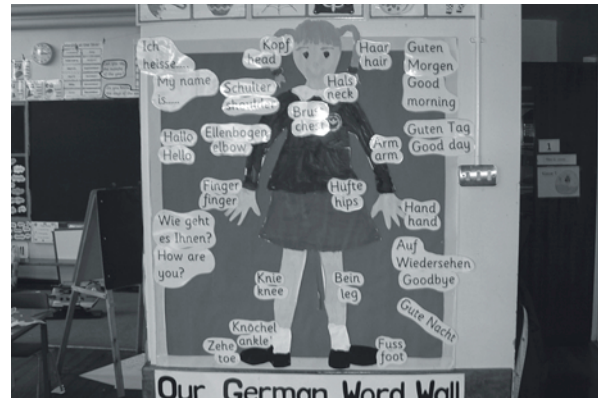


Kim Haataja

Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“

Schulische Fremdspracherziehung und die aktuelle europäische Bildungspolitik

In der europäischen Bildungspolitik ist in den letzten Jahren eine lebendige Diskussion um die Spracherziehung bzw. die sprachliche Bildung der heutigen und vor allem auch künftigen Bürgerinnen und Bürger Europas entbrannt. Vor dem Hintergrund der rasanten Globalisierung, die im Zuge der immer zunehmenden Mobilität und der durch verschiedene computerbasierte Kommunikationsmedien ermöglichten weltweiten örtlichen Unabhängigkeit voranschreitet, kann man die momentane Gewichtung der sprachbildungspolitischen Diskussionen auch sehr gut nachvollziehen: Auf der einen Seite steht schon länger fest, dass nicht nur formale Kenntnisse, sondern insbesondere auch kommunikative Fertigkeiten in mehreren Sprachen sowohl im Beruflichen wie auch im Privaten erstrebenswert sind und daher möglichst allen EuropäerInnen als Teil der allgemeinen Schulbildung in einem bestimmten Rahmen zugänglich gemacht werden sollten (vgl. z.B. Europäische Kommission, 1995). Auf der anderen Seite müssen wir jedoch parallel zu diesem wachsenden Bedarf an auf individuelle Mehrsprachigkeit (Plurilingualität) ausgerichteten Bildungsangeboten feststellen, dass in vielen Ländern quer durch unseren Kontinent im schulisch-institutionellen Kontext gerade die Sprachenvielfalt teils dramatisch zurückgeht und an ihre Stelle der vermeintlich leichte(re) Erwerb sowie ein „wie von selbst“ erfolgreicher (bzw. als solcher erlebter) Umgang in und mit *Globish* rücken – *Global English*, einer globalen Zweitsprache, die sich des englischen Grundwortschatzes bedient. Besonders der letztgenannte Aspekt der schwindenden Vielfalt in den schulischen Sprachlernangeboten – aus welchen Gründen nun auch immer – hat den Diskussionen um die Zukunft der Sprachen bzw. Spracherziehung in Europa einen besonders starken Schub gegeben – und das ist gut so.



Profile des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) – eine europäische Vielfalt

Eine der größten Stärken und Besonderheiten Europas auch im Sinne eines Bildungsstandorts liegt gerade in der Verlagerung einer markanten sprachlich-kulturellen Vielfalt in einem, geografisch betrachtet, übersichtlichen Raum. In wie vielen Fachbereichen und mit welchen Nuancierungen der europäische Reichtum jeweils zur Geltung kommt, kann man an dieser Stelle natürlich gar nicht aufzulisten beginnen. Insofern jedoch, als die Bemühungen um die Realisierung einer zeit- und sachgerechten schulischen (Fremd-)Sprachenvermittlung betroffen sind, zeigt sich die vorhandene Variation u.a. in den verschiedenen, je nach Land oder auch Region deutlich variierenden Ansätzen und Verfahren zur Gestaltung entsprechender (Sprach-)Bildungsangebote quer durch Europa. Im vorliegenden Falle kann man diese Umstände besonders gut am Beispiel des integrierten Sprach- und Fachlernens (Content and Language Integrated Learning, CLIL) illustrieren:

Die englischsprachige Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* hat sich in den letzten Jahren in Europa zu einem Oberbegriff für solche Bildungs- bzw. Unterrichtskontexte etabliert, in denen zumindest partiell eine andere Sprache als die Erstsprache (L1) der Lerner als Arbeitssprache verwendet wird. Wie man es sich leicht vorstellen kann, findet man den CLIL-Ansatz in heutigem Europa – vor allem in seiner so weit gefassten Definition – in unterschiedlichsten Varianten und Praktizierungsformen vor. Verschiedene, in aller Regel aus Initiative einzelner Lehrpersonen hervorgegangene Praxiserprobungen einerseits sowie unterschiedliche, bereits seit Mitte der 1990er-Jahre laufende europäische Entwicklungsprojekte andererseits haben zusammen mit aktuellen und gezielten Stellungnahmen von FachexpertInnen zum Mehrwert und Potenzial des CLIL-Ansatzes in der europäischen Schulbildung eine Entwicklung angestoßen, die zu

einer stärkeren Berücksichtigung des CLIL in der europäischen Sprachbildungspolitik geführt hat (vgl. u.a. Marsh, 2002; Europäische Kommission, 2003). In der letzten Zeit zeichnet sich ein Trend ab, worin dem integrierten Sprach- und Fachlernen in den gesamteuropäischen Entwicklungsbestrebungen ein ganz zentraler Stellenwert beigemessen wird, und zwar sowohl hinsichtlich der Mehrsprachigkeitserziehung als auch generell in der Gestaltung der schulischen Spracherziehung, welche nun sinnvollerweise neben der Erstsprachförderung und dem Ansatz des *Language Across Curriculum (LAC)* – „sämtlicher Unterricht ist auch Sprachunterricht“ – auch eine besondere sprachliche Unterstützung solcher Lerner einschließt, deren Erstsprache ohnehin eine andere ist als die hauptsächliche Unterrichtssprache ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung (z.B. Lerner mit Migrationshintergrund etc.) (u.a. Europäische Kommission, 2005; Vollmer & Beacco, 2006).

Vor diesem Hintergrund kann man durchaus schlussfolgern, dass das Potenzial des integrierten Sprach- und Fachlernens nun inzwischen und zu Recht – dank vor allem der vielen *Bottom-up*-Erprobungen und der fachlich fundierten Expertise und auch Fantasie einzelner Lehrpersonen und ExpertInnen europaweit – erkannt worden ist. Es ist zu erwarten, dass der Mehrwert des CLIL für die europäische Schulbildung in den nächsten Jahren nicht zuletzt auch aus sprachbildungspolitischer Perspektive ernsthaft überprüft werden wird im Hinblick auf eine systematischere Verankerung in den europäischen Bildungssystemen. Insgesamt können wir in Europa heute von einer neuen und interessanten Entwicklung der Sprachbildungspolitik sprechen, die natürlich durch die Tatsache keineswegs uninteressanter wird, dass die Grundprinzipien des CLIL doch alles andere als neu sind.

Woher kommt der CLIL-Ansatz? – eine kurze Retrospektive

Integrierte Vermittlung von (fremd-)sprachlichen Fertigkeiten und sog. nicht sprachlichen bzw. linguistischen Fachinhalten lässt sich in der westlichen Tradition bereits über ein paar Jahrtausende zurückverfolgen. In der Zeit von ca. 200–80 v. Chr. haben z.B. gebildete Griechen während der Expansion des Römischen Reichs auch den nicht griechischsprachigen Bevölkerungsteil in Griechisch unterrichtet. Ähnlich erlangte auch Latein im Mittelalter die Stellung einer *Lingua franca* in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens (u.a. Schule, Universitäten) und erhielt diese auch über mehrere Jahrhunderte hinweg aufrecht. Entwicklungen dieser Art sind auch heute bekannt z.B. aus einigen Ländern der sog. Dritten Welt (vgl. Takala, 1994, 73; Huneke & Steinig, 2002, 97; Genesee, 1987).

Solche in der Tat frühen Entwicklungen des integrierten Sprach- und Fachlernens lassen erkennen, dass wir es mit der Verwendung von Fremdsprachen als Arbeitssprachen etwa

auch in Unterrichtskontexten eigentlich mit einem altbewährten Phänomen zu tun haben. Zur Berücksichtigung des CLIL in der heutigen europäischen Bildungsdiskussion haben solche Bilder jedoch – ohne ihren Wert unterschätzen zu wollen – selbstverständlich „nur“ mittelbar beitragen können. Direkter hat man hingegen neben den oben angesprochenen aktuellen Praxiserprobungen auf solche Kontexte zurückgreifen können, in denen der CLIL-Ansatz gleichsam innerhalb bereits bestehender Bildungsstrukturen berücksichtigt worden ist. Dies ist in Europa vor allem im Zusammenhang mit dem sog. Nachbarsprachenunterricht (u.a. zwischen Deutschland und Frankreich sowie zwischen Deutschland und den Niederlanden) und den mehrsprachigen Bildungsgängen an den Europaschulen (u.a. Belgien, Deutschland, Österreich) möglich gewesen. Einen ganz wesentlichen und auch oft explizit angeführten Faktor in der Entwicklungsgeschichte stellen selbstverständlich auch die Erfolge der sog. Sprachimmersionsprogramme (*language immersion programmes*) dar, die vor allem aus dem kanadischen Kontext (vgl. u.a. Wode, 1993; Genesee, 1987; Lambert & Tucker, 1972; Swain, 1991) bekannt sind, in ähnlichen Formen aber auch in Europa (u.a. Italien, Katalonien und Finnland) bereits seit über zwei Jahrzehnten existieren (u.a. Laurén, 1994, 1999). Im Hinblick auf die Verbreitung und Entwicklung von CLIL-Verfahren haben die Erfahrungen mit Sprachimmersion teils einen entscheidenden Einfluss gehabt. So z.B. in Finnland, wo der CLIL-Ansatz im Zuge der erfolgreichen Erfahrungen mit der gegen Ende der 1980er-Jahre eingeführten Schwedisch-Immersion recht zügig aufgebaut werden konnte und etwa seit Mitte der 1990er-Jahre auch in verschiedenen Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch) und Bildungskontexten Berücksichtigung findet (vgl. z.B. Eurydice, 2006; Järvinen, Haataja & Marsh, 2007).

Die Terminologie um CLIL – ein komplexes Terrain

Generell genommen kann man festhalten, dass der CLIL-Ansatz in Europa in seiner heutigen Funktion – und gerade als Oberbegriff für verschiedene Formen des integrierten Sprach- und Fachlernens – auf Erfahrungen und Vorbilder der für bestimmte Regionen charakteristischen Europaschulmodelle, Immersionsprogramme oder Nachbarsprachenkonzepte aufgebaut und sich weiterentwickelt hat. Ohne sich an dieser Stelle auf das komplexe Terrain der Terminologie begeben zu wollen, ist es jedoch sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass auch im europäischen Raum besonders in solchen Ländern und Regionen, in denen die Entwicklung des CLIL auf der Grundlage der Immersionserfahrungen erfolgt ist, auch sehr häufig auf sämtliche CLIL-Kontexte mit dem Begriff der Immersion Bezug genommen wird. Ähnlich verhält es sich in solchen Fällen, in denen sich wiederum fremdsprachige Schulen (z.B. deutschsprachige Auslandsschulen) etabliert haben und sich die dort gängige Form des integrierten Sprach- und Fachlernens ausgeprägt

hat. Findet in solchen Regionen und gerade in Anlehnung an sog. fremdsprachige bzw. auch internationale Schulen eine Verbreitung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf vollständig einheimische Bildungseinrichtungen statt, werden diese oft – in guter Tradition und aus naheliegenden Gründen – als fremdsprachiger Fachunterricht bezeichnet, und zwar selbst bei nur partiellem oder auch marginalem Einsatz der Fremdsprache im Unterricht. Kommen hier noch die im jeweiligen nationalen Kontext geläufigen Definitionen (vgl. etwa Sprachbad, Sprachdusche, fremdsprachenbezogener Fachunterricht, inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht, bilingualer Unterricht usw.) hinzu und wird noch mittels dieser eine präzisere Beschreibung der jeweiligen Unterrichtsprofilierung versucht, ergibt sich oft ein zwar überaus buntes und interessantes, aber im Endeffekt doch recht unübersichtliches Bild, welches in vielen Fällen auch die Fachdiskussion eher erschwert als unterstützt.

Mit der Definition des integrierten Sprach- und Fachlernens und dessen bereits in weiteren (auch bildungspolitischen) Kreisen geläufigem Akronym CLIL liegt m.E. eine durchaus glückliche Bezeichnung für diese Sachverhalte vor. Die Bezeichnung lässt sich besonders auch insofern als gelungen ansehen, als sie nicht nur definitorisch gesehen verschiedene Praktikierungsformen des CLIL unschwer einzuschließen vermag, sondern auch gerade die Lernperspektive (*learning*) betont, die bei vielen anderen, ebenfalls gebräuchlichen und je nach Kontext, Region oder Land auch fest etablierten Termini unberücksichtigt bleibt (vgl. fremdsprachiger Fachunterricht, inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht, Content-based language teaching, foreign language medium instruction usw.).

Eine präzise Grenzziehung ist jedoch auf einem komplexen Terrain in der Tat nicht einfach. Anfang der 1990er-Jahre wurde in bestimmten Kontexten noch versucht, eine nähere Bezeichnung des jeweiligen Verfahrens auch nach prozentuellen Anteilen der unterrichtlichen Erst- und Zielsprachenverwendung vorzunehmen. So wurde u.a. in Finnland in Anlehnung an die Ergebnisse eines europäischen Fachworkshops (vgl. Thürmann & Helfrich, 1993) ein solcher Unterricht als CLIL bezeichnet, in dem mehr als 25%, aber weniger als 50% der Unterrichtszeit die Fremdsprache eingesetzt wurde. Wenn hingegen mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit in der Zielsprache kommuniziert wurde, hat man den Begriff Immersion bzw. Sprachbad – nach dem schwedischen Begriff „*språkbad*“ – gewählt. Bei einem geringeren Anteil als 25% wurde wiederum die in diesem spezifischen Kontext durchaus bezeichnende Definition „Sprachdusche“ empfohlen (vgl. Haataja, 2005a, 223).

Neben quantitativen Kriterien hat man zwecks definitorischer Distinktion natürlich auch qualitative Merkmale herangezogen. Zur Abgrenzung des CLIL etwa von fremdsprachigem

Fachunterricht oder den klassischen Ausprägungen der Sprachimmersion hat man z.B. darauf hingewiesen, dass es bei CLIL in der Regel nicht primär um eine mehr oder minder vollständig fremdsprachige Vermittlung von Fachinhalten (vgl. fremdsprachiger Fachunterricht) geht sowie auch nicht um ein Eintauchen in eine fremdsprachige und im traditionellen Sinne der Immersion eine majoritäten- bzw. minoritätensprachliche Lernumgebung, in welcher auch die Alphabetisierung in aller Regel in der Zielsprache der Lerner erfolgt (vgl. Sprachimmersion). Als besonders charakteristische Merkmale des CLIL sind hingegen der Dualfokus auf Sprache *und* Fach, das konstruktiv-synergetische Nebeneinander beider beteiligten Sprachen im Unterricht (*translanguaging*) sowie die insgesamt freiere, weniger programmartige Gestaltung des CLIL etwa gegenüber Immersion angeführt worden. Man kann erkennen, dass Nuancenunterschiede in den Profilen einzelner Ansätze durchaus gegeben sind. Doch wenn wir uns überlegen oder auch Befragungen dazu durchführen, warum der CLIL-Ansatz in unseren Bildungsangeboten überhaupt Berücksichtigung findet oder finden soll, stellt sich heraus, dass damit in erster Linie Erweiterung und Festigung von kommunikativen Sprachfertigkeiten angestrebt werden, die jeweils im sog. formellen Fremdsprachenunterricht aus mehreren Gründen nicht zu gewährleisten sind. Für die Implementierung des CLIL spricht ferner auch ein großes Interesse an bzw. ein Wunsch nach Öffnung gegenüber anderen Kulturen – dies aber auch über die Sprachbrücke, die sich im CLIL erfahrungsgemäß besonders gut schlagen lässt –, und zwar (ziel-)sprachenübergreifend. Unter diesem Aspekt, wenn wir nun hier der Transparenz halber über einige Nuancen und Finessen hinwegsehen, verfolgen alle oben angesprochenen Ansätze ursprünglich prinzipiell dieselben Ziele.

CLIL-LOTE und GSC

Im Zuge des rasch wachsenden Interesses an CLIL-Erziehung finden allmählich auch andere Sprachen als Englisch als „CLIL-Sprachen“ immer mehr Beachtung. Die schwindende Sprachenvielfalt in den Bildungsangeboten hat eine Diskussion um die Potenziale des CLIL-Ansatzes gerade mit Blick auf die Organisation des schulischen – und gerne auch bereits vorschulischen – Mehrsprachenerwerbs ausgelöst. In diesem Kontext erfährt seit einiger Zeit auch der Ansatz des *Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English (CLIL-LOTE)* immer mehr Aufmerksamkeit. Um den Dialog zwischen VertreterInnen verschiedener CLIL-Sprachen sowohl in der Praxis als auch besonders in der Forschungslandschaft zu stärken, ist es wünschenswert, dass dieser Ansatz künftig auch immer öfter auf internationalen Veranstaltungen zu CLIL mitberücksichtigt wird und sich im Zuge dieser Entwicklung nach und nach eine solide Forschung auch um die sprachspezifischen Aspekte des CLIL etablieren kann.

Ein weiterer Ansatz, der keineswegs mit dem des CLIL-LOTE im Konflikt steht, sondern diesen vielmehr unterstützt, ist der des Gesamtsprachencurriculums (GSC) (vgl. z.B. Hufeisen & Lutjeharms, 2005). Plädiert wird für eine integrierte Sprachendidaktik, die eine frühe Integration von (Fremd-)Sprache(n) und nicht linguistischen Inhalten im schulischen Kontext vorsieht. Die in Deutschland entwickelten ersten GSC-Modelle berücksichtigen aus naheliegenden Gründen Englisch als erste Fremdsprache. Der CLIL-Ansatz *per se* kommt hier zum Zuge bereits nach einem drei- bis vierjährigen Vorlauf in Englisch als Fremdsprache, indem das Fach Englisch ab der vierten bzw. fünften Klasse nach einem für den jeweiligen Kontext passenden Muster (z.B. graduell) in den Fachunterricht integriert und das jeweilige Fach somit fortan in englischer Sprache unterrichtet wird. Zur Organisation des schulischen Mehrsprachenerwerbs wird hier dadurch beigetragen, dass die Integration von Englisch in Fachunterricht logischerweise neue zeitliche Möglichkeiten für den Unterricht in sog. Folgefremdsprachen eröffnet. Mit Blick auf die Qualität des (Fremd-)Sprachenerwerbs und die Lernerperspektive generell kann man sich gut vorstellen, dass eine so gewährte und verhältnismäßig frühe schulische Begegnung mit integriertem Sprach- und Fachlernen auch weitere ähnliche Begegnungen mit anderen CLIL-Sprachen in relevanter Weise begünstigen kann. Erste Erprobungen zur Einführung und Umsetzung des GSC in Deutschland lassen darauf schließen, dass zumindest keine Nachteile davongetragen werden. Eher deuten die bisherigen Erfahrungen – wie erwartet – auf das Gegenteil hin (vgl. Hufeisen, 2006a, 2006b).



Abgesehen davon, ob die schulische Fremdsprachenerziehung nun mit Englisch eingeleitet wird oder etwa über den Weg des frühen CLIL-LOTE, zeigen solche Beispiele, dass mit dem CLIL-Ansatz generell über verschiedene Wege zur Förderung der schulischen Mehrsprachigkeitserziehung beigetragen werden kann. Ferner liegen mittlerweile Belege dafür vor, wie der CLIL-Ansatz in Grenzregionen und auch bei Lernern aus drei verschiedenen Ländern (vgl. Spaniel, 2005) Einsatz findet oder aber auch die Förderung von Minderheitensprachen und nicht zuletzt der Stärkung und Aufrechterhaltung von soziokulturellen Beziehungen zwischen beteiligten Mehr- und Minderheitengruppen unterstützen kann (z.B. Norberg, 2003, 2006). Was besonders für den heutigen und vor allem künftigen Bildungsstandort Europa Relevanz hat, ist die Tatsache, dass die

Grundprinzipien des integrierten Sprach- und Fachlernens, so wie wir sie meistens aus dem Auslandskontext kennen, *mutatis mutandis* auch für die immer bedeutsamere sprachliche Bildung im Inland eingesetzt werden können. Dies ist z.B. im Kontext des deutschsprachigen CLIL festgestellt und inzwischen u.a. in der Arbeit der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (ZfA) als ein eigenständiger Entwicklungsbe reich aufgegriffen worden.

Mit Blick auf CLIL und Deutsch (als Fremdsprache) lassen sich im Übrigen auch weitere interessante Neuentwicklungen festhalten: Um den Bereich des deutschsprachigen CLIL entwickelt sich seit ein paar Jahren eine Form von internationaler Zusammenarbeit, wie sie bis vor einiger Zeit etwa nur aus dem Bereich des englischsprachigen CLIL und dessen Erforschung bekannt war. Der Anstoß für diese Kooperation ist die Initiierung einer erstmaligen europäischen Erhebungsstudie zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch gewesen (u.a. Haataja, 2007, 2005b). FachexpertInnen aus 11 Ländern haben im Laufe der letzten zwei Jahre eine *State-of-the-art*-Erhebung zum deutschsprachigen CLIL und dessen Entwicklungsmöglichkeiten in Europa durchgeführt und anschließend Vorschläge für weiterführende Entwicklungsmaßnahmen in Forschung und Praxis auf nationaler und internationaler Ebene vorbereitet. Diese und angrenzende Themen zur Förderung der schulischen Mehrsprachigkeitserziehung und deren Erforschung werden die zentrale Substanz darstellen auf einer internationalen Fachkonferenz¹, mit der die CLILiG-Erhebungsstudie im September 2007 offiziell abschließt.



Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch – CLILiG

Auch wenn der CLIL-Ansatz generell bereits seit geraumer Zeit auch in den europäischen Entwicklungsprogrammen zur sprachlichen Bildung Aufmerksamkeit erfährt, ist eine gezielte Berücksichtigung des deutschsprachigen CLIL bis vor ein paar Jahren auf einige überraschend wenige Kontexte beschränkt gewesen. Abgesehen vom weltweiten Netzwerk der deutschsprachigen Auslandsschulen und deren etablierter Koordinationsarbeit durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) des Bundesverwaltungsamtes hat man Deutsch als Unterrichtssprache (im Sinne des CLIL) lediglich in einigen Projekten des

¹ CURRICULUM LINGUAE 2007: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch. Tampere, Finnland, 20.–22.09.2007. Nähere Informationen unter: www.curling2007.oeko.fi

Goethe-Instituts (etwa MEMO² und MOBIDIC³) thematisiert. In einzelnen Ländern und Regionen – und auch dort ausnahmslos in enger Kooperation mit der ZfA und/oder dem Goethe-Institut – ist bereits eine systematischere Entwicklungsarbeit z.B. im Bereich der Curriculumentwicklung (z.B. Spanien) oder Lehrerausbildung (Ungarn) vorgenommen worden. Die andere Seite der Medaille ist jedoch, dass InteressentInnen in anderen europäischen Ländern zu den Ergebnissen solcher Pionierarbeiten bisher kaum Zugang gefunden haben. Neben einem Gesamtüberblick über Stand und Entwicklungspotenzial des deutschsprachigen CLIL in den beteiligten Ländern sind gerade solche Erkenntnisse und Informationen zu einem Schlüsselergebnis der CLILiG-Erhebungsstudie geworden – ganz zu schweigen von der Etablierung eines Kooperationsnetzwerkes, welches inzwischen den Charakter eines europäischen CLILiG-Konsortiums angenommen und bereits auch im außereuropäischen Ausland (voran Australien, USA und Kanada⁴) großes Interesse zwecks weiterer Kooperationsmöglichkeiten gefunden hat. Sehr zu schätzen ist auch die Herstellung einer Verbindung zwischen dem deutschsprachigen CLIL und der europäischen Forschungslandschaft des CLIL generell. Wenn auch in erster Linie um der terminologischen Transparenz willen eingeführt und zunächst sogar wegen der Sprachenwahl auch innerhalb des Konsortiums zum Gegenstand expliziter Kritik geraten, scheint der englischsprachige Begriff CLILiG⁵ – aufgrund seiner leichten Adaptierbarkeit und nahen Verwandtschaft zu bereits etabliertem CLIL – gerade mit Blick auf die Initiierung einer sprachenübergreifenden Zusammenarbeit in CLIL seine Funktion zu erfüllen. Auch im Hinblick auf internationale Foren der Bildungspolitik und die dortigen – erfreulicherweise sich ständig häufenden – Diskussionen um den Bedarf einer Systematisierung der CLILiG-Entwicklungsarbeit hat sich die Bezeichnung als leicht zugänglich und fruchtbar erwiesen. Sollte dies zunächst mit Blick auf die Förderung des Deutschen als Fremdsprache nicht einleuchtend erscheinen, lassen sich an dieser „Verfahrensweise“ jedoch genau die Öffnung und die Dialogbereitschaft erkennen, die für eine sachgemäße und sprachenübergreifende Entwicklung des CLIL und die hiermit zusammenhängende Etablierung einer schulischen Mehrsprachigkeitserziehung – etwa auch im Sinne des GSC – wünschenswert sind.

Da an dieser Stelle nicht näher auf die Ergebnisse der Erhebungsstudie (vgl. hierzu z.B. Haataja, 2007) eingegangen werden kann, ist lediglich darauf hinzuweisen, dass die im Rahmen der Studie vorgenommenen Analysen europaweit einen großen Entwicklungsbedarf erkennen lassen vor allem bezüglich der

Öffentlichkeitsarbeit zu deutschsprachigem CLIL sowie der Entwicklung und Systematisierung von entsprechenden Lehreraus- und -fortbildungsstrukturen und einer gezielten und nachhaltigen Förderung des frühen CLILiG. Zu beachten ist auch, dass bezüglich dieser Entwicklungsarbeit nicht von nur sukzessiv fortschreitenden Operationen in den einzelnen Feldern ausgegangen werden kann, sondern vielmehr Parallelschritte und Querschnitte vonnöten sind – und dies nicht zuletzt mit Blick auf den Früheinsatz des CLILiG.

CLILiG im Bereich der frühen (vor-)schulischen Spracherziehung

In Europa bemüht man sich seit einiger Zeit um eine systematische Vorverlegung der schulischen Fremdsprachenvermittlung. Wie erwartet, findet Englisch inzwischen Eingang in die Bildungssysteme in aller Regel bereits während der Primarschule, in vielen Fällen erfolgt die (bewusste) „*first exposure*“ bereits im Kindergarten- bzw. Vorschulbereich, unbewusst wird sie je nach Umständen in mehr oder weniger starker Form ja bereits davor erfolgt sein. Während in einigen Ländern noch Diskussionen darüber geführt werden, ob Englisch generell als die einzige schulische Pflichtfremdsprache ausreicht (etwa Norwegen), gehören in anderen Ländern (wie z.B. Schweden, Luxemburg und den Niederlanden) bereits zwei Fremdsprachen zum Pflichtpensum während der Primarausbildung. Es zeichnet sich folglich eine Entwicklung ab, die grundsätzlich einen längerfristigen Erwerb des Englischen begünstigt, aber im europäischen Sinne noch nicht sehr stark auf Mehrsprachenerwerb ausgerichtet ist.

Als eine der zentralen Folgemaßnahmen der CLILiG-Studie sind bereits heute Vorbereitungen für eine internationale Entwicklungsarbeit zur Frühförderung des CLILiG in die Wege geleitet worden. Die Konzeption der Maßnahme sieht u.a. verschiedene Studien vor, in welchen z.B. in sprachbildungspolitisch und -organisatorisch unterschiedlichen Regionen Europas bereits bestehende Angebote sowie neue Möglichkeiten zur Förderung des schulischen Früherwerbs in anderen Sprachen als Englisch (LOTE) untersucht und analysiert werden. Mit Blick auf den frühen (vor-)schulischen Deutscherwerb sind einerseits solche Regionen berücksichtigt, in denen CLILiG bereits heute generell auch quantitativ fest verankert ist, aber gerade der frühe schulische Fremdsprachenerwerb insbesondere mit Blick auf Deutsch – von CLILiG ganz zu schweigen – trotz bereits laufender Entwicklungsbemühungen noch starke, vor allem transnational angelegte Fördermaßnahmen benötigt

² Das MEMO-Projekt: Entwicklung mehrsprachiger Module für den Fachunterricht – ein Baustein für die europäische Lehrerbildung. Für nähere Informationen siehe www.pze.at/memo/download/bonn.pdf

³ Das MOBIDIC-Projekt: Module einer bilingualen Didaktik/Methodik des Sachunterrichts für die Lehrerausbildung. Für nähere Informationen siehe <http://www.mobidic.org/home-DE/index.html>

⁴ Zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch (*German bilingual programme*) in Kanada vgl. Borschel, 2007. Für einen ähnlichen aktuellen Überblick über die Situation der *German Immersion* in den USA s. Wilhelm, 2007.

⁵ CLILiG: Content and Language Integrated Learning in German

(z.B. Ungarn). Andererseits sind Länder beteiligt, die im quantitativen Sinne hingegen (heute noch) keine Etabliertheit des CLILiG aufweisen können, aber z.B. gerade für den Bereich der vorschulischen Spracherziehung Verfahren entwickelt haben, die auf ein hohes Potenzial für Weiterentwicklung und Begleitforschung schließen lassen (z.B. Slowenien, vgl. auch Beitrag von Oštir und Jazbec in diesem Heft). Hinzu kommen solche Kontexte, in denen die Praktizierung des CLIL bereits eine längere Tradition hat, aber bis heute eine gezielte Begleitforschung insbesondere mit Blick auf Deutsch *per definitio-nem* mangelhaft, wenn nicht nonexistent ist (z.B. Finnland). Einen ganz besonderen Stellenwert nehmen bei diesen Studien schließlich solche Regionen ein, in denen trotz der eher bescheidenen Beliebtheit des Deutschen als Schulfremdsprache in den letzten Jahren u.a. durch die Initiative der deutschen Auslandsschulen gezielte Entwicklungsprojekte zur curricularen Verzahnung von Sprache und Fach bei CLILiG durchgeführt wurden (vgl. z.B. Wicke, 2007) und darüber hinaus höchst innovative Längsschnittstudien zum Schriftspracherwerb bei zweisprachig aufwachsenden Kindern unter Einbezug der Neurowissenschaften eingeleitet wurden (z.B. Portugal, vgl. Lauterbach, 2007).

Solche Verfahren und Entwicklungsmaßnahmen haben insgesamt einen vorbildlichen Pioniercharakter, und zwar nicht nur für den Bereich des deutschsprachigen CLIL, sondern vielmehr auch für die gesamte Forschungslandschaft des integrierten Sprach- und Fachlernens. Besonders mit solchen Verfahren muss sich auch die Frühförderung des CLILiG unter dem Gesichtspunkt des Deutschen als Zweitsprache bzw. dem der Bildungssprache Deutsch im deutschsprachigen Raum um Brückenschläge bemühen. Gilt es nämlich, den frühen (Fremd-)Sprachenerwerb zu fördern und eine frühzeitige Sensibilisierung für das Erlangen einer kommunikativen Mehrsprachigkeit erfolgreich anzustoßen, muss der Gesamtkontext des Spracherwerbs jeweils detailliert mitberücksichtigt werden können. Es lässt sich an dieser Stelle auch zum Schluss und besonders mit Blick auf den Früheinsatz des CLILiG ein Wunsch aussprechen für einen noch bewusste(re)n Dialog zwischen den gerne auch verschiedentlich akzentuierten Fördermaßnahmen des Deutschen als Schul(fremd)sprache (*language of schooling*, vgl. z.B. Vollmer, 2006) und wo immer möglich auch gerne unter Einbezug zeitgemäßer Kommunikationsmodi und somit ganz im Zeichen der weltweiten örtlichen Unabhängigkeit.

Quellen:

Baker, C., 2006: Foundations of Bilingualism and Bilingual Education, 4th revised Edition. Clevedon, Multilingual Matters.

Borschel, E., 2007: Deutsch-englisch bilingualer Unterricht im Westen Kanadas. Bilanz und Perspektiven staatlicher Schulprogramme. In: Deutsche Lehrer im Ausland, Jg. 54, 1/2007, 38–44. Münster, Aschendorff.

Europäische Kommission (Hrsg.), 1995: Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur Kognitions-gesellschaft. Brüssel.

Europäische Kommission (Hrsg.), 2003: Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialaus-schuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2003) 449 endgültig. Brüssel.

Europäische Kommission (Hrsg.), 2005: Eine neue Strategie der Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirt-schafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regio-nen. KOM (2005) 596, endgültig. Brüssel.

Europäische Kommission (Hrsg.), 2006: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice Unit. Brüssel.

Genesee, F., 1987: Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education. Cambridge, MA. Newbury House.

Haataja, K., 2005a: Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten“ Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den schulischen Fremdspracherwerb. Dissertation (Heidelberg). Marburg, Tectum.

Haataja, K., 2005b: Über die Variablen „Lernumgebung“ und „Unterrichtsmethodik“ beim schulischen Fremdspra-chenerwerb und dessen Erforschung – das Beispiel DaF in Finnland. In: Aktuelles. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Finnland, hrsg. vom Goethe-Institut, Helsinki. Ausgabe 37/2005, 27–40.

Haataja, K. 2007: Warum CLILiG? Ein Blick in die Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch. In: Deutsche Lehrer im Ausland, Jg. 54, 1/2007, 18–37. Aschen-dorff, Münster.

Hufeisen, B. & M. Lutjeharms, 2005: Gesamtsprachen-curriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curri-culum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umset-zung. Tübingen, Narr.

Hufeisen, B. (zusammen mit Nikolas Neuner), 2006: Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum. In: Behr, Ursula (Hrsg.), 2006, Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit II. Jena, Materialien des Zentrums für Didaktik Bd. 6, 60–72.

Hufeisen, B. (zusammen mit Nikolas Neuner), 2006: DaZ im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hrsg.), 2006, Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn, Eusl, 155–170.

Huneke, H.-W. & W. Steinig, 2002: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

Järvinen, H.-M., Haataja, K. & D. Marsh, 2007: Content and Language Integrated Learning in Finland – A country profile. In: Marsh, D., et al. (Hrsg.): Windows on CLIL – Insights and Perspectives on CLIL and Bilingual Education in Europe (to appear).

Lambert, W. E. & G. R. Tucker, 1972: Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment. Massachusetts, Newbury House Publishers Inc.

Laurén, Ch., 1994: Evaluating European Immersion Programmes. From Finland to Catalonia.

Laurén, Ch., 1999: Språkbud. Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.

Lauterbach, H., 2007: Schriftspracherwerb bei Zweisprachigkeit. Ein Werkbericht von einer Pilotstudie an der deutschen Schule Lissabon. Eine Präsentation im Rahmen des Workshops „Issues on bilingualism“ in Braga, Portugal, 23.2.2007.

Marsh, D. (Hrsg.), 2002: CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3. Jyväskylä.

Norberg, M., 2003: Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch/Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe. Spracherwerbsprojekt für das Projekt WITAJ. Sprachenzentrum WITAJ.

Norberg, M. (Hrsg.), 2006: Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Einblicke und Ausblicke. Dokumentation 4. Sprachenzentrum WITAJ.

Spaniel, D., 2005: Bilinguale und binationale Profile in Sachsen. Europäische Identität an der deutsch-tschechischen und deutsch-polnischen Grenze. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) (Hrsg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4/2005, 42–46.

Swain, M., 1991: French Immersion and its Offshoots. Getting Two for One. In: Fred, B. (Hrsg.), 1991, Foreign Language Acquisition and the Classroom. Heath Series on Foreign Language Acquisition Research and Instruction. Lexington, Massachusetts, Toronto. D.C. Heath & Co.

Takala, S., 1994: Developing Language Teaching in Finland: Where does content-based teaching fit? Presentation at the orientation seminar of the first national TCE programme, April 2nd, 1992. In: Räsänen, A. & D. Marsh (Hrsg.), 1993, Content Instruction through a Foreign Language. A report on the 1992–1993 TCE programme. A national teacher in-service development programme for teaching content through English. Reports from the Continuing Education Centre (University of Jyväskylä), 73–83.

Thürmann, E. (Hg.), 1995: Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language. Report of Workshop 12 A. Strasbourg, Council of Europe.

Vollmer, H. J., 2006: Language Across the Curriculum. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006.

Vollmer, H. J. & J. C. Beacco, 2006: Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006.

Wicke, R. E., 2007: Lehrerfortbildung mit Malern und Komponisten. In: Deutsche Lehrer im Ausland, 3/2007, Münster, Aschendorff (im Druck).

Wilhelm, G., 2007: Der „dritte Weg“ – German Immersion in den USA. In: Deutsche Lehrer im Ausland, Jg. 54, 1/2007, 58–61. Münster, Aschendorff.

Wode, H., 1993: Psycholinguistik. Einführung in Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning, Hueber.