

Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven

Kim Haataja / Rainer E. Wicke

Einführung

Im heutigen Alltag verknüpfen und vermischen sich Sprachen und (Fach-)Inhalte wie noch nie zuvor. Dies ist ein charakteristisches Merkmal und zugleich Ergebnis der stets voranschreitenden Internationalisierung und Globalisierung unserer Gesellschaft. In ganz besonderer Weise tragen hierzu bereits seit geraumer Zeit auch die Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bei; noch nie war es so einfach und schnell, sich „ins Ausland“ zu begeben, in verschiedene Länder und dortige Gegebenheiten und Geschehnisse gleichsam „live einzutauchen“ und sich auch der bzw. den jeweiligen Umgebungssprache(n) „immersiv“ auszusetzen oder sich dieser auch aktiv und kommunikativ zu bedienen. In der Tat nicht umsonst gelten die außerschulischen bzw. -institutionellen Verhältnisse des mehrsprachigen Miteinanders heute als Lernumgebungen besonderen Potenzials. Sie sind ein unumstrittener und höchstwirksamer Bestandteil des ubiquitären, d. h. allgegenwärtigen Lernens geworden, das wiederum gerade die Entwicklungen der heutigen Wissensgesellschaft einerseits ermöglichen – andererseits aber auch voraussetzen.

Bemühungen darum, schulisch-institutionelle Lernumgebungen entsprechend und mit konkreten Brückenschlägen zur außerschulischen Wirklichkeit – dem „richtigen Leben“ – zu gestalten, zeugen für eine sachgerechte, zeitgemäße und zielbewusste Bildungsplanung. Indem die außerschulischen Wirklichkeiten immer mehr (u. a. multiliterale und interkulturelle) Handlungskompetenzen verlangen, müssen solche selbstverständlich auch stärker in den Curricula und Zielsetzungen der Bildungsinstitutionen Berücksichtigung und Resonanz finden. Es besteht kein Zweifel darüber, dass diese Tendenzen prinzipiell bekannt sind und sich in ausgewählten Kontexten und auch in unterschiedlichen Formen des fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Lernens schon länger niederschlagen. Vielmehr geht es auch darum, diese Entwicklungen (und Herausforderungen) als eine Grundfrage einer zeitadäquaten Bildungsgestaltung aufzufassen und ihnen entsprechende Kapazitäten zu einer kontextspezifischen Planung, Gestaltung und Umsetzung einzuräumen. Wenn nämlich z. B. der Einsatz zeitgemäßer IKT-Medien, die Interkulturalität oder gerade auch die Multiliteralität als transversale Themen einer kompetenzorientierten Bildung sachgerecht gefördert werden sollen, genügt es nicht, dass dies an einigen wenigen Orten mit erstklassiger Brillanz geschieht. Vielmehr muss es im Interesse der Bildungsentwicklung sein, gerade den Ansatz des fächerübergreifend-integrierten Lernens an sich vielfältig umgesetzt zu sehen – auf jeweils unterschiedliche, kontextadäquate Art und mit variabler Intensität und Schwerpunktsetzung, aber im Idealfall eben überall.

Kurzum – und mit besonderem Bezug auf die Förderung der Multiliteralität bzw. einer entsprechenden schulischen (Fremd-)Sprachenbildung generell: Wenn jede Unterrichtssituation auch eine Sprachenunterrichtssituation sein soll, und damit eine jede Lernsituation zumindest potenziell

eine Sprachenlernsituation, so gilt dies nicht nur für Zusammenhänge, in denen die jeweilige Schul- bzw. Bildungssprache für die Mehrheit der Schülerschaft gar nicht die Erstsprache ist und sich daher eine besondere zweit- bzw. bildungssprachliche Förderung erforderlich macht. Genauso wenig trifft dies aber auch ausschließlich für (Fremd-)Sprachenlernkontexte zu, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlich hoher Lernmotivation und sonst besonderen Lernfähigkeiten in Fremdsprachen auf internationale Schulabschlüsse bzw. Sprachzertifikate vorbereiten. Vielmehr muss die hiermit verfolgte – und heute zu Recht immer häufiger thematisierte – fächerübergreifende Sprachensensibilität in allen Kontexten des schulischen (Fremd-)Sprachenlernens berücksichtigt und durch synergetische Querverbindungen zwischen den unterschiedlichen Umgebungen des schulischen Erst-, Zweit-, oder Fremdspracherwerbs gefestigt und gefördert werden können.

Die Rolle von Sprache(n) *der* Bildung, *in der* Bildung und *für die* Bildung hat sich im Zuge der oben beleuchteten gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Erfordernisse in der Tat signifikant geändert und vor allem vervielfältigt (vgl. z.B. Europarat 2014). Dadurch ergeben sich auch für die (Fach-)Diskussionen um den Bildungsansatz des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens – wie im vorliegenden Falle – teils vollkommen neuartige Verhältnisse. Man kann sich u.a. bezeichnender- und berechtigterweise fragen, ob eigentlich nicht sämtliche schulisch-institutionelle Bildungskontexte prinzipiell – und vor allem künftig – Umgebungen des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens darstellen (müssten), zumal sie ja grundsätzlich auf die selben und durch entsprechende Erfordernisse charakterisierten außerschulischen Realitäten vorbereiten (sollen)?

Nicht zuletzt sind solche Entwicklungen für die terminologischen Dimensionen von Fachdiskussionen von Relevanz, sind diese doch schon immer von einer gewissen Intransparenz gekennzeichnet gewesen und mitunter auch zu einer eigenen (populär-)wissenschaftlichen „Teildisziplin“ geworden. Vor diesem Hintergrund und gerade angesichts der teils neu definierten Rolle(n) der Sprache(n) in der und für die Bildung bietet es sich hier in besonderem Maße an, die Gesamtdiskussion mit einem kurzen terminologischen Exkurs einzuleiten und dabei vor allem die für den vorliegenden Kontext gewählte definitorische Verfahrensweise zu präsentieren.

Terminologie: Transparenz statt Teildisziplin

Content and Language Integrated Learning – CLIL

Wie aus zahlreichen thematisch angrenzenden Diskussionen hervorgeht, wird der englischsprachige Begriff „Content and Language Integrated Learning“ – vor allem in der Kurzform CLIL – auch im deutschsprachigen Fachdiskurs häufig als Oberbegriff für Zusammenhänge des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens eingesetzt (u.a. Haataja 2007a; 2009; 2010a; 2011). Dies ist auch durchaus nachvollziehbar, und zwar sowohl aus formal-inhaltlichen wie auch aus mehr organisatorisch-strategischen Gründen: In einer kurzen, sich leicht einprägenden Form drückt das Akronym mehrere für den Bildungsansatz insgesamt wesentliche Merkmale aus. So kommen u.a. der grundsätzliche Dualfokus auf Inhalt (*content*) und Sprache (*language*) und die einen inhaltlich-lernstrategischen Mehrwert erzielende Integration derselben (*integrated*) deutlich zum Ausdruck, sowie auch die explizite Betonung der Lernperspektive und damit die zu fördernde und auch zu erwartende Rolle eines aktiven Lerners (*learning*). Darüber hinaus,

und unter einem mehr organisatorisch-strategischen Gesichtspunkt, hat gerade das Akronym CLIL im Zuge entsprechender, meist transnationaler Entwicklungs- und Öffentlichkeitsarbeiten etwa um die bzw. ab der Jahrtausendwende mehr und mehr Eingang in die Strategien und Entwicklungsprogramme der Europäischen Kommission gefunden und dort den gesamten Ansatz des integrierten (Fremd-) Sprachen- und (Sach-)Fachlernens seither mit signifikanter Präsenz vertreten (u. a. Marsh 2002; EU-Kommission 2003; 2005; 2006) oder des Europarates (z. B. ECML 2003; Maljers et al. 2007; Marsh et al. 2011; Haataja et al. 2011; Geiger-Jaillet et al. 2011). Diese Entwicklungen, sowie vor allem die durch diese beträchtlich intensiviert und systematisierte transnationale „CLIL-Zusammenarbeit“, haben für ihren Teil auch die strategische und bildungspolitische Planung der gesamteuropäischen (Fremd-)Sprachenbildung in intendierter Weise beeinflusst und damit auch insgesamt zur Wahrnehmung von Mehrdimensionalität der schulischen (Fremd-)Sprachenbildung sowie der dortigen Förderbedürfnisse maßgeblich beigetragen. Darum, auch wenn die Bedeutung der Sprachensensibilität bzw. einer bildungsorientierten Sprachförderung für das Fachpublikum selbstverständlich ohnehin und unabhängig von einer solchen „definitorischen Öffentlichkeitsarbeit“ schon lange einleuchtet, kann man hier festhalten, dass der Umgang mit dem Akronym CLIL für die inzwischen vielerorts zu verzeichnende neuartige Betrachtung und Positionierung von Sprache(n) in der und für die Bildung eindeutig einen zusätzlichen Schub geleistet hat, insbesondere mit Blick auf die Sensibilisierung des sogenannten „breiteren Publikums“. (Fach-)Begriffe, die inzwischen auch bei der Planung und Gestaltung schulischer (Sprachen-)Curricula (z. B. Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2014) und der entsprechenden Lehrerbildung (z. B. Reich/Krumm 2013; ÖSZ 2015) in verschiedenen Ländern immer häufiger anzutreffen sind und teils auch Leitlinien für bedeutende Entwicklungsprogramme der (Fremd-)Sprachenbildung auch auf internationaler Ebene darstellen, sind doch nicht zuletzt aus bereits früheren Zusammenhängen der (vor allem englischsprachigen) „CLIL-Argumentation“ bekannt; man denke hier z. B. an *language sensitivity*, *language sensitive teaching* bzw. auch *learning through foreign language(s)*, *learning with languages* (z. B. Marsh/Marsland 1999), *using languages to learn and learning to use languages* (z. B. Marsh/Langé 2000), *learning through languages* oder *languages at the heart of learning* (vgl. z. B. ECML 2011; 2015).

Nicht unwesentlich hat zur Etablierung und Bekanntheit des CLIL als einem Oberbegriff schließlich auch die heute insgesamt bereits 20-jährige Präsenz des Akronyms in der europäischen (Schul-)Bildungslandschaft beigetragen. Wie es für einen Praxisansatz (*bottom-up approach*) charakteristisch ist, so sind im Zuge der Einführung des Begriffes um die Mitte der 1990er-Jahre (z. B. Marsh 1994) sowie der entsprechenden europäischen Bildungsprojekte (z. B. Marsh/Langé 2000; Wolff 2001; Gierlinger 2005; Krechel 2005) gerade von der Schulpraxis aus zahlreiche schulische „CLIL-Umgebungen“ entstanden, die den für alle gemeinsamen Terminus getragen, ihn entsprechend gefestigt und insbesondere mit ihrer jeweils stark kontextspezifischen Profilierung die Vielfalt und „Elastizität“ der CLIL-Umsetzung explizit artikuliert haben. Unschwer kann man nachvollziehen, wie sich diese Entwicklungen gerade in der Schulpraxis und von dort ausgehend auf die Verbreitung und Etablierung des Akronyms ausgewirkt haben.

Auf diese Weise hat der CLIL-Begriff im Laufe der Jahre gleichsam eine terminologische Wandlung bzw. Evolution erfahren: Während mit ihm nämlich bei seiner Einführung bzw. „Lancierung“ heute vor etwa 20 Jahren in erster Linie (und noch eher landspezifisch) auf Kontexte des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenlernens Bezug genommen wurde, in denen die ziel-

sprachigen Unterrichtsanteile mit 25 bis 50 % (z. B. in Finnland) über denen des sogenannten fremdsprachlich bereicherten (Sach-)Fachunterrichts, aber wiederum unter denen der meisten Sprachimmersionsprogramme lagen (z. B. Thürmann/Helfrich 1993), sind solche quantitativen Indikatoren heute für den gleichsam alle Varianten umfassenden Oberbegriff eher unerheblich. Kurzum: Sowohl die breite Anwendung des Begriffs im Zusammenhang mit den schulpraktischen Erprobungen prinzipiell bereits seit der Mitte der 1990er-Jahre, als auch die oben beschriebenen Entwicklungen in den transnationalen Bildungsprojekten sowie deren Einmündung in den Kontext der strategischen Planungsarbeit der europäischen (Fremd-)Sprachenbildung etwa um die bzw. seit der Jahrtausendwende haben die begriffliche Wandlung des CLIL angestoßen und die Etablierung des Oberbegriffs vorangetrieben. Mit Blick auf die terminologische Transparenz und die damit zusammen- bzw. auch davon abhängende Förderung der Synergiebeziehungen zwischen unterschiedlichen Umgebungen und Varianten des CLIL kann man von einer zeit- und zweckmäßigen definitorischen Entwicklung sprechen. Dies gilt in besonderem Maße auch für die oben angesprochene Annäherung zwischen den mehr „traditionellen“ CLIL-Umgebungen und der insgesamt sprachlich-kulturell zunehmend heterogenen Bildungslandschaft. Gerade diese Entwicklungen haben es grundsätzlich möglich gemacht, auch für die vorliegende Gesamtdiskussion um Deutsch als „CLIL-Sprache“ bestimmte Grundlagen bereitzustellen und entsprechende, auch terminologische, Weiterentwicklungen vorzunehmen. Bevor wir uns diesen Verhältnissen näher zuwenden, lohnt sich noch ein kurzer Blick auf einige zentrale kontextrelevante Fachdiskussionen auch aus der Perspektive der Theoriebildung, und dies mit besonderem Bezug auf den deutschsprachigen Raum und vor allem auch das Deutsche als „CLIL-Sprache“.

Besonderheiten und Zielsetzungen des Bildungsansatzes CLIL – Einige theoretische Gesichtspunkte im Kurzüberblick

Im deutschsprachigen Raum und gerade auch mit Blick auf den fächerübergreifenden Einsatz des Deutschen als Ziel- und Arbeitssprache sind Zusammenhänge des fach- und sprachintegrierten Lernens in den letzten Jahren in zunehmendem Maße auch unter mehr theoretischen Gesichtspunkten diskutiert worden. Auch diese Verhältnisse, zumal der Schwerpunkt der entsprechenden Betrachtung an früheren Stellen (z. B. Leisen 1994) eindeutig mehr auf der Entwicklung der Praxisarbeit lag, unterstreichen wieder einmal den oben angesprochenen *Bottom-up*-Charakter des CLIL. Gleichzeitig verdeutlichen diese Entwicklungen, wie wertvoll die Praxisarbeit insgesamt für die Theoriebildung des CLIL-Ansatzes gewesen ist – heute ist und auch künftig sein wird.

Für viele dieser Diskussionen ist eine explizite Bezugnahme auf die bereits etwas ältere und durchaus treffende – sowie inzwischen als „klassisch“ geltende – Unterscheidung zwischen den sogenannten grundlegenden interpersonellen Kommunikationsfertigkeiten (vgl. *basic interpersonal communicative skills* (BICS)) und der kognitiv-akademischen Sprachbeherrschung (vgl. *cognitive academic language proficiency* (CALP)) (z. B. Cummins 1984; siehe besonders auch Skuttnab-Kangas/Toukomaa 1976) charakteristisch. Es wird einmal deutlich aufgeschlüsselt, dass in CLIL(iG)-Umgebungen etwa im Gegensatz zu formelleren Arten des schulischen Fremdsprachenunterrichts nicht nur der (formelle) Erwerb der zielsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten im Mittelpunkt steht, sondern dass dort grundsätzlich auch die Aneignung und Vermittlung fachlicher Kenntnisse mit einfließen, die wiederum den Umgang mit und in der akade-

mischen Bildungssprache voraussetzen (z. B. Leisen 2013: 59). Mit ähnlichen Verweisen auf BICS und CALP werden auch grundsätzliche Verschiedenartigkeiten der Lernvorgänge und der Kognitionen betont, sowie entsprechend die Zuständigkeiten der Fremdsprachendidaktiken für den (formellen) Fremdsprachenunterricht gegenüber solchen der Sachfachdidaktiken für den Bereich des bilingualen Sachfachunterrichts bzw. des CLIL (vgl. Hallet 2013: 180f.). Ferner werden die Unterschiede zwischen BICS und CALP auch durch Vergleiche zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch illustriert, indem gerade der kognitiv-akademischen Sprachbeherrschung eine im Verhältnis zu BICS deutlich engere Verknüpfung mit Funktionen, Mitteln und Strukturen der Schriftsprache auch im Mündlichen zugeschrieben wird (vgl. Schmölder-Eibinger 2013: 27).

An verschiedenen Stellen wird darüber hinaus die Forderung erhoben, die (Fremd-)Sprachlernenden durch CLIL zum Erwerb einer fachlich-disziplinären bzw. einer realen, gesellschaftlich-fachbezogenen Diskursfähigkeit zu führen (z. B. Hallet 2013: 2, 60; Vollmer 2013: 129). Gerade diese bildungssprachliche Kompetenz soll den Schülerinnen und Schülern helfen, sich an fremdsprachigen kulturellen, fachlichen und wissenschaftlichen Diskursen, d. h. an interkulturellen Prozessen zu beteiligen.

Zusätzlich wird der Erwerb einer ästhetischen Bildung über alle Disziplinargrenzen hinweg empfohlen (Frederking et al. 2013: 131). Auch wenn diese gegenwärtig als fachbezogene und ästhetische Diskursfähigkeit bezeichnet wird, so handelt es sich hierbei jedoch keineswegs um einen völlig neuen Terminus der Fremdsprachendidaktik; die Unterscheidung zwischen kommunikativem Handeln und Diskursfähigkeit geht bereits gut 40 Jahre zurück (Piepho 1974; vgl. auch Wicke 2012: 22). Dort wird das kommunikative Handeln als Bewältigung von authentischen Kommunikationssituationen in der Fremdsprache dem Diskurs gegenübergestellt, in dem wiederum ein zu lösendes Problem im Mittelpunkt steht, das erklärt und gelöst werden muss (siehe z. B. Piepho 1974: 14).

Ähnlich wird die Diskursfähigkeit auch als eine sprachliche Erweiterung der (fach)kulturellen Sprechweise und der Perspektiven bezeichnet, in denen sich die Intellektualität der Äußerungen ausdrückt (Bonnet/Breidbach 2013: 28). In solchen Diskursen müssen die Schülerinnen und Schüler als mündige Lernende Gelegenheit dazu erhalten, fragend, zweifelnd, erweiternd und auch kritisch Stellung zu nehmen. Diese Aspekte lassen sich sicherlich ohne Schwierigkeiten ebenfalls unter dem jetzt verwendeten Begriff der fachbasierten Diskursfähigkeit subsumieren.

CLIL(iG): Content and Language Integrated Learning (in German) – Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch

In erster Linie auf die weiter oben beleuchtete terminologische Evolution und den Status des CLIL als bereits etabliertem Oberbegriff lässt sich auch die Betitelung der ersten internationalen Erhebungsstudie zum integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernen mit der Ziel- und Arbeitssprache Deutsch (2005–2007) zurückführen. Im Bemühen um eine (stärkere) Präsenz des Deutschen als Ziel- und Arbeitssprache in den internationalen – und bis dahin im Grunde ausschließlich englischsprachigen – „CLIL-Diskussionen“, sowie unter Rücksichtnahme auf die terminologischen Präferenzen in den entsprechenden Entwicklungsprogrammen der Europäischen Kommission wurde die erste Bestandsaufnahme zu den deutschsprachigen CLIL-Kontexten in Europa mit dem Akronym „CLILiG“ – Content and Language Integrated Learning in German –

betitelt (vgl. u.a. Haataja 2007b, 2008, 2011). Auch wenn die terminologische Verfahrensweise zu der Zeit nicht einmal in allen unmittelbaren Zielgruppen und -landschaften der Studie sofort einleuchtend war, hat sie ihre Funktion bestens erfüllt und sich seither vor allem in internationalen (und (ziel-)sprachenübergreifenden) Zusammenhängen – gleichsam analog zu CLIL – als Oberbegriff für Bildungskontexte mit deutschsprachigen „CLIL-Angeboten“ etabliert. Dies ist vor allem insofern als eine geglückte Entwicklung einzustufen, als die Einführung des Akronyms CLILiG auch niemals dazu intendiert war, die bereits vorhandenen, etablierten und inhaltlich deutlich spezifischeren – sowie auch treffenderen – deutschsprachigen Bezeichnungen zu beseitigen. Eher im Gegenteil galt es von vornherein als ein Teilziel der „CLILiG-Diskussion“, nicht nur sogenannte fächerübergreifend-integrierte Deutschlernumgebungen in (primär) nicht-deutschsprachigen Ländern bzw. Lebensumfeldern zu berücksichtigen, sondern gerade in besonderem Maße Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit (primär) deutschsprachigen Bildungskontexten und den dortigen zwar etwas andersgearteten, aber mit CLILiG dennoch überaus eng verwandten Verhältnissen des fächerübergreifend-integrierten Erwerbs des Deutschen als Bildungs- bzw. Zielsprache zu sondieren. Mit Beteiligung dreier deutschsprachiger Länder konnten auch bereits an der Stelle einige erste Schritte zu einer konkreteren CLILiG-Zusammenarbeit unter Einbezug verschiedener schulisch-institutioneller „Deutschlernwelten“ eingeleitet werden. Diese Zusammenhänge, aus denen auch erste Brückenschläge zu einer mehr kooperativen und synergetischen Förderung des Deutschen als Ziel- bzw. Bildungssprache sowohl inner- wie auch außerhalb primär deutschsprachiger Bildungssysteme und (Sprachen-)Lernwelten hervorgingen, kann man auch mit Blick auf den vorliegenden Gesamtkontext als einen grundlegenden Entwicklungsschritt und wichtigen Baustein ansehen. Auch wenn dort um einer inhaltlichen Grenzziehung willen etwa zwischen den Lernwelten des Deutschen als Fremd- gegenüber Zweitsprache CLILiG-bezogene terminologische Differenzierungen getroffen wurden (vgl. z.B. Haider/Helten-Pacher 2009), hat sich im Laufe der Weiterentwicklungen gezeigt, dass diese für die Beschreibung der Gesamtverhältnisse in den betreffenden Lernumgebungen keine definitorische Ideallösung anbieten (vgl. Haider/Wojnesitz in diesem Band). Gerade an solchen Beispielen kann man einmal die Funktion des CLIL als einem weitgefassten Oberbegriff erkennen, sowie zweitens die Zielabsicht, mit einer entsprechenden Bezeichnung gerade die Vielfalt der verschiedenen Umgebungen und Umsetzungsvarianten auch bei Deutsch als Zielsprache abzudecken und zwischen diesen systematischere Kooperationen zu ermöglichen – im Idealfall einschließlich näherer und präziserer terminologischer Bestimmungen.

Diesen Verhältnissen gilt es auch mit der vorliegenden Gesamtdiskussion in besonderem Maße Rechnung zu tragen. Einmal geht es darum, die Rolle des CLIL(iG) als einem Oberbegriff bzw. auch einer Grundlage für eine nähere Betrachtung und Analyse verschiedener fächerübergreifend-integrierter Deutschlernwelten zu verdeutlichen und zu festigen. Zweitens gilt es den obigen Ausführungen und den bereits zehn Jahre zurückgehenden Zielabsichten der „CLILiG-Diskussion“ entsprechend unterschiedliche schulisch-institutionelle Erwerbskontexte des Deutschen als Fremd-, Zweit-, und Bildungssprache zwar kontextspezifisch, aber gleichzeitig im Interesse gemeinsamer Zielsetzungen zu beleuchten und dabei besonders Synergiepotenziale und Kooperationsmöglichkeiten zu identifizieren und zu überprüfen. Als Einstieg und Grundlage bietet sich die Betrachtung des CLIL als Kontinuum an, welches hier (in Anlehnung an u.a. Haataja, 2010b) in Form der „CLIL-Spirale“ dargestellt wird.

Das Kontinuum des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens – Die CLIL-Spirale

Wie es bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt ist und oben auch angesprochen wurde, erfolgt die praktische Umsetzung des CLIL-Ansatzes in zahlreichen unterschiedlichen Umgebungen und Varianten. Der Ansatz hat sozusagen viele Gesichter – und die Tendenz ist eindeutig steigend, zieht man vor allem die durch die sprachlich-kulturelle Heterogenisierung der Schülerpopulationen immer häufiger anzutreffenden CLIL-artigen (Sprach-)Lernumgebungen in mehrsprachigen und -kulturellen Bildungskontexten mit heran. Geht man hier jedoch zunächst noch von einer etwas „konventionelleren“ Betrachtung des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenerwerbs aus, so lässt sich der CLIL-Ansatz insgesamt auf der Grundlage längerfristiger Beobachtungen und angrenzender internationaler Fachdiskussionen als ein Kontinuum ansehen. Anhand des Kontinuums können wiederum unterschiedliche Varianten bzw. Umgebungen des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenerwerbs gleichsam kategorisiert und sowohl zum Oberbegriff CLIL, als auch zueinander in Beziehung gesetzt werden. Besonders wenn hierbei neben inhaltlich-unterrichtspraktischen Gesichtspunkten (der Zielsprachenintensität, einer zielsprachlichen gegenüber sachfachlichen Fokussierung, etc.) auch sogenannte mehr administrativ-organisatorische Aspekte berücksichtigt werden, welche ja im Hinblick auf die Unterrichtspraxis von entscheidender Relevanz sein können, lassen sich die Dimensionen des Kontinuums sowie deren Beziehungen zueinander z. B. in Spiralform visualisieren:

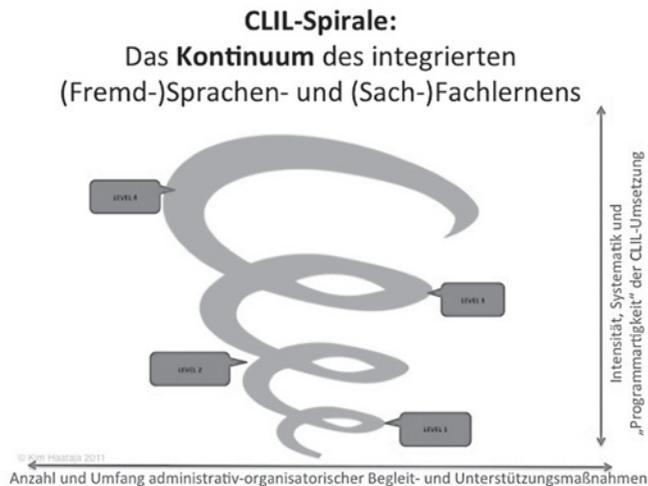


Abb. 1: CLIL-Spirale: Das Kontinuum des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens mit vier (exemplarischen) Umsetzungsebenen.

Entsprechend können in der hier abgebildeten Spirale (Abb. 1) zunächst einmal eine horizontale und eine vertikale Dimension unterschieden werden. Während die Horizontalachse hier die Anzahl und den Umfang der für die jeweilige CLIL-Umgebung notwendigen administrativ-organisatorischen Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen illustriert, steht die Vertikalachse entsprechend für die mehr inhaltlich-unterrichtspraktischen Variablen der (zielsprachlichen) Intensität, der Systematik und der gesamten Programmartigkeit der CLIL-Umsetzung. Mit den relativ abstrakten Begriffen der „Systematik“ und der „Programmartigkeit“ sind an dieser

Stelle Charakteristika gemeint, die im engeren Sinne sowohl administrativer wie auch unterrichtspraktischer Natur sein können. Hierzu können u. a. die Systematik der Zielsprachenverwendung in unterrichtlichen Kontexten oder aber auch die der Auswahl von (sach-)fachlichen Unterrichtsinhalten und deren curricularer Verankerung zählen. Entsprechend können mit „Programmartigkeit“ Prinzipien der unterrichtlichen Umsetzung nach bestimmten Vorschriften und Regeln (eines „Programms“) gemeint sein, sowie auch mehr organisatorische Verfahrensweisen, die bei einer stark programmartigen Natur der CLIL-Umgebung entsprechend strikter festgelegt sind, als dies bei anderen Arten der CLIL-Umsetzung der Fall ist. Trotz solcher – durchaus real gegebenen – Überschneidungen kann man grundsätzlich festhalten, dass die horizontale Dimension hier für die mehr administrativ-organisatorischen Aspekte steht, und die vertikale entsprechend die vorwiegend unterrichtspraktische Intensität und Systematik wiedergibt. Auf dieser Grundlage kann man sich nun das CLIL-Kontinuum so vorstellen, dass mit einer zunehmenden Intensität, Systematik und Programmartigkeit der CLIL-Praxis auch die Anzahl und der Umfang der für eine sachgerechte unterrichtliche Umsetzung des CLIL jeweils erforderlichen Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen steigen. Mit anderen Worten: Angebote zum fächerübergreifend-integrierten (Fremdsprachen-)Lernen im kleinen Umfang z. B. bei der Berücksichtigung von bestimmten curricular entsprechend vorgesehenen (Sach-)Fachinhalten als Teil des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts in einer spezifischen Unterrichtseinheit (etwa Level 1, vgl. Abb. 1) müssen keine besonderen administrativ-organisatorischen Maßnahmen bedeuten und setzen prinzipiell auch keine (systematische) Kooperation zwischen den Lehrkräften der betroffenen Fächer voraus. Diese Situation ändert sich jedoch in aller Regel, sobald man sich auf die nächste(n) Ebene(n) des Kontinuums begibt. Entsprechend könnten auch z. B. beim Übergang vom Level 1 auf Level 2 mit der Stärkung des dualfokussierten – d. h. expliziter sowohl auf die Zielsprache wie auch die (Sach-)Fachinhalte eingehenden – Profils der CLIL-Umsetzung gerade intensivere inhaltliche Kooperationen zwischen den beteiligten Fächern und deren Lehrkräften erforderlich werden. Somit könnten auch insgesamt größere Zeitkapazitäten für die Planung und Umsetzung der Erprobungen erforderlich werden, die an dieser Stelle oft auch Projektform annehmen und auch Inhalte aus mehreren Fächern einschließen können. Diese Verhältnisse sind exemplarisch in der Abbildung 2 (s. u.) wiedergegeben.

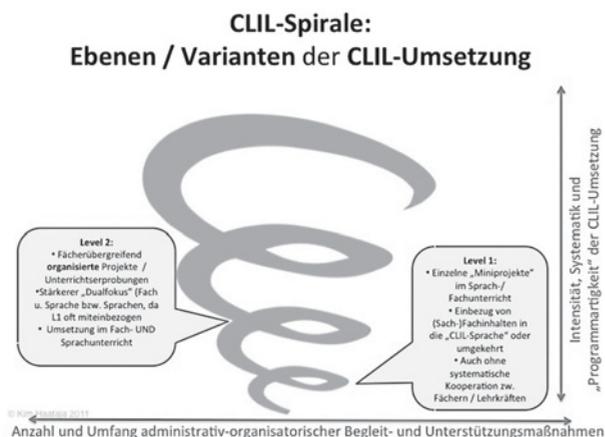


Abb. 2: CLIL-Spirale: Ebenen und Varianten der CLIL-Umsetzung: Charakteristika der Level 1 und 2 im Überblick.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Angaben zu den Eigenschaften der abgebildeten CLIL-Varianten keineswegs erschöpfend sind, sondern lediglich Beispiele für einige Charakteristika der jeweiligen Umsetzungsebene darstellen. Würde man beispielsweise auf der Grundlage einer solchen Kategorisierung die Initialplanung einer CLIL-Umgebung aufnehmen, so wären neben den hier angegebenen Aspekten unbedingt auch grundsätzliche Zielsetzungen der fächerübergreifenden Arbeitsformen explizit zu berücksichtigen. Entsprechend müssten auch Prinzipien der curricularen Verankerung bzw. Verzahnung der Unterrichtsinhalte gezielt in den Blick genommen werden, und zwar selbst bei intendierten Erprobungen in einem nur begrenzten Umfang und nicht nur im schulischen, sondern insbesondere auch im vorschulischen Bereich (vgl. z.B. Widlok 2011 und Goethe-Institut 2011). Ferner wären bei einer Planungsarbeit der angesprochenen Art die mehr administrativ-organisatorischen Aspekte dazu zu zählen, sollten sie auch an der Stelle noch nicht in dem Umfang vonnöten sein, wie bei intensiveren und systematischeren Varianten der CLIL-Umsetzung. Beispiele für entsprechende administrativ-organisatorische Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen, die in diesem Falle besonders für die CLIL-Umsetzung auf den Ebenen 3 und 4 charakteristisch sein könnten, lassen sich der Abbildung 3 entnehmen (s. Abb. 3).

Auch wenn diese Abbildung selbstverständlich kein detailliertes Bild über die Charakteristika und Erfordernisse einer bereits etwas systematischer und programmartiger intendierten CLIL-Umgebung vermitteln kann, lässt sich hier als Faustregel festhalten, dass mit der zunehmenden Intensität auch im Bereich der Lehrer(fort)bildung, der Zertifizierung sowie auch einer begleitenden Evaluation der Unterrichtspraxis mit andersgearteten Herausforderungen und Maßnahmen zu rechnen ist als etwa bei Erprobungen im kleineren Umfang bzw. mit geringerer Intensität. Dass aber begleitende und unterstützende Maßnahmen auch dort grundsätzlich erforderlich sind, kann als selbstverständlich und nachgewiesen gelten. Dementsprechend müssten sie auch bei einer vollständigeren und detaillierteren Analyse und Kategorisierung einer jeden die CLIL-Umgebung – vor allem einer im Sinne einer Planungsgrundlage – explizit festgehalten werden. Um noch abschließend auf die Rolle des Oberbegriffs CLIL sowie vor allem die Funktion der CLIL-Spirale zurückzukommen, kann man die Vielfalt der CLIL(iG)-Umsetzung – die „vielen

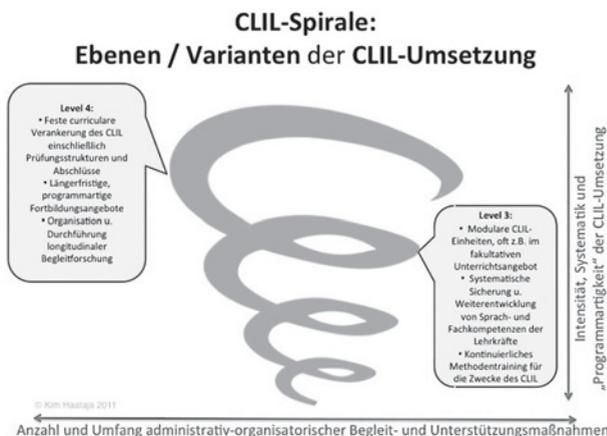


Abb. 3: CLIL-Spirale: Ebenen und Varianten der CLIL-Umsetzung: (Administrativ-organisatorische) Charakteristika der Level 3 und 4 im Überblick.

Gesichter des CLIL(iG)“ – anhand des spiralförmigen CLIL-Kontinuums z. B. wie folgt visualisieren (s. Abb. 4):



Abb. 4: „Die vielen Gesichter“ des CLIL(iG) – Die CLIL-Spirale als Visualisierungshilfe für die Vielfalt der CLIL(iG)-Umsetzung

Da diese Darstellung kein direktes Abbild einer entsprechenden empirischen Erhebung oder dergleichen wiedergibt, sind auf dieser Grundlage auch aussagekräftige Rückschlüsse etwa auf die Auftrittshäufigkeit unterschiedlicher CLIL-Umgebungen z. B. im europäischen Raum weder beabsichtigt noch möglich. Vielmehr dient die Präsentation dazu, die Vielfalt der CLIL-Umgebungen und damit auch die Breite der verschiedenen Möglichkeiten zu einer jeweils passenden, kontextadäquaten praktischen Umsetzung des Bildungsansatzes zu veranschaulichen. Darüber hinaus kann die Darstellung womöglich als Anregung und Orientierungshilfe für eine entsprechend weiterführende und detailliertere Betrachtung und Analyse der „CLIL-Landschaft“ dienen. Insofern, als das Deutsche als Zielsprache, sprich der Kontext des CLILiG, betroffen ist, wird mit der vorliegenden Gesamtdiskussion auch ein erster Versuch in diese Richtung unternommen.

Das Kontinuum des CLILiG – Umgebungen des fach- und sprachintegrierten Lernens mit Deutsch als Zielsprache

Trotz der interpretatorischen Risiken und auch Schwierigkeiten, die bei der Übertragung fest etablierter Terminologie in einen teils neuen – wenn auch angrenzenden – Fachzusammenhang gegeben sind, werden für die vorliegende Betrachtung als Einstieg die aus dem betreffenden Fachdiskurs gängigen Begriffe des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts (DaF) und des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) herangezogen. Die beiden Begriffe werden hier in einer ganz spezifischen Bedeutung verwendet, in besonderer Beziehung zueinander und mit dem alleinigen Ziel, die für den vorliegenden Gesamtrahmen gewählte terminologische Verfahrensweise zu präsentieren und damit auch ein Stück weit den Aufbau der Gesamtdiskussion zu beleuchten.

Dementsprechend ist hier unter dem Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) eine (Sprach-) Lernumgebung zu verstehen, in der der Erwerb des Deutschen als Zielsprache weitestgehend in Auseinandersetzung mit einem sogenannten formell-herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (FSU) und somit bei überaus starker Fokussierung auf die Zielsprache als Lernobjekt erfolgt. Oft liegt auch der Schwerpunkt ausschließlich auf formal-struktureller Sprachbeherrschung (vgl. deklarativer Kompetenz (z.B. Europarat 2001)) und weist nur wenig oder keine Berührung mit Inhalten weiterer für das betreffende Lernstadium curricular vorgesehener Unterrichtsfächer auf. Diese Verhältnisse bedeuten selbstverständlich nicht, dass der FSU der genannten Art qualitativ schwach oder sonst nicht zweckmäßig sein muss. Vielmehr ist hiermit gemeint, dass für die betroffene Lernumgebung die Charakteristika eines CLILiG-Profiles und damit solche eines fächer-übergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenerwerbs an sich nicht zutreffen. Unter Zuhilfenahme der oben vorgestellten CLIL-Spirale könnte eine DaF-Umgebung dieser Art z.B. wie folgt positioniert und dargestellt werden (vgl. Abb. 5).

Entsprechend könnte in der selbstverständlich eher theoretischen und im Interesse der vorliegenden Diskussion stark vereinfachten Darstellung am anderen Ende des Kontinuums eine Lernumgebung stehen, in der der Erwerb des Deutschen als Zielsprache wiederum in einer ganzheitlich-intensiven und vor allem (sach-)fachlichen Auseinandersetzung mit der Zielsprache erfolgt. Im Gegensatz zur DaF-Umgebung dient hier die Zielsprache Deutsch (gar) nicht als Lernobjekt, sondern „nur“ als Arbeitssprache, als Lernmedium zur Aneignung (sach-)fachlicher Inhalte in deutscher Sprache. Entsprechend würde eine solche Lernumgebung statt der oben angesprochenen formal-strukturellen eine vielmehr inhaltlich-funktionale Beherrschung der Zielsprache (vgl. etwa prozedurale Kompetenz, Europarat 2001) fördern – und vor allem auch voraussetzen. Ähnlich wie oben wäre auch hier an sich keine bewusste curriculare Verzahnung zwischen dem Fach- und dem Sprachunterricht vorhanden, wobei hier – anders als oben mit Blick auf sogenannte nicht-linguistische Fächer – sehr wohl bestimmte Kompetenzen in der Zielsprache von vornherein angenommen werden müssten, zumal der gesamte (Sach-)Fachunterricht in deutscher Sprache stattfindet.



Abb. 5: Varianten des CLILiG auf der CLIL-Spirale – DaF und DFU als Ausgangspunkt der Betrachtung

Versucht man diese Verhältnisse auf den Alltag zu übertragen, so könnte man sich eine DFU-Umgebung dieser Art als einen (Sach-)Fachunterricht vorstellen, der faktisch vollständig in der Zielsprache Deutsch stattfindet und auch entsprechende (erstsprachliche bzw. erstsprachenähnliche) Sprachkompetenzen voraussetzt. Damit wäre die Umgebung auch idealerweise für eine (möglichst homogen) L1-deutschsprachige Schülerpopulation vorgesehen. Ähnlich wie die DaF-Umgebung, so wäre auch die DFU-Umgebung jedoch keineswegs ohne Weiteres mit einem qualitativ schwachen bzw. nicht sachgerechten Unterricht gleichzusetzen. Ganz im Gegenteil könnten dort, wie auch in der oben skizzierten DaF-Umgebung, (theoretisch) Lernergebnisse erlangt werden, die den Zielsetzungen der jeweiligen Umgebung bestens nahekommen. Andererseits würde man aber auch hier gerade das Mehrwertpotenzial übersehen bzw. verkennen, welches aus Umgebungen des fächerübergreifend-integrierten Lernens insgesamt bekannt ist und den Herausforderungen einer zeitgerechten und zukunftssträchtigen (Fremdsprachen-)Bildung in besonderer Weise entspricht – und zwar sowohl mit Blick auf die Aneignung (sach-)fachlicher Inhalte wie auch den Erwerb und die Festigung von Sprachkenntnissen und -fertigkeiten – und dies eben nicht nur in Fremdsprachen, sondern in *allen* Sprachen des jeweils individuellen Sprachenrepertoires.

Wie bedeutsam diese Brückenschläge zwischen der Gestaltung schulisch-institutioneller (Fremd-)Sprachenbildung und den kommunikativen Erfordernissen der außerschulischen Wirklichkeiten sind, ist oben bereits an mehreren Stellen diskutiert worden. Für den schulisch-institutionellen Erwerb des Deutschen als Zielsprache zeichnen sich ebenfalls Entwicklungen ab, die „Extrembeispiele“ in der oben besprochenen Art der DaF-DFU-Gegenüberstellung immer mehr aus der Praxis in nur theoretisch-betrachtende Zusammenhänge verdrängen. Für die vorliegende Diskussion wurden exemplarisch Umgebungen ausgewählt, die solche Entwicklungen praxisnah, variantenreich und weltweit belegen.

Eine Auswahl von CLILiG-Umgebungen im Überblick – Zum Aufbau der vorliegenden Publikation

Vor dem oben dargestellten Gesamthintergrund sowie auf der Grundlage und in Weiterführung früherer internationaler Vorarbeiten zum Thema (vgl. u. a. Haataja 2007b, 2010b; Haataja et al. 2011) wurden für das Gesamtprojekt INNOCLILiG und die vorliegende Buchpublikation mehrdimensionale Zielsetzungen gesteckt. Unter „definitorischen Gesichtspunkten“ galt es in Ergänzung und Weiterführung früherer ähnlicher Entwicklungsschritte z. B. eine terminologische Verfahrensweise zu präsentieren, die es ermöglicht, ausgehend von der heute gängigen Stellung des CLILiG als Oberbegriff gerade die Vielfalt der unterschiedlichen CLILiG-Umgebungen zu demonstrieren. Ganz besonders sollten dabei eng angrenzende bzw. nah verwandte Erwerbskontexte des Deutschen als Bildungs-, Zweit-, Minderheiten- bzw. Regional- oder auch hochschulischer Fachsprache mitberücksichtigt werden können. Zur Visualisierung der CLILiG-Vielfalt und der näheren Charakteristika der einzelnen Umgebungen wurden Fallbeispiele vorgesehen, die – in vielen Fällen neben einer schriftlichen Beschreibung auch in Form einer Videodokumentation (s. z. B. Abschnitt 7 in diesem Band) – einen näheren Einblick in die didaktisch-methodische Gestaltung und die Zielsetzungen, sowie auch die mehr administrativ-organisatorischen Strukturen der betroffenen (Fremd-)Sprachenlernumgebungen ermöglichen. Auf dieser Grundlage sollte es schließlich möglich werden, gerade angesichts der fächerübergreifend-integrierten Umgebungen des Deutschererwerbs oft anzutreffende Bezeichnungen und Termini aufzugreifen und diese sowohl zueinander wie auch im Hinblick auf den Oberbegriff CLILiG in Beziehung zu setzen.

Diese Zielsetzungen konnten im vorliegenden Falle unter Zuhilfenahme der CLIL-Spirale und deren oben bereits (vereinfacht) skizzierter Übertragung auf den Kontext des CLILiG in Angriff genommen werden. In Anlehnung an thematisch angrenzende Fachdiskussionen sowie vor allem eine eingehendere Dokumentation und Analyse unterschiedlicher CLILiG-Umgebungen u. a. durch Befragungen und Interviews, sowie durch Unterrichtshospitationen und Videoaufzeichnungen konnten an dieser Stelle vier Varianten des CLILiG unterschieden und bei Berücksichtigung ihrer jeweils spezifischen (deutschsprachigen) Bezeichnungen auf dem CLIL-Kontinuum positioniert werden (s. Abbildung 6).

Die Charakteristika der vier hier abgebildeten CLILiG-Umgebungen, die unten im Zusammenhang mit den jeweiligen Abschnittsbeiträgen näher erläutert werden, entsprechen grundsätzlich solchen der vier weiter oben besprochenen Umsetzungsebenen des CLIL (s. z. B. Abbildungen 1 bis 3) und geben somit auch insgesamt das Zielprinzip der CLIL-Spirale in bezeichnender Weise wieder. Bei den hier berücksichtigten Varianten und deren Beziehung zum Oberbegriff des CLIL ist jedoch zu beachten, dass diese nicht überall die einzig möglichen Varianten des CLILiG auf der jeweiligen Umsetzungsebene (Level 1–4) darstellen. So wäre es z. B. durchaus denkbar, die Gestaltung fächerübergreifend-integrierter Deutschlernumgebungen vom Level 1 ausgehend neben der *sprachfokussierten* CLILiG-Variante des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts (FüDaF) – wie hier abgebildet – auch über die (*sach-*)*fachfokussierte* Variante des sogenannten fremdsprachlich bereicherten (Sach-)Fachunterrichts anzustoßen. Ähnlich wie im FüDaF in einem eher beschränkten Gesamtumfang und in „kleinen Portionen“ für die jeweilige Lerngruppe curricular vorgesehene (Sach-)Fachinhalte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht berücksichtigt werden, können (*sach-*)*fachfokussiert* – z. B. im künstlerisch-musischen Bereich, oder auch den immer beliebteren CLILiG-Fächern der Naturwissenschaften – u. a. deutschsprachige Termini und Begrifflichkeiten mit einer gezielten – zielsprachlichen und (*sach-*)*fachlichen* – Mehrwertfunktion moderat „serviert“ werden. Da es sich jedoch bei dieser Darstellung grundsätzlich um die vier Varianten und deren Positionierung auf dem CLIL-Kontinuum handelt, ist hier etwa die Unterscheidung zwischen zielsprachlich gegenüber (*sach-*)*fachlich* fokussierten CLILiG-Profilen nicht erstrangig relevant. Diese Verhältnisse werden jedoch an späterer Stelle noch genauer aufzu-



Abb. 6: Vier Varianten des CLILiG auf dem CLIL-Kontinuum: Vom fächerübergreifenden DaF-Unterricht zum sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht

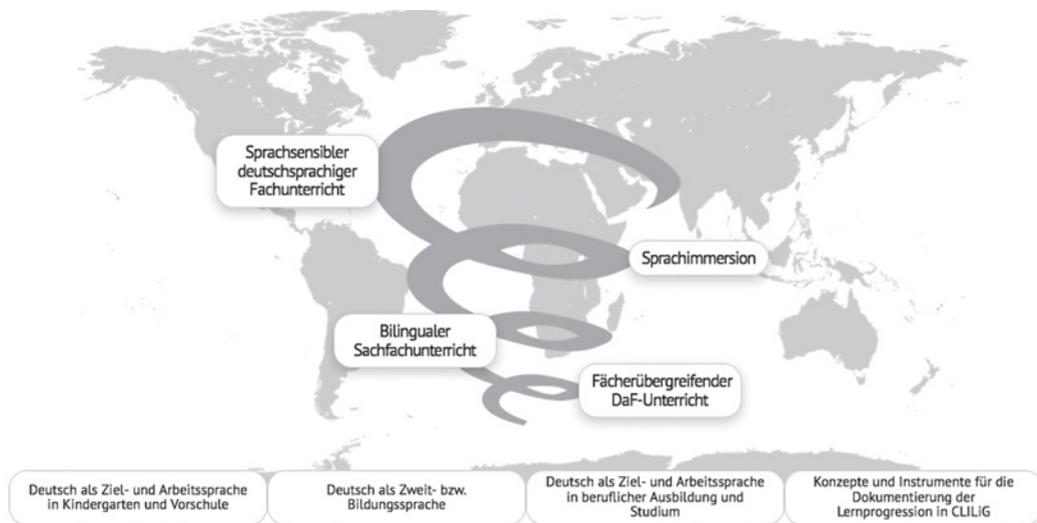


Abb. 7: Die Vielfalt des CLILiG: Deutsch als Fremd-, Zweit- und Bildungssprache – Schnittstellen, Brückenschläge, Kooperationspotenzial

greifen sein, und zwar z. B. bei der Besprechung neuartiger Verfahren zur Dokumentierung der (fächerübergreifenden) Lernprogression (im Abschnitt 6). Einen ganz besonderen Einblick in die Variante des FÜDaF eröffnet selbstverständlich der entsprechende Buchabschnitt (vgl. Wicke in diesem Band).

Was die hier exemplarisch berücksichtigten Umgebungen des CLILiG ferner angeht, so hat sich mit der Identifizierung dieser „CLILiG-Subtypen“ sowie deren Positionierung auf dem CLIL-Kontinuum auch weitgehend der formale Aufbau der vorliegenden Publikation ergeben. Gleichsam im Sinne einer „CLILiG-Progression“ und der Spiralstruktur entsprechend – wenn auch ohne jegliche Absicht zur Demonstration einer „je mehr, desto besser“-Haltung – erfolgt der Einstieg in die Gesamtdiskussion über die Variante des FÜDaF (mit Fallbeispielen zu Polen und multilingualen Lernergruppen in Deutschland) und wird fortgesetzt mit der Besprechung des bilingualen (Sach-)Fachunterrichts (mit Beispielen aus Schweden und den Niederlanden) im Abschnitt 3. Hieran schließen ähnliche Diskussionen um bereits insgesamt „programmartigere“ und auch intensivere Umgebungen der (partiellen) „Deutschimmersion“ in Kanada, USA und Australien an, sowie solche des sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterrichts, der hier anhand zahlreicher, (sach-)fachspezifischer Praxisbeispiele aus diversen Kontexten des deutschen Auslandsschulwesens – eines wichtigen Wegweisers der gesamten CLILiG-Entwicklung – besprochen wird. Insbesondere für den künftigen Entwicklungsweg des CLILiG in zunehmendem Maße wichtig ist schließlich die explizite Berücksichtigung der CLILiG-Vielfalt, die hier anhand unterschiedlicher Fallbeispiele zu Deutsch als Zielsprache in Kindergarten und Vorschule (Berlin) und als Zweit-, Bildungs- und Minderheiten- bzw. Regionalsprache (Österreich, Italien (Südtirol)), sowie zu Deutsch als Ziel- und Arbeitssprache einmal im Hochschulstudium (Rumänien, USA) und ferner bei umfassender interkontinentaler Projektkooperation bei starker (Sach-)Fachfokussierung und gesamtgesellschaftlicher Relevanz (Indien bzw. Russland) demonstriert wird.

Abgerundet wird die Gesamtdiskussion mit der Vorstellung neuartiger Verfahren zur Dokumentierung der fächerübergreifenden Lernprogression in CLILiG-Umgebungen sowie einer Kurzdarstellung entsprechender Erprobungen in einigen der hier berücksichtigten „immersiven Deutschlernwelten“. Im letzten Beitrag wird schließlich die Internetpräsenz des Projekts INNOCLILiG vorgestellt, die neben einer öffentlichen Informationsplattform zum Rahmenprojekt INNOCLILiG vor allem auch eine einzigartige Ergänzung zur Buchpublikation „Sprache und Fach“ darstellt: Über den unten abgebildeten Portaleingang können Leserinnen und Leser dieser Publikation eine „virtuelle Rundreise“ durch mehrere der hier berücksichtigten CLILiG-Umgebungen starten und – wie eingangs angefordert – vor Ort in den unterschiedlichen CLILiG-Umgebungen etwa von Finnland bis nach Alaska in die Gegebenheiten und Geschehnisse, d.h. in diesem Falle insbesondere in „Sprache und Fach“ gleichsam „live eintauchen“.

Literatur

- Bonnet, Andreas; Breidbach, Stephan: Bilingualer Unterricht : Bildungstheoretische Grundlegungen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze : Klett-Kallmeyer, 2013, S. 26–32
- Cummins, Jim: *Bilingual Education and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego : College Hill, 1984
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML): „*Learning through Languages*“ : *Project programme 2004–2007*. Graz, 2003. <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2004-2007/tabid/156/language/en-GB/Default.aspx> (03.02.2015)
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML): „*Learning through Languages*“ : *Project programme 2008–2011*. Graz, 2007. <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/tabid/154/language/en-GB/Default.aspx> (03.02.2015)
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML): „*Learning through Languages*“ : *Project programme 2012–2015*. Graz, 2011. <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/tabid/685/language/en-GB/Default.aspx> (03.02.2015)
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML): „*Languages at the heart of learning*“ : *Project programme 2016–2020*. Graz, 2015. <http://call.ecml.at/Portals/38/call-5-EN.pdf> (03.02.2015)
- EU-Kommission (Hg.): *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, 2003
- EU-Kommission (Hg.): *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, 2005
- EU-Kommission (Hg.): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice Unit. Brüssel, 2006
- Europarat (Hg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lehren, Lernen, Beurteilen*. München : Langenscheidt, 2001
- Europarat (Hg.): *Languages of Education, Languages for Education („Sprachen der Bildung, Sprachen für die Bildung“)* : *Webplattform für Ressourcen und Referenzen für plurilinguale und interkulturelle Bildung*. 2014. <http://www.coe.int/lang-platform>. (12.01.2015)

- Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen (finn. Opetushallitus) (Hg.): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. (Rahmencurricula für den grundlegenden Unterricht in finnischen Schulen ab 2016). Opetushallitus. Helsinki, 2014. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> (in finnischer Sprache) (03.02.2015)
- Frederking, Volker et al.: Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hg.): *Sprache im Fach : Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster : Waxmann, 2013, S. 131–147
- Geiger-Jaillet, A. et. al.: *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt a. M. et al. : Peter Lang, 2011
- Gierlinger, E.: Fremdsprache als Arbeitssprache in Österreich : Situation und Perspektiven. In: Krechel, H.-L. (Hg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in den Ländern Europas*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen : Narr, 2001, S. 86–102
- Goethe-Institut (Hg.): *CLIL in Deutscher Sprache in Italien : Ein Leitfaden*. Mailand : Eigendruck des Goethe-Instituts, 2011
- Haataja, K.: *Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten“ Rezepten? Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdspracherwerb*. Diss. Heidelberg. Marburg : Tectum, 2005
- Haataja, K.: Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrspracherwerbs“. In: *Frühes Deutsch 11*, 2007a, S. 4–11
- Haataja, K.: *Content and Language Integrated Learning in German : State of the art and development potential in Europe 2005–2007. Project synopsis on video*. 2007b. <http://clil-lote-start.uta.fi> (31.01.2015)
- Haataja, K.: *Content and Language Integrated Learning in German : State of the art and Development Potential in Europe. Final report. A complementary report to the DVD project synopsis*. Tampere : Juvenes Print, 2008. http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG_Final_Report.pdf (30.01.2015)
- Haataja, K.: CLIL : Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“? In: *Fremdsprache Deutsch 40*, 2009, S. 5–12
- Haataja, K.: Fach- und sprachintegrierter Unterricht. In: H.-J. Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften. Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 2010a, S. 1047–1054
- Haataja, K.: *Schule im Wandel : Fremdsprachenlehrkräfte nachhaltig fortbilden. In kleinen Schritten an den (CLIL-)Start. Fächerübergreifende Projekte im DaF-Unterricht. Ein Beispiel*. DVD-Material mit Begleitheft. Tampere / Kuopio : Offsetpaino L. Tuovinen Ky, 2010b
- Haataja, K.: 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, H. et al.: *Deutsch bewegt*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2011, S. 149–164
- Haataja, K. et al.: CLIL-LOTE-START: *Integriertes Sprachen- und Fachlernen in anderen Sprachen als Englisch : Für Einsteiger*. Eine Informationsbroschüre und interaktive Webplattform mit Fallbeispiel Deutsch als Zielsprache. Graz : Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates, 2011. Auch online: <http://clil-lote-start.ecml.at> (03.02.2015)
- Haider, B.; Helten-Pacher, M.-R.: CLILiG in Österreich? Erfahrungen und Konsequenzen aus der Teilnahme Österreichs am Projekt CLILiG. In: *Fremdsprache Deutsch 40*, 2009, S. 54–59
- Hallet, Wolfgang: Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze : Klett-Kallmeyer, 2013, S. 180–186

- Hallet, Wolfgang: Generisches Lernen im Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hg.): *Sprache im Fach : Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster : Waxmann-Verlag, 2013, S. 59–75
- Krechel, H.-L. (Hg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in den Ländern Europas*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen : Narr, 2005
- Leisen, Josef: *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)*. Bonn : Varus-Verlag, 1994
- Leisen, Josef: *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn : Varus-Verlag, 2003
- Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Stuttgart : Klett, 2013
- Maljers, A. et al.: *Windows on CLIL : Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague, The European Platform for Dutch Education, 2007
- Marsh, D.: *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris : University of Sorbonne, 1994
- Marsh, D., (Hg.): *CLIL/EMILE. The European Dimension : Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3. Jyväskylä, 2002
- Marsh, D.; Marsland, B. (Hg.): *Content and Language Integrated Learning : CLIL Initiatives for the Millennium*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999
- Marsh, D.; Langé, G.: *Using languages to learn and learning to use languages : An introduction to CLIL for parents and young people*. Jyväskylä, 2000
- Marsh, D. et al.: *Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften : Ein Leitfaden*. Graz : Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates, 2011. <http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=10P6lOu30xA%3d&tabid=2254&language=en-GB> (19.01.2015)
- ÖSZ: *Sprachsensibler Unterricht : Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern*. Webportal mit Konzepten und Materialien. 2015. www.sprachsensiblerunterricht.at (25.01.2015).
- Piepho, Hans-Eberhard: Kommunikatives Handeln und Diskurstüchtigkeit. In: Piepho, Hans-Eberhard: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frickhofen : Frankonius, 1974, S. 11–22
- Reich, H.; Krumm, H.-J.: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit : Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster : Waxmann, 2013
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek et al. (Hg.): *Sprache im Fach : Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster : Waxmann, 2013, S. 25–40
- Skuttnab-Kangas, T.; Toukomaa, P.: *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, Report written for Unesco. Tampere : University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports 15. 1976
- Thürmann, E.; Helfrich, H. (Hg.): *Bilingual Education in Secondary Schools : Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language*. Report of Workshop 12 A. Strasbourg : Council of Europe, 1993
- Vollmer, Hemut-Johannes: Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang; Königs Frank G. (Hg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze : Klett-Kallmeyer, 2013, S. 124–131
- Widlok, Beate: *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz : Einführung und Praxisbeispiele*. München : Goethe-Institut, 2011

Wicke, Rainer-E.: Die Umsetzung eines kommunikativ-pragmatischen Deutsch- als-Fremdspracheunterrichts an kanadischen Schulen : eine Fallstudie. In: Ders.: *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht – Genese und Entwicklung*. München : iudicium, 2012, S.167–214

Wolff, D.: Towards an advanced level programme in content-based language education. In: Van de Craen, P.; Perez-Vidal, C. (Hg.): *The Multilingual Challenge/Le défi multilingue*. Barcelona : Printolubro, 2001, S. 27–39