

- 5993            *ausbildung. Materialien eines Internationalen Produktionsseminars 17.–21. 12. 1993 München*, 116–136. München: Goethe-Institut und Sprachen- und Dolmetscher-Institut.
- 5994
- 5995 Königs, Frank G.
- 5996    2000    Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch* 23: 6–13.
- 5997 Königs, Frank G.
- 5998    2003    Übungen zum Sprachmitteln. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen
- 5999            Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 315–317. 4. Aufl. Tübingen: Francke.
- 6000 Rösler, Dietmar
- 6001    2000    Kooperativ statt lehrerzentriert! Ein Beispiel für kooperativen Übersetzungsunterricht.
- 6002            *Fremdsprache Deutsch* 23: 19–24.
- 6003 Viëtor, Wilhelm
- 6004    1882/1982    Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. *Die Neu-*
- 6005            *eren Sprachen* 81: 120–148. [Erstveröffentlichung 1882].
- 6006 Weller, Franz-Rudolf
- 6007    1981    Formen und Funktionen der Übersetzen im Fremdsprachenunterricht – Beispiel Franzö-
- 6008            sisch. In: Karl-Richard Bausch und Franz-Rudolf Weller (Hg.), *Übersetzen und Fremd-*
- 6009            *sprachenunterricht*, 233–296. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- 6010
- 6010            *Frank G. Königs, Marburg (Deutschland)*

## 6011 116. Fach- und sprachintegrierter Unterricht

- 6012 1. Problemaufriss
- 6013 2. Kontextualisierung des Themas
- 6014 3. Bisherige Entwicklungen und terminologische Aspekte
- 6015 4. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- 6016 5. Sprach- und fachintegriertes Lernen im Deutschunterricht – eine Bestandsaufnahme
- 6017 6. Ausblick
- 6018 7. Literatur in Auswahl

### 6019 1. Problemaufriss

6020 Integrierte Vermittlung von (fremd-)sprachlichen Fertigkeiten und sog. nicht-linguisti-

6021 schen Fachinhalten findet zunehmend Beachtung in Bildungskontexten weltweit. Der

6022 Ansatz des fach- und sprachintegrierten Unterrichts bzw. des integrierten Sprachen- und

6023 Fachlernens, der im Prinzip bereits auf eine über zweitausendjährige Geschichte zurück-

6024 blicken kann, ist im Zuge der ständig steigenden internationalen Mobilität und der ent-

6025 sprechenden, teils vollkommen neuartigen Herausforderungen in der Bildungsgestaltung

6026 zu einem transversalen Entwicklungsthema geworden. Im europäischen Raum ist der

6027 Ansatz vor allem unter dem englischsprachigen Begriff *Content and Language Integrated*

6028 *Learning* (CLIL) bekannt geworden. Aufbauend auf erfolgreichen Praxiserprobungen

6029 hat dieser Ansatz auch in der europäischen Sprachenpolitik Fuß fassen können. Für

6030 das Deutsche als Fremd- und Bildungssprache sind diese Entwicklungen von zentraler

Relevanz, und zwar sowohl bzgl. der qualitativen Weiterentwicklung und der allgemeinen Stellung des Faches an Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen als auch in beruflichen Kontexten und der Gesellschaft generell (vgl. auch Art. 126). 6031  
6032  
6033

In diesem Beitrag sind nach einer einführenden Kontextualisierung des Themas die bisherigen Entwicklungen und die Terminologie um den CLIL-Ansatz zu besprechen. 6034  
Danach ist der Blick auf den Kontext des integrierten Sprachen- und Fachlernens und 6035  
Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache zu richten, indem einige Ergebnisse aus der ersten 6036  
internationalen Erhebungsstudie zu CLIL auf Deutsch vorgestellt und dabei deutlich 6037  
gewordene Desiderata zur Erforschung und Weiterentwicklung des deutschsprachigen 6038  
CLIL beleuchtet werden, und zwar mit Blick auf spezifische Bedürfnisse, aber auch Zu- 6039  
sammenhänge zwischen CLIL im Kontext des Deutschen als Fremdsprache und des 6040  
Deutschen als Zweit- bzw. Bildungssprache. 6041  
6042

## 2. Kontextualisierung des Themas 6043

Seit der Mitte der 1990er Jahre steigt in Bildungskontexten das Interesse an Sprachlern- 6044  
und -lehrverfahren, die sich insbesondere für den Erwerb *kommunikativer* Sprachfertigkeiten eignen. 6045  
Der Grund hierfür sind nicht nur allgemeine Entwicklungen in einer sich 6046  
rasant globalisierenden Welt, sondern auch sprachenpolitische Programme und Zielformulierungen, 6047  
die z. B. in Europa inzwischen allen Bürgerinnen und Bürgern eine kommunikative 6048  
Beherrschung von mindestens zwei weiteren Sprachen neben der jeweiligen Erstsprache 6049  
nahelegen (u. a. Europäische Kommission, 1995). Infolge solcher Zielsetzungen 6050  
findet auch im Kontext der schulisch-institutionellen (Fremd-)Sprachenerziehung ein 6051  
Wandel statt: Neben formell-instruktiver Vermittlung *sprachlichen Wissens* gewinnt der 6052  
mehr informell-konstruktive Erwerb *sprachlichen Könnens* an Gewicht. Seit geraumer 6053  
Zeit gilt u. a. aus der Sicht der neuropsychologischen Fremdspracherwerbsforschung 6054  
als nachgewiesen, dass „beide Seiten“ wichtig sind; es werden dadurch unterschiedliche 6055  
Erwerbssysteme im Gehirn angesprochen und aktiviert, die später die Abrufung von 6056  
verschiedenen Arten des sprachlichen Wissens ermöglichen (vgl. Art. 89). Vor diesem 6057  
Hintergrund ist auch gut nachvollziehbar, welche Vorteile mit dem fächerübergreifenden 6058  
Fremdsprachenunterricht für den Erwerb von Sprachen verbunden sind: Eine durch 6059  
kommunikative Arbeitsformen charakterisierte Lernumgebung, die ein synergetisches 6060  
Zusammenspiel von formellen und informellen Erwerbsprozessen ermöglicht, stellt für 6061  
die Aneignung von formal-struktureller (deklarativer) *und* inhaltlich-pragmatischer (prozeduraler) 6062  
Sprachbeherrschung zumindest theoretisch ein optimales Umfeld dar. Da 6063  
überdies feststeht, dass von fächerübergreifender Zusammenarbeit nicht nur der Erwerbs- bzw. 6064  
Weitererwerbsprozess der jeweils eingesetzten Sprache(n) profitiert, sondern 6065  
auch der des (Sach-)Fachwissens und vor allem sämtliche Mitgestaltende der jeweiligen 6066  
Lernumgebung, zeigen mittlerweile auch Lehrende der Sachfächer ein immer größeres 6067  
Interesse an Formen einer fächerübergreifenden Kooperation. 6068

Der heutige Berufsalltag und das multikulturell-vielsprachige Miteinander unserer 6069  
Wissensgesellschaft verlangen Kompetenzen, in denen sich unterschiedliche Fachkenntnisse 6070  
und -fertigkeiten miteinander synergetisch verknüpfen. Dies ist eine Herausforderung, 6071  
der sich u. a. die Schule stellen muss. Sie muss die oft noch fachlich isolierte Vermittlung 6072  
von spezifischen Inhalten zu einem Ort für kompetenzorientierten Wissenserwerb 6073  
weiterentwickeln. Es sind u. a. Lehr- und Lernarrangements zu fördern, die das 6074

6075 informelle Lernen mit dem formellen verknüpfen und im Sinne des *blended learning* auch  
6076 die Potentiale der Informations- und Kommunikationstechnologien sachgerecht und  
6077 zeitgemäß an die Erwerbsprozesse heranziehen (vgl. genauer Art. 138). Gerade diese Ent-  
6078 wicklungen der modernen Bildungsgestaltung sind es, die dem CLIL-Ansatz zur sprachen-  
6079 und bildungspolitischen Anerkennung verholfen haben. Neben der bis heute vorlie-  
6080 genden Forschungsevidenz sowie der praxisnahen Etablierung des Ansatzes in vielen  
6081 Ländern sind es just diese Entwicklungen, die für die Verbreitung und eine feste curricu-  
6082 lare Verankerung von CLIL als dem geeigneten Ansatz zur Vermittlung von Sprachen,  
6083 Kulturen und weiteren Fachinhalten sowie vor allem deren synergetischem und kompe-  
6084 tenzorientiertem Zusammenspiel eine vielversprechende Zukunft verheißen.

### 6085 3. Bisherige Entwicklungen und terminologische Aspekte

6086 Bereits seit über zwei Jahrtausenden werden neben der jeweiligen Erstsprache auch an-  
6087 dere Sprachen als Mittel zur Verständigung und Wissensvermittlung eingesetzt. In der  
6088 Antike wurden nicht griechischsprachige Gebildete von Griechen in deren L1 unterricht-  
6089 tet, im Mittelalter galt Latein als die allgemeine Verkehrssprache an Schulen, Universitä-  
6090 ten, sowie im kirchlichen Leben, und im 18. und 19. Jahrhundert wurde wiederum in  
6091 Bildungszusammenhängen der höheren gesellschaftlichen Schichten Französisch einge-  
6092 setzt. Diesen und weiteren ähnlichen Kontexten ist gemeinsam, dass hinter ihrer Planung  
6093 und Gestaltung jeweils überaus starke Motive und Einflussfaktoren stehen – eine  
6094 Zwangssituation, die Attraktivität und Prestige trächtigkeit der jeweiligen Unterricht-  
6095 sprache, oder aber die Erlangung eines synergetischen Mehrwerts für den Lernprozess.  
6096 Entscheidend war und ist, warum Wissen in einer anderen Sprache als der L1 der Lernen-  
6097 den vermittelt werden soll und wozu dies erfolgt.

6098 Ein weiteres, etwas jüngeres Beispiel sind die Verhältnisse in Kanada um die Mitte  
6099 der 1960er Jahre: Eltern von anglophonen Schulkindern ergreifen dort Initiative, um den  
6100 Stellenwert des Französischen in der Schulbildung zwecks Verbesserung der Sprach-  
6101 kenntnisse zu steigern. Sie schlagen vor, Französisch im Sachfachunterricht als Arbeits-  
6102 sprache einzusetzen und ihre Kinder damit von Beginn an in die Sprache „eintauchen“  
6103 zu lassen. Aus dieser Initiative geht ein Verfahren hervor, welches später als Sprachim-  
6104 mersion weltweit bekannt und zu einem Fundament für die weitere Entwicklung und  
6105 Etablierung des fach- und sprachintegrierten Unterrichts wird. Zum Gelingen der Eltern-  
6106 initiative tragen vor allem die persönliche Nähe und das entsprechende Engagement der  
6107 Initiatoren sowie der praktische Nutzen gefestigter Sprachfertigkeiten – in diesem Falle  
6108 vor allem zur Verbesserung der künftigen Berufsaussichten bzw. für eine erfolgreiche  
6109 Bewältigung der jeweiligen sprachlich-kommunikativen Erfordernissen –, bei.

6110 Hintergründe, Motive und Zielsetzungen sowie die quantitativen und qualitativen  
6111 Merkmale des jeweiligen Verfahrens bestimmen auch den terminologischen Umgang mit  
6112 CLIL in entscheidender Weise mit. Hierauf ist auch die Vielfalt bzw. die teils noch immer  
6113 vorhandene Intransparenz in der Fachterminologie zurückzuführen. In europäischem  
6114 Raum ist in letzter Zeit eine definitorische Konsolidierung erfolgt, indem sich der eng-  
6115 lischsprachige Begriff CLIL zu einem „Dachterminus“ für die gesamte Variationsbreite  
6116 seiner verschiedenen Umsetzungsformen von nur teils zielsprachlich realisierten Klein-  
6117 projekten des fächerübergreifenden FSU bis hin zu L2-intensiven, der Vollimmersion  
6118 ähnlichen Verfahren entwickelt hat. Aber nach wie vor sind in Europa unterschiedliche

Bezeichnungen anzutreffen: Im nordeuropäischen Raum spricht man in Anlehnung an die nordische Bezeichnung von Immersion ‚*språkbád*‘ von Sprachbad, in Deutschland haben sich wiederum Begriffe wie bilingualer Unterricht und bilingualer Sachfachunterricht eingebürgert. Im Kontext der Deutschen Auslandsschulen ist der Begriff Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) gängig (vgl. Leisen 1999) und in Österreich die Bezeichnung Fremdsprache als Arbeitssprache (FAA) (vgl. Abuja 1999), während in der Schweiz i. d. R. von Sprachimmersion gesprochen wird (vgl. Le Pape Racine 1999).

Für heutige Fachdiskussionen eignet sich der Oberbegriff CLIL insofern besonders gut, als er den Schwerpunkt des schulischen Wissenserwerbs auf die *Lernperspektive* setzt und den Lerner als einen aktiv Handelnden ansieht. Ferner drückt er den für CLIL bezeichnenden Dualfokus des Unterrichts (auf Sprache *und* Fachinhalt bzw. deren ‚Fusion‘) explizit aus. Ein flexibler Umgang mit dem Oberbegriff ist ratsam: Dieser verleiht der Fachdiskussion die dort nötige Transparenz, lässt aber zugleich weitere spezifischere Termini zu, mit denen nicht selten Charakteristika und für den jeweiligen Kontext bedeutsame Details der geschichtlichen Entwicklung und Etablierung des Verfahrens verbunden sind.

#### 4. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Angesichts der Aufmerksamkeit, die dem CLIL-Ansatz in den letzten Jahren in der europäischen Sprachenpolitik zuteil geworden ist, stellt die Kombination von CLIL und Deutsch einen vergleichsweise jungen Entwicklungsgegenstand dar. Während im Bereich des englischsprachigen CLIL bereits zahlreiche, auch transnationale Entwicklungs- und Forschungsmaßnahmen stattgefunden haben, ist Deutsch bisher in diesem Rahmen nur vereinzelt berücksichtigt worden. Von einem fachlich-substantiellen Neuland muss aber nicht die Rede sein; ähnliche Sachverhalte des Deutschen als Bildungs- und Zielsprache in schulisch-institutionellen Kontexten werden ja schon seit Längerem diskutiert, etwa bzgl. der sprachlichen Bildung von SchülerInnen mit einer anderen L1 als Deutsch in den deutschsprachigen Bildungssystemen (vgl. Art. 124), oder aber im Kontext der Nachbarsprachenkonzepte zwischen Deutschland und Frankreich. Eine umfassendere Thematisierung des deutschsprachigen CLIL vor allem in einer gesamteuropäischen Perspektive wird jedoch für das Fach DaF generell nur von Vorteil sein, etwa im Sinne von Brückenschlägen zur Erforschung und Entwicklung des Ansatzes in sprachenübergreifenden Formen der Zusammenarbeit. Mit einer tatkräftigen Unterstützung des CLIL und einer gleichzeitigen Einführung von spezifischen Programmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit stellt die europäische Sprachunterrichtspolitik hierfür momentan neuartige Möglichkeiten bereit.

#### 5. Sprach- und fachintegriertes Lernen im Deutschunterricht – eine Bestandsaufnahme

2005 wurde unter dem englischen Titel *Content and Language Integrated Learning in German* (CLILiG) in 11 europäischen Ländern eine Erhebung zu Stand und Entwick-

6159 lungspotential des fach- und sprachintegrierten Unterrichts auf Deutsch angestoßen (vgl.  
6160 Haataja 2009). Trotz der starken DaF-Ausrichtung der Studie wurden Institutionen in  
6161 Deutschland, Österreich und der Schweiz ebenfalls zur Mitarbeit eingeladen – mit der  
6162 besonderen (Zusatz-)Aufgabe, auch über Möglichkeiten und Potentiale einer engeren Zu-  
6163 sammenarbeit zwischen DaF und DaZ nachzudenken. Ein wichtiges Ziel der Studie be-  
6164 stand darin, eine *Bestandsaufnahme* des deutschsprachigen CLIL bzw. der Perspektiven  
6165 zur Einführung in den Partnerländern zu ermöglichen. Für die Erhebung und eine an-  
6166 schließende Vier-Felder-Analyse wurden vier Bereiche herangezogen: I) Bildungspoliti-  
6167 sche und institutionelle Rahmenbedingungen, II) Vorschulerziehung, Schule und Unter-  
6168 richt, III) Lehrerausbildung und IV) Lehrerfortbildung.

6169 In *Bereich I* ließen sich als Stärken das grundsätzlich vorhandene Bewusstsein für die  
6170 Vorteile von CLIL sowie die vereinzelt dokumentierten positiven Systemlösungen u. a.  
6171 in der Gesetzgebung festhalten. Zur gleichen Zeit war jedoch zu erkennen, dass die allge-  
6172 meine Öffentlichkeits- und Informationsarbeit zu CLIL immer noch große Lücken auf-  
6173 weist, und dass der (Fach-)Dialog zwischen bildungspolitischen Entscheidungsträgern  
6174 und Bildungseinrichtungen bzw. -praxis oft sehr mangelhaft oder u. U. gar nicht vorhan-  
6175 den ist.

6176 In *Bereich II* waren als Stärken gute Praxisbeispiele für schulische Kooperationen  
6177 (z. B. im Rahmen der Lehrplanarbeit) sowie eine nachhaltige und engagierte Eltern- und  
6178 Expertenarbeit im Kindergarten- und Vorschulbereich zu verzeichnen. Als Schwächen  
6179 wurden hingegen die fehlende „Verzahnung“ von Sprache und Fach sowie die für die  
6180 Umsetzung von CLIL generell noch sehr entwicklungsbedürftigen curricularen Rahmen-  
6181 bedingungen festgehalten.

6182 In den Bereichen (*III*) *Lehreraus-* und (*IV*) *Lehrerfortbildung* wurden als positive  
6183 Entwicklungen die heute in Einzelfällen vorhandenen universitären Teil- und Zusatzstu-  
6184 diengänge für die Lehrerausbildung sowie die besonders in der Lehrerfortbildung auch  
6185 international gegebenen Kooperationsstrukturen dokumentiert. Als eine große Chance  
6186 für die Weiterentwicklung wurden ferner die bis heute nur begrenzt genutzten Möglich-  
6187 keiten der Informations- und Kommunikationstechnologie etwa mit Blick auf transna-  
6188 tionale Aus- und Fortbildungsmodelle des *blended learning* angesehen. Als eine Schwäche  
6189 wurde hingegen festgestellt, dass in den meisten der beteiligten Länder nach wie vor  
6190 keine Lehrerausbildung für die spezifischen Zwecke des (deutschsprachigen) CLIL vor-  
6191 handen ist und dass auch im Bereich der Lehrerfortbildung noch in vielen Fällen Koordi-  
6192 nation und Systematik fehlen. Überdies ist deutlich geworden, dass die Kooperation  
6193 zwischen der Lehrerbildung und der CLIL-Forschung heute noch fehlt. Ähnliche Lücken  
6194 waren auch zwischen der Lehreraus- und -fortbildung an sich zu verzeichnen, sowie  
6195 zwischen deren Weiterentwicklung und der Schulpraxis.

## 6196 6. Ausblick

6197 Für die Zukunft muss es als ein übergeordnetes Ziel gelten, eine sachgerechte Berücksich-  
6198 tigung der erkannten Entwicklungsbedürfnisse zu sichern und für eine zeitnahe Umset-  
6199 zung sowie Systematisierung und Nachhaltigkeit entsprechender Begleit- und Förder-  
6200 maßnahmen zu sorgen. Im Einzelnen gehen aus den in der CLILiG-Studie erzielten Er-  
6201 kenntnissen und Ergebnissen u. a. die folgenden Desiderata hervor: 1) Stärkung von

Öffentlichkeits- und Informationsarbeit zu CLIL, 2) systematische Entwicklung von Lehreraus- und -fortbildung einschließlich transnationaler Zusammenarbeit und Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologie, 3) Aufbau und Festigung von Kooperationsstrukturen zwischen a) Bildungspolitik und Schul- und Forschungspraxis, b) Forschung und Schulpraxis, c) Vorschul- und Schulerziehung, sowie d) Sprache und Fach in der Schule und der Lehreraus- und -fortbildung, und 4) Berücksichtigung von und Zusammenarbeit mit CLIL-verwandten, multilingualen Lernkontexten in den deutschsprachigen Ländern. Einige der hier aufgelisteten Entwicklungsbedürfnisse finden bereits Umsetzung in Folgemaßnahmen der CLILiG-Studie. Dabei zeigen sich interessante Neuentwicklungen, so z. B. in der Lehrerbildung und Lernmaterialentwicklung für DaZ in Form von Kooperationen zwischen der fächerübergreifenden Sprachvermittlung im Ausland und einer gezielten Sprachförderung in Bildungskontexten der deutschsprachigen Länder, für DaF wiederum in regionalen (z. B. CLILiG-SCAN in Skandinavien und Finnland) und gesamteuropäischen (u. a. CLIL-LOTE-START am EFSZ des Europarates) Entwicklungsmaßnahmen. Besonders für DaF sind jedoch künftig noch engere Kooperationen mit DaZ zu wünschen: Über spezifische Fachzusammenhänge hinaus könnte hiermit auch zur Präsenz des Deutschen bzw. der deutschen Sprache und Kultur im Ausland beigetragen werden, nicht zuletzt durch Vervielfältigung und Intensivierung der auswärtigen Sprachen- und Kulturpolitik *auch* an innerdeutschen Institutionen.

## 7. Literatur in Auswahl

- Abuja, Gunther 6223  
 1999 Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika „bilingualen“ Lernens in Österreich. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 4(2): Online. (●●). 6224  
 6225  
 6226  
 Europäische Kommission (Hg.) 6227  
 1995 *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur Kognitionsgesellschaft*. Brüssel: Europäische Kommission. 6228  
 6229  
 Haataja, Kim 6230  
 2009 CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“. In: *Fremdsprache Deutsch* 40: 5–12. 6231  
 6232  
 Leisen, Josef (Hg.) 6233  
 1999 *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus. 6234  
 Le Pape Racine, Christine 6235  
 1999 Gedanken zu einer Didaktik des immersiven Unterrichts. In: *Babylonia* 4: 9–11. 6236

*Kim Haataja, Tampere (Finnland)* 6237