

## **Didaktik der Mehrsprachigkeit,**

von Marie-Louise Gerber, Biel, April 2018

Im « Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER, Kapitel 8) » wird Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit definiert, « Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkulturellen Interaktionen zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt ». Eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts an Waldorfschulen ist Förderung „Aktiver Toleranz“ (Kaukler, Mitteilung der Freien Waldorfschulen Schwäbisch Hall (12/1994)), die Erziehung zum Weltbürger (Dahl 1999). Genau dies ist gemeint, wenn von interkulturellen Interaktionen die Rede ist. Somit hat die anthroposophische Pädagogik eine Vorreiterfunktion. Dieser Aspekt, den R. Steiner von Anfang an mit einbezog, wird jetzt in den « Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen » aufgenommen.

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit wird auch integrierte Sprachendidaktik <sup>1</sup> oder Mehrsprachendidaktik genannt (vgl. Meissner 2005, Hufeisen und Neuner 2003, Hufeisen und Lutjeharms 2005, Wiater 2006). Diese Didaktik stellt didaktische Konzepte zur Verfügung, um dem gesellschaftlichen und persönlichen Bedürfnis nach Mehrsprachigkeit nachzukommen.

### **1.1 Didaktische Ansätze**

Nach Wiater (2006 : 58) gilt für die Didaktik der Mehrsprachigkeit :

1. Sie betrifft nur neuere Sprachen, die international gesprochen werden. Es geht nicht um alte Sprachen wie Latein oder Altgriechisch.
2. Sie sieht, dass die heutige Unterrichtsorganisation in Einzelfächern Deutsch, Französisch, Englisch dem Unterrichtsprinzip der Einsprachigkeit folgen.
3. Sie kritisiert das additive Lernverständnis, das dem traditionellen Fremdsprachenunterricht zu Grunde liegt. Dies blendet die Entwicklung von sprachenübergreifenden Kompetenzen und Transferpotenzialen völlig aus.
4. Sie orientiert sich bei den Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts nicht am Prinzip der Einsprachigkeit, sondern an der funktionalen Mehrsprachigkeit. Die Lernziele werden durch zeitlichen Umfang, Auswahl der Lerninhalte und Kompetenzniveau bestimmt.
5. Das vorhandene Sprachwissen und Sprachkönnen wird als Initiativkraft und Ressource für den weiteren Spracherwerb benutzt.

---

<sup>1</sup> Für eine detailliertere Begriffserklärung siehe Le Pape Racine 2005.

6. Die Entwicklung des Bewusstseins über die Eigenschaften von der Sprache und über den Sprachgebrauch ist ihr wichtig.
7. Das Sprachenlernen ist ein lebenslanger Prozess, der nicht an einen fixen Lernort gebunden ist.
8. Sie achtet auf Kohäsion und Kohärenz. Kohäsion steht für Lernen im Unterricht in Zusammenhang mit Lebenswelt und beruflichen Anforderungen. Kohärent meint, dass Didaktik und Methodik aufeinander abgestimmt sind und systematisch genutzt werden (vgl. Saudan 2007, Sauer und Saudan 2008).
9. Lernender und Lernen stehen im Zentrum. Sie nutzt das sprachliche, strategische und enzyklopädische Vorwissen der Lernenden (nicht nur in der Schule gelernt) als Grundlage, fördert die Autonomie im Lernen und die Selbstreflexion der Lernenden.
10. Sie verlangt das Lernen mehrerer Sprachen und deren Kenntnis und hinterfragt die dominante Stellung einer einzigen Sprache (im Moment des Englischen).
11. Sie fördert die Plurikulturalität und die Entwicklung einer mehrsprachigen Identität.

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit hat zwei Hauptanliegen (vgl. Hutterli et al. 2008 : 121) :

- Sie fordert einerseits die Integration mehrerer Sprachen in den Sprachunterricht, um den Transfer zwischen den Sprachen zu stärken. Man könnte zum Beispiel die Lokalsprache und die erste Fremdsprache in den Unterricht der zweiten Fremdsprache integrieren oder in mehrsprachigen Klassen die ganze Bandbreite der Erstsprachen der SuS in den Sprachunterricht L1 einbeziehen.
- Andererseits verlangt sie den Einsatz von Sprachförderung und Fremdsprachenlernen im Sachfachunterricht.

## 1.2 Transferunterstützender Unterricht (Teach for Transfer)

Transfer ist einer der wichtigsten Grundpfeiler der Didaktik der Mehrsprachigkeit, Transfer bedeutet « auf Vorwissen aufbauend ». Das Lernverständnis ist, dass jegliches Lernen auf vorhergehendem Wissen basiert. Transfer gehört zum ganzheitlichen Ansatz, der in der Steinerpädagogik von Anfang an massgebend war. Dieses Vorwissen beinhaltet Fertigkeiten, Konzepte, Faktenwissen, Erfahrungen und Verständnis, d.h. ebenfalls die Ganzheit der Erfahrungen, nicht nur der schulischen (vgl. Hutterli et al. 2008 : 123).

Die soziale und kulturelle Dimension müssen in eine ganzheitliche Sicht miteinbezogen werden. So soll das aufgrund der sozialen Rolle verbundene Vorwissen beachtet werden, sowie das Geschlecht, der Bildungshintergrund und die ethnische Herkunft .

Neues Lernen kann aber durchaus erschwert werden, wenn wir davon ausgehen, dass Lernen immer Transfer von Vorwissen bedingt. *False friends* sind ein klassisches Beispiel :

« Waiter, when do I become a steak ? », to become ≠ bekommen ; to become = werden  
Meine fünfjährige Tochter, die sich fast ausschliesslich auf französisch ausdrückt, jedoch in den deutschen Kindergarten geht (Schweizerdeutsch und Standardsprache) sagte mir letzthin: « Maman, je vais soleiller ! ». Sie hat einen Transfer aus der deutschen Grammatikstruktur gemacht. Sie hat den Satz « Mama, i ga ga sünnele » wortwörtlich übersetzt.

### 1.3 Sprachen- und Fächerübergreifende Ansätze

Wenn das Sprachenlernen in seiner Ganzheitlichkeit unterstützt werden soll, reicht es nicht die Sprachen isoliert zu unterrichten. Der Fremdsprachenunterricht allein kann dies nicht leisten. Es braucht deshalb ergänzende Massnahmen.

#### 1.3.1 Handlungsorientierter Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht dient die Handlungsorientierung dem Zusammenhang von schulischem Lernumfeld und ausserschulischem Gebrauchsfeld. Die kommunikative Kompetenz der gesprochenen Sprachen eines mehrsprachigen Individuums soll koordiniert und kombiniert aufgebaut werden.

##### 1.3.1.1 Definition

« Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und Schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können. » (Meyer 1987 : 214)

Es sollen also « Kopf, Herz und Hand » (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827), d.h. kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen der SuS in ein Gleichgewicht gebracht werden. Es handelt sich hierbei nicht um ein didaktisches Modell, sondern um ein didaktisch-methodisches Konzept<sup>2</sup>.

Handlungsorientierung verzichtet auf Vollständigkeit der Inhalte eines Themas, ist eher exemplarisch, « nicht die Einverleibung von Begriffen, sondern ihr Nach-Schaffen und das Neu-Kombinieren von Gegebenheiten sind wesentlich » (vgl. Mayr<sup>3</sup>).

---

<sup>2</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Handlungsorientierter\\_Unterricht#cite\\_note-1](https://de.wikipedia.org/wiki/Handlungsorientierter_Unterricht#cite_note-1)

<sup>3</sup> <https://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/handlungsorientierter-unterricht.pdf>

### **1.3.1.2 Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts**

Kopf- und Handarbeit wirken mit Einbezug des Gefühls und allen Sinnen zusammen im Handlungsorientierten Unterricht, dies im ausgewogenen Wechsel von Anstrengung und Entspannung.

Handlungsorientierter Unterricht folgt den Aspekten der Ganzheitlichkeit :

- *Personal* : Die SuS sollen als « Ganzes » angesprochen werden, mit den Händen im Tun, mit dem Herzen in den Gefühlen und mit dem Kopf im Denken. Wir finden hier ebenfalls die Dreigliederung bestehend aus DENKEN, FÜHLEN und WOLLEN.
- *Inhaltlich* : Die Unterrichtsinhalte erfolgen aufgrund der Probleme und Fragestellungen, die sich aus dem vereinbarten Handlungsprodukt ergeben.
- *Methodisch* : Die Unterrichtsmethoden sollen möglichst vielseitig sein, z.B. Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht, Rollenspiel, Experimentieren, Erkunden.

Der schulische Unterricht wird nach aussen wie nach innen geöffnet. Die Öffnung nach aussen geschieht inhaltlich und institutionel den geschützten Raum des schullischen Kontextes verlassen, im Gegenzug sollen von aussen Eltern, Experten, Fachkräfte usw. in den Unterricht eingeladen werden. Die Öffnung nach innen ist curricularer und methodischer Natur. Die SuS werden in der Eigenverantwortung (Ziel, Arbeitseinteilung, Zeiteinteilung) gefördert, individuelle Lernwege, Fächerübergreifender Unterricht werden unterstützt.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein SuS-aktiver Unterricht. Die Lehrperson sollte möglichst wenig vorgeben und die SuS viel selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und entwerfen lassen. Um selbstständig zu werden, muss man selbsttätig sein.

Die SuS sind keine « Objekte » des Lehrers, denen Inhalt vermittelt wird. Sie sind eigenaktive « Lernende », die das dargebotene Material und die Informationen der Lehrpersonen für sich verarbeiten. Das Verhältnis Lehrer-SuS hat sich stark verändert.

### **1.3.1.3 Arbeitsformen für Handlungsorientierten Unterricht**

Es gibt vier Arbeitsformen, die sich sehr gut eignen für handlungsorientierten Unterricht : Projektunterricht (z.B. in der RSSB Kanubau in der 8. Klasse mit Schulreise auf dem Bielersee), Freiarbeit oder offener Unterricht, Stationenlernen und Lernen durch Lehren.

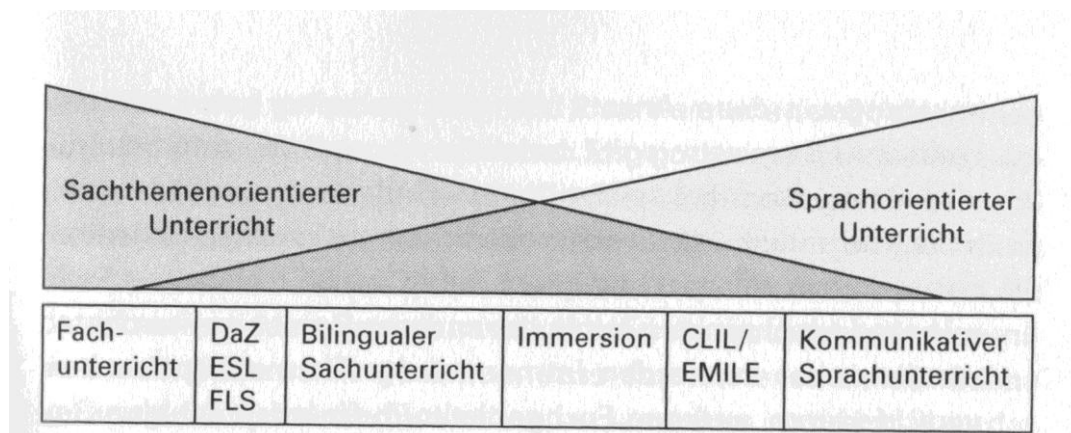
## **1.3.2 Fächerübergreifender Unterricht**

Es gibt heute immer mehr Formen des Fächerübergreifenden Unterrichts, vom inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht bis zur Immersion. Das Sprachenlernen wird

gefördert, wenn die Sprache als Kommunikationsmittel verwendet und mit anderem gelerntem Wissen verbunden werden kann (vgl. Hutterli et al. 2008 : 125).

In der Graphik (Abbildung 1) ist das Spektrum von Inhalts- zu Sprachorientiertem Unterricht dargestellt. Auf der linken Seite orientiert sich der Unterricht eher an Sachlernzielen, d.h. Sachfachunterricht und auf der rechten Seite eher an Sprachlernzielen, d.h. Fremdsprachenunterricht. Dazwischen sind die vier wichtigsten Formen des zweisprachigen Unterrichts abgebildet. Jede dieser Formen kann durch eine Dritte Dimension, der Handlungsorientierung mehr oder weniger betont werden.

Abbildung 1 : Spektrum des Unterrichts



Quelle : Hutterli et al. 2008 : 87

Es werden weiter in Kürze die drei Zwischenformen **Lernzielorientierter Unterricht** (Deutsch als Zweitsprache (DaZ) / English as a Second Language (ESL) / Français Langue Seconde (FLS)), **Bilingualer Sachunterricht** und **Immersion** ausgeführt. Die Zwischenform **Content and Language Integrated Learning (CLIL) / enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)** wird ein wenig ausführlicher beschrieben im Kapitel 2.

### 1.3.2.1 DaZ, ESL, FLS

DaZ : Deutsch als Zweitsprache

ESL : English as a Second Language

FLS : Français Langue Secondaire

Dies sind alles Lernzielorientierte Unterrichtsformen, auch curricularer Unterricht in einer lokalen Zweitsprache genannt.

### **1.3.2.2 Bilingualer Sach(fach)unterricht**

Ein Sachfach wie Geschichte oder Physik wird ganz oder teilweise in einer Fremdsprache unterrichtet. Die Fremdsprache ist sprachliches Medium. Diese Unterrichtsform bedingt eine gewisse sprachliche Kompetenz der SuS. Das Unterrichtsmaterial sowie Verständigung und Kommunikation müssen den Teilkompetenzen der SuS angepasst werden.

### **1.3.2.3 Immersion**

In der Schule wird in mehr als der Hälfte der Schulstunden die nichtlokale Sprache als Unterrichtssprache eingesetzt. Der Spracherwerb wird mit dem Sprachbad in den Sachfächern und durch gezielte Spracharbeit und Sprachbetrachtung unterstützt. In der Schweiz gibt es diverse Schulen die partielle Immersion anbieten. Bei partieller Immersion werden nicht ganz die Hälfte der Schulstunden in L2 unterrichtet. Die Stadt Biel hat mehrere Modelle für den zweisprachigen Unterricht konzipiert und getestet<sup>4</sup>.

### **1.3.2.4 CLIL / EMILE**

Siehe Kapitel 2.

---

<sup>4</sup>

[https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/kinder\\_jugendliche/allgemeine\\_informationen/zweisprachigkeit\\_an\\_schulen.cfm](https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/kinder_jugendliche/allgemeine_informationen/zweisprachigkeit_an_schulen.cfm)

## 2 CLIL /EMILE

### 2.1 Definition

CLIL ist die Abkürzung für **C**ontent and **L**anguage **I**ntegrated **L**earning. Auf Französisch wird dies EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) genannt.

Die heute allgemein akzeptierte Definition wurde von Marsh und Langé entwickelt :

« CLIL is a dual-focussed approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language » (Marsh u. a. 2010 : 1)

CLIL ist eine Unterrichtsform, in der ein Sachfach in einer L2 Sprache unterrichtet wird. Es geht jedoch inhaltlich um das Sachfach. Die Fremdsprache dient als Kommunikation und Verständigungsmittel, kommt aber immer wieder bewusst in den Fokus des Unterrichts, um positiv auf die Sprachentwicklung der SuS einzuwirken.

Sprachlehrpersonen haben den CLIL-Unterricht initiiert und zu Beginn getragen. Diese haben rasch den Gewinn des Bilingualen Unterrichts auf den Spracherwerb erkannt. Der methodische Zugang war dementsprechend am Anfang eher fremdsprachendidaktischer Natur. Erst in den letzten zehn Jahren hat ein Umbruch stattgefunden. Heute wird CLIL-Unterricht mehr als Sachfachunterricht verstanden, der obwohl in einer fremden Sprache erteilt methodisch wie ein Sachfach- und nicht wie Sprachunterricht angelegt ist (vgl. Hallet und Königs 2013 : 22). Nach Leisen (2010) ist CLIL-Unterricht sprachsensibler Fachunterricht. Hutterli et al. (2008) beschreibt es folgend :

« Dieser [...] Ansatz, [...], betont in Abgrenzung zum bilingualen Sachunterricht den Gedanken, curriculare Inhalte aus anderen Unterrichtsbereichen mit dem Sprachenlernen systematisch zu verknüpfen. Dabei kann ein einzelnes Fach während beschränkter Zeit in der anderen Sprache unterrichtet werden, oder es werden immer wieder Themenaspekte aus verschiedenen anderen Fachgebieten in fremdsprachigen Sequenzen durchgenommen. »

Viele Experten sind der Meinung, dass vor allem CLIL/EMILE das Potenzial hat, in grösserem Umfang in Schulen eingesetzt zu werden. « The CLIL methodological approach seeking to foster the integrated learning of languages and other areas of curricular content is a fast developing phenomenon in Europe. At the European level, interest is growing in the approach which, according to various experts, carries with it many benefits for pupils and students » (Siehe Eurydice-Bericht 2006 : 56<sup>5</sup>).

---

<sup>5</sup> [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)

## 2.2 CLIL-Lernmaterial

Sprachenlernen und Sachthema so zu verbinden, dass in beiden Bereichen Lernfortschritte erzielt werden und produktive Lernarrangements geschaffen werden, ist sehr anspruchsvoll. Es kann nicht so einfach Lernmaterial aus dem Sachfachunterricht übernommen werden und sprachlich angepasst werden. Sowenig wie es sich eignet Lehrmittel aus dem Land der Zielsprache zu benutzen, da sie oftmals zu hohe sprachliche-kognitive Ansprüche setzen. CLIL fordert zunächst einmal angepasstes Lernmaterial. Dies ist mit einem zeitlichen Mehraufwand für die Lehrperson verbunden, da es momentan noch nicht viel solches Lernmaterial gibt. Ebenfalls gibt es wenige einfache zugängliche Anleitungen, wie so ein Unterricht konkret aufgebaut werden kann.

Die Inhalte sollen nicht nur interessant und attraktiv sein, sondern sie haben den Auftrag vor allem neues Wissen zu vermitteln.

## 2.3 Sprachunterstützung im CLIL-Unterricht

John Clegg, freiberuflicher pädagogischer Berater in London, hat ein Handout "Providing language support in CLIL"<sup>6</sup> erstellt. Er arbeitet mit LP, Schulen und Behörden in ganz Europa zusammen, die sich mit CLIL-Unterricht auf der Primar- und Sekundarstufe beschäftigen<sup>7</sup>. In seinem Handout äussert er sich wie folgend :

In einer Zweitsprache (L2) zu lehren und zu lernen ist nicht dasselbe, wie in der Erstsprache (L1). Ebenso wie es sich unterscheidet SuS in L2 zu unterrichten oder L2 zu unterrichten. Das Wichtigste, was eine LP beim CLIL-Unterricht beachten muss, ist eine angemessene Sprachunterstützung für die SuS zu bieten.

SuS, die in L2 lernen, müssen auf kognitiver Ebene mehr leisten, als wenn sie in L1 unterrichtet werden. Sie lernen ein Sachthema und ebenfalls die Sprache, die für diese Wissenvermittlung gebraucht wird. Es stehen ihnen weniger Verarbeitungskapazitäten zur Verfügung als wenn sie in L1 lernen, deshalb sind die SuS auf Hilfe angewiesen. Die LP kann wenn nötig Unterstützung bieten indem sie die Aufgabe einfacher gestaltet, damit sich die SuS auf die Sprache konzentrieren können ; oder indem sie die Aufgabe in sprachlicher Hinsicht zugänglicher machen, damit sich die SuS auf den Sachfachinhalt konzentrieren können. Es ist jedoch nicht sinnvoll, die Aufgaben zu oft zu vereinfachen. Die SuS – oder Eltern und anderen LP – könnten daraus den Schluss ziehen, dass CLIL zu wenig anspruchsvoll ist und nicht so gut wie Unterricht in L1 ist. Dies ist der Hauptgrund, weshalb sich LP sprachunterstützende Fähigkeiten aneignen müssen.

---

<sup>6</sup> <https://englishglobalcom.files.wordpress.com/2016/10/clegg-providng-language-support-in-clil.pdf>

<sup>7</sup> [jclegg@lineone.net](mailto:jclegg@lineone.net)



### 2.3.1 Was für Unterstützung brauchen die SuS ?

Einer der Hauptaspekte zur Sprachunterstützung ist die Analyse der kognitiven und sprachlichen Anforderungen des Unterrichts. Diese müssen CLIL-LP in jeder Unterrichtsplanung miteinbeziehen. Die LP sollte sich folgende Fragen stellen :

- *Mit welchen kognitiven Prozessen werde sich die SuS beschäftigen ?*
- *Welche sprachlichen Aspekte werden sie gebrauchen ?*
- *Welche davon werden ihnen Schwierigkeiten bereiten ?*
- *Wie kann die LP bei diesen Schwierigkeiten Unterstützung anbieten ?*

#### 2.3.1.1 Die kognitiven Anforderungen

Hier einige Beispiele für kognitive Prozesse, an welchen LP und SuS beteiligt sein könnten in einer Unterrichtslektion :

- *Die LP stellt mündlich im Frontalunterricht ein neues Thema vor.*
- *Die LP gibt den SuS einen komplexen Text zu diesem Thema zu lesen.*
- *Die SuS sollen in kleinen Gruppen das neu Gelernte sortieren und zuordnen.*
- *Die SuS sollen einen kurzen Text zum neuen Thema schriftlich zusammenfassen.*

#### 2.3.1.2 Die sprachlichen Anforderungen

Welche sprachlichen Aspekte werden von den SuS zur Bewältigung oben genannter Aufgaben verlangt ? Erst einmal müssen die SuS ganz gut und genau der LP zuhören und dessen Ausführungen nachvollziehen können. Dazu müssen die SuS den Zeichen folgen, die die LP benutzt um den Vortrag zu verdeutlichen. Sie müssen ebenfalls neuen Wortschatz lernen und die Folge der Ausführungen in einem schriftlichen Text anhanden der neu gelernten Wörter verstehen. Zudem müssen sie sich miteinander unterhalten mit dem Gebrauch des neuen Wortschatzes und der bekannten Grammatik. Vielleicht werden sie einige Schlüsselsätze benötigen, um die Sachen zu ordnen. Schlussendlich werden sie schreiben müssen mit Hilfe des neuen Wortschatzes, der Schlüsselsätze und der Grammatik, um sich schriftlich gut ausdrücken zu können.

#### 2.3.1.3 Entscheiden, wo Unterstützung nötig ist

Nicht alle SuS werden für diese Aufgaben Hilfe benötigen. Jedoch werden fast alle für das Eine oder Andere Hilfestellung im sprachlichen Bereich brauchen. Die LP kennt ihre Klasse meist so gut, dass sie genau weiss, wem welche Hilfe in welchen Moment zu geben ist. Es ist beizufügen, dass eine LP normalerweise nie all diese Schwierigkeiten in einer Lektion einbauen wird, sondern diese auf mehrere Lektionen verteilt.

## 2.3.2 Unterstützungsformen

Folgende Unterstützungsformen stehen einer LP zur Verfügung :

### 2.3.2.1 Sprachliche Ausdrucksweise der LP

Die LP kann sich so ausdrücken, dass es den SuS hilft zu verstehen. Wichtig ist das Rückfragen, je nach Fähigkeit der SuS leichtere oder schwierigere Fragen stellen, um zu prüfen ob die SuS folgen können. Den SuS sollte erlaubt werden in L1 zu antworten wenn nötig. Auch sollte das Vorgetragene regelmässig in anderen Worten wiederholt und zusammengefasst werden.

### 2.3.2.2 Visuelle Hilfe

Es sollten möglichst viele visuelle Hilfen beigezogen werden wie z.B. Bilder, Diagramme Graphiken, usw. Baum-Diagramme helfen sortieren und Flussdiagramme eignen sich, um Ursache und Wirkung darzustellen. Zudem sind Gesichtsausdruck, Gestik und Körpersprache eine wichtige visuelle Hilfe.

### 2.3.2.3 Aufgabengestaltung

Um die SuS auf ihren unterschiedlichen Sprachniveaus zu unterstützen, brauchen die LP eine Reihe von Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfähigkeiten. Diese beinhalten zum Beispiel Zuordnen, Sequenzieren, Listen mit nützlichen Wörter. Die hier gegebenen Beispiele werden sicher von den meisten LP verwendet. Einzelne LP werden jedoch ihren Bereich erweitern können, wenn sie sich damit befassen.

### 2.3.2.4 Methodenvielfalt

LP die in L2 unterrichten, müssen die Interaktionen im Klassenzimmer variieren, es gilt eine möglichst breite Methodenvielfalt anzuwenden. Manchmal ist Frontalunterricht angesagt, während es zu anderen Zeiten sinnvoller ist in Zweiergruppen oder in grösseren Gruppen zu arbeiten. Die SuS fühlen sich vielleicht wohler einer kleinen Gruppe in L2 zu sprechen als vor der ganzen Klasse.

### 2.3.2.5 Gebrauch von L1

Die SuS haben oft das Gefühl, es sei einfacher in Gruppenarbeiten in L1 mit den anderen zu sprechen. Dies mag für die SuS die natürlichste Art sein sich auszudrücken, doch LP und SuS müssen sich darauf einigen wann es sinnvoll ist, L1 zu benutzen und wann nicht.

## 2.3.3 Lernstrategien

Wie kann die LP den Beispielunterricht, wie in Kapitel 2.3.1.1 geschildert, unterstützen?

Zur Erinnerung, der Beispielunterricht ist wie folgt aufgebaut :

- Die LP stellt mündlich im Frontalunterricht ein neues Thema vor.
- Die LP gibt den SuS einen komplexen Text zu diesem Thema zu lesen.
- Die SuS sollen in kleinen Gruppen das neu Gelernte sortieren und zuordnen.
- Die SuS sollen einen kurzen Text zum neuen Thema schriftlich zusammenfassen.

Um den SuS zu helfen den Ausführungen zu folgen und sie zu verstehen, kann die LP auf Zeichen und Fragen achten (2.3.2.1). Um den SuS zu helfen, sich den neuen Wortschatz anzueignen, kann die LP diese Wörter sorgsam erklären, sie an die Wandtafel schreiben und vielleicht einige übersetzen, wenn es nötig ist. Um den SuS zu helfen den Text zu verstehen, kann die LP ein Diagramme erstellen, um die Hauptinformationen im Text besser nachvollziehen zu können. Um den SuS zu helfen sich in der Gruppe auszutauschen, dürfen sie sich in L1 verständigen, müssen aber in L2 berichten. Oder die LP schreibt die Schlüsselwörter oder Schlüsselsätze an die Wandtafel. Dies hilft den SuS sich in L2 in der Gruppe auszutauschen. Schlussendlich, wenn es um das Schreiben geht, kann die LP einen Rahmen geben (Haupttitel, Überschriften, Anfang der Sätze, usw.).

#### 2.3.4 Zusammenfassung

Die in 2.3.2 aufgeführten Unterstützungformen sind den meisten LP bekannt. Im CLIL-Unterricht geht es eigentlich nur darum, diese vermehrt und klar anzuwenden.