

### Kontroversen

Kontroverse Ideen und markante Persönlichkeiten prägen die Entwicklung einer Disziplin in bestimmten Phasen. Erst im Rückblick erschließt sich jedoch, in welcher Weise dieser Einfluss wirksam geblieben ist. Einmal pro Jahr bitten wir zwei Autoren darum, den Beitrag einer Idee, einer Theorie oder einer Person zur Fremdsprachendidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern. In dieser Ausgabe widmen sich Joachim Appel und Dieter Wolff den Einschätzungen von „Bilinguaalem Sachfachunterricht“.

Da es sich um durchaus persönlich gefärbte Stellungnahmen handelt, verzichten wir auf ein einheitliches Format. Zugleich möchten wir Sie, unsere Leserinnen und Leser, anregen, mit den Autoren und dem Herausgeberteam sowie der aktiven Leserschaft, diese Beiträge in einem FORUM zu diskutieren. Schreiben Sie uns Ihre Einschätzung zu „Bilinguaalem Sachfachunterricht“ oder berichten Sie über praktische Erfahrungen, die auf diese Theorien zurückgehen. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

### Controverses

Les domaines de recherche académique se forment et se définissent grâce aux débats, menés par des chercheurs et en lien avec leurs parcours et profils spécifiques. Toutefois, le bilan des effets et des impacts potentiels soll d'une idée ou d'une théorie ne peut qu'être dressé après un certain temps. Afin de saisir ces impacts, nous invitons de façon annuelle deux auteurs de mettre en perspective une théorie à potentiel fort pour le domaine de recherche en lien avec le travail d'un chercheur ou d'un enseignant, ayant fait couler beaucoup d'encre dans le passé. Dans ce numéro, Joachim Appel et Dieter Wolff discutent les approches de l'enseignement bilingue. Dans la mesure où nous invitons les auteurs à développer leur point de vue personnel, les contributions (de) « controverses » bénéficient d'une certaine liberté quant à la forme choisie par l'auteur.

De plus, nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné, afin de mieux saisir les effets que les théories autour de « enseignement bilingue » ont pu avoir sur le terrain de l'enseignement des langues. A cette fin, un FORUM en ligne est mis à disposition. N'hésitez pas à nous donner vos exemples et vos expériences en salle de classe, susceptibles d'illustrer l'un ou l'autre point de vue. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

### Controversias

Controversial ideas and idiosyncratic personalities shape the development of an academic discipline at a certain time. However, it only becomes clear in retrospect, in which way and to which extent these personalities and ideas have had an impact. Once a year we ask two authors to discuss the impact of a scholar, a teacher, an idea or a theory from different points of view.

In this issue Joachim Appel and Dieter Wolff look at “content and language integrated learning” and its influence on our understanding of language learning. Since these statements may carry some personal overtones, we grant the authors a certain degree of freedom of form. We would like to invite our readers to participate in the

discussion of the impact of theories of “content and language integrated learning” on foreign language education by contributing to an online [FORUM](#). Tell us what you think about these approaches or relate an example from the classroom which supports or contradicts the ideas of “content and language integrated learning”. We are looking forward to a lively debate.

### Controversias

Las áreas de investigación académica se forman y definen como tales gracias al debate que generan los investigadores a través de sus recorridos singulares y sus ideas controvertidas. Sin embargo, para reconocer la influencia que ha tenido la figura de un investigador o los efectos de sus teorías, es necesario que haya pasado el tiempo. Tal valoración sólo puede hacerse de forma retrospectiva. Precisamente con el objetivo de comprender esta influencia, anualmente solicitamos a dos autores que valoren desde distintas perspectivas el impacto que ha tenido la figura de un investigador, un profesor, una idea o una teoría en un área de investigación determinada.

En este número, Joachim Appel y Dieter Wolff debaten las teorías sobre el “Content and language integrated learning” entre otros y la influencia que han tenido en nuestra comprensión del aprendizaje lingüístico. Dado que los autores desarrollan libremente su punto de vista personal, sus contribuciones gozan también de cierto margen de libertad formal. Por otra parte, querríamos invitar a nuestros lectores a que participen en este debate sobre el impacto de las teorías del “content and language integrated learning” en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contribuciones en nuestro [FORO](#). Comente cuál es su opinión o explique un ejemplo extraído de su experiencia docente que apoye o contradiga las teorías sobre “content and language integrated learning”.

Sus contribuciones son indispensables para animar el debate y lograr que éste sea verdaderamente controvertido.

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
<b>Dieter Wolff</b>	
<b>Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen</b>	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-596100-4

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen

Dieter Wolff

## Einleitung

Der bilinguale Sachfachunterricht – im Englischen wird er als CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) bezeichnet – erlebt zurzeit im europäischen Kontext Hochkonjunktur. In immer mehr Schulen findet er Eingang; einige Länder, z.B. Italien, führen das bilinguale Lernen sogar verpflichtend in ihr Schulsystem ein. Es ist deshalb an der Zeit, sich darüber Gedanken zu machen, warum dies so ist. Ist CLIL eine reine Modeerscheinung wie andere *fringe methodologies*, die man hat kommen und gehen sehen? Oder steht dahinter tatsächlich ein anderes, ein wirklich innovatives didaktisches Konzept, das zu einer grundlegenden Veränderung methodischer Zugänge im Unterricht und damit im weitesten Sinn zu einer Veränderung von Schule führen kann?

Im folgenden Beitrag werde ich als überzeugter Vertreter des bilingualen Sachfachunterrichts eine pro-CLIL Position einnehmen und zu verdeutlichen versuchen, dass CLIL als ein innovatives didaktisches Konzept angesehen werden sollte, das zu einer anderen Gestaltung von Sprachunterricht, von Sachfachunterricht und vielleicht sogar von Schule führen kann. Natürlich ist mir bekannt, dass nicht alles Gold ist, was glänzt, d.h. dass auch das Konzept des bilingualen Unterrichts Schwächen aufweist, dass es z.B. zurückführen kann zu bereits überwunden geglaubten veralteten Formen des Unterrichtens (vgl. z.B. Decke-Cornill 1999). Darauf werde ich als Vertreter der pro-CLIL Position hier nicht eingehen, habe allerdings in anderen Veröffentlichungen selbst auch darauf hingewiesen (z.B. Wolff 2007, 2009). Ich werde im Folgenden fünf Punkte diskutieren, die dafür sprechen, in CLIL ein innovatives didaktisches Konzept zu sehen, das es lohnt, flächendeckend an unseren Schulen eingeführt zu werden. Bevor ich dies tue, werde ich im ersten Abschnitt das Modell von CLIL vorstellen, auf das ich mich im weiteren Verlauf meiner Überlegungen beziehe. Es handelt sich dabei um die Variante, die sich in Deutschland entwickelt hat.

## Ausgangspunkt: Die deutsche Variante des bilingualen Sachfachunterrichts

In den letzten Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Varianten von CLIL in Europa ausgebreitet (vgl. Eurydice Report 2005, Wolff 2007). Allen unterliegt ein Grundprinzip, nämlich ein oder mehrere Sachfächer in einer anderen als der jeweiligen Schulsprache zu unterrichten. Die verschiedenen Entwicklungen in den unterschiedlichen Ländern hängen mit den jeweiligen Unterrichtstraditionen, aber auch mit der anders gearteten Struktur der Schulsysteme zusammen.

Die deutsche Variante von CLIL, auf die ich mich im Folgenden grundsätzlich beziehe, entwickelte sich in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Vor dem Hintergrund der deutsch-französischen Aussöhnung wurden im Freundschaftsvertrag von 1963 auch Maßnahmen vorgeschlagen, die Zahl der jeweiligen Französisch- und Deutschlerner zu erhöhen (vgl. zum Folgenden vor allem Müller-Schneck 2006). Eine dieser Maßnahmen war die Gründung so genannter bilingualer deutsch-französischer Gymnasien, das erste davon in Singen; es wurde im Jahre 1969 eröffnet. Der bilinguale Unterricht wurde von Anfang an als ein Bildungsgang bezeichnet, „in dem mindestens in einem Fach die Fremdsprache Unterrichtssprache ist“ (Christ 1996: 216). Gleichzeitig sollte im Sachfach „die Fachsprache sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache“ vermittelt werden, eben bilingual (Christ 1996: 217).

Die deutsche Variante des bilingualen Sachfachunterrichts hat sich im Verlauf der letzten vier Jahrzehnte zu einem Unterrichtsmodell entwickelt, das in den meisten

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

Bundesländern recht ähnlich gehandhabt wird, sich allerdings in der Zukunft aufgrund des überall früh beginnenden Englischunterrichts nicht unbeträchtlich verändern wird. Zurzeit beginnt der eigentliche bilinguale Sachfachunterricht im siebten Schuljahr. Im fünften und sechsten Schuljahr wird für die Schülerinnen und Schüler, die in den CLIL-Zweig überwechseln wollen, ein verstärktes fremdsprachliches Angebot gemacht, d.h. sieben bis acht Stunden Fremdsprachenunterricht statt der üblichen vier Stunden. Die Fremdsprache, meist ist es Englisch, wird dann ab der siebten Klasse als Unterrichtssprache in einem Sachfach, fast überall ist dies Geographie, verwendet. In der neunten Klasse kann ein weiteres Sachfach (z.B. Geschichte) hinzukommen, sodass zwei Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Es wird aber häufig einfach nur ein Sachfach durch ein anderes ausgetauscht, so dass weiterhin nur ein Sachfach in der Fremdsprache vermittelt wird. In der Oberstufe kann sich die Zahl der fremdsprachlich unterrichteten Sachfächer bis auf drei erhöhen; fremdsprachlich unterrichtete Sachfächer können auch als Abiturfächer gewählt werden. Es ist ebenfalls wichtig festzuhalten, dass der eigentliche Fremdsprachenunterricht in der CLIL-Sprache während der ganzen Schulzeit fortgeführt wird.

Es sind vor allem Gymnasien, die bisher so genannte bilinguale Zweige eingeführt haben. CLIL findet sich nur an wenigen Realschulen; an Hauptschulen wird man den bilingualen Unterricht nur in Ausnahmefällen antreffen. Auffallend ist auch, dass nur wenige Kinder mit Migrationshintergrund CLIL-Klassen besuchen. Diese negativen Entwicklungen können nach meiner Ansicht allerdings dem CLIL-Konzept nicht angelastet werden: sie hängen grundlegend mit dem dreigliedrigen deutschen Bildungssystem zusammen.

### **Fusion und Emergenz: Philosophisch-psychologische Konzepte im Kontext von CLIL**

Ich behandle in diesem Abschnitt einen ersten eher theoretischen Aspekt, der CLIL als ein innovatives didaktisches Konzept ausweist. Der bilinguale Sachfachunterricht ist ein neuer didaktisch-methodischer Zugang zu einem Sachfach: das Sachfach wird nicht in der Schulsprache, sondern in einer Fremd- oder Zweitsprache unterrichtet. Die Frage stellt sich, ob ein solcher Zugang CLIL zu einem neuen Unterrichtsfach macht. Es gibt viele Didaktiker, die dies verneinen und dies damit begründen, dass in CLIL ein Sachfach nur in einer anderen Sprache unterrichtet wird, dass aber der didaktisch-methodische Zugang gleich bleibt. Ich neige zu einer anderen Ansicht und möchte diese im Folgenden begründen.

Aus pädagogischer Sicht stellt CLIL einen Zusammenschluss von zwei Fächern dar, denn hier wird sowohl ein Sachfach als auch eine Sprache unterrichtet. Der englische Begriff hebt die Integration zweier Fächer direkt hervor: man kann CLIL als eine Integration oder Fusion von zwei Fächern zu einem neuen Fach bezeichnen. Nicht nur die Pädagogen, sondern auch Psychologen und Biologen haben deutlich gemacht, dass zwei Einheiten, wenn sie sich einmal zusammengeschlossen haben, eine neue Einheit bilden, die nicht die Summe der Merkmale der vorher unabhängigen Einheiten beinhaltet. Die neue Einheit unterscheidet sich von den alten Einheiten und ihren Merkmalen manchmal sogar so weitgehend, dass man diese oft nicht annähernd noch erkennen kann. Psychologen benutzen den Begriff Emergenz, um dieses Phänomen zu erklären. Heinz von Foerster, ein konstruktivistischer Philosoph, versteht unter Emergenz die Fähigkeit des Menschen, Dinge neu zu sehen (von Foerster 1985) und macht sie für die Fähigkeit zum kreativen Denken verantwortlich. Andere Forscher sehen Emergenz als einen Prozess, mit Hilfe dessen neue Strukturen oder neue Eigenschaften entwickelt werden können, indem Elemente in einem komplexen System kombiniert werden. Emergente Eigenschaften sind Merkmale eines neuen Ganzen, die nicht direkt aus den ursprünglichen Einheiten abgeleitet werden können. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

Für den vorliegenden Zusammenhang bedeutet dies zum einen, dass CLIL als ein neues Unterrichtsfach verstanden werden sollte; in der administrativen Terminologie

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

wird auch von einem neuen Bildungsgang gesprochen. Zwei Fächer kommen zusammen und bilden eine neue Einheit, ein neues Ganzes. Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass Lehrende und Lernende in einem integrierten CLIL-Kontext sowohl sachfachlich als auch sprachlich neue Perspektiven gewinnen, weil sie aufgrund der entstandenen Fusion oder Integration zweier Schulfächer die Inhalte dieser Fächer neu sehen und interpretieren lernen. Ein solches Verständnis von CLIL hat nicht nur Auswirkungen auf die Lehrenden und Lernenden, sondern bewirkt auch einen neuen Zugang zum Kanon der Schulfächer. Der herkömmliche Kanon erfährt Modifikationen; das weit verbreitete Schubladendenken wird aufgebrochen; schulische Inhalte werden stärker integriert gesehen. Das „Wunschdenken“ von Pädagogen und Didaktikern wird im bilingualen Sachfachunterricht in konkrete Wirklichkeit umgesetzt, Interdisziplinarität wird erreicht. Das innovative, Schule zum Besseren verändernde Potenzial von CLIL wird in diesem Kontext besonders deutlich.

*Fazit: Der Bildungsgang CLIL eröffnet neue Perspektiven im Hinblick auf die Betrachtung des Sachfachs und der Sprache. Er bricht das Schubladendenken des herkömmlichen Fächerkanons auf und führt zu interdisziplinären Formen des schulischen Arbeitens.*

### **Handlungsorientierung und Lernerorientierung: Schlüsselkonzepte im Kontext von CLIL**

In diesem Abschnitt geht es mir darum zu zeigen, dass sich im bilingualen Unterricht methodische Zugänge zur Arbeit im Klassenzimmer eröffnen, die zwar schon seit geraumer Zeit bekannt sind und diskutiert werden, aber im konkreten Unterricht noch nicht die Beachtung gefunden haben, die sie verdienen. Ich denke an methodische Konzepte wie Handlungsorientierung, Schülerorientierung oder Lernerautonomie, die sich nicht auf Einzelfächer beschränken, sondern für den Gesamtkontext Schule Gültigkeit haben. Die fehlende Beachtung mag darauf zurückzuführen sein, dass viele Lehrkräfte mit ihnen nicht vertraut sind, hängt aber sicherlich auch damit zusammen, dass in herkömmlichen Unterrichtsfächern diese Zugänge oft nur unter Schwierigkeiten umgesetzt werden können. Es ist ein Verdienst des bilingualen Unterrichts, dass er – wohl aufgrund seiner komplexen Struktur – solche Zugänge möglich macht, ja sie sogar erzwingt.

In den Fachdidaktiken, aber auch in der allgemeinen Didaktik wird betont, dass schulische Lernprozesse dann besonders gut gelingen, wenn sie in Lernumgebungen stattfinden, die authentische Interaktionen zwischen den Lernenden ermöglichen, ja sogar fördern. Diese Überlegung entstammt u.a. dem Gedankengut des sozialen Konstruktivismus, der dem sozialen Lernen besonders großes Gewicht beimisst. Das gemeinsame Konstruieren von Wissen stellt schon nach Meinung von Vygotsky (1986) einen zentralen Aspekt beim Lernen dar; heute wird die Bedeutung des sozialen Lernens noch deutlicher hervorgehoben (vgl. z.B. Moate 2010: 41): „The social dimension is more than a safe, supportive environment: it is the area within which learning actually occurs“. Für den Unterricht ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Handlungs- und Schülerorientierung zu methodischen Schwerpunkten von Unterricht zu machen, wobei Handlungsorientierung im Sinne von Timm (1998: 12) als ein „aufgaben- und prozessorientiertes *learning by doing*“ verstanden wird, „in dem die Schüler im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen bzw. Aufgabenstellungen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert [...] handeln“.

Schülerorientierung bezieht sich auf Angebote zur aktiven Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler und soll zum selbstständigen Lernen, d.h. zur Lernerautonomie führen.

Wie in den Fachdidaktiken schon seit geraumer Zeit betont und auch oben schon angedeutet wurde, sind es reiche und authentische Lernumgebungen, welche Handlungs- und Schülerorientierung ermöglichen. Solche Lernumgebungen zeichnen sich zum einen durch eine Fülle von Materialien aus, die nicht nur aus Lehrwerken stammen

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses



sondern auch aus einer Vielzahl anderer Quellen herangezogen werden können, z.B. nicht didaktisierten Materialien (Bücher, Filme, Internet). Zum anderen ist die Authentizität dieser Materialien von großer Bedeutung, denn gerade, wenn sie nicht didaktisiert sind und die außerschulische Wirklichkeit wiedergeben, ermöglichen sie genuine Interaktionen zwischen den Lernenden, die für den Lernprozess so wichtig sind. Wenn der Unterricht überwiegend als Projektarbeit gestaltet wird, wird die Notwendigkeit, miteinander zu interagieren noch größer. Es sei an dieser Stelle wenigstens angedeutet, dass auch literarische Texte in die Kategorie der authentischen Texte fallen, denn auch sie ermöglichen genuine Interaktionen im Klassenzimmer.

Dem Leser ist sicherlich schon klar geworden, in welche Richtung meine Argumentation in diesem Abschnitt zielt. Ich möchte nämlich verdeutlichen, dass der bilinguale Sachfachunterricht eine Lernumgebung darstellt, in welcher sich moderne Unterrichtskonzepte wie Handlungs- oder Schülerorientierung besonders gut verwirklichen lassen. Sein integrativer Zuschnitt erfordert schon qua Definition reiche Lernumgebungen, ausgerichtet auf Inhalte auf der einen und Sprache auf der anderen Seite. Allein die Tatsache, dass es nur wenig didaktisierte Materialien gibt, macht die Zusammenstellung von Materialien aus unterschiedlichsten Quellen notwendig. Die Vielgestaltigkeit und Komplexität der Unterrichtsinhalte, die sich aus der Fusion und Integration der beiden Fächer ergeben, erfordern kooperative Formen der Zusammenarbeit. In gewisser Weise erzwingt der bilinguale Unterricht deshalb Projektarbeit und legt damit Grundlagen für Handlungs- und Schülerorientierung, ja sogar für Lernerautonomie.

Natürlich ist es möglich, auch in herkömmlichen Schulfächern projektorientierten Unterricht, der auf Handlungs- und Schülerorientierung gerichtet ist, durchzuführen. Und glücklicherweise wird dies auch sehr häufig getan. Die Zugangsmöglichkeiten sind jedoch im bilingualen Unterricht sehr viel variabler und weit reichender und ermöglichen aufgrund der Authentizität des Unterrichtsstoffes Interaktionen, die von den Lernenden als genuin empfunden werden.

*Fazit: Durch das methodische Erfordernis, reiche und authentische Lernumgebungen bereitzustellen, öffnet der bilinguale Sachfachunterricht Zugänge zu Handlungs- und Lernerorientierung und begründet die Notwendigkeit zu Projektarbeit als Grundlage sozialen Lernens.*

### **Kompetenzorientierung und Professionalisierung: Das fremdsprachliche Lernen im Kontext von CLIL**

Schon aus der Entstehungsgeschichte des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland lässt sich ableiten, dass die Optimierung fremdsprachlicher Kompetenzen zunächst im Vordergrund aller Lernzielbestimmungen stand. Die Fremdsprache Französisch sollte durch die Gründung bilingualer Klassen und Schulen gefördert werden, so wurde das Anliegen von den Vertretern dieses didaktischen Ansatzes zunächst formuliert. Andere Aspekte, z.B. der Mehrwert, den der bilinguale Unterricht für das Sachfach haben könnte, wurden nicht hinterfragt.

Die Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen, die seit Beginn des bilingualen Lernens zur sprachlichen Kompetenzentwicklung getätigt wurden (z.B. Wode 1999, Bonnet 2002, Bredenbröcker 2002, Vollmer 2004), bestätigen, dass der bilinguale Unterricht eindeutig zu höheren Kompetenzen in der Fremdsprache führt. Schon kleinere Kinder profitieren in hohem Maße von der Verwendung einer anderen Sprache im Unterricht, vor allem wenn die in ihr vermittelten Inhalte über Lieder, Spiele und andere einfache Sachverhalte hinausgehen. Bei älteren Jugendlichen überrascht nicht nur die grammatisch korrekte und idiomatisch ansprechende Ausdrucksweise sondern vor allem auch ihre Diskursfähigkeit, die oft fast auf muttersprachlichem Niveau liegt. Auffallend ist auch die Fähigkeit, fachsprachlich angemessen zu interagieren, sodass am Ende eines CLIL-Programms neben „akademischen“ Kompetenzen (CALP = *cognitive academic language proficiency* in der Terminologie von Cummins 1987) auch professionelle sprachliche Kompetenzen erkennbar sind, die den CLIL-Lerner zu einem

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

kompetenten Sprecher machen, der weit über seine Altersgenossen hinausragt, denen „nur“ ein herkömmlicher Fremdsprachenunterricht zuteil wurde. Wohl gemerkt, ich hebe hier auf dem deutschen Modell des bilingualen Unterrichts ab, das neben einem wenigstens zweistündigen Fachunterricht in der Fremdsprache auch einen dreistündigen zielsprachlichen Unterricht vorsieht.

Es stellt sich an dieser Stelle natürlich die Frage, warum dies so ist. Meist wird die höhere sprachliche Kompetenz der bilingual unterrichteten Lerner mit dem so genannten *exposure factor* erklärt. Die CLIL-Schüler sind der fremden Sprache länger ausgesetzt als die herkömmlich unterrichteten Schüler. Diese Erklärung ist zweifellos richtig, aber zu allgemein. Ebenso wichtig ist die Tatsache, dass die Lernenden mit realen Inhalten des wirklichen Lebens sprachlich umgehen und nicht mit fiktiven Inhalten traditioneller fremdsprachlicher Lehrwerke. Von Bedeutung ist auch, dass der Umgang mit diesen Inhalten die Lernenden in höherem Maße motiviert, sie involviert und damit zu besseren Sprachlernern macht.

Zweifellos kommt dem bilingualen Sachfachunterricht im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ein sprachlicher Mehrwert zu, der diesen Ansatz zu einem wichtigen Instrument bei den Bestrebungen zur Entwicklung echter Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext macht. Auch die Didaktik der Mehrsprachigkeit, der es um die Nutzung bereits vorhandener Sprachen beim Erwerb neuer Sprachen geht, kann vom bilingualen Sachfachunterricht nur profitieren.

*Fazit: Der bilinguale Sachfachunterricht fördert die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden insbesondere im Hinblick auf ihre Diskursfähigkeit und ihre professionellen bzw. fachsprachlichen Register.*

### Motivation und höhere Lernleistungen: Das Sachfachlernen im Kontext von CLIL

Das Interesse an einem möglichen Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts im Hinblick auf das Sachfachlernen ist weitgehend negativ motiviert. Viele Sachfachlehrer, aber auch besorgte Eltern fragen, ob die Vermittlung eines Sachfachs in einer fremden Sprache nicht dazu führen würde, dass es weniger „gut“ gelernt werde, dass inhaltliche Zusammenhänge nicht verstanden würden und dass sich im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern, die in der Schulsprache unterrichtet werden, Lücken auftäten, die vielleicht sogar die Schullaufbahn gefährden könnten. Die negative Haltung vieler Sachfachlehrer gegenüber dem bilingualen Unterricht ergibt sich auch aus ihrer Auffassung, der Fremdsprachenunterricht würde die Sachfächer nur als Hilfslieferanten für Materialien benutzen und sie damit degradieren.

Wie Müller-Schneck (2006: 241f.) zeigen konnte, verändern sich die Einstellungen der Lehrkräfte, sobald sie selbst bilingual unterrichten. Mehr als 92 % der von ihr befragten bilingual unterrichtenden Geschichtslehrer sind nicht der Meinung, „den Lernenden (könnte) im Vergleich zum Regelunterricht nur reduziertes sachfachliches Wissen vermittelt werden“. Es würden sich vielmehr neue Möglichkeiten ergeben, die z.B. in der Herausbildung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, eines besseren Verständnisses der Zielsprachenkultur bzw. einer interkulturellen Handlungsfähigkeit bestünden. Aus der Vielzahl weiterer genannter Gründe lässt sich unschwer ableiten, dass zumindest Geschichtslehrer, die bilingual unterrichten, vom Mehrwert eines fremdsprachlich geführten Geschichtsunterrichts überzeugt sind.

Empirische Untersuchungen zum sachfachlichen Mehrwert des bilingualen Unterrichts gab es zunächst nicht. Erst in den letzten Jahren entstanden eine Reihe von empirischen Studien, die Überlegungen anstellten (vgl. Zydatiß 2006, Lamsfuß-Schenk 2007), ob und inwieweit auch das Sachfach vom CLIL-Unterricht profitiere. Vor dem Hintergrund der von Sachfachlehrkräften und Eltern geführten Diskussion, inwieweit das Lernen eines Sachfachs durch die fremde Sprache behindert und die Schülerleistungen eingeschränkt würden, wurden Untersuchungen durchgeführt, welche die Lernergebnisse im traditionellen muttersprachlichen Sachfachunterricht und im CLIL-Unterricht

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses



miteinander verglichen. Konkret ging es in einer dieser Studien (Lamsfuß-Schenk 2007) um das Sachfach Geschichte und die Fremdsprache Französisch.

Die Untersuchung wurde an einem deutschen Gymnasium durchgeführt. Der Verfasserin, die diesen Unterricht selbst in zwei Parallelklassen durchführte, ging es um die Frage, ob in der Fremdsprache unterrichtete Lerner in höherem Maße Fremdverstehen entwickeln als in der Schulsprache unterrichtete Kinder. Bei der Durchsicht der Daten, die den Geschichtsunterricht der beiden Klassen über ein ganzes Schuljahr dokumentieren, konnte die Verfasserin feststellen, dass die fremdsprachlich unterrichteten Kinder mit den sachfachlichen Inhalten des Unterrichts sehr viel vertrauter waren als die schulsprachlich unterrichteten Lerner. Dies zeigte sich insbesondere darin, dass sie Sachverhalte und Gegenstände sehr viel präziser benennen, mit den Begrifflichkeiten des Sachfachs besser umgehen und Zusammenhänge auf einem höheren sprachlichen Niveau darstellen konnten. In der Untersuchung wird dieses Ergebnis vor allem damit erklärt, dass die bilingual unterrichteten Kinder die Inhalte des Sachfachs tiefer verarbeiten, weil sie sich aufgrund der fremden Sprache intensiver mit ihnen auseinandersetzen müssen. *Deep processing* tritt an die Stelle von *shallow processing*, welches die schulsprachliche Verarbeitung der Sachfachinhalte charakterisiert.

In der Untersuchung konnte auch festgestellt werden, dass die Lernenden am Sachfachunterricht in der Fremdsprache sehr viel motivierter teilnahmen und sehr viel mehr Interesse für die Sachfachthemen zeigten als ihre Mitschüler in der deutschsprachigen Klasse. Nach Auffassung der Verfasserin hängt dies damit zusammen, dass sie durch den fremdsprachlichen Kontext (Unterrichtssprache und Materialien) viel stärker gefordert wurden und sich deshalb auch stärker einbrachten als ihre Mitschüler. Der Wille, die gestellte Aufgabe lösen zu wollen, führt zu einer höheren Motivation. Das häufig gebrauchte Argument der Überforderung wird durch die Schülerinnen und Schüler selbst ad absurdum geführt, die auch in anderen Untersuchungen immer wieder davon berichten, wie viel mehr „Spaß“ ihnen der Sachfachunterricht in der Fremdsprache bereite.

Sicherlich ist es nicht möglich, aus einer einzigen Untersuchung allgemein gültige Rückschlüsse für den sachfachlichen Mehrwert von CLIL zu ziehen. Allerdings zeigt sie Tendenzen auf, die durch die Beobachtungen der Lehrkräfte bestätigt werden. Es scheint also so zu sein, dass das bilinguale Lernen auch für das Sachfach Vorteile bringt, die letztendlich zu neuen Impulsen führen, die die Sachfächer aus ihrer derzeit schwierigen Situation als zwar versetzungsrelevante dennoch aber ungeliebte Fächer herausführen.

*Fazit: Der bilinguale Sachfachunterricht gibt den Sachfächern neue Impulse, indem er die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler und ihre Motivation erhöht.*

### **Sprachsensibles Fachlernen: CLIL als Modell für die Förderung der Schulsprache**

Während die didaktisch-methodische Diskussion im Kontext des bilingualen Unterrichts zunächst um die Frage kreiste, ob dieser tatsächlich eine eigene Methode benötige (Thürmann 2002), lässt sich heute deutlich ein CLIL-spezifischer didaktischer Zugriff erkennen. Der bilinguale Unterricht wird grundsätzlich als Fachunterricht verstanden, er bleibt trotz der „anderen“ Sprache Sachfachunterricht, richtet sich also an den didaktisch-methodischen Kriterien eines guten Sachfachunterrichts aus. Der methodische Zugang ist sachfachorientiert, d.h. er unterliegt den Herangehensweisen des jeweiligen Sachfachs.

Allerdings muss der bilinguale Unterricht, gleichsam zwangsläufig, auch Sprachunterricht sein. Denn selbst den Schülerinnen und Schülern, die vor dem Eintritt in den bilingualen Zweig am zweijährigen verstärkten Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben und die über gute Sprachkenntnisse verfügen, fehlt die Fähigkeit, mit der besonderen Fachsprache des jeweiligen Sachfachs zurecht zu kommen. Deshalb muss der bilinguale Unterricht auch auf Sprache abheben. Der Sprachunterricht kann

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

allerdings nicht wie im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht systematisch und auf einer Progression aufbauend gestaltet werden. Er geht eher von den spezifischen sprachlichen Bedürfnissen aus, welche die Lernenden bei der Bearbeitung eines bestimmten Sachfachthemas haben. Methodisch wird immer dann auf die Sprache abgehoben, wenn sie sich von der Sprache, wie sie im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, unterscheidet. Man bezeichnet den bilingualen Unterricht auch als sprachsensiblen Fachunterricht und meint damit die gerade skizzierte Art der methodischen Ausrichtung im Hinblick auf die Unterrichtssprache. Grundsätzlich ist der bilinguale Unterricht Sachfachunterricht; seine doppelte methodische Ausrichtung charakterisiert sich durch das Prinzip des sprachsensiblen Zugangs, der die Herausbildung der Sachfachsprache gewährleisten soll, aber auch der Weiterentwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz dient.

Damit greift der bilinguale Unterricht ein didaktisches Prinzip auf, das schon seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in England als *language-across-the-curriculum*-Prinzip bekannt ist und darauf abhebt, dass jeder Unterricht Sprachunterricht sein sollte. Begründet wurde diese Forderung mit den niedrigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der „language of schooling“, der Schulsprache also. Durch ein beständiges Fokussieren auf die Schulsprache in allen Unterrichtsfächern – also nicht nur im muttersprachlichen Unterricht – sollten die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden verbessert werden. Bedauerlicherweise konnte das *language-across-the-curriculum*-Prinzip weder in Großbritannien noch in anderen europäischen Ländern in der Praxis umgesetzt werden; es fehlten die methodischen Zugänge, aber auch eine angemessene Ausbildung für die Unterrichtenden.

Das bedeutet aber nicht, dass die Diskussion um die geringen schul- oder bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abgeschlossen ist. Im Gegenteil, das Problem ist seit einigen Jahren wieder stark in den Vordergrund gerückt. Das hat zum Teil mit der großen Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund zu tun, ist auch ein grundsätzliches Phänomen, das wenigstens zum Teil auf unsere immer weniger literalisierte Welt zurückzuführen ist.

In ihrem Bericht „Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable Learners“ für den Europarat aus dem Jahre 2010 verweisen Thürmann, Vollmer & Pieper darauf, dass „verwundbare“ Lerner, d.h. Lerner, die schulische Defizite haben, in unseren europäischen Schulsystemen durchaus nicht nur solche mit einem Migrationshintergrund sind, sondern auch muttersprachliche Lerner, die mangelnde Kompetenzen in der Schul- oder Bildungssprache des jeweiligen Landes aufweisen. Geringe Kompetenzen in der Schul- oder Bildungssprache aber sind der häufigste Grund für Schulversagen. Der Bericht empfiehlt die Förderung solcher Lerner und schlägt Techniken und Strategien vor, die ihre Kompetenzen in der Schulsprache erweitern sollen.

Für die Argumentation in diesem Abschnitt ist es wichtig festzuhalten, dass der Unterricht in allen Fächern an unseren Schulen darunter leidet, dass es eine große Diskrepanz zwischen der Alltagssprache, die die Schülerinnen und Schüler mit sich bringen, und der Sprache, die wir als Schul- oder Bildungssprache bezeichnet haben, gibt, eine Diskrepanz, die so weit geht, dass dieses „akademische“ Register von den Lernenden als Fremdsprache empfunden wird.

In gewisser Weise ist also der Unterricht in der Schulsprache, wie er an unseren Schulen abläuft, vergleichbar mit dem bilingualen Sachfachunterricht. Denn hier wie dort wird eine Sprache verwendet, die für die Schüler eine Fremdsprache ist, ein akademisches Register, das schwer verständlich ist und Lernprozesse häufig verunmöglicht. Der große Unterschied zwischen dem schulsprachlichen und dem bilingualen Unterricht aber besteht darin, dass in ersterem die Sprache nicht gefördert wird, während im letzteren eine gezielte Förderung durch sprachsensibles Unterrichten stattfindet. Der bilinguale Unterricht hebt auf einem methodischen Prinzip ab, das für alle Unterrichtsfächer Modellcharakter haben und damit die Herausbildung einer akademischen Schulsprache gewährleisten könnte. Konkrete Beispiele für mögliche Zugänge finden sich in den Arbeiten von Josef Leisen, der ausgehend von dem dem bilingualen Unterricht

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

vergleichbaren deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) (2002) inzwischen (2010) ein umfassendes Handbuch zum sprachsensiblen Unterricht im Fach vorgelegt hat.

*Fazit: Der bilinguale Unterricht kann aufgrund seines methodischen Zugangs des sprachsensiblen Unterrichtens Innovationen im schulsprachlichen Unterricht bewirken. Das Übertragen dieser Methode auf die anderen Fächer kann dazu führen, dass sich die schulsprachliche Kompetenz der Lernenden erweitert.*

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

## Bibliographie

- Bonnet, A. (2002). 47 % - Das Spracherwerbspotenzial englischsprachigen Chemieunterrichts. In: Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Peter Lang, 125–140.
- Bredenbröker, W. (2002). Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen. In: Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Peter Lang, 141–150.
- Christ, I. (1996). Ein Vierteljahrhundert bilinguale Bildungsgänge. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49, 216–220.
- Cummins, J. (1987). Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development. In: Homel, P., Palij, M. & Aaronson, D. (eds.). *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 57–73.
- Decke-Cornill, H. (1999). Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52, 164–170.
- Eurydice Report (2005) = EURYDICE European Unit (2005). *Key Data on Teaching Languages in Europe*. Brüssel: Kommission der Europäischen Union.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2007). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Lang.
- Leisen, J. (Hrsg.) (2002). *Methodenhandbuch Deutschsprachiger Fachunterricht*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Moate, Josephine (2010): The integrated nature of CLIL: A socio-cultural perspective. In: *International CLIL Research Journal* 3, 38–45.
- Müller-Schneck, E. (2006). *Bilingualer Geschichtsunterricht: Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang.
- Thürmann, E. (2002). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht. In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, 75–93.
- Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling – Focusing on Vulnerable Learners*. Genf: Council of Europe.
- Timm, J.-P. (1998). Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts. In: Timm, J.-P. (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 7–14.
- Vollmer, H. J. (2004). (Fremd-)sprachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog: Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt: Peter Lang, 63–65.
- von Foerster, H. (1985). *Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig: Vieweg.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wode, H. (1999). Immersion teaching. A European perspective: In: Ricci Garotti, F. (ed.): *L'immersione Linguistica: Una Nuova Prospettiva*. Mailand: Franco Angeli, 78–94.
- Wolff, D. (2007). Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 13–29.
- Wolff, D. (2009). Content and language integrated learning. In: Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Hrsg.). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: de Gruyter, 545–572.
- Zydati, W. (2006). *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt: Peter Lang.

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses