Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien

Jakšić, Dario

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:852260

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog usmjerenja

Dario Jakšić

Mogućnosti implementacije CLILiG-a u Hrvatskoj

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Melita Aleksa Varga
Osijek, 2023.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog usmjerenja

Dario Jakšić

Mogućnosti implementacije CLILiG-a u Hrvatskoj

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Melita Aleksa Varga
Osijek, 2023.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur- Lehramt

Ein-Fach-Studium

Dario Jakšić

Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien

Diplomarbeit

Mentorin: izv. prof. dr. sc. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2023

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur- Lehramt

Ein-Fach-Studium

Dario Jakšić

Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: izv. prof. dr. sc. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2023

Izjava o akademskoj čestitosti i suglasnosti za javno objavljivanje

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum_____

Dario Jobić , 0122222042

_____

ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

Der CLILiG (*Content Language Integrated Learning in German*) ist ein neuer Ansatz, welcher seit einigen Jahren im modernen DaF-Unterricht immer mehr an Beliebtheit gewinnt. Im kroatischen Bildungssystem ist dieser Ansatz und seine Umsetzung den Deutschlehrern meist unbekannt Ziel dieser Arbeit ist es, den CLILiG vorzustellen, die Lage der deutschen Sprache und des CLILiG in Kroatien zu schildern und die Möglichkeiten der Umsetzung dieses Ansatzes im DaF-Unterricht an kroatischen Schulen auszudiskutieren.

Im ersten Teil der Arbeit wird CLILiG durch den Vergleich mit CLIL vorgestellt, dem folgend werden auch die Funktionen des CLILiG-Unterrichts erklärt. Es folgen die Lehrmaterialien für CLILiG, welche mit Beispielen erklärt werden. Es werden einige schon umgesetzte CLILiG-Projekte mit dem Beispiel des KI (künstliche Intelligenz) unterstützen Unterricht, der einen modernen Ansatz des CLILiG vorgestellt. Danach wird kurz der Forschungsstand zum Thema CLILiG anhand einiger Beispiele gezeigt. Nachdem werden auch die Kompetenzen der Lehrkräfte und deren Ausbildung thematisiert, welche sie im CLILiG-Unterricht haben sollten. Und an letzter Stelle werden die Vor- und Nachteile des CLILiG kurz besprochen.

Im zweiten Teil der Arbeit soll die Lage des DaF-Unterrichts in Kroatien gezeigt werden, es soll festgestellt werden, ob der CLILiG-Unterricht im kroatischen Bildungssystem anwendbar ist und welche Möglichkeiten es dabei gibt. So wird erst der integrierte Unterricht in Kroatien behandelt. Daraufhin folgt die Darstellung der deutschen Sprache in Kroatien anhand der Statistik der Anzahl der Deutschlerner und deren Abiturerfolg in der deutschen Sprache. Dann soll die Deutsche Internationale Schule Zagreb als Beispiel einer deutschsprachigen Schule vorgestellt werden, worauf auch die Vorstellung des kroatischen CLILiG-Projekts *MINT – LERNEN MIT CLIL* und eine Diskussion folgt., in der gezeigt werden soll, welche Ansätze und Forschungen ermöglicht werden sollten, um das CLILiG umzusetzen.

Im Schlosswort wird betont das der aktuelle CLILiG-Unterricht im kroatischem Bildungssystem nicht umsetzbar ist. Es werden noch einmal alle Daten aufgefasst und mögliche Lösungen angeboten.

Schlüsselwörter: CLIL, CLILiG, DaF, integrierter Unterricht, Sachfachunterricht, Fachunterricht, Deuschlernende, Lehramtsstudium, Bildungssystem, Kroatien

Inhalt

1. Einführung 8
2. Zu CLILiG 10
2.1. CLILiG und verwandte Ansätze 10
2.2. Funktionen von CLILiG 12
2.3. Umsetzung von CLILiG 12
2.3.1. Allgemein zur Umsetzung von CLILiG 13
2.3.2. Lehrmaterialien und ihr Einsatz im CLILiG-Unterricht 14
2.3.3. KI unterstützter CLILiG-Unterricht als Beispiel einer Umsetzung 18
2.3.4. Zur Forschung der Umsetzung des CLILiG 21
2.4. Kompetenzen der Lehrer und Lehrerausbildung für CLILiG 22
2.5. Vor- und Nachteile des CLILiG 26
3. Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien 29
3.1. Zur deutschen Sprache im kroatischen Bildungssystem 29
3.1.1. Integrierter Unterricht in Kroatien 29
3.1.2. Die deutsche Sprache in kroatischen Grundschulen und weiterführenden Schulen 30
3.1.3. Anzahl der Deutschlernenden 32
3.1.3. Deutsch im Abitur 32
3.2. Deutsche Internationale Schule Zagreb (DISZ) 34
3.3. CLILiG-Ausbildung an kroatischen Universitäten 35
3.4. Das Projekt *MINT – LERNEN MIT CLIL* 36
3.5. Diskussion zu Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien 37
4. Schlusswort 41
Literaturverzeichnis 43
Internetquellen 44

1. Einführung

CLIL (*Content and Integrated Language Learning*), genauer CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) ist ein immer beliebter werdender Sprachlehransatz, der weltweit immer mehr im Unterricht gebraucht wird. Im kroatischem Bildungssystem ist CLILiG wenig bekannt und wird auch im Deutsch-Lehramtsstudium selten ausführlich thematisiert.

Ziel dieser Arbeit ist es, den CLILiG vorzustellen, die Lage der deutschen Sprache und des CLILiG in Kroatien zu schildern und die Möglichkeiten der Umsetzung dieses Ansatzes im DaF-Unterricht an kroatischen Schulen auszudiskutieren.

Um das Ziel zu erreichen, werden im ersten Kapitel der Arbeit die Grundlagen des CLIL bzw. CLILiG-Unterrichts gezeigt (Was ist CLIL/iG? Wann und wie ist es entstanden?).

Im zweiten Kapitel werden erst Merkmale des CLILiG-Unterricht genannt. Danach werden kurz die Funktionen des CLILiG thematisiert. Danach wird die Umsetzung des CLILiG im Unterricht behandelt. Es wird näher erläutert, wie der CLILiG im Unterricht umgesetzt wird und welche Kriterien dafür erfüllt werden müssen. Es folgen Beispiele von Lernmaterialien und deren Merkmale werden analysiert. Auch ein moderner CLILiG-Ansatz, der des KI-Unterstützen Unterrichts wird vorgestellt. Danach wird etwas kurz zur Forschungen der Umsetzung von CLILiG angemerkt. Danach werden die Kompetenzen der Lehrkräfte angesprochen und welche Schritte bei der Lehrkraftfortbildung nötig sind. Es sollen auch die Vor- und Nachteile des CLILiG-Unterrichts gezeigt werden.

Das dritte Kapitel soll die Lage in Kroatien zeigen. Erstens wird der integrierte Unterricht an sich im kroatischen Sprachraum gezeigt. Zweitens wir die deutsche Sprache im kroatischen Bildungssystem dargestellt (Statistiken der Deutschlernenden in Kroatien und deren Abiturergebnisse in der deutsche Sprache). Drittens wird die Deutsche Internationale Schule Zagreb als Beispiel einer deutschsprachigen Schule in Kroatien vorgestellt. Viertens wird versucht herauszufinden ob CLILiG im kroatischen Deutsch-Lehramtsstudium behandelt wird. Letztens soll *MINT – LERNEN MIT CLIL*, was ein CLILiG-Projekt, welches in Kroatien stattgefunden hat, vorgestellt werden.

Anhand aller genannten Daten soll im vierten Kapitel verrucht werden zu ermitteln, ob der CLILiG-Unterricht im kroatischem Bildungssystem umsetzbar ist, und welche Kriterien erfüllt werden müssen, damit dies der Fall wird und es werden alle Fragen gestellt, welche während der

Recherche aufgekommen sind und ungeklärt blieben vorgestellt und mögliche ansetzte für neue Studien gegeben.

Das Letze Kapitel wir das Schlusswort sein, in welchem alle Daten der Arbeit nochmal aufgegriffen und zusammengefast werden, um ein komplettes Bild des CLILiG-Unterrichts in Kroatien zu geben.

2. Zu CLILiG

2.1. CLILiG und verwandte Ansätze

CLILiG ist ein Akronym für *Content and Language Intergrated Learning in German* (Integriertes Fach- und Sprachlernen auf Deutsch). CLILiG ist eine Form von CLIL, der für *Content and Language Integrated Learning* (Integriertes Fach- und Sprachlernen) steht. Hinter CLIL verbirgt sich ein Ansatz, in dem im schulischen Fachunterricht anstatt der Erstsprache der Lernenden die Zweit- und/oder Drittsprache benutzt wird (vgl. Lindemann und Hufeisen, 2015: 1). Dementsprechend bezieht sich CLILiG, vereinfacht gesagt, auf einen Fachunterricht in der Zielsprache Deutsch.

Die Anfänge von CLIL sind schon seit der Antike erkennbar, so behaupten Buhlmann und Fearns (2018: 238). Als Beispiel nannten sie die römischen Adelskinder, welche von griechischen Hauslehrern auf Griechisch in Fächern wie z.B. Mathematik und Philosophie unterrichtet worden sind. Auch im Mittelalter wurde in Klöstern alles auf Latein gelehrt, was dazu beitrug, dass Latein die Bildungssprache von ganzem europäischem Sprachraum wurde. Dies änderte sich im 18. und 19. Jahrhundert, wenn französische und englische Gouvernanten als Hauslehrer weltweit dienten und so ihre Sprachen verbreiteten. Zeitgleich begannen indische Eltern damit, ihre Kinder zur Fortbildung nach Großbritannien zu schicken. Aus diesen wenigen Beispielen kann gesehen werden, dass der fremdsprachliche Fachunterricht schon seit Anbeginn der menschlichen Zivilisation ein Begleiter des Bildungswesens ist.

Der moderne CLIL-Unterricht entstammt, so Lindemann und Hufeisen (2015: 1), den Immersionsprogramen, die erstmals in Kanada durchgeführt wurden. In diesen Programmen wurde der Fachunterricht in englischsprachigen Schulen auf Französisch gehalten. Ziel war es, die Französischkenntnisse der englischsprachigen Schüler*innen mit Hilfe des Fachunterrichtes zu verbessern. Grund dafür ist, dass in Kanada zwei Amtssprachen benutzt werden, nämlich Englisch und Französisch. So entsprang der CLIL-Unterricht aus einer bilingualen Gesellschaft hervor. Geldhauser, Matt und Stussak (2022: 12752) erwähnen, dass ein solcher Unterricht als erstes die Gelegenheit eines interkulturellen Lernens zu Nutzen machte, so in Landeskunde, Gesellschaftskunde, Geschichte und Sport.

In Europa ist CLIL-Unterricht meist als bilingualer Unterricht vorhanden. In Deutschland wird dieser Unterricht am häufigsten in den Fächern Geschichte oder Gesellschaftskunde erteilt (Lindemann und Hufeisen, 2015: 1). Doch kann heute gesehen werden, dass der CLIL-Ansatz in den Unterricht aller Fächer vorgedrungen ist.

Die beliebtesten Sprachen im europäischen CLIL-Unterricht sind, neben dem Englischen, Deutsch und Französisch (Geldhauser, Matt und Stussak,2022: 12752). Dies überrascht nicht, da dies die treibenden Länder der Europäischen Union sind und deren Sprachen eine wichtige Funktion innerhalb dieses Gebietes haben. Dies führt zur Folge, dass diese Sprachen in den europäischen Ländern an Wichtigkeit zunehmen.

Was den CLILiG-Unterricht angeht, wird dieser aus einer Notwendigkeit umgesetzt, so Heider und Helten-Pacher (2009: 55). Die Lernenden, deren die deutsche Sprache keine erste Sprache (L1) ist, sind nämlich in einer gewissen Art und Weise gezwungen den schulischen Unterricht in Deutschland auf Deutsch mitzuverfolgen. Somit kann der CLILiG-Unterricht auf zwei Ebenen beobachtet werden, als Ansatz eines bilingualen Fachunterrichts, welcher meist in deutschsprachigen Länder eingesetzt wird und als Methode eines Fremdsprachunterrichts, welche im Ausland angewandt wird. In dieser Arbeit wird aus der Perspektive einer Methode CLILiG behandelt werden.

Auch Lindemann und Hufeisen (2015: 2) betonen, dass man den bilingualen Unterricht nicht mit dem Fremdsprachunterricht an internationalen Schulen verwechseln soll. Diese Schulen werden größtenteils von Lernenden verschiedenster Länder besucht und werden meist in der englischen Sprache unterrichtet und dies anhand einer internationalen Curricula. Zu diesen zählen auch die PASCH-Schulen[1], die in 120 Ländern unterstützt werden. In diesen Ländern sind je nach Größe des Landes von 5 bis 20 PASCH-Schulen errichtet worden (vgl. Geldhauser, Matt und Stussak 2022: 12752). PASCH-Schulen sind auch in Kroatien zu finden. Es soll betont werden, dass die PASCH-Initiative nicht nur in Schulen sondern auch in Universitäten europaweit aufgegriffen und umgesetzt wurde (ebd.: 12752).

[1] Eine Initiative des Auswärtigen Amts, welche zusammen mit der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), dem Goethe Institut, dem DAAD (Deutsche Akademische Austauschdienst) und dem PAD (Pädagogische Austauschdienst) ins Leben gerufen wurde. Ziel der Initiative ist ein weltweites Netzwerk von Schulen uns Lehrkräften zu erschafen, welche die deutsche Sprache und Kultur lehren wollen.

Ein anderer Unterrichtstyp, der m Zusammenhang mit CLIL- und CLILiG-Unterricht genannt wird, ist der sogenannte Muttersprachen-/Herkunftssprachenunterricht, welcher spezifisch für Lernende, deren Muttersprache nicht die Sprache ist, welche im Land, in dem sie leben, gesprochen wird. Diese Art des Unterrichts soll den Lernenden mit Migrationshintergrund die Möglichkeit bieten, den Unterricht sowohl auf ihrer Muttersprache als auch in ihrer Zielsprache zu verfolgen (vgl. Lindemann und Hufeisen, 2015: 2).

2.2. Funktionen von CLILiG

CLILiG soll dazu dienen, dass Lernende die Möglichkeit bekommen, innerhalb des Fachunterrichts, eine Sprache zu erlernen. Ziel ist es den Lernenden gleichzeitig eine Fremdsprache als auch Fachwissen zu vermitteln, was materielle so wie zeitliche Ressourcen einspart.

Eine wichtige Funktion des CLILiG ist, vor allem im Ausland, dass den Schülern ein konkreter Nutzen der Fremdsprache gezeigt wird. Die Fremdsprache wird nicht als ein abstraktes Sprachkonstrukt angesehen, welches die Lernenden außerhalb des geplanten Unterrichts nutzen werden. Das Erlernen einer solchen Sprache ergibt Sinn, und die Lernenden werden motiviert sich auch im Alltag mit der neuen Sprache zu befassen.

Auch ist wichtig zu betonen, dass ein solcher Unterricht die authentischste Version ist, die man im schulischen Umfeld im Ausland erreichen kann. Die Fremdsprache wird im und durch den Fachunterricht gelehrt, und somit steht die Fremdsprache im Mittelpunkt des Fachunterrichts (Lindemann und Hufeisen, 2015: 3). Dieser Unterricht regt auf verschiedenen Ebenen die Lernenden an, sich eine Fremdsprache durch Sachkenntnisse innerhalb des Fachunterrichts anzueignen.

2.3. Umsetzung von CLILiG

Nachdem der CLILiG in vorherigen Unterkapiteln im Allgemeinen vorgestellt worden ist, werden in diesem Teil der Arbeit die Möglichkeiten einer Umsetzung des CLILiG im Unterricht dargestellt und diskutiert werden, wobei der besondere Akzent auf der Besprechung der Merkmale von CLILiG und der potenziellen Problemen bei seiner Umsetzung gelegt wird, z.B. in Bezug auf Sprachkenntnisse der Lernenden und Entwicklung der Lernmaterialien.

2.3.1. Allgemein zur Umsetzung von CLILiG

Ein erstes Problem bei der Umsetzung des CLILiG ergibt sich daraus, dass alle Lernende einem fremdsprachigen Fachunterricht folgen müssen. In einem Fremdsprachenunterricht wird die Fachsprache zu einer der höchsten Stufen der Sprachkenntnisse zugeordnet. Im CLILiG werden aber mehrere Lernschritte, welche im klassischen Fremdsprachenunterricht auftreten würden, übersprungen. Infolgedessen wird vom Lernenden ein einigermaßen größeres Vorwissen verlangt, als es in der Regel der Fall ist. Dies kann zu einer erschwerten Teilnahme am Unterricht führen, was für die Motivation des Lernenden negative Folgen haben könnte. Um dies zu vermeiden, schlagen Lindemann und Hufeisen (2015: 2) vor, dass man ein Jahr vor dem CLILiG-Unterricht einen regulären Fremdsprachunterricht mit den Lernenden abschließt, um sie so auf den kommenden Unterricht vorzubereiten. Auch könnte und sollte im kommenden Jahr der reguläre Fremdsprachunterricht neben dem CLILiG beibehalten werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, den Unterricht in seiner Gänze erfassen zu können.

Lindemann und Hufeisen (ebd.: 2) betonen zudem, dass es äußerst wichtig ist, dass der Fachunterricht nicht nur einsprachig gehalten wird. Den Lernenden soll die Möglichkeit gegeben werden, auf umgangssprachliche Äußerungen bei Fragen im Unterricht zurückzugreifen. Dies ist wichtig, damit den Lernenden die Angst genommen wird, falsche Antworten zu geben. Die Angst vor einem Fehler kann im Unterricht dazu führen, dass viele Lernende nicht einmal versuchen, eine gegebene Frage zu beantworten. Lässt man aber Spielraum für sprachliche Variationen, so können Lernende selbstsicherer beim Sprachgebrauch werden, was das Lernen der Fremdsprache deutlich erleichtern sollte.

Die Sprachkenntnisse der Gruppe der Lernenden, welche den CLILiG-Unterricht besucht haben, unterscheidet sich schon nach kurzer Zeit deutlich von denen, die nur einen regulären Fremdsprachenunterricht haben. Das Sprachvermögen der CLILiG-Gruppe soll ausgeprägter und selbstsicherer sein (vgl. Lindemann und Hufeisen, ebd.:3).

Nichtsdestotrotz soll, so Lindemann (2015: 65), der CLILiG-Unterricht ein optionales Angebot an den Schulen sein. Die zusätzlichen Aufgaben, welche solch ein Unterricht erwartet, solle nicht als eine Art der Bestrafung empfunden werden. So sollen auch die Lernenden außerhalb des CLILiG-Unterrichts eine Belohnung im Namen der Schule für ihre Partizipation erhalten - ein Beispiel, das Lindemann nennt, wäre extra Punkte bei Bewerbungen an Studiengängen. Eine andere

Art der Belohnung könnten auch Ausflüge in deutschsprachige Länder sein, welche exklusiv den CLILiG-Lernenden ermöglicht werden.

2.3.2. Lehrmaterialien und ihr Einsatz im CLILiG-Unterricht

In Bezug auf Lehrmaterialien im CLILiG-Unterricht kommt eine Reihe von Fragen auf, z.B. welche Materialien man für den Unterricht nutzen soll, wie diese Materialien aussehen sollen und wie man diese im fremdsprachigen Fachunterricht am besten einsetzen soll.

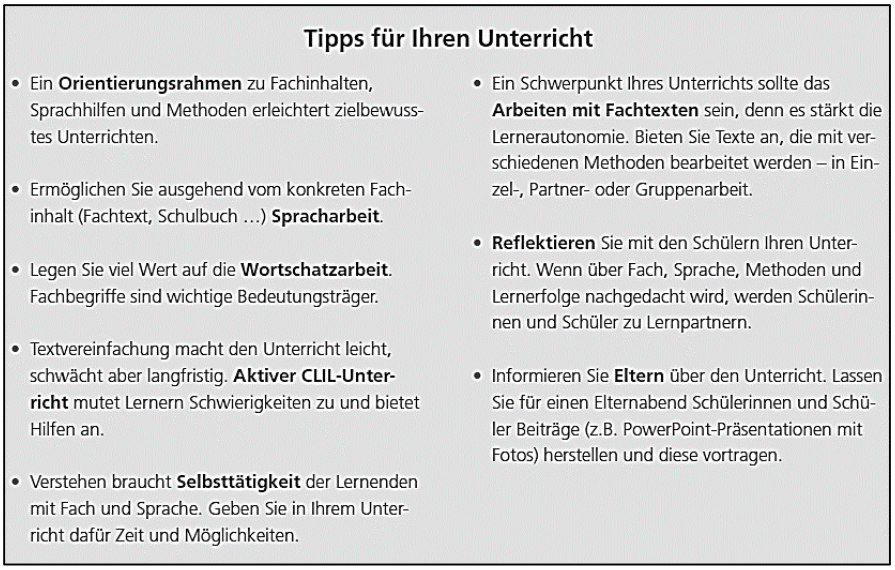
Der erste wichtige Punkt ist, so Lindemann und Hufeisen (2015: 3), dass das Lehrmaterial im CLILiG größtenteils in der Fremdsprache geschrieben wird, aber nicht ganz, denn man sollte die Lernenden auch in ihrer ersten Sprache mit dem Fachvokabular vertraut machen. Dies ist ein wichtiger Aspekt des CLILiG-Unterrichts. Die Lernenden sollen so viel wie nur möglich der Fremdsprache, d.h. der deutschen Sprache ausgesetzt werden und von dieser Gebrauch machen, aber genauso ist es wichtig, dass sie auf der ersten Sprache alle Fachausdrücke kennen, um im eigenen Land das erlernte Fachwissen nutzen zu können. Derer sporadische Gebrauch der ersten Sprache soll ihnen, wie schon vorher erwähnt, eine gewisse Selbstsicherheit geben.

Kruczinna (2009: 31) sagt, dass die Sprache in solchen Lehrmaterialien „unaufdringlich“ sein soll. Die Materialien sollen die Sache an sich behandeln, da diese Herangehensweise das Verständnis und die Bewältigung des Stoffes im CLILiG-Unterricht fördert. Dementsprechend sollen die Texte im CLILiG-Unterricht konkrete Fachtexte sein, die sich detailliert mit Lernstoff befassen. Der Sprachgebrauch muss im Unterricht einen Nutzen haben, und die Lernenden müssen dies auch erkennen. Der Inhalt steht im Mittelpunkt, und die Sprache an sich wird hier nur Mittel zum Zweck.

Kruczinna (ebd.) schlägt einen CLILiG-Orientierungsrahmen vor, welcher bei dem Erstellen eines deutschsprachigen Lehrtextes im Fachunterricht helfen sollte, so dass sich eine Sprachkompetenz aus der Sache hinaus entwickeln kann. Als Beispiel wird ein Biologie-Themenheft genommen, welches mit Unterstützung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen von deutschen und bulgarischen Lehrkräften am staatlichen Galabov-Gymnasium in Sofia entwickelt worden ist. Dort wurden die Schüler von deutschen und bulgarischen Lehrkräften für die Reifeprüfung vorbereitet. Kruczinna (ebd.) hebt hervor, dass der Orientierungsrahmen (s. Abbildung 1), den er erwähnt, zum Lehrplan gemacht werden soll. Der Lehrplan soll dazu noch Anregungen für die

Sprachförderungen enthalten, welche den Lehrkräften verschiedene Ideen für eine gelungene Sprachvermittlung geben sollte.

Es folgen Tipps von Kruczinna für die Durchführung eines CLILiG-Unterrichts:



Tipps für Ihren Unterricht

- Ein **Orientierungsrahmen** zu Fachinhalten, Sprachhilfen und Methoden erleichtert zielbewusstes Unterrichten.
- Ermöglichen Sie ausgehend vom konkreten Fachinhalt (Fachtext, Schulbuch …) **Spracharbeit**.
- Legen Sie viel Wert auf die **Wortschatzarbeit**. Fachbegriffe sind wichtige Bedeutungsträger.
- Textvereinfachung macht den Unterricht leicht, schwächt aber langfristig. **Aktiver CLIL-Unterricht** mutet Lernern Schwierigkeiten zu und bietet Hilfen an.
- Verstehen braucht **Selbsttätigkeit** der Lernenden mit Fach und Sprache. Geben Sie in Ihrem Unterricht dafür Zeit und Möglichkeiten.
- Ein Schwerpunkt Ihres Unterrichts sollte das **Arbeiten mit Fachtexten** sein, denn es stärkt die Lernerautonomie. Bieten Sie Texte an, die mit verschiedenen Methoden bearbeitet werden – in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.
- **Reflektieren** Sie mit den Schülern Ihren Unterricht. Wenn über Fach, Sprache, Methoden und Lernerfolge nachgedacht wird, werden Schülerinnen und Schüler zu Lernpartnern.
- Informieren Sie **Eltern** über den Unterricht. Lassen Sie für einen Elternabend Schülerinnen und Schüler Beiträge (z.B. PowerPoint-Präsentationen mit Fotos) herstellen und diese vortragen.

Abbbilung 1: Tipps für den CLILiG-Unterricht (Kruczinna, 2009: 34)

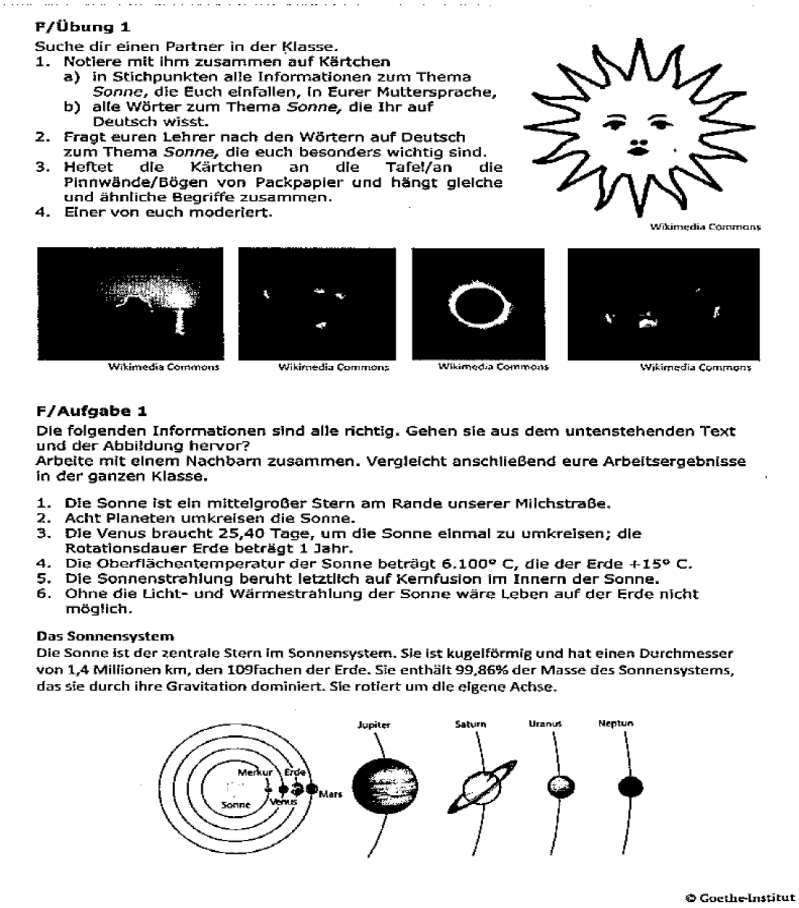
Anhand dieser Liste von Tipps wird gezeigt, welche Ratschläge es für den CLILiG-Unterricht in einem solchen Orientierungsrahmen geben könnte, der in erster Linie für einen zielsicheren und effektiven Unterricht sorgen soll. Die Inhalte im CLILiG-Unterricht sollen sachlich sein und die Sprache ein Mittel zum Zweck. Der Wortschatz soll gut eingeübt werden, damit es bei der Stoffbehandlung zu keinen Schwierigkeiten kommt. Der Unterricht sollte nicht unnötig vereinfacht werden, die Lernenden sollen herausgefordert werden, und der Lehrer übernimmt dabei die Rolle des Unterstützers. Die Lernenden sollen Zeit bekommen, die Probleme im Unterricht selbst lösen zu können. Es wird wieder die Rolle des Lehrers als Unterstützers betont. Die Fachtexte sollen mit Hilfe verschiedenster Methoden behandelt werden (z.B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit). Zusammen sollte man über den durchführten Unterricht reflektieren, es soll über das Fach, die Methoden und die Sprache nachgedacht werden, dies sollte das Einheitsgefühl unter den Lernenden fördern. Auch mit den Eltern der Lernenden soll zusammengearbeitet werden. Ihnen sollten auch die Ergebnisse der Lernenden in Form einer bebilderten Präsentation gezeigt werden.

Ein weiteres Beispiel der Ideen für die Gestaltung eines CLILiG-Orientierungsrahmens für die Umsetzung des CLILiG-Unterrichts gab Buhlmann (2016). Die Autorin nennt die Internetseite[2] des Goethe-Instituts als Quelle der Unterrichtmaterialien für den CLILiG-Unterricht. Auf der Seite des Goethe-Instituts gibt es nämlich Materialien für über 50 Unterrichtsstunden (hauptsächlich Geografie/Ökologie) für Lernende ab der 7. Klasse mit Sprachkenntnissen auf der Stufe A1/A2. Den Einsatz des CLILiG beschreibt Buhlmann (ebd.: 52) näher am Beispiel der Unterrichtsmaterialien zum Thema *Umdenken*, welches im Rahmen der gleichnamigen Ausstellung des Projektes des Goethe-Instituts im Jahr 2015 vorgestellt worden ist. Beschrieben wird der Einsatz des CLILiG in dem Unterricht der MINT-Fächer. Das Hauptthema waren die vier Elemente: Wasser, Erde, Feuer und Luft. Den Lernenden sollten der Umweltschutz und das Wissen zum Thema Geografie und Ökologie vermittelt werden. Das Unterrichtsmaterial bestand aus fünf Modulen: das Erste zur Vorbereitung (3 Unterrichtseinheiten) und die anderen vier jeweils für ein Element (12 Unterrichtseinheiten pro Modul). Die Module sind unabhängig voneinander. Es werden auch verschiedene Tipps für Lehrer gegeben, z.B. zu Bestanteilen und zum Aufbau des Unterrichts, zur Zielgruppe, zum Einsatz, zu Niveaustufen, Themen, Lernzielen und Lerninhalten. Diese sollen den Lehrern helfen, den CLILiG-Unterricht leichter zu organisieren.

Buhlmann (ebd.) weist auch darauf hin, dass das Beispiel der Lernziele des Faches Geografie selbständiges Lernen und teils ein interkulturelles Element beinhaltet. Die Inhalte (Illustrationen, Aufgaben zum behandelten Fach, Textarten, Diagramme, Tabellen und Videomaterial im Internet) sind authentisch und durchdacht. Auch wird betont, dass das ausgewählte sich an die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden anpasst und deren Sprachbedürfnisse erfüllt. Dabei wird ein besonderer Wert auf die Kommunikation zwischen den Lernenden gelegt. So werden die Materialien in einer geplanten Reihenfolge bearbeitet. Man beginnt mit der Rezeption des Materials, daraufhin folgt erst die Produktion. Dementsprechend werden erst Inhalte wie Lexik, Redemittel und Lernstrategien festgesetzt, an welchen sich der Unterricht orientieren soll und dann wird das erworbene Wissen in einem sprachlichen Kontext angewandt. Die Aufgaben sollen immer fachspezifisch und lebensnahe sein und die Fertigkeiten der Lernenden fördern.

[2] https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/bei.html, abgerufen am 19.09.2023

Als eines der Beispiele zeigt Buhlmann (ebd.) die folgende Aufgabe, welche vom Goethe-Institut vorgeschlagen worden ist:



F/Übung 1

Suche dir einen Partner in der Klasse.

1. Notiere mit ihm zusammen auf Kärtchen
   a) in Stichpunkten alle Informationen zum Thema *Sonne,* die Euch einfallen, in Eurer Muttersprache,
   b) alle Wörter zum Thema *Sonne,* die Ihr auf Deutsch wisst.
2. Fragt euren Lehrer nach den Wörtern auf Deutsch zum Thema *Sonne,* die euch besonders wichtig sind.
3. Heftet die Kärtchen an die Tafel/an die Pinnwände/Bögen von Packpapier und hängt gleiche und ähnliche Begriffe zusammen.
4. Einer von euch moderiert.

Wikimedia Commons

Wikimedia Commons | Wikimedia Commons | Wikimedia Commons | Wikimedia Commons

F/Aufgabe 1

Die folgenden Informationen sind alle richtig. Gehen sie aus dem untenstehenden Text und der Abbildung hervor?
Arbeite mit einem Nachbarn zusammen. Vergleicht anschließend eure Arbeitsergebnisse in der ganzen Klasse.

1. Die Sonne ist ein mittelgroßer Stern am Rande unserer Milchstraße.
2. Acht Planeten umkreisen die Sonne.
3. Die Venus braucht 25,40 Tage, um die Sonne einmal zu umkreisen; die Rotationsdauer Erde beträgt 1 Jahr.
4. Die Oberflächentemperatur der Sonne beträgt 6.100° C, die der Erde +15° C.
5. Die Sonnenstrahlung beruht letztlich auf Kernfusion im Innern der Sonne.
6. Ohne die Licht- und Wärmestrahlung der Sonne wäre Leben auf der Erde nicht möglich.

Das Sonnensystem

Die Sonne ist der zentrale Stern im Sonnensystem. Sie ist kugelförmig und hat einen Durchmesser von 1,4 Millionen km, den 109fachen der Erde. Sie enthält 99,86% der Masse des Sonnensystems, das sie durch ihre Gravitation dominiert. Sie rotiert um die eigene Achse.

© Goethe-Institut

Abbildung 2: Beispiel eines CLILiG-Aufgabeblattes (Buhlmann, 2016: 53)

Die Aufgabe, die in der Abbildung 2 dargestellt ist, wird als eine Partnerarbeit gestaltet, in welcher die Lernenden alle Informationen zum gegebenen Thema (Sternensystem) notieren sollen. In der Aufgabe werden sowohl die erste Sprache als auch die fremde Sprache gebraucht, was schon im vorherigen Kapitel als eine Maßnahme, die dem Lernenden eine gewisse Selbstsicherheit geben soll, genannt wurde. Im zweiten Teil der Aufgabe sollen die Lernenden den Lehrer nach unbekannten Wörtern fragen. Der mögliche Grund, warum dieser Teil nicht an erster Stelle liegt, könnte sein, dass an erster Stelle das autonome Handeln der Lernenden steht. Der Lehrer ist in diesem Fall nur ein

Helfer. Alle Informationen werden dann im dritten Teil der Aufgabe auf der Tafel zusammengetragen, wobei ein Lernender moderiert, auch hier ist die Aufgabe immer noch lernerzentriert, was ein wichtiges Merkmal der CLILiG-Unterrichts ist.

Es kann erkannt werden, dass im CLILiG-Unterricht der Schwerpunkt auf Partner- bzw. Gruppenarbeiten liegt. Dies ist auch ein Merkmal des lernerzetrierten Unterrichts, denn die Lernenden sollen sich bei den Aufgaben gegenseitig zu Seite stehen. Dies bestätigt auch Buhlmann (2016: 54) in ihrer Aussage, dass beim CLILiG die Selbständigkeit der Lerner gefördert werden soll, bei dem man sich induktive Verfahren zu Nutzen macht. Lernende bilden so Kompetenzen, um Texte mit Hilfe eigener Taktiken zu verstehen, solche zu produzieren und so zu lernen. So erwähnt sie auch die Wichtigkeit der Partner- und Gruppenarbeiten, in denen die Lernenden zusammen Hindernisse überwinden, ihre Ergebnisse miteinander austauschen, Projektarbeiten durchführen usw. So wird den Lernenden ermöglicht als relevante Personen wahrgenommen zu werden, deren Ergebnisse einen Wert haben.

Am Ende der Lehreinheit soll die Reflexion zur behandelten Stunde folgen. Nach Buhlmann (2016) sollen sich die Lernenden mit Hilfe eines Reflexionsbogens fragen, was und wie sie gelernt haben. Der Reflexionsbogen soll den Lernenden eine Stütze geben, ihre gedanklichen Prozesse zu überdenken und umzustrukturieren als auch zu beurteilen und Vor- und Nachteile ihrer Denkansätze zu erkennen. Nach mehreren ausgefühlten Reflexionsbögen entsteht ein sogenanntes Lerntagebuch, auf welches sich der Lernende immer wieder zurückerinnern kann.

2.3.3. KI unterstützter CLILiG-Unterricht als Beispiel einer Umsetzung

Ein neuer Trend, der sich in den letzten Jahren im Unterricht zeigt und ein Gesprächsstoff für die Unterrichtsplanung der Neuzeit ist, ist der KI (künstliche Intelligenz) unterstützter Unterricht. Auch in der Fremdsprachdidaktik wird dieses Thema immer präsenter, was der Grund ist, warum genau dieser Ansatz einen eigenen Platz in dieser Arbeit bekommt.

Zum Thema KI im Unterricht gibt es noch wenige Studien, da dieser Bereich erst seit wenigem Jahren einen Aufschwung erlebt hat. Einfach gesagt ist ein KI unterstützter Unterricht ein Unterricht, in dem eine künstliche Intelligenz eingesetzt wird. Diese kann auf verschiedene Weisen eingesetzt werden, z.B. in der Kommunikation zwischen dem Lerner und der KI oder in den Aufgaben, welche

von einer KI gestellt werden oder in den Simulationen, welche die KI anhand bestimmten Eingaben generiert. Was den CLILiG-Unterricht angeht, so wird an dieser Stelle die Studie von Geldhauser, Matt und Stussak aus dem Jahr 2022 herangezogen, um ein Bild über diesen Ansatz zu schaffen.

Geldhauser, Matt und Stussak (2022) sagen, dass zurzeit ein großes Interesse für Methoden besteht, die KI-Konzepte in den K12-Unterricht einbringen sollen. Sie haben diesbezüglich zwei Workshopformate konzipiert. Das erste Format wird das *Offlineformat* genannt, welches in Person auf Schulen umgesetzt werden sollte. Das zweite Format ist *Onlineformat* und wird mit Hilfe von Videokonferenzen durchgeführt.

Das *Offlineformat* beinhaltetet nicht nur edukative Spiele (in diesem Fall wird auf Videospiele angedeutet), sondern auch sogenannte „unplugged" Aktivitäten (z.B. Diskussionskarten oder eine selbstgebastelte KI-Aktivität, in welcher Lernende ihr eigenes neurales Netzwerk trainieren können, um das Spiel *Nim* zu spielen). Ihr *Onlineformat* enthielt die folgenden edukativen Spiele (vgl. Geldhauser, Matt und Stussak, 2022: 12752f.):

- *Neurale Nummern*: Trainiere dein neurales Netzwerk, um handgeschriebene Nummern lesen zu können.
- *Gradienten-Verfahren*: Suche nach Schätzten und entdecke die Methode der Gradienten-Verfahren.
- *Simples Netzwerk*: Blicke in die Mathematik des neuralen Netzwerkes hinein
- *Verstärkungslernen*: Lerne durch Belohnungen und Strafen in einer on Robotern geschaffenen Welt.
- *Sumory*: Spiele ein Spiel, welches das Thema Entdeckungs- vs. Ausbeutungsdilemma behandelt.
- *KI-Jam*: Produziere Musik mit Hilfe eines KI-pianos und Schlagzeugsets.
- *Ethik der autonome Fahrzeuge*: Denkt alle zusammen nach, wie KIs in autonomen Fahrzeugen selbständig Entscheidungen treffen sollten.

Inklusiv im *Offlineformat* sind folgende Spiele beinhaltet:

- *Kehrpunkt Spiel*: Spiele ein Brettspiel und entdecke was der Unterschied zwischen Verstehen und Wissen ist.
- *KI-Perspektive*: Diskutiere zukünftige KI-Anwendungen und deine Rolle in dem Ganzen.

Das generelle Ziel der Workshops ist, die Kernkonzepte der KI und des maschinellen Lernalgorithmus zu vermitteln. In einem immersiven CLILiG-Workshop eignen sich die Lernenden

dieses Wissen durch edukative Spiele an und entwickeln mit Hilfe der Spiele und ihrer Kommilitonen ihre Deutschkenntnisse sowohl verbal als auch schriftlich – es wurden Post-ist, Chatverläufe und Whiteboards als Beispiele genannt.

Am Beispiel des Spieles *Gradienten-Verfahren*, welches inmitten des Workshops durchgeführt wurde, wird der Einsatz solcher Spiele im Unterricht gezeigt (vgl. Geldhauser, Matt und Stussak (ebd.). Als Lernziele wird Folgendes angegeben: das Verstehen der Funktion des Algorithmus des Gradienten-Verfahrens, Das Erkennen, was die Schwierigkeiten bei dem Gebrauch des Algorithmus sind und wie der Algorithmus mit den Parametern des neuralen Netzwerks in Verbindung steht. Es wird von den Beteiligten erwartet, dass diese selbst auf die Lösungen der genannten Probleme kommen. So wird auch hier ein großer Wert auf die Selbstständigkeit gelegt, was ein wichtiges Merkmal des CLILiG-Unterrichts ist.

Was die Erfahrungen der Lernenden bezüglich des Workshops angeht, so wurden diese als sehr positiv von den Lernenden bewertet. Geldhauser, Matt und Stussak (ebd.: 12755) berichten, dass die Lernenden erfreut waren, dass sie sich mit dem neuen Vokabular auseinandergesetzt haben und die Möglichkeit bekommen haben, Experten zuzuhören und sich mit ihnen zu unterhalten. Allerdings haben sich manche Lernende beschwert, dass das Vokabular, welches benutzt wurde, zu schwer war, z.B. das Wort *Wahrscheinlichkeit*, was Geldhauser, Matt und Stussak mit der Länge dieses Wortes, seiner Aussprache und Orthografie begründen. Zusätzlich haben einige Lernende betont, dass sie traurig über ihre eigenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Deutschen im unorthodoxen Unterricht waren. Präferiert wurde die schriftliche Kommunikation in den Workshops, was auch zuschulden kam, da die Lernenden einer solchen Situation nicht im klassischen Unterricht ausgesetzt waren (vgl. Geldhauser, Matt und Stussak, ebd.)

Das Beispiel von Geldhauser, Matt und Stussak (ebd.) zeigt, wie weit der CLILiG-Ansatz im Unterricht anwendbar ist, und dass seine Anwendbarkeit im Grunde keine Grenzen hat: Man kann den DaF-Unterricht frei mit anderen Fächern kombinieren, um so den Unterricht zu bereichern. Auch kann man anhand dieses Beispiels sehen, dass ein solcher Unterricht nur mit Lernenden mit einem Grundkenntnis des Deutschen umsetzbar ist. Für Neueinsteiger ist ein solcher Unterricht zu schwierig, und eine frühzeitige und unvorbereitete Aussetzung einer solchen Unterrichtssituation könnte sich schlecht auf das Erlernen der deutschen Sprache auswirken.

2.3.4. Zur Forschung der Umsetzung des CLILiG

Was die Forschungen zur Umsetzung des CLILiG angeht, ist anzumerken, dass wenige sowohl wissenschaftliche als auch Aktionsforschungen bislang durchgeführt worden sind. Die deutsche Sprache in der Forschung wird in der heutigen Zeit vernachlässigt, wenn man diese mit der englischen Sprache vergleicht. Diesbezüglich betonen Lindemann und Hufeisen (2015: 3), dass sich in dem zweisprachigen Sachfachunterricht (CLIL), die Studien im größten Teil mit der englischen Sprache auseinandersetzen.

Der Hauptgrund für diesen Interessemangel an der Forschung der Umsetzung von CLILiG, ist die mediale Überpräsenz des Englischen. Im internationalen Fernsehen sind die meisten fremdsprachigen Inhalte auf Englisch, dann folgt Spanisch und Türkisch, das Deutsche kommt in der Regel selten vor.[3] Ein weiterer Grund für die wenigen Studien ist, dass es nur wenige Initiativen gibt, welche den deutschen Fachunterricht im Ausland unterstützen, wie z.B. die PASCH-Initiative, welche schon vorher genannt wurde. Dieser Mangel an Förderung führt zu den wenigen Forschungsergebnissen zur Umsetzung von CLILiG. Und wenn es Studien zum Thema CLILiG gibt, so sind diese nicht umfangreich genug, um sie als Beispiel zu nehmen oder aus ihren Ergebnisse Verallgemeinerungen zu ziehen, oder sind schon veraltet und somit nicht zeitlich relevant. In dieser Arbeit wird deshalb nur eine Studie und ein Buch zum CLILiG-Einsatz erwähnt.

Die erste Studie entstammt aus dem Jahr 2007. In dieser Studie stellt Maden (2007) die Umsetzung des integrierten deutschsprachigen Sachfachunterrichts in verschiedenen Ländern und die Ergebnisse der Analyse dieser Umsetzung dar. Anhand der Ergebnisse seiner Analyse gibt er Vorschläge wie man den deutschsprachigen Fachunterricht verbessern kann. Nimmt man den zeitlichen und territorialen Umfang der Studie in Betracht als auch den Umfang der Studie an sich, so könnte man diese als relevant bezeichnen. Nur kann diese Studie als schon veraltet gesehen werden, da diese schon 16 Jahre alt ist.

Das Buch, das hier erwähnt werden soll, und welches diese Arbeit angeregt hat, wurde von Haataja und Wicke im Jahr 2018 veröffentlicht. In diesem Buch haben Haataja und Wicke die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit mehrerer Wissenschaftler zum Thema CLILiG zusammengetragen. Das Buch besteht aus vier Teilen. Im ersten Teil wird das CLILiG in einen

[3] Wie selten, weiß man eigentlich nicht, denn es konnte eine konkrete Studie zu diesem Thema nicht gefunden werden. Es wäre also nützlich zu wissen, wie medial präsent die deutsche Sprache im Ausland ist.

bildungspolitischen Rahmen gesetzt. Im zweiten Teil beschäftigt man sich mit den Lehrmaterialien im CLILiG-Unterricht. Im dritten Teil wird die Lehrerausbildung thematisiert. Im Schlussteil behandelt man die Begleitforschung, die Evaluation und die Qualitätssicherung des CLILiG. Dies ist auch das umfangreichste Buch zum Thema CLILiG, das momentan erhältlich ist und somit ein Paradebeispiel der CLILiG-Forschung darstellt.

2.4. Kompetenzen der Lehrer und Lehrerausbildung für CLILiG

Nachdem gezeigt worden ist, wie der CLILiG-Unterricht umgesetzt werden kann, bedarf es immer noch einer adäquat ausgebildeten Lehrkraft, welche einen solchen Unterricht auch ausführen kann. Kruczinna (2009: 30) hebt hervor, dass fremdsprachlicher Fachunterricht schnell zu einer Überforderung bei den Lehrern führen kann. Der Grund dafür ist, dass die Lehrkräfte in der Regel fachlich gut ausgebildet sind, fehlt es ihnen jedoch an gezielten Sprachkompetenzen, um die Lernenden in einem Fachunterricht zu leiten.

Lindemann und Hufeisen (2015: 2f) sind der Meinung, dass eine CLILiG-Lehrkraft bestenfalls über ausgeprägte Sprachkenntnisse (der ersten Sprache und der Fremdsprache) als auch über Fachkenntnisse verfügen, sodass sie ohne Schwierigkeiten beim Fachunterricht von einer in die andere Sprache übergehen können, um so das Verständnis der Lernenden beim CLILiG-Unterricht zu sichern.

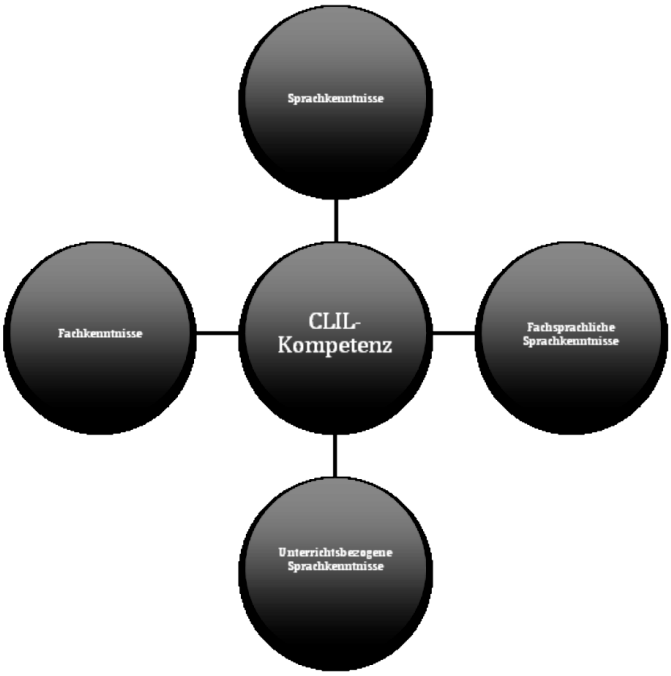


Abbildung 3: *Sprachliche Kompetenzen der Lehrkraft* (Lindemann, 2015: 60)

Lindemann (2015) zeigt noch einmal in der oben gezeigten Abbildung, über welche Kompetenzen der Lehrer im CLILiG-Unterricht verfügen soll. Hier unterteilt Lindemann diese Kompetenzen in Sprachkenntnisse und Fachkenntnisse, wie schon vorher genannt, doch ergänzt diese zusätzlich mit Fachsprachkenntnissen (Fachsprachdidaktik) und unterrichtsbezogenen Sprachkenntnissen (Sprach/Fremdsprachdidaktik). Lindemann (ebd.: 62) betont, dass im CLILiG-Unterricht die Fachdidaktik mir der Fremdsprachdidaktik zusammenarbeiten muss, da dies der wichtigste Aspekt dieses Unterrichts ist. Allerdings wird hier nochmals hervorgehoben, dass ein solcher Ansatz in der Sachfachdidaktik-Literatur fehlt.

Wie Kruczinna (2009), so auch Haider und Helten-Pacher (2009: 58) sind der Meinung, dass sich die Lehrerausbildung nicht auf ein mehrsprachiges Szenario innerhalb des Unterrichts orientieren soll. Auch würde vorgeschlagen, dass ein weitreichendes Angebot für Lehramtsstudierende ermöglicht wird, welches den Erst- und Fremdspracherwerb, Sprachentwicklung, Fachsprache und Sprachfördermodelle beinhaltet.

Die meisten Anforderungen wurden auch erfüllt. So werden in fast allen Studiengängen der Erst- und Fremdspracherwerb und die Sprachentwicklung thematisiert, nur bei der Fachsprache und teils bei den Sprachfördermodellen lässt man Einiges noch zu wünschen übrig.

Haider und Helten-Pacher (ebd.: 58) schlagen Projekte vor, die den Fachstudierenden bei der CLILiG-Fortbildung die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes im Rahmen einen CLILiG-Praktikums bieten, in dem sie ihre Fachsprachkenntnisse aufbauen können. Auch soll es dabei Reflexionsstunden geben, wo sich die Studierenden intensiv mit der Fachsprache auseinandersetzen sollen.

Als Beispiel nennen Haider und Helten-Pacher (ebd.: 58) ein Projekt, das von den österreichischen CLILiG-Partnern im Jahr 2007 ins Leben gerufen wurde, in dem ein Curriculum-Vorschlag entworfen wurde für ein *Service-Modul* für die akademische Lehramtsausbildung, unter dem Namen *Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern*. Dort soll den Fachlehrern eine Fortbildung ermöglicht werden, in welcher Sprachförderungsmodelle, Kooperationsformen und fremdsprachlicher Fachunterricht diskutiert und Ansätze zur Realisierung des CLILiG-Unterrichts gegeben werden. Um so viele Lehrer wie möglich zu erreichen, schlug damals das SCHILF-Programm[4] den Schulen vor, die Angebote des *Service-Modul*s anzunehmen.

In Bezug auf die Ausbildung von Lehrern wird in Haatajas und Wickes Buch aus dem Jahr 2018 einige Projekte mit CLILiG vorgestellt. Unter anderem wird das Projekt *DaF-Studienmodule* vorgestellt, welches als ein zusätzliches Angebot bei der Lehrerausbildung an Hochschulen weltweit auswählbar sein sollte. Das Projekt wird in acht Module aufgeteilt, je nach Thematik, und wird kostenfrei über eine Moodle-Plattform angeboten. Die Module können gleichzeitig oder einzeln im Unterricht angewendet werden (vgl. Schmäling et al. 2018: 151). Dies zeigt Ähnlichkeiten mit Buhlmanns (2016) Projekt *Umdenken* (siehe auch Kapitel 4.1.), welches aus fünf frei einsetzbaren Modulen bestand. Es kann erkannt werden, dass der modulare Unterricht eine beliebte Erscheinung im CLILiG-Unterricht ist.

Schmäling et al. (ebd.: 151) nennen folgende Besonderheiten der Module:

- *Adaptivität*: die Module sind vielseitig anwendbar und können bei Bedarf vor Ort umgeändert werden, so können diese wie vorhin schon gesagt zusammen oder einzeln in den Unterricht integriert werden, dazu können diese Module auch in kleinere Einheiten unterteilt werden.
- *Komplementarität*: die Eigenschaft der Module auf schon bestehende Unterrichteinheiten eingebunden zu werden. Die Module sollen den schon bestehenden Unterricht bereichern und nicht ersetzen.

[4] SCHILF = schulinterne Fortbildung ermöglicht eine Fortbildung einer gesamten Lehrkraft einer Schule.

- *Wissenschaftlichkeit*: die Module beinhalten den neusten Stand der Wissenschaft und sollen durch reflektierendes Handel dazu anregen weitere Forschungsansätze zu geben.
- *Offenheit*: ergänzt das Vorhergenannte, sodass die Module sich fliesend ändern und so entwickeln sollen.
- *Interaktivität*: die Module sollen nicht nur als methodische Werkzeuge angesehen werden, sondern soll als Nährboden zu verschiedensten Anwendungsmöglichkein und zur Zusammenarbeit zwischen allen Fach- und Lehrkräften dienen.

Eine weitere Unterteilung, die bei Schmäling et al. (ebd.: 157) beschrieben wird, ist das Element der fachlichen und sprachlichen Ebene:

- Fachliche Ebene: diese Ebene geht von der Sache aus, welche die Lernenden Mittels Beobachtungen (z.B. ein Experiment) erkennen und versuchen zu verstehen. Mit Hilfe dieser Erkenntnis können die Lernenden abstrakte Sachbeschreibungen, welche in Fachtexten aufkommen, leichter verstehen. So steigt das kognitive Potential der Lernenden.
- Sprachliche Ebene: auf dieser Ebene beginnt man mit der Alltagssprache, welche als Vorentlastung und später als Gerüst für den Aufbau der Fach- und der Schriftsprache dienen soll, sodass dabei der Schwierigkeitsgrad der Sprache nach und nach erhöht wird.

Wichtig ist anzumerken, dass diese beiden Ebenen, obwohl auf verschiedener weise agieren, trotzdem zusammengehören, da der CLILiG ohne die beiden Ebenen zusammen nicht besteht.

Auch was die Lehrkräfteausbildung angeht, so werden in Schmäling et al. (ebd.: 157) verschiedene Kompetenzen und deren Erwerb in drei Module/Programme unterteilt und beschrieben:

- **Linguistik von Fachsprachen und Fachkommunikation im Deutschen:**
  - Bestimmung und Gliederung von Fachsprachen und fachlichen Textsorten,
  - Formen und Funktionen deutscher Fachsprachen auf den Ebenen des Wortschatzes, des Grammatik und des Textes,
  - Besonderheiten ausgewählter Fachsprachen aus Wissenschaft, Technik und Institutionen (bspw. in Medizin, Elektrotechnik, Wirtschaft oder Recht),
  - Hilfsmittel (bspw. Handbücher, Bibliographien).
- **Linguistik und Didaktik des Deutschen als fachliche Fremdsprache:**
  - Prinzipien und Methoden des Fachfremdsprachenunterrichts,
  - Plurizentrik fachlicher Kommunikation,
  - Modelle der Integration von Sprach- und Fachlehrern.
- **Didaktik und Methodik der Vermittlung von Fachsprachen:**
  - didaktisch-methodische Grundsätze und Modelle,

- Planung und Gestaltung von Fachfremdsprachenunterricht sowie eines sprach und fachintegrierten Unterrichts,
- Bedarfs- und Motivationsanalyse.

Die meisten dieser Kompetenzen werden schon im Zusammenhang mit verschiedenen Kollegien in allen deutschsprachigen Lehrkräfteausbildungen erwähnt, doch werden diese nicht in der Tiefe behandelt. Um die CLILiG-Fortbildung den Lehrern zu gewährleisten, müssten spezifische Kollegs geschaffen werden, welche genau solche Kompetenzen fördern sollten. Doch Schmäling et al. (ebd.: 160) erwähnen wie dieses Forschungsfeld noch offen sei.

Als eine weitere Möglichkeit einer CLILiG-Fortbildung für die Lehrer nennt Leisen (2018: 166), der DFU[5] Ausbildung darstellt, die von der ZfA [6]erstellt worden ist. Ziel dieser Ausbildung ist es Lehrenden, derer erste Sprache nicht Deutsch ist, einen Fachunterricht auf Deutsch zu ermöglichen. Prinzipien dieses Unterrichtes sind: konkrete Handlungssituationen im Unterricht, theoriebegleitende Fortbildung (die Spracherwerbtheorie und die DFU-Didaktik werden hinterfragt), Unterrichtsstunden werden mehrere Male wiederholt.

Ein weiteres Studienprogramm, welches in Widlok (2018) vorgestellt wird, ist das DLL-Programm. Dieses wurde als Nachfolger der modularen Projekten konzipiert und 2013 vom Goethe-Institut ins Leben gerufen. Ziel war es, wie vorher, weltweit den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, sich bestmöglich auf den Fachsprachenunterricht vorzubereiten. Es wird ein stetig wachsendes Interesse am Programm bemerkt, so hebt Widlok (2018: 175) hervor, dass jedes Jahr ca. 2000 Personen die Kurse des DLL buchen. Auch dieses Programm wird über Module durchgeführt, jedoch wird hier noch intensiver mit den Lehrkräften gearbeitet. So wird jedem Lehrer ein Tutor zugeteilt, mit dem der Lehrer einen konstanten Kontakt aufrecht erhält, um so dessen Feedback zu abgeschlossenen Themen zu erhalten.

2.5. Vor- und Nachteile des CLILiG

Da der CLILiG-Unterricht grundlegend in den vorherigen Teilen erklärt wurde, so soll in diesem Teil, bevor ermittelt wird, ob ein solcher Unterricht im kroatischen Sprachraum anwendbar ist, aufgezeigt werden, welche Vor- und Nachteile der CLIL bzw. CLILiG-Unterricht mit sich bringt.

[5] DFU – Deutschsprachiger Fachunterricht
[6] ZfA – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Der erste und wohl wichtigste Vorteil, den der CLILiG-Unterricht mit sich bringt und den alle Autoren nennen, ist, dass Lernende nach kurzer Zeit schon eine weit ausgereiftere Sprachkompetenz entwickeln als Lernende, welche den klassischen Sprachunterricht besucht haben. Dies wird auch vom zweiten Vorteil ermöglicht, nämlich werden die Lernenden im CLILiG-Unterricht intensiver der Fremdsprache ausgesetzt werden, da sie den Fachunterricht und dessen Termini in der Fremdsprache verfolgen. Die Sprache, welche im Unterricht benutzt wird, ist deutlich authentischer und erfüllt einen genauen Zweck, den der Lernende momentan während des Unterrichts erkennt, im Gegensatz zum klassischen Unterricht.

Der weitere Vorteil bezieht sich darauf, dass die Lernenden durch den CLILiG-Unterricht selbstbewusster in der verbalen und schriftlichen Äußerung in der deutschen Sprache werden. Ihnen werden auch mehr Kariere-Optionen im deutschsprachigen Raum ermöglicht, weil die Lernenden die Fachtermini auf Deutsch verstehen und nützen können.

Als Vorteil kann auch das angesehen werden, dass Lehrkräfte verschiedene Projekte und Themen vorgeschlagen können, um diese in ihren Unterricht zu implementieren, ohne dass deren Sachinhalt geschadet wird. Lehrkräfte haben zudem mehrere Optionen, um sich im CLILiG-Unterricht vorzubilden und aktiv an der Entwicklung dieses Unterrichts teilnehmen und so die Wissenschaft fördern.

Zum Schluss soll gesagt werden, dass im CLILiG-Unterricht alle zusammenarbeiten. Das gilt sowohl für die Lehrkräfte als auch für das Schulpersonal und die Lernenden, bis hin zu den Eltern. Zusammen wird über den Unterricht reflektiert, wobei dieser sich stätig ändert.

Der CLIL/CLILiG-Unterricht hat auch bestimmte Nachteile, die nicht außer Acht gelassen werden sollten.

Der erste Nachteil ist, dass CLILiG-Ansatz noch recht jung ist, und obwohl das Interesse an dem CLILiG-Unterricht steigt und immer mehr Studien zu diesem Thema gemacht werden, fehlt es an Langzeitstudien, welche eindeutige Ergebnisse des CLILiG-Unterrichts zeigen könnten.

Der zweite Nachteil, der erkennt werden kann, ist, dass es viele Vorschläge zum CLILiG-Unterricht gibt, doch diese nicht klar definiert sind oder von einer stattlichen Instanz verifiziert werden. Dies ist auch den fehlenden Studien geschuldet.

Ein weiterer Nachteil ist die fehlende Unterstützung von verschiedenen Einrichtungen. Die größten und einzigen Unterstützer sind derzeit das Goethe-Institut und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).

Zu den Nachteilen kann auch Folgendes zugeschrieben werden: Es kommen auch große Ressourcenkosten auf, Lehrkräfte müssen ausgebildet werden, neue Studiengänge eröffnet werden, Materialien produziert, Schulen müssen sich dem CLILiG-Unterricht anpassen, die Lernenden müssen in vorhinein auf den kommenden CLILiG-Unterricht vorbereitet werden, denn ohne ein Grundkenntnis der deutschen Sprache wird ihnen der Unterricht zu schwer sein.

Ein wichtiger Nachteil bezieht sich darauf, dass es eine Fachlehrkraft, welche ausgezeichnete Deutschkenntnisse hat, benötigt wird. Dies allein ist schon schwer genug umzusetzen, doch noch schwerer wäre es Fachkräften deutsche Sprachlehrkenntnisse beizubringen, denn nur Fachlehrer können die Bedeutung eines Fachbegriffes richtig lehren (Kruczinna, 2009: 31). Auch wird eine enge Zusammenarbeit aller Lehrkräfte erwartet. Dies hingegen geht von einem Idealfall aus, von dem man im wirklichen Lehrumfeld nicht ausgehen sollte.

3. Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien

Damit besprochen werden kann, ob der CLILiG-Unterricht im kroatischem Bildungsumfeld umsetzbar wäre, wird als Erstes in diesem Teil der Arbeit die sprachliche Lage in Kroatien gezeigt. Danach wird der Stand zum integrierten Unterricht und der Ausbildung für CLILiG dargestellt. Auf dieser Basis werden die Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien besprochen.

3.1. Zur deutschen Sprache im kroatischen Bildungssystem

3.1.1. Integrierter Unterricht in Kroatien

Der integrierte Unterricht ist ein wichtiger Bestandteil des CLILiG und wird als ein wichtiges Element des modernen Unterrichts erkannt. In diesem Teil der Arbeit soll der integrierte Unterricht in Kroatien kurz besprochen werden.

Es gibt keine ausführlichen Analysen der Implementation des integrierten Unterrichts in Kroatien. Es gibt nur eine Studie, nämlich die von Vrkić Dimić und Vidić, welche aus dem Jahr 2015 stammt, die zwar keine expliziten Daten liefert, aber ein grobes Bild davon zeigt, wie es um den integrierten Unterricht in Kroatien steht.

Das Ziel dieser Studie war, die inhaltliche Verbundenheit der Schulfächer untereinander im Unterricht herauszufinden und zu ermitteln, wie stark diese Art des Unterrichts in kroatischen Schulen verbreitet ist. Da Korrelation[7] eine inhaltliche Bindung in den Schulfächern voraussetzt, so könnte diese mit dem integrierten Unterricht gleichgesetzt werden (Vrkić Dimić, Vidić, 2015: 95-97).

Der wichtige Teil dieser Studie war eine Umfrage, die an Lehrer der jeweils fünf Grund- und weiterführenden Schulen (Schulen der Sekundarstufe nach der 8. Klasse der Grundschule) geschickt wurde. Die Umfrage bestand aus 18 Fragen, welche die Korrelation und die Teamarbeit der Lehrkräfte in den ausgewählten Schulen befragen sollten. Die Ergebnisse der Umfrage erlaubten den Autoren, folgende Schlüsse zu ziehen (vgl. Vrkić Dimić, Vidić.: 101-109):

- 94% der befragten Lehrer behaupten, sie nutzen Korrelation in ihrem Unterrichtsfach.

[7] Im kroatischen Curriculum bedeutet Korrelation, dass sich in verschidenen Fächern die Unterrichtsinhalte überschneiden.

- Ca. 49% der befragten Lehrer wendet die Korrelation ein- oder mehrmals in der Woche, 35% ein- oder mehrmals im Schulhalbjahr, 12% ein- oder mehrmals im Jahr im Unterricht an.
- 57% der befragten Lehrer behauptet, sie seien adäquat auf einen solchen Unterricht vorbereitet, 42% behauptet, sie seien teilweise darauf vorbereitet.
- Die meisten befragten Lehrer sagen, sie haben sich die Kompetenzen für solch einen Unterricht selbstständig beigebracht. Nur wenige behaupten sie wurden in der formellen Bildung damit auseinandergesetzt.
- Die Hälfte der befragten Lehrer arbeiten bei der Gestaltung des Unterrichts ein- oder mehrmals im Jahr zusammen, 1/3 ein- oder mehrmals im Schulhalbjahr.
- 80% der befragten Lehrer initiieren selbständig die Teamarbeit untereinander.

Aus diesen Daten ist ersichtlich, dass der integrierte Unterricht weitverbreitet im kroatischen Bildungssystem ist. Auch ein vielversprechendes Indiz ist, dass die Lehrer aus Eigeninitiative handeln und zusammenarbeiten, um den Schulunterricht zu gestallten. Auch sollte erwähnt werden, dass die Lehrer der Meinung sind, sie wurden während ihrer Ausbildung nicht adäquat auf einen solchen Unterricht vorbereitet.

3.1.2. Die deutsche Sprache in kroatischen Grundschulen und weiterführenden Schulen

Was die deutsche Sprache angeht, so ist diese in den kroatischen Grundschulen entweder Pflicht- oder Wahlfach, abhängig davon ob es als erste oder zweite Fremdsprache gelehrt wird, so wird es im Curriculum im Jahr 2019 vorgeschrieben[89]. So ist Deutsch Pflichtfach in der 1. - 4. Klasse der Grundschule, dazu muss den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, den Deutschunterricht als erste Fremdsprache zu besuchen und in dem Fall nimmt Deutsch 70 Stunden des Unterrichts pro Schuljahr ein. Allerdings wird in den meisten Schulen, trotz dieser Option, Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Von der 4. – 8. Klasse der Grundschule wird Deutsch entweder ein Pflichtfach, soweit es von der 1. bis 4. Klasse unterrichtet worden ist, oder ein Wahlfach, falls dies nicht der Fall war und nimmt pro Schuljahr 105 Stunden (erste Fremdsprache) oder 70 Stunden (zweite Fremdsprache) ein.

[8] https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/NJ_kurikulum-OSiGM.pdf, abgerufen am 31.8.2023.
[9] https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/NJ_kurikulum-SSS.pdf, abgerufen am 31.8.2023.

In den weiterführenden Schulen wird Deutsch wieder entweder ein Pflicht- oder Wahlfach, diesmal allerding in allen Klassen. Auch hier soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, Deutsch entweder als erste oder zweite Fremdsprache (meist nach Englisch) zu lernen (es gibt allerdings auch viele Schulen, die Deutsch als Fremdsprache gar nicht anbieten). Abhängich ist dies davon, ob man Deutsch in der Grundschule als erste oder zweite Fremdsprache gelernt hate, damit die Lernenden entsprechend ihrem Sprachniveau den Deutschunterricht weiteführen. Auch wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, dass sie, obwohl sie die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache in der Grundschule gelernt hatten, Deutsch in der weiterführenden Schule als erste Fremdsprache lernen. Die Stundenbilanz hängt von der Art der weiterführenden Schule, ob Deutsch erste oder zweite Fremdsprache ist und welche Klasse der Lernende besucht (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Deutschstunden in verschiedenen Schulgängen

<table>
<tr><th colspan="3">Gymnasien</th><th colspan="3">Allgemeines, klassisches, naturwissenschaftliches und mathematisches Gymnasium</th><th colspan="3">Sprachgymnasium</th></tr>
<tr><td colspan="3">Erste Fremdsprache</td><td colspan="3">105+105+105+96</td><td colspan="3">140+140+140+128</td></tr>
<tr><td colspan="3">Zweite Fremdsprache (6.- 9. Lernjahr)</td><td colspan="3">70+70+70+64</td><td colspan="3">104+105+105+96</td></tr>
<tr><td colspan="3">Zweite Fremdsprache (1.- 4. Lernjahr)</td><td colspan="3">70+70+70+64</td><td colspan="3">140+105+105+96</td></tr>
<tr><td colspan="9">Fachschulen</td></tr>
<tr><td colspan="3">Erste Fremdsprache</td><td colspan="3">Zweite Fremdsprache</td><td colspan="3">Zweite Fremdsprache (Anfänger)</td></tr>
<tr><td>140 (128)</td><td>150 (96)</td><td>70 (64)</td><td>105 (96)</td><td>140 (128)</td><td>70 (64)</td><td rowspan="2">105</td><td>140 (128)</td><td>70 (64)</td></tr>
</table>

Deutsch kann aber auch ein fakultatives Angebot an den weiterführenden Schulen sein, anhänglich davon ob diese Schule über nötige organisatorische Möglichkeiten verfügt.

3.1.3. Anzahl der Deutschlernenden

Es wurde schon erwähnt, dass die deutsche Sprache im kroatischen Schulsystem, was die Fremdsprachen angeht, meist an zweiter Stelle steht. Doch wie spiegelt sich das in den Zahlen wider?

Državni zavod za statistiku (Das staatliche Amt für Statistik)[10] in Kroatien zeigt auf dessen Onlineseite, wie die Lage der deutschen Sprache anhand der Lerner-Zahlen in den Schulen ist. So zeigen die statistischen Daten, dass es im Schuljahr 2020/21 in den kroatischen Grundschulen insgesamt 310 076 Lernende gab, von denen 94 357 die deutsche Sprache gelernt haben. Daraus ergibt sich, dass 30,4% der Lernenden in den kroatischen Grundschulen Deutsch lernten. Dabei wurden sie von 1 670 Deutschlehrern unterrichtet.

Was die weiterführenden Schulen betrifft, so hatten diese im Schuljahr 2020/21 146 143 Lernende zu verschreiben. Von ihnen hatten 50 155 Deutsch als Fremdsprache im Unterricht gehabt, was 34,3% der Lernenden ausmacht, welche von 1 134 Lehrern unterrichtet wurden, was die zweite Statistik zeigt[11]. Dieses Prozent unterscheidet sich nicht sehr von dem der Grundschulen, so kann davon ausgegangen werden, dass in beiden Bildungsstufen Deutsch denselben Stellenwert hat. Auch was die Zahl der Lehrer angeht, ähneln sich diese Daten, wenn davon ausgegangen wird, dass es in den Grundschulen weitgehend mehr Lernende gibt, sodass auch der Bedarf an Deutschlehrern steigt. Die Statistik gibt jedoch nicht an, wie das Verhältnis zwischen Deutsch als erste und zweite Fremdsprache ist.

Eine Information, welche aus der ersten Statistik hervorgehoben werden sollte, ist, dass von den angegebenen Grundschulen nur eine Schule existierte, welche ihren gesamten Unterricht auf Deutsch hielt. Somit hatte die deutsche Minderheit in Kroatien am wenigsten Schulen. Zum Vergleich gibt es in Kroatien jeweils 6 Schulen, die den Unterricht in allen Fächern in der ungarischen und italienischen, 2 Schulen auf der tschechischen und 14 Schulen in der serbischen Sprache halten.

3.1.3. Deutsch im Abitur

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie die deutsche Sprache im kroatischen Abitur vertreten ist, um zu sehen, wie viele Lernende sich am Ende ihres primären und sekundären Schulweges für das Deutsche

[10] https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29006, abgerufen am 31.8.2023.
[11] https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29008, abgerufen am 31.8.2023.

entscheiden. Dabei werden Daten aus dem Bericht von *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja* (NCVVO) (Der nationale Zentrum für auswertige Bewertung der Ausbildung) in Kroatien aus dem Jahr Schuljahr 2020/21[12] genommen, da diese Daten mit denen des Staatlichen Amtes für Statistik in Kroatien verglichen werden können. Es werden auch einige Daten aus dem Bericht zur Abitur des NCVVO aus dem Schuljahr 2021/22[13] benutzt.

So sind im Schuljahr 2020/21 25 861 Lernende, welche in diesem Zeitraum die Schule abgeschlossen haben, dem Abitur angetreten. Wichtig ist dabei hervorzuheben, dass das Abitur in Kroatien die Pflicht nur für Schüler in Gymnasien ist, bei Fachschülern ist das Abitur fakultativ. Im vorherigen Kapitel wurde genannt, dass im selben Zeitraum insgesamt 146 143 Lernende die weiterführenden Schulen besucht haben, davon waren 29 055 Viertklässler. Daraus kann geschlossen werden, dass 89% der Viertklässler in Kroatien das Abitur antraten. Davon waren 43% Gymnasiasten und 57% Fachschüler*innen. Diese Prozentsätze stimmen auch mit dem Schuljahr 2021/22 überein.

Dem Abitur im Fach Deutsch (höhere Stufe B2) sind, im Schuljahr 2020/21, insgesamt 433 Lerner beigetreten (1,7%). Von den 433 Lernenden, waren 236 (54,5%) Gymnasiasten und 197 (45,5%) Fachschüler. Dem Abitur im Fach Deutsch (niedrigere Stufe B1) sind 769 Lerner (2,9%) beigetreten, davon 64 (8,3%) Gymnasiasten und 705 (91,7%) Fachschüler*innen. Zusammen ergibt dies, dass im Schuljahr 2020/21 1202 Lernende der weiteführenden Schulen dem Deutsch-Abitur beigetreten sind, was 4,6% der Lernenden ausmacht. Demzufolge tritt nur ein Bruchteil der Abiturienten das Abitur im Fach Deutsch an. In dem nachfolgenden Schuljahr – 2021/2022 sind 1060 Lernende dem Abitur im Fach Deutsch angetreten. Es kann eine geringe Senkung der Anzahl der Abiturienten beobachtet werden. Diese Senkung ist nicht so groß, dass sie besorgniserregend sein könnte, sollte aber dennoch erwähnt werden. Wenn man von den Zahlen des Staatlichen Amtes für Statistik in Kroatien ausgeht, haben 34,3% der Lernenden an den weiterführenden Schulen (1.- 4. Klasse) Deutsch als Fremdsprache im Unterricht, aber davon wählen nur 4,6% Deutsch im Abitur. Auf diese Tatsache verweist auch Karačić (2021: 6-8) in ihrer Arbeit zum Deutschlernen in Kroatien. So könnte der Schluss gezogen werden, dass Deutsch im kroatischem Bildungsraum keinen großen Stellungswert hat. Dies führt dazu, dass das Interesse an der deutschen Sprache im Laufe des

[12] https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/03/NCVVO-Psihometrijska-analiza-2021_12_2021.pdf, abgerufen am 31.8.2023.
[13] https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/07/Statisticka-i-psihometrijska-analiza-DM-21_22.pdf, abgerufen am 31.8.2023.

Unterrichts abfällt, was an den Zahlen der Teilnehmer am Deutsch-Abitur und deren Ergebnissen zu sehen ist. Die Lernenden, welche dem Deutsch-Abitur beitreten, tun dies aus dem Grund, dass dieses Abitur in der deutschen Sprache ein Kriterium für das Bewerben einer Fakultät ist.

3.2. Deutsche Internationale Schule Zagreb (DISZ)

Die Deutsche Internationale Schule Zagreb (DISZ) ist eine von fünf Eurocampus-Schulen weltweit und eine von 137 deutschen Schulen im Ausland, welche zusammen mit der französischen Schule Zagreb in der gleichnamigen Stadt zu finden ist. Diese Schule bietet ihren Lernenden einen internationalen Unterricht zu erleben und verfolgt ihre Lernenden vom Kindergarten, Grundschule, bis hin zur weiterführenden Schule und dem Abitur. Aufgrund der Unterrichtsqualität wurde die Schule vom Bundespräsidenten mit dem Gütesiegel *Exzellente Deutsche Auslandsschule* ausgezeichnet[14].

Die meisten Lernenden dieser Schule kommen aus Deutschland, Frankreich, Kroatien, aber auch Lernende aus der ganzen Welt sind dort aufzufinden.

Die Schule legt einen großen Wert darauf, den Lernenden einen individuellen Unterricht zu bieten, mit dem die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gefördert werden sollte. Dieser Unterricht ähnelt stark dem des CLILiG-Unterrichts.

Die Schule ermöglicht auch eine Vielzahl an außerschulischen Aktivitäten, sodass sich die Lernenden bestens entwickeln können. So ist der Unterricht lernerzentriert, was auch zu den Lehr- und Lernprizipien im CLILiG gehört.

Ein weiteres Merkmal des CLILiG-Unterrichts ist an den Lehrkräften ersichtlich, da an dieser Schule Fachlehrkräfte aus Deutschland, Österreich und Kroatien unterrichten.

Das eigenständige Lernen, das in vielen CLILiG-Büchern erwähnt wird (vgl. Lindemann u. Hufeisen, 2015; Haataja und Wicke, 2018), hat an dieser Schule auch seinen Platz. Die Lernenden bereiten sich eigenständig für den Unterricht vor und die Lehrkraft soll dann ihr Wissen mit dem der Lernenden im Unterricht besprechen.

[14] https://deutscheschule.hr/, abgerufen am 31.8.2023.

Alle diese Merkmale zusammen ergeben, dass die Deutsche Internationale Schule Zagreb als ein ideales Beispiel einer kroatischen CLILiG-Schule ist. Die Schule wird noch ausgebaut, nach eigener Angabe liegt deren Bauvorschrift erst bei 6%. Demnach kann erwartet werden, wenn die Schule vollständig eingerichtet ist, dass diese über noch bessere Umsetzungsmöglichkeiten des CLILiG verfügen wird und dass diese Schule für großangelegte CLILiG-Studien optimal sein wird.

3.3. CLILiG-Ausbildung an kroatischen Universitäten

In der CLILiG-Literatur wird oftmals betont das die Lehrkräfte nur wenig bis gar keinen Kontakt mit dem Fachsprachenunterricht in ihrer Studienlaufbahn haben (vgl. Lindemann und Hufeisen, 2015). In diesem Kapitel werden Kollegs aus Studienprogrammen analysiert, die verschiedene Abteilungen für die Germanistik an den kroatischen Universitäten durchführen, um zu erschließen, wie viel die Studierenden mit dem CLILiG vertraut sein könnten.

- Fakultät für Geistes und Sozialwissenschaften Zagreb: Im Lehramtsstudium[15] haben die Studierenden acht Kollegs zur Auswahl. Davon sind drei Kollegs, die sich konkret mit dem Transfer und Erwerb der Sprache beschäftigen. Laut den Inhaltsbeschreibungen wird in allen der Erwerb der deutschen Sprache in verschieden Fassetten beschrieben, jedoch wird der Fachsprachenerwerb nicht hervorgehoben.
- Fakultät für Geistes und Sozialwissenschaften Osijek: In diesem Lehramtsstudium wird den Studierenden 14 Pflichtkollegs und 15 Wahlkollegs angeboten, dabei behandeln 7 davon das DaF-Lehren explizit[16]. Die meisten davon behandeln zum Teil den deutschen Fachsprachenunterricht und die bilinguale Sprachenlehre.
- Fakultät für Geistes und Sozialwissenschaften Rijeka: Dieses Lehramtstudium hat nur 4 Kollegs, in dessen Programm Sprachlehre behandelt wird. Anhand der Inhaltsbeschreibung der Kollegs im Winter-[17] und Sommersemester[18] erscheint es für möglich, dass kurz der Fachsprachenunterricht angesprochen wird.

[15] https://germanistika.ffzg.unizg.hr/2022/02/13/opisi-kolegija-diplomski-studij-germanistike-nastavnicki-smjer/, abgerufen am 31.8.2023.
[16] https://sokrat.ffos.hr/ff-info/studiji.php?action=show&id=22, abgerufen am 31.8.2023.
[17] https://ffri.uniri.hr/wp-content/uploads/NJJK-izvedbeni_dipl_nast-2023_2024-ZS.pdf, abgerufen am 31.8.2023.
[18] https://ffri.uniri.hr/wp-content/uploads/NJJK-izvedbeni_dipl_nast-2023_2024-LJS.pdf, abgerufen am 31.8.2023.

- Fakultät für Geistes und Sozialwissenschaften Split: In diesem Lehramtstudium gibt es 4 Kollegs, die sich konkret mit dem deutschen Fremdspracherwerb beschäftigen. Die Inhaltsbeschreibung der Kollegs lässt darauf schließen, dass 3 Kollegs sich mit dem deutschen Fachunterricht befassen könnten.
- Fakultät für Geistes und Sozialwissenschaften Zadar: In diesem Lehramtstudium werden 4 Pflicht- und 11 Wahlkollegs den Studierenden angeboten, davon befassen sich 3 mit dem DaF-Lehren[19]. Anhand der Inhaltsbeschreibung könnten diese Kollegs Deutsch im Fachunterricht thematisieren.

Aus den Folgenden Daten kann geschlossen werden, dass in den deutschsprachigen Lehramtsstudiengängen auf den kroatischen Universitäten der CLILiG-Unterricht wenig bis gar nicht behandelt wird. Kein Studiengang bietet wenigstens ein Kolleg, das nur dieser Art des Unterrichts gewidmet wird.

3.4. Das Projekt *MINT – LERNEN MIT CLIL*

Mint – lernen mit CLIL[20] ist ein Projekt, welches durch die Zusammenarbeit einer PASCH-Schule aus Ogulin in Kroatien und dem Goethe-Institut Kroatien 2018 entstanden ist. Es sollte eine Robotik-Meisterschaft organisiert werden, an der Lernende aus mehreren PASCH-Schulen gegeneinander antreten sollten. Das Projekt unterstützten mehrere hochrangige Vertreter*innen aus der Bildung, verschiedene Sponsoren (z.B. das slowenische IT-Unternehmen DOXAKEY - Finanzierung der Teilnahme der drei Siegerteams).Es nahmen deutsche Austauschschüler*innen und fünf Teams aus PASCH-Lernenden aus ganzer Welt am Projekt teil.

> Der Wettbewerb wurde folgendermaßern beschrieben:
>
> Besiedlung des Mars im Jahre 2218; 5 Marsstationen sollen nach 5 deutschen Städten benannt werden; die Roboter mussten u. a. so programmiert werden, dass die 5 Stationen automatisch angefahren wurden und dort für eine bestimmte Zeit verweilten, um dann die nächste Station anzufahren. An jeder Station hatte dann jeweils eine Schülerin/ein Schüler pro Team die Aufgabe, mit Argumenten für die Benennung dieser Station nach einer der 5 vorgegebenen deutschen Städte zu werben (Berlin, Köln, Hamburg, Leipzig, München). (ebd.)

[19] https://germanistika.unizd.hr/studiji-i-studiranje/izvedbeni-planovi/syllabi/ds-2019-2020, abgerufen am 31.8.2023.
[20] https://www.goethe.de/resources/files/pdf167/2018-leitfaden-clil-final.pdf, abgerufen am 31.8.2023.

Der ganze Wettbewerb wurde auf Deutsch gehalten und es sollte auch eine Evaluation des gesamten Projektes auf der PASCH Onlineseite zu finden sein, jedoch konnte dieses zum Zeitpunkt der Recherche dieser Arbeit nicht aufgefunden werden. Es gibt einen kurzen Beitrag zum Projekt auf der Onlineseite des Goethe Instituts[21]. Dort wird beschrieben, wie bei dem Einsatz der MINT-Fertigkeiten das Sprachniveau der Lernenden immer weiter angehoben wird. So werden die Sprachkenntnisse der Lernenden stätig besser und sie eignen sich wichtige Fachsprachenkompetenzen an.

Dieses Projekt ist wichtig, weil es gezeigt hat, dass es möglich ist, den CLILiG im kroatischen Bildungswesen einzusetzen, wenn auch nicht in dessen ganzem Umfang.

3.5. Diskussion zu Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG in Kroatien

Anhand der Erkenntnisse über CLILiG und den genannten Daten in den vorherigen Kapiteln, soll in diesem Teil ausdiskutiert werden, ob der CLILiG in den kroatischen Grund- und Mittelschulen umsetzbar ist.

Schon am Anfang meiner Befassung mit CLILiG kam die Frage der Definition des CLILiG-Unterrichts. So gibt es heute noch keine klare Erklärung, was man unter CLILiG versteht. Wird darunter Fachsprachenunterricht, bilingualer Sachfachunterricht, fachintegrierender Fremdsprachenunterricht oder fachübergreifender Fremdsprachenunterricht gemeint? Vielleicht ist der CLILiG-Unterricht nur regulärer Fachunterricht, welcher auf Deutsch gehalten wird. Der Grund für solch ein Definition-Dilemma liegt in den wenigen Studien, die bislang darüber gemacht worden sind, vor allem für die deutsche Sprache. Es müssen in der Zukunft weit mehr Studien zu CLILiG gemacht werden.

Der Einblick in die mir zur Verfügung gestandene Literatur hat verraten, dass es gut wie keine Langzeitstudien über die Umsetzung des CLILiG im Unterricht gibt, welche genaue Daten und Erkenntnisse darüber liefern. Die Studien, die es gibt und die relevant sind, sind eher mit dem deutschsprachigen Raum verbunden und sind bilingualer Natur. Diese Studien sind gute Beispiele für den DaZ-Unterricht, allerdings nicht ganz für den DaF-Unterricht. Auch ist es mir bei der Recherche aufgefallen, dass in den meisten Studien nur die positiven Aspekte des CLILiG-Unterrichts

[21] https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/pwe/kro.html, abgerufen am 31.8.2023.

angesprochen werden. Die Autoren setzen sich sozusagen gar nicht kritisch mit dem Thema auseinander, und falls doch, werden die negativen Anmerkungen meist verschönert. Es müssen sowohl positive als auch negative Merkmale gezeigt werden, um den CLILiG für den DaF-Unterricht zu optimieren. Zum Beispiel könnte man eine Langzeitstudie in Kroatien an der Deutschen Internationalen Schule Zagreb (DISZ) durchführen, um konkrete Wirkungen des CLILiG-Unterrichts zu sehen und den Vorschlag der möglichen und notwendigen Anpassungen für den kroatischen Sprachraum zu geben. Dort könnte man auch Unterrichtmaterialien für den CLILiG entwickeln. Es müssten sich auch andere Institutionen der finanziellen Förderung der CLILiG-Forschung anschließen. So wäre die Forschung und Umsetzung eines solchen Unterrichts deutlich leichter. Dabei sollten sich auch Universitäten, die eine deutschsprachige Lehramtsausbildung anbieten, überlegen, CLILiG-Aspekte in ihren Kollegs einzubeziehen oder sogar Wahlkollegs einzurichten, die solch einen Unterricht thematisieren.

Ein weiteres Problem, welches bei der Überlegung der Implementation von CLILiG aufkommt, sind die Materialien für den CLILiG-Unterricht. Diese sind ungenügend. Es müssten mehr Materialien erstellt werden, welche sich explizit mit dem CLILiG beschäftigen. Auch sollten einige Merkmale des CLILiG in den klassischen DaF-Lehrbüchern eingebunden werden und Themen beinhalten, welche in anderen Fächern zeitnahe behandelt wurden. So könnten Lernende freier am Fremdsprachenunterricht teilnehmen, da sie schon über das nötige Fachwissen verfügen. Die Lernenden würden im DaF-Unterricht sowohl ihr Fachwissen festigen als auch neue Fachsprachenkenntnisse erlernen.

Wie schon erwähnt, ist die Lehrerausbildung für CLILiG ein großes Problem. CLILiG ist ein fachsachintegrierter Fremdsprachunterricht. Das bedeutet, dass es erwartet wird, dass eine Fachlehrkraft solch einen Unterricht durchführt. Dies ist in dem deutschsprachigen Raum realisierbar, da dort die meisten Fachlehrkräfte ausgeprägte Deutschkenntnisse haben und ihnen nur durch eine Fortbildung sprachdidaktische Kompetenzen vermittelt werden müssten. Bei den kroatischen Fachlehrern, bzw. bei allen fremdsprachigen Fachlehrern, wird ein vielfaches Fachwissen erwartet (Lindemann 2015: 59). So müssten entweder kroatische Fachlehrer deutschsprachige Kenntnisse haben (Grammatik, Morphologie, Syntax, Semantik u.a.), oder Deutschlehrer müssten in jedem Schulfach, welches in einer Schule angeboten wird, genügend Wissen haben, um dieses Fach adäquat lehren zu können. Somit ist eine Realisation eines solchen Unterrichts in einer regulären kroatischen

Schule zur heutigen Zeit gänzlich unmöglich. Besser wäre es verschiedene Aspekte des CLILiG-Unterrichts in den regulären Fremdsprachenunterricht einzubauen. In Form eines Projektunterrichts könnten die Lernenden mit dem Fachwissen, welches sie bereits haben, sich deutsches fachsprachiges Wissen aneignen. Wichtig dabei wäre, dass die Fremdsprachenlehrer als auch die Fachlehrer zusammenarbeiten und einen gemeinsamen Unterricht planen.

Was die genaue Umsetzung des CLILiG angeht, so sollen folgende Merkmale diskutiert werden. Das erste Merkmal, dass genannt worden ist, ist das der CLILiG-Unterricht ein bilingualer Fachsach-Sprachunterricht ist, welcher auf der Zielsprache Deutsch gehalten werden soll. Dementsprechend müssen Lernende auf einen solchen Unterricht vorbereitet werden, damit der Unterricht nicht zu schwer wird. Wenn die Abiturergebnisse betrachtet werden (s. Kapitel 3.1.3) und wie viele Lernende Deutsch als Fremdsprache lernen (s. Kapitel 3.1.2), so könnte die Umsetzung eines solchen Unterrichts sich als schwierig gestalten. In einen reinen CLILiG-Unterricht müssten Lernende sein, welche von Anfang ihrer Schullaufbahn an sich mit dieser Art des Unterrichts beschäftigen. Am besten wäre es einige Aspekte des CLILiG in einige Deutschunterrichtstunden einzubetten, um so einen abwechslungsreichen Unterricht zu gestallten.

Ein weiteres Merkmal des CLILiG-Unterrichts ist das selbstständige Lernen und der lernerzentrierte Unterricht. Dies sollte kein Problem bei der Umsetzung darstellen. Der lernerzentrieirte Unterricht wird in allen pädagogisch-didaktischen Kollegs in den Lehreamtsstudien thematisiert und wenn Lernende von Beginn an mit einem solchen Unterricht vertraut gemacht geworden sind, so sollten sie selbstständig agieren können. Auch müssen dabei Lernende motiviert werden. Lindemann (2015: 65) rät dazu, dass den Lernenden klargemacht werden sollte, dass ihnen fachsprachliche Deutschkenntnisse bei der Kariere in der internationalen Wirtschaft deutlich helfen werden und ihnen so mehr Arbeitsstellen offenstehen werden.

Noch ein Merkmal bei der Umsetzung jedes Unterrichts, so auch des CLILiG-Unterrichts, ist das Finanzieren eines solchen Projektes. Erstens müssen Lehrkräfte ausgebildet werden, welche für solch einen Unterricht über die nötigen Kompetenzen verfügen. Klassenräume müssen angepasst und Unterrichtsmaterialien beschaffen werden. Zusätzliche Räume, in denen die Lehrkräfte zusammen den Unterricht ungestört planen können, sollen existieren. Auch müssen Projekte, welche ein wichtiger Teil des CLILiG-Unterrichts sind, finanziert werden. Werden alle Kosten dafür zusammengetragen, so kann man sich vorstellen, dass dies kein günstiges Vorhaben ist. Wenige

Schulen könnten sich einen solchen Unterricht leisten. Auch hier wäre es besser den CLILiG nur teilweise zu implementieren.

Die CLILiG-Merkmale, welche schon mehrmals erwähnt worden sind, sollten auch Teile der Kollegs in den Studienprogrammen der kroatischen Universitäten sein. Vielen Studierenden ist der CLILiG-Unterricht ein Fremdthema. Es könnten neue Möglichkeiten den Studierenden gezeigt werden, wie man den schon bestehenden DaF-Unterricht durch CLILiG bereichern kann.

4. Schlusswort

Ziel dieser Arbeit war es, den CLILiG-Unterricht vorzustellen, die Lage der deutschen Sprache und des CLILiG in Kroatien zu schildern und die Möglichkeiten der Umsetzung dieses Ansatzes im DaF-Unterricht an kroatischen Schulen auszudiskutieren.

Es kann anhand der genannten Probleme und Merkmale bei der Umsetzung des CLILiG, gesagt werden, dass der CLILiG an sich, zum jetzigem Stand der Dinge, schwer einen Platz im kroatischen Unterricht finden kann. Grund dafür ist, dass es zum CLILiG noch nicht genügend Studien gibt, was es schwer macht CLILiG in dem DaF-Unterricht zu implementieren.

Es sollten weiter Lernforschungen unternommen werden, welche über einen längeren Zeitraum eine Vielfalt von Daten liefern könnten, um so den CLILiG-Unterricht den kroatischen DaF-Lehrkräften näher zu bringen.

Nichtdestotrotz könnten einige Merkmale des CLILiG-Unterrichts in den DaF-Unterricht in den kroatischen Grund- und Mittelschulen eingefügt werden. Diese wurden im zweiten Kapitel anhand von verschiedenen Möglichkeiten der Umsetzung des CLILiG gezeigt und analysiert, z.B. der KI unterstützte Unterricht, in dem Lernende mi Hilfe verschiedener Aktivitäten (Programmieren und Mathematik) gleichzeitig sowohl ihre Fachkenntnisse als auch ihre Sprachkenntnisse entwickelt haben. Ein projekt-integrierter Fachunterricht ist eine ausgezeichnete Gelegenheit, das Fach- und Sprachwissen der Lernenden gleichzeitig zu festigen. Auch der lernerzentrierte Unterricht ermöglicht es den Lehrkräften, neue Wege im DaF-Unterricht zu beschreiten.

Es wurden auch Vor- und Nachteile des CLILiGs aufgezeigt (s. Kapitel 2.5.) und in der Diskussion Möglichkeiten vorgeschlagen verschiedene Mängel auszubessern (s. Kapitel 3.5.).

Es wurde auch festgestellt, dass es sowohl in Kroatien als auch Weltweit eine unzureichende akademische Aus- und Fortbildung im Gebiet CLILiG gibt, sodass die DaF-Lehrkräfte über keine CLILiG Kompetenzen verfügen. Dies sollte geändert werden.

Auch wurde die Lage der deutschen Sprache in Kroatien gegeben, welche sich zurzeit, anhand der Ergebnisse aus den Statistiken des Staatliche Amtes für Statistik und des NCVVO, langsam verschlechtert (s. Kapitel 3.). Doch wurde auch gezeigt, dass Kroatien nicht nur eine deutschsprachige Schule hat, sondern auch Schulen hat, welche an einem CLILiG-Projekt teilgenommen hat.

Somit kann nochmals gesagt werden, dass das jetzige CLILiG-Konzept, welches noch unklar ist, in Kroatien schwerer anwendbar sein könnte. Allerding bietet es einige gute Methoden, welche bei ihrem Gebrauch den DaF-Unterricht bereichern könnten.

Literaturverzeichnis

Buhlmann, Rosemarie (2016): Umdenken - CLILiG-Unterrichtsmaterial zu Geografie/Ökologie des Goethe-Instituts. *Fremdsprache Deutsch*, 54, 52–54.

Buhlmann, Rosemarie und Fearns,Anneliese (2018): *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank und Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Geldhauser Carina, Matt A. D. und Stussak, Christian (2022): I AM A.I. Gradient Descent – an Open-Source Digital Game for Inquiry-Based CLIL Learning. In: Sycara Katia, Vasant Honavar und Spaan, Matthijs: *Proceedeings of the 36th AAAI Conference on Artificial Intelligence*, PKP Publishing Services Network, 12751–12757.

Grußwort des Auswärtigen Amtes, Referat 610/Netzwerk Deutsch. In: Haataja, Kim und Wicke, Reiner E. (Hrsg.), *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG : Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 13-16.

Haataja, Kim und Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2018): *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG): Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Haider, Barbara und Helten-Pacher, Maria-Rita (2009): CLILiG in Österreich? Erfahrungen und Konsequenzen aus der Teilnahme Österreichs am Projekt CLILiG. *Fremdsprache Deutsch*, 40, 54–59.

Karačić, Geriena (2021): Učenje njemačkog jezika od osnovne škole do državne mature. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(6) 617-626.

Kruczinna, Rolf (2009): Die Sache zur Sprache bringen. Spracharbeit geht im Fachunterricht von der Sache aus. *Fremdsprache Deutsch*, 40, 29–34.

Leisen, Josef (2018): DFU-Kurs und DFU-Schulentwicklung auf der PASCH-Lernplattform. In: Haataja, Kim und Wicke, Rainer E. (Hrsg.), *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG : Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 165-174.

Lindemann, Beate (2009): Möglichkeiten und Grenzen für deutschsprachigen Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 40, 14–18.

Lindemann, Beate (2015): CLILiG in Norwegen - Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18 (2), 57-68. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2328/, abgerufen am 31. 8. 2023

Lindemann, Beate und Hufeisen, Brita (2015): Content and Language(s) Integrated Learning in German. Einleitung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (2), 1-4. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3022/, abgerufen am 31. 8. 2023

Maden, Sevinç (2007): Erhebung zum jetzigen Stand und künftigem Entwicklungsbedarf und-potential des CLILiG in der Türkei mittels einer SWOT-Analyse. In ORGANİZASYON KOMİTESİ: X- Türkischer Internationaler Germanistikkongress, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ ALMAN DİLİ, 401-416

Schmäling Benjamin, Guckelsberger, Susanne, Roelcke, Thorsten und Kraft, Andreas (2018): Integrierter Sachfachunterricht in der akademischen Deutschlehrerausbildung weltweit: Das Projekt DaF-Studienmodule und der CLIL-Ansatz. In: Haataja, Kim und Wicke, Rainer E. (Hrsg.), *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG : Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag, 149-164.

Vrkić Dimić, Jasmina und Vidić,Sandra (2015): Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju. *Acta Iadertina*, 12(2), 93-114

Widlok, Beate (2018): Das neue Fernstudienprogramm Deutsch Lehren Lernen (DLL) und der CLIL-Ansatz: Fort- und Weiterbildungsangebote des Goethe-Instituts. In: Haataja, Kim und Wicke, Rainer E. (Hrsg.), *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG : Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 175-181.

Internetquellen

- Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature u školskoj godini 2020./2021., https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/03/NCVVO-Psihometrijska-analiza-2021_12_2021.pdf, abgerufen am 31.8.2023

- Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature u školskoj godini 2021./2022.,https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/07/Statisticka-i-psihometrijska-analiza-DM-21_22.pdf, abgerufen am 31.8.2023
- https://deutscheschule.hr/, abgerufen am 31.8.2023
- https://ffri.uniri.hr/wp-content/uploads/NJJK-izvedbeni_dipl_nast-2023_2024-LJS.pdf, abgerufen am 31.8.2023
- https://ffri.uniri.hr/wp-content/uploads/NJJK-izvedbeni_dipl_nast-2023_2024-ZS.pdf, abgerufen am 31.8.2023
- https://germanistika.ffzg.unizg.hr/2022/02/13/opisi-kolegija-diplomski-studij-germanistike-nastavnicki-smjer/, abgerufen am 31.8.2023
- https://germanistika.unizd.hr/studiji-i-studiranje/izvedbeni-planovi/syllabi/ds-2019-2020, abgerufen am 31.8.2023
- https://sokrat.ffos.hr/ff-info/studiji.php?action=show&id=22, abgerufen am 31.8.2023
- https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html, abgerufen am 31.8.2023
- https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/bei.html abgerufen am 19.09.2023
- https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/pwe/kro.html, abgerufen am 31.8.2023
- Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije (2020), https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/NJ_kurikulum-OSiGM.pdf, abgerufen am 31.8.2023
- Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. (2020), https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/NJ_kurikulum-SSS.pdf, abgerufen am 31.8.2023
- Gojević, Marija und Piškor, Kristina (2022): OSNOVNE ŠKOLE, KRAJ ŠK. G. 2020./2021. I POČETAK ŠK. G. 2021./2022., https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29006, abgerufen am 31.8.2023.
- Gojević, Marija, Piškor, Kristina und Anić, Luka Ivan (2022): SREDNJE ŠKOLE, KRAJ ŠK. G. 2020./2021. I POČETAK ŠK. G. 2021./2022., https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29008, abgerufen am 31.8.2023.
- Widlok Beate (2018): MINT UND CLIL IM DAFUNTERRICHT, https://www.goethe.de/resources/files/pdf167/2018-leitfaden-clil-final.pdf, abgerufen am 31.8.2023.

Sažetak

CLIL tj. CLILiG (*Content Language Integrated Learning in German*) je moderan pristup poučavanju njemačkoga kao stranoga jezika koji posljednjih godina postaje sve popularniji. U hrvatskome obrazovnome sustavu ovaj je pojam većini njegovih dionika nepoznanica. Cilj ovoga rada predstaviti CLILiG, objasniti stanje njemačkoga jezika i CLILiGa u Hrvatskoj i diskutirati mogućnosti izvedbe CLILiG pristupa u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika u hrvatskim školama.

U prvom dijelu biti će predstavljen CLILiG u usporedbi s CLIL, tome će slijediti objašnjenja funkcija nastave CLILiGa. Nakon toga. Tematizirati će se obilježja koja podrazumijeva primjena nastave CLILiGa. Slijede nastavni materijali za CLILiG koje će biti pomoću primjera objašnjeni, to obuhvaća neke već provedene CLILiG projekte, uz primjer UI (umjetna inteligencija) potpomognuta nastava, što predstavlja jedan moderan pristup CLILiGu., nakon čega će se pomoću nekoliko primjera kratko predstaviti istraživanja na temu CLILiG. Na kraju će se tematizirati kompetencije nastavnika i njihova izobrazba, koje bit trebali u CLILiGu posjedovati, te će se kratko spomenuti prednosti i nedostaci CLILiGa.

U drugome dijelu rada biti će prikazano stanje nastave njemačkog kao stranog jezika u Hrvatskoj, što bi trebalo pomoći da se ustanovi dali je moguće CLILiG primijeniti u hrvatskom obrazovnom sustavu i koje mogućnosti pri tom postoje. Tako će se prvo obraditi integrirana nastava u Hrvatskoj. Nakon toka slijedi prikaz njemačkoga jezika u Hrvatskoj na temelju statistike učenika koji pohađaju nastavu njemačkog jezika i njihova uspjeha na maturi njemačkoga jezika. Onda će se predstaviti njemačka internacionalna škola u Zagrebu kao primjer škole na njemačkome jeziku, nakon čega slijedi predstavljanje hrvatskoga CLILiG-projekta *MINT – LERNEN MIT CLIL* i diskusija, u kojoj će biti prikazano koji moguće pristupe i istraživanja treba omogućiti, kako bi se mogao primijeniti CLILiG.

U Zaključku će se naglasiti kako trenutačna CLILiG nastavna nije izvediva u hrvatskom obrazovnom sustavu. Još jednom će se obuhvatiti svi podaci i biti će ponuđena moguća rješenja.

Ključne riječi: CLIL, CLILiG, DaF, integrirana nastava, strukovna nastava, učenici, nastavnički studij, obrazovni sustav, Hrvatska