

CLIL in der Praxis: Was sagt die Forschung?

Ein Beitrag von Christiane Dalton-Puffer

Obwohl mittlerweile bereits an vielen Orten Erfahrungen mit CLIL in Deutsch (CLILiG) gesammelt werden, gibt es noch relativ wenig darüber nachzulesen. Etwas anders stellt sich die Sache für CLIL mit Englisch als Zielsprache dar: Hier ist in den letzten zehn Jahren eine umfangreiche Basis an Forschungsevidenz entstanden, in der es auch für CLILiG Interessantes zu entdecken gibt. Dieser Beitrag hat deshalb zwei Ziele:

1. Den Leserinnen und Lesern einige wichtige Einsichten der empirischen CLIL-Forschung in komprimierter Form zugänglich zu machen
2. Eine Orientierungshilfe für die kritische Lektüre von CLIL-Forschungsergebnissen zu sein.

Die Motivation zum Einsatz von CLIL nährt sich in erster Linie aus der Absicht, Sprachkompetenzen durch Erweiterung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts zu verbessern und dabei dennoch dieselbe Fachkompetenz wie beim Unterricht in der Erstsprache zu erreichen. Es werden häufig aber auch darüber hinaus gehende Erwartungen mit CLIL in Verbindung gebracht: vertieftes fachliches Lernen durch kognitive Stimulation, Zugang zu in anderen Sprachen vorhandenen Wissensbeständen, bessere Vorbereitung auf das Berufsleben im Zeichen der Globalisierung, vertieftes interkulturelles Verständnis und Sprachbewusstsein, eine stärkere Lerner-zentrierte, innovative Didaktik, Überwindung traditioneller Fachgrenzen und manches andere mehr. Eine wichtige Aufgabe der CLIL-Forschung ist es deshalb festzustellen, inwieweit diese positiven Annahmen mit konkreten Beobachtungen aus der CLIL-Realität untermauert werden können. Die folgenden Fragen gliedern den anschließenden kurzen Forschungsüberblick:

- Was lernen Schüler und Schülerinnen in CLIL Programmen?
- Wie erleben Lehrende und Lernende CLIL?
- Fachsprache oder Fremdsprache – Was charakterisiert den CLIL-Unterricht?
- Gibt es eine CLIL-spezifische Didaktik des CLIL Unterrichts?

CLIL hat viele ‚Realitäten‘, und das sollte man bei der Rezeption von Forschungsergebnissen im Auge behalten

Die oben genannte ‚CLIL-Realität‘ kann allerdings sehr unterschiedliche Formen annehmen, die von kurzen Projektphasen bis zum Unterricht nahezu aller Fächer in der CLIL-Sprache reichen. Dies wurde für den CLIL in German (CLILiG)-Bereich im Band Wicke & Haataja (2015) vielfältig dokumentiert. Für alle, die CLIL-Forschung betreiben und rezipieren, ergibt sich daraus die Notwendigkeit, nicht nur das Gemeinsame aller CLIL-Formen zu sehen (Doppelfokus auf sprachliche und fachliche Lernziele im Unterricht), sondern auch die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen spezifischer CLIL-Programme im Auge zu behalten. Ein praktikabler Ansatz, um die Vielfalt der CLIL-Realitäten besser in den Griff zu bekommen, ist die Unterteilung in zwei Haupttypen. Dies wird hier kurz verdeutlicht:

Typ-A: CLIL im Sachfach

Hard CLIL

Hauptziel: Sachfach

Curriculare Vorgaben: Sachfach

Wird unterrichtet von Sachfachlehrer*innen

Beurteilungsmaßstab: Sachfach

Typ-B: CLIL im FSU

Soft CLIL

Hauptziel: Fremdsprache

Curriculare Vorgaben: Sprachfach

Wird unterrichtet von Sprachlehrer*innen

Beurteilungsmaßstab: Sprachfach

Diese Gegenüberstellung zeigt die grundlegenden Unterschiede der beiden CLIL-Varianten auf. Diese sollte man mitbedenken, ehe man Forschungsergebnisse die auf einer Variante basieren, verallgemeinert.

Fazit: „nur weil ‚CLIL‘ drauf steht, ist nicht unbedingt die Art von CLIL, die mir vertraut ist, drin“.

Ebenso sollte man sich vergegenwärtigen, dass die konkrete Unterrichtssprache, die in CLIL zum Einsatz kommt, eine bestimmende Wirkung auf Vorkenntnisse, Motivation, und Sichtweisen der Beteiligten und somit letztlich auch auf die Ergebnisse hat. Es wird niemanden überraschen, dass in der Mehrzahl der Bezugnahmen auf ‚CLIL‘ eigentlich ‚CLIL mit Unterrichts- und Zielsprache Englisch‘ gemeint ist. Diese Folge der vorherrschenden Stellung der globalen Lingua Franca, die sich in zahlreichen Domänen von Popkultur, Wirtschaftsleben, Technologie und Wissenschaft bis zu internationaler Politik ausdrückt, bedeutet aber, dass nicht alle Aussagen, die zum Englischen gemacht werden, automatisch und unhinterfragt auf Deutsch als CLIL-Sprache übertragbar sind. Es ist nämlich nicht auszuschließen, dass manche ‚CLIL-Erfolge‘ eher den tatsächlichen oder auch imaginierten Vorteilen guter Englischkenntnisse geschuldet sind, als dem CLIL-Ansatz an sich.

Was lernen Schüler und Schülerinnen in CLIL-Programmen?

Ein vordringliches Anliegen aller Interessensgruppen war natürlich von Anfang an die Beantwortung der Frage, welche Lernziele CLIL-Schüler*innen erreichen. Bislang wurde in diesem Zusammenhang der Sprachkompetenz in der CLIL-Sprache das größte Augenmerk geschenkt. Dabei wird der Sprachstand von CLIL-Schüler*innen stets mit jenem ihrer Kollegen und Kolleginnen im Regelsystem verglichen und nicht (wie in der Immersionsforschung üblich) mit Muttersprachler*innen. Regelschüler*innen arbeiten mit der Zielsprache lediglich im konventionellen Fremdsprachenunterricht, während CLIL-Schüler*innen zusätzlich am zielsprachlichen Sachfachunterricht teilnehmen. Es ist daher wenig überraschend, dass CLIL-Schüler*innen ihren Altersgenoss*innen stets um etliche Testpunkte voraus sind und zwar häufig (und das heißt „nicht immer“!) in allen gemessenen Dimensionen von Sprachkompetenz. Der stärkste positive Effekt lässt sich allerdings im Wortschatz von CLIL-Schüler*innen beobachten.

Unter anderem hat Coyle (2008: 6) argumentiert, dass für diesen Vorsprung nicht nur der zeitlich intensivere Kontakt mit der Zielsprache verantwortlich ist, sondern auch ein qualitativer Unterschied bezüglich der Bandbreite von Gebrauchssituationen, mit denen CLIL-Schüler*innen im Sachfachunterricht umgehen müssen. (Mehr dazu in Abschnitt "Unterricht").

Eine Schwäche vieler Wirksamkeitsstudien war bisher allerdings, dass sie nicht den Sprachstand der CLIL- bzw. Kontrollgruppen vor Beginn des CLIL-Unterrichts erhoben. Erst in jüngster Vergangenheit sind Studien erschienen, die dies tun, und sie zeigen, dass CLIL-Schüler*innen bereits bei den Eingangstests signifikant bessere Ergebnisse erzielen und auch generell höhere Werte bei Sprachlernmotivation und Sprachtalent aufweisen (zum Beispiel Rumlich, 2016). Einigermaßen unerwartet ist jedoch, dass sie diesen Vorsprung während des Besuchs eines CLIL-Programms nicht weiter auszubauen scheinen. Ein Erklärungsansatz ergibt sich, wenn man die in allen bisherigen CLIL-Sprachstandsstudien eingesetzten Tests ansieht: Diese sind nämlich gängige und häufig standardisierte Sprachtests, die die alltagssprachliche kommunikative Kompetenz der Probanden erfassen. CLIL-Schüler*innen arbeiten jedoch im Unterricht vorrangig an ihren auf die Fachsprache bezogenen Kompetenzen in der Zielsprache. Bildungssprachliche Kompetenzen in Tests und Studien adäquat abzubilden, wäre ein wichtiger Entwicklungsbedarf.

Der offensichtliche Startvorteil von CLIL-Schüler*innen reflektiert ein Faktum, das nicht Teil der Konzeption von CLIL ist, sich aber in der Realität der Bildungssysteme doch so ergibt: CLIL ist de facto selektiv, denn CLIL-Programme ziehen verstärkt lerninteressierte und sprachlich begabte Schüler*innen aus bildungsnahen Familien an. Dieser Effekt ist zweifellos mitverantwortlich für Forschungsergebnisse, die besagen, dass die Lernzielerreichung im Sachfach bei CLIL-Schüler*innen ebenso gut ist wie bei ihren Altersgenoss*innen (ähnlich auch Tedick & Wesely 2015 für Immersionsprogramme in Nordamerika). Es bleibt abzuwarten, was passiert, wenn CLIL nicht mehr freiwillige Wahl von Schülern/Eltern ist, sondern Teil der Regelschule wird, wie dies seit Kurzem in Italien und in den technischen Schulen Österreichs der Fall ist. Auch in Schweden und den Niederlanden wird CLIL im berufsbildenden Bereich eingesetzt.

Wie erleben Lehrende und Lernende CLIL?

Im Zusammenhang mit CLIL wird vielfach davon ausgegangen, dass umfangreicher Kontakt mit der Zielsprache Lernen auslöst und ein explizites Eingehen auf sprachliche Phänomene nicht nötig ist. Teilen die unmittelbar an CLIL Beteiligten diese Ansicht? Eine Studie in Österreich unter angehenden Technikern und Technikerinnen und deren Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II hat diesbezüglich ein interessantes Ergebnis gebracht (Hüttner, Smit & Dalton-Puffer 2013): Zwar geben einerseits beide Gruppen nachdrücklich ihrer Überzeugung Ausdruck, dass Sprachlernen ein ‚learning by doing‘ ist, also implizit stattfindet. Doch bringt die Schülerseite eine insgesamt komplexere Sicht auf Sprachlernen zum Ausdruck: Schülerinnen und Schüler gewichten explizite Lernstrategien ebenso stark wie den impliziten ‚Erwerb‘. Diese Haltung der Schüler*innen liegt damit interessanterweise viel näher an den aktuellen Expertenmeinungen zum Thema, als jene der (Sachfach-)Lehrpersonen. Eine Studie aus Hongkong hat deutlich gezeigt, dass die berufliche Identität der Lehrperson einen beträchtlichen Einfluss auf die Gestaltung der Sprach- beziehungsweise Fachanteile im CLIL-Unterricht ausübt: Wenn Sprachlehrer*innen CLIL unterrichten, zeigt sich eine deutliche Tendenz zur Trivialisierung der Fachinhalte, während Lehrpersonen mit Qualifikation im Sachfach gewöhnlich unsensibel auf sprachliche Bedürfnisse der Lernenden reagieren (Kong 2009). Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind Berichte von Lehrpersonen mit Doppelqualifikation, wie es in den deutschsprachigen Ländern üblich ist, dass sie in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern unterschiedlich agieren (Dalton-Puffer 2007).

Auf der Seite der Schülerinnen und Schüler zeigen sich auffallende Unterschiede in der Einstellung von Neulingen und jenen, die schon mehrere Jahre CLIL-Erfahrung besitzen: CLIL-Neulinge fühlen sich stark unter Druck und beteiligen sich nach eigener Aussage tendenziell weniger aktiv am Unterrichtsgeschehen als in der Erstsprache. Andererseits haben sie sehr hohe Erwartungen in die positiven Auswirkungen dieser Unterrichtsform. Diese werden von erfahrenen CLIL-Schüler*innen nüchterner und vermutlich realistischer eingeschätzt; sie schreiben sich selbst jedoch eine entspannte Haltung bezüglich der spontanen Verwendung der Zielsprache zu. Zusammen mit der Befriedigung eine schwierige Herausforderung gemeistert zu haben, ergibt sich daraus für CLIL-Schüler*innen eine positive emotionale Bilanz (Seikkula-Leino 2007).

Fach- oder Fremdsprache – Was charakterisiert den CLIL-Unterricht?

Häufig wird pro CLIL argumentiert, dass die Sachinhalte einen bedeutungsorientierten Verwendungskontext für die Zielsprache hervorbringen, der im klassischen Fremdsprachenunterricht fehlt, jedoch der Entwicklung der Sprachkompetenz besonders förderlich ist (zum Beispiel Coyle, Hood, Marsh 2010). Dies zeichnet nicht nur ein einseitiges Bild des modernen Fremdsprachenunterrichts, sondern übersieht dabei auch die fundamentalen Ähnlichkeiten zwischen den beiden Lernkontexten, handelt es sich doch in beiden Fällen um schulische Sprachevents mit institutionell geprägten Zielsetzungen, Rollenverteilungen, Erwartungshaltungen und Kommunikationsbedingungen. Dieser Kontext ist den Lerner*innen bestens bekannt, und sie wissen im Gegensatz zu anderen Gebrauchskontexten der Zielsprache ‚wie Schule geht‘. Meiner Meinung nach ist dies als Faktor bei der Entwicklung emotionaler Sicherheit im Zielsprachengebrauch (siehe oben) nicht zu unterschätzen, er bedeutet aber auch, dass CLIL die Lernenden nicht automatisch auf alle situativen Anforderungen des Zielsprachengebrauchs vorbereiten wird und kann.

Zusätzlich unterstützen die typischen Eigenschaften von Unterrichtsgesprächen die Entwicklung von rezeptiven Fähigkeiten und die Bedeutungerschließung in der Zielsprache: Fragetechniken der Lehrenden, Wiederholungen, Paraphrasierungen und Feedback sowie die Multimodalität von Unterricht leisten alle einen Beitrag dazu. Im Hier und Jetzt des Unterrichtsgesprächs begleiten die Gesprächsteilnehmer/-innen ihre Aussagen mit Gestik und Körpersprache; nichtsprachliche Darstellungen von Unterrichtsinhalten sind häufig ebenfalls präsent (Scaffolding – siehe Artikel von Andreas Bonnet).

Eine weitere Eigenschaft des Unterrichtsgesprächs in CLIL ist die Verfügbarkeit eines alternativen Sprachcodes, der allen Teilnehmenden bestens vertraut ist, da er die systemweite Bildungssprache darstellt. Für CLILiG-Unterricht in Georgien zum Beispiel wäre das Georgische eine weitere Option, um das Verständnis der Unterrichtsinhalte bei den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen (scaffolding – siehe Beitrag von Andreas Bonnet auf dieser Seite). Bezüglich des Ausmaßes der Verwendung der Erstsprache im CLIL-Unterricht zeigen Beobachtungen eine große Bandbreite, die sowohl vom Grad der Sprachkompetenz von Lehrenden und Lernenden, als auch von gruppenspezifischen ‚Regeln‘ beeinflusst zu sein scheinen. Eine besonders starke Tendenz zum Switch in die Erstsprache gibt es beim Aushandeln von unterrichtlichen Abläufen (regulierende Funktion), aber auch beim Ausdruck von Humor und persönlicher Beziehung (interpersonale Funktion).

Die Phasen, in denen sich die Aufmerksamkeit auf die Sprache richtet, sind kurz und geschehen meist im Rahmen der Einführung von Fachausdrücken, wie ein Beispiel aus einer Finnischen CLIL-Geschichtsstunde veranschaulichen kann. Die Lehrperson erklärt den Begriff ‚apprentice‘ auf folgende Weise: „apprentices – they are the ones who are being trained“ und weist in der Folge auch auf die richtige Aussprache dieses Wortes hin. Vereinzelt sind auch Fälle dokumentiert, in denen Schüler*innen die Lehrperson auf Fehler in ihrer Aussprache von Fachausdrücken hinweisen. Andere Fragen von Sprachrichtigkeit werden jedoch routinemäßig übergangen, solange man ‚weiß, worum es geht‘. Möglicherweise ist diese Tendenz, Sprachrichtigkeit herunterzuspielen bei der Zielsprache Englisch besonders stark, da dessen globale Verwendung als Lingua Franca hier eine große Bandbreite an akzeptierter Varianz hervorgebracht hat. Es wäre interessant dies für Deutsch als CLIL-Sprache zu untersuchen.

Gibt es eine spezifische Didaktik des CLIL-Unterrichts?

Zuversichtliche Aussagen und Prognosen zum pädagogisch-didaktischen Innovationspotenzial von CLIL finden sich an zahlreichen Stellen der konzeptionellen und anleitenden CLIL-Literatur (zum Beispiel Mehisto, Marsh Frigols 2008, Coyle, Hood, Marsh 2010). Einer empirischen Überprüfung halten diese Annahmen aber selten Stand. So lautete zum Beispiel Badertscher und Bieris (2009) Befund zu Schweizer CLIL-Stunden (mit Deutsch und Französisch als CLIL-Sprache), dass deren Unterrichtsdesign sich in keiner Weise von jenen in der Erstsprache unterschied. Nüchtern betrachtet ist ein solches Ergebnis gar nicht so überraschend, denn der Unterricht wird, ob CLIL oder in der Erstsprache, von denselben Lehrpersonen in derselben Institution abgehalten. Dennoch ist es ihre Unterrichtsgestaltung, welche maßgeblich steuert, mit welcher Bandbreite von mündlichen und schriftlichen, rezeptiven und produktiven Gebrauchssituationen sich die Schüler*innen auseinander setzen müssen. So hat zum Beispiel ein Vergleich der Lerner*innensprache im Verlauf verschiedener Arbeitsformen in sozialwissenschaftlichen Fächern gezeigt, dass Rollenspiele ungleich mehr Anlass zum Gebrauch perspektivierender oder bewertender Sprachmittel geben als Gruppenarbeiten, Präsentationen oder der fragend-entwickelnde Großgruppenunterricht (in abnehmender Reihenfolge; siehe Llinares & Dalton-Puffer 2015). Rollenspiele wurden aber auch in sachfachdidaktischer Hinsicht als vielversprechend identifiziert. In einer Schweizer Untersuchung von CLIL-Biologie (Maillat 2010) stellte sich heraus, dass Schüler/-innen die CLIL-Sprache als eine Art ‚Maske‘ sahen, die ihnen ermöglichte, sich intensiver auf sensible und kontroverse Themen einzulassen, da sie keinen Gesichtsverlust befürchteten.

Im Lichte des oben gesagten ergibt sich als große Herausforderung für die CLIL-Entwicklungsforschung, eine integrierte Didaktik zu konzipieren, die Sprach- wie Sachfachexpert*innen Anknüpfungspunkte bietet, mit denen sie sich identifizieren können. Die Zweitsprachendidaktik in Nordamerika hat hier schon umfangreiche Pionierarbeit in Bezug auf bildungssprachliches Lesen und Schreiben geleistet (einen konzisen Überblick bietet der Artikel von Schleppegrell & O’Hallaron 2011). Inzwischen ist erfreulicherweise auch in den deutschsprachigen Ländern die Bildungswissenschaft zur Einsicht gelangt, dass die zahlreichen Lernerenden mit Migrationshintergrund, die ja ebenfalls in einer Zweitsprache lernen, ihrer Aufmerksamkeit bedürfen. Von den rezenten Arbeiten in den Bereichen Deutsch als Bildungssprache, sprachsensibler Unterricht und bilinguale Didaktik kann die CLILiG Community zweifellos profitieren (zum Beispiel Bachmann & Feilke 2014, Leisen 2017, Mercator Institut).

Schlusswort

CLIL-Lehrkräfte sind oft Pioniere und Pionierinnen, die über lange Zeiträume ohne die Gewissheiten einer in ihrer Umgebung etablierten Praxis arbeiten müssen. Sie werden dabei zu Grenzgängern in ihrem professionellen Handeln und stellen oft Fragen an ihre Praxis. In diesem Artikel wurde versucht Blitzlichter darauf zu werfen, wie in verschiedenen CLIL-Kontexten diese Fragen mit Hilfe von Forschungsarbeiten beantwortet wurden und werden.

Auf Grund der Vielfalt der Erscheinungsformen von CLIL ist es nicht möglich, hier kurz in drei Spiegelstrichen zusammenzufassen, wie der Forschungsstand zu CLIL sich darstellt. Man kann aber deutliche Tendenzen erkennen: die Lernenden finden CLIL-Angebote attraktiv und sie erwerben generell zufriedenstellende Sachfachkompetenzen, doch ist das positive Image, das CLIL hat, nicht eindeutig auf das Unterrichtsangebot zurückzuführen. Auch ist nachgewiesen, dass im CLIL-Unterricht Wortschatz offensichtlich gut gelernt wird und dass Rollenspiele förderlicher für eine reichhaltige Lerner*innensprache zu sein scheinen als Gruppenarbeit oder andere Sozialformen. Man kann auch nicht sagen, dass irgendein Fach für den CLIL-Unterricht ungeeignet wäre. Stärker handlungsorientierte Fächer wie Sport oder Kunst eignen sich für den Einstieg mit Schüler*innen mit geringeren Sprachkenntnissen. Und selbst die mitunter als ungeeignet eingestufte Mathematik hat den Vorteil, dass die sprachliche Begleitung rechnerischer Prozeduren ziemlich repetitiv ist. Geschichte stellt andererseits eher hohe Anforderungen an die Reichhaltigkeit sprachlichen Ausdrucks.

Die Herausforderungen für die Forschung liegen daher darin, fachsprachenbezogene und an das sprachliche Niveau der Lernenden angepasste curriculare Vorgaben zu entwickeln, die den Vorbereitungsaufwand für den Einsatz im Regelunterricht möglichst gering halten.

Für jene, die sich gern noch umfassender informieren möchten, gibt es nachstehend ein paar Hinweise auf aktuelle Forschungsliteratur und deutschsprachige Handbücher (englischsprachige finden sich im Beitrag von G. Bach auf dieser Internetseite)

Einige Leseempfehlungen

Deutsche Bücher

Doff, S. (Hrsg.) (2010). Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Tübingen: Narr. Dieser Band in der Serie Narr Studienbücher, bietet Beiträge vieler renommierter deutschsprachiger CLIL-ExpertInnen und verschafft einen breiten Überblick aus der Perspektive verschiedener Sachfächer, aber auch bezüglich fächerübergreifender Strategien und Fragestellungen.

Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.) (2013). Handbuch Bilingualer Unterricht. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Eine empfehlenswerte Informationsquelle mit 51 Kurzartikeln zu einer dementsprechend breiten Palette von CLIL-bezogenen Themen, inklusive einem Beitrag zu CLILiG.

Forschungsüberblicke

Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning – from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.

Nikula, T./Llinares, A./Dalton-Puffer, C. (2013). European research on CLIL classroom discourse. *International Journal of Immersion and Content Based Language Education* 1, 70-

100.

Pérez-Cañado, M. L. (2015). CLIL research in Europe: Past, present, and future, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 315-341.

Online-Zeitschrift (open access)

Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning (LACLIL)

[http://: laclil.unisabana.edu.co](http://laclil.unisabana.edu.co)

Einzelstudien

Die Beiträge in den folgenden Themenheften internationaler Zeitschriften geben Einblick in CLIL-Realitäten in verschiedenen internationalen Kontexten und aus einer Vielzahl von Forschungsperspektiven.

Language, Culture and Curriculum (2015), 28(1) Hrsg. J. Cenoz and Y. Ruiz de Zarobe

Language Learning Journal (2014), 42(3) Hrsg. C. Dalton-Puffer und T. Nikula

Language Learning Journal (2015), 43(3) Hrsg. T. Nikula und C. Dalton-Puffer

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (2007), 10(5)

Hrsg. D. Coyle und H. Baetens Beardsmore

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (2013), 16(3);

Hrsg. Y. Ruiz de Zarobe.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (2 Ausgaben 2018) Hrsg. Y. Ruiz de Zarobe und R. Lyster.

Im Text erwähnte Literaturangaben

Bachmann, T./Feilke, H. (Hrsg.) 2014. *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach: Klett.

Badertscher, H./Bieri, T. 2009. *Wissenserwerb im content-and-language integrated learning*. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt.

Coyle, D./Hood, P./Marsh, D. 2010. *CLIL - Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. 2008. *Content and language integrated learning: motivating learners and teachers*. <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (accessed 3 January 2017).

Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: Benjamins.

Hüttner, J./Dalton-Puffer, C./Smit, U. 2013. *The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes*. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* 16, 267-284.

Kong, S. 2009. *Content-based instruction: What can we learn from content-trained teachers' and language-trained teachers' pedagogies?* *Canadian Modern Language Review* 66, 233-267.

Leisen, J. 2017. *Handbuch Fortbildung: Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler*

Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.Llinares, A./Dalton-Puffer, C. 2015. *The role of different tasks in CLIL students' use of evaluative language*. *System* 54, 69-79.

Maillat, D. 2010. *The pragmatics of L2 in CLIL*. In Dalton-Puffer, C./Nikula, T./Smit, U. (Eds.) *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: Benjamins, 39-58.

Mehisto, P./Marsh, D./Frigols, M. 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: MacMillan.

Mercator Institut. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/> (accessed 6 March 2017).

Rumlich, D. 2016. Evaluating bilingual education in Germany: CLIL Students' General English Proficiency, EFL Self-Concept and Interest. Frankfurt etc.: Peter Lang.

Schleppegrell, M./O'Hallaron, C. 2011. Teaching academic language in L2 secondary settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 3-18.

Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education* 21(4), 328-341.

Tedick, D./Wesely, P. 2015. A review of research on content-based foreign/second language education in US K-12 contexts. *Language, Culture and Curriculum* 28, 25-40.

Wicke, R./Haataja, K. (Hrsg.) 2015. *Sprache und Fach: Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber.

Über die Autorin

Christiane Dalton-Puffer lehrt als Professorin angewandte Linguistik in der Ausbildung von Englischlehrer/-innen an der Universität Wien. Ihr erster Forschungsschwerpunkt war mittelalterliches Englisch, heute gilt ihr Interesse dem Erforschen der Verwendung der Zielsprache im Klassenzimmer, insbesondere in CLIL Klassen. Dies ist in zahlreichen Publikationen dokumentiert. (zum Beispiel in: *Discourse in CLIL classrooms* (Benjamins, 2007). Die Zusammenarbeit mit Kollegen aus anderen Fachdidaktiken ist für sie besonders interessant. Ein großes Anliegen ist ihr, Fachlehrkräfte von der zentralen Bedeutung der Sprache für die Vermittlung ihrer Fachinhalte zu überzeugen.

Kontakt: christiane.dalton-puffer@univie.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Christiane Dalton-Puffer