

Brigita Kosevski Puljić

Universität in Ljubljana

Philosophische Fakultät

brigita.kosevski@gmail.com

UDK 811.112.2'243:37.091.2

DOI: 10.4312/vestnik.7.275-287



ZUR THEORIE UND PRAXIS DES FÄCHERÜBERGREIFENDEN UND FÄCHERVERBINDENDEN DAF-UNTERRICHTS

1 EINLEITUNG

Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer Untersuchung der theoretischen Hintergründe über fächerübergreifendes Lernen im Fremdsprachenunterricht und anhand einer Diskussion über den praktischen Einsatz im Unterricht versucht, eine Antwort auf die Fragen zu finden, was fächerübergreifendes bzw. fächerverknüpfendes Lernen für den fremdsprachlichen Unterricht bedeutet und wie sich eine solche Form von Unterricht darin integrieren kann. Dabei soll bedacht werden, dass diese Integration immer damit verbunden ist, wie stark sie – im positiven Sinne – den Fremdsprachen- und Sachunterricht beeinflusst. Zuerst soll vorgestellt werden, wie das fächerübergreifende Lernen im Curriculum der Gymnasiastufe realisiert wurde und welche die Gründe hierfür waren.

Als Ausgangspunkt dienen die Forschungsprojekte des Amts für Schulwesen der Republik Slowenien, Hinweise des Weißbuches des Ministeriums für Bildung und Schulwesen und einige internationale Beiträge zum Thema *Fächerübergreifender Unterricht*. Die Übersicht der gewählten bibliographischen Einheiten wird anhand von Autoren vorgestellt, die mit ihren wissenschaftlichen Ergebnissen einen großen Einfluss auf die heutige Fremdsprachendidaktik ausgeübt haben. Um das Integrieren von fächerübergreifenden Themen in den Fremdsprachenunterricht zu problematisieren, sollte auch der viel diskutierte CLIL-Ansatz erwähnt werden, da er die theoretischen Ausgangspunkte für die Entwicklung des fächerüberschreitenden Lernens ermöglicht.

Fächerübergreifender Unterricht ist eigentlich eine Organisationsform des Unterrichts und gleichzeitig ein Unterrichtskonzept. Dies erfolgt aus der Definition von Peterßen (2000), in der er *fächerverbindenden Unterricht* als ein „mittleres Prinzip zur Organisation von Unterricht in der Schule [...]“ bezeichnet, „das zwischen den durchgehend gefächerten und einen völlig ungefächerten Unterricht geschoben wird. Fächerverbindender Unterricht hebt den Fachunterricht zeitweise in der Art auf, dass er dessen Vorteile zu bewahren, dessen Nachteile zu überwinden trachtet“ (Barton/Smith 2000: 79). „Durch Kooperation mit Lehrkräften anderer Fächer greift man bei der mehrperspektivischen Bearbeitung des Themas in einem Fach über dieses hinaus“. (Winter/ Walther 2006: 3) Der fächerverbindende

Unterricht sollte also als themenzentrierter integrativer Unterricht angelegt werden, dessen gleichwertige Bestandteile mehrere Fächer sind. Der Inhalt dieses Beitrages fokussiert sich auf das Fach Deutsch als Fremdsprache, in dem fächerübergreifend gearbeitet werden soll – ein bestimmtes Thema wird also mit Erkenntnissen und Methoden aus anderen Fächern verbunden.

2 FÄCHERÜBERGREIFEND – FÄCHERVERBINDEND – CLIL?

Von den Grenzen der Fächer und der Lust, sie zu überschreiten
(Jochen Schnack, 2011: 1)

In der pädagogischen Literatur wird der fächerübergreifende Unterricht dem fächerverbindenden Unterricht oft gleichgesetzt oder es finden sich vielfältige Beschreibungen zu diesen Begriffen (vgl. z. B. Beckmann 2003, Duncker/Popp 1997). Man stellt fest, dass für ein und dieselbe Sache verschiedene Begriffe gebraucht werden. Es kommt aber auch vor, dass derselbe Begriff verschiedene Sachverhalte meint. So tauchen sowohl in der Praxis als auch in der Theorie Begriffe wie *Vielseitig aspektierter Unterricht*, *Mehrperspektivischer Unterricht*, *Überfachlicher Unterricht*, *Gesamt-Unterricht*, *Interdisziplinärer Unterricht*, *Fächerverbindender Unterricht* und *Fächerübergreifender Unterricht* auf (vgl. Hansen 1992).

In dieser Fülle von Begriffen den Überblick zu behalten ist nicht leicht, wenn nicht sogar unmöglich. Es ist daher notwendig, den thematisierten Begriff theoretisch klar einzurichten und nach Möglichkeit eine klare Definition dafür anzufertigen. Diese Klarheit in der Theorie muss aber auch in die Praxis übertragen werden, denn wie oft kam es schon vor, dass zwei Menschen unter Verwendung derselben Begriffe über völlig verschiedene Sachen gesprochen haben. Die Unklarheit führt zwangsläufig zu Missverständnissen und schreckt alle Betroffenen ab.

So sei betont, dass fächerübergreifend zu unterrichten nicht bedeutet, auf fachliche Inhalte, Denkmodelle, Methoden und Einsichten zu verzichten. Diese Aspekte sollen stattdessen zur Lösung von Problemen (auch im Alltag) herangezogen werden, die man aus einer oder nur wenigen Fachperspektiven nicht bewältigen kann.

In den letzten Jahren hat sich die Fülle von Begriffen praktisch von selbst beseitigt. So finden im heutigen Sprachgebrauch fast nur noch die Begrifflichkeiten des Fächerverbindenden Unterrichts und des Fächerübergreifenden Unterrichts Verwendung. Im Slowenischen wurde im Bildungsbereich schon von Anfang an der Begriff zwischenfachliche Integration (medpredmetno povezovanje) eingeführt und von den Lehrenden verinnerlicht.

Eine klare Einordnung oder gar Definition des Fächerübergreifenden ist bis heute jedoch nicht möglich. Das liegt wohl vor allem daran, dass sich jeder, insbesondere in den 90er Jahren, eine eigene Definition für diesen Begriff zurechtgelegt hat. Um diesem Problem nun Herr zu werden, schlagen verschiedene Didaktiker immer wieder neue Definitionen vor.

Peterßen plädiert für den Begriff *fächerverbindender Unterricht*, der auf die Organisation von Unterricht bezogen wird. „Dabei wird auf die Fachorganisation abgehoben und fächerverbindender Unterricht als eine Organisationsform zwischen zwei Polen geordnet: *Gefächerter Unterricht – Ungefächerter Unterricht*“ (Peterßen 2000: 12). Das Konzept soll aber dabei themenzentriert und integrativ begriffen werden, wobei man es von rein additiven Ansätzen unterscheiden soll.

Im Weiteren werden noch zwei Systematiken fächerübergreifenden Unterrichts nach Moegling (Moegling 1998) zitiert. Die erste orientiert sich am Kriterium der Art der Unterrichtsorganisation (Huber 1995), die zweite jedoch am Kriterium der didaktischen Funktionen (Hiller-Ketterer/Hiller 1997: 179).

Huber (1995)	Hiller-Ketterer/Hiller (1997: 179)
<p>a. Fächerüberschreitender Unterrichtstypus: Der Lehrer versucht in der Behandlung seines fachlichen Bezugs sein Fach zu überschreiten und Inhalte anderer Fächer oder verwandte Bezüge einzubeziehen. Dies geschieht im Unterricht des Faches selbst.</p>	<p>a. Fächerübergreifender Unterricht (FüU) zur Begründung der Notwendigkeit fachlicher Spezialkurse: zur Bearbeitung anstehender Problemstellungen werden in dem einen Fach Leistungen parallel laufender Fächer verwendet, um deutlich zu machen, dass jene sinnvoll sind (z. B. statt deutschsprachiger Texte Verwendung von englischen Texten).</p>
<p>b. Fächerverknüpfender Unterrichtstypus: Zwei oder mehrere Fächer wissen um die Inhalte des jeweils anderen Fachs in Bezug auf einen gemeinsamen thematischen Gegenstand und beziehen sich wechselseitig auf das fachliche Wissen des anderen Faches, wo dies angebracht erscheint, ohne dass es hier bereits zu einer intensiven Koordination kommt.</p>	<p>b. FüU zur Demonstration der Nützlichkeit fachlicher Spezialkurse: es werden komplexe Vorhaben über vorauslaufende fachliche Spezialkurse vorbereitet. Eine Reise nach Deutschland kann z.B. in verschiedenen Fächern vorbereitet werden (Deutsch, Geografie, Geschichte etc.).</p>
<p>c. Fächerkoordinierender Unterrichtstypus: Der gemeinsam geplante Unterricht zweier oder mehrerer Fächer wird aufeinander abgestimmt, zwischenzeitlich immer wieder koordiniert, jedoch noch nach Fächern und mit fachlichen Schwerpunkten versehen durchgeführt. Fächerverknüpfender und fächerkoordinierender Unterricht stellen also ähnliche unterrichtsorganisatorische Vorgehensweisen dar, die durch eine unterschiedliche Intensität der kollegialen Kooperation gekennzeichnet ist.</p>	<p>c. FüU zur Relativierung von Fachperspektiven: im Fachunterricht können die fachlichen Grenzen und die Verstümmelungen durch das Fachliche demonstriert werden. Das Fach wird relativiert und erfährt eine kritische Bewertung, indem notwendige fachübergreifende Bezüge deutlich gemacht werden, ohne die das Fachliche defizitär bleiben würde.</p>

Huber (1995)	Hiller-Ketterer/Hiller (1997: 179)
d. Fächerergänzender Unterrichtstypus: ein systematisch angelegtes und geplantes Aussetzen der Fächerordnung zugunsten themenorientierter Kurse und Projekte, die, die fachliche Thematik ergänzend, parallel und zusätzlich zu den Fächern angeboten werden. Die Lerngruppen können je nach Interesse zusammengesettzt werden.	d. FÜU zur Demonstration und Erprobung gemeinsamer Verfahren und formaler Wechselwirkungen: mehrere Fächer arbeiten an einem Thema arbeitsteilig und miteinander koordiniert mit dem Ziel zusammen, eine Fragestellung bzw. ein Arbeitsvorhaben mehrperspektivisch bearbeiten zu können.
e. Fächeraussetzender Unterrichtstypus: Der Fachunterricht wird für einen festgelegten Zeitraum völlig ausgesetzt. Hierfür werden phasen- bzw. epochenweise z.B. Projektwochen angeboten. Hierdurch ist ein leichteres Aufsuchen außerschulischer Lernorte möglich. Der fächeraussetzende Unterricht ist zeitlich und arbeitsmäßig nicht durch parallel stattfindenden Fachunterricht belastet.	e. FÜU zum Zwecke der 'Entselbst-verständlichung' und 'Enträtselfung' von Ausschnitten der Alltagswirklichkeit und zu deren Erprobung in begrenzten Aktionen: in einer fächerübergreifenden Art und Weise gegenwärtige Probleme und lebensweltliche Bezüge der Schüler angemessen einzubeziehen und hier für subjektiv und gesellschaftlich sinnvolle Interpretationsmuster zu sorgen.

Moegling, der sich ebenso ausführlich mit dem fächerübergreifenden Unterricht befasste, vor allem aus der Perspektive des ganzheitlichen Lernens (Moegling 1998), stellt fest, dass die beiden oben erwähnten Ansätze zwar eine sinnvolle Systematik verschiedener Perspektiven fächerübergreifenden Unterrichtens darstellen, jedoch keine ausführlicheren didaktischen Aussagen zur Gestaltung solchen Unterrichts (nach Moegling 1998: 60).

Zusammenfassend könnte die Unterscheidung zwischen fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht so lauten: beim **fächerübergreifenden** Unterricht handelt es sich um eine **mehrperspektivische Bearbeitung eines Themas**, das nur in **einem Fach** behandelt wird, beim **fächerverbindenden** Unterricht wird jedoch ein bestimmtes bzw. **vereinbartes Thema** bei **verschiedenen Fächern** zeitnah kooperierend aus der jeweiligen Fachperspektive bearbeitet.

In diesem Beitrag soll im Weiteren vom fächerübergreifenden Lernen bzw. Unterricht gesprochen werden, da es sich um ein Fach handelt, in dem ein bestimmtes Thema mehrperspektivisch bearbeitet wird. Die anderen Fächer haben stattdessen die Aufgabe, den Lernenden Verbindungen zwischen ihrem Fach und dem Thema aufzuzeigen. Dadurch wird ihnen die Aufgabe des Verbindens von sonst durch Fach und/oder Zeit getrennt erlernten Wissens erleichtert und sie werden befähigt, auch in der realen Welt Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, sodass sie damit umgehen können.

Im Folgenden soll noch die Bedeutung des in der Einleitung erwähnten CLIL-Ansatzes (Engl. *Content and Language Integrated Learning*) bestimmt werden. Was ist CLIL? Zum Ersten ist es ein integriertes Sprachen- und Fachlernen. Das bedeutet, dass seine kontextuelle Elastizität vielfältige, manchmal auch sehr kontextspezifische Formen zur Anpassung und Implementierung erlaubt.

Zweitens kann man heute keineswegs davon ausgehen, dass die jeweilige CLIL-Sprache für alle Lernenden per se eine Fremdsprache darstellt – wie z. B. bei der Variante

CLIL-DaZ bzw. CLILiG (CLIL in German) gegenüber CLIL-DaF (vgl. Heider/Helten-Pacher 2009: 54). In Slowenien geht es hauptsächlich immer noch um die CLIL-DaF Variante, was wiederum auch fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lehren u. Lernen bedeuten soll, da es eigentlich keine Reinformen von CLIL gibt. Im folgenden Kapitel soll näher auf dieses Thema eingegangen werden.

3 ENTWICKLUNG DER FÄCHERÜBERGREIFENDEN TENDENZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die didaktische Erneuerung der slowenischen Bildungsprogramme für die obergymnasiale Stufe basierte auf den vorher erforschten Feststellungen über ein unsystematisches Planen innerhalb der einzelnen Fächer und zwischen den Fächern, einem geringen Einsatz der problemorientierten Bearbeitung des Lernstoffes (was folglich zu einer geringen Schüleraktivität führte) und einer Vorherrschaft von klassischen Formen der Leistungsmessung. Mit der genannten Erneuerung versuchte man diese Mankos zu beheben. Darum folgte 2008 auch die Veränderung der gymnasialen Lehrpläne, was mitunter auch einen intensiveren Einsatz von fächerübergreifendem Unterricht bedeutete, denn die

Inhalte, die für die Lernenden eine stärkere kognitive Herausforderung bedeuten, bewirken nicht nur eine höhere fremdsprachliche Kompetenz, dadurch könnte den Lernenden auch der Erwerb anderer Fremdsprachen – und nicht nur der englischen – näher gebracht werden“ (Retelj 2015: 79).

Der Ansatz CLIL sollte überdies die Lernziel- und Prozessorientiertheit des fremdsprachlichen Unterrichts fördern und eine gleichzeitige authentische Erfahrung beim Erwerb von Wissen aus mehreren Gebieten ermöglichen (Barton/Smith 2000).

Lehrpläne für die obere Gymnasialstufe in Slowenien beinhalten auch Suggestionen zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen, jedoch sind die Anweisungen zu der Ausführung solchen Unterrichts nicht immer eindeutig. Vielmals wird von den Lehrkräften verlangt, dass sie die thematischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fächern selber suchen und finden. Sie sollten folglich auch die Inhalte der anderen Lehrpläne sehr gut kennen und nicht nur die des eigenen, nach welchem sie unterrichten. Mitunter sind die einzelnen Lehrpläne sehr umfangreich, enthalten aber weniger von solchen Inhalten, die in einer globalisierten und technologischen Gesellschaft hochaktuell sind. Im Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache wird fächerübergreifender Unterricht so definiert:

Die Fächerverbindung und Fächerkoordination ergeht aus der Bestimmung von Inhalts- und Prozesswissen, die die Lernenden anhand von thematischen Einheiten bzw. Aktivitäten entwickeln und erwerben sollten. Die Kompetenzen

zum lebenslangen Lernen werden durch das Recherchieren und Selektionieren von Informationen, Abstrahieren, durch selbstständiges Lernen und Teamarbeit, durch verschiedene Arten von Kommunikation mit unterschiedlichen Personen und mit der Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologie erworben. Der DaF-Unterricht ist vor allem mit dem Unterricht des Slowenischen (Erstspracheunterricht) und anderer Fremdsprachen, der Geschichte, Geographie, Soziologie und Philosophie verbunden. (Lehrplan DaF für Gymnasien, 2008: 29)¹

In den Jahren zwischen 2008 und 2015 gab es zwar einige Projekte, die den Lehrenden ein Fortbildungsprogramm zum fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernen anboten, jedoch nur in einem begrenzten Maße, sodass die meisten Lehrkräfte sich damit nicht intensiv befassten. Und hier liegt teilweise auch die Antwort auf die Frage, warum sich der CLIL-Ansatz bzw. der fächerübergreifende Unterricht in den meisten Schulen eigentlich in all diesen Jahren nicht etabliert hat.

In Slowenien haben sich mehrere Autorinnen mit dem CLIL und seiner (Nicht-)Einsbettung in den fremdsprachlichen Unterricht im Rahmen unterschiedlicher Projekte intensiv auseinandergesetzt – wie z. B. Lipavic Oštir et al. (2004, 2007, 2008, 2009), Jazbec (2005), Retelj/Pižorn (2010). Dabei wurde immer wieder festgestellt, dass das Nichteinbeziehen des didaktischen Konzeptes CLIL in unseren Schulen das Ergebnis verschiedener Faktoren sei und zwar eines unzureichenden oder fehlenden Informationsgrades, des Kontextes der Sprach- und Schulpolitik, der Lehrerfortbildung, des Eingreifens in vorhandene didaktische Konzepte, des Sprachenprestiges und des Alters der Lernenden (vgl. Lipavic Oštir/Jazbec 2009).

Hierbei soll außerdem hervorgehoben werden, dass in unserem Raum ein unzureichender Überblick darüber besteht, wie sich die Lehrkräfte aus- bzw. weiter bilden und überhaupt, wie sie mit dem erworbenen Wissen ihre Unterrichtspraxis verändern. Für eine Steigerung der Unterrichtsqualität wären deswegen einheitliche Qualitätsindikatoren vonnöten, mit denen man den Bildungsprozess und seine Ergebnisse begleiten bzw. messen könnte.

Weitere, ebenso wichtige Faktoren für das Nichteinsetzen eines solchen Unterrichtskonzepts sind eine sich an einzelnen Fächern orientierende Lehrerausbildung, der hohe Zeitaufwand einer notwendigen Koordinierung und Einarbeitung in neue Themengebiete, aufwändige Planung und die Überwindung festgefahrener Organisationsprinzipien. Hinzu kommen nicht entsprechend ausgestattete Fachräume und ein Manko am Informationsfluss; vor allem aber müssten Lehrplaninhalte umgesetzt werden, was unseres Erachtens die größte Schwierigkeit darstellen könnte. In Gesprächen mit Lehrkräften sind hier nämlich keine inhaltlichen Spielräume zu sehen bzw. festzustellen. Auch Teamfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung, die nicht immer gegeben ist.

1 Das Zitat wurde von der Autorin des Beitrags übersetzt.

Im Rahmen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts in Verbindung mit einem nichtsprachlichen Fach geht es um die Verbindung einer Sprache als Werkzeug mit dem Inhalt eines anderen Faches. Bei einem solchen Unterricht müssen natürlich die Lernziele beider Fachgebiete verwirklicht werden. Dabei entstehen beim Fremdsprachenunterricht diverse Schwierigkeiten: einerseits wird ein Defizit an sprachlichen Kenntnissen, vor allem im Bereich der Terminologie der (meistens zweiten) Fremdsprache, wahrgenommen. Andererseits kann die Angst der Lehrkräfte des nichtsprachlichen Faches davor, dass die inhaltlichen Lernziele im nichtsprachlichen Fach nicht erreicht werden, nicht übersehen werden. Der einzelne Schüler muss äußerst aktiv am ganzen Prozess teilnehmen und sich gleichzeitig auf den Inhalt und die Fremdsprache konzentrieren, was teilweise zur Steigerung der Motivation führt bzw. führen kann, bei sprachlich nicht fortgeschrittenen Lernenden aber gerade das Gegenteil verursachen kann.

Trotz der oben genannten Schwierigkeiten bei der Integrierung des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Fremdsprachenunterrichts gibt es viele Möglichkeiten zum Einsatz verschiedener Modifizierungen solchen Unterrichts und es wäre schade von seinem Mehrwert nicht Gebrauch zu machen, da internationale Forschungen gezeigt haben, dass hierbei auch hervorragende Ergebnisse erzielt werden (vgl. Johnson und Swain 1997, Dalton-Puffer 2007, Dalton-Puffer/Nikula 2006, Coyle, Hood, Marsh 2010).

Außerdem sollte man nicht außer Acht lassen, dass viele zukünftige Studierende eine Fremdsprache nicht nur als Kommunikationsmedium einsetzen werden, sondern die Fremdsprache(n) vielleicht vielmehr in ihrem Studium und Beruf gebraucht werden. (Retelj/Pižorn 2010). Zusammenfassend lässt sich Folgendes über das fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Lernen definieren:

- a. der/die Lernende sollte unterschiedliche curriculare Erfahrungen machen, welche die Orientierung der einzelnen Fächer auf die Interdisziplinarität reflektieren. Es ist wichtig, dass die Lernenden vorrangig die Grundelemente der einzelnen Inhalte innerhalb des spezifischen Faches erwerben und dieses Wissen, in dem sie auch einen Sinn sehen, in authentischen Situationen und mit authentischen Aufgaben interdisziplinär verwirklichen.
- b. Die Lehrenden sollten das Curriculum so entwerfen und implementieren, dass es den wahren Lernerbedürfnissen angepasst ist und sie dabei auch die Prinzipien der Sinnhaftigkeit und Qualität beachten.
- c. Fächerverknüpfung hat einen Sinn, wenn sie sich mit Problemen befasst, die eine Fragmentierung auf einzelne Fächer überschreiten und, wenn die Themen für die geistige Entwicklung und den Fortschritt des/der Lernenden relevant sind.
- d. Die Fächerverbindung bzw. -überschreitung sollte so angelegt sein, dass die Lernenden darin die Wichtigkeit, den Sinn und die perspektivische Vielfalt des Verbindens erkennen. Dies können sie jedoch nur durch aktives Mitmachen erreichen.

4 FÄCHERÜBERGREIFENDES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT

Im DaF-Unterricht werden auch im klassischen Schulalltag unterschiedlichste Themen bearbeitet. Vor allem Lese- oder Hörtexte in den DaF-Lehrbüchern sprechen öfters solche Themen an, die über das Fach hinausgehen. DaF verbindet sich im Unterricht meist mit den Themen aus den Bereichen anderer Sprachen (vor allem mit literarischen Texten in der Erstsprache), mit Geographie, Geschichte, Soziologie, Kunst und Musik u. a.

Sehr oft findet fächerübergreifender DaF-Unterricht in Form von Projektarbeit statt, da die Zeit bei den regulären Stunden meist zu knapp ist. Durch projektorientierten Unterricht kann man nämlich tiefer in komplexe Themen eingreifen. Bei der Vorbereitung solchen Unterrichts sollten die Rahmenbedingungen (Stundenplan u. a.), das Vorwissen der Lernenden und das Fachwissen der Lehrperson(en) sowie die vorhandenen Medien, Lehrmittel und die Unterrichtsmethoden berücksichtigt werden. Dabei sollte man bewusst Bezüge zu den betreffenden Fächern herstellen und aufzeigen, welcher Teil des Stoffplans abgedeckt bzw. vertieft wird.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache steht somit im Mittelpunkt. Von dort ausgehend werden weitere Blickweisen auf ein zu bearbeitendes Thema eröffnet. Diese sind auf Inhalte, Fragestellungen und Verfahrensweisen gerichtet, die über die im Lehrplan des jeweiligen Faches gezogenen Grenzen hinausgehen. Fachübergreifendes Arbeiten, einschließlich Ergebnissicherung und Bewertung, liegt in der Verantwortung des einzelnen Fachlehrers.

Aber es sind heute nicht mehr nur diese bekannten und vielfach dokumentierten lerntheoretischen Argumente, mit denen eine Verstärkung des fächerverbindenden Lernens gefordert wird, es gibt auch ganz praktische Gründe: In einer Zeit der ständig zunehmenden Ausdifferenzierung des verfügbaren Wissens und des damit einhergehenden Bedeutungsgewinns von neuen Wissensgebieten wie z. B. der Medienbildung ist der schulische Fächerkanon in den letzten Jahren unter Druck geraten – und aus der Sicht mancher Bildungsplaner ist der fächerübergreifende Unterricht eine vielversprechende Möglichkeit, neue Themen und Inhalte in den Unterricht zu integrieren, ohne den Fächerkanon ausweiten zu müssen (vgl. Schnack 2011).

Bei der Recherche nach Beispielen für einen erfolgreichen Einsatz von fächerübergreifenden Themen im DaF-Unterricht wird man vieler Beiträge fündig, die sich zugunsten der Lehrenden nicht nur theoretisch mit dem Thema auseinandersetzen, sondern auch praktische Beispiele für den Unterricht anschaulich präsentieren. Die meisten hier vorgestellten Beiträge bzw. Bücher verbinden den DaF-Unterricht mit der bildenden Kunst und Musik. In der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, die das Heft 20 dem integrierten Sprachen- und Fachlernen (CLIL) gewidmet hat, befinden sich unterschiedliche Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht, die in Fortbildungsseminaren und Workshops erarbeitet wurden. In der Einführung *Grenzüberschreitungen. Fächerübergreifender Unterricht in Lehrerfortbildung und Schule* (Wicke 2009: 8) werden thematische Lehrerfortbildungsseminare vorgestellt, in denen Malerei und Musik im Mittelpunkt stehen und die auch

im DaF-Unterricht erprobt wurden. Die Lernenden verfassten lyrische Texte zu Gemälden, kreative Geschichten und Dialoge zu Bildern.

Durch die Kunst kann den Lernenden auch ein Teil der Geschichte näher gebracht werden, wie z. B. der Erste Weltkrieg, den sie wahrscheinlich nur durch Textarbeit nicht verstehen könnten. Viele Anregungen sind auch in dem Band *Österreich. Malerisch* (2007) zu finden. Er umfasst sechs „malerische“ Themenbereiche mit Gemälden österreichischer MalerInnen (für Lernende der Niveaustufen A2 bis C1 nach dem Europäischen Referenzrahmen) und Arbeitsblätter, Kommentare und Lösungen für Lehrende zu jedem Themenbereich. Es eignet sich für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Vorkenntnissen. Vorkenntnisse zum Thema „Kunst“ werden nicht vorausgesetzt. Es kann auch all denen dienen, die Anregungen dazu suchen, wie mit landeskundlich interpretierbaren Gemälden umgegangen werden kann.

Wicke und Rottmann (2013) stellen fest, dass ein verzahnter fächerübergreifender Unterricht nach den Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichts gestaltet werden muss. Sie weisen auf die vielseitigen Möglichkeiten der Nutzung von Musik hin, zu der eben nicht nur die Text-, sondern unter anderem auch sinfonische, klassische und Instrumentalmusik gehören. Sie heben die Komplexität und das Imaginäre der Musik hervor:

Musik – analog zur Kunst – ist sehr komplex und hat viele Bedeutungsebenen. Auch wenn nur scheinbar eindeutig erzählende Musikstücke ausgewählt werden, führt die Arbeit mit ihnen bei den Teilnehmern zu einer individuellen Bedeutungsconstitution, indem das imaginäre Potenzial von Musik für den Sprachlernprozess durch ein Konzept der Visualisierung mit dem inneren Auge genutzt wird. (Wicke/Rottman 2013: 8)

Fächerübergreifend kann ein Musikstück mit Berechtigung auch als ein Text angesehen werden, obwohl, so Wicke /Rottmann (ebd.: 9), die Behandlung von Musikstücken im DaF-Unterricht einer behutsamen Vorbereitung bedürfte. Die beiden Autoren plädieren für den Einsatz von Musik auch im DaF-Unterricht für Anfänger. Im Anhang ihres Buches befinden sich Beispiele, die daher nach dem Prinzip ‚vom Einfachen zum Schweren‘ zusammengestellt wurden, womit verdeutlicht wird, dass „bestimmte Kompetenzen langsam entwickelt werden müssen, damit die Schüler nicht überfordert werden.“ (ebd.) Dort findet man als Kopiervorlagen verschiedene Texte über die großen deutschen Musiker und vielfältige Aufgaben, anhand welcher die Schüler und Schülerinnen lernen, ihre im DaF-Unterricht bereits erworbenen Sprachkenntnisse und Kompetenzen fächerübergreifend einzusetzen und aktiv weiterzuentwickeln.

Kunstbilder können, ebenso wie Musik, Sprachhandlungen auslösen. Es bedarf aber einer frühzeitigen Gewöhnung an den Umgang mit Bildern, „die in einem Kunstwerk enthaltenen Botschaften und Signale zu deuten und zu interpretieren.“ (ebd.:10) Warum Kunstbilder im DaF-Unterricht eigentlich von den meisten Lernenden mit Interesse angenommen

werden? Weil z. B. Gemälde gerade wegen ihrer Zweideutigkeit die Phantasie anregen und Sprachhandlungen auslösen, die sonst im Unterricht sehr selten vorkommen: die Äußerung von Vermutungen, von Gefallen und Missfallen und von Zustimmung und Ablehnung (vgl. Wicke 2000: 152).

Ein Ausgleich der Überrationalisierung und Entzinnlichung in den Schulen kann durch die Verbindung von Musik, Sprache und Kunst erreicht werden. So auch Reckmann (1988), die über die Chancen, aber auch Schwierigkeiten der fächerintegrierenden Erziehung in der Schulwirklichkeit spricht, eine Fülle von wertvollen praktischen Ratschlägen gibt und erfolgsversprechende Unterrichtsvorschläge zur weiteren Erprobung anbietet.

Um festzustellen, wie oft, auf welche Weise und ob überhaupt bildende Kunst beim DaF-Unterricht in slowenischen Schulen verwendet wird, wurde im Rahmen einer Diplomarbeit eine Umfrage zwischen Lernenden und Lehrenden an slowenischen Schulen durchgeführt (Urbančič 2014). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass es beim Verstehen des Begriffes Interdisziplinarität bei den Lernenden und Lehrenden evidente Unterschiede gibt. Wenn 90 Prozent der Lehrenden angeben, dass sie den DaF-Unterricht mit anderen Schulfächern verbinden, gibt mehr als die Hälfte der befragten Lernenden an, dass sie beim Unterricht keine interdisziplinären Verbindungen erkennen. Es geht wahrscheinlich darum, dass die Lehrkräfte fächerübergreifend unterrichten, den Lernenden jedoch nicht bewusst machen, dass es sich um fächerübergreifende Themen handelt. Bildende Kunst im DaF-Unterricht bietet den Lernenden Gelegenheit, in unserer von visuellen Botschaften sehr überlasteten Welt genaues Beobachten zu lernen, mit dem zweiten Hinschauen auch versteckte Botschaften zu entdecken und sie auf ihre eigene Weise zu interpretieren. (ebd. 86)

Ein sehr interessanter Ansatz im DaF-Unterricht ist Street-Art, die schon längst ein fester Bestandteil der zeitgenössischen Kunst ist. Auch hiermit können sprachliche und ästhetische Kompetenzen erworben werden. Die Kunstwerke eignen sich für alle Niveaustufen, da die erworbene Sprachkompetenz eine untergeordnete Rolle spielt. Weil die Bilder provokativ und manchmal auch ironisch sind, wirken sie motivierend auf die Lernenden. Sie können so als Diskussionsanlass dienen und die Lernenden dazu bringen, ihre Meinung zu äußern, wodurch authentische Sprachhandlungen ermöglicht werden. Dieses Thema könnte auch als fächerübergreifendes Projekt durchgeführt werden und zwar könnte man von DaF auf die Fächer Kunstunterricht, Ethik, Sozialkunde oder Geografie übergreifen.

Fachübergreifendes übt interdisziplinäres Denken und Arbeiten und bereitet auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemen vor. Zugleich wird die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen intensiviert. Auch deswegen wäre es wünschenswert, dass sich die Interdisziplinarität als eine Brücke zu den Schlüsselqualifikationen, die jeder Lernende erreichen sollte, erweist. Fächerübergreifender Unterricht trägt wesentlich zu einer Lern- und Lehrkultur bei, er ist handlungs- und produktorientiert, er bereichert den schulischen Alltag, er macht die Komplexität der Themen verständlicher und ermöglicht vernetztes Denken und anwendungsfähiges Wissen.

LITERATUR

- BARTON, Keith/ Lynn SMITH (2000) Themes or Motifs? Aiming for Coherence through Interdisciplinary Outlines. In: *Reading Teacher*, H. 54, 1, 54–63.
- KREK, Janez (1996) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport (Ministerium für Schulwesen und Sport).
- COYLE, Do/Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DALTON-PUFFER, Christiane/Tarja NIKULA (Hrsg.) (2006) Current research on CLIL. Special issue of *VIEWS (Vienna English Working Papers)* 15/3.
- HILBRICH, Cornelia u. A. (2003) *Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK)*. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Land Brandenburg. LISSUM Bbg. 20. September 2015. <http://www.lisum.brandenburg.de>
- DUNCKER, Ludwig/Walther POPP (1997) *Die Suche nach dem Bildungssinn des Lernens –Eine Einleitung*. In: Ludwig Duncker / Walter Popp (Hrsg.) Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck Verlag.
- HAIDER, Barbara/Maria-Rita HELTEN-PACHER (2009) CLILiG in Österreich? *Fremdsprache Deutsch*, H. 40, 54–57.
- HANSEN, Sven (1992) Fächerübergreifender Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. *Sonderschulmagazin*, 14. Jg. H. 3, 7–9.
- HILLER-KETTERER, Ingeborg/Gothilf Gerhard HILLER (1997) *Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive*. In: Duncker/ Popp (Hrsg.) Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck Verlag.
- HUBER, Ludwig (1995) Individualität zulassen und Kommunikation stiften. *Die Deutsche Schule*, H.2, 161–182.
- JAZBEC, Saša/Alja LIPAVIC OŠTIR (2004) Teoretični in praktični vidiki jezikovne kope li: predstavitev projekta. *Didakta*, H. 14, 4–50.
- JAZBEC, Saša/Alja LIPAVIC OŠTIR (2009) *Zgodnje učenje in CLIL*. Pižorn, K. (Hrsg.). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana, ZRSSŠ.
- JOHNSON, Robert Keith/Merrill SWAIN (1997) *Immersion education: International Perspectives*. Cambridge: University Press.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (2007) Slowenien – CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. *Frühes Deutsch*. 16, 11–14.

- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (2008) *Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs?* V: HAATAJA, Kim (Hrsg.). Curriculum linguae: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch = linguistic diversity through integration, innovation and exchange = diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges. Tampere: Tampereen Yliopisttpaino Oy - Juvenes Print. 145-150.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (2009) *Kdo se boji CLILA ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji.* 1. april 2015. http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/...v.../clil_%20jazbec_lipavic.pdf.
- MOEGLING, Klaus (1998) *Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Österreich. Malerisch. Landeskundeband 4. (2007) KUS. Bundesministerium für Kultur und Frauen. 22. marec 2015. <http://www.kulturundsprache.at/site/kulturundsprache/unterrichtsmaterialien>.
- PETERSSEN, Wilhelm H. (2000) *Handbuch Unterrichtsplanung.* 9. aktualisierte und überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- RECKMANN, Hiltraud (1988) *Musik – Sprache – Kunst.* Frankfurt/M./ Bern / New York/ Paris: Peter Lang.
- RETELJ, Andreja/PIŽORN, Karmen (2010) Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče? *Vestnik za tuje jezike = Journal for foreign languages.* Jg. 2, H. 1/2, 135–142.
- RETELJ, Andreja (2015) Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL. *Šolsko polje,* Jg. XXVI, H. 1/2, 66–82.
- SCHNACK, Jochen (2011) Fächerverbindendes Lernen, *Pädagogik 7–8,* 1.
- UČNI NAČRT. NEMŠČINA. Gimnazija (2008) Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 11. januar 2015. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.../Gimnazije/UN_NEMSCI-NA_gimn.pdf.
- URBANČIČ, Nataša (2014) *Bildende Kunst als Motivation beim DaF-Unterricht = Upodabljoča umetnost kot motivacija pri učenju nemščine kot tujega jezika:* diplomsko delo. Ljubljana: 2014.
- WICKE, Rainer E. (2000) *Grenzüberschreitungen. Kunstd Bilder im Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht.* München: iudicium.
- WICKE, Rainer E./ROTTMANN, Karin (2013) *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Cornelsen Verlag.
- WINTER, Heinrich/WALTHER, Gerd (2006) *Fächerübergreifend und fächerverbindend unterrichten.* Publikation des Programms SINUS-Transfer Grundschule. 20. maj 2015. <http://www.sinus-an-grundschulen.de>.

POVZETEK

Teorija in praksa medpredmetnega povezovanja pri pouku nemščine

Namen prispevka je prikazati teoretično ozadje medpredmetnega povezovanja (CLIL) pri pouku tujega jezika, različna pojmovanja takšnega povezovanja in njegov razvoj na področju Slovenije, kjer medpredmetno povezovanje dobi svoje mesto tudi v prenovljenih učnih načrtih za tuje jezike. Takšno povezovanje je vedno odvisno od različnih dejavnikov, ki so vplivali na njegov uspeh pri implemen-taciji. Zadnje poglavje predstavlja diskusijo o povezovanju pouka nemščine z različnimi predmeti, kjer se delni CLIL lahko uspešno integrira v pouk, ki pa ne obogati samo šolskega vsakdana, temveč omogoča tudi boljše razumevanje in reševanje kompleksnejših problemov pri učenju tujega jezika.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, učni načrti, vsebinsko obogateno učenje tujih jezikov, nemščina kot tiki jezik, reševanje kompleksnih problemov

ABSTRACT

The Theory and Practice of Content and Language Integrated Learning in the German Language Classroom

The purpose of this paper is to show the theoretical background of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in foreign language teaching, the various concepts of such integrating, as well as its development in Slovenia, where interdisciplinary connections are assuming their place in the reformed foreign language curricula. Such cross-curricular integration always depends on the various factors that influence successful implementation. The final section presents a discussion on the integration of German lessons with other subjects where partial CLIL can be successfully carried out. Such teaching not only enriches everyday school-life, but it also allows for better understanding and solving of complex problems in the foreign language classroom.

Key words: content and language integrated learning, curriculum planning, content-based language learning, German as a foreign language, solving complex problems