



**EMPFEHLUNGEN FÜR DIE
SCHULEN IN DER AUTONOMEN
PROVINZ TRIENT, DIE IM
SCHULJAHR 2016/2017 IM
RAHMEN DES CLIL-KONZEPTES
UNTERRICHTEN**

Dieter Wolff

Vorwort

Die vorliegenden Empfehlungen wurden im Frühsommer 2016 in Zusammenarbeit mit dem IPRASE entwickelt. Sie wurden dann in drei Konferenzen mit mehr als 200 CLIL-Lehrern und Lehrerinnen aus allen Schulstufen diskutiert. Die zahlreichen Anregungen der Lehrpersonen für eine Überarbeitung wurden zum größten Teil aufgegriffen und in die jetzt vorgelegte endgültige Fassung eingearbeitet.

Der Autor möchte den Lehrpersonen für ihre Mitarbeit herzlich danken; er hofft, dass sich die Empfehlungen zu einer echten Hilfestellung entwickeln, die in den Schulen gern genutzt wird und dazu beiträgt, den CLIL-Unterricht effizienter und motivierender zu gestalten. Mein Dank gilt auch drei Mitarbeiterinnen des IPRASE, Roberta Bisoffi, Ludowica dall Lago und Micela ?, welche die Anregungen der Lehrpersonen protokolliert und mir zugänglich gemacht haben. Dank gilt auch Angelika Krabb, welche ebenfalls dazu beigetragen hat, die Diskussionsbeiträge der Lehrer festzuhalten und zu strukturieren.

Dieter Wolff

Rovereto, im Januar 2017

Vorüberlegungen

Die politischen Entscheidungsträger der Provinz Trento haben sich zum Ziel gesetzt, Sprache und Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu einer wichtigen Dimension ihrer Bildungs- und Sozialpolitik zu machen. Diese Ausrichtung, die im politischen Kontext Europas ziemlich einzigartig ist, soll durch den Piano Trentino Trilingue konkretisiert werden. Der Plan sieht vor, dass in den Jahren 2015-2020 in jeder Schule der Provinz verpflichtende Angebote zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit entwickelt werden. Im Mittelpunkt der Förderung werden die beiden großen Kultursprachen Englisch und Deutsch stehen: Englisch, weil es als Sprache der internationalen Verständigung allen Einwohnern der Provinz zur Verfügung stehen sollte, und Deutsch, weil es Nachbarschaftssprache und die Sprache der Länder (Österreich, Deutschland) ist, zu welchen die meisten Wirtschaftsbeziehungen bestehen (Tourismus). Die Provinz erhofft sich durch die massive Förderung der beiden genannten Sprachen eine Verbesserung der beruflichen Chancen insbesondere der Jugendlichen, aber auch eine Ausweitung der wirtschaftlichen Beziehungen zu den benachbarten Ländern.

Die Ziele des Plans sollen auf der Grundlage von drei Strategien umgesetzt werden, einer Strategie, die möglichst große Mobilität der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer vorsieht, einer Strategie, welche den Beginn des Fremdsprachenlernens auf einen möglichst frühen Zeitpunkt verlegt (Krippe, Kindergarten), und schließlich eine Strategie des Fremdsprachenlernens, die in Italien mit dem Begriff *Apprendimento Integrato Disciplina e Lingua (AIDEL)* oder wie im übrigen Europa als *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* bezeichnet wird. Diese zweifellos besonders wichtige Strategie, die im Mittelpunkt der vorliegenden Empfehlungen steht, ermöglicht die Förderung von Fremdsprachen im Rahmen des institutionalisierten Unterrichts in der Grundschule, der Mittelschule und der Sekundarschule. Eine Reihe von Sachfächern wird nicht in der Schulsprache Italienisch sondern von Beginn an verpflichtend in einer der beiden Fremdsprachen unterrichtet.

Die Strategie des früh beginnenden Fremdsprachenlernens bringt Kinder schon in der Krippe und im Kindergarten mit anderen Sprachen in Berührung. Dabei wird nicht mit einem systematischen Fremdsprachenunterricht begonnen, die Kinder sollen durch die Begegnung mit einer fremden Sprache und Kultur schon früh ein Gefühl für sprachliche

Vielfalt bekommen.

Die Mobilitätsstrategie sieht vor, Lernende auf der Grundlage von Schulprojekten oder Auslandspraktika über einen längeren Zeitraum stärker mit der Zielsprache in Kontakt zu bringen. Auch Praktika für Lehrerinnen und Lehrer im Ausland sollen im Rahmen dieser Strategie angeboten werden.

Im Schuljahr 2016/2017 ist die Zahl der Schulklassen, die im Rahmen des Piano Trentino Trilingue (PTT) CLIL-Unterricht erhalten, beträchtlich angestiegen. Das IPRASE hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, in dieser Kurzbroschüre einige Empfehlungen zu geben, wie die Schulen mit dieser Situation umgehen sollen, die für viele neu ist und/oder einen hohen Mehraufwand bedeutet.

Im Folgenden sollen kurz die Themen vorgestellt werden, die in der Broschüre behandelt werden; gleichzeitig möchte ich auch begründen, warum die behandelten Themen ausgewählt wurden. Im ersten Abschnitt soll noch einmal grundlegend auf das CLIL-Konzept eingegangen werden. Damit soll erreicht werden, dass alle Schulen bei ihren Überlegungen zu CLIL jeweils auf die gleiche Definition zurückgreifen und nicht, wie beobachtet werden konnte, Vorstellungen von CLIL entwickeln, die von einem nicht gewollten reinen Fremdsprachenunterricht bis hin zu einem ebenfalls nicht gewollten Sachfachunterricht unter Nutzung der Fremdsprache nur als Arbeitssprache reichen. Im zweiten Abschnitt sollen einige Anmerkungen zu den methodisch-didaktischen Zugängen von CLIL gemacht und darauf abgehoben werden, dass die CLIL-Methodik durchaus auch zur Sprachbildung in der Schulsprache und in allen anderen Fächern beitragen kann. Dies ist ein Thema, das im europäischen Kontext derzeit viel diskutiert wird, allerdings in der Schule noch kaum bekannt ist und auch im PTT nicht explizit genannt wird. Ein solcher Zugang hat sowohl schulorganisatorische als auch didaktisch-methodische Konsequenzen. Unter dem Stichwort Stundenverteilung im dritten Abschnitt verbirgt sich ein Themenkomplex, der im PTT zwar allgemein, für die einzelne Schule jedoch nicht ausreichend behandelt wird: wie sollen die zur Verfügung stehenden CLIL-Stunden in den verschiedenen Schulformen auf die Sprachen Deutsch und Englisch verteilt werden? Sollen beide Sprachen gleichzeitig als CLIL-Sprachen eingesetzt werden oder soll zuerst die eine und dann die zweite Sprache eingebracht werden? Auch die Frage, welche Sachfächer sich für die verschiedenen Kontexte am besten eignen, soll hier diskutiert werden. Im vierten Abschnitt sollen Empfehlungen zur Erstellung und Bewertung von Materialien gegeben werden, ein Thema, das vielen CLIL-Lehrern auf den Nägeln brennt. Im fünften Abschnitt wird auf das Thema Evalu-

ation eingegangen, es sollen Empfehlungen für ein sinnvolles Evaluieren im CLIL-Unterricht gegeben werden.

Im sechsten Abschnitt soll vor allem auf der internen Lehrerbildung an den jeweiligen Schulen abgehoben werden. Die Schule sollte sich verpflichtet fühlen, allen CLIL-Lehrern interne Lehrerfortbildungen anzubieten, die natürlich auch externe Fortbildung einschließen können. Mit dem Stichwort *Whole School Policy* soll im siebten Abschnitt auf einem wichtigen Punkt abgehoben werden, der eigentlich erst das Funktionieren von CLIL ermöglicht. Es soll in der Broschüre eine Kooperation aller Beteiligten am CLIL-Unterricht angeregt werden: der Schulleitung, der Lehrpersonen, der Schüler und auch der Eltern. Die Schule sollte eine Einheit sein, aus der niemand ausgeschlossen werden darf; alle sollten das Projekt CLIL gemeinsam tragen. Dazu gehört auch die Internationalisierung der Schule, die sich im Inneren durch eine besondere Gestaltung der Klassenzimmer, im Äußeren durch eine enge Zusammenarbeit mit Institutionen und Firmen, die international tätig sind, äußern kann. In eine ähnliche Richtung zielt der achte Abschnitt. Eine CLIL-Schule muss mobil sein, sie muss beständig Kontakte zu den Zielsprachen aufrechterhalten. Wir werden in diesem Abschnitt Mobilität von Lehrern und Schülern empfehlen und zeigen, wie das möglich gemacht werden kann. Ein ganz entscheidender Aspekt für das Funktionieren einer CLIL-Schule ist die regelmäßige Beratung der Eltern und der Schüler. Für sie sollen im neunten Abschnitt Empfehlungen gegeben werden. Der zehnte Abschnitt beschäftigt sich kurz mit dem gegenwärtigen Stand der Forschung zu CLIL. Hier soll gezeigt werden, dass das, was wir inzwischen über das CLIL-Lernen wissen, eine Vielzahl von Argumenten, die immer wieder gegen CLIL vorgebracht werden, entkräften kann.

Index

1	Das CLIL-Konzept	57
2	Methodisch-didaktischer Zugang	59
3	Stundenverteilung	21
4	Unterrichtsmaterialien und Medien.....	71
5	Evaluation	75
6	Lehrerfortbildung in der Schule.....	77
7	Mobilität und Kontakt mit den Zielsprachen.....	79
8	Whole school policy.....	81
9	Beratung	83
10	Forschung	85
	Bibliographische Hinweise	89

1 Das CLIL-Konzept

Die europäischen CLIL-Konzepte lassen sich unter einem gemeinsamen Nenner zusammenfassen: eine Sprache, die nicht die offizielle Schulsprache eines Landes ist, wird eingesetzt, um ein oder mehrere Sachfächer aus dem Fächerkanon des jeweiligen Schulsystems zu unterrichten. Unterschiede in den Bezeichnungen deuten auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hin.

Der Begriff CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) wird in der Fachliteratur als “dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” definiert. Die Definition verweist auf den doppelten methodischen Zugang dieses Ansatzes, einen Zugang zur Fremdsprache oder Nicht-Schulsprache und einen zum Sachfach. Im Mittelpunkt der Definition steht CLIL als ein Konzept, das es ermöglicht, Sprache und fachliche Inhalte gleichzeitig zu erlernen.

Die Diskussion um das CLIL-Konzept hat zu Kontroversen darüber geführt, ob die neueren allgemeindidaktischen Ansätze (Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Differenzierung, Autonomie) im CLIL-Unterricht verwirklicht werden können. Die Diskussion kann dahingehend zusammengefasst werden, dass guter CLIL-Unterricht dazu gezwungen ist, sich dieser Ansätze zu bedienen.

In ganz Europa – und auch im Trentino – kann man davon ausgehen, dass es derzeit noch kein gesichertes Verständnis für das CLIL-Konzept zu geben scheint. In Gesprächen mit Schulleitern und Lehrern zeigen sich ganz unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf den Begriff und die möglichen Potenziale des Konzeptes in der Schule. Viele dieser Vorstellungen laufen darauf hinaus, das Konzept als eine Art optimierten Fremdsprachenunterricht zu verstehen und das Sachfach nur sekundär zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund der Herausbildung des Konzeptes im europäischen Kontext ist dies durchaus verständlich, denn sowohl die Europäische Kommission als auch der Europarat bezeichnen CLIL schon seit Anfang dieses Jahrhunderts als den wichtigsten Weg zur Herausbildung von Mehrsprachigkeit in Europa und vernachlässigen weitgehend die Sachfachkomponente. Die zentralen Aussagen, auf welchen das CLIL-Konzept fußt – der Unterricht eines Sachfachs in der Fremdsprache, der integrierte Zugriff auf Sprache und Sachfachinhalte, und die Verwendung auch der Schulsprache – werden nicht ausreichend

thematisiert. Es wird übersehen, dass CLIL Sachfachunterricht ist, der dem jeweiligen Sachfachcurriculum und nicht einem fremdsprachlichen Curriculum folgt. Dieses Verständnis von CLIL gilt nicht nur für die Schulen im Trentino, sondern auch für die in vielen anderen europäischen Ländern.

Von erfahrenen CLIL-Lehrern wird auch im Trentino immer wieder darauf hingewiesen, dass der Gebrauch der Schulsprache (in diesem Fall das Italienische) nicht nur als Stützgerüst für den bilingualen Unterricht wertvoll ist, sondern auch dazu führt, dass diese selbst sich in stärkerem Maße hin zu einer akademischen Sprache hin entwickelt. Diese Thematik spielt auch in der europäischen Diskussion eine wichtige Rolle und verleiht dem CLIL-Konzept mehr Bedeutung im schulischen Gesamtkontext.

Empfehlung 1

Es wird empfohlen, dass sich die Schulen im Trentino unter Hilfestellung des IPRASE auf eine einheitliche Definition von CLIL einigen, die die wichtigsten Elemente des Konzeptes enthält: (1) CLIL ist Sachfachunterricht. (2) Sachfächer werden in einer anderen Sprache als der Schulsprache unterrichtet. (3) Der Unterricht erfolgt integriert, d.h. es wird auf die Sprache als auch auf das Sachfach abgehoben, wobei der Sprache eine eher dienende Funktion zukommt. (4) CLIL definiert sich dadurch, dass die Schulsprache in den Unterricht mit einbezogen wird, wenn es für das Verständnis der sachfachlichen Inhalte erforderlich ist. Sie kann bei bestimmten Aktivitäten eine Hilfsfunktion haben, wobei aber die Übersetzung ausgeschlossen wird. (5) CLIL charakterisiert sich als ein Weg zur Herausbildung interkultureller Kompetenzen. (6) CLIL-Unterricht als sprachsensibler Unterricht öffnet Fenster zu Ansätzen einer modernen, innovativen Didaktik (Schülerorientierung, Projektorientierung, Autonomie).

2 Methodisch-didaktischer Zugang

Wenn man, wie das die obige Definition nahelegt, CLIL als Sachfachunterricht in einer anderen als der Schulsprache versteht, so ergeben sich eine Reihe von Fragestellungen, die aus methodisch-didaktischer Sicht betrachtet werden müssen. Im Folgenden wollen wir uns auf zwei Fragen beschränken, deren Beantwortung für das Verständnis des methodischen Konzeptes von CLIL unerlässlich ist, allerdings unter Lehrpersonen eine gewisse Unsicherheit erkennen lässt.

Soll das sachfachliche Curriculum modifiziert werden, wenn das Fach in einer Fremdsprache unterrichtet wird?

Wie soll die Integration von Sprache und Sachfach im konkreten Unterricht geleistet werden?

Die erste Frage bezieht sich auf zwei Adressaten, auf der einen Seite die Schule, in der dieses Fach als CLIL-Fach unterrichtet wird, d.h. die Schulleitung und die Lehrer, die den Unterricht durchführen, und auf der anderen Seite die Schulaufsicht, die gewährleisten muss, dass das sachfachliche Niveau dieses Unterrichtsfaches durch den Unterricht in der Fremdsprache nicht gesenkt wird und die Schülerinnen und Schüler über geringere Kompetenzen am Ende des Sachfachunterrichts verfügen als ihre vergleichbaren Altersgenossen. Aus der Sicht der Lehrer wird man sicherlich spontan dafür plädieren wollen, das Sachfachcurriculum für den CLIL-Unterricht zu reduzieren; man wird argumentieren, dass komplexe sachfachliche Zusammenhänge schwerer zu versprachlichen sind und den Lernenden deshalb einfachere sachfachliche Inhalte angeboten werden sollten. Aus der Sicht der Schulleitung werden bei der Beantwortung dieser Frage neben diesem Argument allerdings auch andere zu nennen sein, z.B. dass eine Selektion der Lerninhalte und Kompetenzen zu einer Unterforderung von Lernenden führen könnte und damit zu einer Ablehnung des CLIL-Unterrichts durch die Eltern.

Die Schulaufsicht als Kontrollinstanz wird sich grundsätzlich gegen eine Selektion der Kompetenzen und Lerninhalte aussprechen, nicht nur, weil die Vergleichbarkeit der sachfachlichen Leistungen gewährleistet sein muss, sondern auch, weil es ihr als der Institution, die für die Entwicklung der Curricula zuständig ist, grundsätzlich schwerfallen dürfte, Lerninhalte und Kompetenzen zu reduzieren und zu simplifizieren. Die Auswahl

von Lerninhalten mag zwar auf den ersten Blick leicht sein, ist aber letztendlich doch schwer durchzuführen, weil es immer unterschiedliche Meinungen im Hinblick auf die Wichtigkeit eines bestimmten Lerninhalts in einem bestimmten Fach gibt. Und eine Vereinfachung scheitert allein deshalb daran, dass Einfachheit und Komplexität Konzepte sind, die für jeden einzelnen Lernenden unterschiedlich geartet sind: was für den einen einfach ist, ist für den anderen komplex und umgekehrt.

Die Diskussion um eine Reduzierung des sachfachlichen Curriculums, wenn das Fach in einer Fremdsprache unterrichtet wird, hat in den Ländern, in welchen CLIL schon seit längerer Zeit existiert, eine große Rolle gespielt, ist aber inzwischen etwas in den Hintergrund getreten. Das hängt auch damit zusammen, dass z.B. in Deutschland jetzt viel mit schuleigenen Curricula gearbeitet wird: die Schule kann über den Inhalt eines Curriculums selbst entscheiden; sie muss allerdings gegenüber der Schulaufsicht nachweisen, dass der Lernende, wenn er ein schuleigenes Curriculum durchlaufen hat, dem gültigen Curriculum entsprechende Kompetenzen (nicht Inhalte) erworben hat. Auch im Trentino haben einzelne Schulen Erfahrungen mit schuleigenen Curricula für CLIL gemacht, wie sie den Autoren bei unseren Treffen dargelegten: dabei zeigte sich u.a., dass eine Reduktion der Inhalte häufig zu einer verbesserten Entwicklung sowohl der sprachlichen als auch der sachfachlichen Kompetenzen führt.

In diesem Zusammenhang stellt sich vielen Lehrern aber auch die Frage, wie man Kompetenzen, Fertigkeiten und Inhalte so differenzieren kann, dass sie curricular eingebracht werden können. Grundsätzlich sollten, wie das erfahrene Lehrer immer wieder in den Vordergrund rücken, die Sachfachcurricula entrümpelt werden, auf wichtige Inhalte gesetzt und Synergieeffekte zwischen den einzelnen Sachfächern hergestellt werden. So können schuleigene Curricula entstehen, in welchen Kompetenzen und Inhalte so repräsentiert werden, dass sie sowohl im schulsprachlichen wie im bilingualen Unterricht erarbeitet werden können.

Empfehlung 2

Es wird den CLIL-Schulen im Trentino empfohlen, das schulsprachliche Curriculum des Sachfachs so zu modifizieren, dass zwar die Inhalte und die erforderlichen Kompetenzen grundsätzlich erhalten bleiben, aber Schwerpunktbildungen vorgenommen werden, die es möglich machen, das Curriculum trotz der höheren Belastung durch die Fremdsprache zu unterrichten. Die Schwerpunktbildung sollte sich an den für das Sachfach

erforderlichen Kompetenzen und, davon abgeleitet, an den Inhalten des Sachfachs in ihrem Bezug zur CLIL-Sprache orientieren (interkulturelles Lernen). Diese erste Stufe eines schuleigenen Curriculums kann allen Beteiligten bzw. Betroffenen, Lehrern wie Schülern, die Arbeit erleichtern.

Bei der zweiten methodischen Frage geht es um die Integration von Sprache und Sachfach im konkreten CLIL-Unterricht. Wenn die Fremdsprache im CLIL-Unterricht so wie die Schulsprache im schulsprachlichen Sachfachunterricht im Klassenzimmer in den Hintergrund tritt, wenn sich der Unterricht größtenteils der Fremdsprache als Arbeitssprache bedient, dann stellt sich die Frage, wie Sprache und fachliches Wissen miteinander verzahnt werden können. Als Sachfachunterricht kann CLIL kein systematischer Sprachunterricht wie der Fremdsprachenunterricht sein. Trotzdem aber muss die fremde Sprache mit dem Fachunterricht verknüpft werden. Die Steuerung des sprachlichen Inputs geschieht im Wesentlichen durch die sprachlichen Bedürfnisse, die im konkreten Unterricht entstehen. So entwickelt sich eine sprachliche Progression, die durch die Inhalte des Sachfachs und die für das Sachfach erforderlichen Kompetenzen bestimmt wird.

Dies bedeutet aber nicht, dass es ausreicht, den Lernenden die spezifische Lexik eines Sachfachs zur Verfügung zu stellen und sie diese im Verlauf des Unterrichts lernen zu lassen. Abgesehen davon, dass der größte Teil des Wortschatzes, den man in einem Fachwörterbuch findet, im Unterricht wahrscheinlich nie gebraucht wird – gerade deshalb ist ja die Steuerung durch die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse einer Unterrichtsstunde so wichtig – wird sich kein Sachfachunterricht, auch wenn er in der Schulsprache durchgeführt wird, auf der sprachlichen Ebene auf die Fachterminologie reduzieren lassen. Weitaus wichtiger sind Kompetenzen, die sich auf den fremdsprachlichen Fachdiskurs beziehen, bzw. Strategien, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mit fachsprachlichen Texten und Diskursen umzugehen und sie zu verstehen. Solche Kompetenzen können nur im Gebrauch, z.B. bei der Interaktion im Klassenzimmer, bei der Lösung einer Aufgabe (*task*) und bei der schriftlichen Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Inhalten erworben werden.

Was bedeutet nun der beschriebene Sachverhalt für den Umgang mit der Fremdsprache im CLIL-Unterricht? Das Thema der Unterrichtsstunde bestimmt die erforderlichen sprachlichen Mittel und die spezifischen Kompetenzen des Fachdiskurses bzw. der fachsprachlichen Textarbeit. Während des Unterrichts sind diese zu fokussieren, wenn sie benötigt

werden. Sie werden nicht *per se* behandelt sondern in Anbindung an die inhaltliche Thematik. An die Stelle der sprachlichen Progression des Fremdsprachenunterrichts tritt die inhaltliche Progression des Sachfachunterrichts. Man hat diesen methodischen Zugang zur Spracharbeit im bilingualen Klassenzimmer auch als *sprachsensibles Unterrichten* bezeichnet. Darunter versteht man die Fähigkeit der Lehrperson, den Unterrichtsdiskurs so zu gestalten, dass er einerseits inhaltlich möglichst spontan abläuft, dass andererseits den Lernenden aber auch die sprachlichen Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden, welche sie brauchen, um sich frei artikulieren zu können.

Daraus definiert sich nun auch die eigentliche Spracharbeit. Sie kann von der Lehrperson individuell gestaltet werden. Neben einfachen sprachlichen Einhilfen (die Lehrperson gibt dem Schüler ein fehlendes Wort in der Fremdsprache), Korrekturen grammatischer Strukturen während oder nach einer Phase der Interaktion, Präzisierungen schwer verständlicher Schüleräußerungen etc. kann beim sprachsensiblen Unterrichten auch ausführlicher auf bestimmte sprachliche Phänomene eingegangen werden: z.B. eine grammatische Regel erklären oder wiederholen oder Redeeröffnungen zusammenstellen und einüben. Auch weiterführende Themen wie z.B. die Erstellung und Einhaltung von Kohärenz in geschriebenen Texten oder die Struktur bestimmter Textsorten im fremdsprachlichen Fachtext (z.B. Aufbau der Beschreibung einer Versuchsanordnung) können hier behandelt werden. Immer aber sollte darauf geachtet werden, dass das sprachensible Unterrichten nicht losgelöst von den behandelten Fachinhalten stattfindet. Denn auf diese Weise kann der Lernende erkennen, warum er sich mit einem sprachlichen Phänomen beschäftigt. Gerade das unterscheidet CLIL von einem traditionell geführten Fremdsprachenunterricht. Insgesamt kann man diese Form der Spracharbeit auch mit dem englischen Begriff *Scaffolding* bezeichnen.

Sprachsensibles Unterrichten als methodisch-didaktischer Zugang zu CLIL spielt in der pädagogischen Diskussion um die Herausbildung so genannter „akademischer“ Kompetenzen heute eine wichtige Rolle. Es wird als Instrument zur Verbesserung rezeptiver und produktiver sprachlicher Fähigkeiten, die für den Unterricht in allen Fächern erforderlich sind, angesehen. Man argumentiert, dass jeder Unterricht – vor allem auch der Unterricht in der Schulsprache – vom Lehrer sprachsensibel angegangen werden sollte. Auf diese Weise kann es gelingen, allen Schülerinnen und Schülern die Schul- oder Bildungssprache näher zu bringen, deren Beherrschung unerlässlich für den Schulerfolg ist.

Empfehlung 3

Es wird den CLIL-Schulen im Trentino empfohlen, das sprachensible Unterrichten zu einem zentralen Thema der externen und der internen Lehreraus- und -fortbildung zu machen. Dieser methodische Zugang fördert nicht nur den Sachfachunterricht in der Fremdsprache, sondern auch jede Art von Fachunterricht in der Schulsprache und auch die Schulsprache (das Italienische) selbst. Jeder Lehrer ist immer auch Sprachlehrer.

3 Stundenverteilung

Für alle Schulen Europas gibt es von der jeweiligen Schulaufsicht ausgearbeitete Stundentafeln, die festhalten, welche Fächer in welchen Klassen mit wie vielen Unterrichtsstunden unterrichtet werden. Auch für Schulen mit CLIL-Unterricht gibt es Stundenverteilungspläne, die mehr oder weniger genau festlegen, wie dieser Unterricht in das gesamte Stundenkontingent integriert werden soll. Dabei spielen die folgenden Parameter eine wichtige Rolle, die in die Form von Empfehlungen gekleidet werden sollen:

die Schulstufe, die Sprachen, in welchen Fachunterricht stattfinden soll, und ihre Abfolge, die Fächer, in welchen in einer Fremdsprache unterrichtet werden soll, und ihre Geeignetheit, die Länge des CLIL-Unterrichts in Monaten/Jahren unter Einbeziehung eines Wechsels der Sprache und/oder des Faches, In den verschiedenen Ländern Europas werden diese Parameter unterschiedlich gefüllt, woraus sich unterschiedliche Formen von CLIL entwickelt haben. Während der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule inzwischen allgemein akzeptiert wird (wenngleich sich die methodischen Zugänge beträchtlich unterscheiden), ist der CLIL-Unterricht dort noch wenig verbreitet. Begründet wird dies in den europäischen Ländern häufig mit den noch geringen sprachlichen Kompetenzen der Grundschüler. An den weiterführenden Schulen werden zwischen einer und drei Fremdsprachen unterrichtet, gemeinhin aber nur in einer Fremdsprache CLIL-Unterricht erteilt. Die Zahl der Fächer, die für den CLIL-Unterricht als geeignet angesehen werden, ist an den weiterführenden Schulen sehr breit gestreut, sie reicht von musischen Fächern (Musik, Kunst) über naturwissenschaftliche (Biologie, Chemie) bis hin zu den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (Geschichte, Geographie, Sozialkunde). Der Unterricht wird meist in zwei Fächern erteilt; sie werden zunächst nacheinander, später (auf der Oberstufe) aber auch parallel unterrichtet. Zum Verhältnis von Fremdsprachenunterricht und CLIL-Unterricht lässt sich generell festhalten, dass sie nebeneinander stattfinden: die Zahl der Unterrichtsstunden im Fremdsprachenunterricht reduziert sich im Verlauf der Jahre, die Zahl der CLIL-Stunden steigt hingegen an.

a. Schulstufe

Die hier kurz dargestellte Situation in den europäischen Ländern lässt sich kaum pädagogisch bzw. didaktisch-methodisch begründen, sie ist vielmehr bildungspolitischen und administrativen Erwägungen geschuldet. Das gilt schon für den Parameter Schulstufe. Abgesehen von der zweifellos geringeren sprachlichen Kompetenz der Grundschüler gibt es nur wenig Gründe, die dafür sprechen, CLIL nicht in der Grundschule einzuführen. Im Gegenteil, ein häufigeres der fremden Sprache Ausgesetztsein führt zu einem schnelleren Anstieg der fremdsprachlichen Kompetenzen und damit zu einer möglichen Erweiterung des CLIL-Unterrichts noch in der Grundschule. Es stellt sich allerdings schon die Frage, ob bereits in der Grundschule in mehreren Sprachen CLIL-Unterricht betrieben werden soll, wie das der PTT vorsieht. Lernpsychologisch könnte man eher dagegen argumentieren und CLIL in den letzten Jahren der Grundschule in einer Fremdsprache anbieten, die andere Fremdsprache hingegen, wenn überhaupt, nur in einem systematisch ausgerichteten fremdsprachenunterrichtlichen Kontext vermitteln. Da aber im PTT ausdrücklich vorgesehen ist, fremdsprachliche Kompetenzen bereits in der Vorschule und sogar schon in der Krippe zu fördern, verfügt die Grundschule bereits über einen sprachlichen Sockel und kann dort auch mit dem CLIL-Unterricht in der zweiten Sprache beginnen.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um CLIL in der Grundschule verweisen Grundschullehrer aus dem Trentino, die CLIL-Erfahrung haben, allerdings auch darauf, dass es durch die Einführung von CLIL in der Grundschule zu einer Art von „Sekundarisierung“ der Grundschule kommt, d.h. zu Fachunterricht, der von mehreren Lehrern gegeben wird und der für die Schüler neu ist und eigentlich erst auf einer späteren kognitiven Entwicklungsstufe einsetzen sollte. Dieses Problem, das auch in anderen europäischen Ländern bekannt ist, ist sicherlich nur dadurch zu lösen, dass man auch in diesem fachlich fokussierten Unterricht auf den methodischen Prinzipien der Grundschule beharrt.

Die Tatsache, dass in der weiterführenden Schule mehrere Fremdsprachen unterrichtet werden, sollte dazu führen, dass auch dort CLIL-Unterricht in mehreren Sprachen angeboten wird. Im PTT sind zwei Sprachen vorgesehen, Englisch und Deutsch. Es erscheint dabei durchaus sinnvoll, den CLIL-Anteil im Unterricht der weiterführenden Schulen im Verlauf der Schuljahre bis auf 50% zu steigern; Sachfachunterricht in mehreren Sprachen wird schon seit vielen Jahren an den Europaschulen der Europäischen Union betrieben.

In diesem Zusammenhang stellen nicht nur Lehrer aus dem Trentino

die Frage, welche sprachlichen Kompetenzen ein CLIL-Lehrer haben sollte und ob schulstufenspezifisch unterschiedliche Kompetenzstufen möglich sein sollten. Eine grundsätzliche Antwort auf eine solche Frage kann es nicht geben; im europäischen Kontext liegt das geforderte Kompetenzniveau zwischen B2 und C1 (nach dem europäischen Referenzrahmen). Sicherlich ist es möglich auf B2-Niveau CLIL in der Grundschule zu unterrichten. Je höher das Sprachniveau aber ist, desto effizienter ist der Unterricht und desto leichter fällt der Lehrperson das Unterrichten.

Empfehlung 4

Die im PTT vorgesehene Einführung von CLIL bereits in der Grundschule wird in diesem Bericht unterstützt. Es kann auch empfohlen werden, die zweite bereits für die Grundschule vorgesehene Fremdsprache in einem CLIL-Kontext zu vermitteln, wenn auf entsprechende Sprachkenntnisse aus der Vorschule zurückgegriffen werden kann. In den weiterführenden Schulen sollte CLIL-Unterricht durchaus auch in mehreren Sprachen angeboten werden, er sollte allerdings, auch um der Schulsprache nicht zu schaden, nicht mehr als 50% der gesamten Unterrichtszeit betragen.

b. CLIL-Sprachen

Der PTT hat sich auf das Deutsche und das Englische als CLIL-Sprachen festgelegt. Die Begründung hierfür ist nachvollziehbar, ist doch das Englische als weltweit am häufigsten gesprochene Zweitsprache für den CLIL-Unterricht prädestiniert, und das Deutsche allein schon wegen seiner geographischen Nähe für Sprachbegegnungen geeignet. Aufgrund ihrer genetischen und zum Teil noch vorhandenen typologischen Verwandtschaft weisen die beiden Sprachen Ähnlichkeiten auf, die Transfer ermöglichen, allerdings auch Interferenzerscheinungen begünstigen und deshalb zu erschwerten Lernprozessen führen können. Darauf ist bei der Vermittlung der beiden Sprachen nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch im CLIL-Unterricht zu achten. Die in der Didaktik der Mehrsprachigkeit entwickelten Prinzipien können hier hilfreich sein. Im Hinblick auf die Abfolge der beiden Sprachen, wenn sie nacheinander gelernt werden sollen, gibt es unterschiedliche Argumente. Das Deutsche als grammatisch systematischer aufgebaute Sprache kann eine gute Grundlage für das Lernen des Englischen sein. Außerdem ist der Grundwortschatz des Deutschen und des Englischen sehr ähnlich, so dass er nicht zweimal gelernt werden muss. Letzteres Argument kann allerdings auch für das Englische als erste Sprache verwendet werden. Für das Englische als erste zu lernende Sprache spricht auch ihr hoher Bekanntheitsgrad in unserer Alltagswelt.

Begegnungen mit dem Englischen finden beständig statt, und selbst kleine Kinder sind bereits mit vielen Wörtern dieser Sprache vertraut. Dies erleichtert natürlich den Zugang zu dieser Sprache.

Für das Trentino wird sowohl von CLIL-Lehrern als auch von Experten immer wieder auf die Einbeziehung anderer Sprachen als des Deutschen und des Englischen verwiesen. Insbesondere die Regionalsprachen wie z.B. das Ladinische, das in einigen Gebirgstälern bereits als CLIL-Sprache genutzt wird, sollte stärker in das CLIL-Projekt einbezogen werden, nicht zuletzt auch, um diese Sprachen vor dem Aussterben zu schützen. Solche Überlegungen sollten wiederaufgenommen werden, sobald CLIL besser im Trentino etabliert ist.

Empfehlung 5

Da die als CLIL-Sprachen zu lernenden Sprachen Deutsch und Englisch genetisch und typologisch miteinander verwandt sind, wird empfohlen, den Sprachunterricht aber auch den CLIL-Unterricht so anzulegen, dass Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit mit einbezogen werden.

c. CLIL-Fächer

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass im europäischen Kontext alle Fächer, die in allgemeinbildenden, aber auch in Berufsschulen unterrichtet werden, als CLIL-Fächer in Frage kommen. Die Argumente, die für die Wahl bestimmter Fächer vorgebracht werden, sind meist bildungspolitischer Natur; sie richten sich häufig auch nach den verfügbaren Lehrpersonen. Lernpsychologisch und didaktisch gibt es nur wenig Argumente, die für oder gegen ein bestimmtes Fach sprechen. In der Grundschule sind es sicherlich vor allem die sozialkundlichen Fächer oder Fachbereiche, die im Vordergrund stehen sollten, also z.B. Geographie (als Heimatkunde) und Sozialkunde, aber auch die musischen und die naturkundlichen Fächer oder Fächerverbindungen in ihren grundschulspezifischen Ausprägungen. Diese Lernbereiche stehen ja auch im schulsprachlichen Fachunterricht im Vordergrund. Sie beziehen sich auf Realien und entsprechen damit dem kognitiven Entwicklungsstand des Grundschulkindes. In den weiterführenden Schulen können unter Bezug auf die jeweilige kognitive Entwicklungsstufe des Lernenden durchaus auch abstraktes Denken erfordernde Fächer einbezogen werden. Von vielen CLIL-Lehrern wird z.B. Mathematik als ein CLIL-Fach akzeptiert, u.a. auch weil es sprachlich von geringer Komplexität ist. Der mathematische Diskurs ist zweifellos einfacher als der historische Diskurs: er kann von der Lehrperson auch besser gelenkt werden (gelenkt-produktiv) als der historische Diskurs, der frei-produktiv ist. Fächer, die abstraktes Denken erfordern, sollten generell

für den CLIL-Unterricht nicht als schwieriger eingestuft werden: ihre Schwierigkeit liegt nicht im sprachlichen, sondern im kognitiven Bereich.

Von vielen Lehrern im Trentino wird auf die Problematik der Zusammenarbeit zwischen Fach- und Sprachlehrern verwiesen. Dabei ist nicht entscheidend, wer am Ende die eigentliche Unterrichtsstunde durchführt; es wird vielmehr moniert, dass diese Zusammenarbeit nur wenig ertragreich ist. Gerade Mittelschulfachlehrer betonen, dass es den Sprachlehrern sehr schwer falle, sich für die gemeinsame Arbeit zu motivieren und sprachlich Hilfestellung zu leisten. In diesem Zusammenhang kann eigentlich nur auf Empfehlung 10 verwiesen werden, in der eine enge Kooperation aller Lehrpersonen and CLIL-Schulen verwiesen wird.

Empfehlung 6

In Anlehnung an den europäischen Kontext kann den CLIL-Schulen im Trentino unvoreingenommen empfohlen werden, alle Sachfächer, die in der Provinz unterrichtet werden, in den CLIL-Unterricht einzubringen. Es gibt keine sprachpsychologischen und didaktischen Argumente, die für oder gegen ein bestimmtes Fach sprechen.

d. Dauer des CLIL-Unterrichts

Der vierte Parameter, der im Hinblick auf die Stundenverteilung genannt wurde, öffnet das Fenster hin zur Effizienz von CLIL. Wie lange soll ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichtet werden, mehrere Wochen, mehrere Monate, mehrere Jahre? Soll sich der CLIL-Unterricht auf eine Sprache beschränken oder sollte im Verlauf eines schulischen Bildungsgangs die Sprache gewechselt werden, d.h. eine weitere CLIL-Sprache hinzugefügt werden. Die Beantwortung dieser Fragen hängt davon ab, welche Lernziele der Bildungsträger für den CLIL-Unterricht gesetzt hat. Wenn es das Ziel ist, besonders hohe sprachliche und sachfachliche Kompetenzen zu entwickeln, ist es zweifellos sinnvoll, das jeweilige Sachfach über mehrere Jahre hinweg zu unterrichten. Die so genannten bilingualen Bildungsgänge, die es z.B. in Deutschland schon seit langer Zeit gibt, und die vier bis sechs Jahre CLIL-Unterricht vorsehen, führen zu hohen sprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen, welche die Basis für ein späteres Studium dieses Faches im nicht-schulsprachlichen Ausland bzw. für einen Beruf bilden, der hohe Kompetenzen in anderen Sprachen erfordert. Wenn es hingegen das Ziel des CLIL-Unterrichts ist, den Lernenden deutlich zu machen, dass man eine fremde Sprache nicht nur im Fremdsprachenunterricht lernt, sondern sie wie die Schulsprache auch dazu gebrauchen kann, sich über sachfachliche Inhalte auszutauschen, dann sind kürzere

Unterrichtszeiten durchaus denkbar. In diesem Zusammenhang spricht man auch von modularem CLIL, welches über mehrere Monate hinweg reichende Unterrichtsreihen bis hin zu kurzen Unterrichtsmodulen von wenigen Wochen einschließen kann. Beim modularen CLIL ist der sprachliche und sachfachliche Lernzuwachs zweifellos geringer, die Motivation eine neue Sprache lernen zu wollen, entwickelt sich allerdings stärker als etwa im systematischen Fremdsprachenunterricht. Andere Langzeit- und Kurzzeitmodelle sind möglich wie z.B. sequentieller Unterricht, bei dem zunächst ein Sachfach über mehrere Jahre hinweg in einer CLIL-Sprache unterrichtet wird, und dann ein weiteres, wiederum über einen längeren Zeitraum hinweg, in einer anderen.

Im Hinblick auf die Dauer eines CLIL-Moduls empfehlen erfahrene CLIL-Lehrer 7-13 Unterrichtseinheiten jeweils in Abhängigkeit von der Thematik. Dabei können bis zur Hälfte der Unterrichtsstunden in der Fremdsprache unterrichtet werden.

Empfehlung 7

Da der PTT hohe sprachliche und sachfachliche Lernziele für den CLIL-Unterricht festlegt, empfiehlt es sich für die CLIL-Schulen im Trentino, länger andauernden CLIL-Unterricht (wenigstens drei Jahre) in festgelegten Sprach-Fach-Kombinationen anzubieten. Dies schließt nicht aus, parallel oder zeitversetzt auch andere, länger andauernde Sprach-Fach-Kombinationen anzubieten. Darüber hinaus sollte auch mit modularen Formen des CLIL-Unterrichts gearbeitet werden, insbesondere wenn die Personalsituation an einer Schule keine länger andauernden CLIL-Kurse zulässt.

4 Unterrichtsmaterialien und Medien

In Gesprächen mit CLIL-Lehrern in ganz Europa wird immer wieder deutlich, dass die meisten von ihnen die Beschaffung geeigneter Materialien zu den größten Problemen im CLIL-Unterricht zählen. Der Grund für dieses gesamteuropäische Problem ist leicht zu benennen: die Schulbuchverlage, die üblicherweise für die Entwicklung der Materialien zuständig sind, haben sich dieses, für sie noch kleinen Marktes, nicht angenommen. Nur wenige produzieren Lehrmaterialien für CLIL und dann meist für die englische Sprache und nur für wenige Sachfächer. Andere Sprachen werden ausgeklammert und es obliegt den einzelnen Lehrern, sich geeignete Materialien selbst zusammenzusuchen oder zu entwickeln. Für diese Aufgabe sind die wenigsten Lehrer ausgebildet; außerdem ist Materialentwicklung ein sehr zeitaufwendiges Unterfangen, das gerade im Kontext der Vorbereitung konkreter Unterrichtsstunden zeitlich sehr stark zu Buche schlägt. Trotzdem wird sich die Situation in den nächsten Jahren wohl kaum ändern, sodass man den CLIL-Lehrern eigentlich nur raten kann, sich mit der Materie intensiver zu beschäftigen.

In einigen Veröffentlichungen wird das Thema aufgegriffen. Es werden Ratschläge zur Materialentwicklung für CLIL gegeben, die im Folgenden in vier Fragen zusammengefasst werden sollen:

- a. Wo finden wir außer in Lehrwerken geeignete Materialien für den CLIL-Unterricht?
- b. Wie können wir die Qualität der gefundenen Materialien bewerten?
- c. Wie können wir Materialien für den Unterricht aufbereiten?
- d. Kann bzw. sollte man selbst Materialien für den Unterricht erstellen?

a. Wo finden sich geeignete Materialien für den CLIL-Unterricht?

Außerhalb der wenigen Materialien, die die Schulbuchverlage für den CLIL-Unterricht bereitstellen, tut sich ein breites Feld an Materialquellen auf, zu welchen als wichtigste das Internet gehört. Man sollte sich immer vor Augen führen, dass wir im Internet weitgehend authentische Materialien finden können, ein Umstand, der dem Grundprinzip der modernen Didaktik nach Authentizität der Materialien in hohem Maße gerecht wird. Auf der anderen Seite ist aber nicht gewährleistet, dass die authentischen Materialien, die wir im Internet vorfinden, unseren curricularen Kriterien entgegenkommen. Das gilt sowohl für Lernziele wie für Inhalte und auch für Methoden und bedeutet, dass konkrete

Internet-Materialien überarbeitet werden müssen. Aber nicht nur Materialien selbst sondern auch Links, die auf bestimmte konkrete Materialien verweisen, sind für den CLIL-Unterricht interessant. Solche Links werden meist von nationalen und internationalen Projektgruppen oder Lehrerfortbildungsinstitutionen zusammengestellt, die Materialien wurden zum Teil schon im Unterricht erprobt. Auch Internet-Foren ermöglichen es, interessante Materialien zu finden. Andere nicht elektronische Materialquellen sind natürlich auch Texte, Bilder, Videos, die sich überall finden, wo Wissen öffentlich gemacht wird.

Wie kann man die Qualität der gefundenen Materialien bewerten?

Wie schon angedeutet, sind authentische Materialien, woher auch immer sie kommen, nicht von vorneherein dazu geeignet, im CLIL-Unterricht eingesetzt zu werden. In der Literatur wird eine Vielzahl von Kriterien genannt, die dazu dienen, die Qualität eines Materials zu bestimmen. Zu den wichtigsten dieser Kriterien gehören nach Peter Mehisto die folgenden:

Gute Materialien sollen die Lernziele, die das Curriculum bzw. der geplante Unterricht verfolgen, transparent abbilden, sodass nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, was gelernt werden soll.

Gute Materialien sollen so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler weitgehend autonom an ihre Bearbeitung herangehen und Lern- und Arbeitsstrategien selbstständig einsetzen können.

Gute Materialien sollten inhaltlich so aufgebaut sein, dass das zu vermittelnde Wissen gut strukturiert dargestellt wird. Beispiele und Illustrationen tragen dazu bei.

Gute Materialien sollen sprachlich so aufgebaut sein, dass sie der sprachlichen Niveaustufe (des Europäischen Referenzrahmens) der Lernenden entsprechen, bzw. vom Schwierigkeitsgrad im Sinne von Krashen etwas über diese Stufe hinausgehen.

Gute Materialien sollen dazu beitragen, Selbstbewertungsprozesse der Lernenden zu unterstützen, damit die Bewertung der Leistungen der Lernenden nicht auf den Lehrer beschränkt bleibt.

Gute Materialien fördern die Kooperation der Lernenden untereinander, sodass nicht nur individuelles, sondern auch soziales Lernen angeregt wird.

Gute Materialien sind mehrperspektivisch, d.h. nicht nur die fremde, sondern auch die eigene Kultur sind in ihnen vertreten, um das eigene Lernen zu fördern.

Wie können Materialien für den Unterricht aufbereitet werden?

Selbst Materialien, die den oben genannten Gütekriterien für CLIL-Materialien entsprechen, können oft nicht direkt in den Unterricht übernommen werden. Texte sind häufig zu lang und müssen gekürzt werden. Bei Kürzungen ist darauf zu achten, dass die Kohärenz des Textes erhalten bleibt. Sprachliche Veränderungen an Texten sollten nur in besonderen Fällen vorgenommen werden, sie verändern die Qualität und Authentizität des Textes. Bei der Aufbereitung von Texten kann es sinnvoll sein, ein Glossar einzubringen, das die ausgangssprachlichen Bedeutungen von Schlüsselwörtern enthält und das Textverstehen erleichtert. Aufgabenstellungen sollten für alle Materialien vorbereitet werden. Sie sind ein wichtiges Element, um die statische Struktur von Texten aber auch von Bildern und Fotostrecken aufzulösen und soziales Lernen zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit der Aufbereitung von Materialien empfiehlt es sich nicht, auf ausgangssprachliche Texte zurückzugreifen und diese in die Zielsprache zu übersetzen. Die Authentizität des Materials leidet darunter.

Soll man selbst Materialien für den Unterricht erstellen?

Jeder, der schon einmal als Lehrwerkautor gearbeitet hat, kennt die Schwierigkeiten, die mit der selbstständigen Erstellung von Texten und anderen Materialien für den Unterricht verbunden sind. Grundsätzlich ist es natürlich möglich, Materialien aller Art für den Unterricht zu erstellen: viele Lehrer tun dies auch. Die technischen Möglichkeiten, welche ICT heute bietet, tragen dazu bei, insbesondere multimediale Materialien von bisher ungeahnter Qualität zu erstellen. Allerdings ist es erforderlich, über die entsprechenden Computerkenntnisse zu verfügen, um diese Möglichkeiten auszunutzen. Wenn das der Fall ist, kann man sich an Materialentwicklung heranwagen. Allerdings empfiehlt es sich, dies immer im Verbund mit anderen zu tun, mit Kollegen und Kolleginnen aus der eigenen Schule oder in einem Internetforum mit anderen Kollegen, die selbst CLIL unterrichten. Eine Erprobung von Materialien ist auf diese Weise ebenfalls möglich und kann zu einem nützlichen Erfahrungsaustausch führen.

Empfehlung 8

Der Mangel an Unterrichtsmaterialien und Medien stellen für einen effizienten CLIL-Unterricht immer noch ein großes Hindernis dar. Der CLIL-Lehrer ist in hohem Maße auf nicht in Lehrbüchern aufbereitete Materialien angewiesen, die er aus authentischen Kontexten wie dem Internet auswählen muss. Er muss die Qualität dieser Materialien bewerten und sie gegebenenfalls modifizieren können. Für den CLIL-Unterricht

im Trentino empfiehlt es sich deshalb, den CLIL-Lehrer in seiner Aus- und Fortbildung mit konkreten Überlegungen zur Materialauswahl und Aufbereitung zu konfrontieren. Für die einzelnen Schulen empfiehlt es sich, im Laufe der kommenden Jahre eigene Materialienpools aufzubauen und mit den Datenbanken benachbarter Schulen abzugleichen. Nur die konkrete Zusammenarbeit zwischen Lehrern und zwischen Schulen kann dazu beitragen, Probleme im Hinblick auf die benötigten Materialien zu reduzieren.

5 Evaluation

Evaluation, d.h. Leistungsmessung und Leistungsbewertung, ist ein Thema, das im CLIL-Unterricht eine andere Dimension erhält. Der CLIL-Lehrer wird dazu angehalten, fachliche Kompetenzen und Inhalte des Sachfachs zu bewerten, wenn es darum geht, die Leistungen eines Schülers/einer Schülerin zu erfassen. Zwar spielen fremdsprachliche Kompetenzen bei der Bewertung eine Rolle, sie sind aber der Bewertung der inhaltlichen Kompetenzen untergeordnet. Für den Fremdsprachenlehrer stehen hingegen sprachliche Kompetenzen und zunächst nachrangig inhaltliche Kompetenzen im Vordergrund.

Daraus leitet sich für den CLIL-Unterricht die Frage ab, welche Gewichtung die sachfachlichen und die sprachlichen Kompetenzen bei der Leistungsbewertung eines Schülers haben sollen. Diese Frage ist komplexer, als man im ersten Augenblick annehmen möchte. Denn es kann kein Zweifel daran bestehen, dass inhaltliche und sprachliche Kompetenzen im CLIL-Unterricht in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Von einem Schüler oder einer Schülerin, dem/der die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen fehlen, kann nicht erwartet werden, dass er/sie seine sachfachlichen Kompetenzen ausreichend unter Beweis stellen kann.

Im europäischen Kontext hat die Diskussion um die Leistungsbewertung im Sachfach unterschiedliche Facetten. In Ländern, in welchen CLIL stark mit der Idee eines optimalen Fremdsprachenunterrichts verbunden ist, hebt der Bewertungsprozess vor allem auf der sprachlichen Leistung ab, die, wenn man CLIL als Sachfachunterricht in der Fremdsprache versteht, nur sekundär eingebracht werden sollte. In Ländern, die auf dem Sachfach abheben, steht bei der Bewertung die sachfachliche Leistung im Vordergrund. Leistungsmessung und Leistungsbewertung werden also in den beiden Lagern unterschiedlich gehandhabt; die sprachliche Leistungsbewertung bezieht sich aber immer auf die Fremdsprache.

Es gibt allerdings Ausnahmen, die jedoch bisher nur experimentellen Charakter haben. So kann z.B. in einigen deutschen Bundesländern ein Abiturient selbst darüber entscheiden, ob eine anstehende mündliche Prüfung in einem Sachfach, das er in der Fremdsprache gelernt hat, in dieser Fremdsprache oder in der Schulsprache abgehalten werden soll. Das Beispiel soll zeigen, dass bei der Bewertung von Leistungen in einem CLIL-Fach durchaus Varianten möglich sind, z.B. die sachfachliche

Leistungsmessung (zum Teil) in der Schulsprache durchzuführen, wenn es sinnvoll erscheint. Denn selbst eine solche Bewertung zeigt ja etwas über die (rezeptiven) sprachlichen Kompetenzen eines Schülers in der Fremdsprache.

Insgesamt aber sollte aber bei der Bewertung von Schülerleistungen im CLIL-Unterricht immer davon ausgegangen werden, dass zu vergebende Prädikate oder Noten sowohl die sachfachlichen wie auch die sprachlichen Kompetenzen in der Fremdsprache erkennen lassen sollte.

Empfehlung 9

Es wird den Schulen im Trentino empfohlen, gemeinsam die Kriterien für Leistungsmessung und Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht in Anlehnung an die vom Schulamt für die anderen Fächer vorgegebenen Kriterien aufzustellen und nach einer Erprobungsphase festzulegen. Grundsätzlich sollte darüber hinaus das Prüfungsrecht für alle Prüfungen einschließlich des Abiturs an die CLIL-Lehrer vergeben werden, die den jeweiligen Kurs unterrichtet haben.

6 Lehrerfortbildung in der Schule

Die Lehreraus- und Fortbildung für CLIL-Lehrer war und ist bei der Implementierung des CLIL-Konzeptes ein Sorgenkind. In den meisten europäischen Ländern werden Lehrer als Einfach-Lehrer ausgebildet, sie sind also entweder Fach- oder Sprachlehrer und können deshalb im CLIL-Unterricht nur eingesetzt werden, wenn sie sich entweder ein Diplom in der Fremdsprache oder in einem Sachfach in einer Zusatzaus- oder Fortbildung aneignen. Und selbst dann sind sie noch keine CLIL-Lehrer, sondern Lehrer, die ein Fach und eine Sprache unterrichten können. Auch der in einigen europäischen Ländern ausgebildete Zweifachlehrer ist noch kein CLIL-Lehrer, er muss sich eine CLIL-Qualifikation erwerben.

Der PTT hat Fortbildungsmaßnahmen vorgeschlagen, sie werden vom IPRASE und vom Schulamt durchgeführt. In diesem Zusammenhang ist auf das an einigen Schulen im Trentino bereits praktizierte *team teaching* zu verweisen, bei dem Lehrer und CLIL-Lehrer gemeinsam Didaktik, Methodik und Bewertung planen. Auch das gemeinsame Unterrichten einer CLIL-Klasse durch einen Sprach- und einen Sachfachlehrer ist in diesem Zusammenhang zu nennen; es ermöglicht eine bessere Organisation, effektivere Beobachtungsmöglichkeiten und die Einbeziehung aller Schüler in den Unterricht. Solche gemeinsamen Aktivitäten der Lehrer sollten nicht auf einzelne Schulstufen beschränkt werden, sondern Lehrer aller Schulstufen einbeziehen. Sie müssen allerdings im Stundenplan der Schule ausgewiesen werden.

Empfehlung 10

Jede Schule im Trentino, in der CLIL unterrichtet wird, sollte für die CLIL-Lehrer ein internes Aus- und Bildungsangebot machen. An schulinternen Seminaren, die regelmäßig stattfinden, sollten sowohl die Fremdsprachenlehrer als auch die Lehrer der Sachfächer, die den CLIL-Unterricht durchführen, teilnehmen. Als weitere Maßnahmen sollten (1) Verfahren des team teaching gefördert werden, beim dem Lehrer gemeinsam an der Stundenvorbereitung und Durchführung von Unterricht beteiligt sind, (2) auch Lehrer unterschiedlicher Schulstufen gemeinsam am team teaching beteiligt werden und (3) von der Schulleitung erfahrene CLIL-Lehrer zu Mentoren für CLIL ernannt werden, an die sich alle CLIL-Lehrer jederzeit wenden können. All diese Aktivitäten müssen im Stundenplan der Schule ausgewiesen werden, und es muss dem

einzelnen Lehrer eine angemessene Stundenentlastung gewährt werden.

7 Mobilität und Kontakt mit den Zielsprachen

Es wurde schon darauf verwiesen, dass die Mobilität der CLIL-Lehrenden unerlässlich ist, wenn in einer Schule erfolgreicher CIL-Unterricht betrieben werden soll. Fremdsprachen müssen gepflegt werden; ein einmaliger, selbst längerer Aufenthalt reicht nicht aus, um die sprachlichen Kompetenzen, die erforderlich sind, um in einer CLIL-Sprache zu unterrichten, für immer aufrecht zu erhalten. Außerdem geht, wenn man das Zielsprachenland nur selten oder überhaupt nicht aufsucht, der kulturelle Kontakt verloren. In vielen europäischen Ländern wird diese Notwendigkeit leider nicht erkannt; es wird den CLIL-Lehrern keine Möglichkeit eingeräumt, ihre sprachlichen Kompetenzen zu verbessern, es sei denn, sie tun es unabhängig von der Schule. Die vom IPRASE und vom Schulamt angebotenen Sommerkurse im Ausland sind eine positive Antwort auf das Problem; es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass sie über längere Zeit hinweg regelmäßig angeboten werden.

Mobilität sollte aber nicht nur ein Privileg der Lehrer sein. Auch den Schülerinnen und Schülern, die an CLIL-Kursen teilnehmen, sollte die Möglichkeit gegeben werden, Klassenfahrten in Länder zu machen, in welchen die Zielsprache gesprochen wird. Die EU bietet hierfür Mobilitätsprogramme an, die Kurz- und längerfristige Aufenthalte ermöglichen. CLIL-Schulen bemühen sich auch darum, Partnerschulen in anderen Ländern zu finden, mit welchen Schüleraustausch durchgeführt werden kann. Dabei brauchen dies nicht Schulen in den Zielsprachenländern zu sein. Es reicht aus, wenn an der Partnerschule die CLIL-Sprache als Unterrichtssprache genutzt wird. Was schon seit geraumer Zeit im europäischen Kontext für die Förderung von Fremdsprachen geschieht, muss für CLIL-Schulen vertieft werden, um die motivationsfördernde Wirkung einer solchen Schülermobilität voll auszuschöpfen.

Schon seit geraumer Zeit wird im Kontext des fremdsprachlichen Lernens auch versucht, Begegnungen der Schülerinnen und Schüler mit der fremden Sprache über einfachere Formen der Kontaktaufnahme zu ermöglichen. Zielsprachliche Länder, die an das eigene Sprachgebiet angrenzen, können sehr gut für kurzfristige Kontakte genutzt werden. So stehen Schulen im deutsch-französischen Grenzgebiet schon seit langer Zeit in engem Kontakt zu einander: Schulklassen verbringen

einen Tag oder zwei in der Partnerschule und nehmen dort am Unterricht teil (Begegnungssprachenkonzept). Aber auch Zielsprachen, die nicht in der Nähe gesprochen werden, können zu Kontaktsprachen werden. Besuche bei großen internationalen Organisationen, in Flughäfen etc. ermöglichen es, vor allem mit der englischen Sprache in direkten Kontakt zu treten (vgl. hierzu das bekannte Airport-Projekt). Schließlich können in der eigenen Schule z.B. in einem Filmclub regelmäßig englisch- oder deutschsprachige Filme gezeigt werden. Theateraufführungen in der Fremdsprache ziehen Eltern und andere Interessierte an und tragen zur Internationalisierung der Schule bei.

Empfehlung 11

Es wird den Schulen im Trentino empfohlen, für ihre Lehrer und Schüler alle Formen der Mobilität zu nutzen, um sie so häufig wie möglich in das zielsprachige Ausland zu bringen. Darüber hinaus sollte man auch alle möglichen Kontakte zur Zielsprache in der Nähe nutzen, so dass ihr Gebrauch zu einer Alltagserscheinung wird. Bei der Vermittlung der Auslandsaufenthalte haben das IPRASE und das Schulamt bereits Hilfestellung geleistet und werden dies auch in Zukunft tun.

8 Whole school policy

Mehrsprachigkeit kann nur dann entwickelt werden, wenn die jeweiligen Schulen in ihrer Gesamtheit hinter dem Konzept stehen, d.h. auch die Lehrpersonen mit einbezogen werden, die selbst keinen CLIL-Unterricht durchführen. Eine Gruppenbildung des Kollegiums in CLIL vs. non-CLIL Lehrer muss unbedingt vermieden werden, alle Lehrer müssen hinter dem CLIL-Konzept der Schule stehen.

Eine Schule muss gewährleisten – und da sind vor allem die Direktoren, aber auch die CLIL-Lehrer gefragt – dass eine internationale Atmosphäre entsteht, in der der Gebrauch mehrerer Sprachen auch außerhalb des Unterrichts im Schulkontext zu einer Selbstverständlichkeit wird. Eine CLIL-Schule muss sofort als eine internationale Schule erkennbar sein: hierzu tragen mehrsprachige Schilder ebenso bei wie die Betonung ihres europäischen Charakters (Fahnen, Poster etc.). In Deutschland sind solche internationalen oder Europaschulen besonders erfolgreich bei der Herausbildung von Mehrsprachigkeit.

Eine *whole school policy* schließt aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Schulen ein, die sich auf dem Weg zur Internationalisierung gemacht haben. Nationale und internationale Schulnetzwerke gibt es schon in vielen europäischen Ländern; sie tragen dazu bei, dass sich Verbände entwickeln, welche die gleichen Zielsetzungen haben. Natürlich sollten auch andere Institutionen mit einbezogen werden, die es am Ort oder in der Nähe gibt und die Kontakte zu den Zielsprachenländern haben. Universitäten und Fachhochschulen kommen hier in Frage, aber auch am Ort angesiedelte Firmen, die exportorientiert sind und die Zielsprachen benutzen. Gerade im Trentino ist hier auch der international geprägte Tourismus von Bedeutung. Kontakte zu Industrie- und Handelskammern sind sehr hilfreich, insbesondere, wenn diese selbst international orientiert sind. Auch die Zusammenarbeit mit Museen wie *Muse* und *Mart*, die Workshops in englischer oder deutschen Sprache anbieten, ist fruchtbar. Eine Öffnung der Schule in die außerschulische Wirklichkeit, eine Europäisierung der Schule trägt sehr zum Gelingen eines CLIL-Projektes bei und kann auch finanzielle Ressourcen generieren.

Im Kontext der Öffentlichkeitsarbeit einer Schule ist es aus Sicht vieler Lehrpersonen notwendig, dass die Öffentlichkeit erkennt, dass CLIL ein innovativer methodischer Ansatz ist, der das Potenzial hat, die heutige Schule zu revolutionieren.

Empfehlung 12

Es wird empfohlen, dass alle Schulen im Trentino sich sowohl im Inneren wie im Äußeren internationalisieren, sich als europäische Schulen zu erkennen geben und am öffentlichen Leben teilhaben, vor allem, wenn es international geprägt ist. Diese Öffentlichkeitsarbeit für das CLIL-Konzept sollte offensiv betrieben werden. Schulverwaltung und Politik sollten die Schulen dabei unterstützen; sie sollten immer wieder auf den innovativen Charakter des Konzeptes verweisen.

9 Beratung

Bei allen Versuchen, CLIL in ein Schulsystem zu implementieren, hat sich gezeigt, dass eine intensive Beratung der Eltern der Schülerinnen und Schüler von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. Eine solche Beratung muss einsetzen, bevor der CLIL-Unterricht beginnt, im Trentino also bei der Anmeldung zur Krippe bzw. zum Kindergarten oder der Vorschule. Die Beratung muss aber kontinuierlich fortgesetzt werden, individuell für den einzelnen Schüler, aber auch gemeinsam für die jeweilige Klasse. Sie darf auch in der *Scuola Media* und der *Scuola Superiore* nicht enden. Während die einführende Beratung durch die Schulleitung erfolgen sollte, können die weiteren Beratungsgespräche durch die beteiligten Lehrer geführt werden.

Von entscheidender Bedeutung bei der einführenden Beratung durch die Schulleitung ist, dass die Eltern die Grundprinzipien des CLIL-Unterrichts verstehen (CLIL als Sachfachunterricht, der aber auch die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden entwickelt). Die Eltern müssen beruhigt nach Hause zurückkommen, wissend, dass der CLIL-Unterricht zwar anspruchsvoll ist, die erforderlichen Lernprozesse aber von jedem Kind gemeistert werden können. Ihre Bedenken hinsichtlich einer vielleicht nicht vorhandenen „Sprachbegabung“ müssen zerstreut werden; sie müssen auch davon überzeugt werden, dass ihr Kind Sachfachinhalte in der Fremdsprache ebenso gründlich lernen wird wie in der Schulsprache und sich bewusst werden, dass hier ein neues didaktisches Konzept vorliegt. Die Eltern müssen die Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung für die berufliche Karriere ihres Kindes erkennen und sie ihrem Kind gegenüber positiv vertreten.

Die regelmäßige individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler durch die CLIL-Lehrpersonen sollte sich direkt auf den Unterricht beziehen. Die Schüler sollen ihre Lernprobleme identifizieren lernen und sie den Lehrpersonen vortragen. Im gemeinsamen Gespräch sollten Lösungen erarbeitet werden, so dass der Lernerfolg nicht in Frage gestellt wird. Die gemeinsamen Klassenabende, an welchen Eltern und Schüler teilnehmen, können sich mit allgemeinen Fragen des CLIL-Unterrichts beschäftigen: organisatorische Fragen ebenso wie Überlegungen, z.B. die Eltern in die *whole school policy* der Schule miteinzubeziehen.

In diesem Zusammenhang könnten die Schulen auch in Erwägung ziehen, eine Lehrperson zum CLIL-Beauftragten zu ernennen, die Ansprechpartner für Schüler, Lehrer, Schulleitung und Schulaufsicht in allen Fragen, welche CLIL betreffen, wäre.

Empfehlung 13

Es wird den Schulen im Trentino empfohlen, Beratung zu einem zentralen Aspekt ihres CLIL-Projektes zu machen. Obwohl alle Lehrpersonen für die Beratung der Eltern und Schüler verantwortlich sein sollen, sollte ein Lehrer bzw. eine Lehrerin zum offiziellen Ansprechpartner für CLIL ernannt werden, an den sich alle Betroffenen bzw. Beteiligten wenden können.

10 Forschung

Die Forschung zum bilingualen Lehren und Lernen war ursprünglich weitgehend auf den sprachlichen Teil des Lernprozesses bezogen. Erst seit wenigen Jahren wird auch auf das Lernen des Sachfachs abgehoben. So fokussiert die größte in Deutschland durchgeführte Studie, die so genannte DESI-Studie vor allem auf die sprachlichen Kompetenzen der CLIL-Schüler; sie stellt fest, dass alle fremdsprachlichen Kompetenzen im höheren Maße gefördert werden als im Fremdsprachenunterricht: Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Lesen sind besser ausgebildet, aber auch grammatische Kompetenzen und die Bewusstheit für Sprache. Interessant ist auch, dass sie für interkulturelle Unterschiede in höherem Maße sensibilisiert sind als ihre Klassenkameraden ohne CLIL-Unterricht. Ähnlich kann auch Zydatiř in einer breit angelegten Studie zeigen, dass CLIL-Schüler im Hinblick auf ihre grammatische und lexikalische Kompetenz weiter entwickelt sind und sich beim Sprechen durch grammatische Genauigkeit auszeichnen. Die große Studie von Möller, die auf CLIL-Unterricht in der Grundschule abhebt, zeigt eine Überlegenheit der CLIL-Schüler im Hinblick auf die Leseflüssigkeit aber auch im Hinblick auf ihre mathematischen Fähigkeiten.

In der Untersuchung von Fehling wird den CLIL-Schülern eine höher entwickelte verbale und kognitive Fähigkeit in der Muttersprache bescheinigt. Außerdem vermag sie eine hohe Motivation der CLIL-Schüler im Hinblick auf das Lernen von Sprachen zu erkennen. Dalton-Puffer kann bei ihren Probanden (aus dem tertiären Bereich) höhere mündliche Diskurskompetenzen erkennen, erklärt dies allerdings mit dem auf mündlichen Diskurs ausgerichteten Unterricht. Schließlich sollen aus dem deutschsprachigen Raum noch die Untersuchungen von Lamsfuß-Schenk und von Wannagat erwähnt werden. Lamsfuß-Schenk kann bei ihren Probanden nachweisen, dass sie im Vergleich zu einer gleichaltrigen Schülergruppe die Inhalte eines Sachfachs besser und tiefer verarbeiten und dass das interkulturelle Lernen in stärkerem Maße ausgeprägt ist als bei schulsprachlichen Sachfachlernern. Wannagat kann zeigen, dass der sachfachliche Input die Lernenden in höherem Maße motiviert als der übliche Input des Fremdsprachenunterrichts und dass es vor allem die Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) ist, die den Lernprozess positiv beeinflusst.

Diese Ergebnisse aus Forschungen, die derzeit in den deutschsprachigen Ländern durchgeführt werden, zeigen deutlich, dass der CLIL-Unterricht nicht in eine Sackgasse mündet sondern besser als der herkömmliche Fremdsprachenunterricht und wahrscheinlich auch der schulsprachliche Sachfachunterricht die Kompetenzen entwickeln kann, die in den Curricula eingefordert werden.

Tabelle 1: Ergebnisse der CLIL-Forschung im Vergleich zum traditionellen Fach- und Fremdsprachenunterricht

Name des Forschers	Schulform	Erforschter Bereich	Ergebnis
Dalton-Puffer (2011)	Universität	Diskursanalyse	Höhere mündliche Diskurskompetenzen
DESI-Konsortium (2006)	Sekundarstufe I (Scuola Media)	Grammatik, Lexik, rezeptive und produktive Kompetenzen, Sprachbewusstheit	Sprachmittel und Kompetenzen sind besser ausgebildet. Sprachbewusstheit in höherem Maße vorhanden.
Fehling (2008)	Sekundarstufe I	Vergleich Muttersprache vs. Fremdsprache, Motivation	Höhere verbale und kognitive Fähigkeiten in der Muttersprache, hohe Motivation
Lamsfuß-Schenk (2008)	Sekundarstufe I	Verarbeitung der Inhalte des Sachfachs in der Mutter- und der Fremdsprache	Bessere und tiefere Verarbeitung der Inhalte des Sachfachs, interkulturelles Lernen hochgradig ausgebildet
Möller (2010)	Grundschule	Analyse der Lesefähigkeit, mathematische Fähigkeiten	Überlegenheit der CLIL-Schüler im Hinblick auf Leseflüssigkeit, höhere mathematische Fähigkeiten.
Wannagat (2010)	Sekundarstufe I	Motivation, Lernprozesse	Durch die sachfachlichen Inhalte entsteht höhere Motivation. Sprachlernprozesse werden vor allem in der Sprachproduktion beeinflusst.
ZydatiB (2007)	Sekundarstufe I	Grammatische und lexikalische Kompetenz	Höhere grammatische und lexikalische Kompetenz, grammatische Genauigkeit beim Sprechen.

Zweifellos wäre es von großem Nutzen, wenn im Trentino mit Hilfe des IPRASE Forschungsprojekte an Schulen initiiert werden könnten, in welchen Wissenschaftler ein Projekt über einen längeren Zeitraum hin begleiten. Im Zusammenhang mit den Anforderungen des PTT stellt sich eine Vielzahl von Fragen, die nur durch eine wissenschaftliche Begleitung von Projekten beantwortet werden können. Dazu gehört z.B. die Frage, zu welchem Zeitpunkt in der Grundschule die fremdsprachliche Kompetenz eines Lernenden ausreicht, um an einem CLIL-Unterricht teilnehmen zu können.

Empfehlung 14

Die Schulen im Trentino sollten die in der Forschung vorliegenden positiven Ergebnisse im Hinblick auf das Erlernen von Inhalten und Sprache aufgreifen und offensiv dazu nutzen, CLIL gegenüber Angriffen aus dem Bildungssektor als auch der Öffentlichkeit zu verteidigen. Es wird auch empfohlen, unterrichtsbegleitende Forschungsprojekte zu initiieren, um grundsätzliche Fragen von CLIL-Unterricht im Trentino vor dem Hintergrund des PTT zu klären.

Bibliographische Hinweise

a. Im Text zitierte Arbeiten

Dalton-Puffer, C. (2011): Content and language integrated learning. From practice to principle. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182-204.

DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Fehling, S. (2008): Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Lamsfuß-Schenk, S. (2008): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Möller, C. (2010): Coherence and Cohesion in Early Immersion Students' L2 Narratives. Implications for Cognitive and Linguistic Development. PhD Dissertation: University of Paderborn.

Wannagat, U. (2010): Bilingualer Geschichtsunterricht im internationalen Fokus. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Zydati, W. (2007): Deutsch Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichtes an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. Frankfurt/Main: Peter Lang.

b. Wichtige allgemeine Arbeiten zu CLIL

Elsner, D./Keßler Jörg.U. (eds.) (2013): Bilingual Education in Primary School – Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules. Tübingen: Günter Narr.

Hallet, W./Königs, F.G. (eds.) (2013): Handbuch Bilingualer Unterricht – Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Rüschhoff, B./Sudhoff, J./Wolff, D (eds.) (2015): CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts. Frankfurt/Main: Peter Lang Edition.

Wolff, D./Quartapelle, F. (2011): CLIL in deutscher Sprache in Italien – Ein Leitfaden. Mailand: Goethe Institut (Italienische Version: Linea Guida per il CLIL in Tedesco). Ufficio Scolastico per la Lombardia/Goethe Institut Mailand.

Hier kannst Du noch andere allgemeine Arbeiten zu CLIL einfügen!

Lebenslauf Dieter Wolff (ich weiß nicht, wo man den am besten hinstellen soll?)

Prof. Dr. Dieter Wolff ist emeritierter Professor für Angewandte Psycholinguistik an der Bergischen Universität in Wuppertal. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprachverarbeitung in einer zweiten Sprache, Schulischer Fremdsprachenunterricht und Bilinguale Erziehung. Er war sechs Jahre Vizepräsident der AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) und über Jahre hinweg Mitherausgeber dreier Zeitschriften zur Angewandten Linguistik und zum Fremdsprachenunterricht (Die Neueren Sprachen, Neusprachliche Mitteilungen aus Unterricht und Praxis, International CLIL Research Journal). Zurzeit berät er verschiedene europäische Regierungen im Hinblick auf den Bilingualen Sachfachunterricht. Ein besonderer Schwerpunkt seiner Beratertätigkeit im nationalen Rahmen liegt auf dem früh beginnenden Fremdsprachenunterricht.

Finito di stampare
nel mese di Febbraio 2016
presso La Grafica srl, Mori (TN)