

Einführung

narr praxisbücher – Fremdsprachenunterricht konkret

Zur Konzeption

Im Mittelpunkt der Reihe *narr praxisbücher – Fremdsprachenunterricht konkret*, deren Herausgeberin ich bin, steht die Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen an allgemeinbildenden Schulen. Zu einem großen Teil beziehen sich die Publikationen auf den Unterricht an Gymnasien, insbesondere wenn es um die Fremdsprachen Französisch, Spanisch und Italienisch geht. Geplant sind darüber hinaus auch Bände für Englisch an Haupt- und Regelschulen sowie für Englisch an beruflichen Schulen. Die Reihe *narr praxisbücher – Fremdsprachenunterricht konkret* stellt folglich in regelmäßiger Folge ausgearbeitete wissenschaftsorientierte Unterrichtseinheiten für den Fremdsprachenunterricht verschiedener Schulformen und Jahrgangsstufen bereit. Im Gegensatz zu einem in sich geschlossenen Modul sind Unterrichtseinheiten von der Lehrperson in Kenntnis des Kontextes konzipierte Lernangebote zu einem umfänglichen fachbezogenen Themenkomplex. Sie vereinigen Lehr- und Lernaktivitäten, die über oberflächliches Wissen hinaus konzeptuelles und vernetztes Lernen ermöglichen (vgl. Petrina 2007).

In den vergangenen Jahren ist es – nicht zuletzt wegen der gestiegenen Arbeitsbelastung – für Lehrpersonen immer schwieriger geworden, sich einen Überblick über die verschiedenen politischen Zielsetzungen und die vielfältigen Forschungsergebnisse zu verschaffen. Aufgrund des teils unzureichenden Praxisbezugs der Curricula einzelner Bundesländer ist es höchst aufwändig für Lehrerinnen und Lehrer, die politischen Vorgaben im Unterricht umzusetzen. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, wissenschaftliche Erkenntnisse hinreichend zu berücksichtigen.

Die einzelnen Unterrichtseinheiten der Reihe sind mit kurzen didaktisch-methodischen Hinweisen versehen. Vor jeder Unterrichtseinheit finden Sie:

- ▶ Angaben zu den anvisierten Zielen und (Teil-)Kompetenzen (mit Hinweisen bzw. kurzen Auszügen aus dem GeR und den KMK-Bildungsstandards);
- ▶ Hinweise zu Themen und Inhalten (mit kurzen Begründungen);
- ▶ Informationen zur Spracharbeit (Wortschatz und Grammatik);
- ▶ Unterrichtsstrategien und -techniken für Lehrende und Lernende;
- ▶ Vorgaben für den Einsatz unterschiedlicher, insbesondere digitaler, Medien;
- ▶ Erläuterungen zu Aktivitäten und Tests für formatives und summatives Feedback.

Alle Materialien für die Hand der Schülerinnen und Schüler sowie Zusatzinformationen für die Lehrperson sind über einen umfänglichen Download zugänglich. Durch den ausgewiesenen Praxisbezug können die vorliegenden Unterrichtseinheiten die tägliche Arbeit von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern beträchtlich erleichtern. Dabei spielt es zunächst eine untergeordnete Rolle, ob die Lehrenden und ihre Schülerinnen und Schüler die Einheiten in der vorgegebenen Form erproben, sie stärker an ihren Lernkontext anpassen oder sie lediglich als Anregung verstehen.

Im Vergleich zu Unterrichtsvorschlägen, wie sie in großer Zahl in der Ratgeberliteratur zu finden sind, berücksichtigen die Unterrichtseinheiten der *narr praxisbücher* gebührend die neueren bildungspolitischen Vorgaben wie die KMK-Bildungsstandards (vgl. KMK 2004; 2005; 2012; zu den Abiturstandards vgl. De Florio-Hansen 2015: 173 ff.) und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001). Während bei vielen Unterrichtsideen in den Fachzeitschriften die Ziele gar nicht angegeben werden, benennen wir – wie soeben ausgeführt – eindeutig Grob- und Feinziele sowie längerfristig anzustrebende Kompetenzen. Vor allem aber werden in den Einheiten einschlägige wissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere Ergebnisse der neueren Hirnforschung, konsequent umgesetzt (vgl. De Florio-Hansen 2014 a; 2014 b; 2015; 2016; vgl. auch Bansford et al. 2000; Sousa ⁴2011).

Die Vorschläge in Fachzeitschriften, Ratgebern und Didaktiken stellen höchst unterschiedliche Bereiche des Fremdsprachenunterrichts in den Fokus, z. B. einzelne Fertigkeiten und Fähigkeiten, Wortschatz und Grammatik, interkulturelles Lernen oder Literatur. Oft gehen sie von einer Idee oder dem Material selbst aus. Zur Auflockerung des Unterrichts mögen solche Aktivitäten anregend sein, nachhaltiges Lernen bewirken sie jedoch nur in Ausnahmefällen. Im Gegensatz dazu orientieren sich alle Unterrichtseinheiten der Reihe *narr praxisbücher* an den wesentlichen Grundlagen eines innovativen Unterrichts. In den Einheiten bemühen wir uns um eine Integration und Kombination möglichst vieler Faktoren des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Trotz des einheitlichen Aufbaus fehlen Differenzierungsvorschläge, Alternativen und Hinweise auf Transfermöglichkeiten selbstverständlich nicht.

Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung und der pädagogisch-didaktischen Gestaltung aller Unterrichtseinheiten der *narr praxisbücher* ist das *backward design*. Während traditionelle Ansätze der Unterrichtsplanung in der Regel von inhaltlichen Lehrplangaben ausgehen und darüber die Lernziele häufig aus den Augen verlieren, fokussiert das *backward design* auf die erwünschten Lernleistungen, also die zu erreichenden Ziele und Kompetenzen. Bereits bei der Planung wird festgelegt, was die Lernenden am Ende der Unterrichtsstunde bzw. der Einheit tatsächlich wissen und können (sollen) und welche Einstellungen bei der Kompetenzorientierung zumindest angebahnt werden (vgl. Weinert 1999; zu Kompetenzen mit Blick auf fremdsprachliche Bildung vgl. De Florio-Hansen 2015: 73 ff.).

Um sicherzustellen, dass die angestrebten Lernergebnisse auch tatsächlich von möglichst vielen Schülerinnen und Schülern erreicht werden, finden im Verlauf des Unterrichts zahlreiche kurze Evaluationen statt. Dieses formative Feedback hat nichts mit Testungen in Form von Klassenarbeiten/Klausuren oder offiziellen Vergleichsarbeiten, dem sogenannten summativen Feedback, zu tun. Vielmehr handelt es sich um Formen der Rückmeldung, durch die Lehrpersonen in Erfahrung bringen können, inwieweit die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler tatsächlich vom Unterrichtsangebot profitiert oder ob Umstrukturierungen bzw. Wiederholungen einzelner Teile notwendig sind (vgl. De Florio-Hansen 2014 a: 149 ff., 165 f.).

Der Unterschied zwischen diesen formativen Evaluationen und den abschließenden Testungen wird in den Unterrichtseinheiten durch entsprechende Beispiele verdeutlicht: Alle Unterrichtseinheiten enthalten kurze Feedback-Phasen, mit deren Hilfe die Lehrperson sich über die Fortschritte einzelner Lernender im Verlauf des Unterrichts Rechenschaft ablegen kann. Am Ende ausgewählter Unterrichtseinheiten gibt es darüber hinaus Vor-

schläge für das summative Feedback in Form von benoteten Ausarbeitungen oder Klassenarbeiten.

Unterrichtsplanung auf der Grundlage des MET (Model of Effective Teaching)

Bei der Gestaltung von Unterricht geht es vorrangig um das Was (*curriculum design*) und das Wie (*instructional design*) (vgl. Petrina 2007). Dabei sind die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden, ihr weiteres Umfeld und der spezielle Lernkontext von herausragender Bedeutung. Hat die Lehrperson in Kenntnis ihrer Schülerinnen und Schüler sowie des Lernumfelds eine angemessene Auswahl der Lerninhalte getroffen und sie mit zielführenden Methoden und Medien verbunden, stellt sich die Frage nach der Abfolge der Schritte im Unterricht (*lesson design*).

Mit dem MET, einem Modell für effektives Lehren und erfolgreiches Lernen, habe ich ein übergreifendes Unterrichtsmodell vorgelegt, welches die soeben genannten Gesichtspunkte berücksichtigt (nähere Erläuterungen vgl. De Florio-Hansen 2014 a: 68, 70 f.; 2016: 110 ff.).

MET (Model of Effective Teaching)

Planung

1. Auswahl von curricularen Kompetenzziele, die an das bisher Gelernte anschließen, motivierend sind und einen Lebensbezug haben;
2. explizites Anknüpfen an das didaktische und lebensweltliche Vorwissen der Lernenden;
3. gegebenenfalls Unterteilung der angestrebten Teilkompetenzen in Teilkomponenten;
4. sorgfältige Planung von Darbietungs- und Übungsschritten;
5. Erarbeitung alternativer Präsentationsformen und Übungsformate.

Einstieg

6. Erläuterung der Ziele, der Lernintentionen und der Erfolgskriterien;
7. Darstellung des Werts der angestrebten Kompetenz bzw. der Teilkompetenzen;
8. Bestärkung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Erreichbarkeit der Ziele;
9. Förderung von Leistungsbereitschaft und Engagement durch einen motivierenden Aufhänger oder sonstige Hinweise.

Darbietung

10. Verständliche Erläuterung bzw. Demonstration der Lerninhalte durch die Lehrperson;
11. redundante Erklärungen, d. h. mehrmalige Erklärung desselben Inhalts oder Sachverhalts mit Hilfe variierender Formulierungen;
12. erhellende, schülernahe Beispiele;
13. Veranschaulichung der Lerninhalte durch Bilder, Graphiken, Tabellen sowie digitale Medien;
14. Präsentation der einzelnen Lösungsschritte anhand ausgearbeiteter Beispiele.

Fragen und Antworten

15. Rückversichernde Fragen der Lehrperson zur Überprüfung, ob und was die Lernenden (bisher) verstanden haben;
16. Eingehen auf Fragen der Schülerinnen und Schüler;
17. positive Haltung gegenüber Fehlern;
18. Fragen zum dargebotenen Lerninhalt, die allen Lernenden eine Beteiligung am Unterricht ermöglichen;
19. Wiederholung der Darbietung ganz oder in Teilen bei unzureichenden Lernergebnissen.

Angeleitetes Üben

20. Gestufte Übungsformate mit kurzen Selbsttests, die allen Lernenden eine Überprüfung der eigenen Lernergebnisse gestatten;
21. ausgearbeitete Beispiele mit Erläuterung der Lösungsschritte;
22. Festlegung der Sozialform (Einzelarbeit; Partnerarbeit; Kleingruppenarbeit);
23. gezieltes formatives Feedback für einzelne Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson;
24. kurze Erläuterungen für einzelne Lernende bei unzureichenden Lernergebnissen.

Selbstständiges Üben

25. Variationsreiche, wohldurchdachte Aufgabenformate für Vertiefung und Transfer;
26. De-Kontextualisierung: Variation der Kontexte für einen Transfer auf (neue) relevante Situationen;
27. Festlegung der Sozialform (Einzelarbeit; Partnerarbeit; Kleingruppenarbeit; gegebenenfalls als Hausaufgabe);
28. Feedback durch die Lehrperson oder durch Peers;
29. formative Evaluation durch Tests.

30. **Überleitung bzw. Zusammenfassung** (an unterschiedlichen Stellen je nach Unterrichtsphase).

Um die Lerninhalte dauerhaft zu sichern, ist – über die 30 Schritte des MET hinaus – ein ‚Überlernen‘ in größer werdenden zeitlichen Abständen unerlässlich. Für die Verankerung im Langzeitgedächtnis eignen sich kooperative und handlungsorientierte Lernformen, z. B. Projektarbeit, besonders gut (vgl. De Florio-Hansen 2014 a: 126 ff.).

Das MET basiert auf der Konzeption des Interaktiven Klassenunterrichts (*Interactive Whole-Class Teaching*), den viele Erziehungswissenschaftler, u. a. Rosenshine (1979), Marzano (1998), Wellenreuther (2004, ⁸2015) und Hattie (2009; 2012), als Direkte Instruktion (*direct instruction*) bezeichnen. Dieser Begriff wird im deutschsprachigen Raum oft missverstanden. Lediglich ein sehr geringer Teil der Direkten Instruktion, nämlich die erste Darbietung eines bis dahin unbekanntes Lerninhalts, wird explizit vom Lehrer gestaltet. Bei der genauen Durchsicht des MET kann man leicht feststellen, dass Interaktiver Klassenunterricht keineswegs mit Frontalunterricht (*didactic teaching*) gleichzusetzen ist, sondern ein breites Spektrum schülerorientierter bzw. lernerzentrierter Aktivitäten umfasst. Außerdem ist selbstständiges Lernen nur auf der Grundlage von Wissen und Können möglich.

Das MET knüpft an das *lesson design* von Madeline Cheek Hunter aus den 1970er Jahren an (vgl. u. a. Hunter 1984). Ursprünglich war es auf acht Schritte ausgelegt, die sich in abgewandelter und erweiterter Form bis heute in den meisten einschlägigen und empirisch überprüften Unterrichtsmodellen finden. Auch Hatties Unterrichtsmodell in sieben Schritten basiert auf den Vorgaben von Hunter, ohne dass Hattie die Autorin konkret benennt (vgl. Hattie 2009: 205 f.).

Das MET spezifiziert und erweitert diese Schritte, um Lehrpersonen zusätzliche Anregungen für die Auswahl von Inhalten und Methoden sowie die konkrete Unterrichtsgestaltung zu geben. Für die Wirksamkeit aller 30 Schritte gibt es zahlreiche wissenschaftliche Belege (vgl. u. a. Wellenreuther 2004, ⁸2015; Hattie 2009). Dennoch spielen die einzelnen Schritte nicht in jeder Unterrichtsstunde eine Rolle, und vor allem sind sie je nach Zielen, Inhalten und Methoden unterschiedlich wichtig. Das zeigen die Unterrichtseinheiten in den einzelnen Bänden, die im Wesentlichen auf dem MET beruhen.

Lehrstrategien und -techniken

Über die Planungsschritte des MET hinaus beziehen wir bei der Konkretisierung der Unterrichtseinheiten Überlegungen zum Instruktionsdesign (*instructional design*) ein. Das Instruktionsdesign, d. h. die pädagogisch-didaktische Unterrichtsgestaltung, bezieht sich vorrangig auf das Wie. Es geht um die Schaffung von Lehr- und Lernerfahrungen, die den Erwerb von Wissen und Können effizienter, effektiver und motivierender machen. Beim Begriff ‚Effektivität‘ geht es um die tatsächlich erreichten Ergebnisse, während ‚Effizienz‘ die sinnvolle Nutzung der Unterrichtszeit betont.

Das *instructional design* ist in den 1950er Jahren entstanden. Ein Beispiel aus älterer Zeit ist sein Einsatz beim programmierten Lernen. Wie das *lesson design* hat das *instructional design* seit seiner Etablierung grundlegende Veränderungen erfahren. Einschlägige Modelle gehen seit geraumer Zeit größtenteils von Erkenntnissen der kognitiven Psychologie aus. Bei der Ausarbeitung verschiedener Modelle, dem *instructional systems development (ISD)*, spielen in jüngerer Zeit auch konstruktivistische Ansätze eine Rolle.

Das Instruktionsdesign wird nicht nur im schulischen Unterricht, sondern auch in der Erwachsenenbildung, z. B. beim Online-Training, häufig eingesetzt. Unter den zahlreichen Modellierungen, die sich im Lauf der Jahrzehnte herausgebildet haben, ist das *ADDIE*-Modell der Florida State University am einflussreichsten. In seiner aktualisierten Form umfasst es fünf aufeinander aufbauende Phasen: Sie reichen von der Analyse der Ausgangsbedingungen (1. *Analyze*) über die pädagogisch-didaktische Gestaltung (2. *Design*) und die konkrete Ausarbeitung der Lernaktivitäten (3. *Develop*) bis zur Erprobung des konzipierten Instruktionsdesigns (4. *Implement*) und seiner Evaluation (5. *Evaluate*).

Das *ADDIE*-Modell weist Ähnlichkeiten mit dem Ansatz von Hunter und folglich auch mit Teilen des MET auf. Es gibt aber auch entscheidende Unterschiede: In den Unterrichtseinheiten der *narr praxisbücher – Fremdsprachenunterricht konkret* vermeiden wir eine starre Abfolge der Planungsschritte und ihre stete Wiederholung, die den unterschiedlichen Lernkontexten sowie den einzelnen Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten nicht gerecht würden.

Die kurz skizzierten Ansätze für die Unterrichtsplanung und die pädagogisch didaktische Gestaltung bilden die Grundlagen eines lernwirksamen wissenschaftsorientierten

Unterrichts, den wir mit unseren Unterrichtseinheiten anstreben. Der Begriff ‚wissenschaftsorientiert‘ ist nicht mit ‚wissenschaftsbasiert‘ gleichzusetzen. Eine rigide Ausrichtung an experimenteller, sogenannter evidenzbasierter, Forschung schränkt die Berücksichtigung sozialer und affektiver Lernaspekte aus unserer Sicht zu sehr ein. Vor allem aber wird eine ausschließlich evidenzbasierte Erziehung den Werten nicht gerecht, die wir mit schulischem Lernen verbinden (vgl. Kritik an Hattie bei De Florio-Hansen 2014 a: 34f.).

Die pädagogisch-didaktische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts lässt sich – vereinfacht dargestellt – in drei Schritten zusammenfassen:

- ▶ Die **Einstiegsphase** umfasst alle Schritte bis zu dem Punkt, an dem die Lernenden sich mit dem konkreten Material und den entsprechenden Aktivitäten auseinandersetzen (MET, Schritte 1–14).
- ▶ Die **Interaktionsphase** bezieht sich auf Formen der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Lernstoff in verschiedenen Sozialformen (MET, Schritte 15–29).
- ▶ In den **Evaluationsphasen** steht die kontinuierliche Überprüfung der Lernleistung im Vordergrund. Sie erfolgt durch wiederholtes Feedback im gesamten Unterricht sowie eine summative Evaluation am Ende der Einheit.

Diese drei Hauptphasen können auch im Verlauf des Unterrichts sozusagen im Miniformat immer wieder eingesetzt werden, da Unterricht trotz sorgfältiger Planung in der Regel nicht linear verläuft (vgl. Froelich 2009).

Aus diesem Instruktionsdesign ergeben sich für die Unterrichtseinheiten konkrete Vorschläge zum methodischen Vorgehen, wobei der Begriff ‚Methode‘ weitgehend vermieden wird. Seit der Jahrtausendwende ist die Ausrichtung an Methoden stark zurückgegangen, weil es ganz unterschiedliche Ausformungen von Methoden gibt, z. B. Ansätze wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, Strategien wie das Lernen an Stationen oder Techniken wie das Gruppenpuzzle. Das Hauptproblem bei der bisherigen Auslegung und Anwendung von ‚Methoden‘ besteht jedoch darin, dass Methoden sich teilweise verselbstständigt haben. Immer wieder wird Methodenvielfalt gefordert. Dabei wird bisweilen übersehen, dass das methodische Vorgehen im Unterricht stark von den Zielen und Inhalten bestimmt wird.

Die Festlegung von Lehr- und Lernstrategien in Abhängigkeit von Zielen und Inhalten ist also eine Grundvoraussetzung für nachhaltiges Lernen. Hinzukommen muss jedoch die Ausrichtung am konkreten Lernkontext und vor allem an den individuellen Schülerinnen und Schülern. Wer über ein breites Methodenrepertoire verfügt, ist gut vorbereitet, aber nur selten in der Lage konzeptuelles und vernetztes Lernen zu fördern sowie nachhaltige Lernergebnisse für die überwiegende Mehrzahl der Lernenden zu erreichen.

Die Kompetenz der Lehrperson besteht darin, für ihre Schülerinnen und Schüler die erfolgversprechenden Lehr- und Lernstrategien flexibel auszuwählen. Das geschieht ab einer bestimmten Jahrgangsstufe am besten in zunehmend intensiverer Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lernenden. Aber selbst wenn die Mehrzahl der genannten Prämissen eingelöst wird, liegt die Betonung immer auf der Flexibilität und der Umsicht bei der Auswahl. Lehr- und Lernstrategien (*instructional strategies*) sind lediglich Werkzeuge, deren Nutzung nicht zuletzt von den vielfältigen Ausprägungen aller am Unterricht beteiligten Personen abhängt.

Daher schlagen wir in unseren Unterrichtseinheiten an entscheidenden Stellen alternative Strategien und Techniken vor. Großen Stellenwert haben in allen unseren Einheiten die *instructional strategies*, deren Wirksamkeit in zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen nachgewiesen wurde, z.B. herausfordernde, motivierende Ziele, Vorgabe beispielhafter Lösungen, Anwendung meta-kognitiver Strategien, rückversichernde Fragen zu den neu eingeführten Inhalten, kooperative Arbeitsformen, über größere Zeiträume verteiltes Üben sowie vor allem unterschiedliche Formen des Feedbacks (vgl. De Florio-Hansen 2014 a: 69). Diese wissenschaftsorientierten Lehr- und Lernstrategien werden im Rahmen der Unterrichtseinheiten an geeigneter Stelle näher erklärt.

Antworten auf die folgenden vier Fragen können Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern bei der Auswahl und Nutzung der vorliegenden Einheiten weiterhelfen:

1. Welcher übergeordnete Gedanke steht hinter der jeweiligen Unterrichtseinheit?
2. Wieso ist dieser Gedanke für das Fremdsprachenlernen richtungsweisend?
3. Warum sollten Lehrpersonen der Unterrichtseinheit Beachtung schenken?
4. Wie lässt sie sich – ganz oder in Teilen – in das eigene Unterrichtsangebot integrieren?

Inez De Florio-Hansen

Bibliographie

- Bansford et al. (2000): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition. Washington, D.C.: National Academy Press.
- De Florio, I. (2016): *Effective Teaching and Successful Learning. Bridging the Gap between Research and Practice*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- De Florio-Hansen, I. (2014 a): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher).
- De Florio-Hansen, I. (2014 b): *Lernwirksamer Unterricht. Eine praxisorientierte Anleitung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- De Florio-Hansen, I. (2015): *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung. Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht*. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher).
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Froelich, J. (2009): *Effective Lesson Design: A Basic Conceptual Outline. Using Looking at Learning to Improve School Performance*, 1 – 5 (http://www.lookingatlearning.org/lesson_design.html; letzter Zugriff Januar 2016).
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hunter, Madeline Cheek (1984): "Knowing, Teaching, and Supervising." In: Hosford, P. (ed.): *Using What We Know About Teaching*. Alexandria, VA: ASCD, 169 – 192.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch für den Hauptschulabschluss*. München: Luchterhand.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife*. Berlin: KMK.
- Marzano, R. J. (1998): *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Lab.
- Petrina, S. (2007): *Advanced Teaching Methods for the Technology Classroom*. Hershey, PA & London: Information Science publishing. (Vorabdruck Chap. 9: Curriculum and Instructional Design unter <http://people.uwplatt.edu/~steck/Petrina%20Text/Chapter%209.pdf>; letzter Zugriff Januar 2016).
- Rosenshine, B. (1979): "Content, time and direct instruction." In: Peterson, P.L. & Walberg, H.L. (eds.): *Research on Teaching*. Berkeley, CA: McCutchan, 28 – 56.
- Sousa, D.A. (⁴2011): *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Weinert, F. E. (1999): *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Wellenreuther, M. (2004, ⁸2015): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch- experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Einleitung

CLIL im Kontext von content, cognition, communication und culture

Als **multi-perspektivisches Lernen** ist der bilinguale (Sachfach-)Unterricht nicht zwingend als eigenständiges Unterrichtsfach ausgewiesen. Die Integration von Inhalt und Sprache kann auch in einer vorgegebenen Anzahl von Modulen in unterschiedlichen Fächern, als Kombination von Fremdsprachen- und Fachunterricht und als fächerübergreifende oder als Immersion angelegte Instruktion erfolgen. Dabei hat sich im europäischen Kontext – namentlich in der Studie der EU zur Situation des bilingualen Unterrichts „Eurydice“ – das Akronym CLIL durchgesetzt: „[CLIL] integrates content and language by learning a content subject through the medium of a foreign language and by learning a foreign language through studying a content-based subject“ (Eurydice 2006: 3). Dieses *Content and Language Integrated Learning* wird hier alternierend zur Bezeichnung bilingualer Unterricht verwendet:

In der Fachliteratur umfasst der Begriff CLIL ... den bilingualen Unterricht, findet aber auch gelegentlich Ausprägungen, die einen starken fremdsprachendidaktischen Schwerpunkt setzen, wie beispielsweise bei dem integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht oder bei Immersionskonzepten. Das Konzept der deutschen Länder ist auf das Sachfach ausgerichtet, hinzu kommt ein interkultureller Schwerpunkt. In Bezug auf das Fremdsprachenlernen steht der Anwendungsaspekt im Vordergrund. Zusätzlich zu den curricular vorgegebenen Themen und Inhalten werden gegebenenfalls Themen aus der Sicht des Landes bzw. der Länder der Unterrichtssprache behandelt, sodass der bilinguale Unterricht **mehrperspektivisches Lernen** anregt und dadurch zum Erwerb interkultureller Kompetenz beiträgt. (KMK 2013: 3)

Die in dieser Beschreibung sichtbare Mehrdeutigkeit hinsichtlich der Verwendung von Muttersprache (L1) und Fremdsprache (L2), der Bezüge zu Immersionsprogrammen und der thematischen Erweiterung bleibt offen für die Spannweite von CLIL als erweitertem Fremdsprachenunterricht (FU) bis hin zur wissenschaftspropädeutischen Sachfacharbeit und bietet Vor- und Nachteile. Sie gibt Lehrkräften Flexibilität hinsichtlich ihrer Themen- und Spracharbeit und bindet sie lediglich an das jeweilige Fach-Curriculum. Sie sieht unterschiedliche institutionelle und regionale Kontexte vor und spiegelt damit auch die Vielfalt der Bundesländer mit ihren jeweiligen schulischen Traditionen.

Aber neben einer Reihe praktischer Fragen (Lehreraus- und -fortbildung, Lehrberechtigung für CLIL, Fakultas und Zertifikate) bleiben auch die Unterschiede zum herkömmlichen FU undeutlich und die Frage, welche Unterrichtsinhalte und Strategien CLIL-spezifisch sind, unbeantwortet. Im Zentrum der noch nicht abgeschlossenen Entwicklung einer bilingualen Didaktik und bilingualen Kompetenzen stehen daher zwei Schwerpunkte: der erwünschte Wechsel von Darstellungsformen (Leisen 2005: 10) und die Ausdifferenzierung von bilingualen *task verbs* (Operatoren), die den CLIL Diskurs steuern und kompetenz-orientierte Hand-

lungsanweisungen für die Lernenden beinhalten. Für beide Aspekte gibt es Vorarbeiten, deren Ergebnisse in Teilen in die acht in diesem Band vorgelegten Units integriert sind.

Diese acht als Module angelegten Units werden den jeweiligen Jahrgangsstufen zugeordnet, sind auf einen bilingualen Zug exemplarisch bezogen und orientieren sich am Sachfach Gesellschaftslehre (Sekundarstufe I und II). Sie folgen dem Dreiklang von bilingualen Fachkompetenzen, den im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) ausgewiesenen Skalierungen (A2 bis C1), sowie – in der Form differenzierter Operatoren – den Diskurskompetenzen, die im Einzelnen für jede Unit beschrieben sind. Diese Zuordnung beruht auf dem als Parameter für CLIL-Programme ausgearbeiteten **4Cs-Framework** (*content, cognition, communication, culture* – z.B. bei Coyle 2010: 41 ff.). Dabei werden die ersten beiden Cs den Fachkompetenzen zugrunde gelegt, *communication* bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) nach Cummins 1979. Die kulturelle CLIL Dimension *culture* wird beispielsweise durch *Critical Incidents* genauer erfasst. In den folgenden **Diskursfunktionen** werden diese Kriterien noch präziser erläutert.

Ein *worksheet compass* erfüllt die Aufgaben eines *advance organizers*, der auch als *KWL chart* (*What do you think you KNOW? What do you WANT to know? What do you LEARN about ...?*)¹ variiert werden kann und gemeinsam mit dem *backward design* den Schritten des MET (*Model of Effective Teaching*) folgt, auf dem diese Units beruhen. Jeder anspruchsvolle Unterricht lebt von der Spannung zwischen dem aktuellen Kenntnisstand der Lernenden und dem angestrebten. Orientiert an Erwartungen, die Lernende mit bilingualem Unterricht verbinden und den Motiven, die ihre Interessen wecken, ergibt sich für die Vielfalt der CLIL Angebote ein gemeinsamer Entwicklungsbereich, der als *Zone of Proximal Development*² (ZPD) Überbrückungsfunktionen erfüllt und sowohl inhaltliche wie sprachliche Defizite ausgleichen sollte. Diese Aufgabe wird durch ein CLIL-spezifisches *Scaffolding* unterstützt, das – kombiniert mit den o.g. Operatoren – alle Units steuert und als *teaching strategy* im Weiteren genauer erläutert wird.

Mehr Punkte in Englisch?

Am McKinnon Secondary College (Melbourne) wird das ursprünglich kanadische Immersionskonzept praktiziert, als vorgeblich *fastest way to learn a foreign language*. Dieser Anspruch ist, zumal im anglophonen Bereich mit weitgehender Resistenz gegen Fremdsprachenlernen, eher behauptet als verifiziert. Jedoch gilt vor allem für diese Immersionsprogramme das Ziel, *language proficiency* möglichst umfassend und mit frühem Start zu erlangen.

Dieser Anspruch gilt weniger für den bilingualen Unterricht, denn hier steht zunächst nicht die Sprachrichtigkeit im Vordergrund, sondern die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, die den jeweiligen Inhalten des Sachfachs entsprechen und den curricularen Vorga-

1 Nach: "The Knowledge Network for Innovations in Learning and Teaching", NY (siehe unter CLIL Forschungsprojekte).

2 Wellenreuthers Übersetzung der ZPD ordnet das damit verbundene *Scaffolding* den Unterrichtsmethoden zu (vgl. Wellenreuther 2010: 181).

ben genügen. Spracharbeit wird damit keineswegs obsolet, bezieht sich aber flexibel auf inhaltliche Konzepte und deren Anforderungen und erhält eine deutlich andere Funktion als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (FU). Sie wird nicht weniger, sondern anders wichtig, denn sie erfolgt hier inhaltsangemessen und ist verfügbar für die erforderlichen Erarbeitungsstufen, steuert die Lernschritte und begleitet Feedback- und Reflexionsprozesse.

CLIL ist mithin anspruchsvoller als der traditionelle FU und Sachfachunterricht, weil es gilt, Inhalt und Sprache zu kombinieren, ohne Qualitätsverluste oder eine Rücknahme des Anspruchsniveaus in Kauf zu nehmen. Bilingualer Unterricht ist sprachenpolitisch gewollt – Stichwort: Mehrsprachigkeit – wird pädagogisch gefördert und erhält in den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz einen hohen Stellenwert (vgl. KMK 2013). Er wird auch schulisch stärker beachtet, nicht zuletzt im Hinblick auf seine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung und spätere Verwertungsmöglichkeiten in Beruf und Studium, was sich auch in einem hohen Beliebtheitsgrad bei Schülern³ und deren Eltern ausdrückt. Dabei halten sich einige Vermutungen hartnäckig: Der Spracherwerb wird intensiviert, es steht mehr Zeit zur Verfügung, interessante Themen werden behandelt und internationale Kontakte angebahnt und gefördert.

Motive der Schüler, die sich für einen bilingualen Unterricht entscheiden, sind ganz unterschiedlich. Sie reichen von erhofftem „Nachhilfe-Unterricht“ bis hin zu ihrer späteren Berufsorientierung. Neben dem beliebten *Cambridge First Certificate English* besteht eine hohe Nachfrage nach bilingualem Unterricht als weiterführendes schulisches Qualifizierungsangebot. Solche Erwartungshaltungen werden ganz realistisch in dem folgenden Dialog zwischen zwei Schülern ausgedrückt, in dem sie eine Verbesserung ihrer Leistungen erhoffen oder – nach erfolgtem Auslandsaufenthalt – ihr Interesse an der fremdsprachlichen Kultur ausdrücken. Es handelt sich bei ihnen um eine durchaus bewusste Entscheidung, die einen gewissen Informationsstand ausdrückt und Problembewusstsein zeigt, wie beispielsweise politische und historische Themen behandelt werden sollen. In Rede stehen nicht nur die Sorge um fehlende Sprachkenntnisse, sondern auch die Frage nach kulturellen und fachlichen Unterschieden, die mit einfacher Wörterbucharbeit nicht zu fassen sind. Der dabei sichtbare hohe Motivationsgrad macht bereits einen hohen Mehrwert für CLIL aus.

In ihrer Gesamtschule haben Annie und Henry Plätze im ausgebuchten Bili-Kurs PoWi (Politik & Wirtschaft) erhalten. Annie kommt von einem längeren Sprachaufenthalt in Melbourne zurück, und Henry ist unzufrieden mit seiner Englisch-Note. Vor ihrer ersten CLIL-Stunde unterhalten sich die beiden über ihre Erwartungen und warum sie PoWi auf Englisch gewählt haben.

3 Aus Gründen besserer Lesbarkeit wird im gesamten Band das generische Maskulinum verwendet.