

Bilingualer Sachfachunterricht und Lernerautonomie: eine glückliche Verbindung?

1 Einleitung

Die typischen Merkmale eines autonomen fremdsprachlichen Klassenzimmers sind bereits Mitte der neunziger Jahre von unterschiedlichen Autoren herausgearbeitet (vgl. hierzu vor allem Dam 1994, 1995) und im Verlauf der letzten Jahre erweitert und vervollständigt worden. Im Vordergrund standen und stehen dabei vor allem die folgenden Merkmale: die Nutzung authentischer Materialien, Gruppenarbeit, das gemeinsame Aushandeln von Lernaufgaben, die Eigenbewertung von Lernprozessen, und die besondere Rolle des Lehrers im Klassenzimmer. Diese und andere, im wesentlichen an der Unterrichtspraxis orientierte Konzepte wurden in der theoretischen Diskussion unter Begriffen wie Authentizität, Lernen als sozial vermittelter Prozess, Lernerreflexion, Prozessorientierung und Evaluation diskutiert und mit neueren lerntheoretischen Erkenntnissen (vor allem aus der kognitiven Psychologie) verbunden. Vertreter der Lernerautonomie empfehlen die Konstruktion von Lernumgebungen auf der Grundlage solcher pädagogischer und lerntheoretischer Konzepte, um die Lernenden selbstständiger und selbstverantwortlicher zu machen.

Aus den bisherigen Ausführungen sollte bereits deutlich geworden sein, dass Lernerautonomie von ihren Vertretern als ein allgemeines Ziel schulischer Erziehung verstanden wird, selbst wenn die sie tragenden Konzepte zunächst für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden. Authentizität, Lernen als soziale Mediation, Reflexion über den eigenen Lernprozess, Selbstbewertung und andere Konzepte, die im Verlauf meiner Ausführungen noch zur Sprache kommen werden, sind aus pädagogischer Sicht von einzelnen Schulfächern unabhängige, neutrale Kategorien, die als übergeordnete allgemeine Kategorien moderner Erziehung gelten können. Sie sind in hohem Maße mit den Bildungskategorien Wolfgang Klafkis (1986) verwandt, wie er sie im Kontext seines bildungstheoretischen Modells der Erziehung entwickelt hat. Damit stehen sie aber auch in der Nähe der humanistischen Vorstellungen von Erziehung, wie sie im 18. und 19. Jahrhundert angedacht und in der deutschen Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts sowie wie in der Freinet-Pädagogik weiter entwickelt wurden.

Die Implementierung von Lernerautonomie und der sie tragenden Konzepte hat sich, wie wir alle wissen, im Kontext des heutigen Schulsystems jedoch als ein sehr schwieriges Unterfangen erwiesen. Fast alle Parameter unseres gegenwärtigen Erziehungssystems widersetzen sich der Einführung der genannten Konzepte. Authentische Materialien sind in ein System mit rigiden curricularen Zielvorstellungen kaum einzubringen; Gruppenarbeit ist in einer Institution, in der der Lehrer sich als einziger Bewahrer und Vermittler von Wissen versteht, kaum vorstellbar; die Selbstbewertung der Lernergebnisse wird als unvereinbar mit den Noten gese-

hen, die der Lehrer in regelmäßigen Abständen zu vergeben hat. Die organisatorische Struktur des gegenwärtigen Schulsystems mit ihrem unflexiblen Zeitraster, mit ihrer zufälligen Anordnung der Schulfächer über den Tag hinweg, mit der isolierten Vermittlung der Inhalte dieser Fächer bringt zusätzliche Schwierigkeiten. Unser derzeitiges Schulsystem stellt keinen geeigneten Rahmen für die Entwicklung von Lernerautonomie bereit.

Mein Vortrag gründet sich auf der Überzeugung, dass es, um Lernerautonomie und die ihr unterliegenden Konzepte in unseren Klassenzimmern zu implementieren, - und dies scheint sich ja als Zielvorstellung auch in der politischen Diskussion durchzusetzen – notwendig ist, pädagogische Rahmenbedingungen zu schaffen, die dafür besser geeignet sind. Die derzeit gültigen Rahmenbedingungen, die unsere verkrusteten Schulsysteme charakterisieren, sind nicht dazu geeignet, die notwendigen Veränderungen herbeizuführen. Nur wenn wir unsere Schulen mit innovativen Rahmenbedingungen ausstatten, wird es möglich sein, Lernumgebungen zu schaffen, innerhalb derer moderne pädagogische Ideen verwirklicht werden können.

Ein solches innovatives Konzept von Rahmenbedingungen, das meines Wissens bisher noch nicht im Hinblick auf seine Eignung als Plattform für die Einbringung von Lernerautonomie und anderen modernen pädagogischer Ideen in das schulische Klassenzimmer erprobt worden ist, ist der bilinguale Sachfachunterricht, der auch im Mittelpunkt unserer Tagung steht. Meiner Meinung nach stellt der bilinguale Sachfachunterricht einen sehr interessanten Rahmen für die Herausbildung einer Lernumgebung bereit, in der Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Lerners gefördert werden können. Das Hauptziel dieses Vortrags ist es deshalb, das Potenzial des bilingualen Sachfachunterrichts für die Entwicklung von Lernerautonomie herauszuarbeiten.

Im Folgenden möchte ich zunächst Lernerautonomie aus der Perspektive eines globalen Erziehungsziels diskutieren. In diesem Zusammenhang möchte ich auch die Kategorien einführen, die ich im letzten Teil des Vortrags benutzen werde, wenn ich den bilingualen Sachfachunterricht unter der Vorgabe der Förderung von Lernerautonomie untersuche. Im zweiten Teil des Vortrags möchte ich eine Beschreibung des bilingualen Sachfachunterrichts geben, so wie er sich in Deutschland etabliert hat, seiner organisatorischen Struktur, seines Lernpotenzials und seines methodischen Ansatzes. Der letzte Teil des Vortrags ist der Bewertung dieses Ansatzes im Hinblick auf die Konzipierung einer Lernumgebung gewidmet, in der die Förderung von Lernerautonomie möglich ist.

Um Missverständnissen vorzubeugen, möchte ich schon an dieser Stelle deutlich machen, dass die Unterscheidung von bilingualem Sachfachunterricht als einem didaktischen Raster auf der einen Seite, und einer Lernumgebung, die wir als geeignet für die Herausbildung von

Lernerautonomie ansehen, auf der anderen Seite, beabsichtigt und im Kontext unserer Argumentation notwendig ist. Der bilinguale Sachfachunterricht ist zunächst nicht mehr als ein offenes didaktisches Raster, das für unterschiedliche Zwecke genutzt werden kann: dies wird deutlich, wenn man sich Klassenzimmer ansieht, in welchen bilingualer Sachfachunterricht stattfindet: die meisten sind sehr traditionell und lehrerzentriert. Mein Argument läuft eher darauf hinaus, dass der bilinguale Sachfachunterricht, wenn man sein Potenzial voll ausreizt, besser als die meisten anderen didaktischen Raster, die in institutionalisierten Kontexten genutzt werden, dazu geeignet ist, eine Lernumgebung zu schaffen, in welcher die Entwicklung von Lernerautonomie möglich ist. Der bilinguale Sachfachunterricht ist nicht die einzige Lösung, für die Implementierung von Lernerautonomie in unseren Schulsystemen; verglichen mit den didaktischen Rahmenbedingungen vieler anderer Ansätze liefert er jedoch bessere Gestaltungsmöglichkeiten, um eine solche Umgebung zu schaffen.

2 Lernerautonomie: ein globales Erziehungsziel

Die Forschungen, die in der kognitiven Psychologie und insbesondere auch im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas betrieben wurden, üben einen immer stärker werdenden Einfluss auf unser pädagogisches Denken aus. Obwohl das Schlagwort „Konstruktion statt Instruktion“, das heutzutage überall in der Pädagogik zu hören ist, eine unangemessene Vereinfachung ist, scheint mir kein Zweifel daran zu bestehen, dass der Grundgedanke des Konstruktivismus – dass die menschliche Kognition und das menschliche Lernen konstruktive Operationen sind, die der Lernende autonom plant und durchführt – unsere Lehr- und Lernkonzepte für institutionalisierte Kontexte dramatisch verändern muss. Dieser Wandel im lerntheoretischen Paradigma, der auch der Lernerautonomie als einem pädagogischen Konzept innewohnt – eigentlich könnte man Lernerautonomie auch als die Fähigkeit bezeichnen, Konstruktionsprozesse selbstständig zu planen und durchzuführen – beeinflusst sowohl unser theoretisches pädagogisches Denken als auch unsere praktischen pädagogischen Handlungen im Klassenzimmer (mehr Details finden sich in Wolff 2002). Das neue Paradigma ist von manchen Forschern als das einflussreichste wissenschaftliche Paradigma des 21. Jahrhunderts bezeichnet worden.

Nach meiner Auffassung sind es wenigstens sechs theoretische didaktische Konzepte, die auf der Grundlage des konstruktivistischen Paradigmas neu diskutiert werden müssen. Dies sind die folgenden: Lerninhalte, Lernziele, Lernkontexte, soziale Formen des Lernens, Lernstrategien und Leistungsbewertung. Als allgemeine Konzepte institutionalisierten Lehrens und Lernens heben sie auf die wichtigsten Aspekte des Klassenzimmergeschehens ab und müssen im Hinblick auf die grundlegenden Ziele der Lernerautonomie neu definiert werden. Im Folgenden möchte ich eine Neudefinition dieser Konzepte versuchen. Dies wird es mir dann möglich

machen, den bilingualen Sachfachunterricht als ein didaktisches Raster für die Entwicklung einer Lernumgebung zu bewerten, in der Autonomie gefördert werden kann.

Lerninhalte müssen aus einer neuen Perspektive gesehen werden, wenn man sich auf das konstruktivistische Paradigma bezieht. Aus der lerntheoretischen Forschung wissen wir, dass Lerner neues Wissen auf der Grundlage ihres bisherigen subjektiven Erfahrungswissens konstruieren. Wenn man sie mit vordefinierten, vereinfachten und in einer festen Progression stehenden Lerninhalten konfrontiert, wie dies in einem traditionellen Klassenzimmer oder einem traditionellen Lehrwerk geschieht, werden die Lernenden häufig davon abgehalten, diesen Inhalt mit ihrem eigenen individuellen Erfahrungswissen in Verbindung zu bringen, das sich natürlich in jedem Lerner unterschiedlich entwickelt. Lerninhalte müssen daher eher in ihrer ganzen Komplexität eingebracht werden, um dem individuellen Lerner die Möglichkeit zu geben, sein eigenes Wissen mit dem zu erwerbenden Wissen zu verknüpfen. Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass es sinnvoller ist, eine große Menge authentischer Materialien, die sich auf einen spezifischen Lerninhalt beziehen, für den Lerner bereitzustellen als ein Lehrwerk mit eingeschränkten Inhalten. Lerner können ihren eigenen Beitrag bei der Zusammenstellung solcher Materialien leisten und auch selbst entscheiden, mit welchen Materialien sie arbeiten wollen. Dies ist in einem traditionellen Klassenzimmer nahezu undenkbar. Das Konzept der Authentizität, das in der Einleitung erwähnt wurde, bezieht sich natürlich auf die Kategorie der Lerninhalte.

Innerhalb des konstruktivistischen Paradigmas müssen die Lerner in die Lage versetzt werden, ihre eigenen **Lernziele** definieren zu können. Dies ist nur möglich, wenn die Lerninhalte, die vom Lehrer in das Klassenzimmer eingebracht werden, für den Lerner glaubhaft sind. Ein glaubhafter Lerninhalt ist einer, mit dem sich der Lerner identifizieren kann, d.h. dessen Bedeutung für sein eigenes Lernen und sein eigenes Leben er erkennen kann. Nur wenn der Lerninhalt überzeugend in diesem Sinne ist, kann der Lerner sich wirklich in den Lernprozess einbringen und für sich relevante Lernziele setzen.

Das, was ich als **Lernkontext** bezeichnet habe, spielt in traditionellen pädagogischen Überlegungen keine wirkliche Rolle. Die Struktur des Schulsystems wird nicht hinterfragt, die Autorität des Lehrers wird nicht in Frage gestellt. Alle Entscheidungen werden vom Lehrer getroffen, der Lerner braucht keine Verantwortung zu übernehmen. Ein konstruktivistisch orientierter Lernkontext muss so organisiert sein, dass der Lerninhalt überzeugend eingebettet werden kann und dass das, was gelernt wurde, auch gebraucht werden kann. Dies bedeutet, dass sowohl der Lehrer als auch der Lerner an der Gestaltung und Organisation eines solchen Klassenzimmers teilhaben müssen. Entscheidungen müssen gemeinsam getroffen werden und die Lerner müssen verstehen, dass auch sie verantwortlich sind, wenn ein Projekt oder eine Auf-

gabe nicht erfolgreich abgeschlossen wurde. Der Lernkontext muss ähnlich einem Forschungslabor in der realen Lebenswirklichkeit organisiert sein.

Wenn das **Lernen ein sozial vermittelter Prozess** ist – wie dies konstruktivistische Theorien annehmen– dann ist es notwendig, über die Konsequenzen nachzudenken, die eine solche Annahme für das konkrete Klassenzimmergeschehen hat. Traditionelle Formen der Arbeit im Klassenzimmer (wie z.B. der Frontalunterricht) passen in ein solches Konzept nicht hinein. Stattdessen müssen andere Formen sozialer Zusammenarbeit eingesetzt werden, und dazu gehört in erster Linie die Gruppenarbeit.

Ein sehr wichtiges Konzept im Kontext konstruktivistischer Theorien ist das des **strategischen** oder prozeduralen **Wissens**. Die Fähigkeit, die eigenen Konstruktionsprozesse gestalten zu können, schließt strategisches Wissen ein. Konstruktionsprozesse sind strategiegeleitet, und um unabhängiger zu werden, müssen Lerner solche Strategien entwickeln. Die Förderung von Verarbeitungs- und Lernstrategien, die im traditionellen Klassenzimmer bisher nur von marginaler Bedeutung war, muss zu einem zentralen Ziel in einer Lernumgebung werden, in der mehr Lernerautonomie angestrebt wird.

Das letzte Konzept, das hier angesprochen werden soll, ist das der **Eigenbewertung**. Dies ist wahrscheinlich der wichtigste Aspekt einer konstruktivistisch orientierten Lernkultur, gleichzeitig aber auch von der Realisierung in einem institutionalisierten Lernkontext her die am schwierigsten zu realisierende Aufgabe. Unsere derzeitigen Schulsysteme werden überwiegend durch Bewertungsprozesse charakterisiert, die von anderen durchgeführt werden, und die Lerner sind nicht daran gewöhnt, ihre eigenen Lernprozesse zu bewerten. Es ist sehr schwierig Lernumgebungen zu schaffen, in welchen die Fähigkeit der Eigenbewertung gefördert wird, insbesondere weil die Bewertung durch andere in unseren Gesellschaften als ein sehr hohes Gut angesehen wird und der Eigenbewertung in hohem Maße misstraut wird. Das Portfolio-Konzept des Europarates könnte eine mögliche Lösung zur Förderung von Selbstbewertung sein; es ist allerdings notwendig, es in eine tragfähige Lernumgebung einzubetten.

3 Der bilinguale Sachfachunterricht: Definition, Organisation und methodische Ansätze

Nachdem ich im letzten Abschnitt eine Reihe von Konzepten des institutionalisierten Lernens aus der Perspektive des Konstruktivismus und der Lernerautonomie neu definiert habe, geht es mir in diesem Abschnitt darum, den bilingualen Sachfachunterricht als ein mögliches didaktisches Raster vorzustellen, innerhalb dessen Lernumgebungen geschaffen werden können, in welchen Lernerautonomie entwickelt werden kann. Der bilinguale Sachfachunterricht, den ich gleich etwas genauer definieren werde, wird in einer Reihe europäischer Länder schon

auf breiterer Basis praktiziert. In Österreich und Finnland gibt es mehr als einhundert Schulen, die diese Art von Erziehung anbieten, in Frankreich werden in mehr als achtzig Grundschulen einzelne Lernbereiche in einer anderen Sprache unterrichtet, und in Deutschland nutzen mehr als fünfhundert Schulen die Grundkonzepte des bilingualen Sachfachunterrichts bei der Vermittlung von Sachfächern in weiterführenden Schulen. In anderen Ländern wird mit dem bilingualen Sachfachunterricht in einzelnen Schulen experimentiert. Insgesamt schätzt man, dass mehr als 1.800 Schulen in mehr als vierzig europäischen Ländern unterschiedliche Varianten von bilinguaem Sachfachunterricht praktizieren.

3.1 Eine Definition des bilingualen Sachfachunterrichts

Der Begriff *content and language integrated learning* hat sich in den letzten Jahren als gemeinsamer Begriff für eine Reihe ähnlicher Ansätze, Sachfächer in einer fremden Sprache zu unterrichten, durchgesetzt. Andere Begriffe, die gebraucht werden, sind *bilingual content teaching* (entspricht dem deutschen Begriff bilingualer Sachfachunterricht), *bilingual subject teaching* oder *content-based language teaching*. Der Begriff CLIL (= *content and language integrated learning*) wird heute jedoch am häufigsten verwendet, insbesondere wohl auch, weil eine Definition gefunden wurde, die für alle Beteiligten akzeptabel ist:

Content and language integrated learning (CLIL) ist ein generischer Begriff, der sich auf jede Situation institutionalisierten Lernens bezieht, in der eine zusätzliche Sprache, d.h. nicht die in der Umgebung am häufigsten gebrauchte Sprache für das Lehren und Lernen von Sachfächern genutzt wird. (Marsh & 2001)

Es gibt eine Reihe von Aspekten, die im Kontext dieser Definition von Bedeutung sind. Der wichtigste ist, dass CLIL nicht als ein fremdsprachendidaktischer Ansatz betrachtet werden darf, sondern dass er sich sowohl auf Sprache wie auf Inhalt bezieht und damit eine neue Didaktik impliziert. Viele Forscher und selbst eine Reihe von CLIL-Lehrern scheinen zu glauben, dass im Rahmen des Paradigmas des bilingualen Sachfachunterrichts Sachfächer einzig und allein deshalb in einer fremden Sprache unterrichtet werden, um die fremdsprachliche Kompetenz des Lernenden zu verbessern. Aber dies ist nicht die Absicht dieses Ansatzes, der sich sowohl auf das Lernen von Sachfachinhalten wie auf das Lernen von Sprache bezieht. Jüngere Forschungen haben deutlich gemacht, dass, obwohl die fremdsprachliche Kompetenz im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts beträchtlich verbessert wird, selbst wenn ganz traditionelle methodische Ansätze verwendet werden, das Sachfach ebenso von einem solchen Ansatz profitiert. Was wir heute über das Lernen von Sachfächern in einer fremden Sprache wissen, deutet darauf hin, dass Lerner mehr lernen und motivierter sind als im traditionellen Sachfachunterricht. Es konnte auch gezeigt werden, dass Lerner den Inhalt des Sachfachs aus einer anderen und breiteren Perspektive lernen, wenn er in einer anderen Sprache vermittelt wird. Und wahrscheinlich ist das wichtigste Forschungsergebnis, dass sich beim

Lerner präzisere Sachfach-Konzepte herausbilden, wenn eine andere Sprache in die Wissensvermittlung einbezogen ist (Lamsfuß-Schenk 2002).

Der zweite Aspekt ist von ebenso großer Bedeutung: im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts werden Inhalt und Sprache integriert gelernt. Die beiden Fächer – d.h. die Sprache und ein Sachfach wie Geschichte oder Geographie – werden aufeinander bezogen und als etwas Ganzes behandelt. Dies findet unter den traditionellen schulischen Rahmenbedingungen nicht statt, wo die Lernenden bekanntermaßen Schwierigkeiten haben, die Einzelfächer miteinander zu verknüpfen.

Der dritte wichtige Aspekt in der Definition besagt, dass der bilinguale Sachfachunterricht anders als die kanadischen Immersionsansätze, nur eine begrenzte Zahl von Sachfächern aufgreift. Anders als in deutsch-französischen oder in Europaschulen, in welchen alle oder fast alle Sachfächer in einer anderen als der Umgebungssprache unterrichtet werden, bezieht sich der bilinguale Unterricht normalerweise auf ein bis maximal drei Sachfächer. Dies ist ein ganz wichtiger Aspekt im Hinblick auf das muttersprachliche Lernen: denn wenn alle Sachfächer in einer anderen als der Muttersprache der Lernenden unterrichtet würden, dann wäre es unmöglich, ihre muttersprachliche Kompetenz zu verbessern.

Der letzte Aspekt, den ich aus der Definition herausgreifen möchte, hat etwas damit zu tun, wie mit Sprache im Klassenzimmer umgegangen wird. In unserer Definition wird festgehalten, dass andere Sprachen benutzt werden, um Sachfächer zu vermitteln, d.h. dass die Fremdsprache das Medium der Instruktion ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Sprache als solche nicht im Klassenzimmer thematisiert wird. Die Sprache ist im bilingualen Sachfachunterricht sowohl Inhalt wie Medium des Unterrichts. Auch dies unterscheidet den bilingualen Unterricht von dem, was man in der Fremdsprachendidaktik gemeinhin als Immersion bezeichnet. Auf der anderen Seite wird Sprache im CLIL-Klassenzimmer nicht auf dieselbe Weise unterrichtet wie im traditionellen Klassenzimmer – auf Sprache wird dann fokussiert, wenn es notwendig und wichtig für das Verstehen eines spezifischen Aspektes des Sachfachs ist.

3.2 Organisation und Struktur des bilingualen Sachfachunterrichts

Aus einem erst vor kurzem erstellten Überblick (Marsh, Maljers & Hartiala 2001) lassen sich interessante Informationen über organisatorische und strukturelle Aspekte des bilingualen Sachfachunterrichts in Europa ableiten. Obwohl CLIL sich in verschiedenen europäischen Schulsystemen unterschiedlich entwickelt hat, gibt es eine Reihe von Ähnlichkeiten, die hier erwähnt werden sollten, um den Ansatz in seiner didaktischen Variabilität und Komplexität deutlicher zu machen.

Im Allgemeinen ist der bilinguale Sachfachunterricht in den Schulen Europas so organisiert, dass ein oder mehr Sachfächer (im Allgemeinen aus den Geistes- oder Sozialwissenschaften) wenigstens vier Jahre in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Die Sachfächer, die am häufigsten gewählt werden, sind Geschichte, Geographie und Sozialwissenschaften. Die am häufigsten verwendeten Sprachen sind Englisch und Französisch; Deutsch steht an dritter Stelle.

Die meisten Schulen, in welchen bilingualer Sachfachunterricht angeboten wird, sind die Sekundarschulen. Aber es gibt CLIL-Schulen auch für die Primarstufe, und in einigen Ländern haben sich sogar Berufsschulen dafür entschieden, berufsbezogene Fächer in einer fremden Sprache zu unterrichten. In diesen Schulen sind es natürlich andere Sachfächer, die unterrichtet werden; sie reichen von Informatik über das Hotelwesen bis hin zu Wirtschaft und Gestaltung. Die Statistik zeigt, dass das Alter der Lernenden in den CLIL-Schulen von drei bis einundzwanzig Jahren reicht.

In den meisten Ländern werden die Lerner, die in CLIL-Klassen aufgenommen werden, mit Hilfe schriftlicher Tests oder mündlicher Interviews ausgewählt. Die Zahl der Schulen, die vorbereitende Sprachkurse für den bilingualen Sachfachunterricht anbieten, ist noch recht klein; wenn man Deutschland ausnimmt, wo vorbereitende Kurse verpflichtend sind, machen weniger als fünfzehn Prozent ein solches Angebot.

Mit Ausnahme der deutschsprachigen Länder, in welchen die Lehrerausbildung zwei Fächer einschließt, sind die Lehrer entweder Sachfach- oder Sprachlehrer. Die Sachfachlehrer sind oft Muttersprachler der CLIL-Sprache; in vielen Ländern erwerben Sprachlehrer eine zusätzliche Qualifikation in einem Sachfach.

Die Materialien für den bilingualen Sachfachunterricht kommen oft aus Ländern, in welchen die Sprache, die für das Sachfach genutzt wird, die offizielle Sprache ist. Im Allgemeinen benutzen die Lehrer sowohl authentische als auch Lehrwerkmaterialien (letztere stammen häufig aus den Lehrwerken, die in den Zielsprachenländern gebraucht werden). Die Lehrer passen auch authentische oder andere Materialien dem sprachlichen Niveau ihrer Lerner an oder schreiben ihre eigenen Materialien.

Mit Ausnahme Deutschlands gibt es bisher keine von den Erziehungsbehörden entwickelten Curricula. In den meisten Ländern entwickeln die Schulen oder die CLIL-Lehrer ihre eigenen Curricula. In fast allen Ländern unterliegt der Curriculum-Entwicklung als allgemeines Prinzip, dass Lerner, die Sachfächer in einer anderen Sprache gelernt haben, das Sachfach genauso gut kennen müssen wie Lerner eines muttersprachlichen Kurses. Häufig werden die Curricula der Sachfächer jedoch im Vergleich zu muttersprachlichen Curricula modifiziert; und

insbesondere in Geschichte und Geographie werden mehr Inhalte einbezogen, die sich auf die Kultur beziehen, die der Zielsprache unterliegt.

3.3 Einige methodologische Überlegungen

In der Zeit, in der der bilinguale Unterricht nur eine untergeordnete Rolle in schulischen Kontexten spielte, wurden methodologische Aspekte vernachlässigt. Im Allgemeinen unterrichteten Lehrer das Sachfach in der Fremdsprache, so wie sie es in der Muttersprache unterrichteten. Ähnlich fand das Fremdsprachenlernen im bilingualen Klassenzimmer im Rahmen traditioneller Sprachlernverfahren statt. In gewisser Weise ersetzte der Inhalt des Sachfachs die traditionellen Inhalte des sprachlichen Klassenzimmers; das bedeutet also, dass das CLIL-Klassenzimmer dem traditionellen lehrerzentrierten fremdsprachlichen oder Sachfachklassenzimmer sehr ähnlich war.

Nicht nur der oben erwähnte Überblick zeigt, dass die Situation sich in den letzten Jahren verändert hat. Theoretiker und Praktiker haben erkannt, dass das pädagogische Potential des bilingualen Sachfachunterrichts höher ist als ursprünglich angenommen, und innovative Vertreter von CLIL bestehen darauf, dass eine spezifische Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts entwickelt werden muss (vgl. hierzu Thürmann 1999). Zurzeit kreist die methodologische Diskussion um drei allgemeine Themen: Förderung des Leseverstehens, Förderung des Schreibens, und Entwicklung von Verfahren, in welchen sprachsensitives Lehren und Lernen eine zentrale Rolle spielt. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass diese Themen weit über das hinausgehen, was im Fremdsprachen- aber auch im Sachfachunterricht diskutiert wird.

Das Lesen und die Entwicklung der Lesefertigkeiten werden im bilingualen Sachfachunterricht als sehr wichtig angesehen. Die meisten Erwerbsprozesse sind aufs engste mit dem Leseverstehen verbunden: die Lernenden arbeiten mit Dokumenten und anderen Quellen, um Wissen im Sachfach zu erwerben. Obwohl Lesestrategien eine wichtige Rolle in allen Lernkontexten spielen (man denke nur an die PISA-Studie), entscheiden sie im bilingualen Sachfachunterricht über den Erfolg oder Mißerfolg des Lernenden. Eine Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts muss dies berücksichtigen: deshalb spielt auch die Förderung von Lesestrategien eine zentrale Rolle in der methodischen Diskussion. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass die Sachfachtarbeit spezifische Lesestrategien mit einschließt: die Arbeit mit graphischen Darstellungen, mit Karten, mit Tabellen erfordert ein anderes Lesevermögen als die Verarbeitung der einfacheren Texte des Fremdsprachenunterrichts. Besondere Verarbeitungsstrategien müssen erworben werden, die den Lernenden helfen, die Information, die sich in solchen Materialien findet, zu verarbeiten. In gewisser Weise ist der Fokus auf solche Verarbeitungsstrategien im bilingualen Klassenzimmer ein charakteristisches Merkmal eines neuen methodischen Ansatzes, der sich nicht nur auf Sprache sondern auch auf Inhalt bezieht.

Lerner lesen Texte nicht, um Sprache zu lernen, sondern um Wissen im Sachfach zu erwerben. Dies macht den gesamten Lernprozess stärker fertigungsorientiert sowohl im Hinblick auf die Sprache als auch den Inhalt.

Dies gilt auch für die produktiven Fähigkeiten. Während im kommunikativen Klassenzimmer die Förderung mündlicher Fertigkeiten von großer Bedeutung ist, spielen im bilingualen Unterricht die schriftlichen Fähigkeiten eine besonders große Rolle. Von Anfang an müssen die Lerner die Fremdsprache benutzen, um die Ergebnisse dessen aufzuschreiben, was sie erarbeitet haben: sie müssen Berichte erstellen, Definitionen festlegen, Ergebnisse von Beobachtungen zusammenfassen. Sprachkompetenz im Sachfach ist in hohem Maße Textkompetenz, und eine CLIL-Didaktik muss sich auf Schreibkompetenz in der fremden Sprache beziehen.

Der wichtigste Aspekt in der Diskussion ist jedoch die Integration von Inhalt und Sprache im bilingualen Sachfachunterricht. Aus den Erfahrungen mit dem kommunikativen Unterricht und anderen ähnlichen Ansätzen ist deutlich geworden, dass ein rein auf Bedeutung fokussiertes Fremdsprachenlernen nicht sehr erfolgreich ist; der Fokus auf die Form der fremden Sprache ist gerade in institutionalisierten Lernumgebungen von ebenso großer Bedeutung. Aus diesem Grunde plädieren CLIL-Lehrer für einen Ansatz, der inhaltsorientiert und zur gleichen Zeit sprachsensibel ist. Es ist der Inhalt des Sachfachs, der im Mittelpunkt des Lern-Lehrprozesses steht, aber um den Inhalt der fremden Sprache verarbeiten zu können, müssen die Lerner Sprachwissen und Sprachfertigkeiten erwerben. Im Klassenzimmer funktioniert dies nach dem Prinzip *language across the curriculum*, d.h. auf die Sprache wird abgehoben, wenn immer es notwendig ist.

Zwei Aspekte der Spracharbeit sind in den letzten Jahren detaillierter behandelt worden. Ein Aspekt ist die Terminologie, die ihren überragenden Einfluss im Klassenzimmer verloren hat. Besonders in den frühen Jahren des bilingualen Unterrichts glaubten die Lehrer, dass dieser Unterricht nur funktionieren könne, wenn die Lernenden über die präzise Sachfachterminologie in der Fremdsprache verfügten. Spracharbeit bestand in dieser Zeit vor allem aus dem Lernen von Listen terminologischer Begriffe. Heute wird betont, dass das terminologische Inventar eines Sachfachs in allgemeinere und spezifischere Termini aufgeteilt werden kann. Wie eine Reihe von CLIL Spezialisten formuliert hat (vgl. z.B. Krechel 1996), sollte man im bilingualen Unterricht damit beginnen, die allgemeinere Sachfachterminologie bereitzustellen und sollte dann langsam die spezifischere Terminologie aufbereiten.

Der andere Aspekt ist stärker fertigungsorientiert und bezieht auf den so genannten *classroom discourse*. Aufgrund der hohen Inhaltsorientierung des Unterrichts spielt das Klassenzimmergespräch eine sehr viel wichtigere Rolle im bilingualen Unterricht als im traditionellen Klassenzimmer. Außerdem liegen sie auf einem weit höheren diskursiven Niveau. Nach Thür-

mann (1999) können Diskursfertigkeiten in einem CLIL-Klassenzimmer als aus zwei Mengen bestehend analysiert werden: eine allgemeinere funktionale Menge, die aus Sprechakten wie identifizieren – klassifizieren/definieren – beschreiben – erklären – schlussfolgern/argumentieren – bewerten besteht; und eine spezifischere Menge, die nach den Sachfächern oder Gruppen von Sachfächern definiert werden kann, z.B. Naturgesetze formulieren – Induktionen durchführen – Stadien und Prozesse beschreiben – mit Graphiken/Diagrammen arbeiten – interpretieren – Berichte schreiben.

4 Der bilinguale Sachfachunterricht als Lernumgebung, in der Lernerautonomie gefördert werden kann

Nachdem ich im letzten Abschnitt den derzeitigen Stand der Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts skizziert habe, kann ich nun erläutern, was dieser Ansatz, wenn sein Potenzial voll ausgeschöpft wird, für die Förderung von Lernerautonomie leisten kann. Die unterliegende Hypothese ist, dass der bilinguale Unterricht einen didaktischen Rahmen bereitstellt, der zur Grundlage einer Lernumgebung gemacht werden kann, die besser dazu geeignet ist, Lernerautonomie zu fördern als die meisten der Ansätze, die derzeit im Vordergrund stehen.

Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass das Potential des bilingualen Unterrichts für das Sprach- und das Inhaltslernen nicht auf den Faktor *exposure time* reduziert werden kann, wie einige Theoretiker behauptet haben. Das länger einer anderen Sprache Ausgesetztsein führt nicht automatisch zu einer höheren Sprachfähigkeit, obwohl es zweifellos zum Erfolg des traditionellen und konventionellen CLIL-Unterrichts beigetragen hat. Ich bin überzeugt davon, dass CLIL mehr Potenzial besitzt und möchte im Folgenden darlegen, auf welche Weise dieser Ansatz in der Lage ist, Lernerautonomie zu fördern. Dabei möchte ich erneut auf die sechs Konzepte zurückkommen, die institutionelle Lernumgebungen charakterisieren - also Lerninhalte, Lernziele, Lernkontexte, soziale Formen des Lernen, Lernstrategien und Bewertung – und die ich im zweiten Teil dieses Beitrags eingeführt habe.

Ich möchte mit den **Lerninhalten** beginnen. Im traditionellen fremdsprachlichen Klassenzimmer werden alle Lerninhalte von außen vordefiniert, vereinfacht und in eine bestimmte Progression gebracht. Die zu lernende Sprache wird nach ziemlich rätselhaften Prinzipien der Lernerleichterung strukturiert, die sich in den letzten hundert Jahren nicht verändert haben. Und die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts werden auf ziemlich stereotype Abfolgen von Geschehnissen des alltäglichen Lebens reduziert (meine Familie, meine Haustiere, in der Schule, in einer Diskothek). Die meisten Materialien sind nicht authentisch sondern werden von Lehrwerkerstellern produziert, um einer kommunikativen oder sprachlichen Progression Genüge zu tun. Wie wir schon gesehen haben, heben Ansätze, die dem pädagogischen Ziel

der Lernerautonomie verpflichtet sind, eher auf weniger strukturierten, reichen Lernumgebungen ab, um auf diese Weise den Lernenden zu helfen, ihr bisheriges Wissen mit dem neu zu erwerbenden Wissen zu verknüpfen. Solche Lerninhalte sind für das fremdsprachliche Klassenzimmer jedoch recht schwer bereitzustellen, und sowohl Lehrer wie auch Lerner begnügen sich oft mit den stereotypen Inhalten des traditionellen Klassenzimmers: *England and the English, Black Americans, Youngsters in England, school uniforms in Britain* gehören für den Englischunterricht zu den populärsten. Darüber hinaus muss man sich natürlich darüber im Klaren sein, dass in jedem ausschließlich fremdsprachlichen Klassenzimmer die gewählten Lerninhalte, so reich sie auch sein mögen, immer der Sprache und der Spracharbeit untergeordnet sind.

Die Integration von Sachfachinhalten kann hier von großer Hilfe sein. Die Fächer Geographie oder Geschichte stellen reiche Lerninhalte für das Klassenzimmer bereit, Inhalte, die nicht fiktiv sondern real sind und deshalb motivierender als die Inhalte, mit welchen gewöhnlich im fremdsprachlichen Klassenzimmer gearbeitet wird; und zwar auch dann, wenn Lerner die Freiheit haben, die Inhalte auszuwählen, mit welchen sie arbeiten wollen. Die Lerninhalte der meisten Sachfächer können als Realien bezeichnet werden, d.h. Fakten und Prozesse der realen Welt; sie erscheinen deshalb auch sehr viel relevanter als die pseudorealen Inhalte des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In gewisser Weise begrenzt ein Sachfach wie Geschichte oder Geographie die Auswahlmöglichkeiten des Lerners in positiver Weise und reduziert sie auf bestimmte Themen und Projekte innerhalb der vordefinierten Bereiche des Sachfachs. Dabei ist von ebenso großer Bedeutung, dass die Sprache aller Sachfächer durch einen hohen Grad an Präzision definiert ist – Fachsprachen haben genaue Register – und sich deshalb von der Gemeinsprache, die vage und ungenau und deshalb vielleicht schwieriger zu lernen ist, unterscheidet. Ein letzter Aspekt, der für sachfachorientierte Lerninhalte spricht, ist der, dass diese durch eine wissenschaftliche Orientierung charakterisiert und deshalb reicher und komplexer sind als die meisten Lerninhalte, die im traditionellen fremdsprachlichen Klassenzimmer behandelt werden.

Das zweite oben angesprochene Konzept bezog sich auf die Fähigkeit des Lerners, seine eigenen **Lernziele** setzen zu können. Es wird vom autonomen Lerner erwartet, dass er sowohl die globalen wie auch die spezifischen Ziele seines Lernens definieren kann. Es erscheint mir sehr hilfreich zu sein, wenn der Lerner seine Entscheidungsprozesse im Rahmen eines sachfachlichen Kontextes durchführt. Ein solcher Kontext bezieht sich in stärkerem Maße auf die individuellen Erfahrungen des Lerners als ein reiner fremdsprachlicher Lernkontext. Es ist leichter für den Lerner, Lernziele wie „ich möchte mehr über die Wüsten in Afrika wissen“ oder „ich möchte gern wissen, warum Fische so lange unter Wasser schwimmen können“ zu formulieren, als komplexe sprachliche Lernziele zu definieren, die für ihn schwer zu verstehen sind. Das schließt natürlich nicht im Geringsten aus, dass Lerner auch lernen, sprachliche

Lernziele zu definieren. Die Herausbildung der Fähigkeit zum Definieren von Lernzielen des Sachfachs trägt dazu bei, auch sprachliche Lernziele besser definieren zu lernen.

In einer traditionellen Lernumgebung wird der **Lernkontext** durch Entscheidungen dominiert, die außerhalb des Klassenzimmers getroffen werden: z.B. in der staatlichen oder der schulischen Verwaltung. In einem Klassenzimmer, das sich der Förderung von Lernerautonomie verpflichtet hat, wird der Lernkontext durch die Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden geschaffen. Zusammen gestalten sie eine Art von Lernlabor, in welchem sie experimentieren und forschen und auf diese Weise mit dem Lerninhalt (der Zielsprache und der Zielsprachenkultur) in einer motivierenden Weise umgehen. Aber auch hier stellt sich die Frage, ob das Experimentieren und das Forschen nicht realistischer und motivierender für den Lernenden ist, wenn er mit konkreten Themen aus der Geographie oder der Geschichte arbeitet, z.B. mit Temperaturtabellen oder historischen Landkarten. Auch Sprache kann man natürlich im Klassenzimmer erforschen, aber ein Lernlabor hat im Rahmen sozial- oder naturwissenschaftlicher Fächer einen sehr viel höheren Stellenwert. Das Sachfach macht Forschen und Experimentieren sehr viel realistischer als eine Sprache. In gewisser Weise kann das Experimentieren mit Sprache durch reales Erforschen von Sachfachinhalten hervorragend vorbereitet werden. Zunächst ist es sinnvoller ein Sachfach zu erforschen als eine Sprache.

Im Rahmen der Lernerautonomie ist die Gruppenarbeit die einzige akzeptierte **soziale Form** des Lernens. In einem autonomen Klassenzimmer, das als Forschungslabor verstanden wird, sind die Möglichkeiten für Gruppenarbeit natürlich größer. Eine neue Dimension ist darüber hinaus natürlich durch die Integration mit dem Sachfach gegeben, das meist ein reiches Potenzial für Forschen und Experimentieren aufweist. Sachfächer verleihen der Gruppenarbeit Authentizität; man könnte sogar soweit gehen zu sagen, dass Sachfächer Gruppenarbeit im Klassenzimmer erzwingen.

Ich hatte bereits festgehalten, dass **Lernstrategien** im Hinblick auf die Entwicklung von Lernerautonomie ein hohes Potenzial haben. Nur Lerner, die gelernt haben mit spezifischen Lern- und Arbeitstechniken umzugehen, werden in ihrem eigenen Lernen unabhängiger werden. Lern- und Arbeitstechniken sind sowohl für das fremdsprachliche wie für das Sachfachlernen hoch komplexe Fähigkeiten. Ich hatte bereits die Bedeutung von Lese- und Schreibfähigkeiten erwähnt, die aus hoch komplexen Teilfertigkeiten bestehen (Inferieren beim Lesen und Planen beim Schreiben sind nur zwei Beispiele). Das Lesen von Tabellen und Graphiken, das Beschreiben von Photos oder Karten sind besondere Fertigkeiten, die im bilingualen Sachfachunterricht entwickelt werden und dann auf komplexere Lese- und Schreibaufgaben übertragen werden können. Die Fähigkeit mit Tabellen oder Graphiken arbeiten zu können, kann natürlich auch bei der Beschreibung sprachlicher Phänomene genutzt werden und damit zur Reflexion über sprachliche Regeln und Strukturen genutzt werden.

Das Konzept der Leistungsbewertung ist wahrscheinlich das Konzept, das in allen Lernumgebungen nur unter größten Schwierigkeiten umgesetzt werden kann. Viele Lehrer überlassen die Regelung dieser Frage deshalb gerne den Schulbehörden, obwohl sie dies nie zugeben würden. Im bilingualen Sachfachunterricht wird die Leistungsbewertung noch schwieriger als in einem traditionellen Kontext. Hier stellt sich nämlich in noch stärkerem Maße die Frage, ob die Lernenden im Hinblick auf ihre sprachlichen oder ihre inhaltlichen Leistungen bewertet werden sollen. Im Allgemeinen wird gefordert, dass das Sachfachwissen über die Bewertung des Lernenden im Sachfach, und die sprachliche Kompetenz über die Bewertung in der Fremdsprache entscheiden sollte. Aber auf diese Weise verliert der bilinguale Sachfachunterricht als integrativer Ansatz viel von seiner Attraktivität. Vielleicht kann vor allem im CLIL-Klassenzimmer der Gedanke der Selbstevaluation, der in der Lernerautonomie so wichtig ist, zu einer Lösung werden, insbesondere weil Lerner ihre Lernprozesse und Lernergebnisse besser im Hinblick auf Inhalt als auf Sprache bewerten können.

5 Abschließende Überlegungen

In meinem Beitrag habe ich versucht zu zeigen, dass der bilinguale Sachfachunterricht als ein integrativer Ansatz, der Sprach- und Inhaltslernen miteinander verbindet, eine Anzahl von Vorteilen gegenüber anderen institutionalisierten didaktischen Rastern bietet, innerhalb derer die Förderung von Lernerautonomie erprobt wurde. Unsere Argumente für den bilingualen Sachfachunterricht lassen sich in einem Punkt zusammenfassen: mehr als andere eher fachisolerende Ansätze stellt der bilinguale Sachfachunterricht eine Lernumgebung bereit, in der Sprache und Inhalt von gleicher Bedeutung sind und in der die Lernenden mit Inhalt in motivierender Weise arbeiten und dabei auf Sprache – ihre Form und Struktur – fokussieren können, wenn immer es notwendig ist.

6 Bibliographische Angaben

Dam, L. (1994): "How do we recognise an autonomous language classroom". *Die Neueren Sprachen* 93, 503-527.

Dam, L. (1995): *Learner Autonomy: From Theory to Practice*. Dublin: Authentik.

Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2., erw. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.

Krechel, H.-L. (1986): "Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde". In Buchloh, H. et al. (eds.): *Konvergenzen: Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Tübingen: Narr, 17-33.

Lamsfuß-Schenk, S. (2002): *Geschichte und Sprache. Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewußtsein?* In: Bach, G., Breidbach, S. & Wolff, D. (eds.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Schriften zu Bilingualismus und bilinguaalem Sachfachunterricht Bd. 1, Frankfurt: Peter Lang.

Marsh, D. & Langé, G. (eds.) (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (eds.) (2001): *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Thürmann, E. (1999): "Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht?" In: Bach, G. & Niemeier, S. (eds.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 75-96.

Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.