

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2 (Oktober 2013)

CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen

Beate Lindemann

Universität Tromsø, Norwegens arktische Universität
Institut für Sprachwissenschaft (IS), HSL
N-9037 Tromsø
Norwegen
E-Mail: Beate.Lindemann@uit.no

Abstract: An norwegischen Schulen gibt es bis jetzt nur ansatzweise Projekte mit CLIL-Unterricht in der 2. Fremdsprache. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass die sprachlichen Fertigkeiten der SchülerInnen, nachdem sie den traditionellen Fremdsprachenunterricht der Schulen absolviert haben, kaum über das Niveau A1/A2 (GER) hinausgehen. Der Aufsatz diskutiert nach einer kurzen Beschreibung der momentanen CLIL-Situation in Norwegen, welchen Herausforderungen die Einführung von CLILiG-Unterricht, stellvertretend für CLIL-Unterricht in allen 2. Fremdsprachen, gegenübersteht und welche Möglichkeiten gerade eine Einführung dieses Unterrichtstyps eröffnen würde.

In Norwegian schools, there are only a few projects with third language CLIL classes so far. At the same time the students' language skills after completing the traditional foreign language education at school exceed rarely the level of A1/A2 (CEFR). After a brief description of the current CLIL situation in Norway, I will discuss in this essay the challenges faced by the introduction of CLILiG classes, challenges which are faced by CLIL classes in all third languages. I will also discuss the options which would emerge after the introduction of just this type of teaching.

Schlagwörter: CLIL, CLILiG-Unterricht, 2. Fremdsprache, sprachliche Kompetenz der Lehrkraft, didaktische Kompetenz der Lehrkraft, Voraussetzungen von Seiten der SchülerInnen, Ausbildungspolitik

1. Einleitung

Norwegische SchülerInnen können ab der 8. Klasse fakultativ eine 2. Fremdsprache lernen und haben nach Abschluss ihrer Schulausbildung, wenn überhaupt, drei oder fünf Jahre lang Unterricht in dieser 2. Fremdsprache erhalten. Sowohl die Fremdsprachenlehrkräfte der Schulen, Hochschulen und Universitäten als auch führende Stimmen der norwegischen Wirtschaft äußern seit Jahren Bedenken dahingehend, dass norwegische SchülerInnen sprachlich nur schlecht auf eine globalisierte Welt vorbereitet sind, da sie oft über nur basale Fertigkeiten in der 2. Fremdsprache verfügen (vgl. Vold & Doetjes 2012). CLIL-Unterricht in 2. Fremdsprachen könnte entscheidend dazu beitragen, die sprachlichen Fertigkeiten norwegischer SchülerInnen zu verbessern.

Im Folgenden wird zunächst kurz die Situation für den CLIL-Unterricht in der 2. Fremdsprache in Norwegen erläutert. Darauf aufbauend werden die Möglichkeiten und vor allem die Herausforderungen bei der Einführung von CLIL-Unterricht in den 2. Fremdsprachen am Beispiel des CLILiG-Unterrichts, d.h. des CLIL-Unterrichts in der 2. Fremdsprache Deutsch, diskutiert.

2. CLILiG in Norwegen – eine kurze Bestandsaufnahme

Norwegen ist zweifellos kein CLILiG-Land (vgl. Lindemann 2006a und b). Deutsch wird in Norwegen ab der 8. Klasse als 2. Fremdsprache nach Englisch (und neben hauptsächlich Französisch und Spanisch als 2. Fremdsprache) angeboten. Dabei handelt es sich buchstäblich um ein Angebot, da die SchülerInnen der obligatorischen *ungdomsskole* (8.-10. Klasse) keine weitere Fremdsprache neben der 1. Fremdsprache Englisch lernen müssen. Trotz dieser Wahlfreiheit entscheidet sich die Mehrheit aller SchülerInnen der Jahrgangsstufe 8 dafür, zumindest mit dem Erlernen einer 2. Fremdsprache zu beginnen (<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/sprakvalg/elevenes-fagvalg---statistikk-og-analyse>, besucht am 1.10.2013). Da der Unterricht in der 2. Fremdsprache aber nicht obligatorisch ist und absolvierte Sprachkurse keinen positiven Einfluss auf die Wahlmöglichkeiten beim Übergang auf die Oberstufe (*videregående skole*, 11.-13. Klasse) nach sich ziehen, entscheiden sich relativ viele SchülerInnen dafür, entweder den Sprachunterricht abzuwählen oder zumindest den eigenen Einsatz in diesem Fach auf ein Minimum zu begrenzen. Dies bedeutet, dass die meisten SchülerInnen nach drei Jahren Sprachunterricht an der *ungdomsskole*, in z.B. Deutsch als Fremdsprache, oft wenig mehr als ein sehr basales Sprachniveau A1 (GER) erreichen. Das schwache Sprachniveau beim Eintritt in die Oberstufe schränkt dann natürlich die Möglichkeiten ein, auf dieser Schulstufe CLIL-Unterricht in einer 2. Fremdsprache anzubieten.

Deutschsprachigen Fachunterricht gibt es in Norwegen zurzeit nur im Rahmen von schulinternen Projekten. Ein Beispiel dafür sind die Schulen, die am CLILiG-SCAN-Projekt (<http://site.uit.no/CLILIG-SCAN>, besucht am 1.10.2013) in Norwegen teilnehmen. Dabei handelt es sich zum einen um zwei Oberstufen-Schulen in Tromsø, die Teile des Unterrichtsprogramms auf Deutsch vermitteln. Beide Schulen bilden (im weitesten Sinne) SchülerInnen aus, die nach ihrer Schulausbildung in der Tourismusbranche arbeiten wollen und dort vor allem Kontakt mit deutschsprachigen Kunden haben werden. Diese Schulprojekte sind personenbezogen, d.h. abhängig davon, dass die (beiden) Fachlehrkräfte, die auch die Unterrichtskompetenz für DaF besitzen, für den besagten Unterricht zur Verfügung stehen. In den Schuljahren, in denen das nicht der Fall ist, wird dieser Unterricht in der Muttersprache der SchülerInnen gehalten.

Zum anderen wurden und werden an einigen Grundschulen (*barneskoler*, 1.-7. Klasse) in Tromsø zeitlich begrenzte Unterrichtsprojekte auf Deutsch durchgeführt. Dabei kommen SchulassistentInnen aus Deutschland, vermittelt durch europäische Austauschprogramme, zum Einsatz, die teilweise auch von Lehramtsstudierenden der Universität Tromsø unterstützt werden. Durchgeführt wurden bis jetzt Projekte in den Bereichen Sport, Musik, Geschichte, Gesellschaftskunde, Kunst und Mathematik.

Erwähnt werden sollte außerdem, dass es an der Deutschen Schule in Oslo (www.deutscheschule.no, besucht am 1.10.2013) deutschsprachigen Fachunterricht gibt. Dieser Unterricht wird jedoch vor allem von SchülerInnen besucht, für die Deutsch ihre Muttersprache ist oder die bereits längere Auslandsaufenthalte in deutschsprachigen Ländern hinter sich haben und z.B. mit ihren Eltern mehrere Jahre lang in der Bundesrepublik gelebt haben. Der Unterricht an dieser Schule wird fast ausschließlich von Lehrkräften erteilt, die Deutsch als Muttersprache haben.

3. Möglichkeiten, die CLILiG-Unterricht eröffnet

Zu den Vorzügen des CLIL-Unterrichts gehört es, dass die Lernenden die zu erlernende Fremdsprache im Fachunterricht eines Nicht-Sprachenfachs verwenden und somit die Fremdsprache weniger als Lernobjekt und mehr als Kommunikationssprache in diesem Unterricht verstanden wird (vgl. Coyle, Hood & Marsh 2010). Die Lernenden benutzen die Sprache, weil sie im Lehrbuch des Sachfachs und von der unterrichtenden Lehrkraft in diesem Fach herangezogen wird und das Fach selbst somit mit der Fremdsprache assoziiert wird. Wird die Fremdsprache von Lehrkraft und SchülerInnen als Kommunikationssprache akzeptiert und in Gebrauch genommen, eröffnet das die Möglichkeit, authentische Sprachverwendungssituationen im Sachunterricht zu schaffen, die sich deutlich von denen im traditionellen Fremdsprachenunterricht unterscheiden, da die Fremdsprache nun ausschließlich als Kommunikationsmittel und Vermittlungssprache im Einsatz ist. Der Erwerb von adäquaten sprachlichen Hilfsmitteln und z.B. einem geeigneten Wortschatz ähnelt zwar der Arbeit im Fremdsprachenunterricht, geschieht jetzt aber mit dem Ziel,

durch den Fremdsprachenerwerb dazu in der Lage zu sein, sich die fachlichen Inhalte des Sachfachs anzueignen. Der Fremdsprachenerwerb konzentriert sich deshalb nicht länger ausschließlich auf sich selbst, sondern erhält durch den CLIL-Unterricht ein weiteres Verwendungsziel für die Fremdsprache.

Findet der deutschsprachige Fachunterricht parallel zum traditionellen Deutschunterricht an den norwegischen Schulen statt, gibt das den SchülerInnen die Möglichkeit, Deutsch statt ausschließlich drei bis vier Wochenstunden im traditionellen Fremdsprachenunterricht zusätzlich drei bis vier Wochenstunden lang im CLILiG-Unterricht zu verwenden. Dies vergrößert im Idealfall die Inputzeit auf das Doppelte. Zudem besteht die erweiterte Inputzeit hauptsächlich aus sachfachbezogener Rezeption und Produktion auf Deutsch, ohne dass der Hauptfokus auf dem eigentlichen Fremdsprachenerwerb liegt.

Der erweiterte Input im CLILiG-Fach eröffnet des Weiteren die Möglichkeit dafür, die Mehrsprachigkeitskompetenz der SchülerInnen zu trainieren, da bei der Rezeption und Produktion im CLILiG-Fach problemlos und auf natürliche Weise Bezüge zu der Muttersprache Norwegisch, der 1. Fremdsprache Englisch und eventuellen weiteren Fremdsprachen, die die SchülerInnen kennen, hergestellt werden können.

Da den norwegischen SchülerInnen aufgrund der starken Anglizierung der norwegischen Gesellschaft und Kultur kaum die Möglichkeit geboten wird, außerhalb des Fremdsprachenunterrichts Input in Tertiärsprachen, d.h. Fremdsprachen mit Ausnahme von Englisch, zu suchen, bietet der CLIL-Unterricht in Deutsch und den anderen Tertiärsprachen auch eine wünschenswerte Gelegenheit, die Tertiärsprache außerhalb des Fremdsprachenunterrichts als Kommunikationssprache zu erleben.

Die intensivere Auseinandersetzung mit der aktuellen Sprache im Klassenzimmer erweitert also den Kontakt mit der Zielsprache in Bezug auf sowohl die Rezeption als auch die eigene Sprachproduktion und sollte somit die Sprachverwendungskompetenz der betreffenden SchülerInnen deutlich steigern können.

Mehrjähriger kontinuierlicher CLILiG-Unterricht, wie er z.B. am Valuas-College in Venlo/Niederlande angeboten wird (www.valuascollege.nl, besucht am 1.10.2013), erweitert die Sprachkompetenz der SchülerInnen in bedeutendem Ausmaß. Die CLILiG-SchülerInnen an diesem College erreichen beim Abitur ein Sprachniveau in Höhe von B2/C1 (GER), was sich stark von dem Sprachniveau norwegischer AbiturientInnen unterscheidet, die selbst nach fünfjährigem Unterricht an *ungdomsskole* (8.-10. Klasse) und *videregående skole* (Deutschunterricht in 11. und 12. Klasse) im Höchstfall das Niveau A2 (GER) erreichen.

4. Herausforderungen, die durch die Einführung von CLILiG-Unterricht entstehen

Wenn Erfahrungen in anderen Ländern deutlich zeigen, dass man mithilfe von CLIL-Unterricht das sprachliche Kompetenzniveau der SchülerInnen deutlich verbessern könnte, ergibt sich zwangsläufig die Frage, warum diese Unterrichtsform in Norwegen trotzdem kaum Verwendung findet. Die Gründe dafür sind in mehreren Bereichen zu suchen.

4.1. Die Sprachkompetenz der Lehrkraft

Guter CLIL(iG)-Unterricht erfordert kompetente CLIL(iG)-Lehrer. Die Lehrkraft, die ihr Sachfach auf Deutsch oder in einer anderen Tertiärsprache unterrichten möchte, muss grundsätzlich über die erforderliche Doppelkompetenz verfügen. Das bedeutet, dass man erwarten können muss, dass die Lehrkraft sowohl die Unterrichtskompetenz im Sachfach besitzt als auch über die notwendigen Sprachkenntnisse verfügt, um das eigene Sachfach in der Fremdsprache an Nicht-MuttersprachlerInnen zu vermitteln. Gerade dieser Aspekt der Vermittlung an Nicht-MuttersprachlerInnen darf nicht unterschätzt werden, da es eben nicht ausschließlich um die Sprachkenntnisse der Lehrkraft geht, sondern zusätzlich auch um ihr Vermögen, diese Sprachkenntnisse bei der Vermittlung des Sachfachs an Nicht-MuttersprachlerInnen adäquat einsetzen zu können. Auf diese didaktischen Fertigkeiten wird anschließend

Beate Lindemann (2013), CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 57-68. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf.

noch gesondert eingegangen. An dieser Stelle bleibt jedoch festzuhalten, dass die Lehrkraft eine gute sprachliche Grundkompetenz besitzen muss, um in der fremden Sprache Unterricht durchführen zu können.

Im europäischen Zusammenhang geht man zumeist davon aus, dass „muttersprachenähnliche“ Voraussetzungen wünschenswert seien. Dies wird jedoch in Norwegen in den wenigsten Fällen eine realistische Kompetenzforderung sein können, da selbst Tertiärsprachenlehrkräfte nur selten über eine Sprachkompetenz höher als B1/B2 nach GER verfügen.¹ Nichtsdestotrotz muss gerade für CLIL(iG)-Lehrkräfte eine gute Sprachkompetenz verlangt werden, die keinesfalls unter den Anforderungen an „reine“ Sprachenlehrkräfte angesetzt werden darf. Der oder die CLIL(iG)-Lehrende muss in der Lage sein, seinen bzw. ihren Unterricht in der Muttersprache Norwegisch und in der Tertiärsprache durchzuführen und didaktisch gut durchdacht zwischen den Sprachen zu wechseln. Die Verwendung der Muttersprache darf keinesfalls darin begründet sein, dass der Lehrkraft die geeignete Sprachkompetenz für das sprachlich angemessene Unterrichten in der Zielsprache fehlt. Außerdem muss er oder sie zusätzlich über den Fachwortschatz des Sachfachs verfügen und die Zielsprache als Klassenzimmersprache heranziehen können.

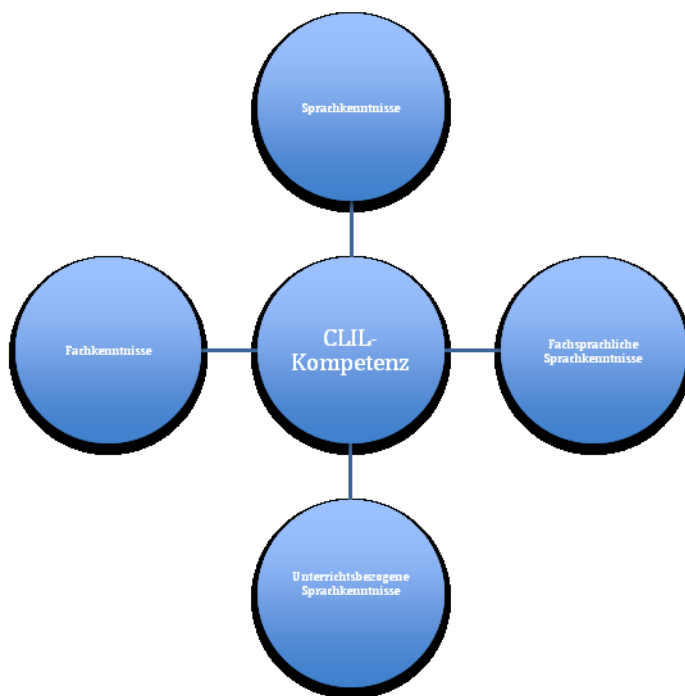


Abb. 1: Sprachliche Kompetenzen der Lehrkraft

4.2. Die CLIL-didaktische Lehrerkompetenz

Das Unterrichten von Sachfachunterricht in der 2. Fremdsprache erfordert von der Lehrkraft besondere didaktische Kompetenzen, die über die didaktischen Kompetenzen des Unterrichts im Sachfach hinausgehen.

Beate Lindemann (2013), CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 57-68. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf.

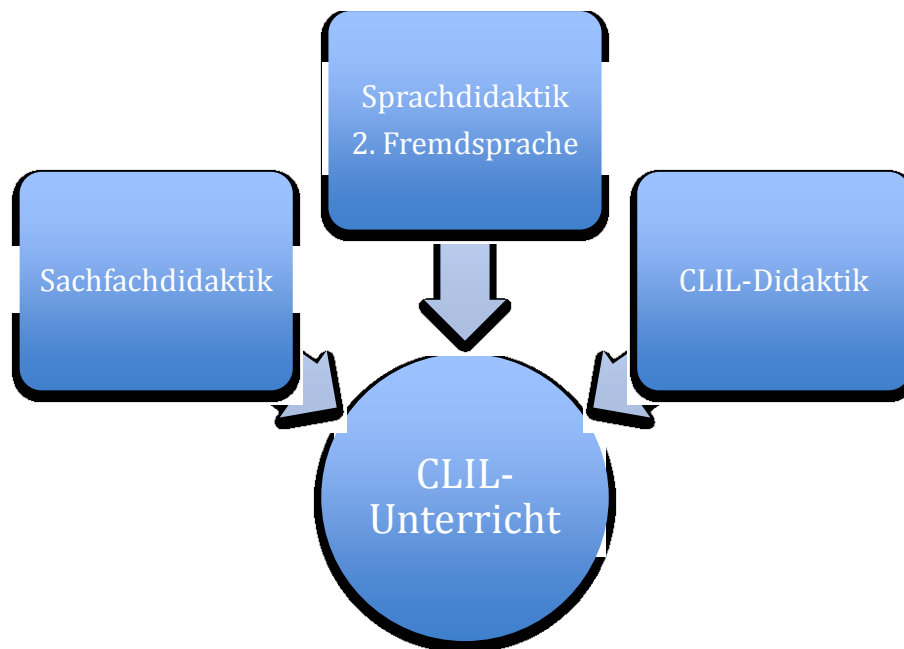


Abb. 2: CLIL-Didaktik

Dabei geht es z.B. darum, die 2. Fremdsprache angemessen als Unterrichtssprache zu verwenden, um dadurch gezielt sowohl das jeweilige Sachfachwissen als auch sprachliches Wissen und sprachliche Fertigkeiten zu vermitteln. Dass die Lehrkraft die 2. Fremdsprache gut genug beherrschen muss, um mit ihrer Hilfe CLIL-Unterricht im Sachfach anzubieten, versteht sich von selbst. Trotzdem ist gerade der Aspekt, dass es sich bei der Unterrichtssprache um die 2. Fremdsprache der SchülerInnen handelt, von großer Bedeutung. CLIL-Unterricht soll Sachfachwissen weitergeben, aber gleichzeitig auch durch den Unterricht selbst dazu beitragen, die Sprachlernprozesse der SchülerInnen zu aktivieren.

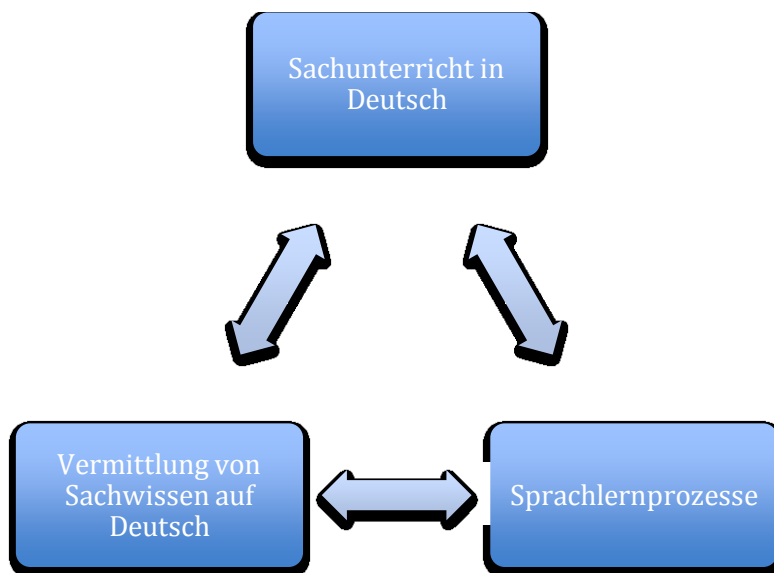


Abb. 3: CLILiG-Unterricht: Vermittlung von Sachwissen und Aktivierung von Sprachlernprozessen

In der norwegischen Lehrerbildung gibt es bis jetzt nur bedingt Möglichkeiten, die angehenden Lehrkräfte auf CLIL-Unterricht vorzubereiten. Es gibt zurzeit nur einen nordischen e-learning-Kurs, der im Rahmen eines gemeinsamen nordischen Nordplus-Projekts² entwickelt wurde, der Fachlehrkräften einen ersten Einblick in die CLIL(iG)-Didaktik ermöglicht. In den norwegischen Lehrerbildungsprogrammen für Fremdsprachenlehrkräfte wird dem CLIL-Aspekt wenig Beachtung geschenkt, da die wenigsten Lehrerbildenden über Expertenwissen auf diesem Gebiet verfügen, geschweige denn eigene Erfahrungen auf diesem Bereich gesammelt haben. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass die CLIL-Didaktik zudem vor allem auch in der Sachfachdidaktik verankert sein muss, da erst die Verknüpfung des Sachfachs mit der Fremdsprache das Besondere des CLIL-Unterrichts ausmacht. In den einschlägigen Sachfachdidaktiken sucht man allerdings noch immer vergeblich nach ersten Hinweisen auf CLIL-Aspekte.

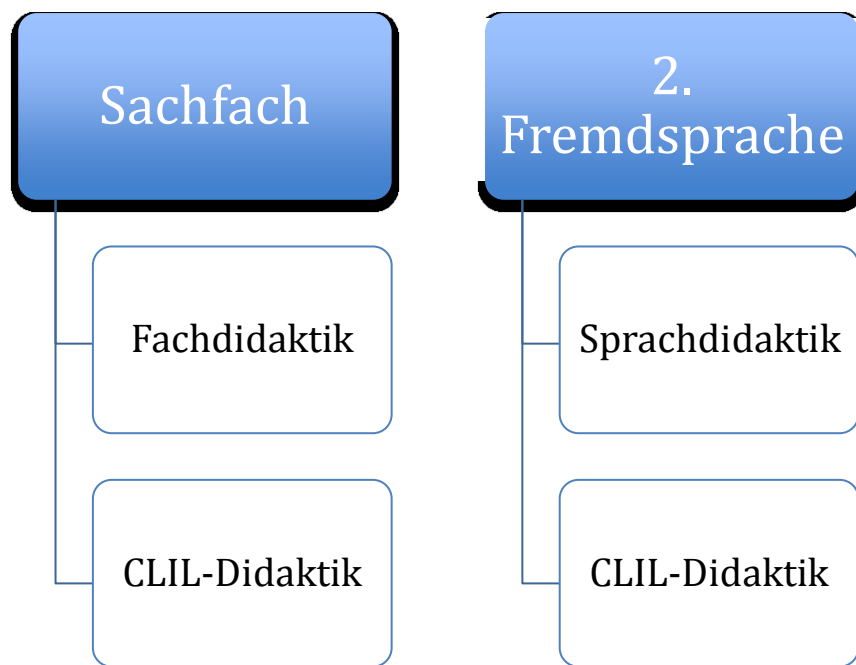


Abb. 4: CLIL-Didaktik als Ergänzung zur Sachfachdidaktik und zur Sprachdidaktik

Es lässt sich also zusammenfassen, dass es im Bereich der CLIL-Didaktik noch große Desiderata gibt und die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf einen eventuellen CLIL-Unterricht noch völlig dem Zufall und dem persönlichen Engagement des Einzelnen überlassen zu sein scheint.

4.3. Grundlegende SchülerInnenkompetenzen

Unterricht auf Deutsch in einem Sachfach setzt im Idealfall voraus, dass die SchülerInnen u.a. bereits in der Lage sind, (eventuell vereinfachte) Sachtexte auf Deutsch zu verstehen, sich in einfacher Sprache auf Deutsch schriftlich und mündlich verständlich zu machen und an Gesprächen in einfacher Sprache zu einem vorbereiteten Thema teilzunehmen. Die SchülerInnen sollten deshalb vor Beginn des CLILiG-Unterrichts bereits mindestens ein, zwei Jahre lang Deutsch gelernt haben, um über mehr als basale Grundfertigkeiten in der Fremdsprache zu verfügen.

Ausgehend von den zurzeit geltenden schulpolitischen Gegebenheiten bietet sich deshalb ausschließlich die Oberstufe (*videregående skole*, 11.-13. Klasse) für diesen Typ des Unterrichts an. Zu Beginn der Oberstufenausbildung haben die SchülerInnen (im Idealfall) drei Jahre lang Deutsch gelernt und verfügen dann (eventuell und ebenfalls im Idealfall) über die sprachlichen Grundkenntnisse, die der CLILiG-Unterricht erfordert.

Beate Lindemann (2013), CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 57-68. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf.

Im Bereich der Oberstufenausbildung gibt es zudem mehrere Fächer³, die sich für CLILiG-Unterricht eignen würden. Besonders gut für CLILiG passend scheinen dabei einjährige, abgeschlossene Kurse zu sein, die von den Schulen nach Bedarf sowohl traditionell in der Muttersprache als auch als CLILiG-Unterricht angeboten werden könnten.⁴

Die Erfahrungen anderer vergleichbarer Länder wie z.B. Schweden und die Niederlande zeigen, dass Fächer wie Kunst, Sport, Musik, Geographie, Geschichte, Politik u.ä., die auch in Norwegen für diese Altersgruppe oft in Form von einjährigen Kursen angeboten werden, gut für CLILiG-Unterricht geeignet sind.

Das Angebot der Oberstufenausbildung in Norwegen umfasst auch Ausbildungsprogramme (*utdanningsprogrammer*), die berufsbildend sind und auf spezifizierte Berufsausbildungen vorbereiten, die meist mit einer anschließenden zweijährigen Ausbildungszeit in einem Ausbildungsbetrieb verbunden sind.⁵ Viele dieser Ausbildungsprogramme lassen sich mit europäischen Austauschprogrammen kombinieren, die berufsbildende Aufenthalte im deutschsprachigen Ausland legitimieren und unterstützen.⁶ Auf diese Weise kann der CLILiG-Unterricht in diesen Ausbildungsprogrammen einerseits die SchülerInnen auf berufsbildende Auslandsaufenthalte und beispielsweise berufsbezogene Hospitationen und Praktika in deutschsprachigen Betrieben vorbereiten, die zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität beitragen und gleichzeitig den Ausbildungsfokus erweitern. Andererseits bereitet der CLILiG-Unterricht in Verbindung mit diesen Auslandsaufenthalten die SchülerInnen auf ihr späteres globalisiertes Berufsleben vor und ermöglicht ihnen einen Einblick in und erste Erfahrungen mit dem angestrebten Berufsfeld außerhalb des eigenen Heimatlandes.

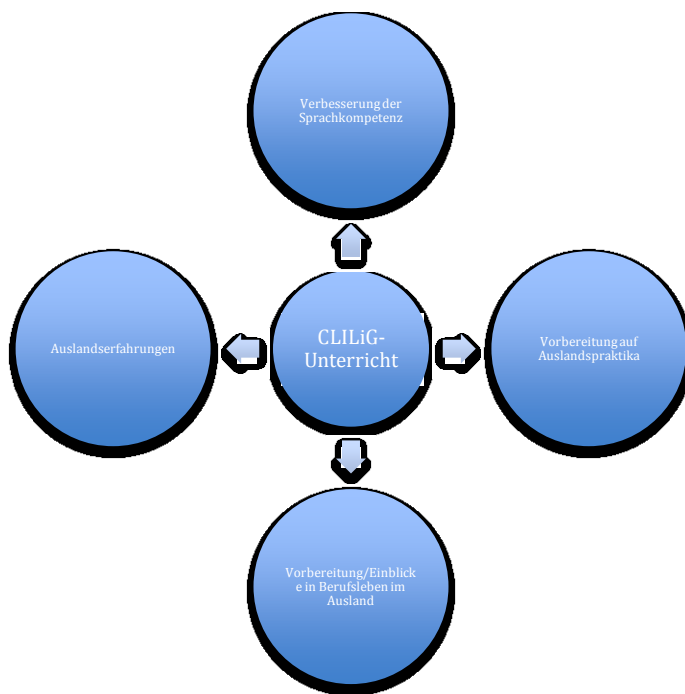


Abb. 5: CLILiG in berufsvorbereitenden Ausbildungsprogrammen

Dieser Mehrwert, der durch CLILiG-Unterricht in diesen Ausbildungsprogrammen ermöglicht wird, kann bereits in der Vorbereitungsphase an der *ungdomsskole* und während der Ausbildung selbst zur Förderung und Stabilisierung der Sprachlernmotivation der SchülerInnen genutzt werden. Denn neben den ausreichenden grundlegenden Sprachkenntnissen der SchülerInnen ist auch eine ausreichende Sprachlernmotivation (ausgerichtet auf die Zielsprache Deutsch) auf Seiten der CLILiG-Unterricht-TeilnehmerInnen von größter Wichtigkeit. Die Teilnahme am fachlichen CLILiG-Unterricht erfordert zweifellos eine gewisse „Mehr-Arbeit“ von den SchülerInnen im Vergleich zu traditio-

Beate Lindemann (2013), CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 57-68. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf.

nellen Unterrichtsangeboten in der Muttersprache. Der erweiterte Arbeitseinsatz der SchülerInnen, da man sich nicht nur mit dem fachlichen Inhalt, sondern auch mit der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung beschäftigen muss, setzt dabei voraus, dass die teilnehmenden SchülerInnen über die nötige Sprachlernmotivation bezogen auf Deutsch verfügen, um sich dieser zusätzlichen Belastung zu stellen.

Die Tromsøer Erfahrungen an Grundschulen haben gezeigt, dass auch kürzere Projektperioden, z.B. über zwei bis drei Monate hinweg, mit GrundschülerInnen (1.-7. Klasse) durchaus fruchtbar sein können, auch wenn die TeilnehmerInnen zu Beginn des CLILiG-Unterrichts noch nicht über Deutschkenntnisse verfügen. Hier scheinen sich besonders so genannte praktische Fächer zu eignen, bei denen der Unterricht durch die intensive Kommunikation zwischen Lehrkraft und SchülerInnen geprägt ist, und Dinge, die sprachliche Verständnisprobleme implizieren, auch non-verbal oder in der Muttersprache vermittelt werden können. CLILiG-Unterricht an Grundschulen ohne begleitenden Deutschunterricht⁷ kann dabei natürlich nicht das Ziel haben, den traditionellen Deutschunterricht zu ersetzen, sondern kann vor allem zur Entwicklung einer basalen mündlichen (und eventuell schriftlichen) kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf Seiten der SchülerInnen und zur Entwicklung einer starken Sprachlernmotivation vor Beginn des traditionellen Deutschunterrichts genutzt werden.

4.4. Bildungspolitische Weichenstellungen

Im vorangegangenen Text wurden bereits einige Faktoren erwähnt, die bis jetzt eine breitere Einführung von CLILiG-Unterricht, d.h. über projektbezogene, schulinterne Angebote hinaus, erschweren. Auf diese und weitere noch nicht erwähnte bildungspolitisch verankerte Faktoren soll im Folgenden eingegangen werden.

4.4.1. Obligatorischer Unterricht in der 2. Fremdsprache

Wie bereits erwähnt setzen CLILiG-Angebote im Idealfall eine ausreichende Sprachkompetenz der SchülerInnen voraus. Ein obligatorischer Unterricht in der 2. Fremdsprache während der gesamten *ungdomsskole*, d.h. ab der 8. bis einschließlich der 10. Klasse, würde dazu beitragen, diese Grundkompetenz sicherzustellen. Nach drei Jahren zielgerichtetem Sprachunterricht wären CLILiG-Angebote (und CLIL-Angebote in den anderen 2. Fremdsprachen) für die SchülerInnen bereits sprachlich gesehen attraktiver als jetzt, da sie sich mit ihren dann erreichten sprachlichen Grundkenntnissen der CLIL-Herausforderung mehr gewachsen fühlen würden, zumal der CLIL-Unterricht dann von fortgeschrittenem Unterricht in der 2. Fremdsprache im vierten und fünften Unterrichtsjahr begleitet werden würde. Obligatorischer Unterricht in der 2. Fremdsprache an der *ungdomsskole* wäre deshalb eine der wichtigsten Änderungen, die zu einer Einführung von CLIL-Unterricht in der 2. Fremdsprache beitragen könnte. Eine solche Änderung kann nur mit bildungspolitischen Veränderungswünschen einhergehen, die sich dafür einsetzen, norwegischen SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, die Zielvorstellungen der gemeinsamen europäischen Sprachenpolitik (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0003_de.htm, besucht am 1.10.2013) zu erreichen, als europäischer Bürger mit guten kommunikativen Kenntnissen in zwei Fremdsprachen neben der Muttersprache die nationale Schulbildung abzuschließen.

4.4.2. Unterricht in 2. Fremdsprachen bereits an der Grundschule

Auch die Einführung von obligatorischen Unterrichtsangeboten in 2. Fremdsprachen bereits an der Grundschule (1.-7. Klasse) würde die Weichen dafür stellen, dass Sachfachunterricht an der *ungdomsskole* (8.-10. Klasse) und an der Oberstufe (*videregående skole*) fakultativ auch als CLIL-Unterricht in 2. Fremdsprachen (begleitet von traditionellem Unterricht in der 2. Fremdsprache) angeboten werden kann. Ein früherer Start der Unterrichtsangebote in der 2. Fremdsprache würde also sowohl allein betrachtet die Zielkompetenzerwartungen des Tertiärsprachenunterrichts erhöhen, als auch dazu beitragen, dass CLIL-Unterricht in 2. Fremdsprachen gezielt ab der 8. Klasse bis zum Abitur in fakultativen Kursen zum Einsatz kommen kann.⁸

Beate Lindemann (2013), CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 57-68. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf.



Abb. 6: Früherer Unterricht in den 2. Fremdsprachen, früherer und mehr CLIL-Unterricht und Verbesserung der Sprachkompetenz

4.4.3. „Belohnung“ für AbsolventInnen von CLIL-Kursen

Wie bereits mehrfach angesprochen wurde, darf die Tatsache, dass CLIL-Unterricht mehr von den SchülerInnen fordert als traditioneller Unterricht in der Muttersprache, nicht unterbewertet werden. Für einige SchülerInnen ist obligatorischer CLIL-Unterricht vermutlich zu anspruchsvoll und außerhalb ihres schulischen Leistungsvermögens. CLIL-Unterricht sollte deshalb, soweit möglich, ein fakultatives Angebot sein. Dieser freiwillige Aspekt setzt jedoch voraus, dass die zusätzlichen Anforderungen des CLIL-Unterrichts nicht als „Strafe“ empfunden werden, und die teilnehmenden SchülerInnen neben den erweiterten Sprachfertigkeiten auch eine individuelle schulische „Belohnung“ für ihre Teilnahme am CLIL-Unterricht erhalten. Extrapunkte bei der Bewerbung um Studienplätze sind nur ein Beispiel für eine offizielle Wertschätzung von CLIL-Unterricht. Solche Extrapunkte wären ein gut sichtbares Symbol dafür, dass das Ausbildungssystem gute Kenntnisse und Fertigkeiten in der 2. (und weiteren) Fremdsprache(n) zu schätzen weiß und auch offiziell Unterrichtsangebote in diesen Sprachen fördert.

4.4.4. Sprachliche Forderungen in Ausbildungsprogrammen der Schulen und Studienprogrammen der Hochschulen und Universitäten

In ähnlicher Weise werden Forderungen innerhalb der Ausbildungsprogramme und Studienangebote wirksam, die von den BewerberInnen bestimmte sprachliche Voraussetzungen verlangen und darauf aufbauend CLIL-Unterricht in solchen 2. Fremdsprachen als obligatorische Angebote voraussetzen, die im Rahmen der jeweiligen Ausbildung als angemessen angesehen werden können. Als gutes Beispiel können die deutschsprachigen CLIL-Angebote in Ausbildungen herangezogen werden, die auf die nordische Tourismusbranche vorbereiten, in der deutsche TouristInnen eindeutig die größte Kundengruppe ausmachen. Deutschsprachige Angebote lassen sich aber auch z.B. in Ausbildungen im Bereich der Automobil- und Elektrobranche vertreten. Darf die Oberstufen-Schule für diese Ausbildungen bereits CLIL-Unterricht in der 2. Fremdsprache als obligatorisches Angebot ankündigen, werden die interessierten SchülerInnen bereits frühzeitig zielbewusst die jeweilige Fremdsprache lernen, um sich für Schul- bzw. Studienplätze qualifizieren zu können. Solche Regulierungsmaßnahmen setzen jedoch eindeutige und deutliche Weichenstellungen in der Bildungspolitik voraus, die es den Schulen erlauben, Kompetenzforderungen auch im Bereich der Fremdsprachen zu stellen.



Abb. 7: Sprachliche Forderungen der Schulen und ihre Konsequenzen

4.4.5. Sprachliche Forderungen der Arbeitgeber

Letztendlich bereitet die schulische Ausbildung (und eventuelle weitere CLIL-Angebote an den Hochschulen und Universitäten) auf eine Berufstätigkeit in der privaten Wirtschaft oder im öffentlichen Dienst vor. Deutlich formulierte Kompetenzforderungen bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse erwünschter MitarbeiterInnen von Seiten der Arbeitgeber können wahrscheinlich als wichtigstes Mittel eingesetzt werden, um dem CLIL-Unterricht in den 2. Fremdsprachen zu einem passenden Stellenwert im Ausbildungssystem zu verhelfen. Gute praktische Sprachfertigkeiten auf dem Sprachniveau B1/B2 (GER) sind am ehesten mithilfe einer Kombination aus traditionellem Fremdsprachenunterricht und gleichzeitigem CLIL-Unterricht erreichbar. Da im CLIL-Unterricht die praktische Verwendung der jeweiligen Sprache im Unterricht im Mittelpunkt steht, kann die erfolgreiche Teilnahme an CLIL-Unterricht für den späteren Arbeitgeber als Garantie für die praktischen Sprachverwendungsfertigkeiten des Bewerbers herangezogen werden.



Abb. 8: Deutlich formulierte sprachliche Forderungen von Seiten der Arbeitgeber und ihre Konsequenzen

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es bildungspolitischer Maßnahmen bedarf, die guten Sprachkenntnissen in der 2. Fremdsprache mehr Status zukommen lassen und dafür sorgen, dass Ausbildungsprogramme an Oberstufen, Hochschulen und Universitäten Sprachkenntnisse in der 2. Fremdsprache auf einem konkret angegebenen Niveau verlangen können, um danach eventuell sogar obligatorischen CLIL-Unterricht anbieten zu können, der sowohl die Sprachfertigkeiten der TeilnehmerInnen festigt und steigert als auch der gesamten Ausbildung der TeilnehmerInnen einen gewissen Mehrwert verleiht, der diese von einer Ausbildung unterscheidet, die ausschließlich in der Muttersprache durchgeführt wird.

5. Zusammenfassung der wichtigsten Maßnahmen

In diesem Aufsatz wurde diskutiert, welche Grundvoraussetzungen die Einführung von CLILiG-Unterricht, stellvertretend für CLIL-Unterricht in anderen 2. Fremdsprachen, in Norwegen begünstigen würden. Gerade weil in diesem Land Kenntnissen in der 2. Fremdsprache bis jetzt nur ein geringer Stellenwert zugesprochen wird und die meisten SchülerInnen nach ihrer schulischen Ausbildung über nur basale Sprachkenntnisse verfügen, eignet sich der CLIL-Unterricht in der 2. Fremdsprache, um mithilfe dieses Unterrichts die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden im Laufe der kurzen Schulzeit beträchtlich zu verbessern und damit dem großen Bedarf an zufriedenstellenden Sprachkenntnissen von Seiten späterer Arbeitgeber entgegenzukommen.

Es wurde dabei unterstrichen, dass davor vor allem umfassende bildungspolitische Maßnahmen durchgeführt werden müssen, die sicherstellen, dass die SchülerInnen mit den notwendigen Grundkenntnissen „ausgestattet“ werden, bevor z.B. in den Oberstufen CLIL-Unterricht in den 2. Fremdsprachen angeboten wird. Darüber hinaus muss dafür Sorge getragen werden, dass sich die CLIL-Lehrkräfte die nötigen sprachlichen und didaktischen Kenntnisse aneignen können, um in ihrem Sachfach in der Fremdsprache unterrichten zu können. Dies setzt wiederum voraus, dass sowohl in der Lehrerausbildungsphase von Sprachen- und Sachfachlehrkräften als auch in Fortbildungsveranstaltungen auf die CLIL-Thematik Bezug genommen wird.

Literatur

- Coyle, Do; Philip Hood & David Marsh (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindemann, Beate (2006 a), *CLILiG: Situationsbeschreibung in Norwegen* [Online unter <http://clilig.uta.fi/ergebnisse/>. 01. Oktober 2013].
- Lindemann, Beate (2006 b), *CLILiG: Ergebnisse der Erhebung für Norwegen* [Online unter <http://clilig.uta.fi/ergebnisse/>. 01. Oktober 2013].
- Lindemann (2013), [Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe \(1.-7. Klasse\)](#). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, im vorliegenden Heft.
- Lindemann, Beate (in Arbeit), „Wieviel Sprache braucht man eigentlich als Fremdsprachenlehrer?“ Zur Einschätzung der sprachlichen Kompetenz bei norwegischen Fremdsprachenlehrkräften (Arbeitstitel).
- Vold, Eva T. & Gerard Doetjes (2012), Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: Gapet mellom behov og etterspørsel. *Acta Didactica Norge* 6: 1, Art. 5.

Anmerkungen

¹ Die Vorschriften für die Anstellung von Lehrkräften schreiben vor, dass Lehrkräfte an der *ungdomsskole* (8.-10. Klasse) nur 1 Semester (30 ECTS) Fachausbildung benötigen, Lehrkräfte an der *videregående skole* („gymnasiale) Oberstufe“, 11.-13. Klasse) nur 2 Semester (60 ECTS). Erfahrungsgemäß entspricht das einem Kompetenzniveau von A2 bzw. B1 (siehe auch Lindemann, in Arbeit).

² Das nordische CLILiG-SCAN-Projekt (<http://site.uit.no/CLILIG-SCAN>) wurde von Nordplus gefördert und entwickelte einen gemeinsamen Fortbildungskurs für nordische CLILiG-Lehrkräfte. Dieser Kurs wird in einer Kooperation zwischen den Universitäten in Tromsø (Norwegen), Tampere (Finnland) und Göteborg (Schweden) unterrichtet und wurde als e-learning-Kurs konzipiert.

³ An den Oberstufen gibt es einen Fächerkanon, der aus Fächern wie z.B. Norwegisch besteht, die von allen Schüle-

rInnen belegt werden müssen, und Fächern, die aus einem Fächerpool nach genau festgelegten Regeln gewählt werden können. Hinzu kommen die berufsbezogenen Fächer der berufsvorbereitenden Ausbildungsprogramme (*utdanningsprogrammer*), siehe auch www.udir.no, besucht am 1.10.2013. Die meisten dieser Fächer werden als einjährige, in sich abgeschlossene Kurse unterrichtet.

⁴ Da die Schulen (bis jetzt) keine besonderen Vorkenntnisse der SchülerInnen einfordern können, können CLILiG-Kurse nur parallel zu muttersprachlichen Kursen und/oder CLIL-Kursen in anderen Fremdsprachen angeboten werden. An norwegischen Schulen ist es üblich, bei den Klasseneinteilungen keine Rücksicht auf eventuellen Fremdsprachenunterricht zu nehmen und die SchülerInnen aller Klassen einer Jahrgangsstufe in den Fremdsprachenstunden in den jeweiligen Sprachunterricht zu schicken. In den Klassenverbänden selbst sitzen SchülerInnen mit den unterschiedlichsten Fremdsprachenkenntnissen zusammen.

⁵ Eine (norwegischsprachige) Übersicht über diese Ausbildungsprogramme findet man auf <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-utdanningsprogram/>, besucht am 1.10.2013.

⁶ Siehe hierzu die Übersicht bei <http://siu.no/Videregaaende-opplaering>, besucht am 1.10.2013.

⁷ Es gibt zurzeit offiziell keine Unterrichtsangebote in der 2. Fremdsprache an norwegischen Grundschulen, so dass kein begleitender Sprachunterricht möglich ist. Allerdings gibt es z.B. in Oslo Wahlfachunterricht in 2. Fremdsprachen für viele GrundschülerInnen, da die städtische Schulverwaltung im Rahmen ihrer Verwaltungskompetenz solche Angebote zusätzlich zum offiziellen und obligatorischen Schulfachangebot zur Wahl stellen kann.

⁸ Siehe hierzu auch den Beitrag von Lindemann (2013), [Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehre-
ausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -
lehrerinnen für die Primarstufe \(1.-7. Klasse\)](#) in der vorliegenden Ausgabe von ZIF, außerhalb des Schwerpunkts.