

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015)

Lernziele

Lena Heine

Seminar für Sprachlehrforschung
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
448780 Bochum
E-Mail: lena.heine@rub.de

Abstract: Der Beitrag stellt die drei wesentlichen mit dem CLIL-Unterricht verbundenen Lernziele dar: den Aufbau sprachlicher, fachlicher und interkultureller Kompetenz. Die Erreichung dieser Zielsetzungen wird vor dem Hintergrund aktueller Forschung kritisch hinterfragt und die Spezifik der integrativen Zielsetzung im Vergleich zu anderen Lernsettings diskutiert.

The article presents the three major learning objectives in CLIL education: the simultaneous development of language and subject-specific competence and of intercultural competence. Evidence of learning outcomes in each competence dimension are addressed, and the special focus of CLIL is discussed in comparison with other learning settings in which subject and language dimensions are in focus.

Schlagwörter: Lernziele in CLIL, interkulturelle Kompetenz, Integration von Fach- und Sprachlernen; CLIL learning objectives, intercultural competence, content and language integrated learning

1. Einleitung

Mit CLIL-Unterricht werden in den meisten – praxisorientierten wie wissenschaftlichen – Zusammenhängen im wesentlichen drei Zielsetzungen verbunden: a) der Aufbau fachlicher Kompetenzen, b) der Aufbau von Kompetenzen in der Fremdsprache und c) der Aufbau von interkultureller Kompetenz (vgl. z.B. Breidbach 2007; Coyle, Hood & Marsh 2010; Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012; Zydaniß 2007: 16)¹.

Diese wesentlichen Ziele werden im Folgenden vorgestellt und ihre internen Beziehungen und ihre Plausibilität kritisch diskutiert. Begonnen wird mit der integrativen Zielsetzung des Fach- und Sprachenlernens, danach wird gesondert auf den Bereich der interkulturellen Kompetenz eingegangen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob der CLIL-Unterricht in seinen Lernzielen Spezifika aufweist, die ihn von anderen Lernsettings abheben.

2. CLIL-Unterricht als Integration von Fach- und Sprachlernen

Ein zentrales Spezifikum von CLIL-Unterricht ist es, dass der Aufbau von fachlichen und (fremd-)sprachlichen Kompetenzen als gleichwertige Lernziele angestrebt werden (vgl. Eurydice 2006: 7), auch wenn der Fokus auf den jeweiligen Bereich je nach Lernsituation bzw. -phase wechseln kann. Mit CLIL-Unterricht wird somit häufig der Anspruch verbunden, sowohl Fach- als auch Fremdsprachenlernen zu gleichen Teilen in den Fokus zu rücken und dabei eine Lernsituation zu schaffen, bei der der wechselseitige Fokus für fachliches und fremdsprachliches Lernen gegenüber traditionellen Unterrichtsformen zu einem Mehrwert führt. Diese Annahme ist geprägt durch die derzeit dominante soziokognitive lerntheoretische Sicht im CLIL-Diskurs. Die Annahme ist hierbei, dass Fachlernen im CLIL-Unterricht nicht nur als eine Dimension betrachtet wird, die lediglich in, sondern insbesondere mit und durch die Fremdsprache stattfindet (vgl. Coyle, Hood & Marsh 2010). Dies bedeutet u.a., dass die Fremdsprache nicht

einfach als Arbeitssprache verwendet und dabei darauf gebaut wird, dass sie mehr oder weniger automatisch mitgelernt wird, wie dies in frühen CLIL-Ansätzen aus nativistischer Spracherwerbsperspektive angenommen wurde: Hier ging man noch davon aus, dass Fremdsprachen durch reichhaltigen Input in authentischen Verwendungssituationen implizit gelernt werde und ansonsten keiner besonderen didaktischen Maßnahmen bedürfe (vgl. Krashen & Terrell 1983). Heute weiß man dagegen, dass neben sinnvollen und realitätsnahen kommunikativ orientierten Verwendungssituationen eine bewusste Kognitivierung, aber auch die gezielte Aushandlung von Bedeutung und Anlässe zur Outputproduktion mit Fehlerfeedback notwendig sind, um fremdsprachliche Kompetenzen in allen Fertigungsbereichen aufzubauen (vgl. z.B. de Graaff & Housen 2009; Ellis & Shintani; Hattie 2009). Dies führt beispielsweise dazu, dass im CLIL-Unterricht die fachlichen Inhalte als fremdsprachendidaktisches Instrument verwendet und z.B. adaptiert werden, um das Potenzial zum Sprachenlernen zu realisieren. Somit wird CLIL als eine besondere Form des kommunikativen und aufgabenbasierten Fremdsprachenunterrichts konzeptualisiert, und es wird angenommen, dass die sprachensible Sachfachperspektive hier eine größere Authentizität der Sprachverwendung herstellt, als jede andere Form eines kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht es erzielen könnte (vgl. hierzu z.B. Graddol 2006).

Gleichzeitig wird der Arbeit mit der (fremd-)sprachlichen Dimension aber auch eine Rückwirkung auf das fachliche Verständnis zugeschrieben. Sprache im Allgemeinen und die Fremdsprache im Besonderen wird dabei also nicht nur als ein Mittel verstanden, um inhaltliche Informationen aufzunehmen und auszutauschen. Vielmehr wird (z.B. explizit im 4C-Modell) die Funktionalität unterschiedlicher schulisch relevanter Sprachhandlungen in den Blick genommen: Erstens sind nach einem genre-theoretischen Verständnis (vgl. z.B. Bazermann 2009) spezifische sprachliche Formen mit distinkten fachlichen Aktivitäten assoziiert, fachlich adäquates Handeln erfordert daher die entsprechenden sprachlichen Formen (z.B. die sprachlichen Mittel, die erforderlich sind, um im Geschichtsunterricht über Quellenmaterial zu sprechen oder um im Chemieunterricht ein Versuchsprotokoll anzufertigen). Zweitens bedarf der Aufbau von fachlichen Kompetenzen in den besonderen Gegebenheiten des Schulkontexts eine Sprachkompetenz für die Interaktionen im Klassenraum, also beispielsweise die Fähigkeit, Nachfragen zu stellen, in der Gruppe zu diskutieren, den eigenen Standpunkt auszudrücken etc. Und schließlich wird Sprache im Wygotski'schen Sinne auch die Funktion zugesprochen, als kognitives Werkzeug zu fungieren. Hiermit wird auf ihre Besonderheit abgezielt, abstrakte und komplexe Gedankeninhalte überhaupt erst hervorbringen zu können. Da sich fachliche Zusammenhänge im Gegensatz zu vielen Inhalten des Alltagsdenkens durch große Komplexität, einen höheren Abstraktionsgrad und eine Enthebung aus der subjektiven Erfahrbarkeit auszeichnen, bedarf es eines semiotischen Mittels, um die Vernetzung zwischen derartigen Gedankeninhalten überhaupt zu ermöglichen bzw. um eine Restrukturierung und Vertiefung von kognitiv komplexen Wissensbeständen zu erreichen. Sprachliche Kompetenzen werden somit vor allem als kontextuell und kulturell geprägtes Werkzeug für den Austausch in sozialen Situationen gesehen. In didaktischer Konsequenz folgt daraus u.a., dass Sprachenlernen, aber auch andere Formen von Lernen, in kulturell kontextualisierten, sozialen Situationen stattfindet und es somit förderlich für den Spracherwerb ist, wenn Lernende mit einem Fokus auf die Bedeutung ihrer Sprachhandlungen sozial miteinander interagieren.

3. CLIL-Unterricht als Ort interkulturellen Lernens

Neben der Integration von Fach- und Sprachenlernen ist ein weiteres Hauptargument für CLIL die Annahme, dass durch die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache automatisch eine Reflexion über kulturelle Aspekte ausgelöst oder zumindest eine andere Qualität von interkulturellem Bewusstsein angeregt werden kann. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist in den derzeit vorherrschenden Modellen ein prominenter Bestandteil. So gehen etwa Halleys (1998) „*Bilingual Triangle*“, Zydati's (2007) Modell oder Coyle's 4Cs-Modell (vgl. z.B. Coyle, Hood & Marsh 2010: 41) davon aus, dass CLIL wesentlich eine kulturelle Dimension zuzuschreiben sei, die ihn von anderen Lernsettings abhebe. CLIL-Modelle versuchen damit, sehr viel stärker als die Kompetenzmodelle der einzelnen Sachfächer, die kommunikativen Aspekte von Fachlernen und die Rolle von kultureller Geprägtheit des Inhaltlichen zu berücksichtigen, um eine Integration von Lerntheorien, L2-Lerntheorien und Theorien interkulturellen Lernens herzustellen.

4. Werden die gesetzten Lernziele erreicht?

Inwiefern diese Lernziele im CLIL-Unterricht tatsächlich erreicht werden, lässt sich derzeit auf empirischer Basis noch nicht endgültig klären (vgl. zusammenfassend Breidbach & Viebrock 2012; Heine 2013). Es zeichnet sich zwar bereits recht deutlich ab, dass CLIL-Settings zu einem – im Gegensatz zum regulären Fremdsprachenunterricht – erhöhten Zuwachs an fremdsprachlichen Kompetenzen führen können. Dabei ist allerdings noch nicht abschließend geklärt, ob die theoretisch hergeleitete Annahme über die Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenzen durch ihre Verwendung in Fachzusammenhängen auch tatsächlich für diesen Effekt ursächlich ist. So können auch andere Gründe, wie etwa eine besonders leistungsstarke Schülerauswahl, höhere Kontaktstundenzahl und somit mehr Input in der Fremdsprache, höhere Motivation bei Lehrkräften und SchülerInnen u.Ä. den Werten unterliegen. Bezüglich eines Mehrwerts für das fachliche Lernen ist derzeit noch weitgehend unklar, inwiefern die Verwendung der Fremdsprache zu einer besonderen fachlichen Qualität führt. Einzelne Überprüfungen fachlichen Wissens (vgl. zusammenfassend Heine 2013) deuten darauf hin, dass gegenüber dem Regelunterricht im Sachfach zumindest keine fachlichen Einbußen zu erwarten sind. Die Frage, ob eine CLIL-spezifische Wechselwirkung zwischen der Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache und der Verarbeitung von Fachinhalten, wie sie auf soziokultureller Grundlage angenommen wird, stattfindet, wurde bislang nur als Ausnahme systematisch gestellt. In Heine (2010) zeigt sich, dass die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache zu semantisch intensiverer und tieferer Verarbeitung von Fachinhalten führen kann, dies jedoch keinen Automatismus darstellt und das didaktische Potenzial von CLIL-Situationen für das fachliche Lernen gezielt inszeniert werden muss.

Empirische Ergebnisse zur Frage, ob dem CLIL-Unterricht ein besonderes Potenzial in Bezug auf die Entwicklung von interkultureller Kompetenz zukommt (vgl. zusammenfassend Breidbach & Viebrock 2012; Heine 2013) zeigen jedoch, dass nicht davon auszugehen ist, dass die Verwendung der Fremdsprache allein zu einer erhöhten Bewusstheit für interkulturelle Aspekte, geschweige denn einer inhärenten Kompetenzentwicklung führen.

5. Ist CLIL in Bezug auf seine integrativen Lernziele ein spezifischer Ansatz?

In seiner integrativen Zielsetzung ähnelt CLIL durchaus anderen Lernsettings. Derzeit sehr prominent ist etwa die aktuelle Entwicklungslinie im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, die sich in den letzten Jahrzehnten von additiven Maßnahmen der Förderung sprachschwacher SchülerInnen hin zu einer durchgängigen, integrativen Sprachförderung in allen Fächern entwickelt hat. Sie stellt derzeit die Didaktiken aller Fächer vor die Aufgabe fachspezifische Ansätze zu entwickeln, die Sprachförderaktivitäten in den Regelunterricht integrieren (vgl. z.B. Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy & Hinrichs 2014; Leisen 2013). Ausgangspunkt ist hier u.a. die Frage, welche Sprachkompetenzen ausgebildet werden müssen, um an den Aktivitäten im Fach teilhaben zu können, und wie diese als integraler Bestandteil des Fachunterrichts aufgebaut bzw. gefördert werden können.

Ein weiterer, eng mit CLIL verwandter Ansatz ist der fachlich ausgerichtete hochschulische Fremdsprachenunterricht, z.B. in Form von Fachsprachenkursen. Auch er stellt eine integrative Lernsituation im Spannungsfeld zwischen Fachbezogenheit und Fremdsprachenerwerb dar, denn im hochschulischen Fremdsprachenunterricht geht es darum, „am wissenschaftlichen Diskurs [einer] Fachdisziplin im Medium einer Fremdsprache teilzunehmen“ (Voss 2012: 362), was ohne einen funktionalen Blick auf die spezifischen Aktivitäten der Fachdisziplin nicht denkbar wäre. Hochschulischer Fremdsprachenunterricht stellt damit eine spezifische Form von kommunikativem bzw. aufgabenbasiertem Fremdsprachenunterricht dar, der eine Focus-on-Meaning-Perspektive einnimmt und konkrete hochschulische bzw. fachliche Handlungssituationen fokussiert. Somit werden hier nicht nur Sprache, sondern auch mit ihr verbundene Handlungen (z.B. ein Referat halten, ein Sprechstundengespräch führen, eine wissenschaftliche Hausarbeit schreiben) in den Blick genommen. Bei der Vermittlung der fremdsprachlichen Kompetenz werden daher notwendigerweise die Normen der Disziplin ein Stück weit als nichtsprachliche Kompetenzdimension mitvermittelt. Hier könnte nun eine Abgrenzung von CLIL dahingehend vorgenommen werden, dass im fachintegrierten Sprachförderansatz Sprache eher instrumentell als inhärenter Bestandteil von Fachlichkeit betrachtet wird, der eigentliche Schwerpunkt somit auf dem Fachlernen liegt. Der hochschulische Fremdsprachenunterricht dagegen wird trotz seiner fachlichen Orientierung eher aus Fremdsprachenerwerbsperspektive konzeptualisiert. Obwohl das Fremdsprachenlernen stark an den Bedarfen und Aktivitäten des jeweiligen Faches ausgerichtet wird, liegt der Fo-

kus stark auf dem Fremdsprachenlernen. Die Beschäftigung mit dem inhaltlichen Gegenstand ist somit nicht primäres Ziel von hochschulischem Fremdsprachenunterricht.

Trotz dieser grundsätzlich plausiblen Abgrenzung soll hier darauf hingewiesen werden, dass die Unterschiede zwischen CLIL und anderen Lernsettings mit integrativen Fach- und Sprachlerndimensionen in der Diskussion bisweilen etwas überzeichnet erscheinen, denn sie können in der Praxis sehr unterschiedlich umgesetzt werden und auch durchaus fließend sein. So ist das in Deutschland derzeit vorherrschende Modell des bilingualen Sachfachunterrichts in erster Linie als „Fachunterricht in einer Fremdsprache“ konzeptualisiert (z.B. KMK 2013), bei dem „Leitfach [...] immer das Sachfach“ (Vonderau o.J.: 1) mit seinen fachinternen Methoden und Zielen ist und somit ein „Primat des Sachfachs“ (ebd.) herrscht. Das oben beschriebene theoretische Verständnis von CLIL als soziokognitives Lernsetting findet in einem derartigen Verständnis kaum eine Umsetzungsmöglichkeit. Vielmehr ist ein solcher Ansatz eher mit einem nativistischen Verständnis von Spracherwerb vereinbar, bei dem der Fremdspracherwerb weitgehend ungesteuert nebenher mitläuft. Die insgesamt noch immer ungenaue Ausarbeitung der Beziehung zwischen Sach- und Sprachenlernen und die empirisch noch nicht abschließend geklärte Frage nach didaktischen Besonderheiten führt de facto dazu, dass eine didaktische Modifikation der fachlichen Inhalte zugunsten des Sprachenlernens bestenfalls intuitiv geschehen kann.

Auch fällt die Darstellung des Regelunterrichts in der Fremdsprache in der Abgrenzung zu CLIL-Unterricht häufig etwas zu holzschnittartig aus. Kein moderner Fremdsprachenunterricht lässt sich heute auf einen rein lexik- und grammatikfokussierten Unterricht ohne inhaltlich differenzierte Gegenstände und Handlungsbezug reduzieren; der Entwicklung interkultureller Kompetenz wird in den Kernlehrplänen und Curricula des Fremdsprachenunterrichts mindestens ebenso viel Raum zugeschrieben wie dem bilingualen Sachfachunterricht, die ebenfalls auf eine funktional-inhaltliche bzw. emotional-volitionale Dimension von Fremdsprachenunterricht verweist. In diesem Zusammenhang lässt sich beispielsweise auch fragen, inwieweit sich etwa der kulturwissenschafts- oder literaturwissenschaftspropädeutisch orientierte Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe in seiner fachlich-inhaltlichen Ausrichtung von einem CLIL-Setting unterscheidet – statt um Biologie, Erdkunde oder Geschichte geht es hier eben beispielsweise um das Fach Literaturwissenschaft mit seinen eigenen Gegenständen, Herangehensweisen der Erkenntnisgewinnung, Terminologie, Fachkonzepten und Diskursmustern. Wo also liegt genau der Unterschied zu den Lernzielen eines CLIL-Unterrichts?

6. Fazit

Die Lernziele im CLIL-Unterricht orientieren sich einerseits an den Lernzielen des Sachfaches, das in der Fremdsprache unterrichtet wird; andererseits zielen sie klar auf eine Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenzen ab, worunter neben sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne (Wortschatz, Grammatik etc.) auch interkulturelle Kompetenzen gefasst werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass CLIL als integrative Lernsituation Synergieeffekte mit sich bringt, die Fach-, Sprach- und interkulturelles Lernen einer besonderen Qualität hervorruft. Dieses Verständnis gründet in einem soziokognitiven Verständnis von (Fremdsprachen-)Lernen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass diese Vorstellung integrativer Lernziele ein theoretisch zwar stringentes Konstrukt darstellt, das zum jetzigen Zeitpunkt der empirischen Überprüfung jedoch noch nicht als verifiziert gelten kann.

Literatur

- Bazerman, Charles (2009), Genre and cognitive development: beyond writing to learn. In: Bazerman, Charles; Bonini, Adair & Figueiredo, Debora (Hrsg.), *Genre in a Changing World*. West Lafayette, IN: Parlor Press, 279-294.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan & Hinrichs, Beatrix (2014), *Sprachbildung in allen Fächern*. Stuttgart: Klett.

- Breidbach, Stephan (2007), *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Breidbach, Stephan & Viebrock, Britta (2012), In Focus: CLIL in Germany: Results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal* 1: 4 [Online unter <http://www.icrj.eu/14/article1.html>. 27.05.2015].
- Coyle, Do; Hood, Philip & Marsh, David (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Graaff, Rick & Housen, Alex (2009), Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In: Long, Michael & Doughty, Catherine (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 726-755.
- Ellis, Rod; Loewen, Shawn & Erlam, Rosemary (2006), Implicit and explicit corrective feedback and acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 575-600.
- Eurydice (Hrsg.) (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* [Online unter http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf. 27.05.2015].
- Graddol, David (2006), *English Next*. London: British Council [Online unter http://vigdis.hi.is/sites/vigdis.hi.is/files/images/einangrun_enskumaelandi_folks.pdf. 27.05.2015].
- Hallet, Wolfgang (1998), The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45: 2, 115-125.
- Hattie, John A. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heine, Lena (2010), *Problem Solving in a Foreign Language. A Study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Heine, Lena (2013), Empirische Erforschung des Bilingualen Unterrichts. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, 216-221.
- KMK (2006), *Bericht: Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006* [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf. 21.06.2015].
- KMK (2013), *Bericht: Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013* [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf. 27.05.2015].
- Königs, Frank G. (2013), Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Code-Switching. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, 174-180.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Leisen, Josef (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012), *Bilingualer Unterricht – Geschichte deutsch-englisch in der Sekundarstufe I. Handreichung* [Online unter https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/bilingualer_Unterricht/documents/HR_BU_GeE_SekI_0912.pdf. 27.05.2015].

- Vonderau, Kerstin (o.J.), *Elemente einer Didaktik für den Bilingualen Sachfachunterricht. Bayern bilingual* [Online unter http://www.bayern-bilingual.de/gymnasium/userfiles/Allgemeine_Informationen/Elemente_einer_Didaktik_1.pdf. 27.05.2015].
- Voss, Bernd (2012), Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. UNICert® und die Hochschulspezifika. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtungen, Spezifika*. Saarbrücken: htw Saar, 359-368.
- Zydatiś, Wolfgang (2007), Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). *Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Anmerkung

- ¹ Aus fachwissenschaftlicher Sicht wird regelmäßig als weiteres Lernziel der Aufbau von fachsprachlicher Kompetenz in der Erstsprache genannt, was einen zumindest streckenweisen zweisprachigen Unterricht voraussetzt (vgl. z.B. Königs 2013). Dieser Aspekt wird in praxisbezogenen Vorgaben und der schulischen Praxis allerdings weitgehend vernachlässigt (vgl. z.B. KMK 2006) – CLIL ist damit zumeist nicht „bilingualer Unterricht“, sondern in seiner Zielsetzung einsprachig fremdsprachlicher Sachfachunterricht.