



AUF DEUTSCH GEHT ES NATÜRLICH AUCH!

CLIL ERFOLGREICH UMSETZEN

Eine Handreichung für die Praxis

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

IMPRESSUM

Autorinnen

Dr. Edit Morvai
Bernadett Veress, MBA

Arbeitsgruppe CLIL-EMILE-DNL

Dr. Edit Morvai
Eddy Yvon
Bernadett Veress, MBA
Yannick Vonau

Herausgeber

Goethe-Institut Frankreich
17, avenue d'Iéna
75116 Paris
Frankreich
www.goethe.de/frankreich

Redaktion

Sabine Quenot-Mertes
Eddy Yvon
Yannick Vonau

Übersetzung ins Französische

Yannick Vonau

Redaktionelle Durchsicht der französischen Fassung

Eddy Yvon

Layout

Ágnes Vas

Diese Handreichung entstand im Anschluss an die Fortbildungsreihen „Auf Deutsch geht's natürlich auch!“ – Einführung in die EMILE-Didaktik im Primarbereich sowie Einführung in die DNL-Didaktik im Sekundarbereich (Oktober bis Dezember 2025). Die dort geführten fachlichen Diskussionen und die engagierten Beiträge der Teilnehmenden haben wertvolle Impulse für ihre Entwicklung gegeben.

Goethe-Institut Frankreich 2025
Alle Rechte vorbehalten

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

1. Zwei Lernreisen zum Einstieg

2. Das 4-Cs-Modell – ein Denkraum für CLIL

3. Gestaltungsprinzipien des CLIL-Unterrichts

4. CLIL-Unterricht planen

5. Lernprozesse im CLIL-Unterricht strukturieren

6. CLIL konkret: Planungsbeispiel zum Thema „Vergleichen von Brüchen“ – Fachliches und sprachliches Lernen integriert planen

7. Guter Unterricht im CLIL-Kontext

7.1 Merkmale guten Unterrichts

7.2 Professionelles Handeln der Lehrkraft im CLIL-Unterricht

8. CLIL konkret: Planungsbeispiel zum Thema „Wasserkreislauf“ – Fachunterricht und CLIL im Vergleich

9. CLIL altersgerecht umsetzen

9.1 CLIL im Kindergarten und in der Primarstufe – Sprache aus Handlung entwickeln

9.2 CLIL in der Sekundarstufe I – Fachliches Denken sprachlich aufbauen

9.3 CLIL in der Sekundarstufe II – Fachlich vertiefen, sprachlich präzisieren

10. Strategien für erfolgreiches Lernen im CLIL-Unterricht

11. Sprachhandlungen im CLIL-Unterricht

11.1 Rezeptive und produktive Sprachhandlungen

11.2 Sprachhandlungen und Unterrichtsphasen

11.3 Konsequenzen für die Unterrichtsplanung

12. Materialien und Lernumgebung im CLIL-Unterricht

12.1 Materialien im CLIL-Unterricht – Funktionen und Potenziale

12.2 Material übernehmen, anpassen oder selbst erstellen

12.3 Einen Fachtext für den CLIL-Unterricht vorbereiten

12.4 Der Lernraum als Denkraum

13. Texterschließung im CLIL-Unterricht

13.1 Texterschließung als Brücke zwischen Verstehen und Handeln

13.2 Texterschließung in der Unterrichtsplanung

13.3 Die Rolle der Lehrkraft bei der Texterschließung

14. KI sinnvoll nutzen bei der Vorbereitung der Texterschließung

15. Wortlisten im CLIL-Unterricht

15.1 Worttypen im CLIL-Unterricht
funktional unterschieden

15.2 Aufbau und Einführung von CLIL-Wortlisten

15.3 Nutzung und Weiterführung von Wortlisten im Lernprozess

16. KI sinnvoll nutzen beim Erstellen von Wortlisten

17. Grammatik im CLIL-Unterricht

17.1 Grammatik fachlich einbetten und funktional nutzen

17.2 Grammatik in der Texterschließung

17.3 Grammatik in der Textproduktion

17.4 Grammatik im CLIL-Unterricht begleiten und gezielt aufgreifen

18. Sprachproduktion im CLIL-Unterricht

18.1 Lernwege vom Verstehen zum Anwenden

18.2 Flipped Classroom – Unterrichtszeit für Sprache nutzen

18.3 Die Rolle der Lehrkraft in der Anwendungsphase

19. CLIL konkret: Planungsbeispiel zu den Themen „Wie Pflanzen Wasser aufnehmen“ und „Hitze in Städten“ – Von der Texterschließung zur eigenständigen Anwendung

20. Sprechkompetenz schrittweise aufbauen

20.1 Altersgerechte Präsentation im CLIL-Unterricht

20.2 Rückmeldung und Bewertung bei Präsentationen

21. Schreibkompetenz systematisch entwickeln

21.1 Die CLIL-Schreibwerkstatt

21.2 Differenzierung in der CLIL-Schreibwerkstatt

21.3 Feedback und Begleitung in der CLIL-Schreibwerkstatt

21.4 Schreiben in der Gruppe als Lernbrücke im CLIL-Unterricht

22. CLIL konkret: Planungsbeispiel zum Thema „Ursachen und Folgen der Industriellen Revolution“ – Vom gestützten zum eigenständigen Schreiben

23. Wiederholung im CLIL-Unterricht

24. Reflexion, Feedback, Lernstandsdiagnose und Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht

24.1 Reflexionsschleifen, Peer-Feedback und Rückmeldung durch die Lehrkraft

24.2 Lernstandsdiagnose und Leistungsbewertung

24.3 Zusammenspiel der Elemente – Reflexion, Feedback, Diagnose und Bewertung

25. KI sinnvoll nutzen bei Feedback, Lernstandsdiagnose und Leistungsbewertung

26. Lernen durch Lehren mit Lernpartner*innen im CLIL-Unterricht

27. Offene Lernformen, agile Lernsettings und Classroom-Management im CLIL-Unterricht

27.1 Offene Lernformen – Offene Wege, feste Ziele

27.2 Agile Lernsettings – Lernen in Etappen

27.3 Classroom-Management – Sicherheit für Sprache schaffen

28. Welche Kompetenzen braucht eine CLIL-Lehrkraft?

29. Sprachliche Weiterentwicklung von Fachlehrkräften im CLIL-Unterricht

Weiterführende Literatur

Weiterführende Links

Liebe CLIL-Lehrkräfte,

diese Handreichung lädt Sie ein, sich vertieft mit den Prinzipien, Gestaltungsmerkmalen und didaktischen Entscheidungen des CLIL-Unterrichts auseinanderzusetzen und die eigene Unterrichtspraxis reflektierend zu betrachten. Sie richtet sich sowohl an Lehrkräfte, die neu im CLIL-Unterricht sind, als auch an solche, die bereits über Erfahrung verfügen. Ziel ist es, Anregungen zur Reflexion, Planung und Weiterentwicklung des eigenen CLIL-Unterrichts zu geben und Orientierung dafür zu bieten, wie fachliche Anforderungen und sprachliche Zugänge im Unterricht sinnvoll miteinander verbunden werden können.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) verbindet fachliches und sprachliches Lernen systematisch miteinander. Lernende bewegen sich dabei in einem dynamischen Spektrum von Alltags- zu Bildungssprache. Beide Sprachebenen sind für fachliches Lernen bedeutsam und werden gezielt aufgebaut und weiterentwickelt. Sprache wird funktional in fachliche Lernprozesse eingebunden: Lernende nutzen sie, um gemeinsam zu denken, Zusammenhänge zu erschließen und fachlich zu handeln.

Für Lehrkräfte bedeutet CLIL-Unterricht, fachliche Lernprozesse so zu planen und zu begleiten, dass sprachliche Zugänge eröffnet, unterstützt und schrittweise erweitert werden. CLIL ist damit kein zusätzlicher Sprachunterricht, sondern eine bewusste, sprachensible Gestaltung von Fachunterricht, in dem Fach- und Sprachlernen untrennbar miteinander verbunden sind.

1. ZWEI LERNREISEN ZUM EINSTIEG

CLIL wird in konkreten Unterrichtssituationen erfahrbar. Es zeigt sich dort, wo Lernende fachlich denken, beobachten, vergleichen und Schlussfolgerungen ziehen sowie Sprache nutzen, um Wahrnehmungen zu ordnen und auszudrücken.

Die beiden folgenden Lernreisen führen in unterschiedliche schulische Kontexte: in den Sachunterricht einer Primarschulklasse und in den Geografieunterricht der Sekundarstufe. Trotz der unterschiedlichen Altersstufen, Fächer und sprachlichen Voraussetzungen zeigen sie gemeinsame Muster. In beiden Fällen wird fachliches Lernen durch handlungsorientierte Zugänge angestoßen, und Sprache wird nicht vorausgesetzt, sondern im Verlauf des Lernprozesses aufgebaut.

Die Lernreisen machen sichtbar, wie CLIL im Unterricht „arbeitet“: Zentrale Begriffe und Satzstrukturen entstehen aus konkreten Beobachtungen und Fragestellungen heraus. Alltagssprache dient als Ausgangspunkt, fachlich präzisere Sprache entwickelt sich Schritt für Schritt. Lehrkräfte agieren dabei als sprachliche Modelle, die Denk- und Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen.

Diese Beispiele zeigen, wie fachliches und sprachliches Lernen ineinandergreifen – unaufdringlich, situativ und wirksam. Als Auftakt bilden sie damit den Erfahrungsraum, auf den die folgenden Kapitel Bezug nehmen und aus dem heraus zentrale Prinzipien von CLIL verständlich werden.

LERNREISE 1 – SCHWIMMT ODER SINKT?

Sachunterricht im CLIL-Kontext der Primarstufe

Es ist eine dritte Klasse, kurz nach der Pause. Auf dem Tisch der Lehrkraft steht eine durchsichtige Schüssel mit Wasser. Daneben liegen ein Stein, ein Stück Holz, ein Plastiklöffel und ein kleines Stück Knete. Neugierig rücken die Kinder näher. Einige recken sich auf die Zehenspitzen, um besser zu sehen.

Schaut genau hin, sagt die Lehrkraft und lässt den Stein ins Wasser gleiten. Augenblicklich sinkt er zu Boden.

Oh!, entfährt es einem Kind.

Runter!, ergänzt ein anderes.

Die Lehrkraft greift diesen spontanen Moment auf und verweist auf zwei vorbereitete Bildkarten an der Tafel: *schwimmen* – *sinken*. Ruhig spricht sie die Wörter vor und deutet dabei auf die Karten.

Der Stein sinkt, sagt sie und unterstreicht das Wort mit einer klaren Handbewegung nach unten.

Dann folgt das Holzstück. Dieses Mal ein anderes Ergebnis.

Es bleibt oben, meint ein Kind zögernd.

Die Lehrkraft nickt und formuliert behutsam um:

Ja. Das Holz schwimmt.

An der Tafel ergänzt sie:

Der Stein sinkt. – Das Holz schwimmt.

Niemand muss diese Sätze abschreiben. Niemand muss sie fehlerfrei formulieren. Doch die Begriffe *schwimmen* und *sinken* sind nun sichtbar im Raum präsent – untrennbar verbunden mit dem eigenen Beobachten.

Die Kinder experimentieren weiter. Sie legen Gegenstände ins Wasser, zeigen, vergleichen, diskutieren mit Blicken, Gesten und einzelnen Wörtern. Sie greifen die Aussagen anderer auf, ergänzen, widersprechen, korrigieren sich gegenseitig – oft ganz ohne Eingreifen der Lehrkraft.



Diese hört aufmerksam zu, greift einzelne Beiträge heraus und modelliert Sprache:
Die Knete sinkt. / Der Plastiklöffel schwimmt.

Im Anschluss zeichnen die Kinder ihre Gegenstände. Neben den Bildern erscheinen Pfeile oder die Wörter *schwimmt* und *sinkt*. Bei manchen entstehen ganze Sätze, bei anderen bleibt es bei einem einzelnen Wort.

Zum Abschluss fragt die Lehrkraft:
Was habt ihr heute herausgefunden?
Nicht alles schwimmt., sagt ein Kind.
Schwere Sachen sinken., ergänzt ein anderes.

Fachlich haben die Kinder beobachtet, verglichen und erste Zusammenhänge erkannt. Sprachlich haben sie zentrale Begriffe gehört, verstanden, verwendet und wiedererkannt.

LERNREISE 2 - PLASTIK ÜBERALL?

Geografieunterricht im CLIL-Kontext der Sekundarstufe I

Die Stunde beginnt ohne Worte. An der Wand hängt ein einziges Bild: ein Strand, übersät mit Plastik. Flaschen, Tüten, Netze. Kein Arbeitsblatt, keine Aufgabenstellung – zunächst nur das Bild und eine spürbare Stille.

Dann fragt die Lehrkraft:
Was seht ihr?

Die Antworten kommen zögerlich, knapp, tastend:
Müll. / Plastik. / Schlimm.

Die Lehrkraft greift diese ersten Wortmeldungen auf und sammelt sie an der Tafel. Daneben eröffnet sie eine zweite Spalte mit der Überschrift *Folgen – Was passiert dadurch?*

Nun verlangsamt sich das Gespräch. Die Gedanken sind vorhanden, doch die sprachlichen Mittel sind noch im Aufbau. Die Lehrkraft greift unterstützend ein und bietet sprachliche Haltepunkte an, die sichtbar im Raum stehen:

- *Das Problem ist ...*
- *Eine Folge davon ist ...*
- *Das führt dazu, dass ...*

Die Lernenden arbeiten in Gruppen. Ihre Sprache ist noch tastend und nicht durchgängig präzise – aber sie ist sachlich, zielgerichtet und wird von der angebotenen Struktur getragen.

Eine Gruppe hält fest:

Das Problem ist zu viel Plastik im Meer.

Darunter:

Eine Folge davon ist, dass Tiere sterben.

In der anschließenden Präsentation wird nicht einfach abgelesen. Die Stichpunkte dienen als gedankliche Leitplanken. Sie helfen, Zusammenhänge zu entfalten, Argumente zu ordnen und Inhalte verständlich zu machen. Sprache folgt dem Denken – und verleiht ihm Form.

Zum Ende der Stunde fragt die Lehrkraft:
Was war heute schwierig?

Eine Lernende antwortet:

Die richtigen Wörter zu finden.

Und was hat geholfen?, fragt die Lehrkraft weiter.

Die Sätze an der Tafel., sagt jemand.

Dass wir zuerst reden durften., ergänzt ein anderer.

CLIL zeigt sich hier nicht in perfekten Fachtexten, sondern darin, dass fachliches Denken möglich wurde, weil Sprache gestützt, nicht vorausgesetzt war.

Gemeinsame Perspektive

Die beiden dargestellten Lernreisen aus dem Sachunterricht der Primarstufe und dem Geografieunterricht der Sekundarstufe I verdeutlichen auf exemplarische Weise, was unter CLIL im Fachunterricht zu verstehen ist.

In beiden Beispielen steht das fachliche Lernen eindeutig im Zentrum des Unterrichts. Die Lernenden beschäftigen sich mit konkreten fachlichen Fragestellungen: Sie beobachten physikalische Eigenschaften von Materialien oder analysieren ein geografisch-ökologisches Problem. Sprache tritt dabei nicht als eigenständiger Lerngegenstand in den Vordergrund, sondern ist eng mit dem fachlichen Handeln verknüpft.

Zugleich wird Sprache bewusst sichtbar gemacht. Zentrale Begriffe, Satzmuster und sprachliche Strukturen werden im Unterrichtsverlauf angeboten, modelliert und im Raum präsent gehalten. Weder in der Lernreise zum „Schwimmen und Sinken“ noch in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Plastikmüll“ wird vorausgesetzt, dass die Lernenden bereits über die notwendigen sprachlichen Mittel verfügen. Stattdessen werden diese im Moment des fachlichen Bedarfs zur Verfügung gestellt.

Charakteristisch für beide Beispiele ist der Einstieg über Alltagssprache. Erste Beobachtungen, spontane Reaktionen und einfache Formulierungen bilden die Grundlage für weiteres Denken. Diese alltagsnahen Äußerungen werden aufgegriffen, reformuliert und schrittweise in fachlich präzisere Sprache überführt. Auf diese Weise entsteht Bildungssprache nicht isoliert, sondern aus dem fachlichen Kontext heraus.

Die Lernreisen zeigen außerdem, dass sprachliche Unterstützung kein Vereinfachen fachlicher Inhalte bedeutet. Im Gegenteil: Durch sprachliche Entlastung wird kognitive Arbeit erst möglich. Die angebotenen Wörter, Satzanfänge und sprachlichen Strukturen dienen als Denkwerkzeuge, die es den Lernenden erlauben, Beobachtungen zu ordnen, Zusammenhänge herzustellen und Ergebnisse zu formulieren.

CLIL wird in diesen Beispielen somit als ein Unterrichtsansatz sichtbar, der fachliches und sprachliches Lernen systematisch miteinander verbindet. Sprache fungiert dabei nicht als Hürde, sondern als Brücke zum fachlichen Verstehen. Genau darin liegt der gemeinsame Kern beider Lernreisen – und ein zentrales Verständnis von CLIL im schulischen Fachunterricht.



Zum Mitnehmen

CLIL wird im konkreten Unterricht sichtbar: Dort, wo Lernende handeln, beobachten und denken, entsteht Sprache aus dem fachlichen Tun heraus.

2. DAS 4-CS-MODELL – EIN DENKRAHMEN FÜR CLIL

Die beiden Lernreisen zeigen CLIL in seiner konkreten Unterrichtspraxis. Sie machen sichtbar, wie fachliches Lernen, sprachliches Handeln und gemeinsames Denken im Unterricht ineinandergreifen. Um diese Beobachtungen einzuordnen und systematisch zu beschreiben, bietet sich ein Blick auf ein etabliertes konzeptionelles Modell des CLIL-Unterrichts an: das sogenannte 4-Cs-Modell.

Das 4-Cs-Modell wurde von Do Coyle, Philip Hood und David Marsh entwickelt und versteht CLIL nicht als Methode, sondern als umfassenden Unterrichtsansatz¹. Es bietet einen Orientierungsrahmen, um die Verbindung von Fachlernen und Sprachlernen bewusst zu denken, zu planen und zu reflektieren. Im Zentrum stehen vier miteinander verschränkte Perspektiven: fachliche Inhalte (Content), Sprache als Medium des Lernens (Communication), kognitive Prozesse (Cognition) sowie soziale, kulturelle und lebensweltliche Kontexte (Culture).

In den vorgestellten Lernreisen lassen sich diese vier Perspektiven bereits erkennen, ohne dass sie explizit benannt werden. Fachliche Fragestellungen stehen im Mittelpunkt des Unterrichts, Sprache wird als Werkzeug genutzt, um Beobachtungen zu ordnen und Zusammenhänge auszudrücken, Lernende werden zu anspruchsvollem Denken angeregt, und unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen werden als Ausgangspunkt des Lernens einbezogen. Das 4-Cs-Modell macht diese Zusammenhänge sichtbar und bietet eine gemeinsame Sprache, um das im Unterricht Beobachtbare systematisch zu fassen.

Content bezeichnet dabei die fachlichen Inhalte und Lernziele einer Unterrichtseinheit. Der fachliche Anspruch bleibt im CLIL-Unterricht zentral und wird nicht zugunsten sprachlicher Aspekte reduziert. Sprache dient dem Fachlernen und unterstützt die Erschließung, Durchdringung und Vertiefung fachlicher Inhalte.

Communication verweist auf die Nutzung von Sprache im Fachunterricht als Mittel des fachlichen Handelns. Lernende beschreiben, erklären, vergleichen oder begründen Sachverhalte sprachlich; entsprechende sprachliche Mittel werden im fachlichen Kontext genutzt, sichtbar gemacht und schrittweise weiterentwickelt.

Cognition umfasst die Denkprozesse, die im Unterricht angeregt werden, etwa beobachten, ordnen, vergleichen, erklären oder bewerten. Diese kognitiven Anforderungen werden im CLIL-Unterricht bewusst gestaltet und durch gezielte sprachliche Unterstützung zugänglich gemacht. Sprache fungiert dabei als zentrales Denkwerkzeug.

Culture schließlich bezieht sich auf die sozialen, kulturellen und lebensweltlichen Dimensionen des Lernens. Dazu gehören alltagsnahe Kontexte, unterschiedliche Lern- und Kommunikationsstile sowie der bewusste Umgang mit Mehrsprachigkeit und Vielfalt in Lerngruppen, die im CLIL-Unterricht als Ressource verstanden werden.

Das 4-Cs-Modell ist kein starres Schema, sondern ein Denk- und Reflexionsrahmen. Es unterstützt Lehrkräfte dabei, Unterrichtseinheiten ausgewogen zu planen, fachliche, sprachliche und kognitive Schwerpunkte bewusst zu setzen und Lernprozesse systematisch zu reflektieren. Dabei müssen nicht in jeder Unterrichtsphase alle vier Perspektiven gleichermaßen sichtbar sein. Entscheidend ist vielmehr, wie sie im Verlauf einer Unterrichtseinheit zusammenwirken und sich gegenseitig stützen. In diesem Sinne bildet das 4-Cs-Modell die konzeptionelle Grundlage für die im nächsten Kapitel dargestellten zentralen Gestaltungsprinzipien.



Zum Mitnehmen

Das 4-Cs-Modell bietet einen Denkrahmen für CLIL, in dem Fachinhalte, Sprache, Denken und Lernkultur gemeinsam geplant und im Unterricht wirksam miteinander verbunden werden.

¹ vgl. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning

3. GESTALTUNGSPRINZIPIEN DES CLIL-UNTERRICHTS

Das 4-Cs-Modell bietet einen konzeptionellen Rahmen, um CLIL als ganzheitlichen Unterrichtsansatz zu verstehen. Für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung stellt sich jedoch eine weiterführende Frage: Wie lassen sich diese vier Dimensionen im Unterrichtsalltag umsetzen?

An dieser Stelle setzen die Gestaltungsprinzipien des CLIL-Unterrichts an. Sie übersetzen die im 4-Cs-Modell beschriebenen Dimensionen in didaktische Leitlinien für die Praxis. Die Prinzipien konkretisieren, wie fachliches Lernen geplant, sprachliche Unterstützung gestaltet und kognitive Prozesse angeregt werden können – unabhängig von Fach, Schulstufe oder sprachlichem Ausgangsniveau der Lernenden.

Die CLIL-Gestaltungsprinzipien sind dabei nicht als Checkliste zu verstehen, sondern als Orientierung für bewusste didaktische Entscheidungen. Sie machen sichtbar, worauf es im CLIL-Unterricht ankommt: fachliche Klarheit, gezielte sprachliche Unterstützung, lernförderliche Aufgaben und Unterrichtsarrangements, die Denken, Handeln und Sprache miteinander verbinden.

Auf diese Weise bilden die folgenden Prinzipien die Brücke zwischen dem konzeptionellen Rahmen des 4-Cs-Modells und der konkreten Unterrichtspraxis. Sie greifen das in den Lernreisen Beobachtbare auf und machen es als strukturierte, übertragbare Unterrichtslogik zugänglich.

Fachliches Lernen gezielt in den Mittelpunkt stellen

Ausgangspunkt jedes CLIL-Unterrichts ist ein fachlicher Lernanlass, der Lernende zum Beobachten, Vergleichen, Analysieren, Bewerten oder Argumentieren anregt. Sprache dient dabei als Mittel, um fachliches Denken zu ermöglichen und sichtbar zu machen. Im CLIL-Unterricht gilt nicht das Prinzip „zuerst Sprache, dann Fach“, sondern fachliches Lernen wird von gezielter sprachlicher Begleitung getragen. Lernende können ihr fachliches Verständnis zeigen, auch wenn ihre sprachlichen Mittel noch nicht vollständig oder korrekt ausgeprägt sind. Sprache trägt das Fachlernen – sie ersetzt es nicht.

Sprache sichtbar machen statt voraussetzen

Fachliches Denken ist stets sprachlich vermittelt. Im CLIL-Unterricht werden die sprachlichen Anforderungen des Fachs daher bewusst sichtbar gemacht. Visualisierungen, zentrale Fachbegriffe, Wortlisten, Satzanfänge, sprachliche Muster und wiederkehrende Strukturen geben Lernenden Orientierung dafür, wie im Fach beschrieben, erklärt, verglichen oder begründet wird. Auf diese Weise wird fachliches Denken sprachlich zugänglich und kann im Unterricht gemeinsam entwickelt werden.

Alltagssprache als Einstieg ins fachliche Denken nutzen

Alltagssprache spielt im CLIL-Unterricht eine zentrale Rolle, da sie den Einstieg in fachliche Fragestellungen ermöglicht, Vorwissen aktiviert und sprachliche Hemmschwellen senkt. Kurze Aussagen, unvollständige Sätze oder gestische Beiträge sind dabei keine Defizite, sondern notwendige Brücken in den Lernprozess. Diese alltagsnahen Äußerungen werden aufgegriffen, weitergeführt und schrittweise in fachlich präzisere Sprache überführt.

Bildungssprache schrittweise gemeinsam entwickeln

Alltagssprache öffnet den Lernraum, Bildungssprache erweitert ihn. Bildungssprache entsteht dabei nicht automatisch, sondern umfasst jene Begriffe, Strukturen und Ausdrucksformen, die für fachliches Erklären, Begründen und Reflektieren notwendig sind. Im CLIL-Unterricht wird sie gezielt modelliert, dosiert eingeführt sowie wiederholt und kontextualisiert. Wenige zentrale Begriffe und funktionale Strukturen erweisen sich dabei als wirksamer als eine sprachliche Überfrachtung.

Sprachliche Unterstützung gezielt und temporär einsetzen

Sprachliche Unterstützung entlastet Lernende bei komplexen fachlichen Denkprozessen. Sie hilft dabei, Beobachtungen zu ordnen, Zusammenhänge herzustellen und fachliche Erkenntnisse sprachlich auszudrücken. Satzanfänge, Formulierungsrahmen, Strukturhilfen, visuelle Stützen oder Beispiele zur Bedeutungerschließung fungieren dabei als didaktische Brücken zwischen fachlichem Anspruch und sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden. Diese Hilfen vereinfachen nicht die fachlichen Inhalte, sondern ermöglichen Teilhabe an anspruchsvollen Lernprozessen. Sie werden bewusst eingesetzt, angepasst und schrittweise zurückgenommen, sobald Lernende sicherer werden. Unterstützung stärkt Selbstständigkeit – nicht Abhängigkeit.

Fehler lernförderlich und selektiv aufgreifen

Im CLIL-Unterricht darf Sprache unvollständig, ungenau oder „holprig“ sein. Entscheidend ist nicht sprachliche Perfektion, sondern fachliches Verstehen. Fehler werden nicht ignoriert, stehen aber nicht im Zentrum der Bewertung. Eine wertschätzende Rückmeldekultur stärkt das Vertrauen der Lernenden und fördert aktive Beteiligung. Wer fachlich denkt, darf sprachlich üben.

Durch Aufgaben fachliches Denken und sprachliches Handeln steuern

Nicht die Sozialform allein, sondern die Aufgabenstellung entscheidet darüber, wie tief fachlich gedacht wird, welche sprachlichen Mittel benötigt werden und wie Lernende ins Denken und Sprechen kommen. Gute CLIL-Aufgaben haben klare fachliche Ziele, geben sprachliche Orientierung und ermöglichen unterschiedliche Zugänge. Sie verbinden Fach, Sprache und Handlung.

Die Lehrkraft als sprachlich-fachliche Lernbegleitung verstehen

Die Lehrkraft agiert im CLIL-Unterricht als lernbegleitende Moderatorin bzw. lernbegleitender Moderator. Sie hört zu, greift Sprachbeiträge auf, modelliert Sprache, strukturiert Lernräume und beobachtet Lernprozesse. Sie spricht nicht für die Lernenden, sondern mit ihnen und schafft Bedingungen, unter denen Fach- und Sprachlernen gemeinsam gedeihen. CLIL ist begleiteter Fachunterricht – nicht reine Wissensvermittlung.

Sprachwechsel reflektiert und transparent nutzen

Im CLIL-Unterricht wird Sprachwechsel bewusst, reflektiert und transparent eingesetzt. Der Wechsel zwischen Sprachen erfolgt nicht zufällig, sondern folgt fachlichen und didaktischen Überlegungen. Er kann dazu beitragen, komplexe Inhalte zu klären, zentrales Verständnis zu sichern oder Lernende in anspruchsvollen Phasen gezielt zu entlasten. Entscheidend ist, dass Sprachwechsel im Unterricht nachvollziehbar gemacht wird. Lernende erleben, wann und warum zwischen Sprachen gewechselt wird, und entwickeln so ein Bewusstsein für den funktionalen Einsatz von Sprache. Auf diese Weise wird Mehrsprachigkeit als Ressource genutzt und fachliches Lernen wirksam unterstützt.



Zum Mitnehmen

CLIL-Unterricht basiert auf klaren Grundannahmen: Fachliches Denken steht im Zentrum, Sprache wird bewusst unterstützt, Lernen verläuft schrittweise und gemeinsam.

4. CLIL-UNTERRICHT PLANEN

Das 4-Cs-Modell bietet einen konzeptionellen Rahmen für CLIL-Unterricht. Es beschreibt, was CLIL grundsätzlich ausmacht: die enge Verschränkung von fachlichen Inhalten, sprachlichem Handeln, kognitiven Prozessen und kulturellen Perspektiven. Die daraus abgeleiteten Prinzipien konkretisieren, wie CLIL im Unterricht lernwirksam, realistisch und entlastend umgesetzt werden kann.

Für die Unterrichtsplanung bedeutet das: Fachliche Ziele, sprachliche Anforderungen und didaktische Entscheidungen werden nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern von Beginn an zusammengedacht. Die folgenden Planungsschritte greifen diese Perspektive auf und übersetzen sie in einen strukturierten, praxisnahen Planungsprozess. Sie zeigen, wie CLIL nicht als zusätzliche Anforderung, sondern als kohärente Form sprachsensiblen Fachunterrichts vorbereitet werden kann.

Fachliche Ziele klären

Am Beginn jeder CLIL-Planung steht die bewusste Klärung des fachlichen Lernziels. Entscheidend ist die Frage, was die Lernenden fachlich verstehen, können oder anwenden sollen. Dieses fachliche Ziel bildet den Referenzpunkt für alle weiteren didaktischen Entscheidungen. Zur Orientierung können folgende Leitfragen dienen:

- *Welche fachlichen Denkprozesse stehen im Mittelpunkt (z. B. beobachten, erklären, vergleichen, begründen)?*
- *Welche fachlichen Erkenntnisse oder Fertigkeiten sollen am Ende des Unterrichts für die Lernenden sichtbar sein?*

Erst auf dieser Grundlage werden die sprachlichen Anforderungen bestimmt. Die fachliche Zielsetzung sollte daher zunächst unabhängig von Sprache formuliert werden. Die sprachliche Unterstützung wird anschließend so geplant, dass sie den fachlichen Lernprozess trägt und ermöglicht.

Sprachliche Anforderungen identifizieren

Aus dem fachlichen Lernziel ergeben sich die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts. Ziel ist es, vorab zu klären, welche sprachlichen Mittel Lernende benötigen, um das fachliche Ziel erreichen zu können. Dabei helfen insbesondere folgende Leitfragen:

- *Welche zentralen Begriffe sind für das fachliche Verstehen notwendig?*
- *Welche sprachlichen Funktionen müssen die Lernenden ausführen (z. B. beschreiben, erklären, vergleichen, begründen)?*
- *Welche sprachlichen Strukturen unterstützen diese Funktionen (z. B. Satzmuster, Fachbegriffe, Frageformen)?*

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass Lernende unterschiedliche Sprachebenen nutzen. Alltagssprache ermöglicht den Einstieg, den Austausch und das Aktivieren von Vorwissen. Für fachlich präzises Denken und Darstellen wird jedoch schrittweise Bildungssprache benötigt. Die bewusste Unterscheidung dieser Sprachebenen dient als didaktische Orientierung für die Unterrichtsplanung.

Sprachliche Unterstützung (Scaffolding) planen

Nachdem geklärt ist, welche sprachlichen Mittel für das fachliche Lernen benötigt werden, wird geplant, wie diese Sprache im fachlichen Kontext für die Lernenden zugänglich gemacht werden kann. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie sprachliche Unterstützung so gestaltet wird, dass sie fachliches Denken ermöglicht und nicht ersetzt. Zu den zentralen Formen sprachlicher Unterstützung gehören insbesondere:

- Visualisierungen zur Bedeutungserschließung (z. B. Bilder, Grafiken, Diagramme),
- kontextualisierte Wortlisten mit zentralen Fachbegriffen (z. B. in Verbindung mit Bildern, Beispielsätzen oder Aufgaben),
- Satzanfänge oder Formulierungsrahmen für typische fachliche Sprachhandlungen,
- strukturierte Tafelbilder, die Sprache und Fachinhalte sichtbar miteinander verknüpfen.

Zentrale Planungsfrage ist daher: *An welchen Stellen benötigen die Lernenden sprachliche Unterstützung und wo können sie bereits selbstständig sprachlich handeln?*

Sprachliches Scaffolding wird gezielt und zeitlich begrenzt eingesetzt. Es dient als Brücke zum selbstständigen fachlichen und sprachlichen Arbeiten und wird schrittweise reduziert, sobald Lernende sicherer werden.

Aufgaben gestalten – Fach und Sprache verbinden

Die Aufgabenstellung steuert im CLIL-Unterricht maßgeblich fachliche Denkprozesse und sprachliches Handeln. Sie legt fest, wie anspruchsvoll fachlich gearbeitet wird, welche sprachlichen Mittel erforderlich sind und wie Lernende aktiv in den Lernprozess eingebunden werden. Gut gestaltete Aufgaben verbinden fachliche Ziele und sprachliche Zugänge so, dass beides im Unterricht sinnvoll aufeinander bezogen ist.

Gute CLIL-Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie

- ein klares fachliches Lernziel verfolgen,
- sprachliche Orientierung bieten (z. B. durch Satzanfänge oder zentrale Begriffe),
- unterschiedliche Zugänge und Niveaus ermöglichen,
- zur aktiven Nutzung von Sprache im fachlichen Kontext anregen.

Für die Planung von Aufgaben können folgende Leitfragen Orientierung geben:

- *Was sollen die Lernenden fachlich denken und verstehen?*
- *Was sollen sie aktiv tun (z. B. beobachten, vergleichen, erklären, bewerten)?*
- *Welche sprachlichen Leistungen sind dafür erforderlich?*

Aufgaben, die diese Aspekte bewusst miteinander verbinden, schaffen die Grundlage dafür, dass fachliches und sprachliches Lernen im CLIL-Unterricht ineinandergreifen und sich gegenseitig unterstützen.

Unterrichtsphasen strukturieren

CLIL-Unterricht folgt einer inneren didaktischen Logik, die sich in typischen Unterrichtsphasen widerspiegelt. Diese Phasen strukturieren den Lernprozess und unterstützen Lernende dabei, fachliche Inhalte schrittweise zu erschließen und sprachlich zu verarbeiten. Sie dienen als Orientierungsrahmen für die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten.

Typische Phasen im CLIL-Unterricht sind:

- Einstieg
- Erarbeitung
- Sicherung
- Anwendung / Transfer

Nicht jede Unterrichtseinheit muss alle Phasen in gleichem Umfang durchlaufen. Entscheidend ist die Passung zur fachlichen Zielsetzung und zum Lernstand der Lernenden. Die Phasen sind daher nicht als starres Ablaufmodell zu verstehen, sondern als flexible Strukturierungshilfe.

Feedback und Reflexion einplanen

Gezielte Rückmelde- und Reflexionsphasen sind ein wesentlicher Bestandteil des CLIL-Unterrichts. Sie geben Lernenden die Möglichkeit, ihr fachliches Verständnis sichtbar zu machen und den eigenen Lernprozess bewusst wahrzunehmen. Rückmeldung dient dabei nicht nur der Bewertung, sondern vor allem der Lernsteuerung.

Für die Planung solcher Phasen können folgende Leitfragen Orientierung geben:

- *In welchen Situationen steht fachliches Verstehen vor sprachlicher Korrektheit?*
- *An welchen Stellen ist gezielte sprachliche Rückmeldung sinnvoll und lernförderlich?*
- *Wann und wie reflektieren die Lernenden ihren eigenen Lernprozess?*

Auch die Lehrkraft reflektiert den Unterricht systematisch. Dabei geht es insbesondere um folgende Fragen:

- *Welche sprachlichen Unterstützungsangebote haben die Lernenden tatsächlich genutzt?*
- *Wo konnten Lernende bereits selbstständig fachlich denken und sprachlich handeln?*
- *An welchen Stellen sind Anpassungen oder zusätzliche Unterstützungsangebote erforderlich?*

Durch diese kontinuierliche Reflexion wird CLIL-Unterricht weiterentwickelt und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst.



Zum Mitnehmen

CLIL-Unterricht bedeutet nicht mehr zu planen, sondern anders zu planen: Fachliche Ziele und sprachliche Anforderungen werden von Beginn an zusammengedacht.

5. LERNPROZESSE IM CLIL-UNTERRICHT STRUKTURIEREN

Die Gestaltung einer CLIL-Unterrichtseinheit erfordert bewusste didaktische Entscheidungen darüber, wann fachliche Impulse gesetzt, wie Lernprozesse begleitet und wo Ergebnisse gesichert werden. Die folgenden Ausführungen nehmen diese Perspektive auf und zeigen, wie sich CLIL-Prinzipien entlang typischer, didaktisch begründeter Unterrichtsphasen konkret im Unterrichtsverlauf umsetzen lassen. Dabei geht es weniger um feste Abläufe als um eine sinnvolle Struktur, die fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbindet.

Einstieg - Zugang schaffen und Vorwissen aktivieren

Der Einstieg eröffnet den Lernraum. Er dient dazu, Lernende fachlich zu aktivieren und in die Fragestellung einzuführen, ohne sie sprachlich zu überfordern. Ziel ist es, erste fachliche Zugänge zu eröffnen und vorhandenes Vorwissen sichtbar zu machen.

Typisch für den Einstieg im CLIL-Unterricht sind:

- der Einsatz von Bildern, Gegenständen, Experimenten oder kurzen Impulsen,
- offene, aktivierende Fragen,
- die bewusste Nutzung von Alltagssprache,
- Gesten, Zeichnungen und erste Vermutungen der Lernenden.



In dieser Phase wird der Fokus auf erste fachliche Beiträge gelegt. Auch kurze, noch tastende oder unvollständige Äußerungen werden aufgegriffen, da sie den Einstieg in fachliches Denken markieren.

Leitfragen für die Planung des Einstiegs:

- *Was wissen oder vermuten die Lernenden bereits?*
- *Wie können sie sich äußern, auch mit einfachen sprachlichen Mitteln?*

Sprachliche Funktion:

Alltagssprache als Zugang zum fachlichen Denken.

Erarbeitung – Fachlich arbeiten, sprachlich unterstützen

In der Erarbeitungsphase liegt ein Schwerpunkt auf der vertieften Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten. Inhalte werden untersucht, Zusammenhänge hergestellt und neue fachliche Konzepte weiterentwickelt. Diese Phase ist kognitiv anspruchsvoll und wird im CLIL-Unterricht gezielt sprachlich begleitet.

Typisch für die Erarbeitungsphase im CLIL-Unterricht sind:

- gezieltes sprachliches Scaffolding,
- die Visualisierung zentraler Begriffe und Zusammenhänge,
- Satzanfänge und Strukturhilfen für fachliche Sprachhandlungen,
- gemeinsames Formulieren und sprachliches Modellieren durch die Lehrkraft.

Lernende dürfen in dieser Phase noch unsicher oder unvollständig formulieren. Sprachliche Unterstützung dient hier als Brücke, um komplexe Denkprozesse zugänglich zu machen und fachliche Erkenntnisse sprachlich ausdrücken zu können.

Leitfragen für die Planung der Erarbeitungsphase:

- *Welche sprachlichen Hilfen benötigen die Lernenden an dieser Stelle?*
- *Wo kann Sprache modelliert oder gemeinsam entwickelt werden?*

Sprachliche Funktion:

Übergang von Alltagssprache zu Bildungssprache.

Sicherung – Ergebnisse festhalten und sprachlich konsolidieren

Die Sicherungsphase dient dazu, zentrale fachliche Erkenntnisse der Unterrichtseinheit zusammenzuführen und zu festigen. Fachliches Lernen wird hier bewusst sprachlich gesichert, damit Ergebnisse nicht nur erlebt, sondern auch begriffen, benannt, eingeordnet und erinnert werden können.

Typisch für die Sicherungsphase im CLIL-Unterricht sind:

- das gemeinsame Sammeln und Ordnen von Ergebnissen,
- strukturierte Tafelbilder oder Übersichten,
- kurze mündliche Zusammenfassungen oder Präsentationen,
- das bewusste Wiederaufgreifen zentraler Begriffe und Satzstrukturen.

In dieser Phase gewinnt sprachliche Präzisierung an Bedeutung. Bildungssprachliche Elemente werden gefestigt, ohne dass sprachliche Perfektion zum Selbstzweck wird. Entscheidend ist, dass fachliche Zusammenhänge klar und nachvollziehbar formuliert werden können.

Leitfragen für die Planung der Sicherungsphase:

- Welche fachlichen Ergebnisse sollen am Ende der Unterrichtseinheit sichtbar sein?
- Welche Begriffe und Strukturen sollen sprachlich gefestigt werden?

Sprachliche Funktion:

Bildungssprache stabilisieren und fachliche Ergebnisse sprachlich sichern.

Anwendung und Transfer – Wissen nutzen und reflektieren

In der Anwendungs- bzw. Transferphase greifen die Lernenden auf ihr erworbenes Wissen zurück und setzen es in neuen Zusammenhängen ein. Fachliche Inhalte werden auf weitere Fragestellungen übertragen, erklärt, reflektiert oder bewertet. Diese Phase unterstützt die Vertiefung des Verständnisses und fördert nachhaltiges Lernen.

Typisch für die Anwendungsphase im CLIL-Unterricht sind:

- das Anwenden von Wissen in neuen Kontexten,
- erklärende oder begründende Sprachhandlungen,
- Reflexion über fachliche Zusammenhänge oder Lernprozesse,
- zunehmend eigenständige sprachliche Formulierungen.

Die sprachliche Unterstützung kann hier weiter zurückgenommen werden. Lernende nutzen die zuvor eingeführten Begriffe und Strukturen zunehmend selbständig und erweitern sie individuell.

Leitfragen für die Planung der Anwendungs- und Transferphase:

- Wie können Lernende ihr Wissen auf neue Situationen übertragen?
- Welche sprachlichen Leistungen sollen sie dabei möglichst selbstständig erbringen?

Sprachliche Funktion:

Selbstständige Nutzung von Bildungssprache zur Erklärung, Reflexion und Bewertung.

Die beschriebenen Unterrichtsphasen zeigen, wie eine CLIL-Unterrichtseinheit fachlich und sprachlich kohärent gestaltet werden kann. *Einstieg, Erarbeitung, Sicherung* sowie *Anwendung und Transfer* strukturieren den Lernprozess, ohne ihn festzuschreiben. Sie bieten Orientierung für die Planung und Durchführung von Unterricht, bleiben jedoch flexibel und anpassbar an Fach, Lerngruppe und Lernziel.

Entscheidend ist nicht die vollständige oder schematische Umsetzung aller Phasen, sondern ihre sinnvolle Verzahnung im Hinblick auf das fachliche Lernen. Sprache begleitet diesen Prozess als Werkzeug des Denkens: Sie öffnet Zugänge, stützt komplexe Lernprozesse, macht Ergebnisse sichtbar und ermöglicht Reflexion.

Damit wird deutlich: CLIL-Unterricht ist kein methodisches Zusatzprogramm, sondern eine bewusste Gestaltung von Fachunterricht, in dem fachliche und sprachliche Lernprozesse miteinander verbunden sind – strukturiert, lernwirksam und praxisnah.



Zum Mitnehmen

Im CLIL-Unterricht strukturieren Unterrichtsphasen den Lernprozess: Fachliches Verstehen wird aufgebaut, sprachlich gestützt und zunehmend präzisiert.

6. CLIL KONKRET: PLANUNGSBEISPIEL ZUM THEMA „VERGLEICHEN VON BRÜCHEN“ – FACHLICHES UND SPRACHLICHES LERNEN INTEGRIERT PLANEN

Das folgende Planungsbeispiel knüpft an die bisherigen Kapitel an und führt die dargestellten Überlegungen zusammen. Während die Lernreisen zu Beginn der Handreichung konkrete Unterrichtssituationen eröffnet haben und das 4-Cs-Modell sowie die CLIL-Prinzipien den konzeptionellen Rahmen beschrieben, zeigt dieses Beispiel nun, wie sich diese Perspektiven in einer konkreten Unterrichtsplanung verdichten.

Das Beispiel macht sichtbar, wie fachliches Lernen, sprachliches Handeln und kognitive Aktivierung von Beginn an zusammengedacht werden können. Die Planung orientiert sich dabei an typischen Unterrichtsphasen und greift zugleich zentrale CLIL-Gedanken auf: fachliche Klarheit, sprachliche Unterstützung, kognitive Aktivierung und ein bewusster Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen.

Thema

Vergleichen von Brüchen (Mathematikunterricht)

Fachliches Lernziel

Die Lernenden können Brüche vergleichen und begründen, welcher Bruch größer oder kleiner ist.

Einstieg – Zugang schaffen und Vorwissen aktivieren

Zu Beginn der Unterrichtseinheit zeigt die Lehrkraft ein Bild mit zwei gleich großen Pizzen: Pizza A: $\frac{1}{2}$ und Pizza B: $\frac{3}{4}$

Die Lehrkraft stellt eine offene Frage:

Welche Pizza ist mehr?

Die Lernenden reagieren spontan:

- *Die da!*
- *Die mit mehr Stücken!*
- *Ich glaube, das ist mehr.*

Gesten, Zeigen und kurze Aussagen sind ausdrücklich erlaubt. Fachbegriffe oder formale Erklärungen werden noch nicht eingefordert. Ziel dieser Phase ist es, Beteiligung zu ermöglichen und erste fachliche Vermutungen sichtbar zu machen.

Funktion dieser Phase im CLIL-Unterricht ist:

- Aktivierung von Vorwissen
- Einstieg über Alltagssprache
- Fachliches Denken ohne sprachliche Hürden

Erarbeitung – Fachlich arbeiten, sprachlich unterstützen

In der Erarbeitungsphase lenkt die Lehrkraft den Blick gezielt auf fachlich relevante Aspekte:

Schauen wir genau hin. Beide Pizzen sind gleich groß.

An der Tafel erscheinen unterstützende Satzanfänge:

- *Der Bruch ... ist größer als ...*
- *Ich sehe, dass ...*

Die Lehrkraft modelliert eine fachlich präzise Aussage:

Drei Viertel sind größer als ein Halb, weil drei Teile von vier mehr sind als ein Teil von zwei.

Die Lernenden arbeiten anschließend paarweise mit Bruchstreifen oder Zeichnungen. Sie vergleichen weitere Beispiele (z. B. $\frac{2}{4}$ – $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{3}$ – $\frac{1}{2}$). Unvollständige oder unsichere Formulierungen sind erlaubt.

Sprachliche Unterstützung in dieser Phase:

- visuelle Materialien
- Satzmuster
- gemeinsames Reformulieren von Aussagen

Funktion dieser Phase im CLIL-Unterricht ist:

- Übergang von Alltagssprache zur Bildungssprache
- Sprachliche Unterstützung ermöglicht fachliches Argumentieren

Sicherung – Ordnen, präzisieren und festigen

In der Sicherungsphase werden die Ergebnisse gemeinsam zusammengeführt. An der Tafel entsteht ein strukturiertes Tafelbild, etwa:

Brüche vergleichen

- *Ist das Ganze gleich groß?*
- *Zähler vergleichen*
- *Nenner beachten*

Zentrale Fachbegriffe werden geklärt und bewusst verwendet:

Bruch, Zähler, Nenner, größer als/kleiner als

Gemeinsam formuliert die Klasse einen Merksatz, zum Beispiel:

Wenn das Ganze gleich groß ist, ist der Bruch mit dem größeren Anteil größer.

Die Lernenden sprechen den Satz mit oder halten ihn schriftlich fest.

Funktion dieser Phase im CLIL-Unterricht ist:

- Bewusste Festigung von Bildungssprache
- Präzisierung fachlicher Aussagen
- Gemeinsame Sicherung von Wissen

Anwendung und Transfer – Wissen selbstständig nutzen

In der Anwendungs- und Transferphase nutzen die Lernenden ihr Wissen zunehmend selbstständig. Sie erhalten Aufgaben wie:

- *Vergleiche $\frac{2}{3}$ und $\frac{3}{5}$*
- *Erkläre, welcher Bruch größer ist.*

Die zuvor eingeführten Satzmuster stehen weiterhin zur Verfügung, müssen aber nicht mehr genutzt werden. Einige Lernende formulieren schriftlich, andere erklären mündlich oder mithilfe von Zeichnungen.

Optional kann ein Transfer angeregt werden, etwa durch die Frage:

Wo begegnen dir Brüche im Alltag?

Funktion dieser Phase im CLIL-Unterricht ist:

- Selbstständige Anwendung fachlichen Wissens
- Reduzierte sprachliche Unterstützung
- Akzeptanz individueller sprachlicher Niveaus

Das Planungsbeispiel zum Vergleichen von Brüchen verdeutlicht exemplarisch, wie CLIL-Unterricht in der Praxis gestaltet werden kann, ohne den fachlichen Anspruch zu reduzieren oder den Unterricht zu überfrachten. Im Zentrum steht durchgängig das mathematische Denken: vergleichen, begründen und argumentieren. Sprache wird dabei nicht als zusätzliches Lernziel behandelt, sondern als Werkzeug, um diese Denkprozesse sichtbar und für alle Lernenden zugänglich zu machen.

Der Unterrichtseinstieg knüpft bewusst an Alltagserfahrungen an und eröffnet Beteiligung ohne sprachliche Hürden. In der Erarbeitungsphase wird fachliches Arbeiten durch gezielte sprachliche Unterstützung begleitet, sodass Lernende mathematische Zusammenhänge zunehmend präzise ausdrücken können. Die Sicherungsphase bündelt fachliche Erkenntnisse und führt schrittweise in eine fachlich angemessene Bildungssprache. In der Anwendungsphase schließlich wird Unterstützung reduziert, ohne Lernende allein zu lassen: Hilfen bleiben verfügbar, werden aber zunehmend selbstständig genutzt.

Das Beispiel zeigt damit zentrale Merkmale von CLIL-Unterricht in verdichteter Form: Alltagssprache dient als Ausgangspunkt, Bildungssprache wird aufgebaut und gefestigt, sprachliche Unterstützung ist passgenau und temporär, und unterschiedliche Ausdrucksformen werden akzeptiert. Fachliches Lernen bleibt der Maßstab – Sprache unterstützt, strukturiert und vertieft dieses Lernen.

Als Planungsbeispiel ist diese Einheit nicht als Vorlage im Sinne eines festen Musters zu verstehen. Sie zeigt vielmehr, wie CLIL-Prinzipien flexibel auf unterschiedliche Fächer, Themen und Lerngruppen übertragen werden können. Entscheidend ist nicht die konkrete Methode, sondern die bewusste Verzahnung von fachlichem Ziel, sprachlicher Unterstützung und didaktischer Gestaltung.



Zum Mitnehmen

CLIL im Mathematikunterricht verändert nicht die Inhalte, sondern den Zugang: Mathematisches Denken wird sprachlich sichtbar und damit für mehr Lernende zugänglich.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 1-6 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

7. GUTER UNTERRICHT IM CLIL-KONTEXT

CLIL beschreibt ein pädagogisches Grundverständnis, das den Fachunterricht in seiner Planung, Gestaltung und Reflexion prägt. Fachliches Lernen wird dabei konsequent mit sprachlicher Unterstützung verbunden, sodass Lernende fachliche Inhalte aktiv erschließen, durchdenken und ausdrücken können.

Im CLIL-Unterricht wird Sprache als zentrales Werkzeug des fachlichen Denkens genutzt. Durch bewusste sprachliche Gestaltung werden Lernprozesse zugänglich gemacht und vertieft, ohne den fachlichen Anspruch zu reduzieren. Auf diese Weise knüpft CLIL an bewährte *Merkmale guten Unterrichts*² an und erweitert sie um eine systematische Sprachsensibilität.

Dieses Kapitel beleuchtet zentrale Aspekte dieser professionellen Orientierung und zeigt, wie CLIL fachliches Lernen, sprachliche Entwicklung und pädagogische Qualität in einem gemeinsamen Verständnis von gutem Unterricht zusammenführt.

7.1 MERKMALE GUTEN UNTERRICHTS

Unabhängig von Fach, Schulstufe oder Unterrichtssprache orientiert sich guter CLIL-Unterricht an grundlegenden Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts. Diese bilden die gemeinsame pädagogische Basis und werden im CLIL-Kontext sprachsensibel konkretisiert.

Dazu gehören insbesondere:

- klare fachliche Zielsetzungen und inhaltliche Klarheit,
- eine transparente Strukturierung von Lernprozessen,
- ein hoher Anteil aktiver Lernzeit durch sinnvolle Aufgaben und Beteiligung,
- lernförderliche Kommunikation, die Verstehen unterstützt und Sinnzusammenhänge herstellt,
- eine wertschätzende und sichere Lernatmosphäre,
- methodische Vielfalt mit klarer didaktischer Funktion,
- individuelle Förderung durch differenzierte Zugänge und Unterstützungsangebote,
- intelligentes Üben und Anwenden, das fachliches Verstehen vertieft,
- transparente Erwartungen und Rückmeldungen,
- eine vorbereitete Lernumgebung, die Lernen strukturiert und unterstützt.

Im CLIL-Unterricht erhalten diese Merkmale eine zusätzliche sprachliche Dimension: Fachliches Lernen wird so gestaltet, dass Sprache das Verstehen, Denken und Kommunizieren unterstützt. Damit knüpft CLIL an ein etabliertes Verständnis von gutem Unterricht an und entwickelt es im Sinne sprachsensibler Professionalität weiter.

7.2 PROFESSIONELLES HANDELN DER LEHRKRAFT IM CLIL-UNTERRICHT

Die in Abschnitt 7.1 beschriebenen Qualitätsmerkmale guten Unterrichts entfalten ihre Wirkung erst dann, wenn sie durch eine bewusste, reflektierte Lehrkraft umgesetzt werden. Im CLIL-Unterricht kommt der professionellen Haltung der Lehrkraft dabei eine besondere Bedeutung zu, da fachliches Lernen und sprachliche Unterstützung kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden müssen.

Das folgende Unterkapitel beschreibt zentrale Aspekte professionellen Handelns, die im CLIL-Kontext maßgeblich dazu beitragen, guten Unterricht im Sinne sprachsensibler Fachlichkeit zu realisieren. Sprachsensibler Fachunterricht im CLIL-Kontext beruht wesentlich auf der professionellen Haltung der Lehrkraft. Dabei steht nicht sprachliche Perfektion im Vordergrund, sondern eine bewusste, reflektierte Gestaltung von Lernprozessen, in denen fachliches und sprachliches Lernen zusammenwirken.

² vgl. 10 Merkmale, die für jeden guten Unterricht gelten: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/zehn-merkmale-fuer-guten-unterricht>

Authentizität im Unterricht

Authentisch zu unterrichten bedeutet, die eigene Rolle realistisch und transparent zu gestalten. Dazu gehört, die eigenen sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen zu kennen, Sprache gemeinsam mit den Lernenden zu entwickeln und Lernprozesse zu begleiten, statt fertige Lösungen vorzugeben. Lehrkräfte müssen dabei nicht alles wissen oder jederzeit perfekt formulieren. Entscheidend ist vielmehr, Lernräume zu eröffnen, in denen fachliches Denken möglich wird und Sprache sich im fachlichen Handeln entfalten kann.

Reflexion subjektiver Theorien

Lehrkräfte bringen eigene Überzeugungen, Erfahrungen und Routinen in den Unterricht ein. Diese sogenannten subjektiven Theorien beeinflussen, wie Fehler wahrgenommen und bewertet werden, wie viel und welche Art von sprachlicher Unterstützung angeboten wird und wie Unterrichtsphasen gestaltet und gewichtet werden.

CLIL fordert dazu auf, diese impliziten Annahmen bewusst zu reflektieren. Dabei können unter anderem folgende Fragen leitend sein:

- *Was verstehe ich unter gutem Unterricht?*
- *Welche Rolle spielt Sprache in meinem Fach?*
- *Wie gehe ich mit sprachlicher und fachlicher Unsicherheit um?*

Professionalisierung beginnt dabei nicht bei neuen Materialien, sondern bei einem bewussten Hinschauen auf das eigene pädagogische Handeln.

Sprachsensibilität als professionelle Kompetenz

Sprachsensibilität ist keine Frage der Muttersprache, sondern der bewussten Wahrnehmung von Sprache im Fachunterricht. Lehrkräfte bringen dabei unterschiedliche sprachliche Erfahrungen mit: Lehrkräfte, die die Unterrichtssprache als Zweitsprache erworben haben, erkennen sprachliche Stolperstellen häufig besonders früh, während Muttersprachler*innen oft über eine größere intuitive Sprachflexibilität verfügen. Beide Perspektiven sind wertvoll. Entscheidend ist nicht die individuelle Sprachbiografie, sondern die Fähigkeit, Sprache im fachlichen Kontext wahrzunehmen, zu reflektieren und didaktisch zu nutzen.

Perspektivenwechsel – Lernen aus Sicht der Lernenden denken

Sprachsensibler Fachunterricht erfordert die Fähigkeit, sich in die Lernenden hineinzusetzen. Dazu gehört, Aufgaben nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich zu betrachten. Zentrale Leitfragen sind dabei:

- *Welche sprachlichen Anforderungen stellt diese Aufgabe?*
- *Welche fachlichen und sprachlichen Leistungen werden gleichzeitig erwartet?*
- *Wo können Über- oder Unterforderungen entstehen?*

Dieser Perspektivenwechsel bildet die Grundlage für gezieltes Scaffolding und faire, lernförderliche Anforderungen.

Fehlerkultur als Teil professionellen Handelns

Im CLIL-Unterricht sind Fehler ein selbstverständlicher Teil des Lernprozesses. Sie zeigen, wo Lernende stehen, und geben Hinweise darauf, welche Unterstützung sinnvoll ist. Eine lernförderliche Fehlerkultur zeichnet sich dadurch aus, dass Fehler wahrgenommen werden, ohne sie zu dramatisieren, dass fachliches Verstehen vor sprachliche Korrektheit gestellt wird und dass Rückmeldungen gezielt und ermutigend erfolgen. Wer Fehler machen darf, traut sich zu denken, zu sprechen und fachliche Hypothesen zu entwickeln.

Bewertung im CLIL-Unterricht ist prozessbegleitend angelegt. Neben Ergebnissen werden auch Lernwege sichtbar gemacht und gemeinsam reflektiert. Formative Bewertung zielt darauf ab, Lernstände transparent zu machen, Rückmeldungen zu geben, die weiteres Lernen unterstützen, und Entwicklung zu begleiten, statt sie ausschließlich zu messen. Dabei ist es wichtig, fachliche Leistungen klar zu definieren und zugleich die sprachliche Entwicklung mitzudenken. Transparente Kriterien helfen Lernenden zu verstehen, woran sich fachliche Qualität orientiert und wie sprachliche Mittel zur Darstellung fachlichen Wissens beitragen. Auf diese Weise wird Bewertung zu einem integralen Bestandteil des Lernprozesses und unterstützt Lernende darin, ihre fachlichen und sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln.



Zum Mitnehmen

Guter CLIL-Unterricht verbindet bewährte Qualitätsmerkmale guten Unterrichts mit bewusster Sprachsensibilität und professioneller pädagogischer Haltung.

8. CLIL KONKRET: PLANUNGSBEISPIEL ZUM THEMA „WASSERKREISLAUF“ - FACHUNTERRICHT UND CLIL IM VERGLEICH

Die Merkmale guten Unterrichts im CLIL-Kontext beschreiben eine professionelle Unterrichtsgestaltung, die fachliches Lernen konsequent mit sprachlicher Unterstützung verbindet. Wie sich dieses Verständnis von gutem CLIL-Unterricht konkret in der Unterrichtsplanung niederschlägt, zeigt das folgende Planungsbeispiel. Es macht sichtbar, wie fachliche Ziele, sprachliche Anforderungen und didaktische Entscheidungen bereits in der Vorbereitung systematisch zusammengedacht werden können.

Am Beispiel der Einführung in den Wasserkreislauf wird deutlich, dass sich Fachunterricht in der Erstsprache und CLIL-Unterricht nicht im fachlichen Anspruch unterscheiden. Der Unterschied liegt vielmehr darin, ob Sprache im Planungsprozess implizit vorausgesetzt oder bewusst berücksichtigt wird. Während im Fachunterricht sprachliche Anforderungen häufig mitlaufen, werden sie im CLIL-Unterricht gezielt identifiziert, unterstützt und in den Lernprozess integriert.

Das Beispiel verdeutlicht, wie zentrale Qualitätsmerkmale guten Unterrichts – klare Ziele, strukturierte Phasen, aktive Beteiligung und lernförderliche Rückmeldung – im CLIL-Kontext sprachsensibel ausgestaltet werden. Es zeigt damit nicht nur einen möglichen Unterrichtsverlauf, sondern macht sichtbar, wie professionelle Planung fachliches Lernen für alle Lernenden zugänglich macht, ohne Inhalte zu vereinfachen oder Sprache zu überfrachten.

Unterrichtsplanung – Fachunterricht in der Erstsprache

Fachliche Lernziele:

Die Lernenden können

- den Wasserkreislauf beschreiben
- zentrale Stationen (Verdunstung, Kondensation, Niederschlag) benennen
- den Kreislauf in eigenen Worten erklären

Unterrichtsverlauf:

- *Einstieg:* Aktivierender Impuls (z. B. Bild, kurzes Video oder Alltagsfrage wie „Woher kommt der Regen?“), Sammeln erster Ideen.
- *Erarbeitung:* Erkundung des Wasserkreislaufs anhand von Materialien (Grafiken, Modelle, Texte), Austausch in Partner- oder Gruppenarbeit.
- *Sicherung:* Gemeinsames Ordnen der Ergebnisse (z. B. Tafelbild, Plakat, digitale Übersicht), Klärung zentraler Fachbegriffe.
- *Anwendung:* Übertragen des Gelernten, z. B. durch eine kurze Erklärung, Skizze oder ein Lernprodukt.

Implizite sprachliche Annahmen:

Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden die notwendigen Fachbegriffe und die erklärende Unterrichtssprache verstehen und nutzen können. Sprache wird im Planungsprozess nicht explizit berücksichtigt, sondern als vorhanden vorausgesetzt.

Unterrichtsplanung - CLIL-Unterricht

Fachliche Lernziele:

Die fachlichen Lernziele bleiben unverändert. Der inhaltliche Anspruch entspricht dem des Fachunterrichts in der Erstsprache und wird nicht reduziert.

Zusätzlicher Planungsschritt:

Neben dem fachlichen Lernziel werden die sprachlichen Anforderungen des Lernprozesses bewusst identifiziert, zum Beispiel

- zentrale Fachbegriffe
- Satzmuster zum Beschreiben und Erklären
- sprachliche Mittel zur Darstellung von Zusammenhängen und Abläufen

Diese sprachlichen Anforderungen werden gezielt mit dem fachlichen Lernen verknüpft.

Unterrichtsverlauf:

- *Einstieg:* Aktivierender Impuls (z. B. Bild, kurzes Video, Alltagsfrage). Alltagssprache ist ausdrücklich zulässig; Gesten, Pfeile und Visualisierungen unterstützen das fachliche Verstehen.
- *Erarbeitung:* Erkundung des Wasserkreislaufs anhand von Materialien in Partner- oder Gruppenarbeit. Fachbegriffe werden sichtbar gemacht, Satzanfänge angeboten und sprachliche Mittel modelliert, um fachliche Zusammenhänge auszudrücken.
- *Sicherung:* Ergebnisse werden gemeinsam geordnet. Bildungssprachliche Formulierungen werden präzisiert; Merksätze entstehen gemeinsam.
- *Anwendung:* Das Gelernte wird angewendet und erklärt. Unterschiedliche Ausdrucksformen sind möglich (mündlich, schriftlich, Skizze mit Stichworten).

Das Planungsbeispiel zum Thema „Wasserkreislauf“ verdeutlicht, wie sich CLIL-Unterricht aus einer bestehenden fachlichen Planung heraus weiterentwickeln lässt. Der fachliche Anspruch bleibt dabei unverändert: In beiden Unterrichtsformen stehen dieselben Inhalte, Denkprozesse und Lernziele im Zentrum. Lernende sollen den Wasserkreislauf verstehen, erklären und anwenden.

Der Unterschied zeigt sich nicht im fachlichen *Was*, sondern im planerischen *Wie*. Im CLIL-Unterricht wird von Beginn an mitgedacht, welche sprachlichen Mittel notwendig sind, um fachliche Denkprozesse umzusetzen. Sprache wird dabei nicht additiv ergänzt, sondern als integraler Bestandteil fachlichen Lernens verstanden. Sie wird gezielt sichtbar gemacht, unterstützt und im Verlauf des Lernprozesses schrittweise präzisiert.

Das Beispiel zeigt, dass diese bewusste sprachliche Planung den Unterricht nicht komplexer macht, sondern strukturierter. Alltagssprache eröffnet den Einstieg, fachliche Begriffe und Satzmuster entstehen aus der gemeinsamen Arbeit heraus, und sprachliche Unterstützung wird so eingesetzt, dass sie fachliches Denken ermöglicht und nicht ersetzt. Mit zunehmender Sicherheit der Lernenden tritt diese Unterstützung zurück, ohne vollständig zu verschwinden.

Deutlich wird damit auch, dass CLIL keine Abkehr von bewährter Unterrichtsplanung bedeutet. Zentrale Merkmale guten Unterrichts – klare Ziele, eine sinnvolle Phasenstruktur, aktivierende Aufgaben und lernförderliche Rückmeldung – bleiben bestehen. Sie werden jedoch um eine zusätzliche Perspektive ergänzt: die bewusste Gestaltung sprachlicher Zugänge für fachliches Lernen.

Das Planungsbeispiel macht so exemplarisch sichtbar, worin die Stärke von CLIL liegt. Fachliches Lernen steht im Mittelpunkt, Sprache begleitet diesen Prozess als Werkzeug des Denkens. Durch gezielte sprachliche Unterstützung wird fachliches Arbeiten für unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen zugänglich, ohne den fachlichen Anspruch zu reduzieren.



Zum Mitnehmen

CLIL verändert nicht das Fach, sondern die Planung: Sprache wird nicht vorausgesetzt, sondern als Teil des fachlichen Lernprozesses mitgedacht.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 7–8 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

9. CLIL ALTERSGERECHT UMSETZEN

CLIL ist kein stufenunabhängiges Konzept, das überall gleich umgesetzt wird. Fachliches Lernen und sprachliche Entwicklung verlaufen alters- und entwicklungsabhängig – und genau daran muss sich auch sprachsensibler Fachunterricht orientieren. Altersgerechtes CLIL bedeutet deshalb, Unterricht so zu gestalten, dass fachliche Anforderungen, sprachliche Unterstützung und didaktische Entscheidungen zur jeweiligen Entwicklungsphase der Lernenden passen.

Während im Kindergarten und in der Primarstufe Sprache vor allem aus Handlung, Wahrnehmung und Beziehung entsteht, wird sie in der Sekundarstufe I zunehmend zum Werkzeug fachlichen Denkens. In der Sekundarstufe II schließlich dient Sprache der präzisen Darstellung komplexer Inhalte, Argumentationen und Bewertungen. Diese Unterschiede betreffen nicht den fachlichen Anspruch, sondern die Art und Weise, wie Lernen sprachlich ermöglicht, unterstützt und begleitet wird.

Im Folgenden wird gezeigt, wie CLIL im Kindergarten und in der Primarstufe so gestaltet werden kann, dass fachliches Lernen möglich wird, ohne Kinder sprachlich zu überfordern.

So wird deutlich: Altersgerechtes CLIL folgt keiner festen Methode, sondern einem durchgängigen Prinzip – Fachlernen wird entlang der Entwicklungswege der Lernenden sprachlich zugänglich gemacht und weitergeführt.

9.1 CLIL IM KINDERGARTEN UND IN DER PRIMARSTUFE - SPRACHE AUS HANDLUNG ENTWICKELN

CLIL im Kindergarten und in der Primarstufe stellt besondere Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und pädagogische Haltung. In diesen frühen Bildungsphasen geht es nicht darum, fachliche Inhalte frühzeitig sprachlich zu formalisieren, sondern darum, Lernprozesse entwicklungsangemessen zu begleiten. Altersgerechtes CLIL orientiert sich an den kognitiven, sprachlichen und emotionalen Voraussetzungen der Kinder und richtet den Unterricht konsequent an ihnen aus.

Das bedeutet: Der Unterricht passt sich den Lernenden an – nicht umgekehrt. Sprachliche Anforderungen werden bewusst reduziert, Abstraktion wird behutsam aufgebaut, und formale Sprachbewertung tritt in den Hintergrund. Lernen vollzieht sich über Erleben, Handeln, Wiederholen und gemeinsames Sprechen. Sprache entsteht aus Tätigkeit und Beziehung heraus und wächst mit der Erfahrung.

Dieses Kapitel zeigt, wie CLIL im Kindergarten und in der Primarstufe so gestaltet werden kann, dass fachliches Lernen möglich wird, ohne Kinder sprachlich zu überfordern – und wie Sprachentwicklung dabei selbstverständlich Teil des Lernprozesses wird.

Sprache aus Handlung entwickeln

Im Kindergarten und in der Primarstufe entsteht Sprache vor allem durch Tun, Erleben und Wiederholung. Zentrale Sprachhandlungen sind Benennen, Zeigen, einfaches Beschreiben, Vergleichen sowie Erklären mit Alltagslogik. Diese Formen sind fachlich relevant, auch wenn die Sprache einfach bleibt.

Praxisbeispiel:

Im Sachunterricht der Primarstufe beobachten Kinder verschiedene Pflanzen. Sie dürfen anfassen, vergleichen und zeigen. Zunächst äußern sie einzelne Wörter und begleiten Sprache durch Bewegung (*groß, klein, größer, kleiner*). Die Lehrkraft greift die Beiträge der Kinder auf und modelliert Sprache im situativen Kontext, etwa: *Diese Pflanze ist groß. Diese hier ist kleiner*. Fachbegriffe entstehen aus der gemeinsamen Beobachtung heraus, nicht aus einem vorbereiteten Text. CLIL beginnt hier körperlich, sinnlich und spielerisch.

Mündlichkeit als Ausgangspunkt des Lernens nutzen

In diesen Altersstufen steht mündliche Sprachentwicklung im Zentrum. Sprachliche Entwicklung folgt typischen Mustern: hören – mitsprechen – variieren; zeigen – handeln – benennen; gemeinsam sprechen – einzeln sprechen.

Praxisbeispiel:

Im Kindergarten schauen Kinder aus dem Fenster. Die Lehrkraft wiederholt in ruhigem Rhythmus: *Heute ist es ...* und ergänzt selbst: *kalt* oder *windig*, unterstützt durch Gesten. Die Kinder beteiligen sich zunächst chorisch, später einzeln oder durch Zeigen. Bilder, Bewegungen und Wiederholung tragen das Sprachhandeln.

Schriftlichkeit behutsam aufbauen und funktional nutzen

In frühen Lernphasen entsteht Schrift meist aus gemeinsamem Handeln heraus: Wörter werden gemeinsam gesammelt, Satzanfänge sichtbar festgehalten oder Symbole mit Sprache verknüpft. Die Lehrkraft übernimmt dabei den Großteil der Verschriftlichung. Kinder zeigen, benennen, sprechen – Erwachsene schreiben. So bleibt der Fokus auf fachlichem Verstehen und mündlicher Beteiligung, während Schrift als unterstützende Struktur wirkt.

Mit zunehmender Sicherheit übernehmen Kinder schrittweise einfache schriftliche Elemente. Dazu gehören das Nachfahren von Wörtern, das Zuordnen von Wortkarten zu Bildern oder das Ergänzen einzelner Wörter in vorgegebenen Satzmustern. Auch hier gilt: Schriftlichkeit folgt der Mündlichkeit und bleibt eng an Handlung und Bedeutung gebunden.

Praxisbeispiel:

Im Sachunterricht werden verschiedene Materialien untersucht. Die Kinder äußern Wörter wie *schwer*, *leicht* oder *rund*. Die Lehrkraft schreibt diese Begriffe gut sichtbar an die Tafel oder auf Karten. Die Wörter werden gemeinsam gelesen, gezeigt und wiederholt, ohne dass die Kinder selbst schreiben müssen. Schrift unterstützt hier das Erinnern und Wiederaufgreifen von Sprache.

Wiederholung als Grundlage sprachlicher Entwicklung sichern

Was für ältere Lernende schnell redundant wirkt, ist für Kinder essenziell. Gleiche Wörter, gleiche Satzmuster und gleiche Abläufe über viele Stunden, Tage und Kontexte hinweg schaffen Sicherheit. Diese Sicherheit bildet die Grundlage für Sprachmut und eigenständige Sprachverwendung.

Praxisbeispiel:

Über mehrere Tage hinweg wird im Mathematikunterricht immer wieder dieselbe sprachliche Struktur genutzt: *Das ist ein ... – Es hat ... Ecken*. Die Formen wechseln, die sprachliche Struktur bleibt konstant. Kinder übernehmen diese Muster zunehmend selbstständig, ohne explizite Erklärung.

Grammatik implizit erfahrbar machen

Grammatik wird in diesen Altersstufen nicht erklärt, sondern erlebt. Wiederkehrende Satzmuster, gleiche Strukturen mit wechselnden Wörtern, Chorsprechen und variierendes Nachsprechen ermöglichen den Aufbau grammatischer Strukturen ohne Regelwissen.

Praxisbeispiel:

Beim Erzählen des Tagesablaufs nutzt die Lehrkraft wiederkehrende Strukturen wie *zuerst ..., dann ..., am Ende ...*. Kinder übernehmen diese Muster im Erzählen, angepasst an ihr jeweiliges sprachliches Niveau, ohne dass grammatische Begriffe benannt werden.

Wortschatz gezielt begrenzen und sichern

Im CLIL mit jungen Lernenden gilt: wenige Wörter, häufige Nutzung, dauerhaft sichtbar und hörbar. Ein Wort, das aktiv verwendet wird, ist wertvoller als viele, die nur gehört werden.

Praxisbeispiel:

Im Kindergarten stehen drei Tiernamen im Fokus. Diese Wörter tauchen in Bildern, Spielen, Bewegungen und Gesprächen immer wieder auf. Weitere Begriffe werden bewusst ausgeblendet, um sprachliche Überlastung zu vermeiden.

Emotionale Sicherheit als Voraussetzung für Sprachhandeln schaffen

Ohne emotionale Sicherheit entsteht keine Sprachproduktion. Fehler werden nicht thematisiert, Sprache wird angeboten und modelliert, nicht korrigiert. Humor, Spiel und Wiedererkennbarkeit tragen wesentlich zum Lernklima bei.

Praxisbeispiel:

Ein Kind sagt: *Ich traurig*. Die Lehrkraft greift den emotionalen Gehalt auf und reagiert situativ: *Traurig*. – begleitet von Mimik oder einer tröstenden Geste. Die korrekte Form wird beiläufig modelliert, ohne Wiederholung einzufordern. Sprache bleibt Angebot, nicht Erwartung.

Sprachhandeln ermöglichen statt einfordern

In Kindergarten und Primarstufe ist die Lehrkraft Sprachmodell, Gestalter*in von Situationen und aufmerksame Beobachter*in. Erklären, Korrigieren oder Überprüfen stehen nicht im Zentrum. Die Lehrkraft plant Sprachgelegenheiten, steuert Aufmerksamkeit, wiederholt gezielt und spricht bewusst dosiert.

Praxisbeispiel:

Mit farbigen Tüchern, Bewegung und Musik werden Farbwörter eingeführt. Die Lehrkraft benennt gezielt, die Kinder übernehmen Sprache aus der Handlung heraus – durch Zeigen, Mitsprechen oder Nachahmen.

Sprachentwicklung beobachten statt bewerten

In diesen Altersstufen findet keine formale Sprachbewertung statt. Entwicklung zeigt sich im Mitmachen, Wiederholen und spontanen Verwenden von Sprache. Entscheidend sind Sprachmut, Beteiligung und zunehmende Selbstständigkeit.

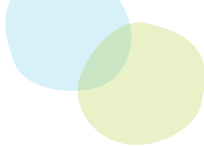
Praxisbeispiel:

Die Lehrkraft hält Beobachtungen fest: *Wer beteiligt sich? Wer greift Wörter auf? Wer beginnt, Sprache selbstständig zu nutzen?* Diese Beobachtungen fließen in die weitere Planung ein – nicht in Bewertungen oder Noten.

9.2 CLIL IN DER SEKUNDARSTUFE I – FACHLICHES DENKEN SPRACHLICH AUFBAUEN

CLIL in der Sekundarstufe I bewegt sich in einem Spannungsfeld. Lernende verfügen bereits über grundlegende fachliche und sprachliche Erfahrungen, befinden sich jedoch weiterhin in einer Phase intensiver kognitiver, sprachlicher und emotionaler Entwicklung. Sprachsensibler Fachunterricht in dieser Stufe bedeutet daher nicht, Anforderungen zu reduzieren, sondern sie bewusst zu strukturieren, transparent zu machen und gezielt zu begleiten.

Im Unterschied zur Primarstufe rückt in der Sekundarstufe I zunehmend abstraktes fachliches Denken in den Mittelpunkt. Zusammenhänge werden erklärt, Prozesse begründet, Positionen verglichen und bewertet. Gleichzeitig ist Sprache für viele Lernende noch kein stabiles Werkzeug, um dieses Denken sicher auszudrücken. CLIL setzt hier an, indem fachliche Anforderungen erhalten bleiben, sprachliche Anforderungen jedoch explizit gemacht und didaktisch unterstützt werden.



Das bedeutet: Fachliches Lernen bleibt anspruchsvoll, Sprache wird jedoch nicht vorausgesetzt, sondern systematisch angebahnt. Lernende erhalten sprachliche Gerüste, um komplexe Inhalte zu beschreiben, zu erklären und zu begründen. Diese Unterstützung ist sichtbar, funktional und bewusst temporär angelegt – mit dem Ziel, zunehmende Selbstständigkeit zu ermöglichen.

Dieses Kapitel zeigt, wie CLIL in der Sekundarstufe I so gestaltet werden kann, dass fachliches Denken gefordert wird, sprachliche Entwicklung gezielt unterstützt wird und Lernende schrittweise Verantwortung für ihr sprachliches Handeln im Fach übernehmen.

Sprache aus fachlichem Denken entwickeln

In der Sekundarstufe I entsteht Sprache zunehmend aus fachlichem Denken: aus dem Erklären von Zusammenhängen, dem Begründen von Entscheidungen und dem Strukturieren von Wissen. Handlung und Erfahrung bleiben bedeutsam, reichen jedoch allein nicht mehr aus. Fachliches Lernen verlangt sprachliche Mittel, um Prozesse, Ursachen, Wirkungen und Positionen differenziert auszudrücken.

Für den CLIL-Unterricht hat dies eine klare Konsequenz: Sprache wird nicht als vorhandene Kompetenz angenommen, sondern gezielt vorbereitet. Lernende benötigen Gelegenheiten, fachliches Denken schrittweise sprachlich zu entfalten – zunächst stark gestützt, dann zunehmend eigenständig.

Praxisbeispiel (Geografie):

Beim Thema *Stadtklima* beschreiben Lernende zunächst mithilfe einer Grafik, was sie wahrnehmen, etwa: *Hier ist es warm. Da ist es kühler.* Die Lehrkraft greift die Beobachtungen der Lernenden auf und bietet eine sprachliche Anschlussmöglichkeit an, zum Beispiel durch Satzstarter wie: *Ein Grund dafür ist ... oder Das hängt damit zusammen, dass* So wird fachliches Denken sprachlich angebahnt, ohne vollständige Formulierungen einzufordern.

Mündliche und schriftliche Sprachproduktion gezielt verzahnen

In der Sekundarstufe I sind mündliche und schriftliche Sprachproduktion gleichwertige Lernformen mit unterschiedlichen Funktionen. Mündliches Sprechen dient häufig der Klärung, Strukturierung und Erprobung von Gedanken, während Schreiben hilft, fachliche Zusammenhänge zu ordnen und zu präzisieren.

CLIL nutzt dieses Zusammenspiel bewusst. Lernende sprechen, skizzieren, notieren, formulieren und überarbeiten. Sprache wird dabei nicht isoliert geübt, sondern stets in Bezug auf ein fachliches Lernziel eingesetzt.

Praxisbeispiel (Biologie):

Bevor Lernende einen kurzen Text zum Blutkreislauf schreiben, erklären sie den Ablauf zunächst mündlich mithilfe eines Schemas. Zentrale Begriffe und Abfolgen werden gemeinsam geklärt und sichtbar gemacht. Erst danach beginnt die Schreibphase, gestützt durch Stichworte oder Satzanfänge.

Komplexe Sprachhandlungen bewusst anbahnen

Während in der Primarstufe einfache Sprachhandlungen dominieren, rücken in der Sekundarstufe I komplexere sprachliche Handlungen in den Mittelpunkt. Dazu zählen insbesondere Erklären, Begründen, Vergleichen, Argumentieren und Bewerten. Diese Sprachhandlungen entstehen nicht automatisch. Sie müssen im Unterricht sichtbar gemacht, benannt und gezielt unterstützt werden. CLIL stellt daher bei jeder Aufgabe die Frage: *Welche sprachliche Handlung ist fachlich notwendig und welche sprachlichen Mittel benötigen die Lernenden dafür?*

Praxisbeispiel (Geschichte):

Statt einer offenen Aufgabe wie *Schreibt etwas zur Französischen Revolution* lautet der Arbeitsauftrag: *Erklärt zwei Ursachen der Revolution und begründet, warum sie wichtig waren.* Die fachliche und sprachliche Handlung wird klar benannt und durch Satzstarter oder Wortlisten unterstützt.

Bildungssprache schrittweise aufbauen

In der Sekundarstufe I gewinnt Bildungssprache zunehmend an Bedeutung. Fachbegriffe, typische Satzstrukturen und bildungssprachliche Muster sind notwendig, um fachlich präzise zu denken und zu kommunizieren. CLIL versteht Bildungssprache als Ziel des Lernens, nicht als Voraussetzung. Sie wird schrittweise aufgebaut – durch Modellierung, durch wiederkehrende sprachliche Muster und durch bewusste Nutzung in unterschiedlichen Kontexten. Alltagssprache bleibt ein legitimer Ausgangspunkt, wird jedoch zunehmend erweitert und fachlich präzisiert.

Praxisbeispiel (Physik):

Lernende äußern zunächst: *Das Auto wird schneller*. Die Lehrkraft greift die Aussage auf und ergänzt modellierend: *Man kann auch sagen*: Die Geschwindigkeit nimmt zu. Beide Formen werden sichtbar nebeneinander verwendet, die Übernahme bleibt freiwillig.

Grammatik funktional im Fachkontext nutzen

Grammatik ist in der Sekundarstufe I kein eigenständiger Lerngegenstand, sondern wird funktional genutzt, wenn sie fachliche Bedeutung trägt. Dies betrifft insbesondere Strukturen wie Ursache-Wirkung-Zusammenhänge, zeitliche Abfolgen, Passivformen oder Nominalisierungen.

Grammatische Strukturen werden sichtbar gemacht, genutzt und erprobt – ohne vollständige Regelvermittlung. Ziel ist fachliche Verständlichkeit, nicht formale Korrektheit.

Praxisbeispiel (Chemie):

Beim Beschreiben eines Versuchs nutzen Lernende uneinheitliche Zeitangaben. Die Lehrkraft bietet unterstützende Satzstarter an (*Zuerst ... / Danach ...*), ohne grammatische Begriffe einzuführen oder Fehler explizit zu korrigieren.

Fachwortschatz gezielt erweitern und sichern

Der fachliche Wortschatz nimmt in der Sekundarstufe I deutlich zu. CLIL reagiert darauf nicht mit einer möglichst großen Anzahl neuer Begriffe, sondern mit einer bewussten Auswahl zentraler Fachbegriffe.

Diese Begriffe werden sichtbar gemacht, wiederholt verwendet und in unterschiedlichen Sprachhandlungen genutzt. So entsteht Begriffssicherheit, ohne Lernende sprachlich zu überlasten.

Praxisbeispiel (Mathematik):

Beim Thema lineare Funktionen stehen wenige Begriffe im Fokus, etwa *Steigung* und *Achsenabschnitt*. Diese werden über mehrere Stunden hinweg aktiv genutzt – mündlich, schriftlich und in grafischen Darstellungen.

Emotionale Sicherheit als Grundlage für Sprachhandeln erhalten

Auch in der Sekundarstufe I gilt: Ohne emotionale Sicherheit keine Sprachproduktion. Sprachliche Unsicherheit oder Angst vor Bewertung kann fachliches Lernen blockieren.

CLIL fördert daher eine Lernatmosphäre, in der sprachliches Ausprobieren erlaubt ist, Fehler als Teil des Lernprozesses verstanden werden und Rückmeldungen unterstützend erfolgen.

Praxisbeispiel:

Eine fachlich richtige, aber sprachlich noch unsichere Schüleräußerung wird von der Lehrkraft aufgegriffen und inhaltlich bestätigt. Eine mögliche präzisere Formulierung wird modellierend angeboten, ohne Übernahme einzufordern.

Lehrkraft als Lernbegleiter*in und Sprachmodell handeln lassen

In der Sekundarstufe I ist die Lehrkraft Strukturgeber*in, Sprachmodell und Lernbegleiter*in. Sie plant fachliche Lernprozesse und antizipiert zugleich sprachliche Anforderungen.

Durch gezielte Modellierung, passende Aufgabenformate und bewusste Rückmeldung unterstützt sie Lernende dabei, fachlich und sprachlich sicherer zu werden.

Praxisbeispiel:

Während einer Gruppenarbeitsphase sammelt die Lehrkraft gelungene Schülerformulierungen und macht sie sichtbar – als Angebot zur Orientierung, nicht als sprachliche Norm.

Bewertung fachlich ausrichten und sprachlich differenzieren

Bewertung gehört in der Sekundarstufe I zum Unterrichtsalltag. CLIL sorgt dafür, dass sie transparent und differenziert erfolgt. Fachliche Leistungen stehen im Mittelpunkt, sprachliche Aspekte werden selektiv und zielbezogen berücksichtigt. Bewertet wird, ob fachliches Verstehen erkennbar wird – nicht, ob Sprache fehlerfrei ist. So bleibt Bewertung lernförderlich und motivierend.

Praxisbeispiel:

Vor einer schriftlichen Erklärung werden die Kriterien gemeinsam geklärt: fachliche Richtigkeit, Verständlichkeit, Nutzung zentraler Begriffe. Kleinere sprachliche Abweichungen fließen nicht in die Bewertung ein.

9.3 CLIL IN DER SEKUNDARSTUFE II – FACHLICH VERTIEFEN, SPRACHLICH PRÄZISIEREN

Auch in der Sekundarstufe II bleibt die altersgerechte Umsetzung von CLIL relevant, wenn auch in veränderter Form. Lernende verfügen nun über weit entwickelte fachliche und sprachliche Kompetenzen, zugleich steigen die fachlichen Anforderungen deutlich an. Texte werden abstrakter, Argumentationen komplexer und Leistungen stärker prüfungsrelevant. Gerade deshalb ist ein sprachsensibler Blick weiterhin notwendig.

Altersgerechtes CLIL in der Sekundarstufe II bedeutet nicht, Inhalte zu vereinfachen oder Anforderungen zurückzunehmen. Es bedeutet vielmehr, Sprache dort bewusst mitzudenken, wo sie fachliches Denken sichtbar macht – oder unsichtbar werden lässt. Fachsprache, Operatoren, Textsorten und Argumentationsmuster werden häufig vorausgesetzt, obwohl sie hohe sprachliche Anforderungen stellen. Sprachsensibler Fachunterricht macht diese Anforderungen transparent und unterstützt Lernende dabei, fachliche Leistungen angemessen auszudrücken.

Die Form der Unterstützung verändert sich: Scaffolding tritt diskreter auf als in früheren Stufen. Es zeigt sich etwa in der gemeinsamen Analyse von Aufgabenformaten, in Modelltexten, in klaren Bewertungskriterien oder in der gezielten Arbeit an Text- und Argumentationsstrukturen. Unterstützung wird nicht aufgegeben, sondern professionalisiert.

Damit schließt sich der altersgerechte CLIL-Bogen über alle Schulstufen hinweg: Während im Kindergarten und in der Primarstufe Sprache aus Handlung entsteht und in der Sekundarstufe I zunehmend zum Werkzeug des Denkens wird, zeigt sich in der Sekundarstufe II, dass sprachsensibler Fachunterricht auch unter hohen fachlichen Anforderungen notwendig bleibt. Altersgerecht umgesetzt heißt hier: fachlich anspruchsvoll, sprachlich bewusst und didaktisch reflektiert.



Zum Mitnehmen

Altersgerechtes CLIL verbindet fachliches Lernen mit sprachlicher Unterstützung entlang der Entwicklungswege der Lernenden.

10. STRATEGIEN FÜR ERFOLGREICHES LERNEN IM CLIL-UNTERRICHT

CLIL-Unterricht ist dann besonders wirksam, wenn Lernende nicht nur fachliche Inhalte erwerben, sondern auch darin unterstützt werden, wie sie diese Inhalte sprachlich und fachlich erschließen können. Lernstrategien helfen ihnen, Inhalte zu verstehen, Sprache funktional zu nutzen, Unsicherheit auszuhalten und schrittweise Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Übergreifende Prinzipien für alle Altersstufen

Unabhängig vom Alter der Lernenden gelten im CLIL-Unterricht folgende Grundprinzipien:

- *Verstehen vor Sprechen*: Lernende müssen Inhalte nicht sofort korrekt oder vollständig versprachlichen. Phasen des Zuhörens, Beobachtens und inneren Mitvollziehens sind ausdrücklich vorgesehen.
- *Hilfen nutzen dürfen*: Sprachliche und visuelle Unterstützungen (z. B. Wortlisten, Satzstarter, Bilder, Grafiken, Gesten) sind Teil des Unterrichts und keine „Hilfskrücken“.
- *Fragen stellen als Lernstrategie*: Nachfragen, Klären und Wiederholen werden als aktiver Lernprozess verstanden.
- *Gemeinsam lernen*: Lernpartnerschaften und Gruppenarbeit entlasten sprachlich und fördern fachliches Verständnis.
- *Fehler als Lernsignale begreifen*: Fehler zeigen, wo Lernende stehen, und eröffnen Lernchancen. Sprachliches Ausprobieren ist ausdrücklich erwünscht.

Diese Prinzipien bilden den gemeinsamen Rahmen, werden jedoch altersgerecht und mit zunehmender Selbstständigkeit unterschiedlich umgesetzt.

Lernstrategien im Kindergarten

Im Kindergarten lernen Kinder überwiegend über Handlung, Spiel und Nachahmung. Sprache ist eng an konkrete Erfahrungen, Bewegung und soziale Interaktion gebunden.

Zentrale Strategien für Kinder sind:

- *Zeigen statt Erklären*: Gegenstände anfassen, Handlungen vormachen, Bewegungen und Abläufe nachahmen (z. B. im naturwissenschaftlichen CLIL: Wasser gießen, mischen, beobachten)
- *Mitsprechen und Mitmachen*: Chorsprechen, Reime, Lieder, rhythmische Wiederholungen
- *Rollen- und Fantasienspiel nutzen*: z. B. Ich bin das Tier., Ich bin der Regen., Ich bin der Wind.
- *Zuhören als aktive Leistung verstehen*: Bilder betrachten, Gesten deuten, mit Blicken, Bewegungen oder Zeigen reagieren

Scaffolding im Kindergarten erfolgt vor allem durch Handlungen, Gesten, wiederkehrende Rituale und stark kontextgebundene Sprache.

Lernstrategien in der Primarstufe

In der Primarstufe beginnen Kinder, bewusster mit Sprache umzugehen. Gleichzeitig benötigen sie weiterhin Struktur, Wiederholung und Sicherheit.

Zentrale Strategien für Lernende in der Primarstufe sind:

- *Wortschatz sichtbar machen und nutzen*: Wörter an der Wand, Wortkarten, persönliche Wortlisten (z. B. im Sachunterricht: Begriffe zu Pflanzen, Wetter, Materialien)
- *Satzstarter und sprachliche Muster verwenden*: z. B. Ich sehe ..., Das bedeutet ..., Ich denke, dass ...
- *in Lernpartnerschaften arbeiten*: erklären, nachfragen, ergänzen, gemeinsam formulieren
- *visuelle Strategien einsetzen*: Zeichnungen, Skizzen, Symbole, Pfeile, einfache Mindmaps (z. B. Ablauf einer Beobachtung oder eines Experiments)
- *Wiederholung als Lernhilfe zulassen*: Inhalte mehrfach und in unterschiedlichen Darstellungsformen begegnen

Scaffolding in der Primarstufe bedeutet, sprachliche Hilfen bewusst bereitzustellen und schrittweise zu variieren, ohne sie zu früh zurückzunehmen.

Lernstrategien in der Sekundarstufe

In der Sekundarstufe stehen zunehmend fachliches Argumentieren, Strukturieren und sprachliche Präzision im Vordergrund.

Zentrale Strategien für Lernende in der Sekundarstufe sind:

- *Fachliche Kernideen erkennen*: Was ist zentral? Was unterstützt das Verständnis?
- *Sprachhandlungen gezielt einsetzen*: erklären, begründen, vergleichen, beschreiben, bewerten (z. B. in Geografie: Ursachen vergleichen; in Biologie: Prozesse erklären)
- *Notizen sinnvoll strukturieren*: Stichpunkte, Tabellen, Skizzen, grafische Organizer
- *Kooperative Lernformen bewusst nutzen*: gemeinsam formulieren, gegenseitig erklären, Peer-Feedback geben
- *Rückmeldungen aktiv einholen*: z. B. War das verständlich?, Welche Begriffe fehlen noch?

Scaffolding in der Sekundarstufe wird zunehmend reduziert, während Lernende lernen, Strategien selbstständig auszuwählen und anzuwenden.

Progression von Lernstrategien im CLIL-Unterricht

Lernstrategien entwickeln sich spiralförmig:

- von stark angeleitet (zeigen, mitmachen, wiederholen)
- über gemeinsam gesteuert (Satzstarter, Partnerarbeit, Visualisierungen)
- hin zu selbstständig angewendet (Strukturieren, Argumentieren, Reflektieren).

Lehrkräfte planen Strategien daher nicht punktuell, sondern über längere Zeiträume hinweg.

Reflexion von Lernstrategien

Damit Lernstrategien nachhaltig wirksam werden, sollten Lernende regelmäßig zur Reflexion angeleitet werden, z. B. durch kurze Fragen:

- *Welche Strategie hat mir heute geholfen?*
- *Was habe ich gemacht, als mir Wörter gefehlt haben?*
- *Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?*

Solche Reflexionsphasen können mündlich, schriftlich oder visuell (z. B. Symbole, Smileys) erfolgen.

Rolle der Lehrkraft bei der Vermittlung von Lernstrategien im CLIL-Unterricht

Lehrkräfte unterstützen den Aufbau von Lernstrategien, indem sie diese

- explizit benennen,
- modellieren (z. B. laut denkend vorführen),
- regelmäßig wiederholen und einfordern.



Zum Mitnehmen

Lernstrategien unterstützen im CLIL-Unterricht fachliches Verstehen, sprachliche Teilhabe und Selbstständigkeit - vorausgesetzt, sie werden explizit eingeführt und eingeübt.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 9-10 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

11. SPRACHHANDLUNGEN IM CLIL-UNTERRICHT

Fachliches Lernen ist stets mit Sprache verbunden: Lernende lesen, hören und beobachten; sie sprechen, schreiben, erklären und begründen. Während viele dieser Handlungen im Fachunterricht in der Erstsprache häufig als selbstverständlich gelten, müssen sie im CLIL-Unterricht bewusst sichtbar gemacht und gezielt eingeplant werden. Entscheidend ist dabei nicht Sprache an sich, sondern die sprachliche Handlung im Fach – etwa Zusammenhänge zu erklären oder Ursachen zu begründen –, in der sprachliches und kognitives Denken zusammenwirken.

Dieses Kapitel unterscheidet systematisch zwischen rezeptiven (verstehenden) und produktiven (handelnden) Sprachhandlungen und zeigt, welche Bedeutung sie für das fachliche Lernen im CLIL-Unterricht haben.

Im Folgenden werden zentrale Sprachhandlungen dargestellt, die für fachliches Denken im CLIL-Unterricht grundlegend sind und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollen. Rezeptive Sprachhandlungen eröffnen den Zugang zu fachlichen Inhalten und bilden die Grundlage für weiteres sprachliches Handeln. Produktive Sprachhandlungen machen Lernprozesse sichtbar und zeigen, wie Lernende fachliche Inhalte verstehen, verarbeiten und darstellen.

11.1 REZEPTIVE UND PRODUKTIVE SPRACHHANDLUNGEN

Rezeptive Sprachhandlungen	Was machen Lernende?	Warum ist sie im CLIL wichtig?
Zuhören und verstehen	Mündliche Inputs der Lehrkraft oder anderer Lernender folgen	Mündliche Sprache ist oft dicht und fachlich; Verständnis ist Voraussetzung für weiteres Lernen
Lesen und Informationen entnehmen	Fachtexte, Diagramme, Grafiken lesen und Sinn erschließen	Texte sind fachlich und sprachlich anspruchsvoll; Verstehen ist notwendig für Weiterverarbeitung
Beobachten und deuten	Beobachtetes (z. B. Experimente, Bilder) in Sprache übersetzen	Sprache verbindet Wahrnehmung mit fachlichem Sinn
Struktur erkennen	Abläufe, Systeme, Kategorien erfassen und ordnen	Strukturierende Sprache (z. B. „zuerst... dann...“) erleichtert Verstehen komplexer Inhalte

Produktive Sprachhandlungen	Was machen Lernende?	Warum ist sie im CLIL wichtig?
Benennen und beschreiben	Fachbegriffe verwenden; Merkmale darstellen	Wesentliche Einstiegshandlung, um Inhalte sichtbar zu machen
Erklären	Abläufe/Prozesse sprachlich darstellen	Anspruchsvoll, weil Denken und Sprache verbunden werden
Vergleichen und unterscheiden	Gemeinsamkeiten/Unterschiede ausdrücken	Fördert analytisches und vergleichendes Denken
Begründen und argumentieren	Aussagen sprachlich absichern, Ursachen/Folgen darstellen	Besonders bildungssprachlich geprägt
Bewerten und reflektieren	Einschätzungen formulieren; Ergebnisse beurteilen	Häufig am Ende einer Einheit; hohe sprachliche Komplexität

11.2 SPRACHHANDLUNGEN UND UNTERRICHTSPHASEN

Sprachhandlungen treten im Unterricht nicht zufällig auf, sondern stehen in engem Zusammenhang mit den jeweiligen Phasen des Lernprozesses. Eine phasenbezogene Zuordnung unterstützt die Planung, indem sie klärt, welche sprachlichen Handlungen in welcher Phase erforderlich sind und wie sie gezielt sprachlich begleitet werden können.

Unterrichts-phase	Rezeptive Sprachhandlungen	Produktive Sprachhandlungen	Typische Funktion
Einstieg	Zuhören und verstehen (Impuls / Fragen), Beobachten und deuten (Bild / Experiment-Start), Struktur erkennen (Worum geht es?)	Benennen (Wörter, Begriffe, Symbole), Beschreiben (einfach, alltagsnah: „Ich sehe...“)	Zugang schaffen, Vorwissen aktivieren, Einstieg ins Denken ohne Sprachdruck
Erarbeitung	Zuhören und verstehen (Inputs / Partner), Lesen und Informationen entnehmen (Text, Grafik, Diagramm), Beobachten und deuten (Modelle / Prozesse), Struktur erkennen (Abläufe, Ursache-Wirkung, Ordnung)	Beschreiben (präziser), Erklären (Schritte / Prozess), Vergleichen und unterscheiden (Kriterien anwenden), Begründen (erste Begründungen: „weil...“)	Fachliche Konzepte aufbauen, Sprache als Werkzeug nutzen, Übergang Richtung Bildungssprache
Sicherung	Lesen und Informationen entnehmen (Tafelbild / Merksatz), Struktur erkennen (Ordnen / Clustern), Zuhören und verstehen (Zusammenfassung)	Benennen (Fachbegriffe sicher), Beschreiben (fachlich korrekt), Erklären (zusammenhängend), Begründen (fachlich abgesichert)	Präzisieren, bündeln, Begriffe / Strukturen festigen, Sprache „stabilisieren“
Anwendung	Lesen und Informationen entnehmen (Aufgabenstellung / Material), Struktur erkennen (neue Situation, Transferlogik)	Erklären (selbstständiger), Vergleichen und unterscheiden (Transfer-Kriterien), Begründen (stringenter), Argumentieren (Standpunkt, Gegenargumente)	Selbstständige Nutzung, Transfer, sprachlich anspruchsvollere fachliche Kommunikation
Reflexion / Abschluss	Zuhören und verstehen (Feedback / Beiträge), Struktur erkennen (Rückblick: Was war wichtig?)	Bewerten (Ergebnisse einschätzen), Reflektieren (Lernweg, Strategien: „Was hat geholfen?“), Argumentieren (warum eine Lösung überzeugt)	Metakognition, Lernprozess sichtbar machen, Ausblick / Weiterarbeit

11.3 KONSEQUENZEN FÜR DIE UNTERRICHTSPLANUNG

Die Übersicht über rezeptive und produktive Sprachhandlungen sowie ihre Zuordnung zu den Unterrichtsphasen verdeutlicht, dass Sprachhandlungen eine zentrale Planungsgröße im CLIL-Unterricht darstellen. Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass sprachliche Handlungen bereits zu Beginn der Planung geklärt werden sollten.

Ausgehend von den fachlichen Lernzielen wird festgelegt, welche sprachlichen Handlungen die Lernenden im Verlauf der Unterrichtseinheit vollziehen sollen. Aufgaben werden daraufhin so formuliert, dass sie diese Handlungen gezielt anfordern und fachliches Denken sprachlich herausfordern. Auf dieser Grundlage kann geplant werden, welche sprachlichen Unterstützungsangebote erforderlich sind, um die jeweiligen Handlungen zu ermöglichen.

Materialien werden ergänzend daraufhin geprüft, welche sprachlichen Handlungen sie unterstützen und in welcher Phase des Lernprozesses sie sinnvoll eingesetzt werden können. Eine solche handlungsbezogene Planung trägt dazu bei, fachliches Lernen und sprachliche Entwicklung systematisch miteinander zu verbinden und Lernprozesse im CLIL-Unterricht wirksam zu gestalten.



Zum Mitnehmen

Im CLIL-Unterricht wird Lernen über Sprachhandlungen organisiert: Beschreiben, Erklären, Begründen und Vergleichen machen fachliches Denken sichtbar.

12. MATERIALIEN UND LERNUMGEBUNG IM CLIL-UNTERRICHT

Wenn klar ist, welche Sprachhandlungen im Unterricht zentral sind und wann sie gebraucht werden, stellt sich die nächste Frage: *Wie müssen Materialien und Lernumgebung gestaltet sein, damit diese Sprachhandlungen möglich werden?*

Im CLIL-Unterricht übernehmen Materialien und Lernraum eine aktive didaktische Funktion: Sie machen Sprache sichtbar, entlasten Lernprozesse und unterstützen fachliches Denken – insbesondere dort, wo sprachliche Mittel noch im Aufbau sind.

12.1 MATERIALIEN IM CLIL-UNTERRICHT – FUNKTIONEN UND POTENZIALE

Im klassischen Fachunterricht dienen Materialien vor allem dazu, Inhalte zu transportieren. Im CLIL-Unterricht übernehmen sie darüber hinaus eine sprachunterstützende Funktion.

Gut gewählte Materialien im CLIL-Unterricht

- machen fachliche Inhalte sichtbar und greifbar,
- strukturieren Denkprozesse und fachliche Abläufe,
- entlasten Lernende sprachlich, ohne fachlich zu vereinfachen,
- ermöglichen selbstständiges Arbeiten auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus.

Gerade im CLIL-Unterricht gibt es aber häufig keine vollständig passenden Lehrwerke. Viele Lehrkräfte stellen sich daher die Frage: *Muss ich jetzt mein Unterrichtsmaterial selbst erstellen?* Die Antwort lautet: Nicht grundsätzlich, aber manchmal gezielt.

Eigene Materialien sind besonders dann sinnvoll, wenn

- vorhandene Materialien sprachlich stark überfordern,
- fachliche Kernideen im Material nicht klar hervortreten, oder
- eine spezifische fachlich-sprachliche Lernhandlung gezielt unterstützt werden soll.

In solchen Fällen hilft ein klarer Orientierungsrahmen:

- *Was ist das fachliche Kernkonzept?*
- *Welche fachlichen Handlungen sollen Lernende vollziehen?*
- *Welche Materialien unterstützen genau diese Schritte?*

Materialien können dabei schrittweise aufgebaut und aus unterschiedlichen Quellen kombiniert werden. Gute Materialien entstehen häufig im Unterricht selbst – durch Beobachtung, Anpassung und erneuten Einsatz. Professionalität zeigt sich hier nicht in Perfektion, sondern in didaktischer Klarheit.

12.2 MATERIAL ÜBERNEHMEN, ANPASSEN ODER SELBST ERSTELLEN

Material übernehmen, wenn

- das fachliche Lernziel klar erkennbar ist,
- die fachlichen Inhalte korrekt und altersangemessen sind,
- Lernende fachlich mit dem Material arbeiten können,
- Visualisierungen das Verständnis unterstützen.

CLIL-Check:

Können Lernende mit diesem Material fachlich denken, auch wenn ihre Sprache noch nicht sicher ist?

Material anpassen, wenn

- das Material fachlich gut ist, aber sprachlich überfordert,
- zu viele neue Begriffe auf einmal vorkommen,
- Abläufe oder Zusammenhänge nicht klar strukturiert sind.

CLIL-Check:

Hilft die Anpassung den Lernenden, fachliche Zusammenhänge besser zu verstehen und sprachlich auszudrücken?

Material selbst erstellen, wenn

- kein passendes Lehrwerk vorhanden ist,
- vorhandenes Material fachlich oder sprachlich am Lernziel vorbeigeht,
- eine bestimmte Lernhandlung gezielt unterstützt werden soll
(z. B. erklären, vergleichen, begründen).

CLIL-Check:

Unterstützt das selbst erstellte Material genau das, was Lernende fachlich tun sollen?

12.3 EINEN FACHTEXT FÜR DEN CLIL-UNTERRICHT VORBEREITEN

Ausgangssituation: Eine Lehrkraft findet einen fachlich guten Text und möchte ihn im CLIL-Unterricht nutzen.

Die zentrale Frage lautet nicht: *Wie vereinfache ich den Text?* sondern: *Wie ermögliche ich fachliches Denken mit diesem Text?*

Schritt 1: Fachliche Klärung – Was soll mit dem Text gelernt werden?

Bevor überhaupt an Sprache gedacht wird, klärt die Lehrkraft für sich selbst:

- *Warum setze ich genau diesen Text ein?*
- *Welche fachliche Funktion hat er?*

Schritt 2: Text fachlich lesen – ohne Sprachfokus

Die Lehrkraft liest den Text zuerst aus rein fachlicher Perspektive:

- *Welche Inhalte sind zentral?*
- *Welche Passagen sind entscheidend?*
- *Welche Teile sind Beiwerk?*

Schritt 3: Sprachliche Hürden identifizieren

Jetzt erst kommt die Sprache ins Spiel.

Die Lehrkraft fragt gezielt:

- *Welche Begriffe sind fachlich unverzichtbar?*
- *Welche Satzstrukturen sind besonders komplex?*
- *Wo liegt die größte sprachliche Dichte?*

Schritt 4: Sprachhandlungen klären – Was sollen die Lernenden mit dem Text tun?

Der entscheidende CLIL-Schritt ist: *Welche Sprachhandlung ist mit diesem Text verbunden?* Die Antwort auf diese Frage bestimmt die nächsten Schritte.

Schritt 5: Text zugänglich machen – ohne ihn „kaputt zu machen“

Nun entscheidet die Lehrkraft, wie der Text so bearbeitet wird, dass er authentisch bleibt und die Unterstützung außerhalb des Textes liegt.

Mögliche Maßnahmen sind z.B.:

- Absätze nummerieren
- Schlüsselbegriffe markieren
- Zwischenüberschriften ergänzen
- Randfragen hinzufügen

Schritt 6: Vorentlastung gezielt planen

Nicht alles wird vorab erklärt. Die Lehrkraft entscheidet:

- *Welche Begriffe sind unverzichtbar vor dem Lesen?*
- *Was kann im Lesen erschlossen werden?*
- *Was wird nach dem Lesen geklärt?*

Schritt 7: Aufgaben formulieren – sprachlich und fachlich klar

Jetzt wird die eigentliche CLIL-Aufgabe formuliert. Statt *Lies den Text: Markiere ... / Erkläre, ... / Vergleiche ... usw.*

Die Aufgaben:

- steuern das Lesen
- bestimmen die Sprachhandlung
- entlasten den Lernprozess

Schritt 8: Sprachliche Unterstützung bereitstellen

Nun werden gezielt Hilfen ergänzt:

- Wortliste (nur zentrale Begriffe)
- Satzanfänge passend zur Aufgabe (*Im Text steht, dass ... / Eine Ursache war... usw.*)
- ggf. Strukturhilfen (z. B. *Ursache → Folge*)

Schritt 9: Planung der Nachbereitung

Die Lehrkraft plant bewusst:

- *Wie werden Ergebnisse gesichert?* (z.B. *gemeinsames Tafelbild*)
- *Wo wird Bildungssprache präzisiert?* (z.B. *Reformulieren von Lerner*innenaussagen*)
- *Was wird wieder aufgegriffen?* (z.B. *kurze Zusammenfassung*)

Schritt 10: Eigene Reflexion

Nach dem Unterricht fragt sich die Lehrkraft:

- *Wo hat der Text gut getragen?*
- *Wo war Sprache die größte Hürde?*
- *Was würde ich nächstes Mal anders gestalten?*

12.4 DER LERNRAUM ALS DENKRAUM

Im CLIL-Unterricht fungiert der Klassenraum nicht nur als Organisationsraum, sondern als Denk- und Orientierungsraum. Der Raum „spricht mit“ – er erinnert, strukturiert und unterstützt fachliches Denken.

Ein sprachlich unterstützender Lernraum

- macht fachliche Strukturen sichtbar,
- bietet Orientierung ohne ständige Erklärung,
- entlastet das Arbeitsgedächtnis der Lernenden.

Zentrale Merkmale sind:

- übersichtliche Visualisierungen
- klare Ordnung und Wiedererkennbarkeit
- Materialien, die leicht zugänglich sind



Zum Mitnehmen

Im CLIL-Unterricht sind Materialien mehr als Hilfsmittel: Sie strukturieren fachliches Denken, entlasten sprachlich und eröffnen Zugänge zum Lernen.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 11–12 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

13. TEXTERSCHLIEßUNG IM CLIL-UNTERRICHT

Texte spielen im Fachunterricht eine zentrale Rolle. Sie bündeln Informationen, erklären Zusammenhänge, strukturieren Wissen und verdichten fachliche Inhalte. Im CLIL-Unterricht stellen Texte jedoch erhöhte Anforderungen, da sie mehrere Ebenen gleichzeitig adressieren. Sie transportieren fachliche Inhalte, nutzen häufig bildungssprachliche Strukturen und setzen implizites fachliches oder sprachliches Vorwissen voraus.

Für Lernende bedeutet dies, dass Texte nicht nur gelesen, sondern aktiv erschlossen werden müssen. Sie wählen relevante Informationen aus, erkennen Zusammenhänge, folgen fachlichen Argumentationen und ordnen Aussagen sprachlich ein. Fachtexte fordern damit mehrere rezeptive Sprachhandlungen gleichzeitig: lesen, verstehen, deuten und strukturieren. Hinzu kommen typische sprachliche Merkmale von Fachtexten wie eine hohe Informationsdichte, komplexe Satzstrukturen, nominalisierte Ausdrucksweisen oder implizite Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Für Lernende entsteht daraus eine doppelte Anforderung: Sie müssen fachlich denken und zugleich sprachlich entschlüsseln. Ohne gezielte Unterstützung können Texte so zu einem Lernhindernis werden – nicht wegen ihres fachlichen Anspruchs, sondern wegen ihrer sprachlichen Gestaltung.

13.1 TEXTERSCHLIEßUNG ALS BRÜCKE ZWISCHEN VERSTEHEN UND HANDELN

Texterschließung im CLIL-Unterricht verfolgt eine klare didaktische Funktion: Sie ermöglicht den Zugang zu fachlich relevanten Informationen und bereitet produktives fachliches Handeln vor. Entscheidend ist dabei nicht, dass jeder Begriff oder jede sprachliche Struktur vollständig verstanden wird. Maßgeblich ist vielmehr, was Lernende mit einem Text tun sollen.

Texterschließung ist daher ein gezieltes didaktisches Mittel zur Erreichung fachlicher Lernziele. Sie bildet die Brücke zwischen rezeptivem Verstehen und produktivem Sprachhandeln. Eine zentrale Leitfrage lautet: *Welche fachliche und sprachliche Handlung soll durch die Arbeit mit dem Text vorbereitet werden?*

Je nach Lernziel kann ein Text dazu dienen, fachliche Zusammenhänge zu erklären, Prozesse zu beschreiben, Sachverhalte zu vergleichen oder Aussagen zu begründen und zu bewerten. Texte werden im CLIL-Unterricht gezielt eingesetzt, um fachliches Denken anzuregen und sprachliches Handeln vorzubereiten.

13.2 TEXTERSCHLIEßUNG IN DER UNTERRICHTSPANUNG

Ein zentraler Aspekt sprachsensiblen Fachunterrichts bleibt im Unterrichtsalltag oft unsichtbar: Texterschließung beginnt nicht erst im Klassenzimmer, sondern bereits in der Unterrichtsplanung. Lehrkräfte treffen im Vorfeld grundlegende Entscheidungen, die den späteren fachlichen Zugang maßgeblich beeinflussen.

Dazu gehört die Klärung folgender Fragen: *Welche Informationen aus einem Text sind für das fachliche Lernziel zentral? Welche Textteile werden für die Lernenden relevant? An welchen Stellen könnten sprachliche Hürden den fachlichen Zugang erschweren?* Diese Überlegungen bestimmen, ob Lernende Texte später als Grundlage für fachliches Denken und Handeln nutzen können.

13.3 DIE ROLLE DER LEHRKRAFT BEI DER TEXTERSCHLIEßUNG

Im CLIL-Unterricht ist die Lehrkraft nicht Übersetzer*in von Texten, sondern Gestalter*in von Zugängen. Das bedeutet, Texte bewusst auszuwählen, statt sie ungeprüft zu übernehmen, Texte zu strukturieren, ohne fachlich zu vereinfachen, und Lernprozesse vorzubereiten, statt Texte lediglich abarbeiten zu lassen.

Die Lehrkraft schafft Rahmenbedingungen, in denen Lernende Texte schrittweise erschließen, zentrale Informationen erkennen und diese für fachliches Denken und sprachliches Handeln nutzen können. Texterschließung wird so zu einem integralen Bestandteil fachlichen Lernens im CLIL-Unterricht.



Zum Mitnehmen

Texterschließung im CLIL-Unterricht schafft Zugänge zu Texten, die fachliches Verstehen ermöglichen und produktives Arbeiten mit Inhalten unterstützen

14. KI SINNVOLL NUTZEN BEI DER VORBEREITUNG DER TEXTERSCHLIEßUNG

Dieses Kapitel zeigt, wie KI sinnvoll, reflektiert und lernwirksam zur Vorbereitung von Texterschließung eingesetzt werden kann und wo ihre Grenzen liegen. Ausgangspunkt ist dabei stets der authentische Fachtext. Der Originaltext wird nicht vereinfacht oder umgeschrieben; der fachliche Anspruch bleibt erhalten. Die Unterstützung liegt vielmehr um den Text herum: durch gezielt entwickelte Aufgaben, durch Leitfragen sowie durch Markier- und Strukturierungshilfen, die den Zugang zum Text erleichtern, ohne ihn inhaltlich zu verändern. Auf dieser Grundlage wird eine praxisnahe Schrittfolge vorgestellt, die zeigt, wie Texterschließung mit Unterstützung von KI vorbereitet werden kann.

Schritt 1: Fachlich zentrale Textstellen identifizieren

Ziel:

Klären, welche Textstellen für das fachliche Verstehen zentral sind.

Promptbeispiel:

Hier ist ein Text für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. Markiere drei bis fünf Textstellen, die für das Verstehen der Ursachen des im Text beschriebenen historischen Ereignisses besonders wichtig sind, und begründe kurz, warum diese Stellen zentral sind.

Didaktischer Nutzen:

- schafft einen schnellen Überblick
- reduziert den Text auf das fachlich Wesentliche
- bildet die Grundlage für die Aufgabenformulierung

Schritt 2: Sprachliche Stolperstellen sichtbar machen

Ziel:

Erkennen, an welchen Stellen Sprache das Verstehen erschwert.

Promptbeispiel:

Welche Wörter oder Satzstrukturen in diesem Text könnten für Lernende sprachlich schwierig sein? Bitte liste sie auf, ohne sie zu vereinfachen oder zu erklären.

Didaktischer Nutzen:

- ermöglicht gezielte sprachliche Vorentlastung
- vermeidet pauschale Vereinfachung
- dient der Vorbereitung von Wortlisten oder sprachlichen Hilfen

Schritt 3: Markieraufgaben statt Verständnisfragen entwickeln

Ziel:

Das Lesen steuern, ohne frühzeitig produktive Anforderungen zu stellen.

Promptbeispiel:

Formuliere Markieraufgaben für diesen Text, mit denen Lernende Ursachen und Folgen erkennen können. Bitte altersangemessen und klar.

Didaktischer Nutzen:

- reduziert Schreibbelastung
- fördert fokussiertes Lesen
- unterstützt rezeptive Sprachhandlungen

Schritt 4: Leitfragen passend zu Sprachhandlungen formulieren

Ziel:

Das Lesen gezielt auf fachliche Sprachhandlungen ausrichten.

Promptbeispiel:

Formuliere Leitfragen, mit denen Lernende Ursachen erklären, Unterschiede vergleichen und Zusammenhänge erkennen können. Bitte keine Ja/Nein-Fragen.

Didaktischer Nutzen:

- steuert das Lesen
- bereitet produktive Sprachhandlungen vor

Schritt 5: Aufgaben nach Anspruchsniveaus variieren

Ziel:

Unterschiedliche Zugänge zum gleichen Text ermöglichen.

Promptbeispiel:

Erstelle zu diesem Text drei Aufgaben: eine einfache (Informationen finden), eine mittlere (erklären) und eine anspruchsvolle (begründen oder vergleichen).

Didaktischer Nutzen:

- ermöglicht Differenzierung ohne Mehrarbeit
- schafft eine gemeinsame Textgrundlage für alle
- eröffnet individuelle Lernwege

Die Auswahl und Kombination der Aufgaben erfolgt durch die Lehrkraft.

Schritt 6: Satzanfänge textbezogen generieren

Ziel:

Den Übergang vom Lesen zum Sprechen oder Schreiben erleichtern.

Promptbeispiel:

Gib mir einfache Satzanfänge, mit denen Lernende die Ursachen aus dem Text erklären können. (Hinweis: Satzanfänge werden als Angebot bereitgestellt und nicht verpflichtend vorgegeben.)

Didaktischer Nutzen:

- entlastet bei der Formulierung fachlicher Aussagen
- unterstützt den Übergang von rezeptiven zu produktiven Sprachhandlungen
- ermöglicht fachliches Sprechen auch bei noch begrenzten sprachlichen Mitteln

Schritt 7: Nachbereitung und Sicherung vorbereiten

Ziel:

Fachliches Verstehen sichtbar machen und sichern.

Promptbeispiel:

Schlage kurze Sicherungsaufgaben vor, mit denen Lernende zeigen können, was sie aus dem Text verstanden haben.

Didaktischer Nutzen:

- macht Lernprozesse sichtbar
- unterstützt die fachliche Konsolidierung
- ermöglicht unterschiedliche Ausdrucksformen bei gleicher fachlicher Zielsetzung



Zum Mitnehmen

KI unterstützt Lehrkräfte dabei, Texterschließung fachlich klar zu planen: Sie hilft, zentrale Inhalte, sprachliche Anforderungen und passende Aufgaben rund um den Originaltext gezielt vorzubereiten.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 13–14 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

15. WORTLISTEN IM CLIL-UNTERRICHT

Sprachliche Unterstützung entfaltet im CLIL-Unterricht ihre Wirkung dann, wenn sie in fachliche Handlungszusammenhänge eingebettet ist. Wortarbeit zielt daher nicht auf das isolierte Lernen einzelner Vokabeln, sondern auf den aufgaben- und kontextgebundenen Gebrauch von Wörtern. Eine Wortliste ist im CLIL-Unterricht ein Arbeitsinstrument, das fachliches Denken sprachlich unterstützt und begleitet.

Ausgangspunkt ist dabei eine leitende Frage: *Welche Wörter benötigen die Lernenden, um fachlich handeln zu können?* Daraus ergibt sich ein grundlegendes Gestaltungsprinzip für die Arbeit mit Wortlisten: Weniger ist mehr – sofern die ausgewählten Wörter funktional eingesetzt werden. Eine wirksame CLIL-Wortliste konzentriert sich auf fachlich bedeutsame Begriffe, ist auf die geplanten Sprachhandlungen abgestimmt und wird aktiv in Aufgaben und Lernprozesse genutzt.

Als Faustregel gilt, dass fünf bis zwölf Wörter pro Unterrichtseinheit in der Regel ausreichend sind. Entscheidend ist dabei nicht die Anzahl der Wörter, sondern ihre sinnvolle Einbindung in fachliche Aufgaben und Lernhandlungen.

15.1 WORTTYPEN IM CLIL-UNTERRICHT FUNKTIONAL UNTERSCHIEDEN

Wortlisten im CLIL-Unterricht bündeln unterschiedliche Worttypen, die jeweils spezifische Funktionen für fachliches Lernen erfüllen. Dazu gehören zunächst fachliche Begriffe der Bildungssprache. Diese Begriffe sind konstitutiv für das fachliche Verstehen, da ohne sie zentrale Konzepte nicht gedacht oder erklärt werden können. Im Geschichtsunterricht zählen dazu beispielsweise Begriffe wie *Revolution*, *Privileg*, *Stand* oder *Monarchie*. Sie sind nicht optional, sondern notwendig für fachliches Denken.

Daneben enthalten CLIL-Wortlisten Funktionswörter, die fachliche Sprachhandlungen ermöglichen. Wörter wie *Ursache*, *Folge*, *deshalb* oder *im Gegensatz zu* helfen dabei, Zusammenhänge herzustellen, Prozesse zu erklären oder Sachverhalte zu vergleichen. Sie unterstützen das Denken in Beziehungen und Strukturen und sind für fachliche Kommunikation unverzichtbar.

Ergänzt werden diese Worttypen durch unterstützende Alltagswörter, die als sprachliche Brücken dienen. Wörter wie *mehr* / *weniger*, *zuerst* / *danach* oder *wichtig* / *anders* erleichtern den Einstieg und verbinden Alltagssprache mit fachlicher Sprache. Sie senken sprachliche Hürden, ohne fachliche Inhalte zu vereinfachen.

15.2 AUFBAU UND EINFÜHRUNG VON CLIL-WORTLISTEN

Eine CLIL-Wortliste ist so gestaltet, dass Bedeutung, Nutzung und fachlicher Kontext sichtbar werden. Neben dem Wort selbst enthält sie Hinweise darauf, wo und wie es im Unterricht verwendet wird und in welcher Sprachhandlung es gebraucht wird, etwa beim Erklären, Vergleichen oder Begründen. Besonders hilfreich ist eine Spalte zur Nutzung, da sie klärt, wozu Lernende ein bestimmtes Wort konkret benötigen.

CLIL-Wortlisten zielen dabei nicht auf das Lernen von Übersetzungsäquivalenten, sondern auf fachliches Verstehen. Wörter werden im fachlichen Kontext eingeführt und durch Beispiele, Umschreibungen oder Bilder verdeutlicht, möglichst ohne wortgetreue Übersetzung. So entstehen Bedeutungsräume statt isolierter Wortpaare, etwa wenn *Privileg* durch eine Umschreibung wie „Nicht alle haben das – nur einige“ erschlossen wird.

Die Einführung der Wortliste erfolgt schrittweise. Nicht alle Begriffe werden zu Beginn vollständig erklärt oder als fertige Liste ausgegeben. Stattdessen werden einige Wörter gezielt vorentlastet, andere im Text oder in Aufgaben entdeckt und alle Begriffe im Unterricht immer wieder aufgegriffen. Wortarbeit ist damit prozessbegleitend und entwickelt sich mit dem Lernprozess.

15.3 NUTZUNG UND WEITERFÜHRUNG VON WORTLISTEN IM LERNPROZESS

Eine Wortliste entfaltet ihre Wirkung nur dann, wenn sie für Lernende dauerhaft sichtbar und verfügbar ist. Bewährt haben sich dafür analoge und digitale Formate wie Plakate, Wandtafeln, digitale Übersichten, Arbeitskarten oder Lerntische. In dieser Form wird die Wortliste zu einer verlässlichen Referenz, zu einer sprachlichen Sicherheit und zu einem Anker im Lernprozess.

Entscheidend ist die aktive Nutzung der Wortliste im Unterricht. Wörter werden beim Sprechen, Schreiben, Zusammenfassen und Wiederholen bewusst eingesetzt. Typische Impulse der Lehrkraft sind dabei Hinweise wie *Schau auf die Wortliste, Welches Wort hilft dir hier?* oder *Nutze mindestens zwei Wörter aus der Wortliste.*

Wirksame Wortarbeit endet nicht mit der einzelnen Unterrichtsstunde. Wortlisten werden in neuen Kontexten erneut aufgegriffen, in weiteren Aufgaben genutzt sowie bei Bedarf ergänzt oder reduziert. Auf diese Weise bleiben sie lebendig und unterstützen fachliches Lernen über einzelne Stunden hinaus.



Zum Mitnehmen

Wortschatz im CLIL-Unterricht entwickelt sich spiralförmig: durch gezielte Auswahl, wiederholte Nutzung und Anwendung in unterschiedlichen fachlichen Kontexten.

16. KI SINNVOLL NUTZEN BEIM ERSTELLEN VON WORTLISTEN

Künstliche Intelligenz kann Lehrkräfte bei der Planung sprachlicher Unterstützung im CLIL-Unterricht entlasten, wenn sie gezielt und reflektiert eingesetzt wird. KI entscheidet nicht darüber, was gelernt wird, und ersetzt keine didaktischen Entscheidungen. Sie kann jedoch helfen, sprachliche Anforderungen schneller sichtbar zu machen, Varianten vorzuschlagen und die eigene Planung zu überprüfen. Ausgangspunkt bleibt stets das fachliche Lernziel, das von der Lehrkraft festgelegt wird. KI unterstützt bei der sprachlichen Aufbereitung dieses Lernziels, nicht bei seiner Festlegung. Die folgenden zwei Beispiele zeigen, wie KI beim Erstellen von Wortlisten sinnvoll eingesetzt werden kann.

PRIMARSTUFE

Thema

Warum Tiere im Winter unterschiedlich leben (Sachunterricht)

Schritt 1: Fachliches Lernziel klären

Auch hier steht zunächst die Klärung des fachlichen Lernziels der Unterrichtseinheit. Es definiert, was Lernende fachlich verstehen, erklären oder darstellen sollen, und bildet die Grundlage für alle weiteren Entscheidungen zur Wortarbeit. Diese Entscheidung liegt vollständig bei der Lehrkraft.

Didaktischer Nutzen:

- klare fachliche Orientierung für die Wortauswahl
- Vermeidung beliebiger oder überladener Wortlisten

Schritt 2: KI zur Ideensammlung nutzen

Im nächsten Schritt kann KI eingesetzt werden, um mögliche fachlich relevante Begriffe zu sammeln. Ziel ist es, einen Überblick über zentrale Konzepte zu gewinnen, die für das angestrebte fachliche Handeln sprachlich benötigt werden.

Promptbeispiel:

Ich unterrichte Sachunterricht in der Primarstufe, Klasse 3. Unser Thema ist: Warum Tiere im Winter unterschiedlich leben. Nenne mögliche zentrale Fachbegriffe, die Lernende benötigen, um erklären zu können, wie Tiere den Winter überstehen. Bitte maximal 10 Begriffe, ohne Erklärungen.

Didaktischer Nutzen:

- schneller Überblick über mögliche fachlich relevante Begriffe,
- Unterstützung bei der Auswahl kindgerechter, fachlich tragender Wörter.

Schritt 3: Auswahl und Reduktion durch die Lehrkraft

Die von der KI vorgeschlagenen Begriffe dienen als Ausgangspunkt, nicht als fertige Wortliste. Die Lehrkraft entscheidet, welche Wörter für das aktuelle Lernziel notwendig sind und welche erst zu einem späteren Zeitpunkt eingeführt werden.

In der Primarstufe ist diese Reduktion besonders wichtig, da zu viele neue Wörter das fachliche Verstehen erschweren.

Didaktischer Nutzen:

- Fokussierung auf zentrale fachliche Ideen
- Vermeidung sprachlicher Überforderung

Schritt 4: Funktionsbezogene Sprache ergänzen

Um fachlich handeln zu können, benötigen Lernende neben Fachwörtern einfache sprachliche Mittel, mit denen sie Zusammenhänge erklären können. KI kann dabei helfen, altersangemessene Satzmuster sichtbar zu machen.

Promptbeispiel:

Diese Begriffe sollen Lernende nutzen, um zu erklären, wie Tiere den Winter überstehen:

Winter, Tier, Futter, Fell.

Gib mir einfache Funktionswörter und Satzanfänge, die beim Erklären helfen. Bitte altersangemessen.

Didaktischer Nutzen:

- Unterstützung beim Übergang vom Beobachten zum Erklären
- Vorbereitung einfacher erklärender Sprachhandlungen

Schritt 5: Bedeutungen kontextualisieren statt übersetzen

Auch in der Primarstufe geht es nicht darum, Begriffe zu definieren, sondern sie im fachlichen Zusammenhang verständlich zu machen. Kurze Umschreibungen helfen, Bedeutungsräume zu öffnen.

Promptbeispiel:

Erkläre das Wort „Winterschlaf“ so, dass ein Kind in der 3. Klasse versteht, was dabei mit dem Tier passiert.

Keine Definition, sondern eine kurze Erklärung mit Beispiel.

Didaktischer Nutzen:

- Aufbau fachlichen Verständnisses ohne formale Definitionen
- Verbindung von Alltagserfahrung und fachlicher Sprache

SEKUNDARSTUFE I

Thema

Ursachen der Französischen Revolution (Geschichtsunterricht)

Schritt 1: Fachliches Lernziel klären

Zu Beginn steht immer die Klärung des fachlichen Lernziels der Unterrichtseinheit. Es definiert, was Lernende fachlich verstehen, erklären oder darstellen sollen, und bildet die Grundlage für alle weiteren Entscheidungen zur Wortarbeit. Diese Entscheidung liegt vollständig bei der Lehrkraft.

Didaktischer Nutzen:

- klare fachliche Orientierung für die Wortauswahl
- Vermeidung beliebiger oder überladener Wortlisten

Schritt 2: KI zur Ideensammlung nutzen

Im nächsten Schritt kann KI eingesetzt werden, um mögliche fachlich relevante Begriffe zu sammeln. Ziel ist es, einen Überblick über zentrale Konzepte zu gewinnen, die für das angestrebte fachliche Handeln sprachlich benötigt werden.

Promptbeispiel:

Ich unterrichte Geschichte in der Sekundarstufe I. Unser Thema ist: Ursachen der Französischen Revolution. Nenne mögliche zentrale Fachbegriffe, die Lernende benötigen, um Ursachen erklären zu können. Bitte maximal 15 Begriffe, ohne Erklärungen.

Didaktischer Nutzen:

- schneller Überblick über potenziell relevante Begriffe
- Unterstützung bei der Erinnerung an fachlich zentrale Konzepte

Schritt 3: Auswahl und Reduktion durch die Lehrkraft

Die von der KI vorgeschlagenen Begriffe bilden lediglich eine Ausgangsbasis. Der entscheidende didaktische Schritt liegt in der Auswahl und Reduktion durch die Lehrkraft. Sie entscheidet, welche Begriffe für das aktuelle Lernziel notwendig sind und welche für die jeweilige Unterrichtseinheit keine Rolle spielen.

Didaktischer Nutzen:

- Konzentration auf fachlich und didaktisch Wesentliches
- Vermeidung von Überforderung durch zu umfangreiche Wortlisten

Schritt 4: Funktionsbezogene Sprache ergänzen

Neben Fachbegriffen benötigen Lernende sprachliche Mittel, um fachlich handeln zu können. KI kann dabei helfen, funktionsbezogene Wörter und Satzmuster zu identifizieren, die für bestimmte Sprachhandlungen wie Erklären, Begründen oder Vergleichen erforderlich sind.

Promptbeispiel:

Diese Begriffe sollen Lernende nutzen, um Ursachen zu erklären: Revolution, Privileg, Stand. Gib mir typische Funktionswörter und Satzanfänge, die beim Erklären von Ursachen helfen. Bitte einfach und schülergerecht.

Didaktischer Nutzen:

- Sichtbarmachung fachtypischer Sprachhandlungen
- gezielte Vorbereitung produktiver Sprachverwendung

Schritt 5: Bedeutungen kontextualisieren statt übersetzen

KI kann außerdem unterstützen, fachliche Begriffe verständlich zu erschließen, ohne sie zu übersetzen oder zu vereinfachen. Kurze Umschreibungen helfen dabei, Bedeutungsräume zu öffnen und sprachliche Zugänge zu schaffen.

Promptbeispiel:

Erkläre das Wort „Privileg“ so, dass eine 13-jährige Lernende es im Geschichtsunterricht versteht. Keine Übersetzung, sondern eine kurze Erklärung mit Beispiel.

Didaktischer Nutzen:

- Unterstützung des fachlichen Verstehens
- Aufbau alltagssprachlicher Brücken zur Bildungssprache

In der auf diese Weise entwickelten Wortliste wird eine klare Rollenverteilung zwischen Lehrkraft und KI sichtbar. KI unterstützt bei der Vorbereitung, indem sie Vorschläge für mögliche Begriffe liefert, Formulierungen und Satzanfänge anbietet und zur sprachlichen Klarheit beiträgt. Die didaktischen Entscheidungen verbleiben jedoch vollständig bei der Lehrkraft. Sie entscheidet über die Auswahl und Reduktion der Wörter, über deren Einbettung in Aufgaben und Unterrichtsphasen sowie über Zeitpunkt und Art der Nutzung im Unterricht. Die Verantwortung für die didaktische Qualität der Wortliste bleibt damit uneingeschränkt bei der Lehrkraft.

Auch über die konkrete Unterrichtseinheit hinaus kann KI als Reflexionshilfe dienen, indem sie Anregungen für Anpassungen gibt oder mögliche Weiterentwicklungen einer Wortliste aufzeigt. So können etwa Überlegungen angestoßen werden, welche Begriffe beim nächsten Einsatz ergänzt oder reduziert werden sollten. KI ersetzt dabei keine pädagogische Reflexion, kann diese jedoch strukturieren und Impulse für eine bewusste Weiterentwicklung der Wortarbeit liefern.



Zum Mitnehmen

KI kann didaktische Entscheidungen vorbereiten – die Verantwortung für Auswahl, Reduktion und Einsatz liegt immer bei der Lehrkraft.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 15–16 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

17. GRAMMATIK IM CLIL-UNTERRICHT

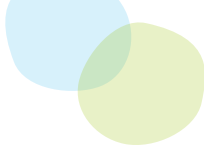
Im CLIL-Unterricht steht das fachliche Lernen im Zentrum. Sprache – und damit auch Grammatik – wird stets in ihrer Funktion für das fachliche Verstehen thematisiert. Grammatik ist kein Selbstzweck, sondern ein Werkzeug, mit dem Bedeutungen erschlossen, Zusammenhänge erklärt und fachliche Aussagen präzisiert werden.

Grammatische Strukturen werden im CLIL-Unterricht situativ aufgegriffen: immer dann, wenn sie notwendig sind, um Inhalte zu verstehen oder fachlich angemessen auszudrücken. Es geht nicht darum, Regeln vollständig zu erklären oder Formen systematisch zu üben, sondern darum, sprachliche Mittel bereitzustellen, die fachliches Denken ermöglichen.

17.1 GRAMMATIK FACHLICH EINBETTEN UND FUNKTIONAL NUTZEN

Grammatik im CLIL-Unterricht wird nicht als eigenes Thema vorbereitet, sondern als Teil der fachlichen Planung mitgedacht. Lehrkräfte beobachten, an welchen Stellen im Fachunterricht sprachliche Strukturen eine zentrale Rolle spielen. Genau dort wird Grammatik aufgegriffen – nicht vorher und nicht isoliert.

Dabei gilt das Prinzip *Bedeutung vor Regel*. Im Unterricht geht es zunächst darum zu klären, was eine Aussage bedeutet, nicht wie sie grammatisch benannt wird. Sprachliche Strukturen werden genutzt, gezeigt und wiederholt, ohne sie formell zu erklären. Lernende erschließen fachliche Zusammenhänge, bevor – oder auch ohne dass – sie grammatische Regeln kennen. Sprachliche Strukturen werden dabei angeboten, nicht eingefordert.



Typische Vorgehensweisen sind Satzanfänge oder -muster an der Tafel, grafische Darstellungen von Beziehungen (etwa der Beziehung Ursache → Wirkung) oder das gemeinsame Reformulieren von Lernendenäußerungen. Korrektur erfolgt selektiv und fachlich begründet: Nicht jeder grammatische Fehler wird aufgegriffen. Rückmeldung erfolgt gezielt dort, wo fachliche Aussagen missverständlich werden oder zentrale Strukturen für das Fach eine Rolle spielen. Fehler, die das fachliche Verstehen nicht beeinträchtigen, werden bewusst stehen gelassen. So bleibt der Fokus auf Denken und Inhalt – nicht auf Form.

17.2 GRAMMATIK IN DER TEXTERSCHLISSUNG

Ein typisches Beispiel für den funktionalen Umgang mit Grammatik im CLIL-Unterricht zeigt sich bei der Texterschließung fachlicher Inhalte. Nehmen wir eine Textstelle aus dem Geschichtsunterricht (Sekundarstufe I): *Aufgrund der hohen Steuern kam es zu Unzufriedenheit in der Bevölkerung.*

Im CLIL-Unterricht liegt der Fokus zunächst nicht auf der grammatischen Formulierung, sondern auf der inhaltlichen Beziehung, die im Satz ausgedrückt wird. Die Lehrkraft lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die zugrunde liegende Struktur: Was ist der Grund? Was ist die Folge? Auf diese Weise wird Bedeutung erschlossen, ohne eine grammatische Regel zu benennen oder zu erklären. Grammatik dient hier der inhaltlichen Klärung – nicht der Analyse. Im nächsten Schritt wird diese Bedeutungsstruktur sichtbar gemacht. Ursache und Folge können grafisch dargestellt oder durch einfache sprachliche Haltepunkte unterstützt werden. Satzanfänge wie *Ein Grund war ...* oder *Das führte dazu, dass ...* helfen den Lernenden, den Zusammenhang sprachlich zu fassen. Die Struktur wird genutzt und wiederholt, ohne sie formal zu zerlegen.

Erst danach – und optional – wird die Struktur auch produktiv angeboten. Lernende können mit vorgegebenen Satzmustern arbeiten oder eigene Formulierungen entwickeln. Entscheidend ist dabei: Die Nutzung der Struktur wird ermöglicht, aber nicht eingefordert. Grammatik fungiert als sprachliche Stütze für fachliches Denken und Verstehen – nicht als Leistungsanforderung.

17.3 GRAMMATIK IN DER TEXTPRODUKTION

Anknüpfend an die rezeptive Arbeit mit Texten stehen in produktiven Phasen des CLIL-Unterrichts – etwa bei Erklär-, Präsentations- oder Schreibaufgaben – fachlich sinnvolle Sprachhandlungen im Mittelpunkt. Ziel ist nicht sprachliche Perfektion, sondern fachliches Denken mithilfe geeigneter sprachlicher Mittel sichtbar zu machen.

Produktive Aufgaben sind deshalb so gestaltet, dass sie bestimmte sprachliche Strukturen nahelegen, die zum fachlichen Lernziel passen. Je nach Aufgabe können dies sprachliche Mittel zur Beschreibung, zur Erklärung von Abläufen, zum Vergleichen oder zum Begründen sein. Diese Strukturen werden im Vorfeld sichtbar gemacht und im Unterricht wiederholt aufgegriffen. So werden Lernende beispielsweise durch Satzanfänge bei der Erklärung von Prozessen unterstützt, durch Vergleichsstrukturen beim Gegenüberstellen fachlicher Sachverhalte oder durch Begründungsmuster beim Argumentieren. Entscheidend ist dabei, dass der fachliche Zusammenhang nachvollziehbar dargestellt wird – unabhängig davon, ob jede sprachliche Form korrekt ist.

Produktive Aufgaben im CLIL-Unterricht eröffnen damit Räume, in denen Lernende Sprache handelnd einsetzen, erproben und weiterentwickeln können. Sprachliche Unterstützung wird als Angebot verstanden, das fachliches Denken stärkt und zunehmend selbstständig genutzt wird.

17.4 GRAMMATIK IM CLIL-UNTERRICHT BEGLEITEN UND GEZIELT AUFGREIFEN

Aufbauend auf den zuvor beschriebenen Prinzipien wird Grammatik im CLIL-Unterricht nicht als eigenständiger Lerngegenstand behandelt, sondern als Teil fachlicher Lernprozesse begleitet. Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, sprachliche Strukturen im fachlichen Kontext sichtbar zu machen und ihre Bedeutung für das fachliche Verstehen zu klären. Im Vordergrund steht nicht die formale Regel, sondern die Frage, was mit einer sprachlichen Struktur fachlich ausgedrückt wird.

Grammatische Korrektur erfolgt dabei bewusst und selektiv. Sie ist dort sinnvoll, wo sprachliche Strukturen fachliche Bedeutung tragen oder Missverständnisse entstehen können. Dies betrifft insbesondere sprachliche Mittel zur Darstellung zentraler fachlicher Zusammenhänge, etwa Ursache-Wirkung-Beziehungen, zeitliche Abfolgen oder Passivformen in fachlich relevanten Kontexten. In diesen Fällen wird Grammatik als Teil des Fachdenkens gezielt aufgegriffen.

Nicht korrigiert wird hingegen, wenn der fachliche Gedanke klar verständlich ist, es sich um sprachliche Nebenfehler handelt oder eine unmittelbare Korrektur den Denk- oder Sprechprozess unterbrechen würde. Im CLIL-Unterricht gilt ausdrücklich: *Verstehen vor Korrektheit*. Lernende sollen sich trauen, fachlich zu denken und zu sprechen, auch mit noch unsicherer Sprache.

Erfolgreiche Korrektur erfolgt unterstützend und nicht belehrend. Bewährte Vorgehensweisen sind unter anderem das Reformulieren von Lernendenäußerungen als sprachliches Modell, gezieltes Nachfragen zur fachlichen Präzisierung, das Sichtbarmachen relevanter Strukturen sowie zeitversetzte Rückmeldungen in Sicherungs- oder Reflexionsphasen. So wird Korrektur zu einem Bestandteil des Lernprozesses, der fachliches Verstehen unterstützt, sprachliche Entwicklung fördert und die aktive Beteiligung der Lernenden erhält.



Zum Mitnehmen

Grammatik wird im CLIL nicht isoliert vermittelt, sondern entsteht aus fachlichen Anforderungen und dient der Verständigung über Inhalte.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus dem Kapitel 17 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

18. SPRACHPRODUKTION IM CLIL-UNTERRICHT

Die Anwendungsphase ist im CLIL-Unterricht ein zentraler Moment des Lernprozesses. Hier wird sichtbar, ob Lernende fachliche Inhalte nicht nur verstanden haben, sondern dieses Verstehen auch sprachlich nutzen und ausdrücken können.

Sprachproduktion im CLIL-Unterricht bedeutet daher: mit fachlichem Wissen etwas zu tun – es zu erklären, anzuwenden, zu begründen oder weiterzudenken. Sprache dient dabei der Sichtbarmachung von fachlichem Denken.

18.1 LERNWEGE VOM VERSTEHEN ZUM ANWENDEN

Der Übergang vom Lesen oder Zuhören zur eigenen mündlichen oder schriftlichen Produktion erfolgt im CLIL-Unterricht nicht abrupt. Lernende benötigen Zwischenstufen, die fachliches Verstehen sichern und sprachliches Handeln schrittweise ermöglichen. Bewährt hat sich dabei eine klare didaktische Logik: vom rezeptiven Verstehen über gelenkte Produktionsformen hin zu zunehmend eigenständiger Anwendung.

Bevor Lernende selbst Texte produzieren, muss der fachliche Inhalt gesichert sein. In dieser Phase bleibt die Arbeit noch überwiegend rezeptiv, ist aber bereits aktiv angelegt. Lernende markieren zentrale Informationen im Text, ordnen Inhalte in Strukturdiagrammen, arbeiten mit Ursache-Folge-Schemata oder halten zentrale Begriffe in Stichwortlisten fest. Ziel ist es, fachliche Klarheit herzustellen, ohne die Lernenden bereits mit hohen sprachlichen Anforderungen zu belasten.

Darauf aufbauend folgt eine zentrale Brückenphase, in der die eigentliche CLIL-Anwendungslogik sichtbar wird. In dieser Phase werden Lernende gezielt zur Produktion angeleitet, ohne sie sprachlich zu überfordern. Typische Formate sind Satzanfänge, Lückensätze mit Fachbegriffen, Zuordnungsaufgaben zwischen Text und Grafik oder das Umformulieren von Stichpunkten in ganze Sätze. So kann im Geschichtsunterricht etwa mit Satzmustern wie *Eine Ursache der Revolution war ...* oder *Das führte dazu, dass ...* gearbeitet werden. Diese gelenkten Produktionsformen senken Hemmungen, strukturieren das Denken und machen Sprache unmittelbar nutzbar. Ohne diese didaktische Brücke bleibt eigenständige Produktion häufig oberflächlich oder inhaltsarm.

Erst anschließend folgt die Phase der eigenständigen Anwendung. Hier nutzen Lernende ihr fachliches Wissen zunehmend selbstständig und in jeweils Ausdrucksformen. Dabei gilt: Nicht alle müssen gleich viel Sprache produzieren, aber alle arbeiten am selben fachlichen Ziel. Geeignete CLIL-Anwendungsformate können mündlich, schriftlich oder multimodal angelegt sein – etwa durch Erklärungen mithilfe von Grafiken, kurze Vorträge mit Stichwortkarten, Partnererklärungen, strukturierte schriftliche Erläuterungen, Vergleiche in Tabellenform oder Präsentationen, die Bild, Text und Audio kombinieren.

In dieser Anwendungsphase werden sprachliche Hilfen nicht abrupt entfernt, sondern bewusst reduziert. Unterstützungsangebote bleiben sichtbar, sind jedoch nicht mehr verpflichtend. Wortlisten können weiterhin genutzt werden, Satzanfänge stehen zur Verfügung, und auch Strukturhilfen bleiben zugänglich. Lernende entscheiden zunehmend selbst, welche Unterstützung sie noch benötigen und worauf sie bereits verzichten können. Selbstständigkeit entsteht dabei nicht durch den Entzug von Hilfen, sondern durch Wahlmöglichkeiten und Eigenverantwortung.

Unterschiedliche Ausdrucksformen stellen keinen Qualitätsverlust dar, sondern sind ein zentrales Element sinnvoller Differenzierung. Sie ermöglichen es allen Lernenden, fachlich zu arbeiten und Sprache entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsstandes produktiv einzusetzen.

18.2 FLIPPED CLASSROOM – UNTERRICHTSZEIT FÜR SPRACHE NUTZEN

Beim Flipped Classroom³ im CLIL-Unterricht wird fachlicher Input teilweise in die Vorbereitungsphase verlagert, sodass im Unterricht mehr Zeit für sprachlich aktive Phasen bleibt. Für die Vorbereitung zu Hause eignen sich vor allem visuelle und sprachlich reduzierte Materialien: Bilder, kurze Videos, einfache Texte, Wortlisten oder Hörimpulse. Im Unterricht steht dann nicht das Erarbeiten neuer Inhalte im Vordergrund, sondern das Erklären, Diskutieren, Anwenden und Präsentieren.

Ein Beispiel aus der Geografie in der Sekundarstufe I: Die Lernenden sehen zu Hause ein kurzes Video zu Klimazonen und erhalten eine Wortliste mit Bildern. Im Unterricht erklären sie sich die Inhalte in Lernpartnerschaften, nutzen sichtbare Satzstarter und bereiten kurze Mini-Präsentationen vor. So wird Unterrichtszeit konsequent sprachaktiv genutzt.

Im CLIL-Unterricht der Primarstufe wird der Gedanke des Flipped Classroom in einer altersangemessenen Form aufgegriffen. Fachliche Inhalte werden teilweise bereits vor dem Unterricht angebahnt, jedoch stark vereinfacht, visuell gestützt und an kindliche Lernformen angepasst. Ziel ist nicht das selbstständige Erarbeiten von Inhalten zu Hause, sondern ein erstes Vertrautmachen mit fachlichen Gegenständen und sprachlichen Mustern.

Für diese vorbereitende Phase eignen sich kurze Bildergeschichten, sehr einfache Sachtexte, Hörimpulse oder kurze Videos mit klarer Bild-Sprache-Verknüpfung. Die Materialien dienen als gemeinsamer Wahrnehmungs- und Erfahrungshintergrund, auf den im Unterricht zurückgegriffen werden kann. Dadurch bleibt mehr Zeit für gemeinsames Sprechen, Handeln und sprachlich begleitetes Denken.

Beispiel aus dem Sachunterricht der Primarstufe: Zum Thema „Lebensräume von Tieren“ betrachten die Kinder zu Hause gemeinsam mit einer Bezugsperson eine kurze Bilderfolge zum Lebensraum Wald und hören dazu eine einfache Audiosequenz. Zentrale Wörter wie Wald, Baum, Tier oder wohnen werden dabei bildlich hervorgehoben, ohne dass ihre aktive Verwendung erwartet wird.

Im Unterricht greifen die Kinder die Bilder erneut auf. Sie zeigen auf Details, erzählen, was sie wiedererkennen, und formulieren einfache Aussagen wie: Das Tier lebt im Wald. oder Hier ist ein Baum. Die Lehrkraft nimmt diese Äußerungen auf, bestätigt das fachliche Verstehen, modelliert passende sprachliche Formen und erweitert sie behutsam. Auf diese Weise wird die Unterrichtszeit für gemeinsames Sprechen, Zeigen und Beschreiben genutzt, während der fachliche Input bereits angebahnt ist.

18.3 DIE ROLLE DER LEHRKRAFT IN DER ANWENDUNGSPHASE

In der Anwendungsphase übernimmt die Lehrkraft im CLIL-Unterricht eine begleitende und strukturierende Rolle. Sie beobachtet Lernprozesse, richtet den Blick auf fachliches Denken und darauf, wie dieses Denken sprachlich sichtbar wird. Ziel ist es, Lernende in ihrer fachlichen und sprachlichen Entwicklung zu stärken und sie zur weiteren sprachlichen Aktivität zu ermutigen.

Rückmeldung ist dabei ein zentrales Werkzeug. Sie erfolgt wertschätzend, selektiv und lernorientiert. Im Mittelpunkt steht, was fachlich gelungen ist und wo Aussagen verständlich, klar oder sinnvoll aufgebaut sind. Rückmeldungen greifen gezielt einzelne Aspekte auf und zeigen behutsam, wie fachliche Zusammenhänge oder sprachliche Formulierungen weiter präzisiert werden können. Anstelle umfassender Korrekturen treten kurze Hinweise, Nachfragen oder modellierende Reformulierungen.

³ Flipped Classroom: https://de.wikipedia.org/wiki/Inverted_Classroom

Typisch sind dabei Rückmeldungen wie:

- *Du hast den Ablauf klar erklärt.*
- *Man versteht gut, warum das passiert.*
- *Der Fachbegriff ist hier richtig verwendet.*
- *Kannst du noch genauer sagen, was danach passiert?*
- *Versuch, diesen Zusammenhang mit „weil“ oder „deshalb“ zu erklären.*
- *Ich formuliere das einmal anders – hör zu, ob das für dich passt.*

Solche Rückmeldungen machen fachliche Erwartungen transparent, ohne Lernende zu entmutigen. Sie zeigen, worauf es fachlich ankommt, und geben zugleich sprachliche Orientierung für nächste Lernschritte.

Bewertung ist in der Anwendungsphase kein zusätzlicher Akt, sondern Teil dieser begleitenden Rückmeldung. Sie orientiert sich in erster Linie am fachlichen Lernziel. Entscheidend ist, ob Lernende fachliche Inhalte korrekt verstanden haben und dieses Verstehen mithilfe von Sprache nachvollziehbar darstellen können. Anwendung wird dabei als Ausdruck fachlicher Kompetenz verstanden – nicht als Nachweis sprachlicher Perfektion.

Im Zentrum stehen daher:

- die fachliche Richtigkeit der dargestellten Inhalte,
- die Verständlichkeit der Aussagen,
- sowie die sinnvolle Nutzung zentraler Fachbegriffe.

Nicht im Vordergrund stehen hingegen:

- durchgehend fehlerfreie Grammatik oder Rechtschreibung,
- sprachliche Komplexität oder elaborierter Stil,
- formale Aspekte, die für das fachliche Verstehen nicht entscheidend sind.

Gerade in produktiven Phasen werden sprachliche Ungenauigkeiten als Teil des Lernprozesses verstanden. Sie zeigen Entwicklungsstände und bieten Ansatzpunkte für gezielte Unterstützung, ohne den fachlichen Lernfortschritt zu relativieren.

Insgesamt bedeutet die Rolle der Lehrkraft in der Anwendungsphase: ermutigen statt korrigieren, fokussieren statt überfordern, begleiten statt abschließend bewerten. So wird die Anwendungsphase zu einem Lernraum, in dem fachliche Kompetenz sichtbar wird und Sprache weiter wachsen kann.



Zum Mitnehmen

Sprachproduktion im CLIL-Unterricht macht fachliches Verstehen sichtbar – schrittweise unterstützt und zunehmend selbstständig.

19. CLIL KONKRET: PLANUNGSBEISPIEL ZU DEN THEMEN „WIE PFLANZEN WASSER AUFNEHMEN“ UND „HITZE IN STÄDTEN“ – VON DER TEXTERSCHLISSUNG ZUR EIGENSTÄNDIGEN ANWENDUNG

PRIMARSTUFE

Thema

Wie Pflanzen Wasser aufnehmen (Sachunterricht)

Fachliches Lernziel

Die Lernenden können erklären, wie Pflanzen Wasser aufnehmen und warum Wasser für Pflanzen wichtig ist.

Sprachliche Zielsetzung

Die Lernenden nutzen einfache erklärende Strukturen, um fachliche Zusammenhänge darzustellen (z. B. Pflanzen brauchen ..., Das Wasser kommt ..., Deshalb ...).

Ausgangspunkt: Texterschließung – fachliches Verstehen sichern

Die Unterrichtseinheit beginnt mit einem kurzen, altersgerechten Sachtext, zum Beispiel: Pflanzen brauchen Wasser, um zu wachsen. Das Wasser kommt aus dem Boden. Die Wurzeln saugen das Wasser auf. Durch den Stängel gelangt es in die Blätter.

Der Text wird nicht vereinfacht oder umgeschrieben. Ziel ist nicht vollständiges Lesen im klassischen Sinn, sondern gezielte Texterschließung. Die Lehrkraft liest den Text langsam vor. Die Lernenden hören zu, zeigen auf ein Bild einer Pflanze oder begleiten das Zuhören mit Gesten (zeigen auf Wurzel, Stängel, Blatt).

Impulsfrage:

Was macht die Pflanze mit dem Wasser?

Antworten dürfen fragmentarisch sein. Alltagssprache und Zeigen sind ausdrücklich erlaubt:

- trinken
- hier (zeigen auf Wurzel)
- braucht Wasser

CLIL-Funktion dieser Phase:

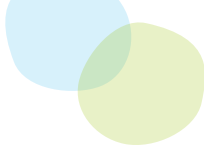
- Niedrigschwelliger Zugang zum Text
- Aktivierung von Vorwissen
- Verstehen vor sprachlicher Korrektheit

Texterschließung – Inhalt sichern

Die Lernenden arbeiten nun mit dem Text. Sie markieren (oder unterstreichen) drei wichtige Wörter im Text: Wasser – Wurzeln – Blätter. Anschließend ordnen sie diese Wörter einer einfachen Pflanzengrafik zu.

Die Lehrkraft lenkt die Aufmerksamkeit:

- *Wo kommt das Wasser her?*
- *Wohin geht es?*



Der fachliche Zusammenhang wird visuell und gedanklich geklärt, ohne dass die Lernenden selbst viel produzieren müssen.

CLIL-Funktion dieser Phase:

- Sicherung zentraler fachlicher Informationen
- Entlastung durch Visualisierung
- Textverstehen ohne Schreibdruck

Brückenphase: Sprachliche Strukturen für die Produktion anbieten

Nun werden sprachliche Haltepunkte angeboten. An der Tafel stehen Satzanfänge:

- *Pflanzen brauchen Wasser, weil ...*
- *Das Wasser kommt aus ...*
- *Die Wurzeln ...*

Die Lehrkraft modelliert eine Aussage: *Pflanzen brauchen Wasser, weil sie sonst nicht wachsen können.*

Die Lernenden ergänzen mündlich einzelne Sätze oder Satzteile. Unvollständige Aussagen sind erlaubt.

CLIL-Funktion dieser Phase:

- Brücke vom Text zum eigenen Sprechen
- Sprachliche Strukturierung fachlichen Denkens
- Sicherheit durch Satzmuster

Anwendung: Eigenständige fachliche Darstellung ermöglichen


In der Anwendungsphase nutzen die Lernenden die Vorbereitung für eine eigene Darstellung. Mögliche Aufgaben:

- Erkläre mit der Grafik, wie Wasser in die Pflanze kommt.
- Schreibe drei Sätze über Wasser und Pflanzen.

Die Lernenden arbeiten mündlich (Partnererklärung), schriftlich (kurzer Erklärungstext) oder kombiniert (zeichnen und sprechen).

Der fachliche Inhalt ist für alle gleich, die sprachliche Ausgestaltung darf variieren. Satzanfänge bleiben sichtbar, sind aber nicht verpflichtend.

CLIL-Funktion dieser Phase

- Selbstständige Anwendung fachlichen Wissens
 - Akzeptanz unterschiedlicher sprachlicher Niveaus
 - Sprache als Werkzeug des Verstehens
- 

Einordnung des Beispiels

Dieses Planungsbeispiel zeigt, wie im CLIL-Unterricht der Primarstufe Texterschließung gezielt auf sprachliche Anwendung vorbereitet. Der Sachtext bildet den fachlichen Ausgangspunkt, ohne vereinfacht zu werden. Verstehen wird durch Markieren, Ordnen und Visualisieren gesichert, bevor eigene sprachliche Produktion erwartet wird. Sprachliche Unterstützung macht fachliches Denken ausdrückbar, ohne es vorwegzunehmen. So entsteht ein Unterricht, der fachlich klar, sprachlich entlastend und für unterschiedliche Lernvoraussetzungen zugänglich ist.

SEKUNDARSTUFE I

Thema

Stadtklima – Hitze in Städten (Geografieunterricht)

Fachliches Lernziel

Die Lernenden können erklären, warum Städte im Sommer häufig wärmer sind als ihr Umland, und zentrale Ursachen benennen.

Sprachliche Zielsetzung

Die Lernenden nutzen sprachliche Mittel, um Ursache–Wirkung-Zusammenhänge fachlich verständlich darzustellen.

Ausgangspunkt: Texterschließung – fachliches Verstehen sichern

Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit ist ein Sachtext, der beschreibt, warum Städte im Sommer oft deutlich höhere Temperaturen aufweisen als ländliche Gebiete. In einem ersten Schritt sichern die Lernenden den fachlichen Inhalt, ohne selbst bereits umfangreich zu produzieren.

Sie markieren im Text zentrale Ursachen für die erhöhte Temperatur in Städten, etwa dichte Bebauung, versiegelte Flächen oder fehlende Grünräume. Anschließend ordnen sie diese Ursachen einer einfachen Grafik zu, die Stadt- und Umlandbereiche gegenüberstellt. Auf diese Weise wird der fachliche Zusammenhang visuell strukturiert und gedanklich geklärt.

CLIL-Funktion dieser Phase:

- Fokus auf fachliches Verstehen
- Reduzierte sprachliche Anforderungen
- Unterstützung durch Markieren, Ordnen und Visualisieren

Brückenphase: Sprachliche Strukturen für die Produktion anbieten

Aufbauend auf der gesicherten inhaltlichen Grundlage werden sprachliche Brücken angeboten, die den Übergang zur eigenen Produktion erleichtern. Die Lernenden erhalten Satzanfänge wie:

- *Ein Grund dafür ist ...*
- *In Städten ist es wärmer, weil ...*
- *Das führt dazu, dass ...*

Diese Satzmuster orientieren sich eng am fachlichen Lernziel und machen sichtbar, wie Ursachen und Wirkungen sprachlich miteinander verknüpft werden können. Die Lernenden nutzen die Strukturen zunächst gemeinsam oder in Partnerarbeit, ohne dass vollständige oder sprachlich perfekte Formulierungen erwartet werden.

CLIL-Funktion dieser Phase:

- Übergang vom Verstehen zum sprachlichen Handeln
- Sprachliche Entlastung bei fachlich anspruchsvollen Aussagen
- Nutzung von Sprache als Denkwerkzeug

Anwendung: Eigenständige fachliche Darstellung ermöglichen

In der anschließenden Anwendungsphase nutzen die Lernenden die Vorbereitung für eine eigenständige Darstellung des Inhalts. Sie erklären die Entstehung von Hitze in Städten entweder mündlich mithilfe der Grafik oder verfassen eine kurze schriftliche Erklärung von fünf bis sechs Sätzen.

Der fachliche Inhalt bleibt für alle gleich, während die Form der sprachlichen Umsetzung variiert. Die zuvor eingeführten Satzmuster stehen weiterhin zur Verfügung, müssen aber nicht mehr genutzt werden. Einige Lernende formulieren frei, andere greifen weiterhin auf sprachliche Hilfen zurück.

CLIL-Funktion dieser Phase:

- Selbstständige Anwendung fachlichen Wissens
- Reduzierte, freiwillige sprachliche Unterstützung
- Akzeptanz unterschiedlicher sprachlicher Niveaus

Einordnung des Beispiels

Das Planungsbeispiel verdeutlicht, wie im CLIL-Unterricht der Übergang von der Texterschließung zur eigenständigen sprachlichen Anwendung schrittweise gestaltet werden kann. Fachliches Verstehen wird zunächst gesichert, bevor sprachliche Anforderungen erhöht werden. Sprachliche Unterstützung wird gezielt angeboten und im Verlauf zunehmend zurückgenommen.

So entsteht ein Unterricht, in dem alle Lernenden am selben fachlichen Ziel arbeiten können, unabhängig von ihrem individuellen sprachlichen Entwicklungsstand. Sprache fungiert dabei nicht als zusätzliche Hürde, sondern als Werkzeug, um fachliches Denken sichtbar, nachvollziehbar und teilbar zu machen.



Zum Mitnehmen

Im CLIL wird fachliches Verstehen zuerst gesichert; sprachliche Unterstützung baut anschließend Brücken zur eigenständigen Anwendung.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 18-19 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

20. SPRECHKOMPETENZ SCHRITTWEISE AUFBAUEN

Sprechkompetenz ist im CLIL-Unterricht ein zentrales Lernziel, weil fachliches Lernen wesentlich über gemeinsames Sprechen, Erklären und das Aushandeln von Bedeutungen erfolgt. Lernende entwickeln fachliches Verstehen, indem sie Inhalte versprachlichen, ordnen und für andere verständlich machen. Mündliche Sprachproduktion ist damit kein Zusatz zum Fachlernen, sondern ein zentraler Lernweg.

Eine besonders bedeutsame Form der mündlichen Sprachproduktion im CLIL-Unterricht sind Präsentationssituationen. Präsentieren bedeutet hier nicht, vor einer Gruppe möglichst fehlerfrei vorzutragen, sondern fachliche Inhalte für andere zugänglich zu machen: etwas zu zeigen, zu erklären, zu begründen oder ein Ergebnis zu teilen. Präsentationen sind deshalb Teil des Lernprozesses selbst und keine isolierte Leistungsüberprüfung. In ihnen wird sichtbar, wie Lernende fachlich denken und wie sie Sprache nutzen, um dieses Denken auszudrücken.

Im CLIL-Unterricht sind Präsentationsformate bewusst kurz, klar gerahmt und gut vorbereitet. Sie dienen dem fachlichen Austausch und dem gemeinsamen Weiterdenken. Sprachliche Unterstützung bleibt dabei sichtbar und nutzbar, sodass Lernende ihre Aussagen strukturieren und fachlich präzisieren können. Die konkrete Ausgestaltung orientiert sich an Alter, Entwicklungsstand und sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden und eröffnet unterschiedliche Zugänge zur Sprechkompetenz.

Ein zentrales Prinzip lautet: Nicht alle Lernenden sprechen auf die gleiche Weise, aber alle beteiligen sich aktiv am mündlichen Fachlernen. Sprechkompetenz im CLIL-Unterricht bedeutet, fachlich zu handeln, Gedanken hörbar zu machen und Sprache als Werkzeug des Lernens schrittweise sicherer zu nutzen.

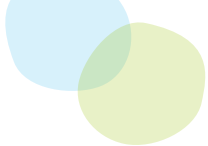
20.1 ALTERSGERECHTE PRÄSENTATION IM CLIL-UNTERRICHT

Im Kindergarten steht mündliche Sprachproduktion ohne Leistungsdruck im Vordergrund. Präsentieren bedeutet hier nicht „vortragen“, sondern zeigen, handeln, mitmachen und sprechen dürfen. Sprache entsteht aus konkreten Situationen, aus Spiel und aus gemeinsamer Aufmerksamkeit. Bewährte Präsentationsformen sind vor allem solche, die an Handlung und Wahrnehmung gebunden sind. Kinder zeigen einen Gegenstand, ein Bild oder ein Ergebnis und benennen, was sie sehen oder halten. Dabei entstehen einzelne Wörter oder kurze Äußerungen wie *Das ist ...* oder *Hier ist ...*. Auch minimale sprachliche Beiträge sind vollwertige Sprachproduktion und Ausdruck fachlichen Verstehens.

Eine weitere zentrale Form ist das gemeinsame Mitsprechen und Mitmachen. Durch Chorsprechen, rhythmisches Wiederholen, Lieder, Reime oder Bewegungsverse wird Sprache körperlich verankert und emotional abgesichert. Die gemeinsame Stimme entlastet einzelne Kinder und schafft Sicherheit.

Rollenspiel- und Fantasieformate eröffnen zusätzliche Sprachräume. Wenn Kinder aus einer Rolle heraus sprechen – etwa als Pflanze, Tier, Sonne oder Regen –, äußern sie sich häufig freier und mutiger als in der Ich-Form. Sprache wird hier spielerisch erprobt und fachlich eingebettet.

Kurze Erzähl- oder Zeigekreise runden das Spektrum ab. Ein Kind zeigt etwas, die Lehrkraft moderiert mit einfachen Impulsfragen wie *Was sehen wir?*, *Was ist das?* oder *Was passiert hier?*. Sprache wird gemeinsam getragen, ergänzt und modelliert. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei klar: Sie moderiert Situationen, modelliert Sprache und schützt konsequent vor Bewertung. Im Kindergarten wird Sprache eingeladen, nicht eingefordert.



In der **Primarstufe** wird Präsentieren bewusster, bleibt aber niedrigschwellig und stark unterstützt. Ziel ist es, fachliches Denken sichtbar zu machen, nicht rhetorische Fähigkeiten zu trainieren.

Eine zentrale Form ist das Zeigen und Erklären. Lernende präsentieren ein Bild, ein Plakat oder einen Gegenstand und nutzen einfache Satzstarter wie *Das ist ...* oder *Wir sehen ...*. Auf diese Weise beginnt fachliches Erklären, ohne sprachlich zu überfordern.

Partner- und Gruppenpräsentationen spielen eine wichtige Rolle. Wenn Lernende gemeinsam sprechen und Rollen teilen – etwa eine Person zeigt, eine andere erklärt –, werden sie sprachlich und emotional entlastet. Verantwortung und Sprache werden gemeinsam getragen.

Auch Präsentationen in Bewegung, etwa in Form von *Stationenarbeit*⁴, sind besonders geeignet. Gruppen bereiten Inhalte vor, andere Kinder hören zu und stellen Fragen. Präsentation erfolgt hier in dialogischen und bewegten Formaten und bleibt nah am gemeinsamen Lernen.

Kurze Mini-Vorträge von 30 bis 60 Sekunden bieten zusätzliche Übungsräume. Ein klarer Auftrag, eine begrenzte Länge und sichtbare Hilfen wie Wortlisten, Satzstarter oder Bilder schaffen Sicherheit und Struktur.

Sprachliche Unterstützung bleibt in allen Formaten sichtbar. Satzanfänge, Wortlisten und Wiederholung sind ausdrücklich erlaubt. Präsentationen in der Primarstufe zeigen vor allem Denken und Verstehen – nicht sprachliche Perfektion.

In der **Sekundarstufe** werden Präsentationen fachlich anspruchsvoller und sprachlich differenzierter. Sprachliche Unterstützung bleibt weiterhin zentral. Klare Gerüste und transparente Bewertungskriterien geben Orientierung. Auch hier gilt: Präsentieren ist Teil des Lernprozesses, nicht dessen Abschluss.

Bewährte Präsentationsformen sind unter anderem:

- *Erklärpräsentationen* mit Grafiken, Schaubildern oder Mindmaps sind besonders geeignet. Der Fokus liegt auf dem Erklären, Begründen und Vergleichen. Sprache folgt der Struktur des Fachs und unterstützt fachliches Denken.
- *Kurzpräsentationen* von ein bis zwei Minuten mit einer klaren Leitfrage fördern Verdichtung statt Überforderung. Ausformulierte Texte sind dabei nicht notwendig; Stichworte und visuelle Hilfen reichen aus.
- *Dialogische Präsentationsformen*, bei denen zwei Lernende im Gespräch präsentieren, ermöglichen eine natürlichere Sprachproduktion. Rollen wie Expert*in und Interviewer*in strukturieren das Gespräch und entlasten sprachlich.
- *Poster-Sessions*⁵, *Gallery Walks*⁶ oder *World-Cafe*⁷ bieten zusätzliche Vorteile: Lernende erklären denselben Inhalt mehrfach, wodurch Sprache mit jedem Durchgang sicherer wird. Wiederholung entsteht hier ohne Langeweile.
- *Kreative Transferformate* wie Podcasts, kurze Erklärvideos, Rollenspiele aus historischer Perspektive oder Simulationen verbinden Motivation mit fachlicher Tiefe und eröffnen vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten.

20.2 RÜCKMELDUNG UND BEWERTUNG BEI PRÄSENTATIONEN

Im CLIL-Unterricht dienen Präsentationen in erster Linie dazu, fachliches Verstehen sichtbar zu machen. Entsprechend richtet sich auch die Bewertung nicht auf sprachliche Perfektion, sondern auf die Frage, ob Lernende fachliche Inhalte verständlich darstellen können. Dies gilt altersübergreifend – vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe. Zentral ist dabei eine selektive und transparente Form der Rückmeldung. Nicht alles, was sprachlich noch unsicher ist, wird aufgegriffen. Stattdessen wird bewusst ausgewählt, worauf sich Rückmeldung bezieht. Im Mittelpunkt stehen fachliche Klarheit und der funktionale Einsatz von Sprache.

Leitfragen für Bewertung und Rückmeldung sind zum Beispiel:

- *Ist der fachliche Inhalt nachvollziehbar?*
- *Werden zentrale Begriffe oder Konzepte erkennbar genutzt?*
- *Ist eine innere Struktur erkennbar (z. B. Reihenfolge, Ursache-Wirkung, Vergleich)?*

⁴ Stationenarbeit: <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/stationenarbeit/>

⁵ Poster Session: <https://komfortzonen.de/poster-session-gallery-walk/>

⁶ Gallery Walk: <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/classroom-gallery-walk/>

⁷ World-Cafe: <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/world-cafe/>

Aspekte wie Akzent, vollständige grammatische Korrektheit oder freies Sprechen ohne Hilfsmittel stehen nicht im Vordergrund. Sprachliche Hilfen sind erlaubt und erwünscht, da sie fachliches Denken unterstützen und nicht als Defizit zu verstehen sind.

Praxisbeispiel:

Ein Kind erklärt mit einem Plakat den Lebensraum „Wald“: *Hier lebt der Fuchs. Er hat Fell. Er findet Essen im Wald.*

Mögliche Rückmeldung der Lehrkraft: *Du hast gut gezeigt, wo der Fuchs lebt, und erklärt, was er dort findet. Besonders klar war, dass du den Wald als Lebensraum beschrieben hast.*

Optionales sprachliches Modellieren: *Man kann auch sagen: Der Fuchs lebt im Wald, weil er dort Nahrung findet.*

Es erfolgt keine Korrektur von Artikeln oder Satzbau. Die Rückmeldung konzentriert sich auf:

- fachliche Richtigkeit,
- Verständlichkeit,
- gezielte Erweiterung einer zentralen Struktur.

So wird Präsentieren als Lernmoment genutzt: Lernende erleben, dass ihr fachliches Denken zählt und Sprache ihnen hilft, dieses Denken weiterzuentwickeln.



Zum Mitnehmen

Präsentieren im CLIL-Unterricht macht fachliches Denken sichtbar und fördert die Entwicklung von Sprechkompetenz – dialogisch, gestützt und ohne Fokus auf sprachliche Perfektion.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus dem Kapitel 20 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

21. SCHREIBKOMPETENZ SYSTEMATISCH ENTWICKELN

Schreiben übernimmt im CLIL-Unterricht eine zentrale Rolle: Es ist zugleich Werkzeug fachlichen Denkens und Raum für sprachliche Entwicklung. Während mündliche Sprachproduktion vor allem das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen unterstützt, macht Schreiben fachliches Verstehen dauerhaft sichtbar, überprüfbar und weiter entwickelbar. Lernende ordnen Gedanken, präzisieren Zusammenhänge und halten fachliche Erkenntnisse schriftlich fest.

Eine CLIL-orientierte Schreibpraxis zielt daher nicht auf sprachlich perfekte oder stilistisch ausgefeilte Texte. Entscheidend ist vielmehr, ob fachliche Inhalte korrekt dargestellt, zentrale Begriffe funktional genutzt und Gedanken nachvollziehbar strukturiert werden. Bildungssprache wird dabei nicht als Selbstzweck verstanden, sondern als Mittel, um fachliche Zusammenhänge zu erklären, zu begründen oder zu vergleichen. Aspekte wie vollständige grammatische Korrektheit oder sprachliche Feinheiten treten zugunsten fachlicher Klarheit in den Hintergrund.

Um diese Form des Schreibens systematisch zu ermöglichen, wird Schreiben im CLIL-Unterricht häufig in Form einer Schreibwerkstatt organisiert. Die CLIL-Schreibwerkstatt versteht Schreiben als Prozess: unterstützt, schrittweise aufgebaut und eng an fachliche Lernziele gekoppelt. Dieses Kapitel zeigt, wie Schreibkompetenz im CLIL-Unterricht auf diese Weise entwickelt werden kann – als schriftliche Sprachproduktion, die fachliches Lernen trägt und sprachliche Entwicklung gezielt unterstützt.

21.1 DIE CLIL-SCHREIBWERKSTATT

Im Zentrum der CLIL-Schreibwerkstatt stehen funktionale Schreibformate, die fachliches Denken sichtbar machen und sprachlich gut begleitet werden können. Es geht nicht um lange oder literarisch anspruchsvolle Texte, sondern um überschaubare Schreibaufgaben mit klarem fachlichem Zweck. Dazu zählen etwa kurze Erklärtexpte, strukturierte Begründungen, Ursache-Folge-Darstellungen, Vergleichstexte, Protokolle oder Zusammenfassungen, die schrittweise von Stichpunkten zu zusammenhängenden Sätzen weiterentwickelt werden.

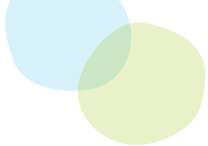
Diese Formate sind fachlich relevant und ermöglichen es, Schreibkompetenz systematisch aufzubauen, ohne Lernende zu überfordern. Schreiben wird dabei nicht als einmalige Leistung verstanden, sondern als Teil des Lernprozesses, in dem Denken geklärt, präzisiert und weiterentwickelt wird.

Ein zentrales Element der Schreibwerkstatt sind sprachliche Hilfen. Wortlisten, Satzanfänge und Strukturhilfen unterstützen den Schreibprozess, ohne ihn zu ersetzen. Ihre didaktische Funktion besteht darin, sichtbar zu machen, welche Begriffe für ein Thema bedeutsam sind, welche sprachlichen Handlungen erwartet werden – etwa Erklären, Begründen oder Vergleichen – und wie fachliche Gedanken sprachlich geordnet werden können. Diese Hilfen entlasten beim Formulieren, sichern fachliche Präzision und unterstützen den Übergang von Alltags- zu Bildungssprache. Sie geben Orientierung, ohne Inhalte vorwegzunehmen.

Zur CLIL-Schreibwerkstatt gehört zudem die gezielte Überarbeitung von Texten. Überarbeitung wird nicht als umfassende Korrekturschleife angelegt, sondern bewusst begrenzt und lernwirksam gestaltet. Statt ganze Texte zu überarbeiten, konzentrieren sich Lernende auf einzelne Aspekte, etwa die Verwendung zentraler Fachbegriffe, die Klarheit von Ursache-Folge-Beziehungen oder die Präzisierung eines ausgewählten Absatzes. So bleibt Überarbeitung überschaubar, motivierend und fachlich sinnvoll. Sie dient der inhaltlichen und sprachlichen Schärfung – nicht der Perfektionierung.

21.2 DIFFERENZIERUNG IN DER CLIL-SCHREIBWERKSTATT

Die CLIL-Schreibwerkstatt ist von ihrer Anlage her differenzierend. Sie eröffnet allen Lernenden den Zugang zu demselben fachlichen Lernziel, erlaubt jedoch unterschiedliche Wege dorthin. Differenzierung entsteht nicht durch verschiedene Aufgaben, sondern durch unterschiedliche Grade sprachlicher Unterstützung und unterschiedliche Formen der Umsetzung.



Lernende arbeiten mit Satzanfängen, Wortlisten oder Strukturhilfen in dem Umfang, den sie benötigen. Textlänge, sprachliche Ausgestaltung oder Darstellungsform können variieren, solange der fachliche Kern erkennbar bleibt. Wahlmöglichkeiten fördern Eigenständigkeit und ermöglichen es den Lernenden, Verantwortung für ihren Schreibprozess zu übernehmen.

Ein zentrales Prinzip der Schreibwerkstatt lautet daher: Alle schreiben zum gleichen Thema und verfolgen dasselbe fachliche Ziel – aber nicht mit den gleichen sprachlichen Mitteln. Diese Logik ist grundlegend für den CLIL-Unterricht insgesamt. Differenzierung bedeutet hier nicht Vereinfachung fachlicher Inhalte, sondern eine passgenaue Anpassung der sprachlichen Unterstützung.

21.3 FEEDBACK UND BEGLEITUNG IN DER CLIL-SCHREIBWERKSTATT

In der CLIL-Schreibwerkstatt übernimmt die Lehrkraft eine begleitende und steuernde Rolle. Schreiben wird nicht abschließend bewertet, sondern im Prozess unterstützt. Feedback dient dazu, fachliches und sprachliches Lernen weiterzuführen, nicht Texte zu „reparieren“.

Im Mittelpunkt der Rückmeldung stehen fachliche Richtigkeit, Verständlichkeit und der funktionale Einsatz zentraler Begriffe. Die Lehrkraft lenkt den Blick auf das, was für das fachliche Lernziel wesentlich ist, und macht sichtbar, wo Inhalte klar dargestellt wurden oder noch präzisiert werden können. Einzelne sprachliche Abweichungen oder formale Ungenauigkeiten stehen nicht im Vordergrund.

Bewährt haben sich kurze, fokussierte Rückmeldungen: gelungene Textstellen werden markiert, zentrale Aussagen hervorgehoben oder mit knappen Hinweisen ergänzt. Auch Peer-Feedback kann Teil der Schreibwerkstatt sein, sofern es klar angeleitet ist und sich auf fachliche Verständlichkeit konzentriert.

Sprachliche Hilfen bleiben dabei sichtbar und zugänglich, werden jedoch als Angebote verstanden. Mit wachsender Sicherheit nutzen Lernende sie zunehmend selbstständig oder verzichten bewusst darauf. So entsteht eine Feedback-Kultur, die Sicherheit gibt, zur Weiterarbeit einlädt und den Schreibfluss nicht unterbricht.

Auf diese Weise wird Schreiben im CLIL-Unterricht zu einem lernwirksamen Prozess: Lernende nutzen Sprache, um fachlich zu denken, Zusammenhänge zu klären und Erkenntnisse präziser auszudrücken. Schreiben unterstützt damit nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern trägt wesentlich zum fachlichen Lernen bei.

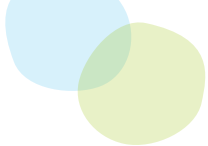
21.4 SCHREIBEN IN DER GRUPPE ALS LERNBRÜCKE IM CLIL-UNTERRICHT

Schreiben in der Gruppe ist im CLIL-Unterricht kein Ersatz für individuelles Schreiben, sondern eine gezielte didaktische Brücke. Es schafft einen geschützten Rahmen, in dem fachliches Denken sprachlich erprobt werden kann, bevor Lernende diese Aufgabe allein bewältigen. Gruppenschreiben versteht Schreiben nicht als Leistungssituation, sondern als gemeinsamen Lernprozess, in dem Sprache entsteht, wächst und ausgehandelt wird.

Gruppenschreiben: fachlich denken, sprachlich aushandeln

Beim gemeinsamen Schreiben verteilt sich die sprachliche Verantwortung. Wörter werden zusammen gesucht, Sätze gemeinsam formuliert und Inhalte im Dialog ausgehandelt. Dadurch sinkt der sprachliche Druck auf einzelne Lernende, und Beteiligung wird wahrscheinlicher – auch bei sprachlich unsicheren Lernenden. Sprache entsteht im Austausch und nicht isoliert am leeren Blatt.

Gleichzeitig macht Gruppenschreiben fachliches Denken sichtbar. Lernende müssen gemeinsam entscheiden, was inhaltlich relevant ist, wie Zusammenhänge dargestellt werden können und warum eine bestimmte Formulierung fachlich sinnvoll ist. Schreiben wird so zu einem Denkprozess, der hörbar, diskutierbar und korrigierbar wird. Besonders wirksam ist dieses Format für den Aufbau von Bildungssprache: Fachbegriffe, typische Satzstrukturen und Begründungsmuster entstehen ko-konstruktiv. Was allein noch nicht formulierbar ist, wird im gemeinsamen Prozess möglich.



Gruppenschreiben ist jedoch kein Endpunkt, sondern ein vorbereitender Schritt. Häufig schließt sich eine Phase an, in der Lernende eine eigene Version des Textes verfassen. Die gemeinsame Arbeit dient als sprachliches Modell und Orientierung, an dem sich individuelle Texte entwickeln können. So wird der Übergang vom gemeinsamen zum eigenständigen Schreiben gezielt vorbereitet.

Gruppenschreiben gezielt strukturieren

Damit Gruppenschreiben lernwirksam bleibt, braucht es eine bewusste Unterrichtsgestaltung. Aufgaben müssen klar formuliert sein und eine eindeutige Sprachhandlung vorgeben, etwa *erklären*, *begründen* oder *vergleichen*. Strukturhilfen wie Absatzvorgaben, Satzanfänge oder sichtbare Wortlisten entlasten den Schreibprozess und sorgen dafür, dass alle Lernenden beteiligt bleiben. Bewährt hat sich zudem die Arbeit mit klaren Rollen innerhalb der Gruppe – etwa für Ideensammlung, Formulierung, Struktur oder Fachbegriffe –, um Verantwortung zu verteilen und Dominanz einzelner zu vermeiden.

Ein häufiges Missverständnis besteht darin, Gruppenschreiben mit gemeinsamem Abschreiben gleichzusetzen. CLIL-Unterricht wirkt dem gezielt entgegen, indem Aufgaben so gestaltet werden, dass Inhalte transformiert werden müssen: etwa durch den Wechsel vom Text zur Grafik und zurück zum Text, durch Perspektivwechsel oder durch eine klare Begrenzung der Textlänge. Gutes Gruppenschreiben verändert Inhalte und macht sie neu formulierbar – es reproduziert sie nicht.

Rückmeldung im Gruppenschreiben: unterstützen statt bewerten

Rückmeldung im Gruppenschreiben ist begleitend, nicht bewertend. Sie richtet sich auf Verständlichkeit, fachliche Struktur und den angemessenen Umgang mit zentralen Begriffen. Gruppenschreiben ist Lernzeit – keine Leistungsabfrage – und bietet Raum, Sprache auszuprobieren, weiterzuentwickeln und zu festigen.

Damit gemeinsames Schreiben fachliches Denken fördert und sprachliche Beteiligung ermöglicht, braucht es klare Aufgaben, passende Unterstützung und eine gezielte Begleitung durch die Lehrkraft. Die folgenden Praxisimpulse zeigen, wie Gruppenschreiben so angelegt werden kann, dass es Lernende systematisch zum eigenständigen Schreiben führt.

Mit klaren Schreibaufträgen starten

Formulieren Sie Schreibaufträge so, dass Inhalt und Sprachhandlung eindeutig sind. Ein klarer Auftrag steuert sowohl das fachliche Denken als auch die benötigte Sprache.

Nicht: *Schreibt einen Text zum Thema ... Sondern z. B.: Erklärt gemeinsam, warum ..., Begründet mit zwei Argumenten, weshalb ..., Vergleicht ... und fasst eure Ergebnisse in drei Sätzen zusammen.*

Struktur sichtbar machen – nicht verstecken

Stellen Sie Schreibhilfen offen zur Verfügung. Sie wirken entlastend und verhindern, dass einzelne Lernende die Schreibarbeit dominieren:

- Satzanfänge an der Tafel oder auf Karten
- eine vorgegebene Absatzstruktur
- eine kurze Checkliste (*Haben wir ... erklärt? Begriffe genutzt?*)

Rollen gezielt einsetzen

Arbeiten Sie mit einfachen, klaren Rollen, die je nach Lerngruppe variieren können. Rollen fördern Beteiligung und machen Zusammenarbeit transparent:

- Ideensammler*in (*Was wollen wir sagen?*)
- Formulierer*in (*Wie sagen wir es?*)
- Strukturwächter*in (*Ist der Text logisch aufgebaut?*)
- Begriff-Checker*in (*Nutzen wir die Fachbegriffe?*)

Transformation statt Abschreiben einplanen

Gestalten Sie Gruppenschreibaufgaben so, dass Inhalte verändert werden müssen. Transformation zwingt zum Denken und verhindert reines Kopieren:

- Grafik → Erklärung
- Stichpunkte → zusammenhängender Text
- Text → Vergleichstabelle → Erklärung

Gruppenschreiben als Vorbereitung nutzen

Planen Sie bewusst einen Übergang zum individuellen Schreiben:

- zuerst gemeinsamer Text
- kurze Besprechung: *Was ist gelungen?*
- danach: eigene Version schreiben (gekürzt, erweitert oder umformuliert)

Rückmeldung fokussiert halten

Geben Sie beim Gruppenschreiben keine Vollkorrektur, sondern gezielte Rückmeldung:

- *Eure Erklärung ist verständlich aufgebaut.*
- *Die Fachbegriffe sind korrekt genutzt.*
- *Hier fehlt noch der Zusammenhang zwischen Ursache und Folge.*



Zum Mitnehmen

Die CLIL-Schreibwerkstatt schafft Lernräume, in denen fachliches Schreiben durch Differenzierung, sprachliche Hilfen und Feedback gemeinsam entwickelt wird.

22. CLIL KONKRET: PLANUNGSBEISPIEL ZUM THEMA „DIE INDUSTRIELLE REVOLUTION: URSACHEN UND FOLGEN“ – VOM GESTÜTZTEN ZUM EIGENSTÄNDIGEN SCHREIBEN

Thema

Ursachen und Folgen der Industriellen Revolution – Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I

Fachliches Lernziel

Die Lernenden können zentrale Ursachen der Industriellen Revolution benennen und erklären sowie erste Folgen für das Leben der Menschen beschreiben.

Sprachliche Zielsetzung

Die Lernenden nutzen kausale Strukturen, um historische Zusammenhänge verständlich darzustellen.

Phase 1: Gesteuertes Schreiben – sprachliche Sicherheit aufbauen

Nach der Texterschließung (Sachtext zur Industriellen Revolution) werden die Inhalte gemeinsam gesichert. Zentrale Begriffe und Zusammenhänge sind bereits bekannt. Für den ersten Schreibrschritt erhalten die Lernenden klare sprachliche Gerüste.

Schreibauftrag: *Ergänze die Sätze mit Informationen aus dem Text.*

Sprachliche Unterstützung:

- Satzanfänge: *Eine Ursache der Industriellen Revolution war .../ Das führte dazu, dass ...*
- Wortliste mit zentralen Begriffen: *Maschinen, Fabriken, Produktion, Arbeit, Städte*

Beispiel eines Lernertexts: *Eine Ursache der Industriellen Revolution war die Erfindung neuer Maschinen. Das führte dazu, dass Waren schneller hergestellt werden konnten.*

In dieser Phase steht nicht Eigenständigkeit im Vordergrund, sondern Orientierung: Die Lernenden lernen, wie historische Ursachen und Folgen sprachlich miteinander verbunden werden.

Phase 2: Teiloffenes Schreiben – Zusammenhänge selbst formulieren

Die sprachliche Unterstützung wird nun reduziert, die fachliche Struktur bleibt erhalten.

Schreibauftrag: *Schreibe einen kurzen Absatz (4-5 Sätze), in dem du eine Ursache der Industriellen Revolution erklärst und eine Folge beschreibst.*

Sprachliche Unterstützung:

- Leitfragen: *Was war die Ursache? Welche Veränderungen brachte sie?*
- Satzanfänge, Wortliste mit zentralen Begriffen (optional)

Beispiel eines Lernertexts: *Eine wichtige Ursache der Industriellen Revolution war die Nutzung von Maschinen. In Fabriken konnten viele Produkte gleichzeitig hergestellt werden. Dadurch wurde die Arbeit schneller, aber auch anstrengender. Viele Menschen verließen das Land und zogen in die Städte, um dort Arbeit zu finden.*

Hier zeigt sich bereits eigenständiges Formulieren, gestützt durch fachliche Leitfragen und zentrale Begriffe.

Phase 3: Freieres Schreiben – historische Entwicklungen erklären

In der letzten Phase schreiben die Lernenden weitgehend selbstständig. Sprachliche Hilfen sind nicht mehr zentral, können aber weiterhin genutzt werden.

Schreibauftrag: *Erkläre in einem kurzen Sachtext (8-10 Sätze), wie die Industrielle Revolution das Leben der Menschen veränderte.*

Bewertungskriterien (vorab transparent):

- fachliche Richtigkeit
- nachvollziehbare Struktur (Ursache – Folge)
- sinnvolle Nutzung zentraler Begriffe

Beispiel eines Lernertexts: *Die Industrielle Revolution veränderte das Leben der Menschen grundlegend. Durch neue Maschinen entstanden viele Fabriken. Dort konnte man schneller produzieren als zuvor. Viele Menschen zogen vom Land in die Städte, um in Fabriken zu arbeiten. Das Leben in den Städten war oft schwierig, da die Arbeitszeiten lang waren. Gleichzeitig entstanden neue Möglichkeiten, Geld zu verdienen. Insgesamt führte die Industrielle Revolution zu großen sozialen Veränderungen.*

Der Text ist sprachlich nicht perfekt, aber fachlich sinnvoll, strukturiert und verständlich.

Gezielte Überarbeitung als Lernschritt: Die Überarbeitung erfolgt selektiv und lernwirksam.

Überarbeitungsauftrag: *Unterstreiche alle Stellen, an denen eine Ursache oder eine Folge genannt wird. Prüfe, ob die Zusammenhänge klar formuliert sind.*

Die Lernenden überarbeiten nicht den gesamten Text, sondern einen klar benannten Aspekt.



Zum Mitnehmen

CLIL-Schreibaufgaben führen Lernende schrittweise vom gestützten Formulieren zu eigenständigen fachlichen Texten.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 21–22 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

23. WIEDERHOLUNG IM CLIL-UNTERRICHT

Fachliches Lernen im CLIL-Unterricht stellt besondere Anforderungen: Lernende setzen sich nicht nur mit neuen Inhalten auseinander, sondern entwickeln zugleich sprachliche Mittel, um diese Inhalte zu verstehen, zu durchdenken und auszudrücken. Dieser doppelte Anspruch lässt sich nicht durch einmalige Lerngelegenheiten bewältigen. Begegnungen mit Fachbegriffen, sprachlichen Strukturen oder zentralen Denkprozessen müssen mehrfach erfolgen, in unterschiedlichen Kontexten aufgegriffen und schrittweise vertieft werden. Erst durch gezielte Wiederholung gewinnen Lernende Sicherheit, erkennen Zusammenhänge und können Sprache zunehmend selbstständig nutzen.

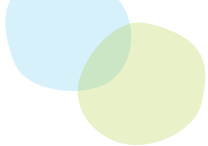
Wiederholung ist im CLIL-Unterricht daher kein Zeichen von Verlangsamung oder Reduktion, sondern ein zentrales Prinzip nachhaltigen Lernens. Sie schafft die Grundlage dafür, dass fachliches Verstehen gefestigt wird, Sprache verfügbar bleibt und Lernprogression sichtbar werden kann.

Wiederholung ist nicht gleich Wiederholen

Wiederholung bedeutet nicht, denselben Inhalt mehrfach in identischer Form zu wiederholen. Sie zielt vielmehr darauf ab, Lerninhalte erneut aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Im Zentrum stehen:

- die Anwendung bekannter Inhalte in neuen Kontexten,
- eine zunehmende sprachliche Präzisierung,
- sowie eine wachsende fachliche Tiefe.



Typisch für CLIL ist dabei das bewusste Variieren: gleiche Inhalte werden mit anderen Sprachhandlungen bearbeitet, gleiche sprachliche Mittel werden für neue fachliche Anforderungen genutzt. So entsteht Wiederholung als Lernprogression – fachlich wie sprachlich.

Praxisimpuls:

Ein Begriff wie *Verdunstung* taucht zunächst beim Beobachten auf (*Das Wasser verschwindet*), später beim Erklären eines Modells und schließlich beim schriftlichen Begründen eines Zusammenhangs. Der Begriff bleibt gleich – die sprachliche Handlung verändert sich.

Was im CLIL-Unterricht wiederholt wird

Im CLIL-Unterricht wird nicht nur fachlicher „Stoff“ wiederholt. Wiederholung bezieht sich auf mehrere miteinander verbundene Ebenen:

- fachliche Konzepte und Zusammenhänge,
- zentrale Begriffe und ihre Verwendung,
- typische Satzmuster und sprachliche Strukturen,
- Sprachhandlungen wie Beschreiben, Erklären oder Begründen,
- Denkprozesse wie Vergleichen, Strukturieren oder Bewerten.

Ziel ist nicht das isolierte Behalten einzelner Elemente, sondern der Aufbau fachlich-sprachlicher Handlungsfähigkeit.

Praxisimpuls:

Im Geografieunterricht wird der Wasserkreislauf nicht nur erneut benannt, sondern später mit veränderten Fragen bearbeitet: einmal beschreibend, einmal erklärend, später vergleichend (z. B. verschiedene Klimazonen).

Wiederholung entlang des Lernprozesses

Wirksame Wiederholung findet im CLIL-Unterricht nicht erst am Ende einer Einheit statt. Sie begleitet den gesamten Lernprozess.

Typische Anknüpfungspunkte sind:

- nach der Texterschließung, um zentrale Inhalte zu sichern,
- nach Wortschatz- oder Grammatikphasen, um Formen in Gebrauch zu überführen,
- nach produktiven Aufgaben, um Erfahrungen zu bündeln und zu präzisieren.

Dabei verschiebt sich der Fokus schrittweise von:

- gestützt zu selbstständig,
- rezeptiv zu produktiv,
- gemeinsam zu individuell.

Wiederholung wird so zum Motor für Lernentwicklung.

Geplante Wiederholung statt spontaner Rückblicke

Im CLIL-Unterricht ist Wiederholung eine bewusste Planungsentscheidung.

Spontane Rückblicke können sinnvoll sein. Nachhaltige Wiederholung entsteht jedoch dort, wo sie systematisch in den Unterrichtsverlauf eingebettet ist.

Lehrkräfte überlegen bereits im Vorfeld:

- welche fachlichen und sprachlichen Elemente dauerhaft verfügbar sein sollen,
- in welcher Form sie erneut aufgegriffen werden,
- und wann sprachliche Unterstützung reduziert oder zurückgenommen werden kann.

Praxisimpuls:

Ein Satzmuster (*Ein Grund dafür ist ...*) wird zunächst sichtbar angeboten, später nur noch mündlich aufgegriffen und schließlich ganz den Lernenden überlassen.

Wiederholung und Lernmotivation

Geplante Wiederholung stärkt nicht nur Wissen, sondern auch Lernvertrauen.

Wiedererkennung schafft Sicherheit: Lernende erleben, dass sie Begriffe, Strukturen und Denkweisen wiedererkennen und zunehmend selbstständig anwenden können. Durch Wiederholung sinkt die sprachliche Hemmschwelle, steigt die Beteiligung und wächst die Bereitschaft, fachlich und sprachlich Risiken einzugehen.

Die Rolle der Lehrkraft bei der Wiederholung

Im CLIL-Unterricht steuert die Lehrkraft Wiederholung durch gezielte Beobachtung und bewusste Entscheidungen.

Sie nimmt wahr,

- was fachlich und sprachlich stabil ist,
- wo noch Unterstützung notwendig ist und
- welche Elemente in neuer Form wieder aufgegriffen werden sollten.

Die Lehrkraft agiert dabei als Beobachter*in von Lernprozessen, Strukturgeber*in und Moderator*in fachlich-sprachlicher Entwicklung.



Zum Mitnehmen

Gezielte Wiederholung im CLIL schafft Sicherheit, vertieft fachliches Verstehen und unterstützt den Aufbau sprachlicher Selbstständigkeit.

24. REFLEXION, FEEDBACK, LERNSTANDSDIAGNOSE UND LEISTUNGSBEWERTUNG IM CLIL-UNTERRICHT

CLIL-Unterricht ist prozesshaft angelegt. Fachliches und sprachliches Lernen entwickeln sich über Zeit, durch Erproben, Rückmeldung und Anpassung. Reflexion, Feedback, Lernstandsdiagnose und Leistungsbewertung dienen in erster Linie der Begleitung von Lernprozessen.

In diesem Kapitel geht es darum, wie Lernen im CLIL-Unterricht sichtbar gemacht werden kann – für Lernende ebenso wie für Lehrkräfte. Reflexion hilft, fachliches Verstehen und sprachliche Nutzung bewusst wahrzunehmen. Feedback unterstützt Lernende dabei, ihre nächsten Schritte zu erkennen. Lernstandsdiagnose und Leistungsbewertung schaffen Orientierung, wenn sie transparent, differenziert und lernförderlich gestaltet werden.

Das Kapitel zeigt, wie diese Elemente im CLIL-Unterricht zusammenwirken können, ohne Lernprozesse zu unterbrechen oder Lernende zu überfordern. Im Zentrum stehen alltagstaugliche Formate, klare Kriterien und eine Haltung, die Lernen als fortlaufenden Prozess versteht – nicht als Abfolge isolierter Leistungsnachweise.

24.1 REFLEXIONSSCHLEIFEN, PEER-FEEDBACK UND RÜCKMELDUNG DURCH DIE LEHRKRAFT

Reflexionsschleifen sind kurze, bewusst eingeplante Momente im Unterricht, in denen Lernende ihr Lernen wahrnehmen und einordnen. Sie dienen nicht der Bewertung und auch nicht der ausführlichen Auswertung, sondern der Orientierung: *Was habe ich fachlich verstanden? Wie habe ich Sprache genutzt? Wo war es leicht, wo herausfordernd?*

Im CLIL-Unterricht sind Reflexionsschleifen besonders wichtig, weil hier zwei Lernprozesse gleichzeitig stattfinden: fachliches Lernen und sprachliche Bewältigung. Ohne gezielte Reflexion bleibt häufig unsichtbar, ob Schwierigkeiten fachlicher oder sprachlicher Natur sind – oder aus ihrem Zusammenspiel entstehen. Reflexion entlastet, weil sie Überforderung früh sichtbar macht.

Reflexionsschleifen sind dabei bewusst niedrigschwellig angelegt. Sie dauern in der Regel nur ein bis fünf Minuten und lassen unterschiedliche Ausdrucksformen zu. Oft reichen Stichworte, kurze mündliche Beiträge, Markierungen oder nonverbale Signale. Ziel ist nicht Vollständigkeit, sondern Wahrnehmung.

Typische Reflexionsimpulse im CLIL-Unterricht:

- Fachlich: *Was habe ich heute verstanden? Was war neu oder überraschend?*
- Sprachlich: *Welche Wörter oder Satzmuster habe ich benutzt? Wo hat mir Sprache geholfen?*
- Prozessbezogen: *Was fiel mir leicht? Was war schwierig und warum?*

Diese Fragen können alters- und stufengerecht angepasst werden. In der Primarstufe genügen oft Zeigen, Ankreuzen oder kurze Sätze. In der Sekundarstufe I können Stichpunkte oder kurze schriftliche Notizen hinzukommen.

Reflexionsschleifen werden nicht spontan „eingeschoben“, sondern mitgeplant. Besonders sinnvoll sind sie nach:

- der Texterschließung,
- Gruppen- oder Partnerarbeit,
- Präsentationen oder produktiven Phasen.

So bleibt der Lernfluss erhalten, während Lernende zugleich Orientierung gewinnen. Reflexion verlangsamt den Unterricht nicht – sie macht ihn gezielter.

Peer-Feedback ist im CLIL-Unterricht ein Lernformat – kein Bewertungsinstrument. Lernende geben sich gegenseitig Rückmeldung, um fachliches Verstehen zu klären und sprachliche Verständlichkeit zu verbessern. Entscheidend ist dabei die klare Rahmung: Peer-Feedback ist unterstützend, fokussiert und sprachlich entlastet.

Im CLIL bedeutet Peer-Feedback nicht, alles zu kommentieren. Vielmehr richtet sich der Blick auf wenige, zentrale Aspekte, etwa:

- *Ist der fachliche Gedanke verständlich?*
- *Werden zentrale Begriffe genutzt?*
- *Ist die Struktur erkennbar?*

Damit Peer-Feedback lernwirksam bleibt, braucht es klare Kriterien und sprachliche Hilfen. Satzstarter wie *Ich habe verstanden, dass ...*, *Gut erkennbar war ...*, *Noch unklar ist ...* ermöglichen Rückmeldung auch bei begrenzten sprachlichen Mitteln.

Rückmeldung durch die Lehrkraft im CLIL-Unterricht folgt einem klaren Prinzip: Nicht alles, was falsch ist, ist jetzt wichtig. Die Lehrkraft entscheidet bewusst, worauf sie den Fokus legt, um Lernprozesse zu unterstützen statt zu blockieren.

Rückmeldung erfolgt auf drei Ebenen:

- fachlich: *Ist der Inhalt korrekt? Sind Zusammenhänge nachvollziehbar?*
- sprachlich-funktional: *Trägt die Sprache das fachliche Denken? Sind zentrale Begriffe verständlich?*
- prozessbezogen: *Welche Strategien haben geholfen? Wo war Unterstützung nötig?*

Nicht im Vordergrund stehen vollständige grammatische Korrektheit oder stilistische Feinheiten. Diese gehören gegebenenfalls in andere Lernkontexte und nicht in den CLIL-Fachunterricht.

Rückmeldung erfolgt häufig durch Modellieren, Nachfragen oder kurze Hinweise – nicht durch ausführliche Fehleranalysen.

24.2 LERNSTANDSDIAGNOSE UND LEISTUNGSBEWERTUNG

Lernstandsdiagnose im CLIL-Unterricht ist vor allem beobachtend. Sie fragt nicht: *Was können die Lernenden sprachlich perfekt? Sondern: Was können sie fachlich zeigen – mit den sprachlichen Mitteln, die ihnen aktuell zur Verfügung stehen?*

Diagnostisch relevant sind zum Beispiel:

- Beteiligung an fachlichen Gesprächen,
- Nutzung zentraler Begriffe,
- Fähigkeit, Zusammenhänge zu erklären oder zu begründen,
- zunehmende Selbstständigkeit im sprachlichen Handeln.

Diese Beobachtungen fließen in die Unterrichtsplanung ein: *Wo braucht es weitere Unterstützung? Wo kann sie reduziert werden?*

Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht bleibt fachlich orientiert. Sprache wird berücksichtigt, aber nicht bestraft. Bewertet wird, ob fachliches Verstehen sichtbar wird – nicht, ob Sprache fehlerfrei ist.

Bewährt hat sich eine klare Trennung:

- Fachliche Kriterien stehen im Vordergrund.
- Sprachliche Kriterien sind begrenzt, transparent und vorher benannt.

In der Praxis bedeutet das:

- Verständlichkeit zählt mehr als formale Korrektheit.
- Zentrale Fachbegriffe sind relevanter als komplexe Satzstrukturen.
- Der sprachliche Anteil an der Bewertung bleibt überschaubar.

Formative Bewertung dominiert den Unterrichtsalltag, summative Bewertung wird punktuell eingesetzt und klar gerahmt.

24.3 ZUSAMMENSPIEL DER ELEMENTE – REFLEXION, FEEDBACK, DIAGNOSE UND BEWERTUNG

Im CLIL-Unterricht wirken Reflexion, Peer-Feedback, Rückmeldung, Lernstandsdiagnose und Bewertung nicht isoliert. Sie bilden eine Lernschleife:

Lernende arbeiten fachlich, reflektieren kurz, erhalten Peer-Feedback und passen ihr Vorgehen an. So wird Lernen zyklisch und entwicklungsorientiert. Fortschritt entsteht nicht durch Druck, sondern durch Orientierung.



Zum Mitnehmen

Rückmeldung und Bewertung im CLIL-Unterricht begleiten Lernprozesse, machen fachliches Verstehen sichtbar und eröffnen nächste Lernschritte – lernförderlich, transparent und prozessorientiert.

25. KI SINNVOLL NUTZEN BEI FEEDBACK, LERNSTANDSDIAGNOSE UND LEISTUNGSBEWERTUNG

Der Einsatz von KI im CLIL-Unterricht kann Lehrkräfte wirksam entlasten, wenn er didaktisch klar gerahmt wird. KI darf dabei unterstützen, Kriterien zu formulieren, Rückmeldungen sprachlich zu präzisieren und Transparenz zu schaffen. Pädagogische Urteile, Bewertungen und Entscheidungen über Lernprozesse bleiben jedoch immer Aufgabe der Lehrkraft.

WO KI IM CLIL SINNVOLL UNTERSTÜTZEN KANN

Kriterien sichtbar und handhabbar machen

KI eignet sich besonders gut, um fachliche und sprachliche Kriterien klar zu formulieren und auf wenige zentrale Aspekte zu reduzieren. Gerade im CLIL-Unterricht hilft dies, Unsicherheiten zu vermeiden und Erwartungen transparent zu machen.

Promptbeispiel (fachübergreifend):

Ich unterrichte CLIL in der Sekundarstufe I. Die Lernenden sollen einen fachlichen Zusammenhang erklären. Erstelle Vorschläge für maximal fünf Bewertungskriterien, getrennt nach Fachinhalt und Sprache (funktional, nicht grammatisch).

Didaktischer Nutzen:

- klare Kriterien statt vager Formulierungen
- konsistente Sprache über mehrere Aufgaben hinweg
- bessere Verständlichkeit für Lernende

Fach- und Sprachaspekte trennen – ohne sie zu entkoppeln

Ein zentraler didaktischer Gewinn im CLIL besteht darin, Fachleistung und sprachliche Leistung bewusst zu unterscheiden. KI kann helfen, diese Trennung sauber vorzubereiten, ohne Sprache zu überbewerten.

Promptbeispiel (Geografie, Sekundarstufe I):

Formuliere Bewertungskriterien für eine Erklärung zum Wasserkreislauf. Trenne klar zwischen fachlichen Kriterien und sprachlichen Kriterien (Verständlichkeit, Fachbegriffe, Struktur). Vermeide Grammatikregeln.

Alters- und niveaugerechte Formulierungen

KI ist besonders hilfreich, wenn Kriterien oder Rückmeldungen für unterschiedliche Altersstufen angepasst werden sollen.

Promptbeispiel (Primarstufe):

Formuliere diese Bewertungskriterien so, dass sie für Kinder der 3. Klasse verständlich sind.

Promptbeispiel (Sekundarstufe I):

Formuliere dieselben Kriterien sachlich und präzise für Lernende der 8. Klasse.

So wird aus „Lehrkraftsprache“ lernendengerechte Orientierung.

Konsistenz über Unterrichtseinheiten hinweg

KI kann helfen, Bewertungsraster über mehrere Aufgaben hinweg konsistent zu gestalten und Progression sichtbar zu machen.

Promptbeispiel:

Überarbeite diese Kriterien so, dass sie für eine zweite Aufgabe anspruchsvoller sind, aber dieselbe Grundstruktur behalten.

WO KI IM CLIL NICHT EINGESETZT WERDEN SOLLTE

Für diese Handreichung ist eine klare Abgrenzung zentral. KI kennt weder die Lerngruppe noch den individuellen Lernweg. KI sollte nicht eingesetzt werden für:

- automatische Bewertung von Schüler*innenleistungen
- Notenvergabe
- Vergleich von Lernenden
- defizitorientierte Rückmeldungen
- „objektive“ Sprachbewertungen ohne Kenntnis des Lernprozesses

EIN DIDAKTISCH SAUBERER CLIL-WORKFLOW MIT KI

Ein bewährtes Vorgehen gliedert sich in klar getrennte Schritte:

Schritt 1: Fachziel und Sprachhandlung klären (ohne KI)

Beispiel:

Die Lernenden sollen Ursachen eines historischen Ereignisses erklären.

Schritt 2: KI zur Ideensammlung nutzen

Promptbeispiel:

Erstelle Vorschläge für Bewertungskriterien zu einer erklärenden Aufgabe im Geschichtsunterricht (Sekundarstufe I).

Schritt 3: Auswahl und Gewichtung durch die Lehrkraft

- Welche Kriterien sind zentral?
- Was wird bewusst nicht bewertet?

Schritt 4: Lernendengerechte Formulierung mit KI

Promptbeispiel:

Formuliere diese Kriterien so, dass sie für 14-jährige verständlich sind.

Schritt 5: Feedback-Satzbausteine entwickeln

Promptbeispiel (Biologie, Sekundarstufe I):

Formuliere wertschätzende Feedback-Sätze zu einer Erklärung eines biologischen Prozesses. Fokus: fachliches Verstehen, Verständlichkeit, Entwicklung.

Beispielhafte Rückmeldungen:

- *Deine Erklärung zeigt, dass du den Prozess verstanden hast, besonders ...*
- *Der Zusammenhang ist gut erkennbar, beim nächsten Mal könntest du ...*

KI für Reflexion und Lernstandsdiagnose nutzen

Auch Reflexionsfragen lassen sich mit KI gut vorbereiten – besonders niedrigschwellig und altersgerecht.

Promptbeispiel (Sekundarstufe I):

Formuliere kurze Selbstreflexionsfragen zu fachlichem Lernen und Sprachgebrauch im CLIL-Unterricht.

Mögliche Fragen, die die Lernstandsdiagnose unterstützen, ohne zu bewerten:

- *Was habe ich heute fachlich verstanden?*
- *Welche Wörter habe ich benutzt?*
- *Was fiel mir leicht, was schwer?*



Zum Mitnehmen

KI kann Klarheit schaffen und Optionen eröffnen – didaktische Entscheidungen trifft die Lehrkraft.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 23–25 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

26. LERNEN DURCH LEHREN MIT LERNPARTNER*INNEN IM CLIL-UNTERRICHT

CLIL verbindet fachliches Denken mit sprachlicher Verarbeitung. Lernen durch Lehren (LdL)⁸ mit Lernpartnerschaften aktiviert beide Ebenen gleichzeitig: Fachliches Verstehen wird überprüft, strukturiert und vertieft, während Sprache funktional und sinnhaft eingesetzt wird. Begriffe werden geschärft, Zusammenhänge geklärt und sprachliche Strukturen durch wiederholte Nutzung gefestigt.

Wer erklärt, ordnet das eigene Denken. Wer zuhört, fragt nach, ergänzt und fordert Klarheit ein. Der Dialog macht fachliches Lernen sichtbar – und sprachlich bearbeitbar. Zugleich reduziert das Arbeiten mit Lernpartner*innen den sprachlichen Druck. Sprache darf ausprobiert, vereinfacht, korrigiert und weiterentwickelt werden, ohne Leistungs- oder Bewertungsfokus. Das schafft Sicherheit und fördert aktive Beteiligung. Lernen durch Lehren im CLIL bedeutet nicht, dass Lernende lange Vorträge halten oder perfekte Präsentationen liefern. Stattdessen geht es um kurze, klar gerahmte Erklärmomente in dialogischen Formaten. Erklären findet kleinschrittig statt und wird sprachlich unterstützt.

Lernpartner*innen im CLIL – Rollenverständnis

Lernpartner*innen sind im CLIL weder feste Expert*innen noch Anfänger*innen, keine Leistungsgruppen und keine dauerhaften Rollen. Sie bilden vielmehr temporäre, aufgabenbezogene Arbeitsbündnisse, die flexibel wechseln und gleichwertig angelegt sind.

Lernen durch Lehren gelingt besonders dann, wenn Lernpartner*innen sich gegenseitig beim Denken und Sprechen unterstützen, nachfragen dürfen und gemeinsam an Verständlichkeit arbeiten.

Dialogische LdL-Formate im CLIL-Unterricht

Lernen durch Lehren lässt sich im CLIL in vielfältigen dialogischen Formaten umsetzen, etwa durch Erklären im Tandem, bei dem eine Person erklärt und die andere zuhört, nachfragt oder ergänzt. Dieses Format eignet sich besonders für neue Fachbegriffe, Abläufe oder Zusammenhänge.

Auch Expert*innen-Rollen in Lernpartnerschaften sind wirksam: Kleine Gruppen oder Duos übernehmen Verantwortung für einen Aspekt und erklären ihn anderen. Fachliche Verantwortung und sprachliches Handeln werden dabei geteilt.

Weitere bewährte Formate sind Lernstationen oder Gallery Walks, bei denen Lernende ihre Ergebnisse mehrfach erklären und Sprache durch Wiederholung sicherer wird. Auch Gruppenschreiben mit Erklärfunktion, bei dem Entscheidungen gemeinsam begründet werden, macht Sprache bewusst. Präsentationen dienen im CLIL schließlich dem Verstehen – nicht der Bewertung.

Sprachliche Unterstützung beim Lernen durch Lehren

Lernen durch Lehren mit Lernpartner*innen funktioniert im CLIL nur mit gezielter sprachlicher Unterstützung. Satzanfänge wie „Wir erklären jetzt ...“ oder „Ein wichtiger Punkt ist ...“, sichtbare Wortlisten, Visualisierungen sowie klare Zeit- und Umfangsbegrenzungen entlasten sprachlich und geben Orientierung.

Lernen durch Lehren braucht solche Gerüste, um lernwirksam zu sein. Ohne Scaffolding besteht die Gefahr sprachlicher Überforderung.

Die Rolle der Lehrkraft im dialogischen LdL-Setting

Die Lehrkraft bleibt im Lernen durch Lehren eine zentrale Akteurin. Sie strukturiert Aufgabenformate, modelliert Sprache, stellt sprachliche Hilfen bereit, beobachtet Lernprozesse und greift bei Bedarf unterstützend ein.

Ihre Rolle ist die einer Regisseur*in des Lernens – nicht die einer Zuschauer*in. Lernpartnerschaften brauchen einen klaren Rahmen, aber keine Kontrolle.

⁸ LdL: <https://www.ldl.de/>

Lernen durch Lehren und Reflexion

Besonders wirksam wird Lernen durch Lehren im CLIL, wenn es in Reflexions- und Rückmeldeschleifen eingebettet ist. Kurze Reflexionsmomente, Peer-Feedback und gezielte Rückmeldungen helfen Lernenden, ihr fachliches und sprachliches Handeln bewusst wahrzunehmen.

Typische Reflexionsfragen können sein:

- *Was hat dir beim Erklären geholfen?*
- *Welche Wörter waren wichtig?*
- *Was war verständlich – was noch unklar?*



Zum Mitnehmen

Lernen durch Lehren im CLIL-Unterricht entwickelt fachliches Denken im Austausch und macht Sprache funktional nutzbar.

27. OFFENE LERNFORMEN, AGILE LERNSETTINGS UND CLASSROOM-MANAGEMENT IM CLIL-UNTERRICHT

CLIL-Unterricht lebt davon, dass Lernende aktiv, handelnd und sprachlich beteiligt sind. Fachliches Lernen und Sprachentwicklung entstehen nicht durch reines Zuhören, sondern durch Tun, Erklären, Aushandeln und Anwenden. Offene Lernformen und agile Lernsettings bieten hierfür große Chancen. Damit sie im CLIL-Unterricht lernwirksam werden, brauchen sie vor allem einen klaren, verlässlichen Rahmen.

27.1 OFFENE LERNFORMEN – OFFENE WEGE, FESTE ZIELE

Offene Lernformen werden im CLIL-Unterricht leicht missverstanden. „Offen“ bedeutet hier nicht ungeplant, beliebig oder sprachlich ungesteuert. Offene Lernformen zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass Lernende innerhalb klar definierter fachlicher und sprachlicher Ziele unterschiedliche Wege gehen können. Die Zielklarheit bleibt erhalten – offen ist der Zugang dorthin.

Typisch für offene Lernformen im CLIL ist, dass Lernende Wahlmöglichkeiten haben, unterschiedliche Zugänge zum gleichen Fachinhalt nutzen und aktive Rollen im Lernprozess einnehmen. Gerade dadurch entsteht Raum für sprachliche Beteiligung.

Bewährte offene Lernformen im CLIL sind unter anderem Stationenlernen, Lernwerkstätten und Projektarbeit. Beim Stationenlernen bearbeiten Lernende mehrere Aufgaben zu einem Thema, oft auf unterschiedlichen Niveaus. Eine CLIL-spezifische Besonderheit ist dabei, dass jede Station nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich klar gerahmt ist: Zentrale Begriffe, Satzstarter und eine klare Sprachhandlung gehören dazu.

Lernwerkstätten ermöglichen längere Arbeitsphasen, in denen Lernende Zwischenergebnisse dokumentieren und Sprache prozessbegleitend nutzen. Besonders im Sachunterricht, in Geografie oder Biologie bietet dieses Format viel Raum für sprachsensibles Arbeiten. Projektarbeit schließlich greift reale Fragestellungen auf und führt zu sichtbaren Produkten wie Postern, Präsentationen oder Podcasts. Sprache wird hier nicht geübt, sondern als Arbeitsinstrument gebraucht – fachliches Lernen wird sichtbar und teilbar.

⁹ Agile Lernsettings: <https://www.zeitfuerdieschule.de/materialien/artikel/agiles-lernen-in-der-schule/>

27.2 AGILE LERNSETTINGS – LERNEN IN ETAPPEN

Agile Lernsettings⁹ passen besonders gut zum CLIL-Unterricht, weil sie Lernen als fortlaufenden Prozess verstehen. Sie sind weniger auf das Endprodukt ausgerichtet, sondern strukturieren Lernwege in überschaubare Etappen, die durch Reflexion und Anpassung begleitet werden.

Zentrale Elemente agiler Lernformen sind klare Lernziele, kurze Arbeitsphasen, regelmäßige Reflexionsmomente und sichtbare Zwischenergebnisse. Diese Struktur entlastet Lernende sprachlich und fachlich, weil Anforderungen nicht gebündelt auftreten, sondern schrittweise bearbeitet werden.

Ein bewährtes Beispiel sind Lern-Sprints. In einer klar begrenzten Zeitspanne von etwa 20 bis 30 Minuten bearbeiten Lernende eine konkrete Aufgabe, etwa *Erkläre einen Prozess oder Vergleiche zwei Phänomene*. Anschließend folgt eine kurze Reflexion: *Was war schwierig? Welche Wörter oder Satzmuster haben geholfen?* Sprache wird hier bewusst wahrgenommen und weiterentwickelt.

Auch Kanban-Boards¹⁰, analog oder digital, eignen sich gut für den CLIL-Unterricht. Mit Spalten wie „To do“, „In Arbeit“ und „Erklärt“ wird der Lernprozess sichtbar, und Sprache wird als Teil dieses Prozesses erfahrbar. Review-Runden, in denen Lernende Zwischenergebnisse erklären, Fragen stellen und Rückmeldung erhalten, integrieren zudem Lernen durch Lehren auf natürliche Weise.

27.3 CLASSROOM-MANAGEMENT – SICHERHEIT FÜR SPRACHE SCHAFFEN

Offene Lernformen und agile Lernsettings entfalten ihr Potenzial im CLIL nur dann, wenn sie von klarem Classroom-Management¹¹ begleitet werden. Gerade weil Lernende viel selbstständig arbeiten und Sprache aktiv nutzen sollen, brauchen sie Orientierung und Sicherheit.

Zentrale Elemente eines CLIL-gerechten Classroom-Managements sind klare Routinen, feste Phasen und wiederkehrende Arbeitsformen. Bekannte Satzstarter, transparente Ziele und sichtbare Sprache entlasten Denken und Kommunikation. Lernende wissen, was fachlich erwartet wird und welche Sprache sie dafür brauchen.

Sprache sollte im Raum immer verfügbar sein: durch Wortschatz an der Wand, Satzstarter, Visualisierungen oder Strukturhilfen. Ebenso wichtig ist die Rollenklärung: *Wer erklärt? Wer fragt nach? Wer dokumentiert?* Verantwortung wird geteilt, nicht zentralisiert.

Classroom-Management im CLIL bedeutet daher nicht, alles zu kontrollieren oder ständig zu korrigieren. Es bedeutet, einen verlässlichen Rahmen zu geben, Sicherheit zu schaffen und Sprachräume zu öffnen. Gutes Classroom-Management macht Lernende mutig.



Zum Mitnehmen

Klare Strukturen entlasten im CLIL sprachlich und schaffen Raum für fachliche Offenheit und eigenständiges Denken.

¹⁰ Kanban-Board: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/dossiers/kanban/

¹¹ Classroom-Management: <https://static.qua-lis.de/schulentwicklung/static/cms/cms/inklusive-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/classroom-management/classroom-management.html>



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 26–27 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

28. WELCHE KOMPETENZEN BRAUCHT EINE CLIL-LEHRKRAFT?

CLIL-Unterricht stellt besondere Anforderungen, weil fachliches Lernen und sprachliche Entwicklung gleichzeitig gestaltet werden. Daraus ergibt sich kein „Mehr“ an Kompetenzen im Sinne zusätzlicher Anforderungen, sondern ein spezifischer Zuschnitt professionellen Handelns im Unterricht. CLIL-Lehrkräfte verbinden fachliche, sprachliche und didaktische Perspektiven so, dass Lernen für alle Lernenden zugänglich wird.

Fachliche Kompetenz

Eine zentrale Grundlage für CLIL-Unterricht ist fachliche Sicherheit. CLIL-Lehrkräfte kennen die zentralen Konzepte, Denkweisen und Zielsetzungen ihres Faches und können diese klar benennen und strukturieren. Der fachliche Anspruch bleibt dabei stets leitend und wird nicht zugunsten sprachlicher Aspekte reduziert. Fachliche Klarheit ermöglicht es, Unterricht zielgerichtet zu planen und sprachliche Unterstützung gezielt auf fachlich relevante Inhalte zu beziehen.

Sprachliche Kompetenz (s. EPR¹²)

CLIL-Lehrkräfte nutzen die Unterrichtssprache funktional und fachbezogen. Sie verfügen über einen soliden fachlichen Wortschatz und können typische sprachliche Handlungen ihres Faches – etwa Beschreiben, Erklären, Begründen oder Vergleichen – sicher einsetzen. Dabei wird Sprache nicht als statische Fähigkeit verstanden, sondern als entwickelbar. Sprachliche Kompetenz zeigt sich vor allem darin, Sprache bewusst einzusetzen, zu modellieren und Lernenden als Werkzeug fachlichen Denkens zur Verfügung zu stellen.

Sprachsensibilität

Ein zentrales Merkmal professionellen CLIL-Handelns ist Sprachsensibilität. CLIL-Lehrkräfte setzen Sprache nicht voraus, sondern nehmen sie bewusst wahr. Sie erkennen potenzielle sprachliche Hürden im Fachunterricht, unterscheiden zwischen Alltags- und Bildungssprache und machen sprachliche Anforderungen sichtbar. Sprachliche Zwischenstufen werden akzeptiert und als Teil des Lernprozesses verstanden. Sprache wird hörbar, sichtbar und – wenn nötig – gemeinsam ausgehandelt.

Didaktisch-methodische Kompetenz

Didaktisch-methodische Kompetenz zeigt sich im CLIL-Unterricht darin, fachliches Denken sprachlich zu ermöglichen. CLIL-Lehrkräfte planen Unterricht konsequent vom fachlichen Lernziel her und leiten daraus die sprachlichen Anforderungen ab, die für das fachliche Handeln notwendig sind. Aufgaben werden so gestaltet, dass sie fachlich herausfordern und zugleich sprachlich zugänglich bleiben. Sprachliche Unterstützung wird gezielt eingesetzt, sichtbar gemacht und im Lernprozess schrittweise reduziert. Scaffolding dient dabei nicht der Vereinfachung von Inhalten, sondern der Ermöglichung fachlichen Denkens.

Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz im CLIL-Unterricht richtet den Blick weniger auf fertige Leistungen als auf Lernprozesse. CLIL-Lehrkräfte beobachten, wie Lernende fachlich denken, wo Sprache das Verstehen trägt und wo sie hemmend wirkt. Diese Beobachtungen bilden die Grundlage für formative Rückmeldungen, die Lernen weiterführen, statt es vorschnell zu bewerten. Fehler werden dabei als Hinweise auf Lernstände verstanden und gezielt genutzt, um fachliche und sprachliche Entwicklung zu unterstützen.

Beziehungskompetenz und Haltung

Eine tragfähige Lernbeziehung ist im CLIL-Unterricht von zentraler Bedeutung. CLIL-Lehrkräfte schaffen einen sicheren Sprachraum, in dem Lernende sich trauen, Sprache zu verwenden, auch wenn sie noch unvollständig ist. Sie ermutigen zur Beteiligung, akzeptieren sprachliche Zwischenstufen und begegnen Unsicherheiten mit Gelassenheit. Authentizität spielt dabei eine wichtige Rolle: Lehrkräfte müssen nicht perfekt sprechen, sondern zeigen, dass Sprache im Unterricht gemeinsam entwickelt wird.

Kooperationskompetenz

CLIL-Unterricht ist selten ein Einzelprojekt. Professionelles Handeln zeigt sich daher auch in der Fähigkeit zur Zusammenarbeit. CLIL-Lehrkräfte arbeiten mit Kolleg*innen zusammen, nutzen Tandem- oder Teamstrukturen und tauschen Materialien, Erfahrungen und Beobachtungen aus. Der Austausch zwischen Fach- und Sprachlehrkräften eröffnet neue Perspektiven auf Unterricht und trägt dazu bei, fachliches und sprachliches Lernen besser aufeinander abzustimmen.

¹² EPR-digital: <https://egrid.epg-project.eu/de/content/home>

Digitale Kompetenz (s. DigCompEdu¹³)

Digitale Kompetenz im CLIL-Unterricht bedeutet, digitale Werkzeuge souverän und didaktisch begründet einzusetzen. Digitale Medien werden genutzt, um fachliche Inhalte zu visualisieren, sprachliche Unterstützung bereitzustellen oder kooperative Lernformen zu ermöglichen. Entscheidend ist dabei nicht der Einsatz digitaler Tools an sich, sondern ihre funktionale Einbindung in fachliche Lernprozesse und sprachliche Entwicklung.

Reflexions- und Entwicklungskompetenz

CLIL-Lehrkräfte verstehen sich als lernende Professionelle. Sie reflektieren ihren Unterricht, nutzen Rückmeldungen von Lernenden und Kolleg*innen und orientieren sich an Entwicklungsrastern, um das eigene Handeln weiterzuentwickeln. Professionalisierung wird dabei nicht als abgeschlossener Zustand verstanden, sondern als kontinuierlicher Prozess, in dem Erfahrungen ausgewertet, Perspektiven erweitert und Unterricht schrittweise verbessert wird.



Zum Mitnehmen

Eine CLIL-Lehrkraft verbindet fachliche Klarheit mit sprachlicher Unterstützung, reflektiert Lernprozesse und schafft einen sicheren Raum, in dem fachliches Denken und Sprache Hand in Hand wachsen.

29. SPRACHLICHE WEITERENTWICKLUNG VON FACHLEHRKRÄFTEN IM CLIL-UNTERRICHT

Viele Fachlehrkräfte, die CLIL unterrichten möchten, stellen sich ähnliche Fragen: *Reicht mein Sprachniveau aus? Darf ich CLIL unterrichten, wenn meine Sprachkenntnisse nicht perfekt sind? Wie kann ich mich sprachlich weiterentwickeln, ohne eine zusätzliche Ausbildung absolvieren zu müssen?*

Die zentrale Antwort lautet: CLIL erfordert keine perfekte Sprache, sondern sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach.

Sprachentwicklung als fortlaufender Prozess

Sprachentwicklung ist im CLIL kein Eingangskriterium, sondern ein fortlaufender Prozess. Für Lehrkräfte gilt dasselbe wie für Lernende: Sprachkompetenz entsteht durch Gebrauch. Sie entwickelt sich im Unterricht und mit dem Unterricht – nicht davor und nicht zusätzlich daneben. Sprachliche Sicherheit wächst durch fachliches Handeln, wiederkehrende Routinen und die bewusste Nutzung der Unterrichtssprache.

Von Sprachniveaus zu sprachlicher Praxis

Hilfreich ist ein Perspektivwechsel weg von abstrakten Sprachniveaus hin zur konkreten sprachlichen Praxis. Statt sich an Niveaustufen zu orientieren, rückt die Frage in den Mittelpunkt: Welche sprachlichen Handlungen brauche ich im Unterricht? Welche typischen Formulierungen nutze ich beim Erklären, Nachfragen, Strukturieren oder Zusammenfassen? Sprachliche Kompetenz zeigt sich im CLIL vor allem darin, fachliches Denken sprachlich begleiten zu können.

¹³ DigComp: <https://digital-competence.eu/digcompedu/en/survey/qid-8430/>

Die eigene Unterrichtssprache als Lernfeld

Ein zentraler Ansatzpunkt für die eigene Sprachentwicklung ist die bewusste Arbeit an der eigenen Unterrichtssprache. Sie bildet den Kern des sprachlichen Handelns der Lehrkraft und wirkt täglich als Modell für die Lernenden. Wer die eigene Unterrichtssprache reflektiert, erweitert und stabilisiert, stärkt damit zugleich die eigene sprachliche Sicherheit.

Fachwortschatz funktional aufbauen

Besonders wirksam ist der gezielte Aufbau des fachbezogenen Wortschatzes. Statt allgemeiner Sprachkurse stehen zentrale Fachbegriffe, typische Wendungen und wiederkehrende Satzmuster im Vordergrund. Sie lassen sich sammeln, vorbereiten und im Unterricht bewusst einsetzen. Fachwortschatz entwickelt sich so funktional und eingebettet in reale Unterrichtssituationen.

Sprachentwicklung beginnt in der Vorbereitung

Ein oft unterschätzter Hebel für sprachliche Entwicklung liegt in der Unterrichtsvorbereitung. Beim Lesen fachlicher Texte, beim sprachlichen Durchdenken von Aufgaben oder beim Vorformulieren möglicher Erklärungen findet bereits intensives Sprachlernen statt. Vorbereitung wird damit selbst zu einem Sprachlernprozess.

Unterricht als Raum für sprachliches Wachsen

Unterricht ist kein Ort, an dem sprachliche Perfektion geprüft wird, sondern ein Raum, in dem Sprache genutzt und weiterentwickelt wird. Eigene sprachliche Unsicherheiten dürfen sichtbar sein. Sie schaffen Authentizität, Lernnähe und eine offene Sprachhaltung, von der auch die Lernenden profitieren.

Kollegial lernen und unterstützen

Sprachentwicklung gelingt leichter im Austausch mit anderen. Kollegiale Unterstützung kann viele Formen annehmen: kurze Absprachen mit Sprachlehrkräften, gemeinsames Durchsehen von Materialien, Austausch über typische Formulierungen, Hospitationen oder Tandemformate. Gemeinsame Materialentwicklung unterstützt dabei sowohl fachliche als auch sprachliche Sicherheit.

Digitale Werkzeuge als Unterstützung nutzen

Auch digitale Werkzeuge können die eigene Sprachentwicklung unterstützen. KI kann beispielsweise helfen, typische Unterrichtsformulierungen zu entwickeln, eigene Erklärungen zu vereinfachen, die Verständlichkeit von Texten zu prüfen oder fachtypische Satzmuster zu sammeln. Genutzt als Reflexions- und Unterstützungsinstrument ergänzt sie die professionelle Weiterentwicklung sinnvoll.



Zum Mitnehmen

CLIL verlangt keine perfekte Sprache, sondern die Bereitschaft, Sprache im Fach bewusst zu nutzen und gemeinsam mit den Lernenden weiterzuentwickeln.



Zeit für eine Denkpause

Nehmen Sie sich an dieser Stelle einen Moment Zeit, um das Gelesene aus den Kapiteln 28-29 auf sich wirken zu lassen. Die folgenden Fragen können Sie dabei unterstützen. Halten Sie Ihre ersten Gedanken oder Stichworte gern im vorgesehenen Notizfeld fest.

Was wusste ich bereits?

Was war neu für mich?

Worüber möchte ich weiter nachdenken?

*Was möchte ich mit meinen Kolleg*innen besprechen?*

WEITERFÜHRENDE QUELLEN

LITERATUR

Azaoui, B., Skeet, J., Wilson, G., Cross, R., Veitch, A., Wiseman, A., Coyle, D., Payre-Ficout, C., & Rutgers, D. (2025). The current landscape of CLIL in primary education in France: An exploratory study and recommendations for further research into Content and Language Integrated Learning (CLIL). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2025-09/2025_Current_Landscape_CLIL_PrimaryEducation_France.pdf (Abgerufen am 28.12.2025)

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014). DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern [Buch mit DVD]. Klett Sprachen.

Carol, R. (2022). Enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère: Des théories aux pratiques. Champs didactiques plurilingues: Données pour des politiques stratégiques. P.I.E. Peter Lang.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.

Daryai-Hansen, P., Koistinen, S., Lindemann, B., Moussouri, E., & Poggi, C. (2023). CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages. Europarat (Europäisches Fremdsprachenzentrum), Graz. <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/CLIL-in-languages-other-than-English> (Abgerufen am 28.12.2025)

Gierlinger, E., Carré-Karlinger, C., Fuchs, E., & Lechner, C. (2010). Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/diss/Praxisreihe_13.pdf (Abgerufen am 28.12.2025)

Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle. (2023). Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-l-eveil-la-diversite-linguistique-en-maternelle-100770.pdf> (Abgerufen am 28.12.2025)

Guide pour l'enseignement des langues vivantes – Oser les langues vivantes étrangères à l'école. (2019). Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-l-ecole-67713.pdf> (Abgerufen am 28.12.2025)

Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères. (2020). Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee-67725.pdf> (Abgerufen am 28.12.2025)

Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis [Buch (2 Bände im Schubert)]. Klett Sprachen.

Zaparucha, A. (2020). CLIL resources, CLIL matters. CLIL Matters. <https://clilmatters.com/clil-resources/> (Abgerufen am 28.12.2025)



ONLINE-RESSOURCEN

Catalogue des ressources LCR 1er degré Alsace. Réseau Canopé, Académie de Strasbourg. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Academies-ateliers/DT_Alsace_Lorraine_Champagne_Ardennes_ALCA/Academie_Strasbourg/ACTUS_GENERALES/OLD/Les_dernieres_nouveautes_pour_enseigner_en_allemand_270921/Cat_LCR_1er-deg_Alsace.pdf (Abgerufen am 28.12.2025)

Clil4U: CLIL implementation with pools of resources for teachers, students, and pupils. <https://languages.dk/clil4u/> (Abgerufen am 28.12.2025)

CLIL macht Spaß auf Deutschstunde. Goethe-Institut. https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/clil_macht_spass (Abgerufen am 28.12.2025)

Im Deutschunterricht. DNL et immersion, Académie d'Amiens. <https://dnl-et-immersion.ac-amiens.fr/107-im-deutschunterricht.html> (Abgerufen am 28.12.2025)

Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4 : <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4> (Abgerufen am 28.12.2025)

Goethe-Institut Frankreich

17, avenue d'Iéna

75116 Paris

Frankreich

www.goethe.de/frankreich