

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2 (Oktober 2013)

Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion“ Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)

Kim Haataja

Universität Tampere
Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften
Research and Development Unit for Languages in Education (RULE)
FIN-33014 Universität Tampere
E-Mail: kim.haataja@uta.fi

Abstract: Der Bildungsansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens (*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*) gilt mitunter als Paradebeispiel für einen schulisch-institutionellen Wissens- und Fertigkeitserwerb, bei dem sich formelle und in- bzw. non-formelle Lern- und Erwerbswege synergetisch verknüpfen. Ausgehend von der Positionierung des Bildungsansatzes in den gegenwärtigen Entwicklungsstrategien und Implementierungsprogrammen der gesamteuropäischen Sprachenbildungspolitik werden im vorliegenden Einführungsartikel inhaltliche und terminologische Aspekte des CLIL allgemein besprochen und anschließend kontextrelevante Ergebnisse aus bisherigen Erhebungsstudien und Entwicklungsprojekten zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG) vorgestellt. Vor diesem Hintergrund werden dann sechs Schwerpunktbeiträge zum Thema eingeführt.

From time to time, the educational approach of Content and Language Integrated Learning (CLIL) is referred to as a prime example for the acquisition of knowledge and skills in institutional settings, allowing for a synergetic fusion between formal and in-/non-formal learning. Starting from the position of the CLIL-approach in the current development strategies and implementation programmes of the pan-European language education policies, the following introductory chapter discusses aspects of content and terminology in CLIL in general and then sheds light on relevant results from survey studies and development projects carried out on Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG) so far. Finally, and against this background, six articles on various aspects around CLIL(iG) will be introduced.

Schlagwörter: CLIL, CLILiG, formelles und informelles (Sprachen-)Lernen, integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten, europäische Sprachenbildungspolitik, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

1. Einleitung

Fragen um die Ubiquität des Lernens und die inzwischen nicht ganz selten thematisierten Brückenschläge zwischen formellen und in- bzw. non-formellen Modi und Umgebungen des Wissens- und Fertigkeitserwerbs prägen die Diskussionen um eine zeitgerechte Bildungsgestaltung heute wie kaum zuvor. Parallel zu den rasanten Schritten der Internationalisierung und Globalisierung sowie dem mit diesen einhergehenden Zuwachs unterschiedlicher, besonders durch zeitgemäße Technologien ermöglichter multimodaler Lernwelten, wachsen auch die Herausforderungen, schulisch-institutionelle Lehr- und Lernkontexte um- bzw. neu zu gestalten: Es gilt eine synergetisch-konstruktive Wechselbeziehung mit den außerschulischen Dimensionen des Lernens anzustreben und – dadurch bedingt und in einem zweiten Schritt – eine sachgerechte schulische Vorbereitung auf die außerschulischen Wirklichkeiten und das dortige, immer facettenreichere gesamtgesellschaftliche Miteinander zu ermöglichen.

Nimmt man vor diesem Hintergrund die aktuellen Schwerpunktsetzungen und Entwicklungstendenzen der gesamteuropäischen Sprachenbildungspolitik oder aber auch die Profile der entsprechenden Implementierungsprogramme (z.B. des Europarates oder der Europäischen Kommission) in den Blick, lässt sich die Relevanz von zentralen Themen wie der Rolle der Sprache(n) in der bzw. für die Bildung insgesamt unschwer nachvollziehen: Ähnlich wie das Lernen heute einen ubiquitären, allgegenwärtigen Charakter aufweist, so gilt auch die mehrdimensionale und grundsätzlich omnipräsente Rolle der Sprache(n) in der und für die Bildung insgesamt als erkannt, anerkannt und damit für sämtliche Kontexte des schulisch-institutionellen Sprachenlernens und -lehrens sowie vor allem dessen (wissenschaftlicher) Betrachtung als höchstaktuell und bedeutsam.

Besonders interessant erscheinen diese Fragestellungen sicherlich mit Blick auf interkulturelle Zusammenhänge des (Fremd-)Sprachenlernens und -lehrens, stellen diese doch gerade (Sprachen-)Bildungslandschaften dar, die von den fortschrittlichen Entwicklungen in der Gestaltung orts- und zeitunabhängiger Lern- und Erlebniswelten in signifikanter Weise betroffen sind bzw. auch profitieren (können) – letzteres bekanntlich insbesondere hinsichtlich der neuen Dimensionen und Möglichkeiten für einen wirklichkeitsnahen, quasi-authentischen Umgang mit und in der jeweiligen Zielsprache und -kultur. Wenn für die Betrachtung noch als Ausgangs- und Schwerpunkt ein Bildungsansatz gewählt wird, der seiner grundsätzlichen Natur nach auf eine synergetische Fusion von (Fremd-)Sprachen und weiteren (Sach-)Fachinhalten im Lern- und Erwerbsprozess abhebt und somit gerade im Hinblick auf das (Fremd-)Sprachenlernen eine grundlegende Verzahnung zwischen ‚formell‘ und ‚informell‘ nahelegt, liegen durchaus sachgerechte Bedingungen vor für eine zeitgemäße Diskussion um den zwar schulisch gesteuerten, aber mit außerschulischer (Sprachen-)Wirklichkeit real verwickeltem Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten – und dies bei besonderer, wenn auch nicht exklusiver Berücksichtigung des Deutschen als Fremd- und Zielsprache.

Nach einer Einführung in den Gegenstandsbereich des integrierten Sprachen- und Fachlernens – des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* – und einer Kurzdarstellung einiger zentraler Befunde und Ergebnisse aus bisherigen internationalen Entwicklungsmaßnahmen zu Deutsch als Ziel- und Arbeitssprache in CLIL-Umgebungen (vgl. *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)*) werden im vorliegenden Einführungsartikel sechs Beiträge eingeleitet, in denen jeweils unterschiedliche Teilbereiche des integrierten Sprachen- und Fachlernens besprochen und mehrere bereits an früherer Stelle erkannte Forschungs- und Entwicklungsdesiderata aufgegriffen werden. Diese Beiträge können gewissermaßen auch als ein Meilenstein in der gegenwärtigen Fachdiskussion um CLIL(iG) insgesamt angesehen werden; derart deutlich spiegeln sie genau solche Herausforderungen in der Entwicklungsarbeit des CLIL wider, denen sich (vor allem) auch die wissenschaftliche Betrachtung und Begleitung des CLIL(iG) künftig noch systematischer wird stellen müssen, will man das dem CLIL-Ansatz nachgesagte Potenzial faktisch ausnutzen und das integrierte Lernen von (Fremd-)Sprachen und weiteren (Sach-)Fachinhalten *de facto* zu einem Bildungsansatz der Zukunft verhelfen. An dieser Stelle bedeutet dies vor allem eine Festigung entsprechender wissenschaftstheoretischer Fundamente sowie eine Bereitstellung systematischer(er) Verfahren zur Begleitung und Qualitätssicherung der betroffenen Bildungskontexte.

2. Was ist CLIL? – Inhaltliche und terminologische Aspekte im Kurzüberblick

Die Bezeichnung des integrierten Sprachen- und Fachlernens, des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, trifft heute in aller Regel als Oberbegriff bzw. als Dachterminus für schulisch-institutionelle Bildungszusammenhänge zu, in denen bei der Vermittlung, Bearbeitung und Besprechung curricular verankerter Fachinhalte über den eigentlichen Fremdsprachenunterricht (FSU) *per se* hinaus zumindest teilweise eine andere Sprache als die im jeweiligen Kontext hauptsächlich verwendete Bildungssprache als Arbeits- und Unterrichtssprache eingesetzt wird. Je nach Land und Region sowie den jeweiligen kontextspezifischen Gegebenheiten – von geschichtlichen Entwicklungslinien der Unterrichtsverfahren bis hin zu den jeweiligen terminologischen Konventionen – sind gerade im europäischen Raum auch zahlreiche weitere Begriffe anzutreffen, die auch nicht selten synonym zu CLIL verwendet werden. So spricht man z.B. in Deutschland gerade auch im Sinne einer übergeordneten Gesamtbezeichnung oft vom bilingualen Unterricht bzw. bilingualen Sachfachunterricht, in Österreich wiederum von Fremdsprache als Arbeitssprache (vgl. Abuja 1999) und in der Schweiz in der Regel von Sprachimmersion (vgl. z.B. Le Pape Racine 1999). Darüber hinaus kursieren sowohl inner- wie auch außerhalb engerer Fachdiskussionen Bezeichnungen wie fremdsprachiger Fachunterricht, fach- und sprachintegrierter Unterricht oder auch Sprachbad – um nur einige

Kim Haataja (2013), Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1-14. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.

anzuführen (vgl. z.B. Haataja 2010a). Allen Bezeichnungen ist gemeinsam, dass ihnen dieselben Grundprinzipien des integrierten Sprachen- und Fachlernens zugrunde liegen. Daher scheint auch eine inhaltliche Grenzziehung bzw. Differenzierung zwischen den verschiedenen Varianten nach rein definitorischen Kriterien überaus schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Insgesamt geht die Tendenz der europäischen Fachdiskussionen jedoch dahin, unabhängig von der jeweiligen Unterrichts- bzw. „CLIL-Sprache“ auf Kontexte des integrierten Sprachen- und Fachlernens im Sinne eines Oberbegriffes mit dem englischsprachigen Akronym – oder aber seiner geeigneten Übersetzung – Bezug zu nehmen und die anderen, kontextspezifisch(er) motivierten, profilierten und betitelten Begriffe als unterschiedliche Varianten bzw. Praktizierungsformen des CLIL einzustufen. Dies scheint mit Blick auf die grundsätzlichen Charakteristika des integrierten Sprachen- und Fachlernens vor allem insofern treffend, als das Akronym den prinzipiellen Dualfokus des Lerngeschehens (auf Sprache *und* Fachinhalt) in geeigneter Weise ausdrückt und außerdem – und im Gegensatz zu vielen synonym verwendeten bzw. eng benachbarten Begriffen – die Perspektive des Lernens (vgl. *learning*) und nicht die des Unterricht(en)s (vgl. *teaching, instruction*) betont. CLIL ist ja an sich auch keine *Unterrichtsmethode*, sondern vielmehr ein Bildungsansatz, der *lernerzentrierte Unterrichtsmethoden* bzw. *unterrichtliche Sozialformen* favorisiert. Insgesamt geht es im CLIL um die Gestaltung und Entwicklung schulisch-institutioneller Lernumgebungen dahingehend, dass dort der individuell profilier- und regulierbare Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten über Fächergrenzen hinweg in einer Form erfolgen kann, bei der die Charakteristika der außerschulischen Wirklichkeiten und der dort jeweils erforderlichen sprachlich-fachlichen Kompetenzen in besonderem Maße Berücksichtigung finden.

Dass in der Fachdiskussion um CLIL bzgl. der terminologischen Dimensionen noch immer eine gewisse Intransparenz spürbar ist, gilt als unumstritten. Es sind auch daher gerade die definitorischen Aspekte und deren weitere Aufklärung auf der Grundlage der in den einzelnen CLIL-Umgebungen faktisch gegebenen Merkmale und Handlungsprinzipien, die im Rahmen künftiger Entwicklungsmaßnahmen gezielter und systematischer Beachtung bedürfen. Diese Verhältnisse lassen sich übrigens nicht zuletzt auch an den hier vorliegenden Schwerpunktbeiträgen erkennen.

3. CLIL mit Deutsch als Ziel- und Arbeitssprache: CLILiG

3.1. Allgemeine Entwicklungen: Von CLIL zu CLILiG

Dass das Deutsche im Kontext des integrierten Sprachen- und Fachlernens prinzipiell ebenso gut wie das (auch) in CLIL-Kontexten selbstverständlich dominante Englisch als Ziel- und Arbeitssprache eingesetzt werden kann und wird, ist an sich keine Überraschung. Auch außerhalb der globalen Netzwerke der (partiell) deutschsprachigen Auslandsschulen und der dort etablierten Varianten des sprachsensiblen bzw. deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) (vgl. z.B. Leisen 2003, 2013) findet Deutsch als Unterrichtssprache Berücksichtigung in vielen europäischen und auch außereuropäischen Ländern – selbst in Kontexten, in denen man es nicht unbedingt erwarten würde, und dies teilweise auch bereits seit längerer Zeit (vgl. z.B. Dressler 2011, 2012; Haataja 2005a, 2005b; Smala 2009 sowie [Terlević-Johansson](#) in der vorliegenden Ausgabe). Während jedoch die Diskussion um das integrierte Sprachen- und Fachlernen gerade unter dem Akronym CLIL im europäischen Raum inzwischen bereits auf eine ca. 20-jährige Geschichte zurückblickt, findet Deutsch als Zielsprache darin erst etwa seit einem halben Jahrzehnt gezielter Berücksichtigung. Insgesamt stellt dies dennoch eine durchaus positive Entwicklung dar, die auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache generell von Relevanz ist und sich insbesondere auf die entsprechenden Schwerpunktsetzungen in der europäischen Sprachenbildungspolitik zurückführen lässt. Im Einzelnen lässt sich z.B. auf die Intensivierung der Diskussion um die Sprachen- und Kulturbildung im europäischen Raum hinweisen, d.h., um die Bewahrung und Stärkung der sprachlich-kulturellen Vielfalt insgesamt, sowie die Präsenz und Unterstützung dieser Zielsetzungen in den unterschiedlichen Bildungsdomänen *per se* (vgl. Europäische Kommission 1995, 2003, 2005, 2007; Vollmer 2006; Vollmer & Beacco 2006). Ausschlaggebend ist in diesem Gesamtkontext selbstverständlich die Wahrnehmung und Beachtung des CLIL-Ansatzes an sich in der entsprechenden strategischen Entwicklungsarbeit der Sprachenbildungspolitik gewesen (z.B. Europäische Kommission 2006). Dieser Entwicklung liegen wiederum die überaus intensiven Initialschritte im Bereich des englischsprachigen CLIL und dessen vielseitiger Förderung bereits im vergangenen Jahrtausend zugrunde (u.a. Baetens-Beardsmore 1993; Fruhauf, Coyle & Christ 1996; Marsh, Marsland & Maljers 1998; Marsh & Langé 1999). Es sind auch gerade diese Bemühungen, die zur heutigen

Kim Haataja (2013), Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1-14. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.

Präsenz des Akronyms und damit zu immer stärkerer Berücksichtigung und Thematisierung des Bildungsansatzes in den Implementierungsprogrammen der europäischen Sprachenbildungspolitik beigetragen haben. Im Zuge dieser Entwicklungen, und insbesondere im Bemühen um Herstellung und Festigung zielsprachenübergreifender Kooperationsstrukturen im Bereich des CLIL, ist es im Kontext der ersten internationalen Erhebungsstudie zum integrierten Sprachen- und Fachlernen mit Deutsch als Zielsprache naheliegend gewesen, terminologisch in Anlehnung an das bereits etablierte Akronym CLIL zu verfahren und den „Spatenstich“ zur deutschsprachigen Entwicklungsarbeit auf dieser Ebene – bei allem Respekt gegenüber der Zielsprache an sich sowie den dortigen definitorischen Konventionen und Möglichkeiten – englischsprachig zu betiteln.

3.2. Internationale Entwicklungsarbeit zu CLILiG – Einige bisherige Ergebnisse im Überblick

Die von 2005 bis 2007 unter dem Titel CLILiG durchgeführte erste internationale Erhebungsstudie zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (vgl. z.B. Haataja 2007, 2009, 2011a) markiert in gewisser Weise den Anfang einer systematischeren Berücksichtigung des Deutschen als Zielsprache in der europäischen Fachdiskussion um CLIL. Auch davor sind bereits einige transnationale, durch entsprechende Implementierungsprogramme der Europäischen Union getragene Bildungsprojekte durchgeführt worden, in denen auch das Deutsche als Unterrichtssprache zumindest partiell Aufmerksamkeit erfahren hat (z.B. Krechel 2004). Mit der Erhebungsstudie zu CLILiG haben sich jedoch erstmals Möglichkeiten dazu eröffnet, im Rahmen einer gezielten Bestandsaufnahme unterschiedliche Kontexte des deutschsprachigen CLIL quer durch Europa aufzuspüren, die gegenwärtige Situation dieser Lernumgebungen zu analysieren und vor allem auch die in diesen Bildungskontexten vorhandene Fachexpertise zusammenzuführen – und dies nicht zuletzt auch zwecks Etablierung von Kooperationsstrukturen für weiterführende gemeinsame Entwicklungsarbeit.

Mit Blick auf die „Gesamterträge“ der Erhebungsstudie erscheinen für den vorliegenden Kontext insbesondere zwei Teilbereiche bedeutsam: Einmal sind es einige strategische Aspekte in der Organisation der Erhebung und der damit verbundene Erkenntnisgewinn insbesondere mit Blick auf Synergiebeziehungen zwischen Deutsch als Zweit- (DaZ) und –Fremdsprache (DaF), zweitens ein Überblick über einige Ergebnisse in den einzelnen Erhebungsbereichen der Studie, und zwar vor allem bezüglich solcher Forschungs- und Entwicklungsdesiderata, die in den hier vorhandenen Beiträgen gezielt adressiert werden.

3.2.1. Der „CLIL-Dialog“ zwischen DaF und DaZ

War die CLILiG-Erhebungsstudie in ihrer Anlage grundsätzlich auch stark auf die Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (DaF) ausgerichtet und damit in erster Linie an Erhebung und Entwicklung des deutschsprachigen CLIL in nicht primär deutschsprachigen Lern- und Lebensumgebungen interessiert, stand für die Konzeption der Maßnahme von vornherein fest, dass der Bereich des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) und damit im Ansatz mit DaF ähnliche Bildungskontexte in den deutschsprachigen Ländern für die zentralsten Fragestellungen – und auch Zielsetzungen – der Erhebung relevant sind. Ist dies auch zu Beginn der Maßnahme nicht überall transparent erschienen, wurde mit dem Fortschreiten der kooperativen Arbeitsschritte alsbald festgestellt, dass die zwischen „CLIL-DaF“ und „CLIL-DaZ“ gegebenen Schnittstellen für die gesamte Entwicklungsarbeit gerade auch im Interesse des Deutschen als Ziel-, Arbeits- bzw. auch Bildungssprache insgesamt von zentraler Bedeutung sind. Konkreter festhalten ließ sich dies z.B. angesichts der Fragen um Sicherstellung von jeweils geeigneter Sprachförderung beim Erwerb fachlich-inhaltlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, d.h. um die oft thematisierte Verzahnung zwischen Sprache und Fach und damit – gerade aus der Perspektive der Sprachförderung – um die prinzipiell in sämtlichen CLIL-Umgebungen anzustrebende Synergiebeziehung zwischen dem formellen Erwerb des Deutschen im Bereich des Sprachunterrichts und dem informelle(re)n Erwerbsweg und Anwendungsbereich der Sprache im Kontext des (deutschsprachigen) Fachunterrichts. In diesem Zusammenhang klangen bereits (und klingen noch immer) die Notwendigkeiten zur gezielteren Berücksichtigung und einer systematischeren Analyse von variablen Möglichkeiten zur Umsetzung des CLIL an: Da einerseits gerade die bei den jeweiligen Lernenden gegebene Sprachbasis sowie eine begleitende Sprachförderung in vielen Zusammenhängen des fachlich-inhaltlichen Lernens – übrigens sowohl in DaZ- wie auch DaF-Kontexten – Schlüsselherausforderungen darstellen, und andererseits Ressourcen zu einem zügigen Aufbau vollständiger, programmartiger und auf den jeweiligen Kontext zugeschnittener CLIL-Umgebungen

Kim Haataja (2013), Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1-14. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.

nicht selten begrenzt sind, hat sich im Rahmen der Erhebungsstudie an mehreren Stellen die Möglichkeit zur Entwicklung und Einrichtung CLIL-artiger Unterrichtsangebote über eine Öffnung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts herausgehoben. Ein fächerübergreifend gestaltetes „Erwerbssetting“ für Deutsch, in dem die Prinzipien des CLIL-Ansatzes verfolgt und damit curricular relevante Inhalte aus anderen Fächern als Gegenstände des Lern- und Unterrichtsgeschehens berücksichtigt werden, kann ohne jeden Zweifel als eine Variante des integrierten Sprachen- und Fachlernens angesehen werden. Da diese Art des inhaltlich orientierten Sprachunterrichts bzw. Sprachenlernens zudem im Gegensatz zu den weitaus häufiger diskutierten Varianten des CLIL in seinem Fokus gerade an Sprachförderung orientiert ist, scheint ein solches „Lernarrangement“ besondere Möglichkeiten zur Festigung der Bildungssprache Deutsch anzubieten. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass dies für Bildungskontexte sowohl inner- (DaZ) wie auch außerhalb (DaF) primär deutschsprachiger Lebensumfelder zutrifft, und zwar ohne dass hierbei die (hier sekundäre) Förderung weiterer Fachinhalte, oder aber die durch die sprachlich-fachliche Integration vorhandenen Synergiepotenziale aus dem Blickfeld geraten (u.a. Wicke & Rottmann 2012; [Wicke](#) in der vorliegenden Ausgabe; vgl. auch Beacco et.al. 2010; Hufeisen 2011; Vollmer et. al. 2008; Vollmer & Thürmann 2010).

Als einen weiteren Anhaltspunkt für die Relevanz eines (systematischeren) Kooperationsdialogs zwischen DaF und DaZ – wie auch für einen solchen zwischen Sprachen- und Fachlehrenden bzw. -unterricht generell – haben sich im Rahmen der CLILiG-Studie die Bildungsstrukturen und -wege für CLIL-Lehrkräfte einschließlich der dortigen Entwicklungsaussichten und -bedürfnisse festhalten lassen. Durch das Kennenlernen unterschiedlicher Ansätze und Modelle zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, sowie die hierdurch ausgelösten weiterführenden Fachdiskussionen und -analysen, sind Schnittstellen zwischen DaF und DaZ erkannt worden, die bereits während der Studie auf signifikante Potenziale und Vorteile hinsichtlich der weiteren Entwicklung und Förderung des deutschsprachigen CLIL und damit auch des Deutschen als Fremd- und Bildungssprache generell haben schließen lassen. Einige dort erkannte Desiderata zur Zusammenarbeit u.a. bezüglich einer gezielten und geeigneten Sprachförderung auf der Schüler- und Lehrerebene, oder aber hinsichtlich einer kooperativen Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien gerade auch für die Zwecke der LehrerInnenbildung haben in den Folgemaßnahmen der CLILiG-Studie bereits auch konkretere Weiterentwicklung und Umsetzung erfahren können. Hierbei sind bisher sowohl organisatorisch-strukturelle Aspekte wie auch (aus- und fortbildungs-)didaktisch-methodische Fragen berücksichtigt worden (u.a. Baur & Schäfer 2011; Haider & Helten-Pacher 2009; vgl. auch Hitz 2009 sowie [Wicke](#) in der vorliegenden Ausgabe).

Da die Rolle(n) und Funktion(en) der Sprache(n) in der bzw. für die Bildung sowie die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit (Plurilingualität) und des interkulturellen Dialogs inzwischen zu zentralen Entwicklungsbereichen der europäischen Sprachenbildungspolitik erklärt worden sind (vgl. *language(s) of, in and for education and schooling; plurilingual and intercultural education*) (Europarat 2013, vgl. auch Vollmer 2006, 2009; Vollmer & Beacco, 2006), erscheinen Fragestellungen um die fächerübergreifende Sprachförderung bzw. um die sprachensible Fachvermittlung über einzelne Fachgrenzen hinweg immer relevanter und einleuchtender. Diese Entwicklungen lassen sich nicht zuletzt angesichts der Konzeption und Erstellung landesspezifischer Bildungspläne und Rahmen-curricula für eine zeitgerechte (Sprachen-)Bildung quer durch Europa mitverfolgen. Da die Schülerpopulationen zudem gerade auch in den europäischen Bildungssystemen sprachlich-kulturell immer heterogener werden und die Ubiquität des Lernens parallel dazu immer neue Dimensionen und Umsetzungsformen dazu gewinnt, ist künftig aller Wahrscheinlichkeit nach mit zunehmender Bedeutung des CLIL-Ansatzes und dessen Grundprinzipien für die Bildungsgestaltung zu rechnen. Was die Situation des Deutschen als Ziel- bzw. Bildungs- oder auch Fremdsprache betrifft, wird es sich auf alle Fälle lohnen, mit diesen Tendenzen Schritt zu halten. Für eine gezielte Entwicklungsarbeit wird es sich empfehlen, *a)* die vielfältigen unterschiedlichen Möglichkeiten zur Umsetzung des fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Lernens (vgl. die Variabilität des CLILiG bzw. „CLILiG ≠ CLILiG“) zu berücksichtigen, *b)* die eindeutig gegebenen Potenziale zur stärkeren Kooperation zwischen DaF und DaZ gerade im Hinblick auf Festigung der Sprachsensibilität (auf Lerner- und Lehrerebene) zu nutzen sowie *c)* insgesamt auf mehr Transparenz und Dialog(-bereitschaft) zwischen den einzelnen Teilbereichen und Mitagierenden der Entwicklungsarbeit abzielen – etwa auf den Ebenen der (Vor-)Schulpraxis, der Lehrerbildung, der (Sprachen-)Bildungspolitik und der Begleitforschung.

3.2.2. Die Erhebungsbereiche der CLILiG-Studie – Kurzüberblick über einige kontextrelevante Ergebnisse

Im Rahmen der in 11 europäischen Ländern durchgeführten Bestandsaufnahme zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch konnten als primäre Erhebungsbereiche *a)* die bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen, *b)* die vorschulischen und schulischen Erziehungs- und Unterrichtskontexte, *c)* die Strukturen und Verhältnisse der LehrerInnenausbildung und *d)* solche der LehrerInnenfortbildung berücksichtigt werden. Zusätzlich zu bzw. innerhalb dieser Schwerpunktbereiche wurden gleichsam transversal auch Fragen der Öffentlichkeitsarbeit sowie solche der Organisation und Systematisierung der Begleitforschung aufgegriffen und analysiert. Die in den Erhebungsbereichen mittels maßgeschneiderter Fragebögen und zusätzlicher Interviews ermittelten Daten wurden in einer späteren Arbeitsphase u.a. einer Vier-Felder-Analyse unterzogen, aus welcher anschließend – und der Natur einer Erhebungsstudie entsprechend – Bedürfnisse und Potenziale für die weitere Entwicklungsarbeit abgeleitet werden konnten. (vgl. z.B. Haataja 2010a, 2011a).

Versucht man an dieser Stelle einen Kurzüberblick über solche Erkenntnisse und Ergebnisse zu gewinnen, die mit Blick auf die thematischen Schwerpunkte der hier vorhandenen Beiträge relevant erscheinen, so lassen sich z.B. die folgenden anführen: Insgesamt und unabhängig vom jeweiligen Erhebungsbereich ist eine gezielte Stärkung von allgemeiner Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zu CLILiG anzustreben. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang vor allem die Berücksichtigung des breiteren Publikums, sprich sämtlicher AdressatInnen außerhalb der sogenannten ExpertInnenkreise der Sprachbildung und damit u.a. gerade zahlreiche Elternhäuser, die mit Fragen der Bildungsgestaltung und Entscheidungen über Bildungswege doch immer wieder in höchstrelevanter Weise konfrontiert sind. Es scheinen insbesondere öffentlichkeitswirksame und leicht zugängliche, d.h., in geeigneter Weise popularisierte und z.B. mittels zeitgerechter IKT-Medien zeit- und ortsunabhängig abrufbare Materialien vonnöten zu sein, anhand derer konkrete Vorstellungen davon möglich werden, welches die Besonderheiten des Ansatzes sind und welche Zielsetzungen damit jeweils verfolgt werden. Nach wie vor verdienen in diesem Kontext gerade andere – und weniger omnipräsente – Zielsprachen als Englisch besondere Berücksichtigung. Während englischsprachige CLIL-Kontexte für die heutige Bildungsgestaltung nämlich nach wie vor als überaus relevant, nachvollziehbar und rentabel erscheinen, werden nicht-englischsprachige Zusammenhänge noch immer als exotische Bildungsnischen wahrgenommen, deren Mehrwert oft noch in Frage gestellt wird und etwa mit Blick auf die Fortschritte im schulischen Lernen insgesamt u.U. als ein Faktor potenzieller Beeinträchtigung und unnötiger Zusatzstrapaze empfunden werden kann. Andererseits haben jedoch weiterführende Maßnahmen hierzu inzwischen deutlich erkennen lassen, dass konkrete, einleuchtende und gerade (z.B. im Internet) leicht zugängliche Beispiele vor allem in Form von Unterrichtsmitschnitten, Elterninterviews und weiteren videobasierten Präsentationsmaterialien zu den grundlegenden Prinzipien des Ansatzes in der Informationsarbeit besonders hilf- und ertragreich sein können (vgl. u.a. Haataja et.al. 2011).

Ein weiteres Desideratum, bei dem mediale Entscheidungen sowie Einsatzmöglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) allgemein ebenfalls eine relevante Rolle einnehmen, stellen die Entwicklungsbedürfnisse im Bereich der Aus- und Fortbildung von CLIL(iG) - Lehrkräften dar. Trotz der in einigen europäischen Ländern bereits seit geraumer Zeit vorhandenen universitären, teils unterschiedlich profilierten Teil- bzw. Zusatzstudiengänge zum integrierten Sprachen- und Fachlernen werden die Strukturen der LehrerInnenbildung insgesamt noch als unzureichend empfunden. Selbst in Ländern, in denen entsprechende auf die besonderen Belange des CLIL zugeschnittene Studienangebote bestehen, wird das Gesamtangebot oft als lückenhaft bzw. auch stark aktualisierungsbedürftig angesehen – von Ländern und Regionen ohne entsprechende Grundstrukturen natürlich ganz zu schweigen. Spezifische Studiengänge für Deutsch als CLIL-Sprache (vor allem außerhalb der deutschsprachigen Länder) gelten heute nach wie vor als eine wahre Rarität. Lediglich in einigen wenigen Einzelfällen haben sich entsprechende Programme im geeigneten Umfeld und durch ein günstiges Zusammenspiel unterschiedlicher relevanter Experteninstanzen bereits früh einrichten und inzwischen auch etablieren lassen (vgl. z.B. Árkossy 2009). Bedenkt man vor diesem Hintergrund aber das Potenzial der zeitgerechten IKT-Medien und deren Einsatzmöglichkeiten in der Gestaltung entsprechender Bildungsprogramme, ergeben sich auf der Grundlage bereits heute vorhandener und überaus gängiger Werkzeuge zahlreiche, teils neuartige Aussichten zu Aufbau und Qualitätsentwicklung entsprechender LehrerInnenbildung. Zieht man hier noch die sich vor allem in den deutschsprachigen Ländern abzeichnenden Trends zur stärkeren Berücksichtigung der (fächerübergreifenden) Sprachförderung als Bestandteil

Kim Haataja (2013), Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1-14. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.

sämtlicher LehrerInnenbildung in Betracht, lassen sich auch die bereits oben (3.2.1.) beleuchteten Plädoyers zur Aktivierung und Festigung von Zusammenarbeit zwischen DaF und DaZ noch einmal unterstreichen.

Deutlich mehr als im Bereich der Ausbildung liegen in dem der Fortbildung von Lehrkräften bereits heute IKT-gestützte Kooperationsstrukturen vor, und zwar auch für Kontexte des deutschsprachigen CLIL und auch auf internationaler Ebene. Getragen und betreut in aller Regel von global (z.B. Goethe-Institut) oder regional (z.B. Nordplus-Programm des Nordischen Ministerrates) operierenden Instanzen und deren Netzwerke können solche Strukturen nach bisherigen Erfahrungen eindeutig als Nachweis dafür gelten, dass gezielte internationale Zusammenarbeit auch im Bereich der CLILiG-Fortbildung vor allem von substantiellen wie auch den technischen Rahmenbedingungen her ohne jeden Zweifel glücken kann (vgl. z.B. Haataja 2010b; [Lindemann](#) in dieser Ausgabe). Vielmehr scheinen auch momentan die größten Herausforderungen für die künftige Entwicklungsarbeit darin zu bestehen, die heute oft noch fehlende Systematik und Koordination der Zusammenarbeit zu gewährleisten sowie für die Programme *per se* auch nach dem Ablauf einer extern geförderten Entwicklungs- und Initialphase jeweils eine Nachhaltigkeit bzw. ein Fortbestehen zu sichern. Ausgerechnet die endgültige institutionelle Verankerung neu konzipierter Bildungsprogramme stellt auch noch in vielen Kontexten der entsprechenden Entwicklungsarbeit eine große Hürde dar – allerdings keineswegs nur im Bereich des CLIL.

Was in der Erhebungsstudie – im Interesse eines breiteren Angebots zur berufsbegleitenden, kontinuierlichen Festigung der CLIL-Lehrprofession – zur Intensivierung des Fachdialogs zwischen Aus- und Fortbildung festgehalten wurde, hat sich gleichzeitig auch für weitere Kooperationsstrukturen und Schnittstellen als höchstrelevant erwiesen. Austausch und Transparenz sind demnach u.a. zwischen *i*) (Sprachen-)Bildungspolitik und Schul- und Forschungspraxis, *ii*) zwischen Forschungs- und Schulpraxis sowie zwischen *iii*) Vorschul- und Schulerziehung anzustreben und möglichst vielseitig zu fördern. Besonders laut ist der Wunsch nach engerer, fachlich fundierter und auch entsprechend begleiteter Zusammenarbeit bzgl. *iv*) der Verzahnung zwischen Sprache und Fach in der curricularen Gestaltung des CLIL geworden sowie hinsichtlich der konkreten unterrichtlichen Umsetzung einschl. entsprechender Verfahren zur *dualfokussierten* Leistungsmessung und -auswertung (vgl. z.B. Haataja 2009, 2011b und [Wewer](#) in dieser Ausgabe).

Ähnlich wie die weiter oben angesprochenen terminologischen Dimensionen des CLIL, so können auch die hier beleuchteten Forschungs- und Entwicklungsdesiderata u.U. etwas unübersichtlich erscheinen, greifen sie doch ausnahmslos – und analog zu den Begrifflichkeiten – einmal mehr, einmal weniger stark ineinander. Bei näherer Betrachtung lässt sich jedoch feststellen, dass hinter den verflochtenen Beziehungen ein reales Potenzial zur Synergiebildung verbirgt, mit der wiederum Möglichkeiten zu einem ganzheitlicheren Verständnis von den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen des Bildungsansatzes sowie damit wiederum zu einer gezielte(re)n Förderung und Weiterentwicklung desselben verbunden sind. Diese Verhältnisse und Beziehungen mögen auch die folgenden Artikelbeiträge verdeutlichen, in denen unterschiedliche hier angesprochene Aspekte des CLIL bzw. CLILiG aufgegriffen und etwas tiefergehend und mit besonderen Kontextbezüge diskutiert werden.

4. Die Schwerpunktbeiträge zu CLIL(iG): Auf dem Entwicklungsweg von Zweiklang zu „Syntfusion“?

Da oben an mehreren Stellen – und mit gutem Recht – der Wunsch nach Intensivierung von gezielter Begleitforschung und mehr empirischer Evidenz zu unterschiedlichen Aspekten des integrierten Sprachen- und Fachlernens geäußert wurde, bietet es sich an, die vorliegende Diskussion um die Schwerpunktbeiträge mit der Vorstellung einer (bereits abgeschlossenen) empirischen Untersuchung zur mündlichen Produktion in Deutsch als zweiter Fremdsprache (L3-Deutsch) bei L1-Schwedisch in unterschiedlichen Lernumgebungen bzw. Lernergruppen (CLILiG vs. DaF vs. Deutsch als L1) einzuleiten. 24 mündliche Testleistungen von L1-schwedischsprachigen SchülerInnen der 8. und 9. Jahrgangsstufe und solche von zusätzlichen L1-deutschsprachigen KontrollschülerInnen stehen im Mittelpunkt des Beitrags von **Karmen Terlević-Johansson (Schweden)**, die in ihrem englischsprachigen Artikel [„Successful learning in L3 German through CLIL – Findings from a study of the oral production of Swedish pupils in lower secondary school“](#) auf der Grundlage ihrer eigenen Dissertationsarbeit der Frage nach Vorteilen des CLIL-Inputs für den Erwerb des zielsprachigen Wortschatzes sowie entsprechender Kommunikationsstrategien bei Zielsprache

Kim Haataja (2013), Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1-14. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.

Deutsch nachgeht. Der Schwerpunkt der Betrachtung und Analyse liegt hier auf Umfang und Abrufbarkeit bzw. Verwendungshäufigkeit des zielsprachigen Wortschatzes sowie dem Einsatz entsprechender Kommunikationsstrategien bei Testaufgaben zur spontanen mündlichen Sprachproduktion, die von Terlević-Johansson als eine „vermutlich anspruchsvollste Art der Kommunikation“ bezeichnet wird und entsprechend bereits vorhandene, teils automatisierte sprachlich-kommunikative Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzt. Selbst bei einem für die bisherige CLIL-Forschung eher klassischen – sprich, auf den Lernfortschritt in der Zielsprache fokussierten – Forschungsdesign eröffnet der Beitrag von Terlević-Johansson überaus interessante Einblicke in methodische Vorgehensweisen der CLIL-Forschung – und dies gerade in einem bisher eher unbekanntem Kontext des deutschsprachigen CLIL in Schweden, in dem jedoch auch bereits längerfristige Entwicklungsprojekte – wie das hier vorgestellte Nödinge-Projekt – stattgefunden haben.

Sollte sich für einen Bildungskontext die Gestaltung CLIL-artiger, „(fremd-)sprachlich-fachlich fusionierter“ Lernwelten als zweckmäßig und passend erweisen, stellt sich – vor allem bei anderen Zielsprachen als Englisch – in vielen Fällen die Frage, wie der entsprechende Entwicklungsweg in Zusammenhängen angegangen werden kann, in denen festere curriculare Basisstrukturen und personelle Ressourcen dazu fehlen bzw. sehr begrenzt sind. Da das Interesse an einer solch zeitgerechten – und wohl begründeten – Entwicklung und qualitativen Vervielfältigung der Sprachenbildung doch in den meisten Fällen vom Bereich des Fremdsprachenunterrichts ausgeht, sind auch die ersten Experimente und Versuche zu CLIL-artigen Öffnungen des Unterrichts von dort aus vorzunehmen. Genau an dieser Stelle setzt der Ansatz des fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts an, der von **Rainer E. Wicke (Deutschland)** auf der Grundlage mehrjähriger Vorarbeiten und zahlreicher Praxiserprobungen aus Schule und LehrerInnenbildung für den Kontext des Deutschen als Zielsprache vorgestellt wird. In seinem Artikel „Fächerübergreifender Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht als Brücke zum deutschsprachigen CLIL – Praxisnahe Hinweise und Vorschläge für Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung mit besonderem Bezug zu (Deutschen) Schulen im Ausland“ führt Wicke den Ansatz des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts als einer Initialvariante des integrierten Sprachen- und Fachlernens vor und veranschaulicht dessen treffende Positionierung im Gesamtkontext des CLILiG anhand unterschiedlicher, in internationalen Kontexten erprobter Beispiele aus den Fächern Kunst und Musik. Darüber hinaus werden – ebenfalls auf der Grundlage empirischer Erfahrungsbasis – Vorschläge zur Organisation und inhaltlicher Gestaltung gezielter Fortbildungsmaßnahmen für CLILiG- bzw. auch Deutschlehrkräfte präsentiert, und zwar vor allem mit Blick auf die oben problematisierte curriculare Verzahnung von Sprache und Fach. Der besondere Bezug zu den Deutschen Auslandsschulen ist an dieser Stelle auch keineswegs restriktiv anzusehen, sondern bietet vielmehr einen wertvollen Ausgangspunkt für Reflexionen über Fragen und Möglichkeiten der begleitenden Sprachförderung bei kompetenzorientierten (fächerübergreifenden bzw. -verbindenden) Bildungsangeboten generell und damit auch in sämtlicher weiterer Entwicklungsarbeit des CLILiG – insbesondere hinsichtlich der Synergien zwischen DaF und DaZ.

Erfährt man im vorausgehenden Beitrag bereits eine (Vor-)Sensibilisierung für die Synergiezusammenhänge zwischen Musik und Sprache(n), so bietet der Artikel von **Mari Eerme und Merle Jung (Estland)** eine wertvolle Gelegenheit dazu, sich über diese Verhältnisse ausführlicher zu informieren. Ausgehend von einer einführenden Diskussion und einer fachlich fundierten Begründung der Verbindung zwischen Musik und Sprache, werden im Beitrag „Bilingualer Musikunterricht an estnischen Grundschulen“ zunächst Motive für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht generell besprochen und anschließend verbindende Schnittstellen und potenzielle Synergien für eine integrierte Vermittlung bzw. ein integriertes Lernen beider Fächer präsentiert. Danach wenden sich die Autorinnen einer treffend platzierten und kontextrelevanten Besprechung von curricularen Lernzielen des Musikunterrichts in Estland zu, indem sie deutlich darlegen, dass dort prinzipiell diverse Möglichkeiten für die Einführung sowie eine auch systematischere Etablierung des fächerübergreifenden Unterrichts gegeben sind. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann eine – auch perspektivische – Darstellung vom potenziellen Mehrwert des integrierten Sprachen- und Fachlernens gerade im Kontext des grundlegenden Unterrichts in Estland: Vorteile des fächerverbindenden Lernens werden transparent und teils auch fachspezifisch und kontrastiv diskutiert, sodass anschließend Empfehlungen für die konkrete curriculare Umsetzung des integrierten Sprachen- und Fachlernens im betroffenen Bildungskontext möglich werden. Für die Gesamtdarstellung als sehr wertvoll und anschaulich sind schließlich die Materialbeispiele anzusehen, die insbesondere für die hier argumentierte Art des CLILiG empfohlen werden und den Beitrag in geeigneter Weise abrunden.

Der potenzielle Mehrwert bzw. auch die grundsätzlichen Möglichkeiten zur Einführung des CLILiG stehen prinzipiell im Mittelpunkt auch im Beitrag von **Beate Lindemann (Norwegen)**. In ihrem Artikel „[CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen](#)“ beschreibt sie auf der Grundlage einer kurzen Bestandsaufnahme die gegenwärtige Situation des schulischen Fremdsprachen- bzw. Deutschlernens in Norwegen und erörtert anschließend Möglichkeiten und Herausforderungen für die Einführung von CLIL-artigen Unterrichtsangeboten, die sich grundsätzlich gerade auf die Verhältnisse des schulischen Fremdsprachenlernens insgesamt zurückführen lassen und insbesondere mit Blick auf den Einsatz anderer CLIL-Sprachen als Englisch zahlreicher gezielter Entwicklungsmaßnahmen bedürfen. Zu den Schlüsselvoraussetzungen, die im Beitrag von Lindemann explizit angeführt werden, gehören u.a. *i)* Fragen um ganzheitliche, für die mehrdimensionale „CLIL-Profession“ charakteristische Kompetenzen der Lehrkräfte, *ii)* bei den Lernenden zu erwartende Basiskenntnisse und -fertigkeiten vor allem mit Blick auf den Umgang mit und in der Ziel- und Arbeitssprache, sowie *iii)* einige strukturelle Entwicklungen, die in erster Linie mit bildungspolitischen Entscheidungen zusammen- bzw. auch von diesen abhängen. Zu den Letzteren zählt Lindemann an dieser Stelle u.a. die Frühverlegung des (Pflicht-)Unterrichts in der zweiten Fremdsprache, eine allgemeine Aufwertung von Fremdsprachenfertigkeiten etwa seitens weiterführender Bildungsinstitutionen und Arbeitgeber, sowie eine stärkere Anerkennung von schulischen Fremdsprachenleistungen insbesondere bei Teilnahme an fächerübergreifenden Bildungsangeboten. Insgesamt stehen diese Feststellungen und Empfehlungen deutlich im Einklang mit den weiter oben angesprochenen Ergebnissen aus den internationalen Erhebungsstudien und unterstreichen damit die Validität und die Aktualität der entsprechenden Entwicklungsbedürfnisse.

Als eine Art Weiterführung des vorausgehenden Beitrags zu den Rahmenbedingungen des CLILiG in Norwegen lässt sich der Artikel „[Erdkunde als CLILiG-Fach in Norwegen. Beschreibung eines Unterrichtsprojekts](#)“ von **Jutta Birnbickel (Norwegen)** ansehen. Ausgehend von einer allgemeinen Positionierung des Faches Geographie an norwegischen Schulen sowie einer nicht zuletzt kritischen Betrachtung der für das Fach insgesamt gegebenen curricularen Bedingungen einschließlich der entsprechenden Verhältnisse der LehrerInnenbildung, lässt Birnbickel auf der Grundlage ihres Beitrags leicht nachvollziehen, wie die Annäherung an das integrierte Sprachen- und Fachlernen in kleinen Schritten erfolgen kann, und zwar auch vom (Sach-)Fach aus und selbst bei Lernenden, die erst über recht anfängliche Kompetenzen – auf der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen – in der Ziel- und Arbeitssprache Deutsch verfügen. Ähnlich wie die Öffnung des Unterrichts *von der Zielsprache aus* oben für den Ansatz des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts festgehalten werden konnte, liegt mit Birnbickels Ausführungen ein Beispiel dafür vor, dass eine entsprechende Öffnung, ein Brückenschlag bzw. ein kleinschrittiger Entwicklungsweg zum integrierten Sprachen- und Fachlernen durchaus auch *von der Seite des (Sach-)Faches* erfolgen bzw. eingeleitet werden kann. Darüber hinaus findet hier der dem CLIL-Ansatz insgesamt nachgesagte (sach-)fachliche Mehrwert in konkreter Form Ausdruck; das laut der Verfasserin im norwegischen Kontext „stiefmütterlich“ behandelte Fach Geographie erfährt eine signifikante inhaltliche Bereicherung durch die (partielle) Verwendung des Deutschen als Unterrichtssprache und kann entsprechend auch den Lernenden attraktiver erscheinen und somit einen neuen Zugang zum Fach insgesamt eröffnen. Konkrete Beispiele zur möglichen inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts und dem dortigen *mutatis mutandis* – Einsatz auch international entwickelter CLILiG-Materialien runden den praxisnahen Beitrag in gelungener Weise ab und ermutigen zu Praxiserprobungen gerade auch in Umgebungen, in denen keine Traditionen oder umfangreicheren Vorerfahrungen zu entsprechenden Unterrichtsformen vorliegen.

Last but not least wenden wir uns noch dem Kontext des CLIL in Finnland zu – in einem Land, wo der Bildungsansatz Anfang der 1990er Jahre im Anschluss an die erfolgreich durchgeführten Erstexperimente der späteren Immersionsprogramme – Schwedisch-Immersion für L1-finnischsprachige Lernende und teils auch umgekehrt (vgl. Björklund & Mård-Miettinen 2011) – in die Bildungslandschaft Eingang finden konnte und heute bereits seit über 20 Jahren in höchst unterschiedlichen Varianten und auch verschiedenen Zielsprachen praktiziert wird.

Der englischsprachige Beitrag von **Taina Wewer (Finnland)** unter dem Titel „[English Language Assessment in Bilingual CLIL Instruction at Primary Level in Finland: Quest for Updated and Valid Assessment Methods](#)“ zeigt einerseits, dass die Entwicklungsbedürfnisse des CLIL in der finnischen Bildungslandschaft trotz einer (partiell) etablierten Praxis des integrierten Sprachen- und Fachlernens insgesamt sehr grundlegender Natur sind: In einer

Kim Haataja (2013), Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 1-14. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Haataja.pdf>.

transparenten Darstellung greift sie drei Bereiche auf, die ohne jeden Zweifel insgesamt – und *de facto* nicht nur mit Blick auf die Situation in Finnland oder aber auch nur eine bestimmte CLIL-Sprache – als Schlüsselherausforderungen in der heutigen Entwicklungsarbeit des CLIL insbesondere mit Blick auf Leistungsmessung und Dokumentierung von Lernprogression angesehen werden können: Zu diesen zählen (1) die (intransparente) Bandbreite von unterschiedlichen Umsetzungsformen des CLIL, (2) die (partiell unzureichenden) Zielsprachenkenntnisse und -kompetenzen der CLIL-Lehrkräfte sowie (3) das Fehlen einheitlicher Verfahren und Werkzeuge zur Leistungsmessung in CLIL-Kontexten.

Andererseits wird durch Wewers Ausführungen deutlich, dass die heutigen Entwicklungsbedürfnisse wie ein Spiegelbild bisheriger Praxiserfahrungen sind und damit eine zuverlässige Evidenzbasis für die künftige Entwicklungsarbeit bilden. Aufbauend auf dieser Grundlage greift Wewer auch im Schwerpunkt ihres Beitrags die Diskussion um zeitgerechte und valide Verfahren und Instrumente zur Leistungsmessung in CLIL-Kontexten auf, stellt den momentanen Forschungsstand vor und präsentiert anschließend ihre eigene (noch laufende) Untersuchung zur Dokumentierung und Auswertung von Zielsprachenbeherrschung L1-finnischsprachiger SchülerInnen in englischsprachigen CLIL-Umgebungen in den Jahrgangsstufen 1 bis 6. Neben grundsätzlichen Fragestellungen zu methodischen Ansätzen und praktischen Verfahrensweisen der Leistungsmessung berichtet Wewer vom Einsatz eines bisher einzigartigen computermedialen Simulationskonzepts, welches gerade aus Forschungszusammenhängen zu CLIL erwachsen ist, bisher aber in erster Linie im Kontext des Fremdsprachenunterrichts erprobt werden konnte: Im Rahmen computermedialer, „simulativ-immersiver Abenteuer“ durch unterschiedliche zielsprachige Situationen inner- und außerhalb jeweils relevanter (Sach-)Fachkontexte erhalten CLIL-Lernende in der Untersuchung von Wewer die Möglichkeit, ihr sprachlich-fachliches Können gleichsam „außerhalb“ des schulisch-institutionellen Kontextes und in einer quasi-authentischen Situation einzuüben, unter Beweis zu stellen und gerade dort auch dokumentieren, analysieren und auswerten zu lassen. Mit Blick auf unseren Gesamtkontext stellt dies in vielerlei Hinsicht ein interessantes Beispiel dar, und zwar einmal für ubiquitäre, durch zeitgerechte Medien unterstützte und ergänzte Lernwege generell, zweitens aber auch für entsprechend aktuelle und innovative Verfahren zur Dokumentierung, Profilierung und Auswertung der individuellen Lernprogression. Mit Blick auf die im vorliegenden Zusammenhang diskutierten Bildungskontexte, die sich gerade durch fächerübergreifende bzw. verbindende Arbeitsformen und eine intendierte Fusion zwischen (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten auszeichnen, dürften solche dualfokussierten Verfahren zur Leistungsmessung insgesamt neue Möglichkeiten eröffnen und damit grundsätzlich für eine zeitgerechte Entwicklung und Begleitung einer ganzheitlichen, kompetenzorientierten Sprachenbildung insgesamt wichtige Impulse anbieten.

Es ist nicht verwunderlich, dass bei Bemühungen und Diskussionen um zeitgerechte Bildungsgestaltung als Beispiel häufig gerade auf Zusammenhänge des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens hingewiesen wird. Sind Fragestellungen um fächerübergreifende Aneignung und Vermittlung (fremd-)sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten oder aber solche um sprachensible Arbeitsformen im Fachunterricht schon seit jeher und für sämtliche CLIL-Entwicklungen von Relevanz gewesen, stehen sie inzwischen im Mittelpunkt vieler zentraler Strategien und Maßnahmen zur schulisch-institutionellen Bildungsentwicklung insgesamt. Dass hiermit einerseits neuartige Synergiepotenziale und Entwicklungsaussichten gerade für CLIL(iG)-Kontexte verbunden sind, versteht sich von selbst und ist auch oben vor allem am Beispiel der Brückenschläge zwischen DaF und DaZ diskutiert worden. Andererseits gehen gerade mit der zunehmenden sprachlich-kulturellen Heterogenität in unseren Bildungslandschaften sowie der dort zu verzeichnenden steigenden Tendenz zu Adaptation und Einsatz ubiquitärer Lernmodi und -instrumente Herausforderungen einher, die auch im Bereich des CLIL(iG) und – wieder einmal insbesondere – in dessen wissenschaftlicher Betrachtung und Begleitung expliziter Berücksichtigung bedürfen. Insofern solche fundamentalen Begleitungsschritte bei der Profilierung und Einrichtung von CLIL(iG)-Umgebungen und vor allem auch bei deren Etablierung und jeweils unterschiedlicher, stark kontextspezifischer Weiterentwicklung gesichert werden können, wird die übergeordnete Zielsetzung einer sprachlich-fachlichen Integration samt ihrem signifikanten Mehrwert in den schulisch-institutionellen Lernwelten der Zukunft durchaus realistisch sein. Gleichzeitig gilt jedoch, dass der Entwicklungsweg des CLIL(iG) von nüchterner sprachlich-fachlicher Parallelexistenz („Zweiklang“) über eine grundlegende, aber keineswegs selbstverständliche Kooperation(sbereitschaft) („Einklang“) bis zu einem synergetischen Miteinander („Synfusion“) ohne entsprechende Meilensteine nicht nur lang, sondern auch in Frage gestellt erscheint.

Literatur

- Abuja, Gunther (1999), Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika „bilingualen“ Lernens in Österreich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4: 2 [Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/abuja2.htm>, 01.11.2013].
- Árkossy, Katalin (2009), Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch – Lehrerbildung für das Fach Geschichte in Ungarn. *Fremdsprache Deutsch* 40, 35-39.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1993), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baur, Rupprecht S. & Schäfer, Andrea (2011), Sprache durch Kunst. In: Baur Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Hohengehren: Schneider, 139-154.
- Beacco, Jean-Claude; Coste, Daniel; Piet-Hein van de Ven & Vollmer, Helmut (2010), *Language and School Subjects. Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*. Council of Europe [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_en.doc, 02.11.2013].
- Björklund, Siv & Mård-Miettinen, Karita (2011), Integrating multiple languages in immersion: Swedish immersion in Finland. In: Tedick, Diane J.; Christian, Donna & Fortune, Tara Williams (Hrsg.), *Immersion Education. Practices, Policies, Possibilities*. Bristol et.al.: Multilingual Matters, 13-35.
- Dressler, Roswita (2011), German-English bilingual programs in Canada: Transitioning to a dual immersion model? *Forum Deutsch* 19: 1, 13-24.
- Dressler, Roswita (2012), *Simultaneous and Sequential Bilinguals in a German Bilingual Program*. University of Calgary: Dissertation.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1995), *Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur Kognitionsgesellschaft*. Brüssel.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2003), *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2003) 449 endgültig. Brüssel.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2005), *Eine neue Strategie der Mehrsprachigkeit*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2005) 596, endgültig. Brüssel.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice Unit. Brüssel [Online unter http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf, 02.11.2013].
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2007), *Hochrangige Gruppe „Mehrsprachigkeit“*. Abschlussbericht. Kurzfassung [Online unter http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multishort_de.pdf, 01.11.2013]. Gesamtdokument (auf Englisch) online unter http://ec.europa.eu/languages/pdf/doc1664_en.pdf, 01.11.2013].
- Europarat (2013), *Languages in Education, Languages for Education*. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. Education and languages, language policy. Council of Europe [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp, 02.11.2013].
- Fruhauf, Gianna; Coyle Do & Christ Ingeborg (Hrsg.) (1996), *European Models of Bilingual/Immersion Education*. Den Haag: European Platform for Dutch Education.
- Haataja, Kim (2005a), *Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten“ Rezepten? Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdspracherwerb*. Univ. Diss. Heidelberg. Marburg: Tectum.

- Haataja, Kim (2005b), Über die Variablen „Lernumgebung“ und „Unterrichtsmethodik“ beim schulischen Fremdspracherwerb und dessen Erforschung – das Beispiel DaF in Finnland. *Aktuelles – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Finnland* 37, 27–40. Helsinki: Goethe-Institut [Online unter <http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/Aktuelles2005.pdf>, 01.11.2013].
- Haataja, Kim (2007), Warum CLILiG? Ein Blick in die Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch. *Deutsche Lehrer im Ausland* 54, Münster: Aschendorff, 18–37.
- Haataja, Kim (2009), CLIL - Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“? *Fremdsprache Deutsch* 40, 5 -12.
- Haataja, Kim (2010a), Fach- und sprachintegrierter Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia & Fandrych Christian (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1047-1054.
- Haataja, Kim (2010b), *Schule im Wandel - Fremdsprachenlehrkräfte nachhaltig fortbilden. Einsatz von fächerübergreifenden Arbeitsformen und innovativen Technologieanwendungen in der schulischen Fremdsprachenbildung*. Filmbeispiele aus Finnland. DVD und Beiheft. Tampere/Kuopio: Offset L.Tuovinen [Beiheft auch online unter http://lernvideos.goethe.de/streams/Schule_im_Wandel/Schule_im_Wandel_light_.pdf, 02.11.2013].
- Haataja, Kim (2011a), Der Ansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL) aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (DaF) - Hintergründe, Ergebnisse und Folgen einer europäischen Bestandsaufnahme zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG) In: Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann & Würz, Ulrike (Hrsg.), *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider, 149-164.
- Haataja, Kim (2011b), Das Konzept LangPerform: Entwicklung und Einsatz von Simulationsinstrumenten zur computermedialen Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kompetenzen – innovativ und integrativ. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36. München: iudicium, 183-199.
- Haataja, Kim; Kruczina, Rolf; Árkossy, Katalin & Costa Afonso, Clarisse (2011), *CLIL-LOTE-START: Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English – Getting Started!* Information booklet and interactive web portal with case example: German as a foreign language. Information brochure and interactive web portal. European Centre for Modern Languages / Council of Europe, Graz [Online unter <https://clil-lote-start.uta.fi/en/>, 02.11.2013].
- Haider, Barbara & Helten-Pacher, Marita (2009), CLILiG in Österreich? Erfahrungen und Konsequenzen aus der Teilnahme Österreichs am Projekt CLILiG. *Fremdsprache Deutsch* 40, 54-59.
- Hitz, Karin (2009), Sprache lernen kann man auf allen Ebenen. *Fremdsprache Deutsch* 40, 19-21.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum. Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Hohengehren: Schneider, 265-282.
- Leisen, Josef (Hrsg.) (2003), *Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)*. 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett
- Le Pape Racine, Christine (1999), Gedanken zu einer Didaktik des immersiven Unterrichts. *Babylonia* 4, 9-11.
- Marsh, David; Marsland, Bruce & Maljers, Anne (Hrsg.) (1998), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. EuroCLIC, den Haag: European Platform for Dutch Education.
- Marsh, David & Langé, Gisella (Hrsg.) (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning – A research-driven foundation course reader*. TIE-CLIL: Milan, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Krechel, Hans-Ludwig (2004), Das MEMO-Projekt. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für mehrsprachige Module. *Références* 21, 10-11. Berlin: Cornelsen.
- Smala, Simone (2009), Deutsche Immersionsprogramme in Australien. *Fremdsprache Deutsch* 40, 45-48.
- Vollmer, Helmut (2006), *Language Across the Curriculum. Preliminary Study on Languages of Education*. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006. Council of Europe [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Vollmer_LAC_EN.doc, 01.11.2013].
- Vollmer, Helmut & Beacco, Jean-Claude (2006), *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study on Languages of Education*. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006. Council of Europe [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Vollmer_Beacco_final_EN.doc, 01.11.2013].
- Vollmer, Helmut (2009), *Language(s) in Other Subjects*. Strasbourg: Council of Europe [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangInOtherSubjects_en.doc, 02.11.2013].
- Vollmer, Helmut; Thürmann, Eike; Arnold, Christof; Hammann, Marcus & Ohm, Udo (2008), *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts: A German Perspective*. Council of Europe (Draft version).
- Vollmer, Helmut & Thürmann, Eike (2010), Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 107-132.
- Wicke, Rainer E. & Rottmann, Karin (2012), *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.