregungen zur Reflexion

A. Welche Art der Bewertung setzt eine Lehrperson ein, die wie folgt vorgeht?

Kreuzen Sie an. Mehrfachnennungen sind möglich.

SumB = Summative Bewertung

FormB = Formative Bewertung

SelbstB = Selbstbewertung

	SumB	FormB	SelbstB
Lernenden in Beratungsgesprächen ihre Schwächen und Stärken aufzeigen			
Die Lernenden über den eigenen Lernprozess reflektieren lassen			
Die Lernenden individuell darüber informieren, welche Ziele im Lernprozess sie bereits erreicht haben			
Die rechnerisch ermittelten Ergebnisse eines Testes an die Lernenden zurückmelden			
Mit Portfolios und Lerntagebüchern arbeiten			
Geschlossene Aufgaben einsetzen (z. B. Lückentexte)			

B. Mit welchen Aufgabenformaten werden neben der allgemeinen grammatisch-lexikalischen fremdsprachlichen Kompetenz zusätzlich folgende Teilkompetenzen fokussiert?

SaFaKo = Sachfachkompetenz

PragmaKo = Pragmatische Kompetenz

StratKo = Strategische Kompetenz

Kreuzen Sie an. Mehrfachnennungen sind möglich.

Aufgabenformate	SaFaKo	PragmaKo	StratKo
Zusammenfassung (bspw. einen Text für eine bestimmte Adressatengruppe mündlich oder schriftlich zusammenfassen)			
Beschreibung und Erklärung einer Grafik			
Protokoll (bspw. eines Experimentes)			
Lückentext (bspw. Einsetzen von Fachwörtern und Fakten)			
Matching-Aktivität (bspw. Bilder eines Experimentes in die richtige Reihenfolge bringen)			
Partnerarbeit (bspw. pro und contra Argumente zu einer fachrelevanten Frage erarbeiten)			
Erzählung (bspw. einen narrativen Text anhand von Bildern verfassen)			
Entwicklung von (eigenen) Definitionen			

Literaturverzeichnis
Abbildungsverzeichnis

Literaturverzeichnis

Die folgende Bibliographie ist nach den Kapiteln des Handbuchs gegliedert und bezieht sich auf die dort zitierten Bücher und Aufsätze. Titel, die in mehreren Kapiteln genannt werden, werden auch mehrfach aufgeführt.

Kapitel 1

- Baetens Beardsmore, H. (ed.) (1993): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C. (2015): *Il Piano Trentino Trilingue (2015-2020): Rapporto di consulenza*. Rovereto: IPRASE.
- Blocher, E. (1909): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: *Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl. Langensalza: Beyer (Pädagogisches Magazin, 385).
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1989): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Mackey, W. (1970): Interference, integration and the synchronic fallacy. In: Alatis J. (ed.): *Bilingualism and Language Contact*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Schwienbacher, E., Quartapelle, F., Patscheider, F. (eds.) (2016): *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
- Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (eds.) (1988): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Van Overbeke, M. (1972): *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruxelles: Editions Labor.
- Weinreich, U. (1968): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Gesetze und Erlasse, die im Kapitel zitiert werden:

- Costituzione della repubblica italiana. Gazzetta Ufficiale n. 298 del 27.12.1947. <http://www.quirinale.it/qrnw/costituzione/pdf/costituzione.pdf>
- Norme per la tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli - Venezia Giulia. Legge n. 38 del 23 febbraio 2001. Gazzetta Ufficiale n. 56 dell'8 marzo 2001. <http://www.lingue.regione.fvg.it/Minor/de/comunita/legge38.htm>
- Das neue Autonomiestatut der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, 2009. <http://www.provinz.bz.it/LPA>
- Piano per l'apprendimento delle lingue comunitarie - Trentino Trilingue. Approvazione del primo stralcio del Piano. Delibera n. 2055 del 29 novembre 2014. <https://www.vivoscuola.it/Atti-e-Normativa/Delibere/Piano-per-l-apprendimento-delle-lingue-comunitarie-Trentino-Trilingue>
- Norme di attuazione dello Statuto speciale per la Regione autonoma Valle d'Aosta in materia di ordinamento scolastico. Decreto legislativo n. 44 del 3 marzo 2016. Gazzetta Ufficiale n. 73 del 29 marzo 2016. <http://www.normativa.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2016;044>
- Bilancio di previsione della Regione autonoma Trentino - Alto Adige/Südtirol per gli esercizi finanziari 2017-2019. Legge Regionale n. 18/2016. http://www.federalismi.it/nv14/articolo_documento.cfm?Artid=33026&content=Bilancio+di+previsione+della+Regione+autonoma+Trentino+Alto+Adige/S%C3%BCdtirol+per+gli+esercizi+finanziari+2017-2019.&content_author=

Kapitel 2

- Baker, C. & Jones, S. P. (eds.) (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bonnet, A. (2015): Sachfachlicher Kompetenzerwerb in naturwissenschaftlichen CLIL-Kontexten. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (eds.): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 165-182.
- Danesi, M. (1983): Early Second Language Learning: The Heritage Language Experience in Canada. *Multiculturalism* 7, 8-12.
- DESI Studie (2007) siehe: Klieme, E., Beck, B. (eds.): *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Elsner, D. & Keßler, J.-U. (eds.) (2012): *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules*. Tübingen: Narr.
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch der Europäischen Kommission: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel: EU, 59 ff.
- EURYDICE (2006): *Content and Language Integrated Learning at Schools in Europe*. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture.
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2013): Cross-language transfer in English immersion programmes in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology* 38, 64-74.
- Knust, M. (1994): "Bili ist echt gut...". *Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel: I&f Verlag.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2007): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht – Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Leisen, J. (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Sprachen.
- Marsh, D. et al. (2010): *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Müller-Schneck, E. (2006): *Bilingualer Geschichtsunterricht – Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Osterhage, S. (2009): Sachfachkönnen (*scientific literacy*) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler: Ein Kompetenzvergleich. In: Caspari, D., Hallet, W., Wegner, A. & Zydatis, W. (eds.): *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 41-50.
- PISA Studie (2015): siehe: *PISA 2015 Ergebnisse im Fokus*. OECD 2016.
- Piske, T. (2015): Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (eds.): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 101-126.
- Rumlich, D. (2016): *Devaluating the Effects of Bilingual Education in Germany. The Development of CLIL Students' General English Language Proficiency and their Affective-motivational Dispositions*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Rymarczyk, J. (2010): Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache* 4, 60-78.
- Schmidt, R. W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.

- Steinlen, A., Schwanke, K. & Piske, T. (2015): Die Entwicklung des rezeptiven englischen Wortschatzes von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in bilingualen Kitas und Schulen sowie im Fremdsprachenunterricht. In: Linke, G. & Schmidt, K. (eds.): *Immersion und bilingualer Unterricht (Englisch): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 175-207.
- Sudhoff, J. & Wolff, D. (2015): Zur Definition des bilingualen Lehrens und Lernens. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (eds.): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 9-42.
- Viebrock, B. (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht – Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Vygotsky, L. S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (2009): *Praxis frühkindliche Bildung: Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wolff, D. (2013): Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. *Fremdsprachen lehren und lernen* 42, 94–106.
- Wolff, D. (2017): Bilinguales Lehren und Lernen: Wie es von verschiedenen Stakeholders eingeschätzt wird. In: Moroni, M. & Ricci Garotti, F. (eds.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern: Peter Lang.
- Zaubauer, A. C. M., Gebauer, S. K. & Möller, J. (2012): Englischleistungen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 40, 315-333.
- Zydati, W. (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Kapitel 3

- de Beaugrande, R. (1980): *Text, Discourse and Process: Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Deardorff, D. K. (2006): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann Stiftung (ed.): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 13-42.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989): *Learning how to learn English – A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Göpferich, S. (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik*. Tübingen: Narr.
- Groeben, N. (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Heymann, H. W. (1997): Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht. In: Heymann, H. W. (ed.): *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 7-17.
- Hu, A., Byram, M. (2009): Einleitung. In: Hu, A., Byram, M.: *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen: Narr, VII–XXV.

- KMK (2013): siehe: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): *Bericht ‚Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung‘. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Mandl, H. & Spada, H. (eds.) (1988): *Wissenspsychologie*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Möhn, D. & Pelka, R. (1984): *Fachsprachen – Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- O'Malley, M. & Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampillon, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Rymarczyk, J. (2015): Sachfachlicher Kompetenzerwerb im CLIL-Kontext des Faches Kunst. In: Rüschoff, B. Sudhoff, J., Wolff, D. (eds.): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. F.A.L. Forum Angewandte Linguistik 54. Frankfurt/Main: Peter Lang, 183-201.
- Vygotsky, L. S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wildhage, M. & Otten, E. (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion – Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wolff, D. (2017): Bilinguales Lehren und Lernen: Wie es von verschiedenen Stakeholders eingeschätzt wird. In: Moroni, M. & Ricci Garotti, F. (eds.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern: Peter Lang.

Kapitel 4

- Barbero, T. (2012): Assessment Tools and Practices in CLIL. In: Quartapelle, F. (ed.): *Assessment and Evaluation in CLIL*. Como/Pavia: IBIS, 38-56.
- Chamot, A., O'Malley, M. (1994): *The CALLA Book, Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Buckingham: Pearson Education, Longman.
- Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2016): *The Language Dimension in All Subjects*. Strasbourg.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin, München, Wien, Zurück, New York: Langenscheidt.
- Leisen, J. (2004): Der deutschsprachige Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 30, 24-38.
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Mariani, L. (2016): *La sfida della competenza plurilingue*. Learning Paths – Tante Vie Per Imparare. Online unter <http://www.learningpaths.org>.

- Mohan, B. A. (1986): *Language and Content*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.
- OECD / Programme for International Student Assessment (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Genève: Office fédéral de la statistique.
- Vollmer, H. (2013): Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen. In: Hallet, W., & Königs, F. H. (eds.): *Handbuch bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Kapitel 5

- Bach, G. & Timm, J.-P. (eds.) (2009): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden eines handlungsorientierten Englischunterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1993). *Learning to learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schrödel
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy: Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- O'Malley, M. J. & Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otto, F. (2007): Weimarer Republik, 1919-1933. *GEO Epoche. Die Weimarer Republik*, Nr. 27, 20-23.
- Rampillon, U. (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Timm, J.-P. (1998): Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts. In: Timm, J.-P. (ed.): *Englisch lernen und Lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 7-14.
- Vygotsky, L. S. (1977): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Abbildungen:

Mathematische Wurzel.

In: <https://pixabay.com/en/square-root-x-roots-symbol-27349/> (29.03.2018).

Wurzelgemüse.

In: <https://pixabay.com/en/parsnip-vegetable-veggie-root-33000/> (29.03.2018).

Wurzelbehandlung, Zahn.

In: <https://pixabay.com/en/tooth-brush-hygiene-paste-bathroom-1213720/> (29.03.2018).

Kapitel 6

- Bonnet, A. (2015): Sachfachlicher Kompetenzerwerb in naturwissenschaftlichen CLIL-Kontexten. In: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (eds.): *CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 165-182.
- Bonnet, A., Breidbach, S., Hallet, W., (2009): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, G. & Timm, J.-P. (eds.): *Englischunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 172-198.
- Breen, M. (1984): Process syllabus for the language classroom. In: C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design ELT Document* 118, 47-60. Oxford: Pergamon Press.
- Gatterburg, A. (2013): Genie mit Geschäftssinn. *Spiegel* ONLINE unter <http://www.spiegel.de/spiegel/d-122614826.html> (12.04.2018)
- Hallet, W. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 2-8.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schrödel.
- Mayer, H. O. (2009): *Handbuch Lernen und e-Learning*. München: Oldenbourg.
- Quartapelle, F. (ed.), (1999): *Didattica per progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Sauer, E. & Wolff, D. (2018): *Grundlagen des Französisch-Unterrichts mit Mille feuilles und Clin d'oeil*. Bern: Schulverlag.
- Schickler, E. (undatiert): IV Das Monogramm. In: WiM – Wirtschaft in Mittelfranken, Ausgabe 10|2003, 33. Online unter <https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2003-10/Berichte-und-Analysen/Teil-IV-Das-Monogramm.jsp> (01.04.2018).
- Schwerdtfeger, P. (2014): Der Unternehmer Albrecht Dürer-Marke AD. In: *Städt Museum, Städt Blog*. Online unter <http://blog.staedelmuseum.de/marke-ad-der-unternehmerische-geist-albrecht-durers> (08.04.2018).
- Stoller, F. (2006): Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In Beckett, G. H. & Miller P. C. (eds.): *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 19-40.
- Sweller, H. (2005): Implications of cognitive load theory for Multimedia Learning. In Mayer, O. (ed.): *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 31-48.
- Weinert, F. E. (2003): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Abbildungen:

- Albrecht Dürer (1498): Monogramm.
In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=20656440> (12.04.2018).
- Albrecht Dürer (1500): Selbstbildnis im Pelzrock.
In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=529905> (12.04.2018).
- Albrecht Dürer (1502): Der Feldhase.
In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=101911> (12.04.2018).

Albrecht Dürer (1506): Das Rosenkranzfest.

In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=22491854> (12.04.2018).

Albrecht Dürer (1513): Ritter, Tod und Teufel.

In: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1048389> (12.04.2018).

Kapitel 7

BIG-Kreis (2008): *Lernstandsermittlung. Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. München: Stiftung Lernen.

Bonnet, A., Breidbach, S. & Hallet, W. (2003): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, G. /Timm, J.-P. (eds.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke, 172-196.

Diehr, B. & Frisch, S. (2008): *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Westermann: Braunschweig.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.

Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Berlin: Cornelsen.

Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017): *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.

Little, D. & Perclová, R. (undatiert): *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2004): *Portfolio Europeo delle Lingue, per studentesse e studenti da 14 a 20 anni*. Bari: Editori Laterza.

Quartapelle, F. (ed.) (2012): *Assessment and Evaluation in CLIL*. Como/Pavia: IBIS.

Short, D. J. (1993): Assessing integrated language and content instruction. *Tesol Quarterly* xxvii 4, 624-656.

Voltan, E. (2012): CLIL Modules. In: Quartapelle, F. (ed.): *Assessment and Evaluation in CLIL*, Como/Pavia: IBIS.

Wiggins, G. P. (1993): *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion – Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Wolff, D. (2007): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. *FLuL* 36, 13-29.

Wolff, D. & Vila Romero, E. (2007): *Für den bilingualen Sachfachunterricht*. Goethe-Institut, Madrid. Online unter <http://www.juntadeandalucia.es/educacion>.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2018
presso **la grafica** srl, Mori (TN)

„Einsprachigkeit ist heilbar“ - mit dieser Formel wird dafür geworben, Mehrsprachigkeit zu einer Schlüsselkompetenz der Bürger der Europäischen Union zu machen. Sie fasst griffig die im Weißbuch der Union formulierte sprachpolitische Forderung zusammen, dass europäische Bürger wenigstens drei Sprachen beherrschen sollten, ihre Muttersprache und zwei weitere Sprachen.

Wie aber können Menschen mehrsprachig werden und wie können schulische Angebote dies einlösen? Der grundständige Fremdsprachenunterricht scheint nicht auszureichen, um eine Form von Mehrsprachigkeit zu entwickeln, die man als wirkliche Sprachbeherrschung bezeichnen kann. Um diesem Problem zu begegnen, wurden neue, innovative schulische Ansätze entwickelt. Einer dieser Ansätze ist der bilinguale Sachfachunterricht, der auch Content and Language Integrated Learning (CLIL) genannt wird. Das vorliegende Buch steht ganz im Zeichen dieses fremdsprachlichen Unterrichtskonzepts und versucht somit, die „Heilmittel“ bereitzustellen, die es ermöglichen sollen, der Krankheit der Einsprachigkeit Herr zu werden.

Entstanden ist das Buchprojekt im Kontext der Einführung von CLIL in der autonomen Provinz Trento in Norditalien. Dort sollen bis zum Jahre 2020 an allen Schulen Sachfächer wahlweise in englischer oder deutscher Sprache unterrichtet werden. Schon früh wurde erkannt, dass dies nur machbar ist, wenn ausreichende Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen bereitgestellt werden. Eine der verschiedenen Möglichkeiten ist das vorliegende Buch „Mehrsprachig werden in der globalisierten Welt“, das zum einen als Grundlagenbuch zu CLIL, zum anderen als Arbeitsbuch für angehende CLIL-Lehrer konzipiert ist.

Das IPRASE, das Lehrerfort- und Weiterbildungsinstitut der Provinz Trento, das für die Weiterbildung der zukünftigen CLIL-Lehrer zuständig ist, beauftragte das Goethe-Institut Mailand, das Weiterbildungskonzept für CLIL in Buchform umzusetzen und geeignete Autoren dafür zu finden. Die ausgewählten Autoren, Franca Quartapelle, Julian Sudhoff und Dieter Wolff sind neben ihren Veröffentlichungen zu CLIL stark in die CLIL-Lehrer Ausbildung in Italien und Deutschland eingebunden.

Progetto FSE - Azioni a supporto del Piano Trentino Trilingue - Codice 2015_3_1034_IP:01 CUP C79J15000600001. L'iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento con il sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, Stato italiano e Provincia autonoma di Trento. La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.