

WIE UNTERRICHTE ICH CLIL?

Abhängig davon wie die Vermittlung von Sachfachinhalten und Sprache im Unterricht miteinander verzahnt werden, gilt es, den Rahmenbedingungen entsprechend und zielgruppenorientiert differenziert zu planen. Nicht nur die Lernumgebung und die hier zu Grunde liegenden Voraussetzungen, sondern auch methodische und didaktische Prinzipien wie die Fragen nach einer Progression, nach Lerninhalten und Strategien (u.a.) müssen vorab und langfristig bedacht werden. Die grundlegenden Thesen, die die Goethe-Institute aus Mitteleuropa hierzu entwickelt haben, geben hier eine gute erste Orientierung.

MINT – LERNEN MIT CLIL

UNGARN – LITAUEN – SLOWAKEI – POLEN



© Dr. Cordula Hunold



© Dr. Cordula Hunold



© Dr. Cordula Hunold

WARSCHAUER THESEN ZUM INTEGRIERTEN (FREMD-)SPRACHEN- UND (SACHFACH-)LERNEN (CLILiG) FÜR DIE REGION MITTELOSTEUROPA

Die mit CLILiG beschäftigten Kolleginnen und Kollegen der Goethe-Institute Mittelosteuropas haben sich zusammengesetzt, um Thesen und Wünsche an CLILiG-Konzepte auszuarbeiten, die künftig Basis der Planung und Durchführung von Maßnahmen in der Region sein sollen.

Die Warschauer Thesen stehen zum Download zur Verfügung.

CLILIG-FORTBILDUNGEN AN PASCH-SCHULEN IN MITTELOSTEUROPA

Innerhalb der Partnerschulinitiative PASCH werden seit 2009 über das Goethe-Institut CLILiG-Fortbildungen in Mitteleuropa (MOE) durchgeführt. Von 2009 bis 2013 organisierten die damals in den Goethe-Instituten tätigen Experten für Unterricht (ExU) jährlich eine „CLIL-Akademie“ in Berlin, an der Deutsch- und Fachlehrende aus jeweils PASCH-Schulen in MOE teilnahmen.

2014 zeichnete sich ab, dass für die Lehrkräfte ein lokalerer Austausch sowie maßgeschneiderte Fortbildungen direkt an ihren Schulen eine sinnvollere Unterstützung darstellen würden.

Dem entsprechend wurde das Modell CLILiG-Coaching plus Workshop im November 2015 erstmals in Vilnius (Litauen) durchgeführt und zuletzt im April 2016 in Ungarn unter dem Titel CLILiG in der Sekundarstufe – Grundprinzipien, Ziele und Varianten. Auch in der Slowakei (Bratislava, siehe unten) gab es vergleichbare Projekte, und in Polen ist für Herbst 2016 über das Goethe-Institut Warschau ein „Coaching plus Workshop“ geplant.

DIE WORKSHOPS IM DETAIL

Der Workshop in Budapest hatte einen Umfang von 15 Unterrichtseinheiten, die Coachings an den Schulen umfassten jeweils 5 Unterrichtseinheiten. Das Referenten-Team (Kim Haataja/Rolf Kruczinna) hospitierte den CLILiG-Unterricht an zwei Schulen (1x Biologie, 1x Ethik), und es fanden Vor- und Nachbesprechungen mit den Lehrkräften statt.

Der Workshop in Vilnius umfasste 16 Unterrichtseinheiten, das Referenten-Team (Kim Haataja/Rolf Kruczinna) hospitierte in drei Biologiestunden in der Schule in Vilnius. Zudem gab es vor Ort jeweils Gespräche mit der Schulleitung. Ziele dabei waren:

- Darstellung und Anerkennung der CLILiG-Arbeit der Lehrkraft an ihrer eigenen Schule
- Erkennen eines Mehrwerts für die Schule durch eine CLILiG-Lernumgebung
- CLILiG als Argumentationshilfe für Eltern vor der Sprachenwahl ihrer Kinder
- Festlegung der nächsten Schritte zur Verankerung von CLILiG-Angeboten im schulischen Unterricht (und gegebenenfalls im nationalen Lehrplan – so in Litauen)
- Erörterung der Rolle des Goethe-Instituts bei diesem Prozess

Der Workshop in Bratislava (ohne Coachings), wurde ebenfalls als zweitägiger Workshop konzipiert. Er fand im November 2015 (Referentin: Annemone Geiger-Jaillet) statt und widmete sich der CLILiG-Lernumgebung in der Grundschule auf A1-Niveau.

Über diesen Workshop sollten Lehrkräfte als Multiplikatoren für CLIL (also auch für andere Fremdsprachen neben DaF) an ihrer Schule und in ihrer Region qualifiziert werden.

DIE ZUSAMMENSETZUNG DER CLILIG-TEAMS

Am Workshop in Budapest nahmen Deutsch- und Fachlehrkräfte (mit Lernenden der Sekundarstufe II und auf DaF-Niveau A1 bis B1) teil, die schon erste Erfahrungen mit CLILiG gemacht hatten oder auch regelmäßig CLILiG-Unterricht erteilen. Die Gruppe bestand pro Schule aus einem engagierten Lehrkraft-Team, das heißt aus einem/r Deutschlehrer/-in und mindestens einer Fachlehrkraft.

In Vilnius wurden zum Workshop neben Deutsch- und Fachlehrkräften mit CLIL-Erfahrung in der Sekundarstufe I und II auf DaF-Niveau A1 bis B1 auch Schulleiterinnen und Schulleiter der entsprechenden Schulen eingeladen. Außerdem nahmen am Workshop Vertreterinnen und Vertreter der litauischen Bildungsinstitutionen (Bildungsministerium, Zentrum für Bildungsentwicklung sowie des DAAD, der ZfA und des litauischen Deutschlehrerverband

teil. Der gesamte Workshop wurde gedolmetscht.

In **Ungarn** wurde der Workshop für PASCH-Schulen in Ungarn und Serbien organisiert. Die Coachings fanden an den PASCH-Schulen in Debrecen und Szeged statt.

In **Litauen** wurde der Workshop für Schulen organisiert, mit denen das Goethe-Institut bereits erfolgreich kooperiert, die Coachings fanden (vor und nach dem Workshop) an der PASCH-Schule in Vilnius statt.

Der Workshop in **Bratislava** brachte Sachfach- und Deutschlehrkräfte von Grundschulen aus Polen, der Slowakei, Ungarn und Rumänien zusammen.

Es empfiehlt sich, den Workshop vor (oder zwischen) den Coachings durchzuführen. Die Referenten passen den Workshop jeweils genau an die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Teilnehmenden an, – sie werden zum Beispiel vorab über eine Fragebogenaktion ermittelt –, und die Lehrkräfte können dann erworbene Kenntnisse direkt umzusetzen versuchen und auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüfen (lassen).

Projektpartner / Referenten:

Prof. Dr. Kim Haataja (Universität Tampere / Universität Heidelberg)

Rolf Kruczinna (ehemals Zentralstelle für das Auslandsschulwesen)

Prof. Dr. Anemone Geiger-Jaillet (Universität Strasbourg)

Kontakt:

Nijolia Buinovskaja, Leiterin der Spracharbeit, Goethe-Institut Vilnius

Eva Pritscher, Experte für Unterricht am Goethe-Institut Budapest

Dr. Cordula Hunold, Experte für Unterricht am Goethe-Institut Prag

LERNUMGEBUNGEN MIT CLIL



© colourbox.com

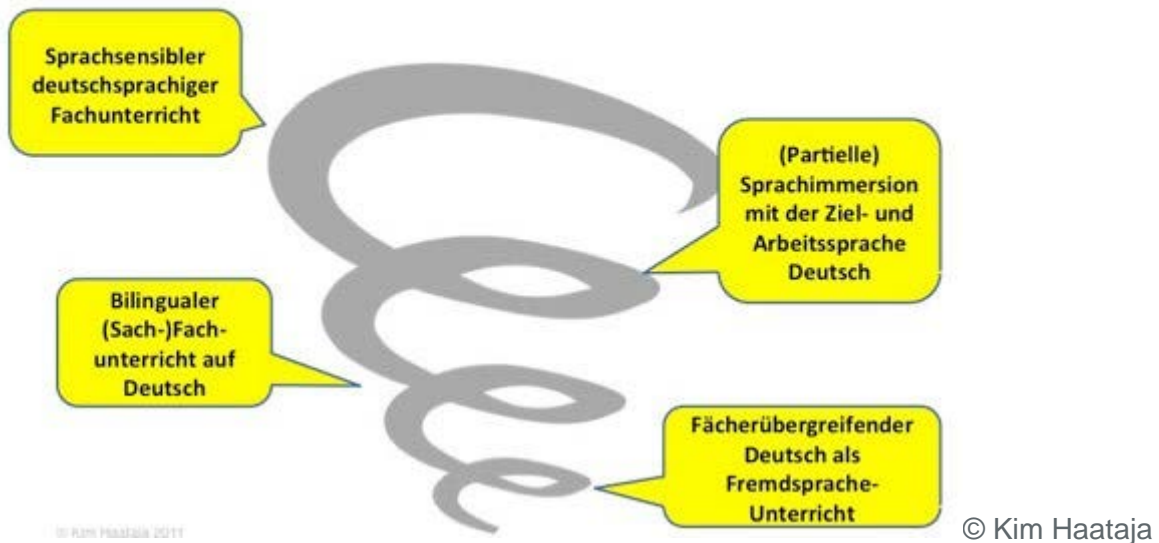
In einer heute sprachlich und kulturell zunehmend heterogenen Bildungslandschaft entwickeln sich unterschiedliche Herangehensweisen, wie der Sachunterricht mit Fremdsprachen oder aber Sachinhalte mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden werden können.

Je nach Zielgruppe, Lernfortschritt und Lernzielen und abhängig von institutionellen und curricularen Voraussetzungen gibt es inzwischen unterschiedliche Wege zur Gestaltung von CLIL-Lernumgebungen. Wir stellen hier vier Varianten vor, deren Bezeichnungen inzwischen in der CLIL-Landschaft einen festen Platz haben. Bei dieser Kurzbeschreibung beziehen wir uns auf die Publikation von Kim Haataja und Rainer Wicke (2015): Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München, in der sich für jedes Modell auch praktische Unterrichtsbeschreibungen finden.

Bei den CLIL-Varianten geht es immer um die Frage der Aneignung und Vermittlung von Sprache auf der einen Seite und Sachinhalt auf der anderen Seite. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von Kompetenzen, sich über sachbezogene Inhalte austauschen (Kommunikationsfähigkeit) und zu Lösungsprozessen (Diskursfähigkeit) beitragen zu können.

In den praktischen Modulen und Umsetzungsversuchen der Goethe-Institute im Ausland (u.a.) finden Sie weitere praktische Umsetzungsvorschläge.

Content and Language Integrated Learning in German
Varianten des integrierten (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachlernens in der
Ziel- und Arbeitssprache Deutsch



FREMDSPRACHE UND SACHFACHINHALTE GLEICHZEITIG UND GLEICHMÄSSIG ZU VERMITTELN, WIRD ÜBER UNTERSCHIEDLICHE CLIL-VARIANTEN VERSUCHT.

Fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF) formale Voraussetzungen:

Um den Fremdsprachenunterricht fachlich aufzuwerten und Sachinhalte in der Fremdsprache zu unterrichten, müsste die Lehrkraft sowohl gute Fremdsprachenkenntnisse als auch gute Sachkenntnisse in dem zu unterrichtenden Sachinhalt haben. Um dies zu gewährleisten, unterrichten eine Sprachenlehrkraft und eine Sachfachlehrkraft (z.B. ein Physiklehrer) ggf. gemeinsam im Tandem oder Teamteaching-Verfahren. Wenn die Rahmenbedingungen es erlauben, stehen ihnen dann die gemeinsamen Wochenstunden für diesen Unterricht zur Verfügung, d.h. z.B. 2 DaF-Stunden + 2 Physikstunden, so dass sie vier UE unterrichten könnten. Allerdings bedeutet diese Form einen zusätzlichen Planungsaufwand. Auch werden die Lehrkräfte meistens nicht für die zusätzlich anfallenden zwei Unterrichtseinheiten bezahlt.

Inhaltliche Voraussetzungen: Wie die inhaltliche Ausgestaltung dieses FüDaF-Unterrichts aussieht, wie sie curricular verankert und bewertet wird, ist in jedem einzelnen Fall zu prüfen. Themen und Lernziele sind vorab gemeinsam zu definieren, damit sowohl fachsprachliche als auch fremdsprachliche Kompetenzen vermittelt und erworben werden können. Im internationalen Vergleich schulischer Konzepte ist ein einheitliches Modell eines fächerübergreifenden handlungs- und projektorientierten Unterrichts unrealistisch – und auch nicht notwendig.

Bilingualer Sachfachunterricht

Auf der Basis des grundlegenden Prinzips der Zweisprachigkeit steht die Vermittlung des Sachinhalts stärker im Vordergrund als formbezogene bzw. auf die formale Sprachrichtigkeit fokussierte Verwendung der Fremdsprache. Für das Schulsystem in Deutschland definiert die KMK den B. S. als „Fachunterricht in den nichtsprachlichen Fächern [...], in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird“ (KMK, 2013: 3).

Fächer werden also in mehreren Sprachen unterrichtet, in welcher Reihenfolge oder Intensität die Sprachen zum Einsatz kommen, ist nicht festgelegt. Dass der sprachliche Anteil im b. S. nicht festgelegt ist, ist wohl auch ein Aspekt, der hinterfragt werden muss. Umgesetzt wird der b. S. z. B. in Modulform, also auf ein Thema konzentriert und zeitlich begrenzt, oder auch über einen längeren Zeitrahmen fest im Curriculum verankert. Die Leistungsanforderungen richten sich nach den Curricula der Sachfächer, nicht nach denen der verwendeten Fremdsprache, obwohl in der Zielsprache unterrichtet wird. Für die Lehrerbildung werden „systematische Möglichkeiten zu fächerübergreifender Lehrkooperation [,] sowie Materialwerkstätten und Pflege der zielsprachlichen Sensibilität“ empfohlen. (Thürmann, 76/77)

Unterrichtsmitschnitte als Beispiele für bilingualen Sachfachunterricht (s. InnoClilig-Seite) [GB1]

(Praxisbeispiele sind beschrieben in: Thürmann, Eike: Bilingualer Sachfachunterricht, in: Haataja/Wicke (2015), S. 51ff

Sprachimmersion

In einem Immersionsprogramm wird Sprache in einem so genannten „Sprachbad“ vermittelt, d.h. die Lernenden werden während der Unterrichtszeit in der Regel in mehreren Fächern programmartig und nach festen curricularen Richtlinien in der Zielsprache unterrichtet. Sie tauchen also durch eine authentische Sprachverwendung in das Klangbild der jeweiligen Zielsprache ein und nehmen sie so durch den vielseitigen und altersgerechten Input intensiv auf. Immersionsprogramme sind in zwei- bzw. mehrsprachigen Ländern leichter umzusetzen als in einsprachigen, weil es mehr Personal gibt, das in der Zielsprache korrekt kommunizieren kann und gleichzeitig die entsprechenden Schulfächer unterrichten kann (Mathematik, Biologie, Geschichte etc.).

Es hat sich bewährt, Gastlehrkräfte aus Deutschland (z.B. über das Projekt goethe.de/schulwaerts des Goethe-Instituts) für solche Zwecke an eine Schule ins Ausland einzuladen oder zu vermitteln.

Das in diesem Immersionsunterricht verwendete Unterrichtsmaterial ist häufig nicht speziell für diesen Anlass entwickelt, sondern es handelt sich meistens um das Material, das auch im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt wird, was i.d.R. angepasst werden müsste. Ideal sind natürlich authentische Lernmaterialien.

Sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht

Diese Form des CLIL-Unterrichts wurde und wird detailliert und qualifiziert durch Josef Leisen beschrieben und findet überwiegend im DFU an Deutschen Schulen im Ausland Anwendung. Sie setzt bei der Lehrkraft ein hohes Maß an Kompetenz im Fach und gleichermaßen in der Sprachenvermittlung voraus. Beides, die Vermittlung von Fachwissen ebenso wie die der Fremdsprachenkenntnisse sind von gleichmäßiger Bedeutung, mehr noch: Leisen geht davon aus, „dass Sprachbildung und Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden sind.“ [(vgl. Leisen: 2015, 118). Eine Beschreibung einiger praktischer Beispiele finden sich im Haataja/Wicke, 2015]

DIDAKTISCHE UND METHODISCHE PRINZIPIEN



© colourbox.com

Bisher gibt es keine Beschreibung der didaktischen und methodischen Prinzipien des CLIL-Unterrichts und damit auch keine Einordnung von praktischen Hinweisen in Begründungszusammenhänge von Handlungs- und Lernzielen, Fertigkeiten und dem sprachlichem Befund der entsprechenden CLIL-Fächer. Von daher gesehen bleibt immer eine gewisse Zufälligkeit und Beliebigkeit der empfohlenen methodischen Mittel bestehen. Die folgenden kurzen Bemerkungen zu Prinzipien des CLILiG-Unterrichts sollen helfen, diese Lücke zu schließen.

DIDAKTISCHE PRINZIPIEN

Gleichwertigkeit von Sachfach- und Sprachunterricht

Die Erreichung von Zielen und der Erwerb von Inhalten des ausgewählten Sachfachs sind zumindest ebenso wichtig wie der Spracherwerb bzw. der Erwerb von Strategien und Soft Skills. Grundprinzip des CLILiG-Unterrichts ist es also, dass Fachwissen im ausgewählten Sachfach und Sprachkompetenz in Deutsch gleichberechtigt entwickelt bzw. weiterentwickelt werden. Das heißt, dass sich der Deutschunterricht den Zielen, den Verfahren und der inhaltlichen Progression des Sachfachunterrichts unterordnen muss. Das gilt insbesondere für die sprachliche Progression im Deutschunterricht und die Vermittlung von Grammatik – soweit erforderlich.

Rolle der Prinzipien der Sachfachdidaktik des ausgewählten Sachfachs

Der CLILiG-Unterricht basiert auf den Prinzipien der Sachfachdidaktik des ausgewählten Sachfachs im nationalen Sachfachcurriculum.

Hier einige der wichtigsten Prinzipien, die vermittelt werden müssen:

Im CLIL-Unterricht sollte sichergestellt sein, dass

- die dem Sachfach zu Grunde liegenden Inhalte und die Fachlexik vermittelt werden,
- die für die Kommunikation im Sachfach notwendigen Kommunikationsverfahren (Definieren, Klassifizieren, Beschreiben, Vergleichen u. a.) vermittelt werden,
- die Lesestrategien als Grundlage für die Arbeit mit Texten im Sachfachunterricht vermittelt werden,
- die Sprachproduktionskompetenz vermittelt wird, die für die mündliche Kommunikation in der Unterrichtssituation sowie für die Bearbeitung schriftlicher Aufgaben und Prüfungsaufgaben erforderlich ist,
- Mittel technischer Kommunikation vermittelt werden, um z. B. Diagramme, Abbildungen, Grafiken etc. nutzen und in die Kommunikation einbeziehen zu können
- **Switchen**
- Die Lernenden sollten über die Inhalte des ausgewählten Sachfachs nicht nur in Deutsch, sondern auch in ihrer Erstsprache verfügen. D. h. dass sie insbesondere über die Fachlexik auch in L1 verfügen sollten. So können sie zwischen beiden Sprachen switchen

(das ist ausdrücklich erwünscht) und sich entsprechend ihrem Kommunikationsbedürfnis und ihren intellektuellen Möglichkeiten über ihr fremdsprachliches Niveau von z.B. A2 hinaus über ein Phänomen austauschen

Schlüsselqualifikationen

Hierzu zählen als Grundlage für ein erfolgreiches Agieren z.B.

- soziale Kompetenz als Basis für ein Lernen und Arbeiten im Team, z.B. in Gruppenarbeit, bei Diskussionen etc.
- Methodenkompetenz, d. h., dass die Lernenden sich selbstständig neue Informationsquellen erschließen, Arbeitsergebnisse angemessen präsentieren und Referate halten können.

Strategien

Über den gezielten Erwerb von Strategien können Lernende

- ihr Fachwissen und Sprachkönnen selbstständig erweitern. Sie lernen bei der Sprachrezeption kognitive Strategien anzuwenden, indem sie z.B. Vorwissen abrufen oder die Bedeutung von Strukturen auf Wort-, Satz- und Textebene erschließen etc.
- bei der Teilnahme *am Gespräch* Kommunikationsstrategien anwenden, wie z. B. Fragen stellen, Nachfragen, Kompensationsstrategien anwenden etc.
- Lern- und Arbeitsstrategien anwenden wie das Erstellen eines Glossars, das Nutzen von Tabellen als Vorstufe und Hilfsmittel zum Ordnen gewonnener Informationen
- soziale Strategien anwenden, indem sie z.B. bei der Zusammenarbeit mit anderen in der Gruppe gezielt Hilfestellungen seitens des Lehrers einfordern etc.

• Handlungsziele der Lernenden

- Ziele, Inhalte und Methoden des CLILiG-Unterrichts müssen kommunikative Kompetenz in der schulischen bzw. universitären Ausbildung, die auch die sprachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse einschließt, muss für jede Lernergruppe möglichst genau und differenziert beschrieben werden. Die Handlungsziele sind also lernerzentriert.

Aus den Handlungszielen einer Lernergruppe sind dann die jeweiligen Lernziele dieser Gruppe abzuleiten, natürlich unter Berücksichtigung der Lernpensen im Fach und in Deutsch, der fachlichen und fremdsprachlichen Lernvoraussetzungen sowie der zur Verfügung stehenden Lernzeit.

Dementsprechend sind auch die Lernziele und Lerninhalte innerhalb der vier Fertigkeiten auszuwählen. Wenn auch grundsätzlich davon auszugehen ist, dass die Lesekompetenz im CLILiG-Unterricht vorrangig zu entwickeln ist, so muss insbesondere bei der schriftlichen Kompetenz überprüft werden, inwieweit sie entwickelt werden kann und muss.

Die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben müssen also ihrer Wichtigkeit in der Ausbildungssituation gemäß entwickelt werden. Es ist deutlich zwischen ausbildungsspezifischem Verstehen (Lesen, Hören) und ausbildungsspezifischem Mitteilen (Sprechen, Schreiben) zu unterscheiden. Dabei gilt grundsätzlich die Reihenfolge: Rezeption vor Produktion. Das heißt: Zuerst werden Inhalte, Lexik, Redemittel erarbeitet, dann werden Inhalte, auch in größeren Zusammenhängen, über Lesetexte vermittelt. Anschließend wird das Gelesene/Besprochene primär beim Sprechen, gelegentlich auch beim Schreiben bedarfsgerecht aktiv angewandt. Ein Grund für diese Abfolge der Fertigkeiten ist, dass man so bei der Sprachproduktion auf bereits erarbeiteten Lernerträgen aufbauen kann.

Es ist vorteilhaft, fachspezifische Inhalte/Fachlexik grundsätzlich über schriftliche Vorlagen (Abbildungen, Texte) zu vermitteln. Der Lernende kann permanent darauf zurückgreifen. Lerner und Lehrer haben ein gemeinsames Referenzfeld, der Sprachlehrer kommt nicht in die Verlegenheit, einen Fachbegriff spontan korrekt und mit einfachen Worten erklären zu müssen. Berücksichtigung der sprachlichen Merkmale der Fachtexte

• Berücksichtigung der sprachlichen Merkmale der Fachtexte

- Bei der Auswahl der sprachlichen Lerninhalte ist auf die sprachlichen Merkmale der Fachtexte zu achten. Die Fachtexte aus dem MINT-Bereich weisen eine starke sprachliche Reduktion auf, sodass die zu vermittelnden morphologischen Strukturen nur sehr gering sind.

Das heißt in der Praxis: vielleicht kann man diese Dinge mit einem Praxisicon versehen? Siehe auch übernächster Abschnitt

Das betrifft z. B. die Morphologie des Verbs – hauptsächlich treten nur die 3. Person Singular und Plural, Indikativ, Aktiv im Präsens auf, das Präteritum findet sich nur in ganz bestimmten Textsorten an bestimmten Stellen, z. B. bei der Schilderung von Versuchsabläufen. Auch die Pronomina treten nicht in allen Formen des kompletten Paradigmas auf. D. h. dass nicht die „ganze“ A1/A2/(B1)-Grammatik bzw. die vollen Paradigmen des Verbs in allen Zeitstufen vermittelt werden müssen und sollten, sondern nur die Phänomene, die in den Fachtexten bei der Rezeption eine verständnistragende Rolle spielen. Das bedeutet aber auch eine andere Progression grammatischer Phänomene, als man sie aus der allgemeinsprachlichen Grammatikvermittlung gewohnt ist. Der Genitiv z. B. erscheint in allen MINT-Fachtexten sehr oft, sollte also auf A1 vorgezogen werden (nach Profile deutsch ist er auf B2 vorgesehen). Das gilt auch für Partizipien, das Passiv und den Passiv-Ersatz (lässt sich/lassen sich). Präpositionen sind sehr wichtig, sie müssen vor allem von der semantischen Seite her behandelt werden – auch sie müssen teilweise von B2/C1 vorgezogen werden.

Ähnlich verhält es sich mit Phänomenen, die für fachsprachliche Texte charakteristisch und für die Rezeption erforderlich sind und die im Kanon der allgemeinsprachlichen Lerninhalte sehr spät auftauchen,

wie z. B. fachspezifische Kommunikationsverfahren (beispielsweise Definieren, Klassifizieren, Beurteilen). Gleiches gilt für präzisierende und differenzierende Mittel (Rechts- bzw. Linkserweiterung des Nomens). Auch Wortbildung und Wortzusammensetzung, in Fachsprachen besonders häufig gebrauchte Präpositionen etc. sind dann zu behandeln, wenn sie in Texten auftreten.

Dahinter steht das Konzept einer Lern(er)grammatik. Danach sollten nur die Phänomene bewusst gemacht und geübt werden, die die Lernenden wirklich benötigen. Für alle diese Phänomene gilt grundsätzlich, dass sie verlässlich wiedererkannt werden müssen, nicht, dass sie unbedingt morphologisch korrekt gebildet werden können müssen.

• Echte Kommunikation im CLILiG-Unterricht

- Wenn es das Ziel des CLILiG-Unterrichts ist, dass die Lernenden in Schule, beruflicher Ausbildung und Universität in Teilbereichen von Sachfächern angemessen kommunizieren können, dann sind im Unterricht echte Sprechanlässe zu schaffen, bei denen die Lernenden als sie selbst kommunizieren und nicht in imaginierten Rollen, mit denen sie sich nicht oder nur schlecht identifizieren können. Solche Anlässe bieten Aufgaben, bei denen sie gemeinsam Probleme lösen, ihre Meinungen zu Arbeitsergebnissen austauschen, Projektarbeit machen usw. (ggf. in der Erstsprache), also Situationen, in denen echte Kommunikation stattfindet.

Progressionsprinzipien

CLILiG-Unterrichtsmaterialien weisen oft mehrere Progressionsprinzipien auf, nämlich eine fachliche, eine sprachliche, eine fertigkeitenbezogene und eine strategische Progression.

Da von Kompetenzen und den zugrunde liegenden Sprachhandlungen ausgegangen wird, die in der Kommunikation in der schulischen und universitären Ausbildung unerlässlich sind, gibt es in den CLILiG-Unterrichtsmaterialien i. d. R. keine lineare grammatische Progression, sondern eine fachliche Progression und damit auch eine lexikalische. Die Grammatikprogression ist sekundär.

Je nach Kommunikationsbedürfnissen werden die dafür benötigten Grammatik Elemente zugeordnet. Hier sind also die Prinzipien fachsprachlicher Didaktik vorherrschend.

Eine sprachliche Progression ist oft –zumindest bei MINT-Fächern – dadurch gegeben, dass die Komplexität des benutzten Sprachmaterials mit steigenden Übungs- und Aufgabennummern in einem Unterrichtsmaterialpaket zunimmt. Die fertigkeitbezogene Progression äußert sich meist in der Abfolge der Aufgaben zum *Lesen*, zur *Teilnahme am Gespräch* – darin ist *Hören* eingeschlossen - und zum *monologischen Sprechen*.

Grundsätzlich sollte im CLILiG-Unterricht folgende Abfolge gelten:

Vermittlung von

- wesentlicher Fachlexik
- Lesefertigkeit
- Hör- bzw. Hör-Seh-Kompetenz
- sprachlichen Mitteln
- von Produktionskompetenz

Ob man die Förderung der mündlichen Kompetenz (am Gespräch teilnehmen, zusammenhängend sprechen) der Förderung der schriftlichen Kompetenz vor- oder nachschaltet, hängt von den Lernenden, ihren Lernzielen und Lernvoraussetzungen ab. Diese Faktoren bestimmen auch, ob man Schreiben bzw. Sprechen als Ziel- oder Mittlerfertigkeit einsetzt.

In jedem Fall sollten Übungen und Aufgaben zur Förderung von produktiver Kompetenz am Ende der Förderung der Fertigkeiten stehen: Die Lernerträge bei Vermittlung der Fachlexik sind Voraussetzung für den Aufbau von Rezeptionskompetenz, die Lernerträge beim Aufbau der Rezeptionskompetenz – in dieser Phase wird auch das entsprechende Fachwissen erweitert – und ggf. die Vermittlung von Kommunikationsverfahren u. ä. sind Bedingung für den Aufbau der produktiver Kompetenz.

Zielsprache und Vermittlungssprache

Bei konfektionierten CLILiG-Unterrichtsmaterialien ist (oft aus Gründen der Reichweite des Einsatzes der Materialien) in den meisten Fällen die Zielsprache gleich der Vermittlungssprache. In diesem Fall ist darauf zu achten, dass die sprachliche Schwierigkeit angemessen ist und die Materialien so gestaltet werden, dass genügend Gelegenheit zum Switchen geboten wird. Ist die Erstsprache gleich der Vermittlungssprache, wie es z. B. im Team Teaching sein kann, wenn die Fachlehrkraft zuerst die Inhalte des Sachfachs in der Erstsprache vermittelt, so ist darauf zu achten, dass die Vermittlung in der Erstsprache und in der Zielsprache nicht unverbunden nebeneinander passiert, sondern dass die benutzten Materialien für den Lernenden erkennbar miteinander verzahnt werden.

METHODISCHE PRINZIPIEN

Teilnehmerzentrierung

Der methodische Ansatz der Teilnehmerzentrierung umfasst verschiedene methodische Prinzipien. Einerseits müssen das mögliche Vorwissen, die Vorerfahrungen, die Einstellungen, kurz die Lernvoraussetzungen, möglichst weitgehend einbezogen werden. Andererseits müssen die Interessen der Lernenden soweit wie möglich berücksichtigt werden. (Angebot zu speziellen Inhalten, Aufgreifen von Problemstellungen, Eingehen auf Lernerwünsche o.ä.).

Handlungsorientierung

Übungen und Aufgaben müssen handlungsorientiert sein. D. h. sie dürfen nicht mechanisch lösbar sein, sondern müssen Handlungsprozesse der Lernenden einbeziehen. Und die Lernenden aktivieren. Die Aufgabenstellungen müssen auf dem Lernweg so positioniert sein, dass überschaubare und zu bewältigende Abschnitte entstehen. Zu jeder Art von Input sind also Aufgaben zu stellen, die die Lernenden dazu bringen, sich mit den Inhalten aktiv auseinanderzusetzen und ihnen ermöglichen, die Lernerträge aufeinander aufzubauen

Fachliche Orientierung

Es besteht Einigkeit darüber, dass im CLILiG-Unterricht der Aufbau von Wissen im Sachfach und die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und Fragestellungen ebenso wichtig sind wie der Aufbau von Kompetenz in der Fremdsprache. Es muss also sichergestellt werden, dass die

erforderlichen Inhalte und Denkelemente im Sachfach, also die Fachlexik, vermittelt werden. Die Vermittlung von fachlichen Inhalten und fachspezifischer Lexik sollte im Idealfall in drei Schritten erfolgen:

- Präsentation des „neuen“ Inhaltes und des entsprechenden Terminus in einem Kontext, der seinen Begriffsinhalt möglichst genau abbildet,
- Verständniskontrolle,
- Einübung.

Für die fachlich nicht voll kompetente Sprachlehrkraft ist es empfehlenswert, fachliche Inhalte und Fachlexik mit Hilfe von originalen Abbildungen, Formel- und Einheitenzeichen (Tabellen, Diagrammen aus der Fachliteratur,) zu vermitteln. Dabei können auch sprachliche Mittel, wie z.B. Benennung, Beschreibung, Definition, Beispiele, Angabe von Bestandteilen etc. genutzt werden.

Die „schriftliche“ Vermittlung hat folgende Vorteile:

- Terminus und Begriffsinhalt werden präzise vermittelt,
- die Vermittlung ist anschaulich,
- es gibt mehr als einen Rezeptionskanal,
- die Vermittlung ist ökonomisch,
- autonomes Lernen wird ermöglicht und gefördert,
- die Vermittlung mithilfe schriftlicher Vorlagen gibt Lehrenden und Lernenden Sicherheit,
- bei der schriftlichen Lexikvermittlung kann sich die Lehrkraft die für ihre Lernenden optimale Erklärung in Ruhe heraussuchen und ggf. von einem Experten/einer Expertin korrigieren lassen,
- die Vermittlung mithilfe schriftlicher Vorlagen stellt Lehrenden und Lernenden ein gemeinsames Referenzfeld zur Verfügung.
- Bei der mündlichen Erklärung jedoch kommt das möglicherweise nicht bildunterstützte Hörverständnis erschwerend hinzu – was die Lernenden von dieser Erklärung „richtig verstehen“ und behalten, kann ein weiteres Problem darstellen.

Fertigkeitsorientierung

Übungen und Aufgaben im CLILiG-Unterricht müssen funktional sein und dürfen nicht primär auf die Vermittlung der sprachlichen Form ausgerichtet sein. Sie müssen jeweils ein klar erkennbares Übungsziel haben. Die Übungserträge müssen in anderen Zusammenhängen verwendet werden können, auf ihnen muss aufgebaut werden können. Das betrifft sowohl die Förderung der Fertigkeiten Lesen, Hören, Hör-Sehen, Sprechen und Schreiben, als auch die fachlichen und strategischen Ziele und Inhalte sowie die Schlüsselqualifikationen. (vgl. didaktische Prinzipien des CLILiG-Unterrichts). Dies gilt gleichermaßen für die Vermittlung von Fachlexik. Die Lehrkraft sollte vor der Erstellung ihrer Übung/Aufgabe das damit zu erreichende Lernziel möglichst präzise formulieren.

In der Regel gibt es für die meisten Lernziele eine optimale Übungsform.

Übungen

- zur Vermittlung und Einübung von Fachlexik,
- zum Leseverständnis (inkl. Lesestile),
- zum Hör-, bzw. Hör-Seh-Verständnis,
- zum Sprechen (dialogisch, monologisch),
- zum Schreiben.

Ganzheitliches Lernen

- Das Lernen im CLILiG-Unterricht sollte möglichst viele Sinne einbeziehen, die ja Informationskanäle darstellen und bei der Informationsaufnahme und –verarbeitung helfen. Dadurch werden beide Hirnhälften aktiviert und die Informationen besser vernetzt. Die zahlreichen Abbildungen, Versuche und Modelle in den MINT-Fächern bieten sich hier auch für den Einsatz im Deutschunterricht an. Sie fördern das „Begreifen“ und

Behalten. Auf diese Weise kommen Lernprozesse zustande, bei denen Erfahrungen und selbständiges Entdecken, Sinneswahrnehmung und Erkenntnis effektiv verknüpft werden. Die Freude am eigenständigen Entdecken fördert darüber hinaus den Behaltensprozess.

• **Induktives Vorgehen**

- Das CLILiG-Unterrichtsmaterial muss so angelegt und die Lernwege müssen so gestaltet sein, dass i. d. R. induktiv gearbeitet werden kann. Lernenden sollten also vom konkreten Beispiel oder Fall ausgehen und im Sinn des entdeckenden Lernens das Allgemeine, Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten etc. selbst herausfinden können. Das gilt sowohl für den Sachfachunterricht als auch für den Deutschunterricht – hier insbesondere bei der Erarbeitung grammatischer Inhalte (Sammeln, Ordnen, Systematisieren – SOS) und beim Erwerb der dazu erforderlichen Strategien.

• **Exemplifizierung**

- Im CLILiG-Unterricht muss möglichst viel exemplifiziert werden. In diesem Zusammenhang ist einerseits der Rückgriff auf die Vorerfahrung und das Vorwissen der Lernenden zu nennen, insbesondere im Sachfachunterricht. Hier steigern Beispiele die Anschaulichkeit und erleichtern den Lernprozess. Aber auch im Deutschunterricht können Phänomene leichter nachvollziehbar gemacht werden durch Einsatz von Elementen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, besonders über den Rückgriff auf das Englische, z. B. im lexikalischen und morphosyntaktischen Bereich, wenn vorausgesetzt werden kann, dass die Lernenden darüber verfügen.

• **Visualisierung**

- Grundsätzlich sollten im CLILiG-Unterricht Konzepte, Gegenstände, Verfahren, d. h. möglichst alle fachlichen Inhalte, so weit wie möglich visualisiert werden, um die Vorteile transparenter, visueller, sprachfreier oder spracharmer Darstellung, des Einsatzes mehrerer Kanäle bei der Informationsübermittlung und der Existenz eines gemeinsamen Referenzfeldes für Lerner und Lehrer zu nutzen. Die Visualisierung dient nicht nur der Transparenz der Darstellung von Inhalten, sondern fördert auch das Behalten. Sprachlehrkräfte sollten Abbildungen unverändert aus der Fachliteratur übernehmen. Diese Zeichnungen, Diagramme, Tabellen bilden Realität ab. Verändert eine Sprachlehrkraft z. B. ohne fachliche Beratung derartige Vorlagen, um sie seinen Zielen anzupassen, so konstituiert sie eine „neue Realität“, die nicht der Wirklichkeit entsprechen muss. Im besten Fall können ihre Lernenden nichts damit anfangen, im schlechtesten lernen sie etwas Falsches.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die erforderliche Qualität von Arbeitsblättern hinzuweisen: Es muss nicht nur „richtig“ sein, was auf dem Arbeitsblatt steht, das Arbeitsblatt muss auch optisch ansprechend gestaltet sein. Sprachlehrkräfte sollten Arbeitsblätter entweder mit der Sachfachlehrkraft zusammen gestalten oder sich das Arbeitsblatt von einem Experten/einer Expertin durchsehen lassen.

• **Spielen/spielerische Ansätze**

- Spiele oder spielerische Übungsformen können im CLILiG-Unterricht in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden. Einerseits zum vergnüglichen Lernen, z. B. beim Lernen der Fachlexik (z. B. Memory, Bingo), zum anderen auch zum Energieaufbau und zur Konzentrationsförderung.

Grundsätzlich lernt es sich beim Spielen leichter und nachhaltiger, denn Spielen ist mit Emotionen verbunden. Alles, was mit Emotionen verbunden ist, merkt man sich bekanntlich besser.

• **Methodische, mediale und soziale Vielfalt**

- Methodenvielfalt gewährleistet einen abwechslungsreichen Unterricht, in dem über lange Zeiträume ein hohes Maß an Konzentration aufrecht erhalten werden kann. Sie bezieht sich auf die intensive Nutzung sowohl konventioneller als auch neuer Medien. Insbesondere sind Übungen und Aufgaben einzusetzen, die ganzheitlich alle Sinne ansprechen oder spielerisches Lernen gestatten. Dies ermöglicht das Lernen in verschiedenen Lernstilen. Partner-, Gruppen- und Gemeinschaftsspiele fördern den Lernprozess, erhalten den Spaß am Lernen, erhöhen die Motivation und helfen, soziale Kompetenz zu entwickeln oder zu steigern.

Die unterschiedlichen Sozialformen müssen in Abhängigkeit von Lernziel und Aufgabenstellung praktiziert werden; Plenumsarbeit wechselt mit Partner- und Kleingruppenarbeit ab. In der Plenumsarbeit findet ggf. das Lehrgespräch mit Diskussion und Arbeitsaufträgen in einer Mischung von Darbietung und Entwicklung Anwendung, das – an die Erfahrungen der Lernenden anschließend – in die Fragestellung einführt, Wissenszuwachs und neue Betrachtungsweisen ermöglicht und zum Mitdenken anregt. In der Kleingruppen- und Partnerarbeit werden den Teilnehmenden Möglichkeiten der selbstständigen Erarbeitung neuer Inhalte, der Bearbeitung von Übungen, Aufgaben und Projekten, Formen der Zusammenarbeit und wesentliche gruppenspezifische Dimensionen vermittelt. Das Zusammenwirken von Arbeitsweise und Ergebnis, Prozess und Produkt wird im Sinne der Selbsterfahrung in ihrer Bedeutsamkeit erfahren. Auf diese Weise können die Wirkungen der verschiedenen Arbeitsformen erfahren und nachvollzogen werden, ihre Funktion und ihr Nutzen können erkannt und reflektiert werden.

• **Reflektivität**

- Reflexionsphasen sollten im CLILiG-Unterricht insbesondere nach Phasen der Eigentätigkeit angesetzt werden wie z. B. die Lexikalarbeit mithilfe schriftlicher Vorlagen, der Bearbeitung einer Leseübung, die Vorbereitung eines Referats, einer Präsentation etc. Sie dienen dem Vergleich der eigenen Arbeitsergebnisse mit denen anderer, dem Bewusstwerden und Nachvollziehen des eigenen Lernwegs, der Überprüfung der eigenen Ergebnisse und dem Nachdenken über Konsequenzen und Alternativen. So werden der Nutzen von Reflexion bestimmter Phasen, Prozesse und Ergebnisse direkt selbst erfahren.

• **Offene Unterrichtsgestaltung**

- Im CLILiG-Unterricht sollte nach dem Prinzip der offenen Unterrichtsgestaltung verfahren werden, bei der die Lernenden ihre Wünsche und Interessen einbringen können. Offene Unterrichtssituationen ermöglichen einen vielfältigen Umgang mit Interessen, Zielen, Inhalten und Erfahrungen. Besonders geeignet in diesem Zusammenhang sind z. B. das Arbeiten mit Lernstationen oder Projekten.

• **Lerner- und Lehrerrolle**

- Im CLILiG-Unterricht ergibt sich, wenn der Unterricht von einer Sprachlehrkraft erteilt wird, was sehr oft der Fall ist, eine Verschiebung von Kompetenzen: Die Lernenden haben vermutlich ein größeres Interesse am Sachfach als die Sprachlehrkräfte und bald mehr Kenntnisse im Sachfach als der Lehrende. Der/die Sprachlehrer/-in hat also nicht unbedingt (mehr) den Wissens- und Kompetenzvorsprung gegenüber den Lernenden, den er/sie im allgemeinsprachlichen Unterricht hat. Das gilt nicht nur für das zu vermittelnde Fachwissen, sondern auch für die zu benutzende Fachsprache. Das sollte die Sprachlehrkraft als Chance nutzen, denn diese Situation bietet Gelegenheit zu einem echten Austausch zwischen ihr und ihren Lernenden. Diese übernehmen i. d. R. bestimmte Funktionen des Lehrers/der Lehrerin kompetent (und taktvoll), wenn man sie lässt und nicht bevormundet. Der CLILiG-Unterricht ist also geprägt durch eine besondere wechselseitige Abhängigkeit zwischen Lernenden, Lehrer/-in und Unterrichtsmaterial, wobei letzteres Kompetenzträger sein sollte, wenn ein/e Sprachlehrer/-in den Unterricht erteilt.

Die Arbeit mit CLILiG-Unterrichtsmaterial setzt ein bestimmtes, grundlegendes Rollenverständnis voraus: Der Lernende ist im Unterricht vordringlich Subjekt des Lernprozesses und nicht Objekt von Unterweisungen. Die Lehrkraft schafft die Lernsituation und organisiert den Lernweg mithilfe des Unterrichtsmaterials. Im Unterricht gibt sie Impulse, leistet Hilfestellung und berät. Wichtig dabei ist, dass sie die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden respektiert und sich von diesen nicht in die vom Lernenden oft gewünschte Rolle der alleinigen Autorität und des allein für den Lernerfolg Verantwortlichen drängen lässt. Das Unterrichtsmaterial – möglichst mit einer Fachkraft zusammen erstellt, zumindest aber von ihr korrigiert - wiederum garantiert den Fachbezug und die fachliche Orientierung, fachliche Relevanz, Korrektheit und der Realisierung der Lernziele angemessen didaktisierte Vorlagen. Das Unterrichtsmaterial fungiert damit als fachliche Instanz und erhält Referenzfunktion.

Angstfreies Klassenklima

Dem Klassenklima ist angesichts der Kompetenzverschiebung im CLILiG-Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da es ein äußerst wichtiger Faktor beim Lernen ist. Ist es angstfrei, entspannt und durch gegenseitige Akzeptanz geprägt, so stellt das eine günstige Voraussetzung für eine Teilnahme aller am Unterrichtsgeschehen und für den Lernerfolg dar. Das Klassenklima ist u. a. durch – teils triviale Faktoren – positiv zu beeinflussen, wie z.B. durch

- Sitzordnung u. ä.

Sitzen die Lernenden in Hufeisenform oder im Kreis, so lässt sich aus den Individuen in einer Klasse leicht eine Gruppe bilden, da alle Augenkontakt miteinander haben. Die verbale Kommunikation wird durch Mimik und Körpersprache unterstützt, die Lernenden können miteinander in einen Dialog treten, wie er unter normalen Umständen stattfindet. Die Lernenden können direkt miteinander kommunizieren, die Kommunikation in der Klasse ist also nicht auf die Interaktion zwischen Lehrer/-in und Lerner/-in beschränkt.

- Umgang mit Zeit

Der Umgang mit Zeit ist ein starkes Steuerungselement und wichtiger Faktor für das Klassenklima. Lässt der Lehrer/die Lehrerin den Lernenden genügend Zeit z. B. für die Bearbeitung und den Vergleich der Arbeitsergebnisse, so resultiert daraus eine entspannte Lernatmosphäre. Zeit lassen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkraft/Lehrer die Entscheidung darüber, wie lange die Klasse für die zufriedenstellende Lehrkraft die Verantwortung für die Arbeit an einer Aufgabe an die Lernenden abgibt, sich also auch nicht einmischt, wenn er/sie der Meinung ist, dass die Klasse zu lange braucht. Drückt der Lehrer/die Lehrerin jedoch auf die Zeit, um den „Stoff“ der Stunde durch zu bekommen, so können Stress und Nervosität entstehen. Er/sie hat möglicherweise seine/ihre vordergründigen Lehrziele erreicht, die Lernenden aber kaum ihre Lernziele.

Korrekturverhalten

Bei Korrekturen interessieren vor allem die Fragen, wer im CLILiG-Unterricht wann und wie korrigiert.

Im CLILiG-Unterricht können sowohl sachlich/fachliche als auch sprachliche Fehler auftreten. Die Korrektur setzt die Kompetenz des Korrigierenden voraus. Eine fachlich nicht kompetente Sprachlehrkraft sollte sich also beim Auftreten fachlicher Fehler grundsätzlich zurückhalten. Sie sollte vielmehr ihren Lernenden die Möglichkeit überlassen, den Fehler selbst zu korrigieren. Diese Korrekturen werden von den Lernenden aufgrund ihres Lerninteresses, das Beliebigkeit im Umgang mit den fachlichen Inhalten ausschließt, verlässlich wahrgenommen, wenn der Lehrer/die Lehrerin signalisiert, dass er/sie diese Korrekturen wünscht (Sind alle einverstanden?), und seinen Lernenden genug Zeit dafür einräumt. Sollte einmal eine Korrektur aus der Klasse auch dann noch ausbleiben, kann der/die Lehrer/-in auf das Unterrichtsmaterial zurückverweisen.

Was die sprachliche Korrektur betrifft, so muss sich die Lehrkraft über den Grund, den Zeitpunkt und die Form im Klaren sein. Hinreichender Grund für eine solche Korrektur ist gegeben, wenn keine fachlich angemessene Kommunikation zustande kommt. Im CLILiG-Unterricht manifestiert sich dies in vielen Fällen dadurch, dass die Eindeutigkeit, Richtigkeit und Differenziertheit der inhaltlichen Aussage aufgrund ihrer sprachlichen Form nicht mehr gegeben ist. Ansonsten sollte man so wenig korrigieren wie möglich. Bei stark gesteuerten Unterrichtsphasen, wie z.B. einer Grammatik- oder Definitionsübung, kann die Korrektur direkt nach den einzelnen Items erfolgen, bei Lerner gesteuerten Unterrichtsphasen jedoch sollte die Korrektur nach Abschluss der entsprechenden Phase erfolgen, wenn überhaupt. In Phasen, in denen die Sprache Kommunikationsmittel ist, wie z. B. bei Präsentationen oder Diskussionen von Arbeitsergebnissen, darf die Lehrkraft keinesfalls in den Arbeitsprozess hinein korrigieren: Diese Korrekturen wirken schnell diskussionstötend, da die Lernenden sich in ihrer Rolle negiert fühlen. Wenn die Lehrkraft Fehler aus solchen Phasen aufarbeiten will, sollte sie das in Form einer Übung in der nächsten Unterrichtsstunde tun.

Wichtig ist die Form der Korrektur. Es wurde bereits gesagt, dass die Lernenden in der Regel bereit sind, die Lehrkraft aufzufangen und fachliche Defizite ihrerseits diskret und taktvoll auszugleichen, so dass sie ihr Gesicht wahren kann. Dementsprechend tut sie gut daran, weiche

Formen der Korrektur zu wählen, um die Atmosphäre von Toleranz, auf die sie angewiesen ist, zu erhalten. Harte Korrekturen, z. B. in Äußerungen hinein, zerstören eine entspannte, vertrauensvolle Atmosphäre und können schnell dazu führen, dass die Lernenden nicht mehr bereit sind, sich spontan oder ungeschützt zu äußern.

Non verbale Steuerungsmittel

Besonders wichtig in Zusammenhang mit dem Thema Klassenklima sind Körperhaltung und Stimmführung. Eine Lehrkraft, die entspannt sitzt, demonstriert damit, dass sie sich auf derselben Ebene versteht wie die Lernenden. Mit ihrer entspannten Körperhaltung, die es ihr selbst unmöglich macht, übergangslos eine Atmosphäre der Spannung zu erzeugen, stellt sie eine für den Lernenden berechenbare Situation her, die zu angstfreiem Handeln auffordert. Rangunterschiede werden auch durch Stimmführung signalisiert. Unnatürliche Intonation, Überakzentuierung bei der Aussprache, zu langsame Sprechweise, zu lautes Sprechen machen dem Lernenden deutlich, dass er letztendlich nicht als Partner verstanden wird.

Manifestation sozialer Kompetenz, Empathie, Toleranz

Ein wesentlicher Faktor zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines entspannten, angstfreien Klassenklimas ist der Wert, der auf die Entwicklung sozialer Kompetenz gelegt wird. Die Lernenden scheuen sich nicht, fachliche und sprachliche Schwierigkeiten offen zu legen, wenn ihnen dadurch kein Nachteil erwächst und die Gruppe hilfreich einspringt. In diesem Zusammenhang kann es u. U. angebracht sein, zusätzlich Redemittel bereitzustellen, die z. B. eine vorsichtige Formulierung von Meinungsunterschieden oder eine Hinterfragung fremder Meinungen erlauben. Ausrufe wie: Total falsch! sollten nicht auftreten.