

Rezensionen

Ausgabe 26, Rezension 4, Juni 2024

Zuzana Münch-Manková (Universität Augsburg) rezensiert:

Gierlinger, Erwin M.; Döll, Marion & Keplinger, Gudrun (2023): *TALK in multilingual classrooms. Teacher's awareness of language knowledge in secondary education. Münster/New York: Waxmann, 360 Seiten. Print-ISBN 978-3-8309-4652-6, E-Book-ISBN 978-3-8309-9652-1.*

Der englischsprachige Sammelband über das Fach- bzw. Inhaltslernen durch *zusätzliche*¹ Sprachen in einer Migrationsgesellschaft (*Content Learning through Additional Languages in a Migration Society: CALM*) ist vor dem Hintergrund einer CLIL²-Konferenz in Linz³ im Jahr 2020 entstanden und umfasst dreizehn – mehr theorie- und praxisbasierte als empirische – Beiträge und einen zusammenfassenden Epilog inklusive didaktischer Implikationen.

Die zwei ersten Beiträge von **Döll** und **Gierlinger** (Hrsg.) sowie **Gierlinger** stellen einen theoretischen Rahmen dar, der eine Basis für die zukünftige Professionalisierung von angehenden und praktizierenden Lehrkräften in CALM-Programmen darstellen kann. Der erste Beitrag bietet eine theoretische Grundlage zum Konzept der kritischen Sprachbewusstheit und plädiert für den respektvollen Umgang mit translingualen Identitäten auf Seiten der Schülerschaft sowie der Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Superdiversität (Vertovec 2007), die auf die Vielfalt von Sprachen, Kulturen, Religionen und Qualifikationen in Einwanderungsländern hinweist (S. 7). Ferner wird eine ausführliche Übersicht über vorhandene Modelle⁴ der zwei- oder mehrsprachigen Bildung präsentiert und aus der Perspektive der Migrationspädagogik diskutiert. Die tabellarische Übersicht (vgl. S. 16-19) führt die fünf Haupttypen der CALM-Programme ein, die ein Kontinuum von eher bi- oder multilingualen (wie z.B. CLIL) bis hin zu monolingualen Programmen darstellen und nach fünf Schlüsseldimensionen (Sprach- und Lernziele, Institutionelle Rahmenbedingungen, Schülerschaft, Lehrkräfte und Mehrsprachigkeitsdidaktik) eingeordnet werden. Zentral in CALM-Programmen ist dabei der Begriff der *Language Awareness (LA)*, der im deutschsprachigen Raum für die Kontexte des fachlichen Lernens um das Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (Tajmel 2017) erweitert wurde. Neben den linguistischen inkludiert das Konzept auch rechtliche, soziologische und machtpolitische Aspekte. CALM-Lehrkräfte sollten demnach Sprachbewusstheit erlangen, um diversitätssensibel und diskriminierungskritisch unterrichten zu können. Die Autor*innen gehen gleichzeitig der Frage nach, warum Sprachbildungsmodellen, die Migrationssprachen einbeziehen, mit Skepsis begegnet wird, während Modelle, die Mehrsprachig-

¹ Das Adjektiv „zusätzliche“ (additional) Sprache entspricht den Autor*innen nach besser als Zweit- oder Fremdsprache der Tatsache, dass die meisten Schüler*innen bereits mehr als eine Sprache beherrschen oder zusätzliche Sprachen im Rahmen des schulischen Lehrplans kennengelernt haben.

² *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* wird ins Deutsche unterschiedlich übersetzt, des Öfteren als Inhalts- und Sprachintegriertes Lernen.

³ CCLA – CLIL Conference Linz Austria: [https://ph-ooe.at/ccla-20 \[03.05.24\]](https://ph-ooe.at/ccla-20 [03.05.24]).

⁴ Aufbauend auf Dalton-Puffer (2007), die auf www.content-english.org über fast 40 unterschiedliche CLIL-Programmvarianten berichtet.

keit in den klassischen Fremdsprachen einbeziehen (z.B. CLIL für Englisch), als besonderer Gewinn angesehen werden. Aus der migrationspädagogischen Perspektive werden (Neo-) Linguizismus und sprachassimilativer Habitus (Döll 2019) als Ursachen genannt. Als gegensteuerndes Professionalisierungsangebot wird ein Oktant (OCALM)⁵ – eine Art dreidimensionale Matrix mit acht Feldern – vorgestellt, die den Lehrkräften eine schnelle Zuordnung der eigenen bi- oder multilingualen Praktiken mit konkreten Unterrichtsszenarios (vgl. Tabelle auf S. 31) entlang der Explizitheit ihrer sprachbezogenen Interventionen (1. Dimension), der Anzahl zusätzlicher Sprachen (2. Dimension) und der pädagogischen Interventionen mit besonderem Blick auf Migration (Dimension 3) ermöglicht.

Der zweite Beitrag von **Gierlinger** fokussiert das Fachlernen in mehrsprachigen Lernumgebungen und die Notwendigkeit von grundlegendem Sprachwissen von Fachlehrkräften in CLIL-Kontexten der Sekundarstufe. Leitend ist zunächst die Frage, welche Charakteristika die höchstkomplexen CALM-Unterrichtskontexte haben und wie diese die Anforderungen an sprachbewusste Fachlehrkräfte beeinflussen. In diesem Zuge schlägt der Autor auf Basis einer Literaturrecherche einen heuristischen, pädagogischen Rahmen, genannt TALK (**T**eachers' **A**wareness of **L**anguage **K**nowledge), für CALM-Lehrkräfte vor. TALK basiert auf dem Verständnis, dass Fachlehrkräfte über allgemeine Sprachkompetenzen (GLAC)⁶ Bescheid wissen müssen. Zu diesen Kompetenzen gehören Kommunikation, Inhalt, Kritikfähigkeit und Kultur. Wie diese Kompetenzen die Schlüsselbereiche des sprachbewussten Lernens (ausgedrückt durch das Akronym SALT: Strategien, alle Sprachen, Literacy und Zielsprache) bestimmen soll(t)en, wird theoretisch untermauert und mit konkreten Unterrichtsaktivitäten konkretisiert. In Bezug auf GLAC hebt der Autor vor allem die BICS- und CALP-Kompetenzen⁷ (Cummins 2008) hervor, die Letzteren bilden zusammen mit fachspezifischen Diskursfunktionen, Registern und Textsorten die fachbezogenen Sprachkompetenzen. Zu GLAC gehören weiterhin die kritischen Sprachkompetenzen, die zur Reflexion hegemonialer Rolle von Sprache(n) beitragen sowie kulturelle Sprachkompetenzen, die für interkulturelle Öffnung (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 90) und interkulturellen Dialog in CALM-Programmen essenziell sind. Die SALT-Kompetenzen werden durch konkrete Praxisbeispiele verdeutlicht, z.B. kann das Strategielernen durch eine sechsstufige Lesestrategie in Rolle eines/r Sprachdetektives/in gefördert werden. Da eine systematische, empirische Validierung des Rahmens fehlt, schlägt der Autor vor, TALK vielmehr als Werkzeugkasten für CALM-Lehrkräfte statt als einheitliches Modell für den CLIL-Unterricht zu verstehen.

Feigenspan und **Michalak** verfolgen mit ihrem fachspezifischen Ansatz, in dem sie für die Unterrichtsplanung und -durchführung „vom Fach aus“ plädieren, fachgerechte Arbeitsschritte, die als Planungsrahmen für Lehrkräfte dienen können. Zunächst wird der Zusammenhang zwischen fachlichem Denken und schulischer Fachsprache am Beispiel von Biologie anhand eines für Schüler*innen der Sekundarstufe I in Vorbereitungsklassen entwickelten Materials demonstriert. Ein weiteres Beispiel zur fachgerechten Hypothesenformulierung verdeutlicht, wie eng die Sprache der Biologie mit bestimmten Denk- und Arbeitsweisen in diesem Fach verbunden ist. Die Autorinnen zeigen damit, was bereits Kuplas (2010) ausführlich darlegt (die jedoch nicht zitiert wird), wie eine anthropomorphe und animistische Denk- und Sprechweise die angemessene Konzeptbildung im Fach verhindern (S. 76) und hingegen eine stufenweise Hinführung zur Fachsprache vom Spezifischen zum Allgemeinen verlaufen kann. Um das systematische Denken unter Berücksichtigung der Basiskonzepte im Fach Biologie sinn-

⁵ OCALM – *The Octants of Content Learning through Additional Languages in a Migration Society*.

⁶ GLAC – *General Language Aware Competences*; SALT – *Strategies, All languages, Literacy, Target language*.

⁷ BICS – *Basic Intercommunication Skills* und CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*.

voll mit der Sprachbildung zu verbinden, schlagen die Autorinnen im Schriftlichen sowie im Mündlichen einige bekannte Scaffoldingmaßnahmen wie z.B. registersensibles Protokollschreiben (Bayrak/Hoffmann/Ralle 2015, S. 180) vor.

Neumann bietet einen Überblick über die bilingualen Programme an und diskutiert, wie sie basierend auf den Unterrichtsmodellen aus Kanada und den USA (siehe Darstellung auf S. 96) und hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung einzuordnen sind. Die Autorin konzentriert sich auf die bilingualen Programme (auch *two-way-immersion*), die von der Prämisse ausgehen, dass zwei Sprachen gleich wichtig sind und dass Schüler*innen eine individuelle Zweisprachigkeit entwickeln sollen. Anschließend werden Evaluationsergebnisse zu konkreten bilingualen Programmen präsentiert: 1. eine vergleichende Studie zwischen drei Formen koordinierter Grundschulbildung (KOALA)⁸ in Köln, 2. eine Studie über die Auswirkungen der „Rucksack Schule“ in Nordrhein-Westfalen (S. 99), eine begleitende Studie zum Schulversuch „Bilinguale Grundschule in Hamburg“ (S. 100) und die Evaluierung der Staatlichen Europa-Schule Berlin (S. 102). Als Partner- bzw. Zweitsprachen werden in den evaluierten bilingualen Programmen keine klassischen schulischen Fremdsprachen unterrichtet, sondern die mitgebrachten Sprachen der Schüler*innen. In Bezug darauf resümiert die Autorin, dass bilinguale Modelle für Lernende von Minderheitensprachen als auch für diejenigen der Mehrheit vorteilhaft sind und zeigt – gegen die oft geäußerte Befürchtung – dass Herkunftssprachenunterricht den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache nicht behindert. Zudem kommen Sprachen ins Spiel, die im konventionellen Spektrum der Schulsprachen keinen Platz haben, was zu mehr Bildungsgerechtigkeit und zur Anerkennung der Vielfalt unserer Gesellschaft beiträgt. Die Modelle würden jedoch gleichzeitig den Topos des monolingualen Habitus bedienen, da die einsprachigen Schüler*innen den Maßstab darstellen (S. 105f.).

Gülbeyaz untersucht mittels qualitativer Analyse, wie sich syntaktische Komplexität in Texten der Schüler*innen, verfasst in ihrer Erstsprache Türkisch und in ihrer Zweitsprache Deutsch, manifestiert. Anschließend stellt die Autorin die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen den Sprachbiografien der Schüler*innen und ihrem Sprachgebrauch. Die analysierten Daten wurden im Rahmen des MULTILIT-Projektes der Universität Potsdam und der Universität Lyon erhoben und beziehen sich auf 30 Proband*innen und ca. 60 schriftliche Texte. Die Proband*innen gehören entweder der TU1-Gruppe an, die Türkisch ab der 1. Klasse im bilingualen Umfeld lernt, oder der TU7-Gruppe, die Türkisch als Fremdsprache ab der 7. Klasse im monolingualen Umfeld besucht. Die ersten Ergebnisse zeigen Unterschiede im Sprachgebrauch beider Gruppen, unter anderem neigt die TU1 dazu, weniger Normabweichungen in Morphologie und Syntax zu haben, insbesondere im Türkischen. Zudem scheinen die Schüler*innen der TU1 im Gegensatz zur TU7-Gruppe aufgrund des frühen Türkischunterrichts mit dem Deutschen und dem Türkischen in Wort und Schrift fast gleich gut zurechtzukommen (S. 129). Basierend auf dem Vergleich zwischen den beiden untersuchten Schüler*innengruppen wird schließlich angenommen, dass der frühe Unterricht der Erstsprache (hier Türkisch ab der 1. Klasse) als Bildungssprache im schulischen Umfeld tendenziell eine positive Wirkung auf die Schreibkompetenzen in der Erst- sowie in der Zweitsprache hat.

Urraca schlägt ein Sechs-Schritte-Modell (S. 158) zur kriteriengeleiteten fachlichen sowie sprachlichen Bewertung im CLIL-Unterricht vor. Dieses theoriegeleitete Modell reflektiert die Anforderungen in CLIL-Kontexten und umfasst einige relevante Konstrukte, Prinzipien und methodologische Werkzeuge, die dazu beitragen sollen, diese Anforderungen zu erfüllen. Das Bewertungsmodell ist empirisch nicht überprüft worden, seine Vorteile lassen sich allerdings

⁸ KOALA: „**Ko**ordinierte **z**weisprachige **A**lphabetisierung im **A**nfangsunterricht“, vgl. <https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/koala-kognitiv-aktivierende-und-kollaborative-lernangebote> [22.05.2024].

anhand folgender Merkmale zusammenfassen: Das Modell 1. ist dank der Verwendung von *WALT* und *WILF*⁹ (Heather 2012) systematisch, 2. ist sehr umfassend und konzentriert sich auf ausgewählte fachspezifische Inhalte, 3. deckt eine Vielzahl kognitiver Fähigkeiten von *LOTS* bis *HOTS*¹⁰ ab, 4. spiegelt sorgfältig angepasste sprachliche Anforderungen unter Berücksichtigung von *BICS* und *CALP* (Cummins 2008) und das Sprachtriptychon (S. 145) wider, bezieht kognitive Diskursfunktionen und die sog. CLIL-Matrix (S. 142) als mögliche Werkzeuge für eine kohärente Progression der Bewertungskriterien ein, 5. ist in Bezug auf verwendete Werkzeuge und Aufgaben multimodal und 6. ist durch Kontinuität, reiche und qualitative Rückmeldung sowie Selbst- und Peer-Bewertung formativ. Das Modell kann daher als eine hilfreiche Anleitung für eine verzahnte Bewertung von Inhalten und Sprache in CLIL dienen.

Guckelsberger und **Schacht** berichten über ein interdisziplinäres Seminarangebot für angehende Mathematiklehrkräfte an der Universität Duisburg-Essen, das Ansätze aus Sprach- und Fachdidaktik sowie forschungsbasiertes Lernen integriert. Das Konzept soll Lehramtsstudierenden vor allem Durchführung kleiner empirischer Unterrichtsprojekte im Praxissemester ermöglichen und somit Verbindungen zwischen theoretischen Ansätzen und schulischer Praxis herstellen, indem sie die enge Verbindung zwischen Sprach- und Fachlernen erkunden. Forschungsbasiertes Lernen (S. 173f.) scheint ein vielversprechender Ansatz zur langfristigen Förderung der Sprachbildung in der schulischen Praxis zu sein, wenn die realisierten Forschungsprojekte in der Vorbereitung und Durchführung gut betreut werden. Abschließend werden drei relevante Dimensionen für die sprachbewusste Mathematik-lehrkräftebildung auf universitärer Ebene abgeleitet: Die analytische Dimension, um die Zusammenhänge an der Schnittstelle Sprache und Fach forschungsbasiert zu untersuchen, die praktische Dimension, da forschungsbasierte (Mathematik-)Seminare die tatsächliche Unterrichtspraxis angehender Lehrkräfte prägen¹¹ und die wissenschaftliche Dimension, die insbesondere die Frage der Relevanz solcher forschungsbasierten Projekte betrifft.

Holzapfel untersucht in ihrer qualitativen Studie, inwieweit Geschichtslehrkräfte der Oberstufe in Österreich trotz fehlender klarer Richtlinien bezüglich geeigneter Methodologie CLIL-Unterrichtspraktiken im Geschichtsunterricht umsetzen und wie sie gegenüber mehrsprachigen Unterrichtspraktiken eingestellt sind. Dafür wurden halbstrukturierte Interviews von vier Geschichtslehrkräften durchgeführt, die vor allem an den Höheren Technischen Lehranstalten (HTLs) unterrichten, an denen CLIL ein fester Bestandteil des Lehrplans ist. Die wenig generalisierbaren Ergebnisse zeigen, dass die CLIL-Unterrichtspraktiken je nach persönlichen Ansichten der Lehrkräfte unterschiedlich sind und dennoch einige gemeinsame Aspekte aufweisen, aus denen die Autorin acht potenzielle Unterrichtsimplicationen ableitet. Beispielsweise soll sich die Auswahl der Themen für CLIL-Geschichtsstunden auf globalere Zusammenhänge beziehen, um das interkulturelle Verständnis der Schüler*innen zu fördern und Übersetzungsschwierigkeiten zu vermeiden. Die Studie hat auch mögliche Hindernisse eruiert: Problematisch ist unter anderem eine Reduzierung historischer Inhalte zugunsten sprachbildender Unterrichtsanteile oder ein erhöhter Zeitaufwand für die Gestaltung und Durchführung von CLIL-spezifischen Aufgaben. Die Ergebnisse deuten zugleich darauf hin,

⁹ *WALT* – *We Are Learning To*: rekuriert darauf, dass Lernziele Lernenden transparent gemacht werden sollen. *WILF* – *What I'm Looking For*: bezieht sich darauf, dass Erfolgskriterien vor einer Aufgabenstellung festgelegt werden sollen.

¹⁰ *LOTS* – *Lower-Order Thinking Skills* und *HOTS* – *Higher-Order Thinking Skills* sollen die Bedeutung von kognitiven Fähigkeiten nach Bloom'schen Taxonomiestufen (1956) verdeutlichen, die eine Progression im Lernprozess ermöglichen.

¹¹ Dies wird durch die aufgeführten Beispiele aus den Mathematikstunden einer 8. Klasse in Bezug auf die Konzepte „Wahrscheinlichkeit“ und „Zufall“ verdeutlicht.

dass mehrsprachige Praktiken in den CLIL-Geschichtsklassen noch nicht Teil der täglichen Unterrichtsroutinen sind und Lehrkräfte die Integration zusätzlicher Sprachen wegen erforderlichen Sprachkompetenzen eher vermeiden.

Sánchez Bacaicoa und **Llull** präsentieren ein Modell der sechs historischen Denkdimensionen von Morton und Seixas (2013), um kritisches Denken zu fördern sowie Perspektiven diverser Gruppen und Minderheiten im Geschichtsunterricht zu berücksichtigen und somit kulturelle Stereotype und einseitige Interpretationen der Geschichte zu vermeiden. Dieses Modell soll den Schüler*innen eine Aktivierung höherer kognitiver Anforderungen (siehe oben unter *HOTS*) und ein autonomeres sowie partizipatives Lernen ermöglichen. Für eine sprachbewusste Unterrichtsplanung führen die Autor*innen historische Konzepte von Pozo (1985) an, die in drei umfangreiche Kategorien eingeteilt werden: Chronologie, kausale Beziehungen und zeitliche Kontinuität. Die historischen Konzepte werden in einer übersichtlichen Tabelle zusammengefasst und um eine Spalte mit „language tips“ ergänzt, die für das Verständnis und die Beherrschung jeder Dimension erforderlich sind (S. 218-219). Die ausführlichen didaktischen Vorschläge unter Einbezug der kognitiven Diskursfunktionen und des CALP-Registers – vertreten durch die Sprache(n) der Geschichtsdidaktik (S. 228) – werden mit einem CLIL-Stundenplan zum Unterrichtsthema *Spanischer Bürgerkrieg* konkretisiert, der als Modell dienen kann, um historisches Denken und die Sprachbewusstheit gemäß den zuvor genannten Prinzipien zu fördern.

Ulrich schlägt in ihrem Beitrag *Concept Maps* als Werkzeug zur Unterstützung des Fach- und Sprachlernens im Geografieunterricht vor. Die Autorin gibt einen Überblick über vorhandene Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet und zeigt mögliche Anwendungen von *Concept Maps* im Unterricht zum Beispiel als Lernstrategie oder als diagnostisches Werkzeug auf. Anschließend wird die Relevanz von *Concept Maps* im Geografieunterricht unter Bezugnahme auf die grundlegenden Kompetenzen des systemischen Denkens dargestellt, um schließlich Möglichkeiten aufzuzeigen, wie *Concept Maps* als Methode für den Sprachunterricht und die Förderung von Sprachkompetenzen im Geografieunterricht genutzt werden können. Das systemische Denken wird anhand der drei einschlägigen Säulen der Geografiedidaktik veranschaulicht und am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema *Klimamigration* konkretisiert. Es scheint, dass *Concept Maps* ein großes Potenzial haben, um Fach- und Sprachlernen zu verbinden und die Förderung der Textkompetenz sowie der Kommunikation von Zweitsprachenlernenden im Geografieunterricht zu unterstützen. Diesbezüglich steht eine systematische Erforschung allerdings noch aus.

Weiss, Gierlinger und **Hütter** stellen ein Längsschnitfforschungsprojekt vor, in dem das genrebasierte Schreiben im schulischen CLIL-Unterricht der Sekundarstufe durchgeführt und evaluiert wurde. Die genrebasierten Interventionsmaßnahmen wurden mittels qualitativer und quantitativer Bewertungsmethoden evaluiert, die jedoch durch die relativ kleine Stichprobengröße der quantitativen Teiluntersuchungen (CLIL-Gruppe n=24, Kontrollgruppe n=23) sowie uneinheitliche Kontrollmaßnahmen teilweise zu ambivalenten Ergebnissen¹² führten. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden zum einen Unterrichtsbeobachtungen, Reflexionen und Interviews von Lehrkräften und Schüler*innen eingesetzt. Die Auswirkung des genrebasierten Schreibunterrichts auf Schreibkompetenzen in CLIL-Settings wurde über die Messung von lexikalischer Vielfalt der Schüler*innentexte zu unterschiedlichen Zeitpunkten opera-

¹² Die Autor*innen räumen die Limitationen selbst ein und gehen ausführlich auf die Herausforderungen der Kooperation und Aufteilung der Verantwortlichkeiten im Rahmen des Partizipationsprozesses, hier als *CCDC: CLIL Cooperative Didactic Cycle* bezeichnet, ein. Die Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse wird jedoch durch die unterschiedliche Nummerierung der Hypothesen (S. 269 und S. 290) erschwert.

tionalisiert. Die Autor*innen nahmen an, dass sich ein kollaborativer und longitudinaler Prozess zu genrebasierten Interventionen positiv auf die Überzeugungen der CLIL-Lehrkraft auswirken würde und die Interventionen darüber hinaus eine positive Einstellung der Lernenden zum Schreiben im CLIL-Unterricht fördern und ihre Schreibkompetenzen signifikant verbessern würden. Die Ergebnisse in Bezug auf die erste Vermutung zeigen die Notwendigkeit längerer Interventionen auf, da die Lehrkraft der genrebasierten Schreibdidaktik in CLIL-Klassen zunächst mit Skepsis und Widerstand begegnet ist, jedoch allmählich eine zunehmend positive Haltung gegenüber genrebasierten Aktivitäten entwickelt hat. Eine positive Einstellung der Lernenden gegenüber dem Schreiben im CLIL-Unterricht scheint nach der Intervention gegeben zu sein, eine signifikante Verbesserung der Schreibkompetenzen ließ sich jedoch nur teilweise bestätigen. Dies versuchen die Autor*innen ausführlich zu begründen und schlagen für weitere Forschungsinterventionen ein sorgfältig kontrolliertes Forschungsdesign vor.

Keplinger, Bärnthaler, Kralicek, Langer, Schöftner und Stainthorpe präsentieren Ergebnisse ihrer explorativen Studie, die die Implementierung von CLIL an den Höheren Land- und Forstwirtschaftlichen Schulen (HLFS)¹³ in Österreich über einen Zeitraum von drei Jahren begleitet hat. Das Ziel war es zu ermitteln, ob es signifikante Unterschiede im Wissenserwerb zwischen Schüler*innen, die auf Deutsch und denen, die in einem CLIL-Setting auf Englisch unterrichtet wurden, gibt und ob die Unterschiede von den Schulfächern abhängen. Darüber hinaus wurde untersucht, ob Unterschiede im Wissenserwerb in Bezug auf niedrigere und höhere kognitive Denkprozesse zu beobachten sind. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Einführung eines CLIL-Ansatzes, selbst in einer Implementierungsphase, ähnliche Ergebnisse hinsichtlich des Wissenserwerbs wie der Regelunterricht auf Deutsch liefern kann, unabhängig davon, ob niedrigere oder höhere Denkprozesse von den Lernenden gefordert werden. Es scheint jedoch Themen zu geben, die sich weniger gut für den CLIL-Unterricht eignen. Relevant scheint insbesondere die Tatsache zu sein, dass Inhalte, die weniger abstrakt und stärker mit den persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen verbunden sind, für Schüler*innen in CLIL-Kontexten einfacher zu verstehen sind (S. 312). Der Beitrag endet mit praktischen Hinweisen, z.B. Kriterien für die Implementierung von CLIL-Klassen in der Sekundarstufe II (S. 314-315). Ihm ist zudem eine ausführliche Stundenplanung zu einem weiteren Thema angehängt. Nicht zuletzt fordern die Autor*innen Schulen dazu auf, informierte Entscheidungen darüber zu treffen, in welchen Fächern sie einen CLIL-Ansatz etablieren möchten.

Kletzenbauer, Fürstenberg und Reitbauer untersuchen in ihrer Studie Einstellungen zum dialogischen Unterricht und Reaktionen auf das Konzept der sog. semantischen Wellen von CLIL-Hochschullehrkräften in Österreich. Die Autorinnen argumentieren, dass das Konzept der semantischen Wellen einen nützlichen Rahmen bieten kann, in dem der dialogische Unterricht das Verständnis von Fachkonzepten und gleichzeitig deren Versprachlichung in einer fachspezifischen Diskursform unterstützen kann. Die Idee der semantischen Wellen (z.B. Lo/Lin/Liu 2020; Maton 2013) wird verwendet, um eine ideale Hinführung zu abstrakten Konzepten zu gewährleisten, die durch die Verwendung einfacher Alltagssprache „entpackt“ und nach Einführung neuer, relevanter Begriffe wieder neu „verpackt“ werden. Das Forschungsdesign basiert einerseits auf Interviews von fünf Fachlehrkräften am Department für Informatik an einer Fachhochschule, die teilweise auf Englisch unterrichten, und andererseits auf einer retrospektiven Selbstbeobachtungsaufgabe, in der es sich um eine Analyse der von Fachlehrkräften erfolgreich durchgeführten Unterrichtssequenz handelt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass selbst eine kurze Einführung in semantische Wellen im Rahmen einer

¹³ Eine Schulform in Österreich für land- und forstwirtschaftliche Berufe mit Abitur/Matura (Oberstufe), an der seit 2016/17 die obligatorische Implementierung des CLIL-Ansatzes gestartet hat.

Weiterbildung effektiv sein kann, um dialogische Interaktionen in CLIL zu analysieren und Reflexionen über den eigenen Unterricht auszulösen.

Im Schlusswort fassen **Gierlinger** und **Keplinger** die gemeinsamen Merkmale der CALM-Programme zusammen, verdeutlichen die Rolle der Migrationspädagogik und bieten eine Synthese der wichtigsten CLIL-Praktiken an. Ein besonderes Potenzial sehen sie in den sog. *4 Ks* des pädagogischen *Translanguaging*: Kognition, Kultur, Kooperation und Kritikfähigkeit (*4 Cs: Cognition, Culture, Collaboration, Criticality*)¹⁴.

Insgesamt bietet der Band einen breiten Überblick über aktuelle zwei- bzw. mehrsprachige Sprachbildungsmodelle und insbesondere über Ansätze zu *Content and Language Integrated Learning*. Da auf die ersten zwei einführenden Artikel in den Folgebeiträgen weniger rekurriert wird, bleibt jedoch oft unklar, wie sich die Beitragenden zu den Rahmenkonzepten (OCALM, TALK) auch in Bezug auf ihre Praktikabilität positionieren. An dieser Stelle wäre es bereits in der Einführung hilfreich gewesen, auf die besondere Situation in Österreich hinzuweisen, wo seit einigen Jahren CLIL-Unterricht seinen Weg in die Lehrpläne v.a. an den berufsbildenden Schulen gefunden hat und obligatorisch verankert wurde. Empfehlenswert für die Leserschaft ist es zudem, sich zunächst mit dem Epilog zu beschäftigen, der die wichtigsten Erkenntnisse extrahiert und eine themenbündelnde Orientierung bietet.

Die Diskussion um die Diversität der CALM-Programme und um die bildungspolitischen Konsequenzen – oder anders gesagt – die Oszillation zwischen dem bi- und multilingualen (Fach-)Unterricht (auch in Bezug auf Prestigesprachen vs. Herkunftssprachen) bleibt in den meisten Beiträgen eher implizit. Am besten drückt es Neumann mit ihrer These aus, dass bilinguale Modelle zwar weniger stark als die so genannten „Deutschförderklassen“ in Österreich eine assimilatrische Perspektive verfolgen, jedoch auch die Vorstellungen von „Reinheit“ unterstützen, weil sie nicht die tatsächliche Vielfalt der Lernenden, sondern genau zwei Sprachen in den Mittelpunkt stellen und damit die doppelte Einsprachigkeit zum Ziel erklären (vgl. S. 93). Es ist daher nachvollziehbar, dass Gierlinger und Keplinger im Rahmen der zukünftigen Weiterentwicklung von CALM-Programmen für *Translanguaging* (S. 350-354) und eine kognitiv-linguistische Wende (S. 345) plädieren, um kognitiven Inhaltsanforderungen und (mehr-)sprachlichen Realitäten im CLIL-Unterricht förderlich zu begegnen.

Literatur

- Bayrak, Cana/Hoffmann, Ludger/Ralle, Bernd (2015): Sprachliches und fachliches Lernen im Experimentalunterricht. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 68/3, 177-182.
- Bloom, Benjamin Samuel (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green & Co.
- Coyle, Do/Hood, Philip/Marsch, David (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (2008): BICS und CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Cummins, Jim/Street, Brian/Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Döll, Marion (2019): Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. In: *ÖDaF*, 1+2/2019, 191-206.

¹⁴ Vgl. die Verschiebung der *4 Cs* für CLIL-Didaktik von Coyle, Hood und Marsch (2010): *Content, Communication, Cognition und Culture* zu den *4 Cs* des pädagogischen *Translanguaging*.

- Heather, Denise Beverley (2012). The amazing effects of WALT and WILF: assessment for learning versus assessment of learning. In Halbach, Anna/González, Teresa Hernández (Hrsg.): Retos de la educación bilingüe. Madrid: Ministerio de Educación, 160-174.
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): Interkulturell: Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 77-98.
- Kuplas, Simone (2010): Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung im Biologieunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 185-202.
- Lo, Yuen Yi/Lin Angel M.Y./Liu, Yiqi (2020): Exploring content and language co-construction in CLIL with semantic waves. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 3, 289-310.
- Maton, Karl (2013): Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. In: Linguistics and education, 24/1, 8-22.
- Morton, Tom/Seixas, Peter (2013): The Big Six: Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson Education.
- Pozo, Ignacio (1985): El niño y la historia. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30/6, 1024-1054.

© daz-portal (www.daz-portal.de)