



CLIL IN HETEROGENEN PRIMARSCHULKLASSEN

È possibile insegnare CLIL in classi eterogenee e a livello di scuola primaria? Indubbiamente! Il contributo seguente mostra quali possibilità di individualizzazione esistono da un punto di vista didattico-metodologico e quale ruolo spetta alla lingua della scuola e ai compiti da svolgere.

● Silvia Frank Schmid PH Zürich



Silvia Frank Schmid ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in Englischdidaktik, Primarstufe an der PH Zürich, Fachlehrerin Englisch auf der Primarstufe in heterogenen, altersge-

mischten Klassen, und Lehrmittelautorin Klett & Balmer (*New World* 1-3; Überarbeitung *Young World* 1; Unterrichten in altersdurchmischten Klassen mit *Young World*).

Dank seinem dualen Fokus können im CLIL-Unterricht die Interessen und Fähigkeiten in heterogenen Fremdsprachenklassen auf der Primarstufe optimal berücksichtigt werden. Da nicht nur fremdsprachliche Kompetenzen gefragt sind, sondern auch sachfachliches Wissen zum Gelingen beiträgt, kann davon ausgegangen werden, dass im CLIL Unterricht mehr Lernende motiviert werden können als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (Abendroth-Tinner, 2007: 181). In der Literatur begegnet man nicht nur einer Vielzahl von Definitionen und Anwendungsbereichen von CLIL, sondern auch dem oft kritisch interpretierten Befund, dass CLIL-Unterricht vor allen darum so erfolgreich zu sein scheint, weil aufgrund einer vorgängigen Selektion eher privilegierte Lernende an diesem Unterrichtsetting teilnehmen (Bonnet, 2016: 48). Studien zeigen jedoch, dass CLIL selbst in heterogenen Lerngruppen mit Sprachanfängern gelingen kann (Abendroth-Tinner, 2007: 189). Doch wie genau? Der vorliegende Artikel zeigt Möglichkeiten zur Individualisierung aus didaktisch-methodischer

Sicht, zum Einsatz der Schulsprache und zum Aufgabensetting auf.

Didaktisch-methodische Aspekte

Es gibt zwei Herangehensweisen, wie Lehrpersonen auf unterrichtsmethodischer Ebene den erhöhten Anforderungen des fremdsprachlichen Sachfachlernens im CLIL-Unterricht begegnen können. Einerseits geschieht dies mit defensiven Strategien, indem die Fremdsprache in vereinfachter Form angewendet wird. Situativ eingesetzt, kann dies zwar helfen sprachliche Barrieren zu überwinden und die Motivation der Kinder hochzuhalten. Insgesamt hat die Strategie aber hemmende Auswirkungen auf die Wahl der Sozialform und den Einsatz von selbstgesteuerten Aufgaben, da der Unterricht meist von fragend-entwickelndem Unterricht mit sprachlich reduzierten Kurzantworten und geschlossenen Aufgabenformaten geprägt ist (Thürmann, 2013b: 231). In einem sinnvollen didaktischen Setting wechseln sich jedoch Phasen des gemeinsamen und des individuellen Lernens ab. Dies ist gerade in heterogenen

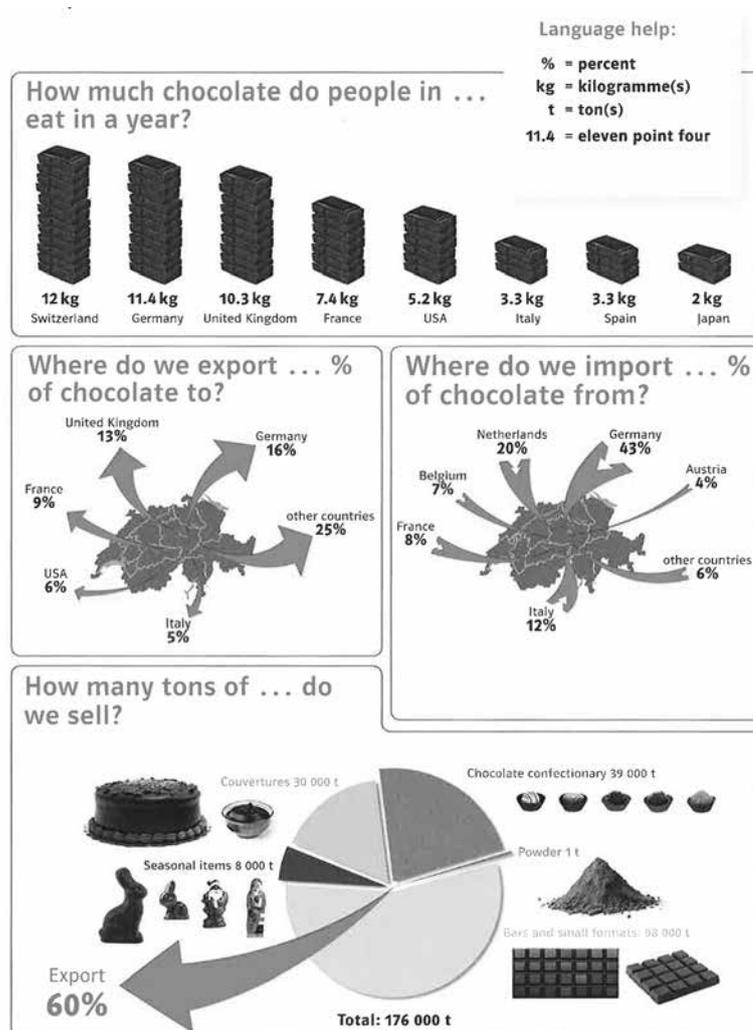
Gruppen zentral, damit Lernen nicht nur individualisiert nebeneinander, sondern auch miteinander und voneinander gelingen kann (vgl. Achermann & Gehrig, 2011: 42-46).

Im Gegensatz dazu spricht man von offensiven Strategien, wenn der Unterricht so organisiert wird, dass die Lernenden aktiv und längerfristig möglichst autonom mit den sachfachlichen und fremdsprachlichen Ansprüchen umgehen können (Thürmann, 2013b: 231). Damit das gelingen kann, braucht es ein breites Angebot an inhaltlichen, konzeptuellen und sprachlichen Stützmassnahmen. Solche *scaffolds* unterstützen die Annäherung von Sprache und Inhalt (Vollmer, 2013: 129) und können in heterogenen Lerngruppen – wie die metaphorische Bedeutung des englischen Worts für «Gerüst» vorschlägt – flexibel erhöht oder abgebaut werden. *Scaffolds* für den rezeptiven Bereich umfassen zum Beispiel die Einführung von zentralen Begriffen, den Aufbau von Lese- oder Hörstrategien oder den Einsatz von Visualisierungen (Massler & Ioannou-Georgiou, 2010: 67-70). Um einen anspruchsvollen Sachverhalt besser zu verstehen, kann dieser von der sprachlichen Darstellung zum Beispiel in eine Handlung, eine Zeichnung oder ein Diagramm umgemünzt werden. Solche Hilfestellungen werden als *content scaffolds* bezeichnet (ebd.: 67-69). Leisen sieht in diesem Wechsel der Darstellungsform «de[n] didaktische[n] Schlüssel zum fachlichen Verstehen» und gleichzeitig einen «Anlass zur fachlichen Kommunikation» (2005: 11). Zusätzliche *verbal scaffolds*, wie langsames, betontes Sprechen oder Redundanzen sowie genügend Wartezeit bei den Antworten, unterstützen die Lernenden beim Verstehen (Bellel, 2017: 245). *Scaffolding* für die Sprachproduktion umfassen zum Beispiel die Vorgabe von Modelltexten, das Erweitern eines funktionalen Sprachrepertoires oder die Bereitstellung von sprachlichen Mitteln (Thürmann, 2013a: 241-42). Auch das Aufzeigen des erwarteten Lernproduktes (*task outcome*) ist von Bedeutung, da gerade bei offenen und somit echten kommunikativen Aufgaben die Antworten nicht immer abgeschätzt werden können und somit die Bereitstellung der notwendigen Redemittel begrenzt ist (Bechler, 2014: 243). Mit Sprachanfängern können auch non-verbale Formen verwendet werden, mit denen Kinder sich ohne produktive Sprache äussern, zum Beispiel indem sie auf etwas zeigen, zeichnerisch visualisie-

ren oder handelnd ausführen (Kang Shin & Crandall 2014: 117).

Das Beispiel des «Fact Sheet» zum Thema Schokolade aus dem Lehrmittel *New World 2* für 6. Klasskinder im zweiten Englischlernjahr (*Pupil's Book* S. 24, *New World 2*) illustriert zahlreiche Fakten über den Schokoladenkonsum im internationalen Vergleich, sowie bezogen auf den Schweizer Schokoladen Ex- und Import. Auch Sprachanfängern werden diese Informationen dank ihrer hohen Anschaulichkeit zugänglich gemacht (*content scaffolds*). Die Titel der einzelnen Rubriken sowie die «Language help»-Box fungieren als *verbal scaffolds*, die die Lernenden zum Austausch über das Sachthema in Partnerarbeit befähigen. Wer sich nicht oder nur unzureichend fremdsprachlich ausdrücken kann, zeigt auf die entsprechenden Abbildungen. Spannende Fakten und neue Erkenntnisse könnten im Nachgang des Austauschs in Partnerarbeit dem Plenum mitgeteilt werden. Dafür können den Lernenden ei-

Abbildung 1: «Fact sheet» aus *New World 2*, Klett & Balmer



Auch das Codeswitching hat seine Berechtigung im CLIL Unterricht und kann als erfolgreiche Strategie angesehen werden. Wer nämlich unbekannte Wörter in der Schulsprache einbringt, kann davon ausgehen, dass der Gesprächspartner die fehlenden Ausdrücke in der Zielsprache wiederholt. So erweitert man sein Repertoire in einem natürlichen Gesprächsfluss.

nige nützliche chunks wie «*It's surprising that...*»; «*I didn't know that...*», angeboten werden.

Gebrauch der Schulsprache

Es ist wichtig mit den Lernenden zu Beginn des CLIL-Unterrichts die Ziele und Erwartungen zum Gebrauch der Fremdsprache zu thematisieren. Die Lernenden sollen die Intention des dualen Lernens verstehen und gemäss ihrem Können zum Gelingen beitragen. Eine zurückhaltende, situativ angepasste Fehlerkultur ist zudem förderlich (Massler und Ioanou-Georgiou 2010, 64–65), damit die Kommunikationsfreude und Risikobereitschaft der Lernenden auf keinen Fall gehemmt wird. Ferner kann der gezielte Einsatz der Schulsprache dazu beitragen, dass sich Lernende mit limitierten fremdsprachlichen Kompetenzen zum Beispiel in Rahmen von Gruppenarbeiten vertieft mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen (*ibid.*: 69).

Im Allgemeinen und im Sinne der funktionalen Mehrsprachigkeit, soll die Schulsprache im CLIL-Unterricht auf keinen Fall ausgeschlossen, sondern variabel, situativ und zielorientiert eingesetzt werden. Sie könnte zudem eine wichtige Rolle in der Mediation (Sprachmittlung) einnehmen (Stebler & Stotz, 2004: 59). Dieser Aspekt wird auch in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen ausgewiesen. Darunter wird verstanden, dass SchülerInnen in die Lage versetzt werden sollen, die wichtigsten Inhalte in einer Sprache zu verstehen und sinngemäss in eine andere zu übertragen (vgl. D-EDK 2014). Auch das Codeswitching hat seine Berechtigung im CLIL Unterricht und kann als erfolgreiche Strategie angesehen werden. Wer nämlich unbekannte Wör-

ter in der Schulsprache einbringt, kann davon ausgehen, dass der Gesprächspartner die fehlenden Ausdrücke in der Zielsprache wiederholt. So erweitert man sein Repertoire in einem natürlichen Gesprächsfluss (Jansen O'Dwyer, 2007: 67). Jedoch ist aufgrund der zunehmenden erstsprachlichen Heterogenität in der Klasse ein Rückgriff auf die Schulsprache nicht immer hilfreich. Daher ist es sinnvoller die Kinder im Sinne der *Language Awareness* für den Umgang mit verschiedensten Sprachen zu sensibilisieren und sie anzuleiten, ihre individuellen Sprachkenntnisse lernunterstützend einzusetzen. Zudem gilt es mit den Kindern zu thematisieren, dass im CLIL-Unterricht sprachlich nicht immer alles verstanden werden muss, sondern dass man dank anschaulichen Materialien oder Beispielen den Inhalt trotzdem erschliessen kann (Bellet, 2017: 243). Dies ist eine wichtige Erfahrung für alle Kinder, da ungeachtet ihrer Erstsprache im CLIL-Unterricht die Lernenden mit begrenzten fremdsprachlichen Ressourcen sachfachliche Inhalte erschliessen müssen. Sie erleben sich so als vielfältige Gemeinschaft der Sprachlernenden, was fächerübergreifend zum Lernerfolg beiträgt und das Selbstwertgefühl der Lernenden steigert (*ibid.*: 250).

Aufgabenorientierung

Neben den von der Lehrperson gezielt eingesetzten Unterstützungsangeboten wird auch die eigentliche Aufgabenorientierung als Antwort auf die Forderung nach individualisiertem Unterricht angesehen, da gute Aufgaben im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie die SchülerInnen zur individuellen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen (Criblez, 2016: 34). Im CLIL-Unterricht weisen Aufgaben dank ihrer Inhaltsorientierung zusätzlich einen hohen Lebensweltbezug aus, da sie an relevante und altersgerechte sachfachliche Themen geknüpft sind. So geschieht das Lernen integral und unmittelbar im Sinne von «learn as you use, use as you learn» und nicht «learn now, use later.» (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008: 11).

Diese Prämisse der direkten Begegnung mit der Sprache in einem handlungsorientierten Setting ist besonders für die Primarschulstufe von grosser Bedeutung. Kinder lernen Sprache in situativen Kon-

texten mit bedeutsamer Inhaltsorientierung und hohem Lebensweltbezug (vgl. Kang Shin und Crandall 2014, 42–43). Im CLIL Unterricht braucht es demnach Aufgaben, die sowohl sprachliche Interaktionen als auch inhaltliche Lernprozesse auslösen «which is why task design is at the heart of every CLIL lesson» (Meyer, 2010: 17). Gute Aufgaben sind motivierend, bedeutungsvoll, zielorientiert und knüpfen am Lernstand der SchülerInnen in Bezug auf Sprache und Inhalt an (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2011, 63). Um diese letzte Prämisse in heterogenen Klassen zu erfüllen, braucht es Aufgaben, die entweder auf unterschiedlichem Anspruchsniveau angeboten werden oder solche, die Lösungen auf unterschiedlichem Anspruchsniveau zulassen (Criblez, 2016: 34). Solch offene Aufgaben lassen gemäss qualitativer oder quantitativer Differenzierung unterschiedliche Ergebnisse zu. Wichtig ist zudem, dass Aufgaben Lernstrategien aufzeigen und auf ein finales, auswertbares Produkt abzielen (Leisen, 2015: 237). Gerade wegen dem anwendungsorientierten, kontextualisierten Charakter von CLIL-Unterricht, sind in diesem Setting Aufgaben auf einem höheren Anforderungsniveau (*higher-order thinking skills*) verbreitet und anstrengenswert (Massler & Ioannou-Georgiou, 2010: 69). Damit auch Lernende mit limitierten fremdsprachlichen Kenntnissen diese bearbeiten können, kommen die obgenannten *scaffolds* oder der Wechsel der Darstellungsform zum Einsatz. Falls die Aufgaben kognitiv für einzelne Kinder zu anspruchsvoll sind, können passend zum gleichen Thema vereinfachte Varianten angeboten werden. Verschiedenste Aufgabenvarianten anzubieten hat den Vorteil, dass im Rahmen der Ergebnispräsentation ein besonders lernreicher Austausch entsteht, da die Lernenden von ihren unterschiedlichen Bearbeitungsweisen und *outcomes* zum selben Thema berichten können. So kommt ganz im Sinne von CLIL der duale Aspekt von Sprache und Inhalt zu tragen. Die Illustrationen zu den verschiedenen Bedeutungen der Farbe Rot aus *New World 1 (Pupil's Book S.24, New World 1)* für 5. Klasskinder ist Ausgangspunkt für eine Reihe von Aufgabenvarianten. In einem ersten Schritt werden im Plenum die abgebildeten Gegenstände benannt und



den vorgegebenen Kategorien zugeordnet. Die Schülerinnen und Schüler werden dann aufgefordert, durch Zeichnen oder Schreiben (qualitative Differenzierung) weitere rote Gegenstände für die verschiedenen Kategorien zu finden (*lower-order thinking skills*) (siehe Abbildung 3). Als erweiterte Aufgabe machen die Lernende ein *mind-map* oder ein Poster mit Gegenständen zu einer anderen Farbe (quantitative Differenzierung). Weiter können die Lernenden die Farbbedeutung dieser Gegenstände analysieren und dafür verschiedene Kategorien benennen, in die sie die gefundenen Gegenstände einteilen könnten (*higher-order thinking skills*). Im abschliessenden Austausch präsentieren die Lernende ihre verschiedenartigen Erkenntnisse im Plenum. In dieser Austauschrunde wird der Fokus auch auf kulturelle Aspekte gerichtet. Zum Beispiel könnte die Farbe des Postbriefkastens in der Schweiz und im Ausland thematisiert werden. Oder die von der Lehrperson mitgebrauchten Fotos mit Alltagsgegenständen oder -situationen aus anderen Kulturkreisen könnten dazu anregen, über die Abweichungen von Farbbedeutungen zu sprechen (z.B. In China steht Weiss für Trauer und Unglück).

Fazit

«Sprache wird im Gebrauch gelernt» (Leisen, 2015: 225) und deshalb brauchen auch Sprachanfänger genuine Aufgaben, bei denen sie interessanten Inhalt durch die Fremdsprache erlernen. Es wäre falsch, das fachliche Lernen aufgrund allfälliger sprachlicher Schwierigkeiten zum Beispiel durch methodisch einengende Settings oder durch banale Aufgaben zu verfälschen. Stattdessen ist es von grosser Wichtigkeit, dass Lehrpersonen im CLIL-Unterricht für die Bewältigung von lerneffektiven Aufgaben die nötigen

Abbildung 3: Präsentation zur Farbe Rot



scaffolds angepasst an die individuellen Sprachkompetenzen und das sachfachliche Vorwissen der Lernenden bereitstellen (*ibid.*: 234). Der Einsatz der Schul- oder Erstsprache kann zudem lernwirksam unterstützen. Gemäss der Prämisse, dass «jeder Unterricht Sprachunterricht ist», erfüllen gerade Primarlehrpersonen mit Unterrichtsberechtigung in verschiedenen Fachbereichen die idealen Bedingungen, um sowohl sprachlich als auch methodisch differenzierte CLIL-Lektionen in ihren heterogenen Klassen durchzuführen.

Bibliografie

Abendroth-Tinner, D. (2007). „Zur sprachpolitischen Bedeutung und motivationalen Wirkung des Einsatzes von bilingualen Modulen in sprachlich heterogenen Lerngruppen“. In: D. Caspari, W. Hallet, A. Wegner & W. Zydatis, *Bilingualer Unterricht macht Schule - Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 177-91.

Achermann, E. & Gehrig, H. (2011). *Altersdurchmisches Lernen: Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule*. Bern: Schulverlag plus.

Bechler, S. (2014). *Bilinguale Module in der Grundschule - Integriertes Inhalts- und Sprachlernen im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bellet, S. (2017). „Mehrsprachenerwerb und Content and Language Integrated Learning in der Primarstufe“. In: S. Chilla & K. Vogt, *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 235-61.

Bonnet, A. (2016). „Two for the price of one? Das Verhältnis von sachfachlicher und fremdsprachlicher Bildung beim Content and Language Integrated Learning.“, *Inquires in Language Learning* 18, 37–56.

Criblez, L. (2016). „Aufgabenkultur: Zur bildungspolitischen und historischen Verortung einer (fach-)didaktischen Diskussion“. In: S. Keller & C. Reintjes, *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz*. Münster: Waxmann, pp. 27-39.

D-EDK (2014). *Lehrplan 21*. Geschäftsstelle Luzern.

Jansen O'Dwyer, E. (2007). *Two for One - Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts*. Bern: hep.

Kang Shin, J. & Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English. From Theory to Practice*. Boston: National Geographic Learning.

Leisen, J. (2005). „Wechsel der Darstellungsformen: Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78, 9-11.

Leisen, J. (2015). „Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht“. In: B. Rüschoff, J. Sudhoff & D. Wolff, *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Standes des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 225-44.

Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010). „Best practice: How CLIL works“. In: U. Massler & P. Burmeister, *CLIL and Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*, Braunschweig: Westermann, pp. 61-73.

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan Education.

Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.

Stebler, R. & Stotz, D. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch. Eine Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung und Sprachkompetenz auf der Mittelstufe der Primarschule im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt.

Thürmann, E. (2013a). „Scaffolding“. In: W. Hallet & G. Frank Königs, *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett / Kallmeyer, pp. 236-43.

Thürmann, E. (2013b). „Spezifische Methoden für den Bilingualen Unterricht /CLIL“. In: W. Hallet & G. Frank Königs, *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett / Kallmeyer, pp. 229-235.

Vollmer, H. J. (2013). „Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht“. In: W. Hallet & G. Frank Königs, *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett / Kallmeyer, pp. 124-31.