

**KFU** KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT  
BAND 5

---

Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.)

# Bilingualer Unterricht

Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven

5., überarbeitete und erweiterte Auflage



---

**PETER LANG**  
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Die Einrichtung bilingualer Bildungsgänge ist zu einer vorrangigen Aufgabe bundesdeutscher Bildungspolitik geworden. Mehr als 500 Schulen in der Bundesrepublik Deutschland dokumentieren dies mit neuen oder neu strukturierten Curricula und Modellen. Sowohl Fremdsprachenunterricht als auch Sachfachunterricht profitieren von dieser Entwicklung. Die inzwischen erfolgte Vorverlagerung der Fremdsprachen in den Primarstufenbereich findet ebenfalls ihren Niederschlag in der bilingualen Bildungslandschaft. So ist es keine Überraschung, dass dieser Band, der als Wegbereiter der bilingualen Unterrichts im deutschsprachigen Raum gilt, auf eine breite Nachfrage gestoßen und zum Standardwerk in einem sich rasch ausbreitenden Lehr- und Forschungsbereich geworden ist. Dem Bedarf an Informationen, an Diskussion und am Austausch über Methoden und Theorien zu bilingualen Bildungsgängen kommen die Autorinnen und Autoren mit dieser verbesserten und erweiterten fünften Auflage nach. Die Bibliographie mit Kommentaren zu den einzelnen Quellen umfasst nunmehr den Zeitraum von 1996 bis 2010. Das Buch ist somit ein einzigartiger Fundus und unentbehrlicher Helfer für Praxis und Forschung.

Gerhard Bach ist Professor emeritus für Fremdsprachendidaktik Englisch an der Universität Bremen. Er konzipierte das Zertifikatsstudium „Bilingualer Sachfachunterricht“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Handlungsorientierter Unterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Multiliteralität.

Susanne Niemeier ist Professorin für Fremdsprachendidaktik Englisch an der Universität Koblenz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Angewandte Sprachwissenschaft, insbesondere Kognitive Linguistik und Fremdsprachenunterricht sowie Bilinguales Lernen.

## Bilingualer Unterricht

# KFU

## KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Herausgegeben von Gerhard Bach, Daniela Caspari,  
Volker Raddatz, Nicola Würffel und Wolfgang Zydati

**BAND 5**



**PETER LANG**

Berlin • Bern • Bruxelles • New York • Oxford

Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.)

# **Bilingualer Unterricht**

Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven

5., überarbeitete und erweiterte Auflage



**PETER LANG**

Berlin • Bern • Bruxelles • New York • Oxford

### **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Herausgeber danken der Universität Bremen  
für die Übernahme eines Druckkostenanteils.

Umschlaggestaltung:  
Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg  
Umschlagabbildung:  
Michael Wendt

ISSN 1437-7829 • ISBN 978-3-631-60471-7 (Print)  
E-ISBN 9783653011111 (E-PDF) • DOI 10.3726/978-3-653-01111-1

**PETER LANG**  
 open



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons  
Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell -  
Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).  
Den vollständigen Lizenztext finden Sie  
unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Diese Publikation wurde begutachtet.

© Gerhard Bach / Susanne Niemeier, 2010  
Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Berlin

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>I. Einleitung</b>	
Gerhard Bach: Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen .....	9
<b>II. Grundlagen und Methoden</b>	
Susanne Niemeier: Bilingualismus und "bilinguale" Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht.....	23
Helmut J. Vollmer: Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen .....	47
Eike Thürmann: Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?.....	71
<b>III. Praxis</b>	
Wolfgang Butzkamm: Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht .....	91
Heike Rautenhaus: Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. Beispiel: Geschichte....	109
Wolfgang Biederstädt: Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7 - 10.....	121
<b>IV. Perspektiven</b>	
Helmut J. Vollmer: Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht.....	131
Dieter Wolff: Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa .....	151
Stephan Breidbach: Bilinguale Didaktik - bald wieder zwischen allen Stühlen? Zu den Aussichten einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts.....	165
<b>V. Bibliographie</b>	
Stephan Breidbach / Christiane Lütge / Sven Osterhage / Katharina Prüfer: Die Forschungslandschaft im Bereich "Bilingualer Sachfachunterricht": Eine Bibliographie 1996-2010 .....	177
<b>Autorinnen und Autoren</b> .....	325





## Vorwort

Die Einrichtung bilingualer Bildungsgänge ist zu einer vorrangigen Aufgabe bundesdeutscher Bildungspolitik geworden. Mehr als 500 Schulen in der Bundesrepublik Deutschland dokumentieren dies mit neuen Konzeptionen, neuen oder neu strukturierten Curricula und verschiedenartigsten Modellen. Sowohl der Fremdsprachenunterricht als auch der in der Fremdsprache durchgeführte Sachfachunterricht profitieren von dieser Entwicklung. Die bundesweit vollzogene Einrichtung des Frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 3, in einigen Bundesländern auch schon ab Klasse 1, wird ebenfalls ihren Niederschlag in den bilingualen Bildungsgängen und Curricula finden. "Bili" hat inzwischen europäisches Format angenommen: In vielen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union gibt es entweder Pilotprojekte oder aber bereits fest etablierte Curricula, in denen die Verwendung einer Sprache, die nicht die vorrangige Muttersprache der Lerngruppe ist, als Arbeitssprache in einem Sachfach erprobt bzw. genutzt wird. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* ist das Markenzeichen, das für diese Entwicklungen steht.

Der deutschsprachige Raum ist bei all diesen Aktivitäten und Entwicklungen in mehrfacher Hinsicht Vorreiter gewesen. So ist es insgesamt keine Überraschung, dass das vorliegende Buch, das sich ursprünglich als Wegbereiter für den bilingualen Unterricht verstand, auf eine breite Nachfrage gestoßen und inzwischen zum Standardwerk in einem sich rasch ausbreitenden Lehr- und Forschungsbereich geworden ist. Dem ständig wachsenden Bedarf an Informationen, an Diskussion und am Austausch über Methoden, Theorien, Modelle und Projekte zu bilingualen Bildungsgängen und zur bilingualen Unterrichtsarbeit kommen wir mit dieser verbesserten und in wesentlichen Teilen erweiterten fünften Auflage nach.

Nach der Einleitung (Gerhard Bach, Bremen), in der das Umfeld des bilingualen (Sachfach-)Unterrichts abgesteckt wird, folgt zunächst ein didaktisch ausgerichteter Teil, der sich mit der Betrachtung des institutionalisierten bilingualen Spracherwerbs aus der Perspektive der Kognitiven Linguistik (Susanne Niemeier, Koblenz) sowie mit dem Spannungsfeld von Inhaltslernen vs. Sprachlernen im bilingualen Sachfachunterricht (Helmut J. Vollmer, Osnabrück) auseinandersetzt. Diesem Kontext ist ein weiterer Beitrag zugeordnet, der sich stärker mit den Rahmenbedingungen eines bilingualen Sachfachunterrichts befasst; dabei wird vorrangig die Frage behandelt, ob bilingualer Sachfachunterricht überhaupt eine eigene Methodik benötigt (Eike Thürmann, Soest).

Ein besonderes Qualitätsmerkmal für bilingualen Unterricht ist die Vernetzung von Theorie und Praxis. "Bili"-Lehrerinnen und -Lehrer bringen ein ausgeprägtes Interesse und Engagement für Grundlagen des (fremd- oder zweitsprachlichen) Spracherwerbs, der Lernerautonomie sowie den Lern(er)strategien, welche diesen Unterricht charakterisieren, entgegen. So wird der folgende Teil durch einen Beitrag eingeleitet, in dem es um den Sprachwechsel im bilingualen Sachfachunterricht geht und um die Frage, welche Rolle der Muttersprache in fremdsprachig angelegten Kommunikationsprozessen über sachfachliche Inhalte zuzuschreiben ist (Wolfgang Butzkamm, Aachen). Es

folgen Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts (Heike Rautenhaus, Oldenburg) sowie ein methodisch fokussierter Beitrag über bilingualen Geographieunterricht auf der Sekundarstufe I (Wolfgang Biederstädt, Köln).

Es schließen sich drei Ausblicke mit sehr unterschiedlichen Perspektivierungen an. Zum einen werden Methoden zur Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Unterricht thematisiert (Helmut J. Vollmer, Osnabrück), zum anderen wird eine früh angelegte und durchgängige Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem angeregt (Dieter Wolff, Wuppertal), mit der entsprechenden Begriffserweiterung von "bilingual" zu "plurilingual". Schließlich wird der Frage nachgegangen, wie der Bilinguale Sachfachunterricht („biliSFU“) auf der Grundlage bildungstheoretischer Reflexion didaktisch neu impulsiert werden kann (Stephan Breidbach, Berlin).

Das Buch wird durch eine umfassende kommentierte Bibliographie zum Bilingualen Sachfachunterricht (Stephan Breidbach, Christiane Lütge, Sven Osterhage, Katharina Prüfer) abgerundet, in der die Bandbreite von Forschung und Praxis in Schule, Ausbildung und Fortbildung im Zeitraum von 1996 bis zum ersten Quartal des Jahres 2010 in einer übersichtlichen Systematik dokumentiert ist.

Unser Dank gilt wiederum den Autorinnen und Autoren für ihr nachhaltiges Interesse an der Mitarbeit in diesem Projekt. Gemeinsam mit ihnen freuen wir uns auf den konstruktiven Dialog mit den Leserinnen und Lesern über Stand und Entwicklung von "Bili" oder – wie es auch im deutschsprachigen Raum richtiger heißen sollte – *CLIL*. Zu diesem Austausch von Erfahrungen und Einstellungen soll dieses Buch weiterhin beitragen.

Bremen / Koblenz, März 2010

Gerhard Bach, Susanne Niemeier

# **Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen**

*Gerhard Bach*

## **1. Bili-Konjunktur und die Tradition von Innovation**

"Bilinguales" Lernen im schulischen Unterricht ist nicht neu, auch wenn der konjunkturelle Aufschwung seit Mitte der 1990er Jahre dies suggeriert. Was heute in curricularen Konzepten und in schulischer Praxis als Umbruchsituation gekennzeichnet wird, hat Geschichte. Diese reicht zurück bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Forderungen nach einem frühzeitigeren Einsatz von Fremdsprachen, also in der Primarstufe oder auch schon im Kindergarten, wurden seinerzeit als Begegnungssprachenkonzept formuliert und in den siebziger Jahren praktisch im "Frühbeginn Englischunterricht" – so der Titel des damals vielbeachteten niedersächsischen Schulversuchs von Doyé und Lüttge (1975) – umgesetzt. Andere Bundesländer blicken auf ähnliche Entwicklungen zurück (vgl. Käpernick 1970a; Bach / Käpernick 1985). Auch Lehrmaterialien für Englisch in der Primarstufe wurden damals bereits erarbeitet; sie bezeugen nicht nur die fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Innovationsimpulse jener Zeit, sondern auch das bereits ausgeprägte Interesse der Schulbuchverlage an diesen Entwicklungen (Käpernick 1970b). Aber nicht allein im Bereich "Frühbeginn" war Innovation angesagt, auch im weiterführenden Fremdsprachenunterricht wurden curriculare Grenzüberschreitungen durch fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht – "Projektarbeit" – gefordert und realisiert. Zahlreiche Projektbeschreibungen dokumentieren die Zusammenhänge jener Curriculumsdiskussion und ihren weit mehr als modischen Charakter ebenso wie ihre unterrichtsmethodischen und fachpraktischen Ergebnisse (Buttjes 1981).

Gemeinsam für die damalige und die heutige Situation ist der sprachpolitische Hintergrund, vor dem die bildungsspezifischen Ziele profilbildend entwickelt werden. Es geht damals wie heute um das "europäische Haus", d. h. um die Ausbildung von Mehrsprachigkeit als einer Kulturkompetenz im Kontext sowohl der Einheit als auch der Vielfalt Europas. Welche neuen Anforderungen der europäische Einigungsprozess an die Schulentwicklung im Kontext des Wechselspiels von Diversität und Integration in einem zusammenwachsenden Europa generell stellt, hat Dethloff (1993) in einem synoptischen Abriss bereits Anfang der neunziger Jahre festgehalten. Heute ist "Europakompetenz" in nahezu allen Rahmenrichtlinien und Lehrplänen in der Bundesrepublik als Richtziel verankert, wobei der bilinguale Unterricht als zentraler Aufgabenbereich für die Erschließung dieses Ziels genannt wird (Bach / Breidbach 2009, Breidbach 2007). Wie sich der Weg vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen entwickelt hat und welche Konzepte und Erfahrungen daraus gewonnen wurden, zeigen verschiedene europaweite Vergleichsstudien (z. B. Marsh und Wolff 2007, European Commission 2006).

Die in diesem Buch zu Worte kommenden Autoren stellen sich dem Anspruch nach Mehrsprachigkeit als bildungspolitischem Richtziel in Europa mit konkreten innovativen Realisierungsvorschlägen. Dabei steht einerseits die fremdsprachendidaktische Perspektive im Vordergrund, aber zugleich wird auch deutlich, dass der fächerübergreifende Dialog zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern ergebnisorientiert geführt wird – sowohl in der Unterrichtspraxis als auch im interdisziplinären Diskurs der Wissenschaften. Beide Dialogkontexte, zwischen den Fremdsprachen und Sachfächern einerseits und zwischen den Sachfächern untereinander andererseits, machen den Mehrwert aus, der für den bilingualen Unterricht festgestellt worden ist (Bonnet / Breidbach 2004, Zydatiś 2007). Dieser Mehrwert bereichert nicht nur die unterrichtlichen Lehr- und Lernkontexte im schulischen Umfeld, auch im Aus- und Fortbildungssektor der Lehrämter findet er seinen Niederschlag. Der bilinguale Unterricht ist, ebenso wie die Unterrichtsforschung auf diesem Sektor sowie die Mehrsprachigkeitsdidaktik generell, wesentlich an der Professionalisierung von interdisziplinär denkenden und handelnden Lehrkräften beteiligt (Breidbach / Bach / Wolff 2002, Viebrock 2007).

Solche Lehrkompetenzen sind umso dringlicher, als die außerschulische Lern- und Lebenswelt junger Menschen in Europa die Forderungen nach Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Europakompetenz teilweise schon eingeholt bzw. überholt hat.

## **2. Junge Menschen in Europa als *players in the continental game***

Zwei Aspekte dieser kurzen einführenden Bestandsaufnahme liefern für die gegenwärtige Diskussion wichtige Denkanstöße: (1) Die Impulse für kontextintegriertes, am Sachfach orientiertes anwendungsbezogenes Sprachenlernen im schulischen Unterricht gehen traditionell von der Fremdsprachendidaktik aus; das Motiv – anwendungsbezogenes Lernen mit dem Ziel, Sachkenntnisse *und* Fertigkeiten auszubilden – steht nach wie vor im Zentrum des fachlichen Diskurses, in der Wissenschaft ebenso wie in der Praxis. Auch die in diesem Band versammelten Autoren verorten sich in dieser Tradition. Die Frage nach einer fachdidaktischen Positionierung des fremdsprachlich durchgeführten Sachfachunterrichts und damit einhergehend die Frage nach der Notwendigkeit einer eigenständigen Methodik bezeugen dies, wie Eike Thürmann und Stephan Breidbach in ihren Beiträgen aufzeigen. (2) Die Lebenswirklichkeit hat die schulische Wirklichkeit in ihrem Bemühen um curriculare Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse in verschiedener Hinsicht bereits überholt. Junge Menschen in Europa wissen, welche Kompetenzen in der Wissensgesellschaft an vorderster Stelle stehen und ihnen ist klar, welche dieser Kompetenzen für ihre berufliche Perspektiven, aber auch für ihre soziale Integration von besonderer Bedeutung sind. Fremdsprachliche Handlungskompetenz spielt dabei eine vorrangige Rolle, aber als ebenso wichtig werden Mobilität, Offenheit und Teamfähigkeit genannt. Jugendliche sehen sich als *players in the continental game*, nicht nur idealiter, wenn es um ihre (berufliche) Zukunft geht, sondern konkret in der Teilhabe am internationalen Kulturangebot in Freizeit, Sport und Musik, so wie es die Pet Shop Boys mit dem selbstverständlichen Duktus einer konsumorientierten Generation formuliert haben:

In Brussels  
 Bonn and Barcelona  
 I'm in demand and quite at home there  
 'Adelante' through the door  
 'Un momento, por favor'  
 This is what I get paid for  
 'Muchas gracias señor'  
 I'm a player in the continental game  
 With unlimited expenses to reclaim  
 Information's easy  
 Tapping at my PC  
 That is the frame of the game  
 I'm single bilingual  
 Single bilingual  
 ¿Hay una discoteca por aqui?  
 (Pet Shop Boys: "Bilingual", Text von CD)

Sprache verkörpert und funktionalisiert Kultur in gesellschaftlichen Kontexten. Kultur ist nicht mehr primär ein tradiertes, national geprägtes außerindividuelles Gut, sondern äußert sich in kontextadäquatem individuellem Verhalten. Kulturkompetenz bedeutet, sich durch das Bauen von Sprachbrücken mit anderen zu verbinden – eine vordringliche Aufgabe im mehrsprachigen und vielkulturellen Europa. Kulturkompetent handeln bedeutet demnach auch, sich wie selbstverständlich in diesem Terrain zu bewegen.

### 3. Neubestimmung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bezeichnend für die Mehrsprachigkeitsperspektiven der heranwachsenden Generation ist deren deklarativer und instrumenteller Charakter. Diese Generation fordert in ihrem selbstverständlichen Anspruch auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität den heutigen, sich häufig nur noch plakativ als "kommunikativ" und "interaktiv" verstehenden schulischen Unterricht zu einer Neubestimmung heraus, vor allem im Hinblick auf ihren "monolingualen Habitus" (Gogolin 1994). Dies ist eine Forderung, der die Unterrichtspraxis nur mit Zögern Folge leistet; Schule und Unterricht, Lehrerausbildung und Wissenschaft müssen dieser Kritik mit praxisnahen Konzepten begegnen.

Zwar konnte der kommunikative Ansatz sich als *mainstream approach* des Fremdsprachenunterrichts in Europa durchsetzen; gleichwohl hat er sein innovatives Potential inzwischen weitgehend eingebüßt. Aus ihm haben sich, wie Dieter Wolff in seinem Beitrag kritisch bemerkt, sehr konventionelle Formen der unterrichtlichen Sprachvermittlung abgeleitet. Wo Lerninhalte in authentischen Lernsituationen kommunikativ verhandelt werden sollen, scheitert der Unterricht oft an tradiertem Lernstoff aus nicht mehr zeitgemäßen Lernkonzepten und Lehrmaterialien. So kann der kommunikative Ansatz kaum noch dazu beitragen, meint Wolff, dass Schüler die in einem mehrsprachigen Europa dringend erforderlichen (sprachlichen) Kompetenzen selbständig entwickeln.

In Antwort darauf hat die Fremdsprachendidaktik durch Einbeziehung neuerer Erkenntnisse der Sprachlernforschung, der Entwicklungspsychologie und einer empirisch ausgerichteten, lernerbezogenen Unterrichtsforschung diverse methodische Ansätze und Modelle entwickelt, die heute als "Handlungsorientierung", "Prozessorientierung", "task-based learning", "interaktives Lernen" usw. bekannt sind. Auch der sogenannte "bilinguale" Unterricht wird vermehrt in diesem Spektrum als eine neue "Methode" gekennzeichnet, obwohl er streng genommen ein Curriculum darstellt, allerdings mit deutlichen Forderungen an dessen methodische Perspektivierung und Präzisierung, was das jeweilige Sachfach ebenso betrifft wie die Fremdsprache. Die vielschichtigen Aspekte dieser Interdependenz stellt Helmut J. Vollmer ins Zentrum seiner beiden Beiträge.

#### 4. Eigenständige Didaktik und Methodik des biliSFU?

Der Impulsgeber für oben angesprochene Forderungen ist die Fremdsprachendidaktik. Theorie, curriculare Struktur und Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts (biliSFU) im Sinne des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* sind von den Fachdidaktiken der Fremdsprachen geprägt. Erst seit Beginn der 2000er Jahre wird intensiver die Frage nach einer eigenständigen Methodik des biliSFU gestellt. Aber auch hier wird der Dialog mit den in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächern durch die Fremdsprachenfächer selbst in die Wege geleitet, augenscheinlich unter dem Eindruck der Erfahrung, dass nach etwa fünfzehn Jahren sowohl praxisnaher Modellbildung (und teilweise auch dilettantischen Experimentierens) eine Annäherung der Sachfächer untereinander dringend erforderlich ist. Trotz dieses begonnenen Dialogs müssen sich die beteiligten Disziplinen der Kritik stellen, die Dieter Wolff (1997: 50) bereits Mitte der 1990er Jahre formulierte:

Sofern ich zu erkennen vermag, unterliegt dem bilingualen Sachfachunterricht bisher noch keine auf ihn zugeschnittene Theorie des Lernens, und auch in der Didaktik ist man über erste experimentierende Versuche noch nicht hinaus. ... Jede Form von praktischem unterrichtlichem Handeln ... bedarf einer unterliegenden Theorie, durch die abgesichert wird, daß das, was im Klassenzimmer geschieht, auch lerntheoretisch sinnvoll ist, daß es pädagogisch angemessen ist und zum gewünschten Ergebnis führt.

Im Kontext dieser weder für die Fremdsprachendidaktik noch für die Sachfachdidaktik befriedigenden Positionsbestimmung wird bilingualer Unterricht in Deutschland curricular in drei Vernetzungsmodellen angedacht.

- (1) Das *lineare Modell* erkennt als Ziel einen in der Fremdsprache geführten Sachfachunterricht. Der Fremdsprache kommt hier eine vorbereitende Aufgabe zu: *vom* Fremdsprachenunterricht *zum* bilingualen Sachfachunterricht. Dieses Denkmodell ist an bundesdeutschen Schulen weit verbreitet. In der Regel findet im weiterführenden Unterricht keine innere Vernetzung von Sachfachunterricht und Englischunterricht statt. Dies wird generell als ein Mangel empfunden, der für viele Lehrkräfte eine Konsequenz nicht eingelöster personeller und materieller Versprechen seitens der Kultusbürokratie darstellt.

- (2) Das *parallele Modell* ist am fächerverbindenden Ansatz orientiert: Fremdsprachenunterricht *und* Sachfachunterricht. Während auch hier der Fremdsprachenunterricht durch eine Anhebung der Stundenzahl im Anfangsunterricht zügiger zu einer kommunikativen Basiskompetenz führen soll, wird die stetige Vernetzung mit dem Sachfach angestrebt mit der Absicht, Aufgabenbereiche abzugleichen und Ziele aufeinander abzustimmen.
- (3) Das *integrative Modell* baut auf den Prinzipien des an Inhalten und an Interaktion gleichermaßen orientierten Fremdsprachenunterrichts auf, jedoch nicht mit dem Ziel einer Verlagerung (fach-)sprachlicher Kompetenz in den Sachfachunterricht, sondern mit dem Ziel einer Instrumentalisierung von Fremdsprache *durch* das Sachfach. Das fremdsprachliche Handeln im Sachfach bestimmt bilinguale Lernkontexte. Über das Abgleichen von Aufgabenbereichen und Zielen hinaus wird der Synergieeffekt eines *content and language integrated learning* zum zentralen Motiv sprachlicher Interaktion in sachfachlichen Kontexten.

Der "bilinguale" Unterricht heute strebt als Richtziel das dritte Modell (CLIL) an, realisiert aber in der Regel nur das erste Modell; dies sowohl aufgrund der genannten äußeren bildungspolitischen Faktoren als auch aufgrund spezifischer innerer Faktoren wie beispielsweise Methodenunsicherheit, Materialsituation oder Ausbildungsstand der Lehrkräfte. Hervorzuheben ist an diesem Punkt, dass für alle drei Modelle eines gemeinsam gilt: keines von ihnen ist "bilingual" im eigentlichen Wortsinn.

### 5. Exkurs über den Begriff "bilingual": *the naming game*

Bereits im Vorfeld der Einrichtung und Erprobung von Bili-Modellen an deutschen Schulen hat es Dissens über den Begriff "bilingual" gegeben. Die Ursache hierfür liegt in der anfänglichen Orientierung bundesdeutscher Bili-Modelle an kanadischen und U.S.-amerikanischen curricularen Vorbildern. Relativ schnell war Konsens darüber hergestellt, dass die Ergebnisse kanadischer Feldversuche zur bilingualen Ausbildung von Schülern, die in einer nominell bilingualen Gesellschaft weitgehend monolingual heranwachsen, für bundesdeutsche Verhältnisse ebenso wenig übertragbar waren wie U.S.-amerikanische Curricula, die den Erfordernissen einer durch Einwanderung und Migration geprägten mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft Rechnung zu tragen hatten. Ein kurzer Blick auf das Definitionsspektrum von *bilingual* im Kontext der kulturellen Adaption an sich verändernde Bedingungen von Sprachenlernen unter schulischen und nicht-schulischen Bedingungen verdeutlicht dies:

- (1) the two-year-old who is beginning to talk, speaking English to one parent and Welsh to the other;
- (2) the four-year-old whose home language is Bengali and who has been attending an English playgroup for some time;
- (3) the schoolchild from an Italian immigrant family living in the United States who increasingly uses English both at home and outside but whose older relatives address him in Italian only;
- (4) the Canadian child from Montreal who comes from an English-speaking background

and attends an immersion programme which consists of virtually all school subjects being taught through the medium of French;

- (5) the Portuguese chemist who can read specialist literature in his subject written in English;
- (6) the Japanese airline pilot who uses English for most of his professional communication;
- (7) the Turkish immigrant worker in Germany who speaks Turkish at home and with his friends and work colleagues, but who can communicate in German, in both the written and the oral forms, with his superiors and the authorities;
- (8) the wife of the latter, who is able to get by in spoken German but cannot read or write it.

(Auflistung, gekürzt aus insgesamt 15 Items, nach Hoffmann 1991: 16 f.)

Diese nach Migrations- und Enkulturationsprozessen sowie nach Verwendungssituationen aufgefächerte Taxonomie bilingualer (Lern-)Kontexte ist zunächst kumulativdeskriptiv. Daneben finden wir im nordamerikanischen Kontext jedoch auch, dass der Begriff *bilingual*, insbesondere in Verbindung mit *education*, nicht nur entsprechende zweisprachige Kompetenzen und besondere institutionalisierte Programme bezeichnet, die auf eine bilinguale Interaktionskompetenz vorbereiten, sondern dass sich mit *bilingual education* zugleich auch ein soziales Stigma verbindet, welches seinen Nährboden in der als Kompensationsmaßnahme gesehene Spracherverzögerung für "Problemschüler" mit Migrationshintergrund hat. Solche Assoziationen zu Mehrsprachigkeit stellen auch in deutschen Bildungskontexten immer noch ein Problem dar (vgl. Ahrenholz 2007).

## 6. Definitionsspektrum "bilingualer Unterricht" und CLIL

Während das englischsprachige Konzept von *bilingual* also stringent auf soziale Eingliederung bzw. sprachkulturelle Eigenständigkeit (Québécois in Kanada, Latinos in den USA) ausgerichtet ist, orientiert sich "bilingual" im bundesdeutschen Bildungskontext an ganz anderen Gegebenheiten und Zielen. Mit dem Begriff verbinden sich sehr unterschiedliche Projektionen und Programme. Unter "bilingualen" Schul- oder Unterrichtsprojekten wird landläufig verstanden: zweisprachige Schulen (z. B. die Europaschulen), bilingualer Sachfachunterricht auf der Sekundarstufe II, Begegnungssprachenprojekte im Frühbeginn, Deutschunterricht für Migranten und Schulklassen, in denen ausländische Schüler einer bestimmten Sprachgruppe zeitweilig oder überwiegend in ihrer Erstsprache unterrichtet werden.

Entsprechend vielfältig sind die seit Mitte der 1990er Jahre in Rahmenrichtlinien, Strukturpläne und curriculare Empfehlungen eingeführten Definitionen. "Bilingualer Unterricht" bedeutet: auf Sachfächer bezogener Unterricht, der in Deutschland vorzugsweise in englischer oder französischer Sprache durchgeführt wird." (ITPS Schleswig Holstein 1995: 2). Eine solche Definition orientiert sich ausschließlich am Stoff als Unterrichtsgegenstand. Sie konstatiert die Verknüpfung von Fremdsprache und Sachfach, ohne eine an weiträumigeren Zielen orientierte Perspektive einzunehmen oder implizit eine didaktisch-methodische Strukturierung zu empfehlen. Einen anderen Weg schlägt das Bundesland Bremen ein:



In den bilingualen Bildungsgängen soll eine sprachliche Kompetenz erworben werden, die weit über die Ergebnisse eines normalen Fremdsprachenunterrichts hinausgeht. Die Schülerinnen und Schüler sollen neben einer umgangssprachlichen Geläufigkeit auch kompliziertere naturwissenschaftliche, wirtschaftliche, kulturelle und politische Sachverhalte und Zusammenhänge fremdsprachlich bewältigen lernen. (Deputation Freie Hansestadt Bremen 1994: 3).

Auch diese Definition von "bilingual" ist unterrichtsstrategisch am Lernstoff als Gegenstandsbereich ausgerichtet. Sie enthält jedoch zugleich den Faktor einer besonderen Profilbildung, die "Bili" für besonders motivierte oder befähigte Schüler durch die zusätzlich "garantierte" überdurchschnittliche sprachliche Kompetenz möglich macht. Diese Definition – sie ist in abgewandelter Form auch in den Rahmenrichtlinien anderer Bundesländer enthalten – bietet viel Angriffsfläche für die Stigmatisierung von "Bilingualem Unterricht" als einem Unterricht für Eliteschüler. Eine solche Kritik an bildungspolitischen Entscheidungen oder Vorgaben lässt generell verbindliche Aussagen über ihre Stimmigkeit nicht zu; sie hat allerdings bewirkt, dass Bili-Reformbemühungen seither mit den Schatten einer unzeitgemäßen Elitebildung behaftet sind.

Die an fremdsprachendidaktischen und bili-sachfachdidaktischen Prämissen orientierten Definitionen und Zielformulierungen treten aus diesem Schatten dadurch heraus, dass sie das Mehrwertargument ("bessere Qualität durch mehr Quantität") nicht für sich in Anspruch nehmen, dafür aber den kommunikativen Vorteil fremdsprachig geführter Kommunikation im fachbezogenen Unterricht ins Zentrum rücken.

Nicht die Fremdsprache steht im Vordergrund, sondern sie wird benutzt, um fachliche Inhalte zu erarbeiten und darüber sachorientiert zu kommunizieren. Dabei ist nicht der quantitative Aspekt eines 'Mehr' an Fremdsprache entscheidend, sondern die qualitative Andersartigkeit des Gebrauchs der Fremdsprache, der nicht primär den sonst vorherrschenden Korrektheitsnormen unterworfen ist. (Schmid-Schönbein / Siegismund 1998: 201)

Der Unterschied von *bilingual education* und "bilingualem Unterricht" lässt sich an dieser Definition erkennbar nachvollziehen. Während *bilingual* eher instrumental auf Integration in einen dominanten monolingualen (USA, Deutschland) oder bilingualen (Kanada) sozialen Kontext angelegt ist, mit der Perspektive, eine sich entwickelnde L2-Kompetenz der L1-Kompetenz anzunähern (die originäre Bedeutung von "Zweisprachigkeit"), ist "bilingual" im Hinblick auf deutsche Schulen traditionell gleichbedeutend mit "erhöhter Fremdsprachenkompetenz". Dass dies in unterschiedlichem Maße auch europaweit zutrifft, kann nach der Vergleichsuntersuchung, die Susanne Nie-meier in ihrem Beitrag liefert, als gesichert gelten. Weder ein erweiterter Fremdsprachenunterricht noch ein teilweise in der Fremdsprache durchgeführter Sachfachunterricht werden durch das Auftreten echter bilingualer Kommunikationssituationen charakterisiert. Die Tatsache, dass wir den Begriff "bilingualer Unterricht" letztlich falsch verwenden, ist weniger beunruhigend als die Erwartungen, die dadurch in der Öffentlichkeit geweckt werden und an denen in der Öffentlichkeit die Ergebnisse eines inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens gemessen werden.

Welche terminologischen Alternativen bieten sich an? "Inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen" präzisiert diesen Kontext begrifflich mit Bezug zum Fremdsprachen-

unterricht, während "fremdsprachig erteilter Sachfachunterricht" den Bezug zum Sachfach hervorhebt. Beide Termini sind zwar präziser als "bilingual", aber natürlich längst nicht so griffig. Parallel hierzu hat sich die Bezeichnung "bilingualer Sachfachunterricht" ("biliSFU") in die Curricula eingeschrieben. Da sich international jedoch *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* durchgesetzt hat, ist das von Andreas Bonnet und Stephan Breidbach (2004: 13-14) vorgetragene Plädoyer für CLIL zu unterstützen, denn mit diesem Begriff "soll deutlich markiert werden, dass die Diskussion um fremdsprachigen Sachfachunterricht und die Diskussion um Unterricht in den Herkunftssprachen zwei Seiten derselben Medaille ausmachen".

Innerhalb dieses Definitionsspektrums ist zwischen den beiden eingangs genannten Positionen eine Binnendifferenz auszumachen, die uns auf die eigentliche curriculare Problematik eines Unterrichtsbereichs hinweist, in dem Sprachen fächerübergreifend eingesetzt werden (sollen): die didaktische Fragestellung, ob für den in der Fremdsprache durchgeführten Unterricht eine eigene Methodik zu entwickeln sei, oder ob das vorhandene inhaltsorientierte Methodenspektrum der Fremdsprachendidaktik geeignet ist, bei entsprechender fächerspezifischer Modifikation im "Bili-Sachfach" zu greifen. Auch wenn hegemoniale Fachinteressen empfindlich berührt sein mögen: es ist nach wie vor unübersehbar, dass der Diskurs über den bilingualen Sachfachunterricht von den Impulsen der Fremdsprachendidaktik lebt. Soll die bilinguale nicht länger „zwischen allen Stühlen“ hin und her driften (vgl. die Positionsbestimmung, die Stephan Breidbach im letzten Kapitel dieses Bandes liefert), muss der Dialog zwischen Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken nicht nur gefordert, sondern auch konkret gefördert werden (Beispiele hierzu vgl. Bonnet / Breidbach 2004).

## 7. Methodisch-didaktische Grundfragen

Zwar gibt es, wie eingangs gesagt, weder einen Konsens über die Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts noch eine Methodik des fremdsprachlich durchgeführten Sachfachunterrichts. Dennoch wird in einer stetig wachsenden Zahl von Schulen in beinahe allen Bundesländern "bilingual" gelernt – überwiegend in den Fächern der Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Politik, Geographie) und der Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik), aber seit einiger Zeit auch in Musik, Kunst und Sport. Wenn dies auf der Basis eines didaktischen Konzepts erfolgt, ist ein solches in den meisten Fällen nicht explizit ausformuliert. Auch den Verfassern von (kommerziellen und nicht-kommerziellen) Lernmaterialien fehlt dieses Gerüst.

Dies hat zu einer regen Auseinandersetzung über methodisch-didaktische Grundfragen geführt, an der sich nunmehr auch die Sachfachdidaktiken beteiligen. Zugespitzt bedeutet diese Auseinandersetzung eine Beantwortung der von Schmid-Schönbein / Siegismund (1998) aufgeworfenen Grundsatzproblematik: "Mehr oder anders?" Zieht man die einschlägigen Publikationen der Fachverbände heran, so wird diese Diskussion inzwischen nicht mehr nur in den Fremdsprachen geführt, sondern auch in den beteiligten Sachfachdidaktiken. Heike Rautenhaus nimmt darauf Bezug und betont in ihrem Beitrag über didaktische Grundfragen des bilingualen Sachfachunterrichts am

Beispiel Geschichte, dass ein englisch durchgeführter Sachfachunterricht in erster Linie den Ansprüchen der jeweiligen Sachfachdidaktik Genüge tun muss. Daraus resultiert, wie Wolfgang Biederstädt im sich daran anschließenden Kapitel am Beispiel Geographie exemplarisch darlegt, für die Fremdsprachendidaktik eine doppelte Forderung:

- (1) Sprachliche Vorbereitung als Hinführung zum bilingualen Sachfachunterricht (Englischunterricht als Propädeutikum)
- (2) Sprachliches Anforderungsprofil des Sachfachs an das Fremdsprachenfach (Englisch als Kommunikationsmedium außerhalb des Englischunterrichts)

## 8. Bili-Unterrichtsstrategien

Für beide Aufgabenfelder gibt es bislang keine gesicherten methodischen Festlegungen. Für die beteiligten Didaktiken eröffnet der biliSFU jedoch ein breites Spektrum an Fragen, anhand derer das etablierte Methodenrepertoire neu konzipiert werden kann. Bahnbrechend für diese zwischen Theorie und Empirie angelegten Konzepte des Lehrens und Lernens im biliSFU sind die aus dem Dialog der beteiligten Disziplinen erwachsenen Arbeiten der letzten ca. zehn Jahre, in denen sich die „Forschungslandschaft“ nicht nur quantitativ immens ausgedehnt hat, sondern sich auch qualitativ in der Annäherung von Theoriebildung und Unterrichtspraxis positiv verändert hat. Die Bibliographie am Ende dieses Buches zeigt dies ebenso wie die Publikationen in der Reihe *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht – MSU* (Peter Lang Verlag). Für die Praxis sowohl des Fremdsprachenunterrichts wie des biliSFU lassen sich dabei primär vier Bereiche ausmachen.

### 8.1. Funktionale Fremd- und Mehrsprachigkeit

In den siebziger Jahren löste Wolfgang Butzkamm die Unbedingtheit der Einsprachigkeit im Englischunterricht durch seine Forderung nach "aufgeklärter Einsprachigkeit" ab und brachte damit so manche verfahrenere monolinguale Unterrichtssituation wieder in ein kommunikatives Fahrwasser. Bezogen auf den in der Fremdsprache geführten Sachfachunterricht heißt dieses Prinzip heute "funktionale Fremdsprachigkeit". Wie Butzkamm in seinem Beitrag ausführt, ist damit der sachbegründete Sprachwechsel zwischen L2 und L1 gemeint und damit eine situativ eingebundene sprachliche Entlastung der unterrichtlichen Kommunikationsabläufe. Etwas *weniger* Fremdsprache kann durch den bedachten und wohl dosierten Einsatz der Muttersprache zu *mehr* Fremdsprache führen, sagt Butzkamm, d. h. "zu einem korrekteren, präziseren und gedanklich weiter ausgreifenden Gebrauch der Fremdsprache". Butzkamm führt sieben Formen der planvollen Mitbenutzung der Muttersprache im fremdsprachlich geführten Sachfachunterricht auf, von denen die aus Lehrperspektive wohl wichtigste (und am schwierigsten umzusetzende) die "Pendelstrategie" ist, d. h. die planvolle, in den Unterricht integrierte, kurzfristige muttersprachliche Hilfestellung.

## 8.2. Lernerautonomie

*Autonomie* ist eine dynamische und somit auch ausbildbare menschliche Fähigkeit. Sie schließt Entscheidungsfähigkeit ebenso ein wie Engagement, selbstkritische Distanz, Reflexionsvermögen und selbständiges Handeln. Das Bedürfnis nach autonomem Handeln im "bilingualen" Unterricht – sprachlich und aufgabenbezogen – wird als die singuläre Eigenschaft von Kommunikationsabläufen in bilingualen Unterrichtssituationen hervorgehoben. In solchen Kommunikationssituationen wird gleichzeitig eine Diskrepanz deutlich zwischen dem, was Schüler sagen können (Fremdsprachenkompetenz) und dem, was sie sagen wollen (Inhaltskompetenz). Für die Schüler ist dabei das referentielle Mitteilungsbedürfnis größer als das selbstreferentielle Sprachbedürfnis. In Abwandlung des klassischen Funktionspaares *fluency before accuracy* sprechen wir hier von *message before accuracy*. Die empirische Unterrichtsbegleitforschung hat sich dieses Aufgabengebiet zu einem zentralen Beobachtungsgegenstand gemacht. Gröne (1997: 45) fasst ihre Eindrücke aus diesem Umfeld unterrichtlichen Alltagsgeschehens folgendermaßen zusammen:

Nach meinen Beobachtungen wollen die Siebtkläßler schon nach der Einführungsphase möglichst ausschließlich die Fremdsprache benutzen, obwohl L2 für sie eine deutliche Einschränkung ihres Mitteilungsbedürfnisses und ihrer Sprechbereitschaft bedeutet. Sie wollen inhaltliche Aussagen machen und tun dies, ohne sich viel Gedanken um die sprachliche Korrektheit zu machen.

## 8.3. Kompetenzen strategisch aufbauen

In Anlehnung an Forschungsergebnisse der Pädagogischen Psychologie ist es für den Lerner einer fremden bzw. zweiten Sprache wichtig, Strategien für kompetentes sprachliches Handeln zu entwickeln und selbständig zu strukturieren. Angesprochen sind hier die (methodisch zu positionierenden) Auswirkungen von Mitteilungsbedürfnis und sprachlichen Handlungsstrategien, die bei den Lernern bereits vorhanden oder angelegt sind. Die Schüler sollen lernen, wie sie vorhandene Strategien in neue Lernkontexte überführen können. Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht hat hierfür verschiedene umsetzungsfähige Modelle angeboten (vgl. insbesondere Legutke, 2009; Conacher / Kelly-Holmes 2007). Dies lässt sich unter dem Gesichtspunkt der Lernerautonomie für den fremdsprachlich gesteuerten Sachfachunterricht in spezifische sprachlernbezogene Teilkompetenzen ausdifferenzieren, eine Aufgabe, der heute, wie Helmut J. Vollmer in seinem Beitrag zur Förderung des Spracherwerbs argumentiert, vorrangige Bedeutung zugemessen wird.

## 8.4. Multi-mediales und multi-dimensionales Lernen

Lernwelt und Lebenswelt wachsen durch die stetig steigende extensive und intensive Vernetzung von Lernen und Medien zusammen. Die multimediale Umwelt ist für Schüler ein Anreiz zu vielgestaltigem Lernen, zu flexiblem Umgang mit neuen Lernkontexten sowie zum Experiment als selbstverständlicher Lernform. Der zwischenmenschliche Umgang, die tägliche Kommunikation unter Schülern – auch der mehrsprachige oder gemischt-sprachige Umgang – ist durch die tägliche Verarbeitung

neuer Medien und Medienprodukte geprägt. Surfen und Chatten gehören zum Kommunikationsalltag aller Schüler, und auch mit dem Begriff "downgeloadet" kann sich mancher problemlos anfreunden. Aber wir sind nicht nur durch die Medien geprägt. Die mediale Öffnung zur Welt über das World-Wide-Web verschafft uns auch Zugang zu neuen Kommunikationsformen – neben E-mail auch Internet-Recherchen, Blogs, Wikis und andere Begegnungen im virtuellen Raum. Ohne den Einsatz des Englischen als *lingua franca* internationaler Kommunikation bleiben diese Zugangswege in der Regel verschlossen. Beide – der Fremdsprachenunterricht wie auch der Sachfachunterricht – profitieren von diesen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und des Informationsaustauschs, vorausgesetzt, das Medium wird funktional genutzt, d. h. nicht nur als Informationsquelle, sondern vor allem als kommunikatives Werkzeug für *problem solving activities*. Eine solche Kompetenz im Umgang mit ICT (*information and communication technologies*) ist im Übrigen auch im europäischen Aktionsplan für Ausbildung und Erziehung erneut zentral verankert und implizit mit CLIL vernetzt worden:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) ... has a major contribution to make to the Union's language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. ... Considerable scope for contact between pupils in other language communities is offered by eLearning approaches based on Internet-facilitated school twinnings and on the pedagogical use of ICT for learning (eLearning). Care needs to be taken that they favour the learning of a wide variety of languages. (European Commission 2005: 8, 10).

## **9. Lernerautonomie und Handlungsorientierung im bilingualen Unterricht: Lehrer - Schüler - Lernarrangements**

Die Frage, in welcher Weise im oben bezeichneten *linearen* Modell der erweiterte Fremdsprachenunterricht in der Vorschaltphase auf die erhöhten sprachlichen Anforderungen des nachfolgenden Sachfachunterrichts vorbereitet, hängt mit der Zielvorstellung zusammen, die wir mit dem Sachfachunterricht verbinden. Auf die Frageformel "Mehr oder anders?" wurde bereits hingewiesen. Die in dieser Formel implizierte Polarität weist einerseits auf eine neue Funktion des Fremdsprachenunterrichts im Spektrum der Schulfächer hin, eben auf seine instrumentale Funktion. Dadurch verändert sich andererseits auch seine Zielperspektive. Ein curricular interdependentes Verhältnis von Fremdsprache und Sachfach fordert demnach die Interdependenz des "Mehr *und* anders!". Die Frage also, wie der Fremdsprachenunterricht mit der ihm zugeordneten größeren Quantität zielgerichtet umgehen sollte, ist nur qualitativ zu beantworten. Unter dem Blickwinkel einer funktionalen Fremdsprachenkompetenz, die auf Lernerautonomie baut und daher Entwicklungs- und Gestaltungsraum für kommunikative Interaktion bereitstellt, für die kognitive Lernerfolge nicht weniger wichtig sind als instrumentelle Fertigkeiten (*management skills, study skills*),

sind die Prinzipien eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts von besonderer Bedeutung. "Mehr *und* anders" bedeutet in dieser Hinsicht etwa für den erweiterten Anfangsunterricht in der Fremdsprache (vgl. Bach / Timm 2009: 17-21):

- Schulische Situationen sind Alltagssituationen. Die Schulsituation ist nicht nur Lernraum, sie ist zugleich Kommunikationsraum, in dem auch organisatorische Fragen und Fragen des sozialen Miteinanders in der Fremdsprache von Anfang an im Sinne eines "sprachlichen Probehandelns" erörtert werden.
- Die Authentizität von sprachlichem Handeln ist unabdingbar. Es ist von untergeordneter Bedeutung, ob Situationen, die sprachlich verhandelt werden, real oder fiktiv sind. Wesentlich ist, dass sie von den Schülern im jeweiligen Kontext als unmittelbar zu lösende Aufgaben akzeptiert werden. Das experimentell-handelnde Lernen tritt in den Vordergrund.
- Die Konvention der Linearität des Sprachaneignungsprozesses von Einführen über Üben zu Transfer ist unter den beiden erstgenannten Aspekten nicht immer sinnvoll (im Übrigen ist sie auch nicht stringent planbar). Üben und Transfer haben im Lernprozess eine gleichrangige Position. *Einführen* löst sich ab mit *Hineinfinden*.
- Grundlage aller Lernaktivitäten ist ein Lernanreize schaffender Unterrichtskontext (*rich learning environment*). Damit ist ein Angebot an kommunikativen Situationen gemeint, welche die Tragfähigkeit und die Reichweite sprachlicher Kompetenz berücksichtigen und welche kontextuell so unmittelbar sind, dass Schüler zu sprachlichen Äußerungen herausgefordert werden.
- Sprache ist Spiel, Spiel enthält Risiko. Lernen, in der fremden Sprache zu kommunizieren, bedeutet, mit Sprache experimentieren, Fehler machen, Unsicherheiten aushalten, Vagheit in Kauf nehmen, Bestätigung auch für noch Unfertiges finden, mehr fragen dürfen als antworten müssen, Hypothesen bilden und diese austesten können; *interlanguage* und *code-switching* sind hierfür unerlässliche Strategien.

Es sind in diesen Prinzipien eine Reihe von sprachlichen und außersprachlichen kommunikativen Fertigkeiten enthalten, auf die sowohl der erweiterte Fremdsprachenunterricht in der Vorschaltphase als auch die Kommunikation in Lernszenarien ein besonderes Augenmerk haben müssen, denn Schüler wollen so schnell wie möglich Nutzen aus ihren Sprachlernbemühungen ziehen. Wo Unterricht im obigen Sinne ganzheitlich, kommunikationsgeleitet und ergebnisorientiert ist, sind Schüler sich durchaus ihrer Aufgaben bewusst. Haben sie dieses Ziel vor Augen, dann wollen sie, wie Gröne (s. o.) beobachtet hat, direkt dorthin.

Diese Prinzipien schlagen sich auf Lehrerseite im Kontext von Ausbildung und Fortbildung in einer Reihe von Forderungen nieder, die hier nur kurz angerissen werden können – aus bildungspolitischer und curricularer Sicht nimmt Bliesener (1999) zu diesem Fragenkomplex ausführlich Stellung. Von Lehrkräften, die im bilingualen Unterricht eingesetzt werden (wollen), werden vier Kompetenzen vorausgesetzt:

- eine überdurchschnittliche Sprachkompetenz, die sich sowohl durch eine *general communicative competence* auszeichnet als auch durch Fachsprachenkompetenz;
- wissenschaftlich fundierte Sachkompetenz in beiden Fächern, der Fremdsprache und dem Sachfach;
- Methodenkompetenz, d. h. methodische Multiperspektivität, spezifisch also die Fähigkeit, über die Grenzen fachbezogener Methoden schauen und unterrichtlich entsprechend planen und handeln zu können.
- Kulturkompetenz, denn nicht nur Sprache, auch jedes Sachfach ist kulturell kodiert. Das verlangt nach der Fähigkeit, sprachlich und fachlich einen kulturadäquaten Perspektivenwechsel vollziehen zu können.

Aktuell sind diese Fragen einer eigenständigen bilingualen Didaktik gerade auch aus Schülersicht. Schüler wollen sich so direkt wie möglich die Welt kommunikativ erobern und die "Bürde" des Fremdsprachenlernens hinter sich lassen. "Es gibt zu denken," sagt Manfred Ernst (1995: 259), "daß Lernende das Fach Fremdsprache aufgeben, aber weiterhin am bilingualen Sachfachunterricht teilnehmen möchten." In der Tat mag uns dies auf den ersten Blick nachdenklich stimmen. Bei genauerer Betrachtung gibt es jedoch Anlass zu der Annahme, dass solche Schüler den "Mehrwert" des biliSFU erkannt haben und ihn für ihr Lernen nutzen; die Berliner Studie zur Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien (Zydati 2007) weist dies empirisch nach. Schüler, die so denken, realisieren das, was oben als interaktives Modell von "Fremdsprachenlernen *durch* Sachfachunterricht" bezeichnet wurde.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Bach, Gerhard / Breidbach, Stephan (2009): "Fremdsprachenkompetenz in der mehrsprachigen Wissensgesellschaft." In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4. Aufl., Tübingen, Basel: Francke: 280-303.
- Bach, Gerhard / Käpernick, Harry (1985): "Englischunterricht in der Grundschule: Grundlagen – Methoden – Erfahrungen." *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung* (Heidelberg) 1985/29: 4-18.
- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4. Aufl., Tübingen, Basel: Francke.
- Bliesener, Ulrich (1999): "Die eigentlichen Fachfragen des Fremdsprachenunterrichts." *Neusprachliche Mitteilungen* 52/3: 146-150.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht - MSU, Bd. 2. Frankfurt: Peter Lang.
- Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht - MSU, Bd. 1. Frankfurt: Peter Lang.
- Breidbach, Stephan (2007): *Bildung – Kultur – Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.

- Buttjes, Dieter (Hrsg.) (1981): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Conacher, Jean E. / Kelly-Holmes, Helen (2007): *New learning Environments for Language Learning. Moving Beyond the Classroom?* Kolloquium Fremdsprachenunterricht – KFU, Band 28. Frankfurt: Peter Lang.
- Deputation Freie Hansestadt Bremen (1994): *Zwischenbericht über den Schulversuch "Bilinguale Bildungsgänge in Bremen"*. Bremen.
- Dethloff, Uwe (1993): *Interkulturalität und Europakompetenz: Die Herausforderung des Binnenmarktes und der Europäischen Union*. Tübingen: Stauffenburg.
- Doyé, Peter / Lüttge, Dieter (1975): "Der Braunschweiger Schulversuch 'Frühbeginn des Englischunterrichts' (FEU)." In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Schulversuche und Schulreform*, Bd. 8: Englisch im Primarbereich. Hannover: Schroedel: 113-45.
- Ernst, Manfred (1995): "Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42: 258-263.
- European Commission (2005): *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_en.html)
- European Commission (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/071EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf)
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gröne, Helga (1997): "'We speak English in our Geography class, and we learn English in our English class'. Beobachtungen an Lernern in der Praxis." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Soest: 44-49.
- Hoffmann, Charlotte (1991): *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- ITPS (1995): *Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein: Informationen – Empfehlungen*. Kronshagen: ITPS Schleswig Holstein.
- Käpernick, Harry (1970a): *Wie kleine Kinder Englisch lernen*. Freiburg: Hyperion.
- Käpernick, Harry (1970b): *Spielend Englisch*. Band 1 (3. Grundschuljahr), Band 2 (4. Grundschuljahr). Karlsruhe: Braun.
- Legutke, Michael (2009): "Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht." In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4. Aufl., Tübingen, Basel: Francke: 91-120.
- Schmid-Schönbein, Gisela / Siegismund, Barbara (1998): "Bilingualer Sachfachunterricht." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen: 201-210.
- Viebrock, Britta (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt: Lang.
- Wolff, Dieter (1997): "Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Soest: 50-62.
- Zydatiß, Wolfgang (2007): *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht – MSU, Band 7. Frankfurt: Lang.



# Bilingualismus und "bilinguale" Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht

*Susanne Niemeier*

## **Einführende Bemerkungen**

Die Kognitive Linguistik ist sicherlich diejenige linguistische Theorie, die im letzten Jahrzehnt am stärksten expandierte und die sich dementsprechend nun auch besonders den Problembereichen ihrer praktischen Anwendbarkeit stellt. Bisher hat eine Anwendung in Forschungsbereichen wie der Spracherwerbsforschung oder auch in der Fremdsprachendidaktik die kognitive Theoriebildung eher marginal geprägt, dennoch ist ein ganz deutliches und stark zunehmendes Interesse an dieser Art der Forschung bei Kognitiven LinguistInnen zu verzeichnen<sup>1</sup>.

Der gegenwärtige Stand des Fremdsprachenunterrichts wird, besonders in Deutschland, allseits beklagt, deshalb ist es auch im Interesse der Fremdsprachendidaktik, neue Methoden und Strategien zu erproben und gegebenenfalls zu übernehmen. "Sprache" im kognitiv-linguistischen Sinn zu verstehen bedeutet gleichzeitig, dass man auch den Fremdsprachenunterricht und die Vermittlung von Sprache anders angehen muss. Wenn man im Rahmen dieser Theorie davon ausgeht, dass kein Element der Sprache willkürlich ist, wäre es sicherlich angebracht, Lernende auf diese Motiviertheit von Sprache aufmerksam zu machen, um ihnen einen Zugang und Einsichten dazu zu verschaffen, wie die Fremdsprache funktioniert, statt sie einfach stumpfsinnig Regeln auswendig lernen zu lassen.

Die Kognitive Linguistik könnte in der Lage sein, einige der gegenwärtigen Bedürfnisse von FremdsprachenlernerInnen und FremdsprachenlehrerInnen zu erfüllen. Durch ihre humanistische Orientierung fügt sie sich hervorragend in neuere fremdsprachendidaktische Tendenzen, wie z.B. *language awareness* oder Handlungsorientierung, ein. Der deutliche Trend zu einem ganzheitlicheren Lernen und Lehren ist in der Forschung ebenso wie in der Praxis nicht zu übersehen. Diese Art Lernen und Lehren konzentriert sich nicht mehr so stark auf die/den Lehrende/n, sondern viel stärker auf die Lernenden, d.h. auf ihre Interessen und Bedürfnisse, auf ihre Lernstrategien und darauf, wie diese erkannt und gefördert werden können – um nur einige der derzeit diskutierten Fragen im fachdidaktischen Diskurs zu benennen. Dabei ist die Konzentration auf das Konzept der Lernerstrategien ganz besonders wichtig, da diese die Lernenden befähigen, neues Wissen jeglicher Art gründlich und typgerecht zu erwerben, zu strukturieren und in abrufbarer Form zu speichern. Hinzu kommt, dass die psycholinguistische und die neurophysiologische Forschung gerade in der letzten Zeit immer mehr Fortschritte bei der Untersuchung von Lernprozessen als solchen gemacht hat, auch gerade im Hinblick auf den (Fremd-) Spracherwerb.

In Deutschland ist eine der neueren fremdsprachendidaktischen Richtungen im Schulwesen das, was die Deutschen "bilingualen Unterricht" nennen. In soziolinguistischer Hinsicht ist dieser Begriff sicherlich sehr schlecht gewählt<sup>2</sup>. Im deutschen Kontext bezieht sich der Begriff auf bestimmte schulische Sachfächer wie Geschichte, Erdkunde, Biologie und andere, die in englischer Sprache unterrichtet werden (in einigen Fällen auch auf Französisch, seltener in anderen Fremdsprachen). Dabei ist die Sprache dann nicht mehr der Unterrichtsgegenstand, sondern das Vermittlungsmedium. Demzufolge geht es auch nicht um wirklichen Bilingualismus, da der Unterricht vor allem einsprachig gehalten wird, ohne dass die beiden Sprachen interagierten. Mittlerweile ist jedoch der Begriff des "bilingualen" Bildungsganges so fest im deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskurs verankert, dass er auch im vorliegenden Zusammenhang beibehalten werden soll. Dieses kann u.a. auch damit gerechtfertigt werden, dass das Fernziel dieser Art Unterricht darin besteht, die Lernenden zu bilingualen Sprecher/Innen zu machen oder zumindest zu solchen, die so bilingual wie möglich sind. Zugegeben, diese Unterrichtsmethode ist für viele europäische Länder (Luxemburg, Schweiz und andere) nicht neu, hier hinkt Deutschland eindeutig hinterher. In Deutschland befinden sich viele "bilinguale" Schulen noch in der Erprobungsphase, und erst seit kurzem bieten einige wenige Universitäten<sup>3</sup> Studierenden und ReferendarInnen mit geeigneten Fächerkombinationen die Möglichkeit an, durch ein Zusatzstudium die Qualifikation für den bilingualen Sachfachunterricht zu erwerben.

Diese einführenden Bemerkungen mögen helfen, das gegenwärtig starke Interesse an Theorien des Bilingualismus und des "bilingualen" Unterrichts zu erklären. Kombiniert man diese Ansätze mit Einsichten der Kognitiven Linguistik und nimmt man eine kognitiv-linguistisch orientierte Perspektive bezüglich des Fremdsprachenlehrens und -lernens ein, so ist dieses nur ein weiterer konsequenter Schritt, da ein Lernen, das verschiedene Fächer integriert und dementsprechend auch hilft, die herkömmliche strikte Trennung der Fächer zu überwinden, die Lernenden in einer viel stärker ganzheitlich orientierten Weise ansprechen kann, als es bisher der Fall war. Ein solches Lernen ist auch für die Lernenden ansprechender und transparenter, da es sie dazu ermutigt, Zusammenhänge zu verstehen und zu erklären anstatt stures Faktenwissen zu rezipieren. Zudem stellt eine kognitiv orientierte Perspektive des Fremdsprachenlernens (sei es im reinen Fremdsprachenunterricht oder im "bilingualen" Sachfachunterricht) eine besondere Herausforderung dar, da insbesondere die neueren Lehrmethoden von Anfang des Fremdsprachenunterrichts an von kognitiv-linguistischen Einsichten profitieren könnten, ohne deshalb unbedingt mit traditionelleren Methoden des Fremdsprachenunterrichts konkurrieren zu wollen oder zu müssen.

## **1. Natürlicher Bilingualismus und "bilinguales" Lehren und Lernen**

Forschung zum Bilingualismus bezieht sich zumeist auf natürlichen Bilingualismus, d.h. entweder auf Kinder, die zweisprachig aufwachsen, oder auf das sprachliche Verhalten von Personen, die in einer bilingualen Gesellschaft leben oder in der Immigration. Es gibt eine Vielzahl von Veröffentlichungen mit Beispielen aus Nationen mit

zwei oder mehr offiziellen Sprachen, wie z.B. Kanada, aus Nationen mit linguistischen Majoritäten und Minoritäten, wie z.B. Spanien mit Spanisch- und Katalanischsprechern in Katalonien, oder aus Untersuchungen zum Status von und Einstellungen zu Dialekten, wie z.B. zum Elsässischen in Ostfrankreich in der Gegend um Straßburg (vgl. Artigal 1991, Canadian Education Association 1992, Cole 1975, García 1991).

Die besondere Art von "Bilingualismus", die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen wird, sollte eher "bilinguales Lehren und Lernen" genannt werden. Beide Termini werden in der Fachliteratur verwendet und sind im deutschen Sprachraum als Bezeichnungen für das oben beschriebene Konzept akzeptiert (vgl. Schmid-Schönbein / Siegismund 1998, Mäsch 1995). Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass diese Art "Bilingualität" sich nicht auf den gleichzeitigen Gebrauch zweier Sprachen bezieht, wenn auch das Endergebnis im Idealfall so aussehen könnte, dass die Sprachkompetenz der Lernenden der eines zweisprachig aufgewachsenen Kindes gleichkommt.

Wie bereits erwähnt, bedeutet diese Art von "bilingualem" Lernen, dem sich immer mehr deutsche Schulen verschreiben, dass Sachfächer wie Geschichte, Geographie, Sozialwissenschaften und andere in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die Fremdsprache fungiert dementsprechend nicht mehr als Unterrichtsinhalt, sondern die Inhalte der Sachfächer stehen im Vordergrund. Demzufolge sollen sich gleichzeitig sowohl die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden als auch ihr Wissen über Zielsprachenkulturen verbessern, da die behandelten Themen sich im Allgemeinen mit Aspekten dieser Kulturen befassen. "Bilinguales" Lernen zielt darauf ab, den Lernenden mehr und bessere Möglichkeiten zu bieten, sich in der Fremdsprache in quasi-authentischen Situationen<sup>4</sup> auszudrücken, und ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Lernenden umfassende Gelegenheit bekommen, die Fremdsprache zu benutzen. Diese Allgegenwart der Fremdsprache führt notwendigerweise zu einer besseren fremdsprachlichen Kompetenz. Im Fall von Englisch, das fraglos die „inoffizielle“ Hauptsprache der Europäischen Union zu sein scheint, werden die Lernenden auf diese Weise auch für den europäischen Arbeitsmarkt vorbereitet, wo die Beherrschung des Englischen als "Lingua Franca" eine unabdingbare Voraussetzung für beruflichen Erfolg ist. Weiterhin eröffnet diese Kompetenz den Lernenden natürlich auch die Möglichkeit, an jeder englischsprachigen Universität studieren bzw. deren Aufnahmeprüfungen bestehen zu können.

Auf der anderen Seite ist aber auch zu beachten, dass es, trotz aller aufgezeigten Vorzüge, nicht darum geht, den Prozess natürlichen bilingualen Lernens zu imitieren, denn die fremde Sprache wird im Gegensatz zu einer (oder zwei) Muttersprachen auf eine sehr bewusste Art und Weise erlernt. Die Lernenden gehen nicht durch eine doppelte Erwerbsphase – wie Kinder mit Eltern aus zwei Kulturen es tun – sondern lernen die eine Sprache zusätzlich zur anderen, d.h. es handelt sich hier um eine additive Art von Bilingualismus<sup>5</sup>. Das könnte bedeuten, dass Interferenzen, die beim natürlichen bilingualen Spracherwerb auftreten, entfallen. Die Forschung zum natürlichen bilingualen Spracherwerb bietet unzählige Fallbeispiele von Kindern, die die ersterworbene linguistische Form (oder die strukturell einfachere Form) zunächst solange in beiden

Sprachen verwenden, bis sie die komplexere Form ebenfalls erworben haben. Der Sprachwechsel ist somit bedingt durch den leichteren und schnelleren mentalen Zugriff auf die ersterworbene/leichtere Form bzw. Struktur, und dieser Wechsel funktioniert in beide Richtungen. Dieses Phänomen findet wir beim institutionalisierten "bilingualen" Lernen nicht, da die Muttersprache schon so gründlich und ausführlich erlernt wurde, dass sie als eine Art Plateau dient und einen zuverlässigen Ausgangspunkt für die Fremdsprache bietet.

Doch auch im Fall des institutionalisierten "bilingualen" Lernens haben wir es mit Interferenzen wie Sprachwechsel und Mischformen (*code-switching* und *code-mixing*, Begriffe, für die es keine fest etablierten deutschen Übersetzungen gibt<sup>6</sup>) zu tun, diese treten nur an anderen Stellen auf als beim natürlichen Bilingualismus. Ein gehäuftes Auftreten dieser Mischformen kann vor allem für den lexikalischen Bereich vorhergesagt werden, denn sobald ein/e Lernende/r Probleme hat, auf die Bedeutung eines Konzepts in der Fremdsprache zuzugreifen, kommt er/sie in Versuchung, ein ähnliches Konzept in der Muttersprache heranzuziehen. Dieses passiert allerdings auch im natürlichen bilingualen Spracherwerb: Saunders (1982: 46) führt das Beispiel eines zweijährigen englisch/deutsch-bilingualen Kindes an, das zu seinem englischen Großvater sagt "*Lots of Möwen, Grandad!*", da ihm der Begriff *seagull* in dem Moment nicht greifbar ist.

Bezogen auf das institutionalisierte "bilinguale" Lernen beginnen an diesem Punkt allerdings die Probleme: Ausgehend von der Annahme, dass der Akt der Übersetzung prinzipiell unmöglich ist, und dass Konzepte tief in der jeweiligen Kultur der Sprechergemeinschaft verankert sind, sollten wir uns fragen, ob diese sprachlichen Mischformen darauf hinweisen, dass die Lernenden einfach die fremdsprachlichen Begriffe nehmen und sie den muttersprachlichen Konzepten überstülpen. Es sollte auf jeden Fall ein Ziel des institutionalisierten "bilingualen" Lernens sein, diese Art fehlgeleiteter Benennungsstrategien zu vermeiden und den Lernenden, abhängig von ihrem Entwicklungsalter, stattdessen Einsichten zu vermitteln, wie die der Sprache unterliegenden kulturellen Konzepte funktionieren und wie diese sprachlich strukturiert werden. Damit können sich die Lernenden Schritt für Schritt der Denkweise der fremden Kultur annähern. Wir sollten diese Einsichten so ganzheitlich wie nur möglich vermitteln, d.h. ohne zu oft auf verwandte muttersprachliche Konzepte zu rekurrieren, eben gerade, um die Lernenden nicht dazu zu verleiten, Konzepte zu vermischen.

### 1.1. Forschung zum natürlichen Bilingualismus

In der Forschung zum natürlichen Bilingualismus galt und gilt das Interesse der Forscher vorrangig dem Phänomen des *code-switching*, das von Hoffmann (1991: 110) definiert wird als "the alternate use of two languages or linguistic varieties within the same utterance or during the same conversation" und das zu unterscheiden ist von *code-mixing* und *borrowing* (Gebrauch von Lehnwörtern)<sup>7</sup>. Es scheint allerdings keine klare Abgrenzung zwischen *code-switching* und *borrowing* zu geben, insbesondere nicht im Kontext der sprachlichen Analyse bilingualer Kinder. Jüngere bilinguale

Kinder neigen dazu, einfach Nomen der anderen Sprache mit einzubeziehen (wie im oben angeführten "Möwen"-Beispiel), wogegen ältere bilinguale Kinder mehr dazu zu neigen scheinen, den Sprachwechsel über Teilsätze und ganze Sätze auszudehnen. Sie benutzen außerdem auch eher Mischformen auf der Lexem-Ebene (McClure 1977), so wie es z.B. von Fantini (1985) berichtet wird: "Yo lo voy a *lokar*" als Äußerung eines sechsjährigen spanisch/englisch-bilingualen Jungen, der sich auf das englische Verb *to lock* bezieht, es morphologisch aber dem Spanischen anpasst. Ein weiteres Beispiel findet man in Reyes (1982). Es bezieht sich auf ein mexikanisches Kind (Alter nicht bekannt), das in den USA lebt: "*A veces, we take too many things for granted*".

Diese Erkenntnisse mögen die Schlussfolgerung nahe legen, dass Bilinguale schon einen bestimmten Grad an linguistischem Können erreicht haben müssen, bevor sie solche Sprachwechsel innerhalb derselben Äußerung vornehmen können. Ein Sprachwechsel innerhalb einer Äußerung oder innerhalb eines Wortes scheint eine viel kompliziertere Angelegenheit zu sein als einfach Wörter der anderen Sprache zu integrieren, da es eine komplexere neurologische Aktivität voraussetzt. Es ist nicht damit getan, einfach ein Lexem gegen ein anderes auszutauschen, sondern die komplette satzinterne Kohäsion muss beibehalten werden, sowohl auf der phonologischen und syntaktischen Ebene als auch auf der morphologischen und suprasegmentalen Ebene.

Viele Forscher waren lange Zeit überzeugt, dass Bilingualismus schädlich für die Entwicklung allgemeiner linguistischer Fähigkeiten sei, und dass Kinder mit Minoritätensprachen sowohl ihre Muttersprachen als auch die Majoritätssprache nur unzureichend beherrschen (vgl. Cummins 1984, Skutnabb-Kangas 1984, die beide die Sprache von Gastarbeiterkindern analysiert haben). Im Gegensatz dazu haben andere Forscher behauptet, dass durch die bilinguale Erfahrung sogar die muttersprachlichen Fähigkeiten zunehmen (vgl. Lambert / Tucker 1972). Diese zweite Forschungsrichtung bezieht sich vor allem auf die Ergebnisse von Immersionsprogrammen<sup>8</sup> in Kanada, Wales und Katalonien. Wozu Bilingualismus offensichtlich auf jeden Fall zu befähigen scheint, ist die Schaffung einer größeren Sprachbewusstheit, vor allem im Hinblick auf linguistische Strukturen (Vygotsky 1962). Hinzu kommt, dass die eher negativen Forschungsergebnisse der oben angeführten ersten Gruppe von Forschern vielleicht gar nicht mit der bilingualen Erfahrung als solcher zu tun haben, sondern auf die sozialen und ökonomischen Verhältnisse der Minderheitensprachensprecher zurückzuführen sein könnten (Cummins 1978b).

Zur Analyse der Beziehungen zwischen der ersten und der zweiten Sprache hat Cummins (1978a) die *Developmental Interdependence Hypothesis* aufgestellt, die besagt, dass das Niveau an fremdsprachlicher Kompetenz, das ein Kind erreicht, zu einem gewissen Grad von dem Niveau abhängt, das das Kind in seiner Muttersprache erlangt hat. Das bedeutet, dass die zweite Sprache nicht vor dem Hintergrund einer *tabula rasa* gelernt wird, sondern auf den schon vorhandenen linguistischen Konzepten und Fertigkeiten der Erstsprache aufbaut. Außerdem geht es in dieser Hinsicht nicht einfach nur um linguistische Konzepte, denn auch alle lexikalischen, grammatischen und kulturellen Kategorien, die das Kind während seines Erstspracherwerbs bis

zu diesem Zeitpunkt mental gebildet hat, sind ebenso relevant. Zu diesem Zeitpunkt verfügen Kinder schon über kognitive Einsichten, so dass "Bedeutung" nicht nur mit linguistischem Wissen verknüpft wird, sondern auch mit extralinguistischen Konzepten und konzeptuellen Kategorien. Cummins nimmt weiterhin an, dass die Fähigkeit, komplexeren und anspruchsvolleren kognitiven Anforderungen gerecht zu werden, wie zum Beispiel dem Verstehen entkontextualisierter Sprache, erfolgreich von der L1 auf die L2 übertragen werden kann, und dass demnach die Strategien hinsichtlich des Sprachgebrauchs und der Sprachproduktion für beide Sprachen aktiviert werden. Dies würde jedoch ein späteres Einsetzen der zweiten Sprache als ratsam erscheinen lassen, da der Aufbau solcher Fähigkeiten und Strategien in der Muttersprache einige Zeit braucht.

Wenn man diese Aussagen mit der gegenwärtigen Schulsituation in Deutschland in Verbindung bringt, wo die Lernenden normalerweise ihre zweite Sprache im Alter von etwa 8 Jahren in der Grundschule als erste Fremdsprache beginnen, bedeutet dies, dass wir von der Idee eines komplett einsprachigen Englischunterrichts Abstand nehmen und die deutsche Muttersprache nicht ganz verbannen sollten. Das deutsche Sprachsystem ist schließlich schon vorhanden, wir als EnglischlehrerInnen starten ja nicht beim Nullpunkt, sondern wir sollten diejenigen sprachlichen Strategien und das linguistische Wissen, über das die Lernenden schon in ihrer Muttersprache verfügen, in den Englischunterricht integrieren und versuchen, diese allgemeinen Fähigkeiten auf die Fremdsprache zu übertragen. Das würde jedoch bedeuten, dass wir im eigentlichen Sinn des Wortes tatsächlich "bilingual" unterrichten müssten. Dieses gilt natürlich ebenso für die verschiedenen Modelle "bilingualen" Unterrichts, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Deutsche Kinder, die ihre erste Fremdsprache erlernen, sind in einem Alter, in dem viele konzeptuelle Kategorien schon in ihrer Muttersprache ausgeformt worden sind. Aber – und das ist sehr wichtig im vorliegenden Kontext – L1 und L2 besitzen zwei (mehr oder weniger) unterschiedliche Kategorisierungssysteme. Deshalb sollte das Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts in diesem Hinblick vor allem das Aufmerksammachen auf die Divergenzen zwischen diesen beiden verschiedenen Systemen sein, und gleichzeitig sollte versucht werden, die beiden Systeme voneinander getrennt zu halten.

## **1.2. "Bilinguales" Lehren und Lernen**

### **1.2.1. Modelle "bilingualen" Lehrens und Lernens**

Es ist weitestgehend bekannt, dass es verschiedene Zugangsmöglichkeiten zum "bilingualen" Lehren und Lernen gibt. Der größte Unterschied zwischen den derzeit gängigen Modellen besteht in der soziokulturellen Umgebung der jeweiligen Lehr-/Lerninstitution. Aus der Perspektive des gesellschaftlichen Bilingualismus wird deutlich, dass in der kanadischen Provinz Québec ein unmittelbares oder zumindest als unmittelbar wahrgenommenes Bedürfnis besteht, möglichst jedem kanadischen Bürger beide Landessprachen (d.h. Französisch und Englisch) zu vermitteln. In Luxemburg oder

Belgien, wo es sogar jeweils drei offizielle Sprachen gibt, sollte von den Bürgern erwartet werden, dass sie zumindest rudimentäre Kenntnisse in allen drei Sprachen besitzen. Wenn man die Situation in diesen beiden Ländern jedoch näher betrachtet, fällt auf, dass ein individueller Bi- bzw. Trilingualismus nur in Luxemburg weit verbreitet ist. Interessanterweise findet man in vielen offiziell zwei- oder mehrsprachigen Ländern weniger individuellen Bilingualismus als in offiziell einsprachigen Ländern (Hoffmann 1991: 13-14), da die zwei- oder mehrsprachigen Ländern oft eine Politik der territorialen Einsprachigkeit verfolgen, wie es zum Beispiel in Belgien der Fall ist.

Es gibt drei Grundtypen von sozialem Bilingualismus:

1. der Prototyp von Bilingualismus ist der des *parallelen Bilingualismus*, bei dem die Sprachen nebeneinander benutzt werden, wie es z.B. in Luxemburg geschieht – wo wir es allerdings genau genommen nicht mit Bilingualismus, sondern mit Trilingualismus zu tun haben;
2. der zweite Grundtyp von Bilingualismus ist der des *territorialen Bilingualismus*, wie wir ihn z.B. in Kanada oder bis zu einem bestimmten Grad in Belgien finden;
3. und der dritte Grundtyp von Bilingualismus ist der des *funktionalen Bilingualismus*, so wie er sich momentan im deutschen Fremdsprachenunterricht entwickelt.

Der prototypische Bilingualismus ist deutlich seltener zu finden als die anderen beiden Grundtypen. Luxemburg kommt dem Prototyp nahe, obwohl es vielleicht nicht das beste Beispiel ist, da dort die Sprachen in komplementärer Distribution sind und man dementsprechend auch argumentieren könnte, dass sie funktional benutzt werden. Dieses Land bietet jedoch interessante Einsichten im Hinblick auf die Ergebnisse seiner Sprachplanung. Die gebürtigen Luxemburger sind zu fast 100% dreisprachig (Lebrun / Baetens Beardsmore 1993: 101). Territorialer Bilingualismus weicht vom Prototyp insofern ab, als er sich nicht auf eine ganze Nation bezieht, sondern im Allgemeinen auf Grenzregionen und kleinere Landesteile. Doch auch in diesen Gegenden findet man dann eine relativ parallele Verteilung der zwei betroffenen Sprachen. Diese Länder sind zwar offiziell zweisprachig, aber beinhalten trotzdem zwei (oder mehr) einsprachige Gebiete innerhalb einer Nation. Der dritte Grundtyp, der funktionale Bilingualismus, bezieht sich auf Nationen, die offiziell einsprachig sind, aber die aus bestimmten Gründen Wert darauf legen, dass ihre Einwohner zumindest über Grundkenntnisse in einer anderen Sprache verfügen. Deshalb finden wir auch hier eine komplementäre Distribution im Sprachgebrauch, wenn diese auch nicht auf bestimmte Territorialgebiete begrenzt ist.

Wir werden zunächst einen Blick nach Luxemburg werfen: mit nur 493.000 Einwohnern (Stand: April 2009) ist es Europas kleinstes Land. Luxemburg ist offiziell dreisprachig, man spricht Deutsch, Französisch und Luxemburgisch oder Letzebuergesch. Jede dieser drei Sprachen wird für bestimmte Zwecke in eindeutig definierten Zusammenhängen benutzt. Luxemburgisch, das erst seit 1912 eine offizielle Orthographie besitzt, wird für jegliche mündliche Kommunikation verwendet außer für öffentliche Reden, die grundsätzlich auf Französisch gehalten werden. Es wird

auch in Kindergärten und in den ersten Jahren der Grundschule verwendet. Deutsch ist die Standard-Schriftsprache (Zeitungen, Zeitschriften) und wird auch für Unterrichtszwecke in der Grundschule herangezogen, wo es über einen Zeitraum von sechs Jahren hinweg nach und nach das Luxemburgische ersetzt. Es wird ebenfalls in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe benutzt. Französisch ist die erste offizielle Sprache und findet Verwendung in der Politik und im Finanzwesen, außerdem wird es als Unterrichtssprache ab der vierten Klasse der Sekundarstufe eingesetzt. Weiterhin wird es in allen offiziellen schriftlichen Mitteilungen gebraucht. Im Allgemeinen benutzen die erwachsenen Luxemburger alle drei Sprachen in komplementärer Distribution und dieses steht auch im Einklang mit der Verfassung des Landes.

Die oben angeführten Fakten bedeuten, dass kleine Kinder zwar mit der luxemburgischen Sprache aufwachsen, aber dass sie sich auch von Anfang an der anderen beiden Sprachen zunehmend bewusst sind, die um sie herum benutzt werden und dass sie so schon von klein auf Kontakt zu diesen Sprachen haben. Mit der Einschulung werden ihre Kenntnisse des Deutschen – und später des Französischen – ausgebaut und standardisiert. Aus diesen Gründen kann die schulische Sprachenpolitik in Luxemburg durchaus als Teil eines Immersionsprogramms angesehen werden, da sie fast vollständig auf die Benutzung von anderen Sprachen als der Muttersprache abzielt. Dennoch unterscheidet sich dieses Programm von anderen Immersionsprogrammen, wie z.B. dem kanadischen *Early Total Immersion Programme*, da die Basis der schulischen Erziehung in Luxemburg in der L1 gelegt wird.

In Kanada sieht die Situation etwas anders aus: es handelt sich zwar heute offiziell um einen bilingualen Staat und die Rechte der französischsprachigen Minorität sind in der Verfassung garantiert (*Languages Act* von 1969), dieser Fortschritt konnte jedoch erst nach einem langen politischen Kampf erreicht werden, während dessen die französischsprachige Provinz Québec gedroht hatte, sich aus dem kanadischen Staatenbund herauszulösen. Zudem ist wenig für die anderen kanadischen Minoritätssprachen wie z.B. die Inuit-Sprachen getan worden.

Kanadas Erziehungssystem ist ausdrücklich darauf ausgerichtet, Bilingualität zu fördern, deshalb nehmen in kanadischen Schulen Kinder der englischsprachigen Majorität auf freiwilliger Basis an französischen Immersionskursen teil. Diese Maßnahmen werden zudem als wichtig dafür angesehen, das Prestige der Minoritätssprache zu erhöhen. Es gibt eine Fülle wissenschaftlicher Studien (wie z.B. Baker (1988) sie aufzählt) über die Ergebnisse solcher Immersionskurse, und in vielen Studien wird den Programmen ein großer Erfolg zugeschrieben.

Eines der Hauptergebnisse, die bezüglich derjenigen kanadischen englischsprachigen Kinder, die ein Immersionsprogramm durchlaufen haben, beobachtet wurde, bezieht sich auf einen deutlichen Rückgang der Vorurteile über die frankokanadische Minorität (in Kanada hat das Französische ein geringeres Ansehen als das Englische): die Kinder fühlten sich in französisch geprägten Umgebungen wohl, hatten positive Eindrücke im Hinblick auf französischsprachige Mitmenschen und fingen an, sich sowohl mit der frankokanadischen als auch mit der (europäisch-)französischen Kultur



zu identifizieren (siehe Lambert / Tucker 1972). Ein weiteres Forschungsergebnis zeigt, dass auf der anderen Seite auch kein Verlust an (kanadisch-)englischer Identität zu konstatieren war, daher haben wir es in solchen Fällen mit einem *additiven Bilingualismus* zu tun, wobei über die reine Sprachkompetenz noch nichts gesagt worden ist.

Ein anderer politischer Schachzug in Kanada, der eine stärkere Verbreitung der Minoritätssprache anregen sollte, gipfelte in einem Gesetz, das den Gebrauch dieser Minoritätssprache auch in der Verwaltung, der Industrie und im Geschäftsleben vorschreibt (*Bill 101* von 1977). Außerdem werden Staatsbeamte, die beide Sprachen fließend sprechen, höher besoldet als ihre einsprachigen Kollegen. Diese Programme stoßen jedoch besonders außerhalb der französischsprachigen Provinz Québec, wo das Französische die einzige offizielle Sprache ist, auf Probleme. In Québec gibt es schon seit langer Zeit französischsprachige vorschulische und schulische Erziehung, aber außerhalb dieser Provinz sind die Programme erst vor relativ kurzer Zeit etabliert worden. Insgesamt geht es in Kanada nicht nur darum, eine bilinguale Erziehung zu unterstützen, sondern auch darum, der französischen Sprache einen Platz in den Domänen von Wirtschaft und Handel zuzuweisen, in denen es bisher keine bedeutende Rolle gespielt hat.

In Belgien finden wir eine ganz anders geartete Situation vor. Belgien umfasst "drei linguistische Minoritäten" (Ausdruck übernommen und übersetzt aus Hoffmann 1991: 223). Die zwei größten Sprachgruppen, d.h. Französisch und Holländisch, haben sich freiwillig in Föderationen eingebracht, und die Sprachgruppen, die dort zusammengekommen sind, haben einen gleichwertigen offiziellen Status für ihre jeweiligen Sprachen erlangt (Pohl (1965) nennt dieses einen *horizontalen Bilingualismus*) – wenn dieses auch erst nach langwierigen Auseinandersetzungen zustande kam. Inoffiziell genoss jedoch das Holländische ein geringeres soziales Ansehen als das Französische (ähnlich wie das Französische in Kanada). Das hatte zur Folge, dass die Sprecher der einzelnen Sprachen zum Teil monolingual blieben, so wie es tatsächlich bei den meisten französischsprachigen Belgiern der Fall war. Die Flamen hatten in dieser Hinsicht kaum eine Wahl und mussten zweisprachig werden, da erst 1930 das Holländische als Schulsprache in den flämischsprachigen Landesteilen in der Sekundarstufe gesetzlich festgelegt wurde. Deshalb war Belgien 100 Jahre lang ein offiziell französischsprachiges Land. Auch heute ziehen es die meisten flämischsprachigen Belgier vor, nicht einsprachig zu bleiben, während diese Tendenz bei den französischsprachigen Belgiern weniger stark ausgeprägt zu sein scheint. Die dritte Sprache in Belgien, Deutsch, ist eine offizielle regionale Sprache und wird nur in der Grenzregion nahe Eupen und Malmédy gesprochen.

Die Verteilung der Sprachen in Belgien ist natürlich in gewissem Maße einer Wandlung unterlegen. Brüssel etwa liegt am Rand von Flandern und dort wurde bis 1830 hauptsächlich Holländisch gesprochen. Aufgrund der Zentralisierung der belgischen Verwaltung, die fast hundert Jahre lang ausschließlich das Französische benutzte hatte, und aufgrund der Internationalisierung durch die EU sowie des Zuzugs von Menschen aus dem französischsprachigen Umland ist es heute eine eher franzö-

sichsprachige Stadt. Generell kann gesagt werden, dass niemand gezwungen wird, die "andere" Sprache zu lernen, obwohl belgische Schulen grundsätzlich Unterricht in der "anderen" Sprache anbieten. Brüssel jedoch bildet hier die Ausnahme, da dort die Lernenden auch die "andere" Sprache lernen müssen. Aus diesen Gründen sind die meisten Belgier, obwohl sie in einem territorial multilingualen Land wohnen, keine holländisch-französisch-bilingualen oder sogar multilingualen Sprecher, obwohl die meisten gebildeten Menschen neben ihrer Muttersprache zumindest das Englische beherrschen.

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen in den drei exemplarisch beschriebenen Ländern benötigen natürlich unterschiedliche Modelle der Lernorganisation. Kanada, und besonders Québec, haben die sogenannten "Immersionsprogramme" eingesetzt, bei denen die Lernenden den ganzen Tag von der "anderen" Sprache umgeben sind. Luxemburg setzt auf den Sprachwechsel: Deutsch ist die Sprache der *primary education* und die der ersten Jahren der *secondary education* und wird dann von Französisch abgelöst. Die Belgier dagegen überlassen den Lernenden selbst (bzw. deren Eltern) die Entscheidung, ob sie die andere/n Sprache/n lernen wollen oder nicht. Die meisten französischsprachigen Lernenden und Eltern wählen nur Englisch (ungefähr 60%), wogegen ungefähr 95% der holländischsprachigen Lernenden und Eltern Französisch und Englisch wählen<sup>9</sup>.

### 1.2.2. Der deutsche Kontext

Wie bereits erwähnt, finden wir in Deutschland eine Situation vor, die den oben angeführten Konstellationen in keiner Weise entspricht. Obwohl in Deutschland mehrere Millionen Menschen aus linguistischen Minoritäten leben, ist Deutschland im Grunde genommen nach wie vor ein einsprachiges Land. Deutsche BildungspolitikerInnen und DidaktikerInnen sehen jedoch die Notwendigkeit, deutsche Lernende zu befähigen, Englisch (oder auch Französisch) kontextgebunden zu beherrschen. Mit der Öffnung des europäischen Arbeitsmarktes und der Globalisierung von Wissenschaft und Industrie sollen diese Menschen darauf vorbereitet werden, das Englische auch berufsbezogen zu verwenden, was unter anderem auch als Eintrittskriterium in höherbezahlte Stellen vorausgesetzt wird. Um dieses Ziel zu erreichen, genügt es nicht, das Englische in der herkömmlichen Art und Weise zu lehren bzw. zu lernen, indem die Lernenden drei oder vier Englischstunden pro Woche bekommen. Sie brauchen mehr Kontakt zu dieser Sprache und mehr Gelegenheiten, das Englische möglichst uneingeschränkt als Kommunikationsmittel benutzen zu können. Derartige Überlegungen haben dazu geführt, dass sogenannte "bilinguale" Unterrichtsprogramme in allen deutschen Bundesländern etabliert wurden.

Die Geschichte des "bilingualen" Sachfachunterrichts in Deutschland reicht noch nicht sehr lange zurück. In den 70er Jahren wurde diese Art Unterricht in einigen deutschen Gymnasien erprobt, zunächst für Französisch. Heutzutage haben sich alle deutschen Bundesländer diesem Trend angeschlossen, zumindest partiell. Die meisten "bilingualen" Schulen findet man in Nordrhein-Westfalen. Im Allgemeinen ist die Fremdsprache, die im "bilingualen" Sachfachunterricht benutzt wird, Englisch, in einigen Schulen – besonders solchen in Grenzgebieten zu Frankreich – auch Französisch.

Mittlerweile wurden auch einige "bilinguale" Realschulklassen eingerichtet, da die Einsicht gewachsen ist, dass ein verstärkter Kontakt mit der Fremdsprache im zukünftigen Berufsleben der Lernenden sehr nützlich sein wird.

Die Grundlage des deutschen Modells besteht darin, dass nicht-sprachliche Sachfächer "bilingual" unterrichtet werden, d.h. sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache werden als Vermittlungsmedien benutzt. In idealeren Fällen wird die Klasse von einer Lehrperson unterrichtet, die die Fakultas für beide Fächer besitzt, d.h. sowohl für die Fremdsprache als auch für das Sachfach. Dies garantiert jedoch nicht, dass die Lehrperson in der Lage ist, das Sachfach auch in Englisch in einer didaktisch angemessenen Weise zu vermitteln, oder dass sie überhaupt über ausreichende fachsprachliche Fremdsprachenkenntnisse in Bezug auf das Sachfach verfügt, die sich deutlich von einer alltagssprachlichen Fremdsprachenkompetenz unterscheiden. In weniger idealen Fällen hat die Lehrperson zwar die Fakultas für das Sachfach, aber nicht für die Fremdsprache und versucht, sich Letztere funktions- und zielgruppengerecht anzueignen. Dieses ist eine noch fragwürdigere Lösung als die zuvor erwähnte Möglichkeit.

Um eine Lösung für diese Probleme zu finden, sind einige deutsche Universitäten (vgl. Anmerkung 3) dazu übergegangen, spezielle Ausbildungsgänge in den fremdsprachlichen Studiengängen einzurichten, die solchen Studierenden, die beide Fächer studieren (d.h. die Fremdsprache und ein geeignetes Sachfach), besondere Veranstaltungen in "bilingualer" Didaktik und Psycholinguistik, zur Entwicklung und Evaluation von "bilingualen" Lehr- und Lernmaterialien sowie zu weiteren relevanten Themen anbieten.

Die Programme "bilingualen" Lehrens und Lernens wurden unter dem Einfluss einer politischen Vision eines geeinten Europas eingerichtet, in dem Mehrsprachigkeit eine hochrangige Qualifikation darstellt. In einigen europäischen Ländern wie der Schweiz oder Luxemburg (siehe oben) gibt es traditionellerweise schon einen gewissen Grad an Mehrsprachigkeit, aber in Deutschland war dieses nie der Fall. Deshalb ist es nützlich und zukunftsbezogen, deutsche Lernende mit einem gewissen, je nach Schulform zu definierenden Niveau von "Bilingualität" auszustatten, um sie auf zukünftige Arbeitsstellen (in einem mehrsprachigen Europa) vorzubereiten, und um sie dazu zu befähigen, an Universitäten in englischsprachigen Ländern zu studieren, ohne dass Sprachbarrieren zum Problem werden. Zudem bedeutet das Erlernen einer fremden Sprache immer auch ein Eintauchen in die fremde Kultur. Demzufolge werden "bilingualen" Klassen auch Einsichten in die andere Kultur oder die anderen Kulturen ermöglicht, so dass die Lernenden ein Verständnis für das Anders-Sein entwickeln können und sich von eventuell vorhandenen Vorurteilen befreien können. Gleichzeitig wird von den Lernenden erwartet, dass sie diese Fähigkeit auch als allgemeine Strategie ausbilden, die sie dann für Kontakte mit weiteren Fremdkulturen einsetzen.

Der "bilinguale" Unterricht fängt nicht sofort mit dem Eintritt der Lernenden in die Sekundarstufe an. In den meisten Bundesländern nehmen die zukünftigen TeilnehmerInnen der "bilingualen" Kurse in den ersten zwei Jahren der Sekundarstufe an einer

intensivierten Phase in der Zielsprache teil, üblicherweise wird dazu ein verstärkter Englischunterricht eingesetzt, d.h. zwei Wochenstunden mehr als in normalen Klassen. Dieses soll die Lernenden auf den "bilingualen" Sachfachunterricht ab dem dritten Jahr der Sekundarstufe vorbereiten. In diesem dritten Jahr wird dann das erste "bilinguale" Sachfach eingeführt, zum Beispiel Geschichte mit einer Wochenstunde mehr als der Geschichtsunterricht in der Muttersprache. In den folgenden Jahren werden in den meisten Schulen zwei weitere Sachfächer "bilingual" unterrichtet, aber im Allgemeinen enthält der Stundenplan nie mehr als zwei "bilinguale" Sachfächer zur selben Zeit. Die Themen des "bilingualen" Sachfachunterrichts unterscheiden sich nicht von denen der entsprechenden "nicht-bilingual" unterrichteten Fächer, da sie curricular vorgegeben sind und da jederzeit die Möglichkeit gegeben sein muss, dass die Lernenden in der Folgeklasse einem deutschsprachigen Sachfachunterricht folgen können. Sie bieten aber den Zusatzeffekt, dass die Lernenden in verstärktem Maße der Fremdsprache ausgesetzt sind. Die jeweiligen Sachfächer und der eigentliche Englisch- bzw. Französischunterricht sollten möglichst eng miteinander verzahnt sein und sich gegenseitig stützen.

Am Ende jedes Schuljahres werden die Lernenden beurteilt und bekommen ihre Noten aufgrund ihrer Leistungen im jeweiligen Sachfach. Ihre fremdsprachliche Kompetenz im Sachfach wird zwar auch beurteilt, sie kann die Sachfachnote jedoch nur in positiver Weise beeinflussen. Am Ende ihrer Schullaufbahn erhalten die Lernenden ein Abschlusszeugnis, in dem auch ihre Leistungen im "bilingualen" Unterricht vermerkt werden. In den Grenzregionen zu Frankreich haben SchülerInnen sogar die Möglichkeit, gleichzeitig das deutsche Abitur und das französische *baccalauréat* abzulegen.

In den letzten zehn Jahren haben mehr und mehr deutsche Sekundarschulen ihr Interesse signalisiert, auch "bilinguale" Kurse anzubieten, und das Modell wird von Lernenden und Eltern generell wohlwollend akzeptiert. Ein weiterer positiver Effekt besteht darin, dass das Prinzip der *Benutzung* der Fremdsprache in quasi-authentischen Situationen sowie die Diskussionen "echter" Meinungen und kognitiver Inhalte dazu geführt hat, auch die traditionelleren Methoden des Fremdsprachenlehrens zu beeinflussen, so dass auch im Fremdsprachenunterricht das Sprachenlehren und -lernen immer lernerzentrierter und motivierender geworden ist und noch weiter werden könnte.

## 2. Bilingualität und Bikulturalität

Wenn ein Mensch bilingual ist, bedeutet dieses nicht nur, dass er/sie mit zwei Sprachen lebt, sondern es kann auch bedeuten, dass er/sie bikulturell ist. Es sei natürlich zugegeben, dass Bilingualität und Bikulturalität nicht immer und unbedingt zusammengehen: Menschen können einsprachig und bikulturell sein, wie es z.B. bei englischsprachigen Schotten oder französischsprachigen Bretonen der Fall ist; ebenso gibt es bilinguale und monokulturelle Menschen, wie in Luxemburg oder in anderen Ländern mit einer *lingua franca* wie z.B. Tansania oder Kenia (vgl. Grosjean 1982: 157-158). Sowohl Bilingualität als auch Bikulturalität lassen sich am besten als Kontinua

verstehen, bei denen die Extremwerte (absolute Bilingualität bzw. Bikulturalität gegenüber absoluter Monolingualität bzw. Monokulturalität) zwar theoretisch vorhanden sind, aber in der Praxis selten vorkommen. Je weiter eine Person auf dem Kontinuum in Richtung Bilingualität oder Bikulturalität fortgeschritten ist, desto eher wird sie auch mit dem "Extrembegriff" bezeichnet werden. Dabei ist zu beachten, dass die jeweiligen Positionierungen auf diesen beiden Kontinua nicht unbedingt übereinstimmen müssen, wie oben angeführt, und dass sich die Werte aufgrund äußerer Einflüsse (verstärkter Kontakt mit Menschen aus der anderen Kultur, Aufenthalt in der anderen Kultur usw.) verändern können.

Im Folgenden möchte ich die Perspektive auf den prototypischen Fall eines bilingualen Kindes einengen, das mit Eltern aus zwei verschiedenen Kulturen aufwächst. Selbst wenn das Kind nicht in beiden Kulturen gleichzeitig leben kann, wird es mit Sicherheit Einflüssen aus beiden Kulturen ausgesetzt sein und diese auch so wahrnehmen, besonders wenn die Eltern nicht darum bemüht sind, eine der Kulturen zu unterdrücken. Dieser Einfluss kann sich z.B. in der Art äußern, wie kirchliche und weltliche Feiertage begangen werden, oder kann sich auf eine bestimmte Art von Interaktionsverhalten beziehen, oder auch ganz allgemein auf unterbewusste Einstellungen und auf das gesamte nonverbale Verhalten. Sprache im weitesten Sinn ist Kultur und vermittelt kulturspezifische Wertvorstellungen und Normen.

Wie ist dadurch nun das bilinguale Kind betroffen? Befindet es sich in einem Zwiespalt zwischen den beiden Kulturen? Im Idealfall wird die zweite Kultur der ersten Kultur hinzugefügt. Dieses kann an einem sehr trivialen Beispiel gezeigt werden, bei dem es um kulturelle Werte und Traditionen geht: so würde z.B. in einer spanisch-deutschen Familie Weihnachten nicht nur auf die deutsche Art und Weise, also mit Geschenken am 24. Dezember, gefeiert, sondern auch auf die spanische Weise, d.h. mit Geschenken am 6. Januar. Diese Kinder lernen bald, dass es in ihrer Familie einige "Extras" gibt, die sich bei monokulturellen Familien so nicht finden lassen. Vieles hängt von der Einstellung der Eltern zu diesen "Extras" ab. Die Kultur, in der die bilinguale Familie lebt, ist sicherlich meistens die dominante Kultur, aber die andere Kultur übt eben auch einen mehr oder weniger direkten Einfluss aus. Die Kinder werden dieses irgendwann hinterfragen, und indem sie das tun, werden sie noch mehr über die zweite Kultur hinzulernen.

Grosjean (1982: 159) führt das kompliziertere Beispiel eines englisch-französisch-bilingualen Kindes an, das Probleme mit der Unterscheidung zwischen *tu* und *vous* hatte, weil es dafür in der englischen Sprache kein Äquivalent gibt. Diese Unterscheidung ist schon schwierig genug für monolinguale französische – und deutsche – Kinder, aber es ist noch deutlich schwieriger für bilinguale Kinder, beim Sprachwechsel nicht nur die Sprache an sich zu wechseln, sondern auch die Höflichkeitsstrategien.

In bestimmten Situationen mögen sich einige bilinguale Kinder auch zwischen den beiden Kulturen hin- und hergerissen vorkommen. Es kann sein, dass sie sich in einer monokulturellen Gruppe ihrer Erstkultur als Außenseiter empfinden, aber auch in der Zweitkultur als fremd und sonderbar angesehen werden. Ihre Bindung an die jeweiligen

Kulturen sind jedoch sicherlich stärker als die eines kompletten Außenseiters, so dass sie mit zunehmender sozialer Erfahrung doch irgendwann die Wichtigkeit ihrer doppelten kulturellen Identität erkennen. Nach Grosjean (1982: 160) gibt es keine absolute Bikulturalität: "...biculturalism does not usually involve keeping two cultures and two individual behaviors separate...more common is the person who combine[s] traits of the two different cultures" (1982: 161). Um dieses Ziel zu erreichen, brauchen manche Kinder Hilfe, wie z.B. zusätzlichen Unterricht in der Muttersprache und der Herkunftskultur. Es ist jedoch oft genau dieser Punkt, an dem viele offizielle Bildungsträger – zumindest in Deutschland – aus zumeist finanziellen oder auch ideologischen Gründen versagen.

Inwieweit kann man dann ein Leben mit zwei Sprachen mit einem Leben in zwei Welten gleichsetzen? Man könnte behaupten, dass immer diejenige Sprache und diejenige Kultur, in der das Kind gerade lebt, die dominanten Einflussfaktoren sind, zumindest wenn der Verbleib in dieser Kultur lange genug dauert und wenn genügend Kontakte zu Personen aus der umgebenden Kultur bestehen. Dementsprechend würde im Fall des spanisch-deutsch-bilingualen Kindes, das in Deutschland lebt, die deutsche Kultur diejenige sein, auf die sich das Kind hauptsächlich bezieht und in der es sich besser auskennt. Das Ausmaß des Einflusses der spanischen Kultur hängt dann vom spanischen Elternteil ab und von dessen Fähigkeit, diese Kultur zu einem Teil des Alltags zu machen. Heutzutage ist das für die Mutter immer noch einfacher als für den Vater, da aufgrund der traditionell gegebenen sozioökonomischen Rollenverteilung die Mutter meistens mehr Zeit mit den Kindern verbringt als der Vater und sie zumeist auch diejenige ist, die die Kinder auf kulturelle Eigenarten aufmerksam macht und diese erklärt.

Erklärt zum Beispiel die Mutter das Konzept des Grüßens anderer Personen, das ja je nach Bekanntschaftsgrad unterschiedlich realisiert wird, kann sie dieses nur aufgrund ihres eigenen internalisierten Konzeptes erklären, das dementsprechend kulturspezifisch geprägt ist. Wenn dieses Konzept der Mutter sich von dem der umgebenden Kultur unterscheidet, werden die Kinder sicherlich bald bemerken, dass ihr Verhalten vom Standardverhalten abweicht, und dann werden sie sich wahrscheinlich schnell ihrer Umgebung anpassen. Sollten sie sich dann für eine Weile in der Kultur der Mutter aufhalten, werden sie schnell entdecken, dass ihr "altes" Konzept dort Gültigkeit besitzt und sie werden ihr Verhalten wiederum anpassen. Diese Anpassung der zugrunde liegenden Konzepte und Normen, die sich mit der Zeit etabliert haben und die deren Benutzer internalisiert haben, an die jeweilige Kultur sowie gegebenenfalls auch ein Wechsel von einer Kultur zur anderen – wenn die Konzepte sehr stark voneinander abweichen – geschieht zum größten Teil unbewusst. Ein derartiges Szenario ist auch übertragbar auf den Bereich der Höflichkeitsregeln: wenn ein englisch-deutsch-bilinguales Kind lernt, dass es an eine Vielzahl von Äußerungen "please" hängen soll und dieses auch dann befolgt, wenn es deutsch spricht, so wird es bald lernen, zum Beispiel im Kontakt mit monolingual deutschsprachigen Kindern, dieses nicht mehr quasi-automatisch zu tun. Das heißt, die Realisierung von kulturbezogenem Verhalten und Verhaltenskonzepten ist prinzipiell kontextabhängig.

Es ist nicht einfach für kleinere Kinder, zwischen diesen verschiedenen Kontexten hin- und herzuwechseln, aber je älter sie werden und je mehr Erfahrungen sie mit ihren beiden Kulturen gesammelt haben, desto komplikationsloser und schneller werden diese Wechsel erfolgen. Eine gänzlich andere Frage ist es, ob Kinder aus bilingualen Familien sich den beiden jeweiligen Kulturen anpassen *wollen*. Besonders Kinder im Pubertätsalter verwerfen oft jegliche elterliche Normen und Wertvorstellungen und versuchen demgegenüber, sich den Normen und Einstellungen ihrer Altersgruppe anzupassen, so dass dabei auch gleichzeitig die "andere" Kultur abgelehnt wird.

### 3. Konzeptualisierung als mentale Schnittstelle

Im Hinblick auf die oben dargelegten Überlegungen bleibt zu fragen, wie diese auf den Bereich des "bilingualen" Lehrens und Lernens übertragen werden können. Die Ausgangssituation ist weit weniger eindeutig, wenn wir es nicht mit natürlichem Bilingualismus zu tun haben, sondern mit der Art Bilingualismus, auf deren Entwicklung die deutschen "bilingualen" Schulen abzielen. Deutsche Lernende in einer "bilingualen" Schule haben grundsätzlich schon deutsche Bezeichnungen für deutsche Konzepte internalisiert. Wenn sie nun lernen, die deutschen Konzepte mit englischen Bezeichnungen zu versehen, so mag das für den Anfang ausreichend erscheinen und auch als ein relativ natürlicher Weg angesehen werden, um die ersten Schritte in einer Fremdsprache zu tun. Dieses Verhalten kann jedoch nicht gerechtfertigt werden. Nicht einmal relativ konkrete Konzepte sind in den beiden Kulturen vollständig vergleichbar, "Bus" zum Beispiel bezieht sich nicht auf dasselbe Konzept wie *bus*. Bezogen auf abstraktere Konzepte gibt es noch viel eklatantere Beispiele (wie z.B. das Konzept "Harmonie" vs. *harmony* (vgl. auch Pörings 1998), mit allen dazugehörigen Assoziationen). Deshalb sollten SprachlehrerInnen von Anfang an versuchen, ein neues Bedeutungsnetzwerk zu knüpfen, in dem englische Bezeichnungen für englische (britische, amerikanische oder andere) Konzepte benutzt werden und wo eine deutsche Übersetzung wegen der nicht zu unterschätzenden Interferenzgefahr so wenig wie möglich bemüht wird.

Wie kann man sich diesem Ziel nähern? Ein möglicher Weg kann an einem Beispiel aus dem Wortschatzerwerb erläutert werden. Neue Wörter sollten nie in Isolation eingeführt werden, sondern stets innerhalb eines Wortfeldes oder innerhalb einer Kategorie (im kognitiv-linguistischen Sinn). Außerdem sollte der/die LehrerIn den Lernenden verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu neuen Wörtern aufzeigen. Um beim oben angeführten Beispiel zu bleiben, könnte im Fall von *bus* der/die LehrerIn visuell die Kategorie *vehicle* mit den unterschiedlichen Kategoriemitgliedern einführen, so eben auch *coaches* und die (inzwischen ausgemusterten) typischen *London buses*, und diese Kategoriemitglieder sollten dann ohne Hinzuziehung des Deutschen benannt werden. Zur gleichen Zeit könnte kontrastiv die deutsche Kategorie "Fahrzeuge" von den Lernenden erarbeitet werden. Das Lexem *bus* sollte auch in unterschiedlichen Kontexten auftauchen, um den Lernenden zu zeigen, wie es benutzt werden kann.

Für fortgeschrittenere Lernende könnte der/die LehrerIn den Begriff der konzeptuellen Metonymie zum Beispiel in Bezug auf Farbwörter einführen (vgl. auch Niemeier

1998). Dabei können idiomatische Ausdrücke wie *blue-eyed boy* oder *to see red* auf zugrunde liegende metonymische Bedeutungen zurückgeführt werden, die wiederum deutlich kulturspezifisch geprägt sind und sich deshalb einer direkten Übersetzung zumeist widersetzen. Derartige Übungen können sehr leicht erweitert werden, indem beispielsweise die Lernenden gebeten werden, in beiden Sprachen weitere metonymische oder metaphorische Ausdrücke mit Farbausdrücken zu suchen und dann in einem zweiten Schritt die unterschiedlichen Bedeutungen der jeweiligen Farbausdrücke in den beiden Sprachen zu vergleichen. Die Lernenden werden herausfinden, dass die Farbausdrücke selbst zwar keinerlei Konnotationen bergen, aber dass es in den jeweiligen Sprachen unterschiedliche zugrunde liegende Bedeutungserweiterungen und Konzepte gibt.

Die obigen Beispiele stammen aus dem regulären Englischunterricht. Wie kann dieser Zugriff zum Beispiel auf den englisch-deutsch-"bilingualen" Geschichtsunterricht oder auf den französisch-deutsch-"bilingualen" Erdkundeunterricht übertragen werden? An genau dieser Stelle braucht der/die "bilinguale" LehrerIn ein breiteres Wissen im Bereich "bilingualer" Unterrichtsmethoden und Didaktik. So erscheint es beispielsweise ratsam, Themen im Geschichtsunterricht, die sich vorwiegend auf englischsprachige Kulturen beziehen (wie z.B. die Geschichte des britischen *Empire* oder die Periode der Industrialisierung in Großbritannien) auf Englisch zu behandeln, und andererseits Themen, die sich eher auf die deutsche Kultur beziehen (wie z.B. den Nationalsozialismus oder die deutsche Wiedervereinigung) auf Deutsch zu besprechen<sup>10</sup>. Auf diese Weise kann der/die LehrerIn möglicherweise die Vermischung und Überlagerung von Konzepten vermeiden oder der Ausprägung unangemessener Konzepte bei den Lernenden von Anfang an entgegenwirken.

Wenn wir in der Didaktik davon sprechen, dass die Lernenden ihre eigenen Lernstrategien entdecken und entwickeln sollen, bedeutet dieses nicht, dass die Lehrenden sich darauf verlassen können, dass die Lernenden selbständig die besten Wege und Strategien finden. Im Gegenteil, der/die LehrerIn sollte über einen möglichst ganzheitlich orientierten Zugang zum Thema verfügen und zudem eine breite Auswahl an Strategien und Lernmöglichkeiten vorstellen, um all den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden. Im Klassenzimmer muss eine Atmosphäre des Vertrauens herrschen, in der niemand Angst haben muss, einen Fehler zu machen. In "bilingualen" Unterrichtsstunden gilt dieses sowohl für den fremdsprachlichen Anteil der Stunde als auch für ihren Sachfachanteil. Der/die LehrerIn sollte die Lernenden zum Gebrauch des Englischen (oder des Französischen) ermutigen und in dieser Hinsicht selbst ein brauchbares Modell abgeben, aber er/sie sollte die Lernenden eben auch dazu anregen, an ihrem inhaltsbezogenen Wissen zu arbeiten und es zu erweitern. Dieses könnte allerdings bedeuten, dass einige der sprachlich schwächeren Lernenden häufiger Beiträge in ihrer Muttersprache liefern – dieses sollte aber in den fremdsprachlichen Unterrichtsphasen so weit wie möglich vermieden werden. Die Lernenden werden eher dann eine bessere fremdsprachliche Kompetenz entwickeln, wenn sie sich nicht ständig überwacht fühlen und nicht immer denken müssen, dass nur sprachliche Glanzleistungen erwartet werden – dann werden sie flüssiger im Ausdruck und bekommen mehr Ver-



trauen in ihre eigene Fähigkeit, die Fremdsprache in quasi-authentischen Situationen zu benutzen.

Sollten die Lernenden zu einem gegebenen Zeitpunkt allerdings versuchen, die Konzepte, die sie in der Fremdsprache gelernt haben, auch in ihrer Muttersprache auszudrücken, kann dieses zum Problem werden. An solchen Schnittpunkten werden sich der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen und auch zwischen den unterschiedlichen Kulturpraktiken, wie z.B. Stil oder Direktheit, bewusst werden. Diese Erfahrung ist allerdings eher hilfreich und sollte deshalb nicht vermieden werden. Zu einem solchen Zeitpunkt werden sich die Lernenden auch der Tatsache bewusst werden, dass sie "in zwei Welten" leben können – wenn sie es denn wollen. Im Gegensatz zu natürlich bilingualen Kindern können diese "bilingualen" Lernenden bewusst zwischen den beiden Sprachen wählen, und ebenso können sie sich auf eine Zwischenstation zurückziehen, d.h. in ihrer eigenen idiosynkratischen Sprachwelt leben, die Elemente aus beiden Sprachen enthält (die wohlbekannte und wohlereforschte "Interimsprache", vgl. z.B. Selinker 1992 oder Corder 1981).

Was passiert im Bewusstsein der Lernenden, wenn sie sich an einer solchen Schnittstelle befinden? Sie haben die konzeptuelle Welt ihrer Erstkultur und ihrer Muttersprache internalisiert und werden in dem Moment mit einer neuen Herausforderung konfrontiert, in dem sie beginnen zu begreifen, dass ihre interne mentale Architektur nicht mehr zu der neuen zweiten Sprache und Kultur passt. Sie müssen sich ihres kulturellen Egozentrismus entledigen und bereit sein, die Existenz unterschiedlicher Konzepte zumindest anzuerkennen. Genau an diesem Punkt ist es sehr wichtig, dass der/die LehrerIn eingreift. Wie bereits erwähnt, sollten auf keinen Fall die Bezeichnungen der Muttersprache einfach gegen die der Fremdsprache ausgetauscht werden. Der/die LehrerIn sollte stattdessen die Lernenden dazu befähigen, eine zweite konzeptuelle Mini-Welt aufzubauen (oder, realistischer ausgedrückt, kleine Teile oder Bausteine einer solchen Welt) und obwohl diese zwei konzeptuellen Welten voneinander getrennt bleiben sollten, gibt es doch auch Gelegenheiten, bei denen sie interagieren. Auf diese Weise wird den Lernenden gleichzeitig ein hervorragender Zugang zum Erkennen und Interpretieren interkultureller Unterschiede an die Hand gegeben. Wenn neues Vokabular in thematischen Feldern eingeführt wird, kann dieses Ziel sehr viel eher erreicht werden als bei einer Einführung der neuen Wörter als isolierte Einzelbegriffe, denn innerhalb der thematischen Felder bleiben die kulturbezogenen Kategorien intakt und jedes einzelne Konzept behauptet sowohl seinen Platz innerhalb der Kategorie als auch seine Abgrenzung gegenüber anderen Kategoriemitgliedern.

Was die Einführung einer neuen konzeptuellen Welt angeht, so wird auch deutlich, dass es weder im Englischunterricht noch im "bilingualen" Sachfachunterricht einen Platz für die Übersetzung gibt, da in einer Übersetzung Kategoriemitglieder einfach nur in eine andere Kategorie einer anders gearteten konzeptuellen Welt transferiert werden und dementsprechend fehl am Platz sind. In harmloseren Fällen, wenn z.B. *house* als "Haus" übersetzt wird, könnte man immerhin noch argumentieren, dass diese zwei Konzepte beide Mitglieder einer übergeordneten, universaleren Kategorie "Ge-

bäude" sind, und man könnte beispielsweise dem trügerischen Anschein einer Konzeptidentität durch das Zeigen von Bildern typischer deutscher und typischer englischer bzw. amerikanischer Häuser entgegenwirken, trotzdem wären die Lernenden wohl immer noch versucht, dieses als ein einziges Konzept mit zwei verschiedenen Benennungen zu behandeln, besonders auch im Hinblick auf die phonetische Ähnlichkeit<sup>11</sup>. In deutlicheren Fällen, wenn man z.B. an die Übersetzung "Himmel" sowohl für *sky* als auch für *heaven* denkt, sollte man den Lernenden bewusst machen, dass es zwar im Englischen dasselbe Denotatum gibt, aber zwei verschiedene Designata, die sich in komplementärer Distribution befinden. Und diese Erklärung taugt noch nicht einmal dazu, alle unterschiedlichen Bedeutungserweiterungen und Assoziationen zu umfassen, die sich mit diesen Termini verbinden!

Die Tatsache, dass Englisch und Deutsch so eng verwandte Sprachen sind, birgt auch die Gefahr, dass die zugrunde liegenden kulturspezifischen Konzepte verwechselt oder vermischt werden. Da wir im Normalfall nicht zwei LehrerInnen pro Klasse haben (eine/r für die englischen Phasen, eine/r für die deutschen Phasen, wie es in einer bilingualen Familie der Fall wäre), müssen sowohl der/die LehrerIn als auch die Lernenden permanent zwischen den beiden konzeptuellen Welten hin- und herschalten, je nach Thema, das gerade behandelt wird oder auch innerhalb eines einzigen Themas. Wenn man jedoch berücksichtigt, dass "bilinguales" Lernen erst im siebten Schuljahr anfängt (Altersgruppe 13-14 Jahre), könnte man annehmen, dass die Lernenden ein Alter erreicht haben, in dem ein solcher Wechsel kein größeres Problem mehr darstellen sollte. Trotzdem werden sie oft nicht in der Lage sein, einen solchen Wechsel so einfach und glatt vornehmen zu können wie ein natürlich bilingualer Mensch, da sie sich noch im Lernprozess befinden, während der natürlich bilingualer Mensch die zwei betroffenen Sprachen schon beherrscht.

In jedem Fall wird die zweite konzeptuelle Welt sicherlich häufigen Interferenzen aus der ersten konzeptuellen Welt ausgesetzt sein, aus dem einfachen Grund, dass die erste konzeptuelle Welt schon so sehr tief verankert ist. Dieses ist, wie bereits oben erwähnt, der Moment, in dem die Lehrperson sowohl induktive als auch deduktive Wege anbieten muss, um den Lernenden zu zeigen, wo sie sich irren, z.B. indem Erklärungen abgegeben oder Vergleiche angeregt werden. Diese Art Gegensteuerung funktioniert natürlich am besten, wenn die Lehrperson selbst ein bilingualer und bikultureller Mensch ist – ansonsten könnten die Erklärungen zu sehr innerhalb der Herkunftskultur kontextualisiert sein.

#### **4. Schlussbemerkungen**

Das Interesse für "bilinguale" Modelle und Methoden des Lehrens und Lernens ist in Deutschland zwar vorhanden, aber noch nicht sehr ausgeprägt. Dementsprechend ist noch viel zu tun, zu überlegen und zu organisieren, aber die Erfolge der Anfänge stimmen optimistisch. Viele LehrerInnen, Lernende und auch Eltern befürworten die neuen Lern- und Lehrangebote ausdrücklich und möchten daran teilhaben.

Einige der Aufgaben für die unmittelbare Zukunft sind die Folgenden: Änderungen in der traditionellen LehrerInnenausbildung sind unumgänglich, denn die LehrerInnenausbildung für die "bilingualen" Schulen steckt noch in den Kinderschuhen und solange es diesbezüglich keine ausdifferenzierten Ausbildungsprogramme an den deutschen Universitäten gibt, werden sich die "bilingualen" Schulen nach wie vor dadurch behelfen müssen, dass sie geeignete Personen aus ihren eigenen Reihen rekrutieren. Diese LehrerInnen sind, obwohl viele von ihnen hervorragende Arbeit leisten, meist nicht systematisch qualifiziert für das, was sie tun und werden zusätzlich dadurch belastet, dass sie oft genug eigene Lehrmaterialien für ihren "bilingualen" Unterricht entwickeln müssen, da brauchbare "bilinguale" Lehrmaterialien noch rar sind. Dieses hat unter anderem mit der Diversität der "bilingualen" Konzepte in den verschiedenen Bundesländern und teilweise sogar innerhalb der Länder zu tun; gesetzliche oder kultusbehördliche Regelungen oder Ansprüche sind erst in der Entwicklungs- bzw. Erprobungsphase.

Welche Gründe gibt es also für LehrerInnen, sich diesen zusätzlichen Anforderungen auszusetzen, um diese neue Art von schulischem Unterricht in Deutschland zu etablieren? Zumindest einige Gründe liegen auf der Hand:

1. Im Zuge der kognitiven Wende in den Wissenschaften und einer allgemein bemerkbaren Tendenz zu ganzheitlichen wissenschaftlichen Konzepten sollte auch Lernenden ein ganzheitlicherer Zugang zum Lernen ermöglicht werden. Dementsprechend sollte Lernen nicht als Füttern kleiner, eher unzusammenhängender Häppchen gesehen werden, sondern darauf abzielen, möglichst alle mentalen Kapazitäten der Lernenden in diesen Prozess einzubeziehen. Dazu gehört auch, dass die etablierten Barrieren zwischen den einzelnen Fächern aufgeweicht werden und so Raum geschaffen wird für ein integratives, sinnvolles Lernen, das daraufhin ausgerichtet ist, das Lernpotential der SchülerInnen zu optimieren. Wenn also Fächer wie Biologie oder Geschichte auf Englisch unterrichtet werden, und wenn der Englischunterricht Themen wie z.B. unsere Verantwortlichkeit für eine ökologisch gesunde Umwelt behandelt, dann wird das Lernen selbst viel sinnvoller und auch motivierender.
2. Lernende profitieren davon, wenn sie der Fremdsprache verstärkt ausgesetzt sind, besonders auch im Hinblick auf die politischen Zusammenhänge in Europa. Wenn wir wollen, dass unsere SchulabgängerInnen aktiv am europäischen Arbeitsmarktgeschehen teilnehmen, dann müssen wir sie dazu befähigen, in "europäischen" Situationen kommunizieren zu können. Da Englisch die – inoffizielle – Haupt- und Arbeitssprache der Europäischen Union ist, müssen wir unseren Lernenden den Zugang zu dieser Sprache erleichtern. Die beste Lösung in dieser Hinsicht wäre sicherlich ein längerer Aufenthalt in einem englischsprachigen Land, aber davon abgesehen scheint ein Unterricht in Englisch in so vielen Fächern wie möglich die zweitbeste Lösung zu sein, da auf diese Weise ein erhöhter Kontakt zur englischen Sprache und Kultur gegeben ist, wie z.B. in Unterrichtsgesprächen, die auf ganz natürliche Art und Weise auf Englisch stattfinden und den Lernenden deutlich

mehr Möglichkeiten bieten, das Englische quasi-authentisch anzuwenden als es der herkömmliche Englischunterricht je könnte.

3. Lernende profitieren von tiefgründigeren Einsichten in eine Fremdkultur. Wenn sie Schritt für Schritt eine zweite konzeptuelle Mini-Welt aufbauen, erlangen sie zur gleichen Zeit die Fähigkeit, ihre eigene Kultur aus einer veränderten, neutraleren Perspektive zu sehen. Oft genug entdecken sie dabei interessante Aspekte ihrer eigenen Persönlichkeit und ihrer eigenen Kultur und diese Erkenntnisse können die Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen über andere Kulturen und Weltansichten verhindern bzw. abbauen. Sprache und Kultur sind unlösbar miteinander verbunden, so dass das Erlernen einer fremden Sprache bedeutet, dass Lernende gleichzeitig Einblicke in eine fremde Kultur erlangen. Dieser Aspekt sollte nicht vernachlässigt werden, besonders auch im Hinblick auf berufliche Anforderungen, die an zukünftige "Euro-Manager" gestellt werden.
4. Studien zum natürlichen Bilingualismus, wie z.B. Lambert / Tucker 1972, haben gezeigt, dass Zweisprachigkeit die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder positiv beeinflusst, ganz im Gegensatz zu Vorbehalten, die in der Vergangenheit geäußert wurden. Bilinguale Kinder werden durch ihre zwei Sprachen nicht "durcheinander gebracht", sondern sie sind fähig, zwischen den Sprachen hin- und herzuwechseln und ihre Strategien des Sprachwechsels zu reflektieren. Dieses könnte auch für den institutionell begründeten "Bilingualismus", wie z.B. denjenigen im deutschen Schulkontext, zutreffen. Wir bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihre Weltsicht und ihre Wertvorstellungen im Allgemeinen zu erweitern sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten und linguistischen Strategien im Besonderen zu entwickeln. Deshalb kann man nur hoffen, dass immer mehr deutsche Schulen "bilinguale" Zweige einrichten und dass diejenigen "bilingualen" Klassen und Zweige, die es bereits gibt, ihren Ruf als Teil einer "Eliteerziehung" verlieren.

### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Hier sei besonders auf die Veröffentlichung von Pütz / Niemeier / Dirven (Hrsg.) 2001 hingewiesen sowie auf Achard / Niemeier (Hrsg.) 2004, Niemeier 2005, de Knop / de Rycker (2008) sowie Boers / Lindstromberg (2008).
- <sup>2</sup> Deshalb schlagen Bach, Breidbach und Wolff (im vorliegenden Band) als auch Bach / Niemeier (im Vorwort zum vorliegenden Band) eher den Begriff "CLIL" (= *content and language integrated learning*) vor.
- <sup>3</sup> Diese Zusatzstudiengänge bzw. -module gibt es meines Wissens nach für Englisch derzeit nur an den Universitäten Aachen, Bremen, Hamburg, Köln, Mainz und Wuppertal (in Verbindung mit den Fremdsprachendidaktiken) sowie an der Universität Trier (in Verbindung mit der Geographiedidaktik) und an der PH Freiburg für das „Europalehramt“.
- <sup>4</sup> Zum Begriff der Authentizität im Fremdsprachenunterricht vgl. zum Beispiel van Lier (1996).
- <sup>5</sup> Der Begriff *additive bilingualism* stammt von Lambert (1974) und bezieht sich darauf, dass eine zweite Sprache zur ersten Sprache bereichernd hinzugefügt wird. Als Kontrast

dazu gibt es den *subtractive bilingualism*, wobei der Erwerb der zweiten Sprache die Kompetenz in der ersten Sprache verringert oder gar deren Verlust bedingt.

- 6 Holmes (1992: 50) definiert den Unterschied zwischen *code-mixing* und *code-switching* wie folgt: "Code-mixing suggests the speaker is mixing up codes indiscriminately or perhaps because of incompetence, whereas the switches are very well-motivated in relation to the symbolic or social meanings of the two codes". Ein anderer Aspekt wird von Hoffmann (1991: 104) aufgegriffen, wenn sie behauptet, dass "Switches occurring at the lexical level within a sentence (intra-sentential switches) are referred to as 'code-mixes' (...), changes over phrases or sentences (inter-sentential), including tags and exclamations at either end of the sentence, are called 'code-switches'". Statt wie diese Autorinnen die beiden Phänomene formal zu unterscheiden, betrachtet Pütz (1994: 138) *code-mixing* als Subkategorie von *code-switching*, da sich der Terminus *code-mixing* in der Literatur kaum durchsetzen konnte. Dieser funktionalen Definition folgen wir auch im vorliegenden Kontext, da es hier nicht von unmittelbarer Wichtigkeit zu sein scheint, die beiden Phänomene deutlich voneinander zu unterscheiden.
- 7 *Borrowing* bezieht sich nach Grosjean (1982) auf Begriffe, die von einer Sprache in eine andere übernommen wurden sind und die auch von monolingualen Sprechern verwendet werden.
- 8 Der Begriff "Immersionsprogramme" bezieht sich im vorliegenden Kontext darauf, dass die gesamte schulische Erziehung in der Fremdsprache abläuft. Dieses passiert zumeist bei Kindern der sprachlichen Minorität, oft (wie in Kanada) auf freiwilliger Basis. Baker (1988: 158) macht darauf aufmerksam, dass wir zwischen früher Immersion, mittlerer Immersion und später Immersion zu unterscheiden haben, je nach Altersstufe der Kinder, die in die Immersionsprogramme eintreten. Weiter müssen wir differenzieren nach vollkommener Immersion und teilweiser Immersion, je nach dem Zeitaufwand, der diesen Programmen pro Schultag gewidmet wird. Das bekannteste kanadische Programm ist das der *Early Total Immersion*.
- 9 Persönliche Mitteilung von René Dirven, Mechelen (Belgien).
- 10 Diese Ansicht stellt einen Kontrast zu Rautenhaus (im vorliegenden Band) dar, die vorschlägt, gerade Themen wie das Nazi-Regime auf Englisch zu behandeln, da die LernerInnen dabei eine Distanzierung erleben und einer fremden Sichtweise ihrer eigenen Kultur begegnen. Viele übersetzte Begriffe aus der deutschen Kultur wirken aber sehr hölzern und konstruiert, wie z.B. *Night of the Broken Glass* für "Reichskristallnacht", und beziehen sich nicht auf identische Konzepte.
- 11 Es gibt zusätzlich einen deutlichen Unterschied in der Gebrauchsfrequenz der beiden Begriffe. Im Deutschen wird der Begriff "Haus" viel seltener benutzt als im Englischen; dies hat mit dem kulturellen Faktum zu tun, dass die meisten Menschen in Deutschland in Wohnungen leben und nicht in Häusern, wogegen es im Englischen nicht einmal eine exakte Übersetzung für "Wohnung" gibt (*flat* oder *apartment* sind keine Synonyme).

## Literatur

- Achard, Michel / Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2004): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Artigal, Josep M. (1991): *The Catalan Immersion Program: A European Point of View*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.) (1993): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, Colin (1988): *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boers, Frank / Lindstromberg, Seth (Hrsg.) (2008): *Not so Arbitrary: Cognitive Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Butzkamm, Wolfgang (1992): "Zur Methodik des Unterrichts der bilingualen Zweigen." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3/1: 8-30.
- Canadian Education Association (1992): *French Immersion Today*. Toronto: Canadian Education Association.
- Cole, R. (1975): "Divergent and convergent attitudes towards the Alsatian dialect." *Anthropological Linguistics* 17/6.
- Corder, S. Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Cummins, James (1978a): "Bilingualism and the development of metalinguistic awareness." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9: 131-149.
- Cummins, James (1978b): "Educational implications of mother-tongue maintenance in minority-language groups." *Canadian Modern Language Review* 34/3: 345-416.
- Cummins, James (1984): "Linguistic minorities and multicultural policy in Canada." In: Edwards, John (Hrsg.): *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters: 55-67.
- Davis, K.A. (1994): *Language Planning in Multilingual Contexts. Policies, Communities, and Schools in Luxembourg*. Amsterdam: Benjamins.
- Fantini, A. (1985): *The Language Acquisition of a Bilingual Child*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (Hrsg.) (1991): *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam: Benjamins.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hoffmann, Charlotte (1991): *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Holmes, Janet (1992): *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.
- de Houwer, Annick (1990): *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Knop, Sabine / de Ryker, Antoon (Hrsg.) (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lambert, Wallace E. / Tucker, Richard (1972): *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Lambert, Wallace E. (1974): "Culture and language as factors in learning and education." In: Aboud, F. / Meade, R.D. (Hrsg.): *Cultural Factors in Learning*. Belham: Washington State College.
- Lebrun, Nathalie / Baetens Beardsmore, Hugo (1993): "Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg." In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 101-120.
- Lier, L. van (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Mäsch, Nando (1993): "The German model of bilingual education: An administrator's perspective." In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 155-172.
- Mäsch, Nando (1995): "Bilingualer Bildungsgang." In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke: 338-342. 3. Auflage.
- McClure, E. (1977): "Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children." *Technical Report No. 44*, Center for the Study of Reading, University of Illinois, Urbana-Champaign.

- Mey, Hartmut / Zimmermann, Günther (1994): "Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts Ost (und West)." *Fremdsprachenunterricht* 1: 2-8.
- Niemeier, Susanne (1998): "Colourless green ideas metonymise furiously." In: Ungerer, Friedrich (Hrsg.): *Kognitive Lexikologie und Syntax*. (Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft 5). Rostock: Universität Rostock: 119-146.
- Niemeier, Susanne (2005): "Applied Cognitive Linguistics and newer trends in foreign language teaching methodology". In: Tyler, Andrea E. et al. (Hrsg.): *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington, DC: Georgetown University Press, 100-111.
- Pörings, Ralf (1998): "'Harmonious cooperation' in an English-German intercultural business negotiation." In: Niemeier, Susanne / Campbell, Charles P. / Dirven, René (Hrsg.): *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam: Benjamins, 215-230.
- Pohl, J. (1965): "Bilinguismes." *Revue Romaine de Linguistique* 10: 343-349.
- Pütz, Martin (1994): *Sprachökologie und Sprachwechsel*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pütz, Martin / Niemeier, Susanne / Dirven, René (Hrsg.) (2001): *Applied Cognitive Linguistics*. 2 Bde. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rampillon, Ute / Reisener, Helmut (Hrsg.) (1994): *Bilingualer Unterricht (= Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch)* 28: 15.
- Reyes, R. (1982): "Language mixing in Chicano English". In: Amastae, J. / Elias-Olivares, G. (Hrsg.): *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press: 154-165.
- Sankoff, David (1998): "A formal production-based explanation of the facts of code-switching." *Bilingualism, Language and Cognition* 1: 39-50.
- Saunders, G. (1982): *Bilingual Children – Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmid-Schönbein, Gisela / Siegismund, Barbara (1998): "Bilingualer Sachfachunterricht." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen: 201-210.
- Selinker, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): "Children of guest-workers and immigrants: Linguistic and educational issues." In: Edwards, John (Hrsg.): *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*. London: Academic Press: 17-47.
- Vihman, M.M. (1985): "Language differentiation by the bilingual child." *Journal of Child Language* 12/2: 297-324.
- Vygotsky, Lev (1962): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Zimmermann, Günther (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.





# **Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen**

*Helmut J. Vollmer*

## **1. Bilinguale Erziehung im internationalen Kontext**

Bilinguale Erziehung und bilingualer Unterricht gelten als eine erfolgreiche Form des Zweitspracherwerbs und sind inzwischen international anerkannt. Sie stellen eine radikale Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht dar, indem sie sich nicht mehr auf die Vermittlung der Zielsprache als grammatikalisches Regelsystem (*focus on forms*), sondern auf die Verwendung der Zielsprache für fachlich-inhaltliche Lernprozesse (*focus on content*) richten und damit Spracherwerb auf implizite, 'natürliche' Weise befördern. Während der traditionelle, grammatikorientierte Unterricht weltweit immer noch gut über 90% allen gesteuerten Fremdsprachenlernens ausmacht, sind die inhaltsorientierten Gegenmodelle langsam auf dem Vormarsch. Und das, obwohl wir im Grunde genommen immer noch sehr wenig über die eigentlichen Spracherwerbsprozesse wissen, die bei den bilingualen Lernern stattfinden.

Anders als viele andere bilinguale Erziehungsexperimente auf der Welt zeichnen sich die französischen Immersionsprogramme in Kanada u.a. dadurch aus, dass sie durch eine Vielzahl von langfristig angelegten Untersuchungen begleitet und auf diese Weise in ihren Ergebnissen besser als irgendwo sonst dokumentiert worden sind. Ich will hier weder auf die verschiedenen Varianten des Immersionsansatzes noch auf die Zusammenfassung der wesentlichen Forschungsergebnisse aus den letzten 30 Jahren eingehen (vgl. dazu u. a. Genesee 1987, Harley et al. 1990, Johnson / Swain 1997, Lambert / Tucker 1972, Rebuffot 1993, Swain / Lapkin 1982 sowie unzählige weitere Veröffentlichungen in Sammelbänden und wissenschaftlichen Fachzeitschriften). Theoretisch basierte der Immersionsansatz zunächst auf zwei grundlegenden Annahmen: auf der *Identitätshypothese* von Dulay / Burt (1974) und auf der *Comprehensible-Input-Hypothese* von Krashen (z.B. 1981, 1985). Erstere geht davon aus, dass eine Zweitsprache in derselben (identischen) Weise erworben werden kann wie die Muttersprache; Krashens Hypothese dagegen behauptet, dass verständlicher Input die einzige Variable ist, die Zweitspracherwerb kausal steuert und erklären kann (z.B. 1981: 57). Beide Theoreme reichen jedoch, wie wir sehen werden, nicht aus, um die empirischen Daten der kanadischen Unterrichtsforschung hinreichend interpretieren zu können.

Im Vordergrund des kanadischen Experiments stand von Anfang an weniger die Frage des Sachfachlernens als die des Zweitspracherwerbs und sein Verhältnis zur muttersprachlichen Entwicklung sowie die konkrete Ausprägung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz in der Unterrichts- und Zielsprache (Französisch). Im Hinblick auf unsere Fragestellung sei hier nur so viel berichtet, dass sich in wiederholten "Messungen" gezeigt hat, dass die anglophonen Schülerinnen und Schüler

(besonders die der frühen Immersion) in der Tat ein hohes Maß an Flüssigkeit im Sprechen und an Lesefähigkeit im Französischen erwerben, und zwar ohne Beeinträchtigung ihrer intellektuellen Fertigkeiten in der Muttersprache (Englisch). Diese muttersprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich schon bald nach Beginn der förmlichen Unterrichtung der L1 (in der Regel ab Klasse 3 bzw. 5) relativ normal, vergleichbar denen von Nicht-Immersionsschülern. Gemessen an der Norm von Muttersprachensprechern des Französischen allerdings sind die rezeptiven Fertigkeiten bei bilingualen Lernern insgesamt sehr viel besser entwickelt als die produktiven Fertigkeiten. Während die bilingualen Lerner am Ende der Grundschule (in Klasse 6 also) in entsprechenden Tests ähnliche Werte im Hörverstehen und im Lesen des Französischen aufweisen wie die nativen Sprecher, gibt es im Bereich des Sprechens und Schreibens erhebliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Die Defizite der bilingualen Lerner treten besonders deutlich auf der Ebene der Grammatik zutage; auch ist die Langfristigkeit ihres Lernerfolgs nicht sichergestellt (Vollmer 1992).

Zur Erklärung dieser Befunde ist u.a. darauf verwiesen worden, wie wenig Kontakt die anglophonen Immersionsschüler mit französischsprachigen Sprechern (selbst in ihrer eigenen Schule ebenso wie außerhalb des Schulkontextes) tatsächlich haben. Als weiteres Problem werden sodann die dominanten pädagogischen Verhaltensweisen von Immersionslehrern und deren gängige Unterrichtspraxis genannt, die sich aufgrund von Beobachtungen tendenziell als hochgradig lehrerzentriert und instruktivistisch (*transmission-oriented*, Cummins 1996) erwiesen haben. Den Lernenden wurden insgesamt wenig Möglichkeiten eingeräumt, ihr Französisch in mündlicher oder schriftlicher Form für kreative oder problemlösende Aufgabenstellungen zu benutzen (vgl. hierzu auch Harley et al. 1990). Immersion in der kanadischen Variante schien zu einem bestimmten Typ von *Interlanguage*-Profil zu führen, das sich auf einem bestimmten Niveau einpendelt und dort sozusagen fossilisiert, weil die Schülerinnen und Schüler keine Notwendigkeit sehen bzw. keinen Zwang verspüren, ihre festgeschriebenen Annahmen und falschen Hypothesen noch weiter zu überprüfen und der Zielnorm anzunähern: Schließlich können sie sich ja einigermaßen verständlich machen und werden in ihrer kommunikativen Ausdrucksfähigkeit (vom jeweiligen Lehrer zumindest!) akzeptiert. Wir stoßen hier auf ein sensibles Problem im Verhältnis von grammatischer Norm und kommunikativer Verstehbarkeit bzw. Akzeptabilität, das uns noch eingehend beschäftigen wird.

Die Datenbasis für diese Erkenntnisse stammt in der Regel aus den 1980er Jahren. Seit dieser Zeit, seit etwa 20 Jahren also, hat deshalb eine breite Diskussion über die Didaktik und Methodik des bilingualen Lernens stattgefunden. "It appears, then, that in immersion classes where language and content learning are equally important goals, the question of how to achieve a close relationship between the teaching of structure and the teaching of meaning is a topic that deserves serious consideration" (Harley et al. 1990: 75). Dabei setzte sich zunehmend die Einsicht durch, dass das Sprachenlernen sich nicht selbst überlassen bleiben kann, sondern, dass es im Rahmen der bilingualen Programme selbst gezielter Sprachförderung bedarf, und zwar über jene 20-30 Minuten hinaus, die bei früher und vollständiger Immersion in den ersten Jahren als

begleitender Fremdsprachenunterricht ohnehin angeboten werden. Vom Kindergarten über die Primarstufe bis in die Oberstufe der Sekundarschule hinein sollte also, so die Vorschläge der Immersionsforscher, verstärkt auf den Aufbau und die Erweiterung von Sprachentwicklung und von diskursiver Sprachkompetenz einschließlich der dafür notwendigen Strukturenbeherrschung geachtet werden. Die Umsetzung dieser Vorschläge ist seit langem im Gange (vgl. z.B. Harley 1993, Swain / Lapkin 1995, Swain 1998), doch liegen noch keine neuerlichen breit angelegten Untersuchungen mit entsprechend repräsentativen Ergebnissen vor, die eine Verallgemeinerung der neuen Erfahrungen erlauben würden.

Diese Debatte im Verhältnis von Inhalts- und Sprachlernen ist bei uns bislang kaum breiter rezipiert und mit hiesigen Diskussionen verknüpft worden. Sie bedeutet eine entschiedene Neubestimmung und Herausforderung für die inzwischen fast eingefahrenen Wege bilingualen Lernens. Denn es handelt sich hier um nichts weniger als um die Entwicklung eines dritten Typs von Spracherwerb: nämlich weder um eine Rückkehr zu einem grammatikorientierten noch um einen ausschließlich inhaltsorientierten Ansatz, sondern um eine verbindende Variante, die im Wesentlichen zwar an der Vermittlung von Fachinhalten mit Hilfe der Zielsprache als Arbeitssprache festhält, die jedoch Elemente einer funktionalen Beschäftigung auch mit sprachlichen Formen (*focus on form / negotiation of form*) in sich aufgreift, soweit dies nötig und zur Unterstützung der Lernenden in ihrem Bemühen um inhaltliche Genauigkeit im Verstehen und in der Präzisierung ihrer Aussagen richtig erscheint. Diese 'aufgeklärte' Variante ist in Nordamerika in den letzten Jahren unter dem Stichwort *focus on form* diskutiert worden (vgl. etwa Doughty / Williams 1998). Dabei kennt man inzwischen eine Bandbreite von Erfolg versprechenden Verfahren der punktuellen Fokussierung der Lerner-aufmerksamkeit auf Sprache und sprachliche Form als Mittler inhaltlicher Äußerungen, ohne dass der fachlich-kommunikative Gesamtzusammenhang aus den Augen verloren wird (vgl. jüngst Zydaitis 2004, 2005; Vollmer 2004, 2005).

Im Prinzip wissen wir jedoch bis auf den heutigen Tag wenig darüber, was in den Klassenzimmern der Immersionszweige konkret passiert, und zwar weder aufseiten der bilingual Lernenden noch aufseiten der bilingual Unterrichtenden, weder in ihren spezifischen Aneignungsformen und -strategien noch in jenen Lehrentscheidungen und -strategien und deren gemeinsamen Interaktionen. (Das gilt erst recht für unsere Verhältnisse in Deutschland.) Dennoch ist anzunehmen, dass sich im Rahmen der bilingualen Ansätze in Kanada die didaktisch-methodischen Prinzipien inzwischen aufgelockert haben, dass mehr als vorher mit Sprachlehrransätzen experimentiert und dass stärker als früher in Richtung auf kooperatives Lernen und projektorientiertes Arbeiten hingedacht wird. Es findet, mit anderen Worten, zur Zeit eine Annäherung an neuere Erkenntnisse und Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik statt, die besser als bisher in den bilingualen Unterricht integriert werden (z.B. Kowal / Swain 1997). Dies wird von verschiedenen Seiten nachdrücklich gefordert und scheint auch unter den Aspekten einer gezielten Lerner-, Kognitions- und Handlungsorientierung dringend geboten zu sein (eine ähnliche Diskussion läuft parallel in Deutschland ab (vgl. etwa Wolff 1997, Vollmer 1998): Unter dem Aspekt eines beschleunigten, umfassenden

und erfolgreichen Zweitspracherwerbs scheint gerade das bilinguale Lernen bzw. der bilinguale Unterricht von seiner Anlage sowie von seinen Entfaltungsmöglichkeiten her besonders dazu geeignet, die oben genannten Prinzipien aufzugreifen bzw. zu realisieren und das Lernen nach den neuesten Erkenntnissen einer kognitiv basierten Wissens- und Lernpsychologie sowie einer kritischen, interaktiven Pädagogik zu gestalten.<sup>1</sup>

In Kanada ist inzwischen niemand mehr darüber besorgt, ob denn durch den Immersionsansatz auch genügend Fachwissen vermittelt wird und ob die bilingualen Lerner vergleichbare Kenntnisse in den verschiedenen fremdsprachlich unterrichteten Sachfächern erwerben. Diese Frage scheint in mehreren Untersuchungen ein für alle Mal geklärt worden zu sein, die allesamt den Nachweis erbrachten, dass die bilingualen Lerner zumindest am Ende von 3 bis 4 Jahren Immersionsunterricht keine nennenswerten Wissensdefizite gegenüber ihren monolingual unterrichteten Mitschülern aufwiesen. Auch konnte die zweitsprachlich vermittelte Sachfachliteralität auf längere Sicht offenbar ausreichend auf die L1 (rück-)übertragen werden, sodass sich hier in späteren Jahren ebenfalls keine Nachteile zeigten. Zusammenfassend lassen sich die kanadischen Erfahrungen eines schulisch vermittelten additiven Bilingualismus in sprachlicher, intellektueller schulleistungsbezogener Hinsicht wie folgt festhalten: Die Entwicklung sprachlich-kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten in beiden beteiligten Sprachen sowie einer doppelten Literalität (unter Einschluss einer zumindest basalen schriftsprachlichen Mitteilungsfähigkeit) zieht keine negativen Auswirkungen für die Lernenden in ihrer normalen sprachlichen, geistigen und emotionalen Entwicklung nach sich. Im Gegenteil weisen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse – allerdings in nicht-stringenter Weise – auf einen leichten Zugewinn bei den bilingualen Lernern im Sinne einer stärkeren Ausprägung von metasprachlichen, allgemein-kognitiven sowie schulleistungsbezogenen Fähigkeiten einschließlich der Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Verfahrensweisen hin. Ähnliche subjektive Eindrücke werden von bilingualen Lernern in Deutschland berichtet, die sich vor allem dadurch auszeichnen scheinen, dass sie die Zielsprache mit großem Selbstvertrauen in fast jedweden Anforderungssituationen flexibel gebrauchen können und über ein deutlich entwickeltes Repertoire an fachlichen Analyse- und Denkfähigkeiten verfügen – ohne notwendigerweise immer auf sprachliche Richtigkeit oder stilistische Angemessenheit zu achten.<sup>2</sup> Allerdings sind ausreichend repräsentative Untersuchungen zum Nachweis der spezifischen Stärken bilingualer Lerner in fachlicher und sprachlicher Hinsicht eher rar und daher empirische Arbeiten wie die von Zydatiś (2007) besonders beachtenswert.

## **2. Bilingualer Unterricht in Deutschland: Unterschiedliche Sichtweisen**

In Deutschland hat der bilinguale Unterricht einen anderen Weg eingeschlagen als in Kanada und in Nordamerika allgemein: Hierzulande setzt der Fremdsprachenunterricht und damit die Vermittlung der Zielsprache als Objekt des Lernens früher ein als der bilinguale Unterricht und er läuft parallel weiter, neben dem bilingualen Unterricht her.

Auch ist die Zahl der Fächer, die fremdsprachlich unterrichtet werden, im Vergleich zu den weiterhin muttersprachlich unterrichteten Fächern sehr gering. Insofern können wir nicht von *immersion* (auch nicht von *late partial immersion*) reden, weil weder die frühzeitige noch die später einsetzende (vollständige oder partielle) Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache in den sonstigen Fächern an die Stelle des Fremdsprachenunterrichts tritt.

In der deutschen Variante des bilingualen Unterrichts dagegen wird bekanntlich der herkömmliche Fremdsprachenunterricht als Fach beibehalten und fortgeführt und parallel dazu ein fremdsprachlich geführter Sachfachunterricht in ein bis drei Fächern (ab Kl. 7) angeboten. In den meisten Bundesländern wird sogar ein spezifischer Vorlauf von zwei Extra-Stunden im Sinne einer Intensivierung des Fremdsprachenlernens in den Klassenstufen 5 und 6 durchgeführt, um auf den Sachfachunterricht in der jeweiligen Fremdsprache vorzubereiten. Dieser Vorbereitungskurs orientiert sich in der Regel an den Prinzipien des regulären Fremdsprachenunterrichts, verstärkt um eine gewisse thematische Sachorientierung (vgl. Burmeister 1997). Aus diesen Rahmenbedingungen ergibt sich eindeutig, dass wir es in Deutschland nicht wirklich mit einem *alternativen* Ansatz, sondern eher mit einem *erweiterten Angebot von Fremdsprache* (mit einer Verstärkung des Fremdsprachenkontakts und den damit einhergehenden Möglichkeiten des vertieften Fremdsprachenerwerbs) zu tun haben, indem diese Fremdsprache eben zusätzlich als Unterrichtssprache in einem oder mehreren Sachfächern benutzt wird. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern aber, die zwei- oder mehrsprachig sind und in denen die Sprache des einen Bevölkerungsteils durch den anderen mit Hilfe des bilingualen Ansatzes gelernt wird, herrscht in Deutschland ein instrumentelles Verhältnis zum verbesserten Fremdsprachenlernen vor, das primär als Bereicherung (*enrichment*) und als Verbesserung von Chancen im beruflichen und privaten Bereich verstanden wird. Deshalb konzentriert sich die Wahl der Arbeitssprachen auch weitgehend auf Englisch und – mit einigem Abstand – Französisch, weil dies die dominanten europäischen bzw. Weltsprachen sind und zugleich auch die traditionellen Schulfremdsprachen.<sup>3</sup>

Bilingualer Unterricht wird heute in allen Bundesländern angeboten; die Zahl der involvierten Schulen und Schüler ist allerdings trotz beachtlicher Ausweitungen in den letzten Jahren immer noch nicht sehr groß. Dennoch gilt dieser Ansatz sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrern und nicht zuletzt bei den Schulverwaltungen bis hin in die Ministerien als effektiv, wenn nicht sogar als "Erfolgsstory" – und das, obwohl noch keineswegs massenhafte und eindeutige, empirisch abgesicherte Ergebnisse hinsichtlich der zentralen Annahmen und Ansprüche des bilingualen Unterrichts und seiner Überlegenheit vorliegen (vgl. aber die Arbeiten zur Evaluation ausgewählter Aspekte bilingualen Lernens in Schleswig-Holstein durch die Gruppe um Wode et al. 1996 sowie die neueren Untersuchungen von Zydatiß 2005, 2007). Inzwischen sind in manchen Bundesländern reduzierte, modularisierte bzw. abgeschichtete Formen des bilingualen Unterrichts eingeführt worden, die weniger aufwändig sind und zugleich für eine größere Population mit geringeren Sprachkompetenzen tauglich scheinen; sie ermöglichen kooperativere Formen der Planung und sind offenbar flexibler einsetzbar,

z.B. für phasenweisen Fachunterricht in der Fremdsprache, fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften oder Projekte (vgl. hierzu Krechel 1999).

Was die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz bei bilingualen Lernern anbelangt, so zeichnen sich diese, wie schon erwähnt, nach allgemeinen, doch weitgehend subjektiv-anekdotalen Beobachtungen vor allem dadurch aus, dass sie am Ende von vier Jahren bilingualen Lernens bereit und fähig sind, die jeweilige Fremdsprache als Zweitsprache in jedwedem Kontext zu gebrauchen und sich auch dann zu äußern, wenn die internen Planungen zur Hervorbringung eines korrekten Satzes noch nicht abgeschlossen sind. Mit anderen Worten, bilinguale Lerner können im Allgemeinen (anders als ihre muttersprachlich unterrichteten Mitschüler) spontaner und flüssiger reden (und bedingt wohl auch schreiben) und muten sich dieses aufgrund ihres entsprechend ausgebildeten Selbstbewusstseins auch zu. Welcher Grad von Genauigkeit im sprachlichen Ausdruck ihnen dabei möglich und/oder wichtig ist bzw. wie das Verhältnis von grammatischer Richtigkeit und pragmatischer Kommunikationsfähigkeit dabei genau aussieht und inwieweit fachsprachliche Kompetenz in beiden Sprachen gleichermaßen durch bilingualen Unterricht ausgeprägt wird, darüber wissen wir bislang kaum etwas. Vor allem wissen wir nicht, was sich innerhalb der bilingualen Klassen im Einzelnen abspielt, wie im Einzelnen gelehrt und gelernt und interagiert wird und wie sich dabei der (fachlich basierte) Zweitspracherwerb bei unterschiedlichen Lernern Schritt für Schritt vollzieht (vgl. allerdings Helbig (2000) sowie jetzt Bonnet (2004), die auf extensiven Unterrichtsbeobachtungen und -analysen beruhen). Hier liegt trotz erster Ansätze immer noch ein großes Wissensdefizit vor, das wir dringend weiter beheben müssen, indem wir vielerorts qualitative Unterrichtsforschung in Gang setzen, indem wir weitere Untersuchungen zu Zielen und zu Unterrichtsverfahren sowie zu ihren realen Auswirkungen und Konsequenzen anstellen, vor allem, indem wir Fallstudien anhand einzelner Lerner durchführen, die wir in ihrem unterrichtlichen ebenso wie außerunterrichtlichen Sprachlernverhalten und ihrer Entwicklung über längere Zeiträume umfassend beobachten, um damit die Ursachen ihrer fachlichen und sprachlichen Performanzprofile aufzudecken. Je nachdem, ob man die bilingualen Lerner mit vergleichbaren Altersgenossen aus nicht-bilingualen Klassen oder aber innerhalb ein- und derselben Gruppe vergleicht (wie es Bredenbröker 2000 tut), fallen die Befunde und deren Bewertung natürlich unterschiedlich aus.

Was die Spracherwerbsprozesse im Rahmen des bilingualen Unterrichts im engeren Sinne anbelangt, so könnte man vereinfacht sagen, dass noch vielfach ein mangelndes Interesse an ihrer genaueren Beschreibung und Analyse vorherrscht. Einige der Gründe dafür könnten sein,

- dass es häufig für ausreichend erachtet wird, dass im bilingualen Unterricht überhaupt Spracherwerb und Sprachentwicklung stattfindet: auf welche Weise genau, das ist nicht näher bekannt und muss auch nicht näher erforscht werden;
- dass der Fokus im bilingualen Unterricht in Deutschland (im Gegensatz zu seiner Gründungsgeschichte) inzwischen deutlich auf dem Sachfachlernen und der Vermittlung vergleichbarer Sachkompetenzen liegt;

- dass es für die Beobachtung fremdsprachlicher Lernprozesse ja den (parallel) stattfindenden Fremdsprachenunterricht gibt und sich vergleichbare sprachlicherwerbliche Daten im bilingualen Unterricht nur mit großer Mühe erheben ließen.

Dementsprechend haben sich in den letzten Jahren drei unterschiedliche Verständnisse oder Sichtweisen des bilingualen Lernens herausgeschält, die man in gewisser Weise auch als Phasen in der Entwicklung des bildungspolitischen Diskurses interpretieren könnte. Sie beziehen sich auf das Verhältnis von Inhalts- und Sprachlernen sowie vor allem auf die Rolle und Bewertung des Zweitspracherwerbs dabei.

## 2.1. Bilingualer Unterricht als Erweiterung des fremdsprachlichen Lernens

Wenn man einmal von den freundschafts- und kulturpolitischen Zielsetzungen des deutsch-französisch bilingualen Ansatzes (in seiner früheren Ausprägung) und seiner Verankerung in den Wiederannäherungsbemühungen zwischen Deutschland und Frankreich absieht, so waren die späteren Bewegungen zur Verbreiterung des bilingualen Unterrichts, insbesondere zur massenhaften Einbeziehung des Englischen, vorrangig von utilitaristischen fremd- und zweitsprachlichen Zielsetzungen motiviert. Ob offen oder verdeckt, es ging den meisten Vertretern dieses Ansatzes mehr oder minder um eine Steigerung und Effektivierung des Fremdsprachenlernens auf dem Wege des bilingualen Unterrichts. Dies wird u.a. deutlich, wenn etwa in offiziellen Verlautbarungen auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines zweiten Kommunikationssystems in einer anderen Sprache als der Muttersprache oder (relativ diffus) auf die europäische Perspektive der Aufrechterhaltung von sprachlicher und kultureller Vielfalt verwiesen wird und damit auf die Notwendigkeit einer Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg, wozu bilingualer Unterricht einen Grundstein legen soll. Diese Betonung des *fremdsprachlichen* Mehrgewinns durch bilinguale Erziehung überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass die Mehrzahl der Pioniere dieses Ansatzes, sowohl in der Schulpraxis als auch in den Schulverwaltungen, entweder selbst Fremdsprachenlehrer/innen waren oder aber in der Fremdsprachendidaktik beheimatet waren oder sind (zumindest von dieser Basis her argumentierten), dass sie von einer Defizitanalyse des bestehenden Fremdsprachenunterrichts ausgingen und sich entsprechende Steigerungen des Lerneffekts im Sinne der natürlichen kommunikativen Verwendung der Zielsprache erhofften (*focus on content, meaning and communication instead of forms*).

Auch international ist der wissenschaftliche Diskurs über bilinguale Erziehung (und hier allen voran über die kanadische Variante von Immersion) dominant geprägt von Theorien des Zweitspracherwerbs und der Entwicklung erhöhter Sprachkompetenz (*second language proficiency*) in der definierten Zielsprache. Das ist nur allzu verständlich, handelt es sich doch bei den verschiedenen Ansätzen bilingualen Lernens weltweit um einen spezifischen Typ des Zweitspracherwerbs, der weder mit natürlichen, *ungesteuerten* Formen des Spracherwerbs noch mit *gesteuertem* Zweit- oder Fremdsprachenlernen identisch ist: Bilinguales Lernen (besonders, wenn es im Rahmen von sog. Bereicherungsprogrammen (*enrichment programs / programmes*

*d'enrichement*) auf die Entwicklung einer additiven Bilingualität für Kinder einer Mehrheitensprache und -kultur abzielt) ist eben zunächst ein ganz und gar anderer, alternativer, inhaltsorientierter Weg zum Erwerb einer zweiten Sprache.<sup>4</sup>

Das zugrunde liegende spracherwerbstheoretische Credo ist bereits weiter oben mit Verweis auf Dulay / Burts Identitätshypothese und Krashens *Comprehensible-Input*-Hypothese kurz angesprochen worden: Es lässt sich am Besten in der Sentenz zusammenfassen: *Language learning through language use*. In diesem Zusammenhang ist das Schlagwort geprägt worden: *getting two for the price of one*, zwei Ziele gleichzeitig ohne besonderen Mehraufwand erreichen (nämlich Sachfach- und Sprachwissen parallel aufbauen). Man versteht zwar nicht ganz, auf welche wundersame Weise Spracherwerb im bilingualen Unterricht stattfindet, aber man ist überzeugt und hat gewisse Indikatoren dafür, dass der L2-Erwerb auf diese Weise gefördert wird, weil der Lerner aufgrund des verstandenen und (wie auch immer) verarbeiteten Inputs aktiv eigene Hypothesen bildet, die im Laufe der Zeit selbständig überprüft und ggf. korrigiert werden (bekannte Vertreter dieses Ansatzes sind etwa Krashen, Terrell oder Wode).

## 2.2. Bilingualer Unterricht als Fachunterricht in der Fremdsprache

Daneben gab und gibt es aber eine andere Position (besonders in Deutschland), die bilingualen Unterricht sehr stark von der Sachfachperspektive her bestimmt. Hier werden Fachunterricht und fachliches Lernen vorrangig betont – und wenn dies auch auf dem Wege der Benutzung einer anderen Sprache als Kommunikationsmedium erreichbar ist, umso besser. Es bleiben aber besorgte Fragen, wie etwa die folgenden: Vermittelt der bilinguale Unterricht wirklich genauso viel Sachwissen und Fachkompetenz wie der monolinguale Sachfachunterricht? Oder kommt das anspruchsvolle, gediegene Sachfachlernen nicht zu kurz, werden nicht insgeheim Abstriche im vorgeschriebenen Stoffumfang oder gar an der Erkenntnisqualität gemacht, wenn der Sprachstand der Lerner dies nötig macht und zu viel Zeit auf die sprachliche Dimension des Lernens verwendet werden muss?

Innerhalb des fremdsprachlich geführten Sachfachunterrichts entwickelt sich die Fachsprachenkompetenz der Lerner zwar erheblich weiter, sodass faktisch eine Beflügelung des Spracherwerbs in der L2 stattfindet, aber eben unsystematisch und eher zufällig, kaum der didaktischen Rede wert. Als Folge dieser Wahrnehmung werden fremdsprachliches Lernen im Sachfach als rein *fachsprachlich* und Sprachlernen im Fremdsprachenunterricht als *allgemeinsprachlich* strikt auseinander gehalten und mental in unzulässig verkürzender Weise getrennt; auch darf oder soll kein gezielter Sprachunterricht im Rahmen des bilingualen Unterrichts stattfinden. Dies hat zu offensiven Formulierungen und Positionsbestimmungen geführt, wie etwa der, dass bilingualer Unterricht nicht "fachbezogener Fremdsprachenunterricht" sei, "sondern Fachunterricht in der Fremdsprache" (Ernst 1995: 258). Natürlich geht niemand so weit zu behaupten, dass Sprache im bilingualen Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spiele, aber eben doch eine funktionale, eine dienende Rolle; sie dürfe auf keinen Fall



in den Vordergrund des Unterrichts treten. Offenbar ist hier ein sensibler Punkt angesprochen: Für viele darf der bilinguale Unterricht auf keinen Fall als verschleierter Sprachunterricht genutzt werden; es darf auch nicht der Hauch eines verlängerten Fremdsprachenunterrichts entstehen. Der Fokus liege gerade nicht auf Sprache, Spracherwerb und sprachlicher Form, sondern auf dem Inhalt und der inhaltlichen Aussage, die sich dabei der fremden Sprache bedient. Gerade dies mache den bilingualen Unterricht so akzeptabel (aus Sicht der Lerner zumindest), so potent und so edukativ. Die Einführung von Elementen des bewussten Sprachlernens dagegen würde dieses Prinzip durchlöchern, unterlaufen, aufweichen. Mehr noch: Die positiven Effekte einer impliziten Förderung von *L2-proficiency* würden gerade konterkariert, wenn Schüler bilingualen Unterricht plötzlich als verkappten Fremdsprachenunterricht erleben würden. Man plädiert deshalb für eine strikte Trennung beider "Fächer" und gleichzeitig für eine klare Parallelität in den curricularen Anforderungen des Sachfachs, egal, ob es in der L1 oder in einer L2 unterrichtet wird.<sup>5</sup>

So verständlich einerseits das Beharren auf Vergleichbarkeit von fremdsprachlich und von muttersprachlich vermitteltem Lernen im Sachfach ist, so eingeschränkt ist diese Perspektive doch zugleich, wenn sie absolut gesetzt und ausschließlich verfolgt wird. Denn natürlich ist jedes Verwenden der Fremdsprache für das sachfachliche Lernen und Arbeiten einerseits immer auch zeitaufwendig. Andererseits aber ist jedes Lernen Anlass zum Spracherwerb, mehr noch: Lernen und Denken findet überhaupt nur (ob in der L1 oder der L2) über Sprache statt, jedes Lernen ist insofern Sprachlernen. Wir müssen genauer erforschen, wie sich beides gleichzeitig vollzieht und ob nicht beides durch eine bewussteren Strukturierung im bilingualen Lehren und Lernen besser und systematischer gefördert wird als im traditionell einsprachigen Sachfachunterricht.

Ich möchte an dieser Stelle auf einem komparativen Sprachbegriff beharren und explizit an der Zielsetzung der Entwicklung von sprachlichem *und* fachlichem Lernen in *beiden* der beteiligten Sprachen und damit an den ursprünglichen Ansätzen zur Entwicklung von Bilingualität festhalten. Wo sonst tritt die Denk- und Mitteilungsfunktion von Sprache so deutlich zutage wie in bilingualen Lernprozessen, wo sonst findet Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion so eindeutig verfolgbar und nachweisbar statt wie in diesen bilingualen Kontexten? Im Gegensatz zu Lamsfuß-Schenk / Wolff (1999) bin ich der Meinung, dass in den letzten Jahren zumindest *episodisch* der positive Nachweis erbracht worden ist, dass sachfachliches Lernen in einer L2 ebenso gut möglich ist wie in einer L1, vielleicht sogar langfristig effektiver (vgl. dazu die empirisch-vergleichende Untersuchung von Heine, erscheint). Auch muss die Kompetenz in der Muttersprache nicht darunter leiden – wenngleich bis heute nicht gesichert ist, ob bilinguale Lernen, die in der L2 einen angemessenen fachsprachlichen Ausdruck verwenden oder einen fachlichen Diskurs führen können, dies ebenso in ihrer L1 können, auch wenn es nicht gezielt geübt wurde (Helbig 1999). Gezielte Studien in diesem Bereich sind überfällig.

### 2.3. Bilingualer Unterricht zwischen inhaltlichem und sprachlichem Lernen

Eine dritte, eher pragmatische Variante im Verständnis von bilinguaem Unterricht liegt nun darin, ihn weder als einen verlängerten Fremdsprachenunterricht anzusehen noch als ein herkömmliches Sachfach, unterrichtet in einem anderen Kode, sondern wirklich als eine Kombination von beidem, von Sachfach- *und* von Sprachunterricht. Diese Position geht davon aus, dass Spracherwerb innerhalb des bilingualen Unterrichts sich nicht allein überlassen bleiben kann. Zweisprachigkeit stellt sich nicht von selbst ein, zumindest nicht in der erwünschten Weise und der möglichen Ausprägung oder Fortgeschrittenheit. Der Aufbau von Sprachfähigkeit in der Zielsprache ist ein langfristiger, dynamischer Prozess. Er muss vielfältig gestützt und systematisch geplant wie angeleitet werden, um einen möglichst hohen Grad an inhaltlicher Handlungs- und Diskurskompetenz in der L2 zu entwickeln – bei gleichzeitiger Entfaltung einer "doppelten Sachfachlitalität" (Zydati 1997). Dieser Fokus wird beispielsweise nachdrücklich von Zydati vertreten, der sich zwar primär mit bilinguaem Lernen in der Grundschule (unter den besonderen Bedingungen der Staatlichen Europa-Schule Berlin) auseinandersetzt, aber dabei zu generellen Einsichten über die Notwendigkeit vielfältiger Sprachlehrhandlungen im Rahmen des zweisprachigen Lernens kommt. Die von vielen Eltern, aber auch Lehrern gehegte Annahme einer Naturwüchsigkeit des Zweitspracherwerbs unter den Bedingungen bilingualen Lernens muss offen hinterfragt werden. "Pure immersion is dépassé", so schon Bibeau (1984: 44). Auch andere Immersionsforscher betonen, dass inhaltsorientiertes Lernen in der Zweitsprache ohne gezielten Strukturenerwerb nicht sinnvoll sei (so etwa bei Harley et al. 1990: 75); dabei ist Strukturenerwerb in einem umfassenden Sinne gemeint, also unter Einschluss der pragmatischen Gebrauchs- und Verwendungsbedingungen des Repertoires einer Zielsprache. Psycholinguistisch argumentierende Autoren wie z.B. Wolff gehen ebenfalls davon aus, dass die fremde Sprache "auch zum Inhalt des Unterrichts gemacht werden kann und soll, wenn die Notwendigkeit dafür besteht" (1997: 46). So werden Elemente eines systematischeren Sprachlernens im bilingualen Klassenzimmer nicht nur konzeptionell legitimiert und zugelassen, sondern in der Praxis erprobt, eben wenn dies notwendig erscheint (Krechel 1993). Dementsprechend hat sich die Mehrzahl der europäischen Forscher im Bereich des bilingualen Lernens mehr oder minder programmatisch auf den Terminus *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) geeinigt - trotz aller Unbestimmtheit des Konzepts und seiner vielfältigen Realisierungsmöglichkeiten (vgl. Marsh / Marsland 1999, Marsh / Maljers / Hartiala 2001, Marsh / Wolff 2007, kritisch auch Otten / Wildhage 2003).

Ich selbst teile diese Position mit Nachdruck. Im bilingualen Unterricht muss auch das sprachliche Lernen gezielt beobachtet, gefördert und ausgebaut werden, um die Besonderheiten dieses speziellen Typs von Spracherwerb herauszuarbeiten und zugleich die einmalige Chance des Experimentierens mit dieser neuen Lern- und Erkenntnisform zu nutzen und festzuhalten. Dabei lege ich ein erweitertes Verständnis von Spracherwerb zugrunde. Unter Spracherwerb verstehe ich nicht nur die mehr oder minder implizite Aneignung eines sprachsystematischen Wissens mit dem Ziel, darüber funktional zu verfügen und es in vorliegenden oder zukünftigen Handlungssitua-

tionen angemessen zu verwenden, sondern auch die Entwicklung einer entsprechenden Sprachbewusstheit, Sprachreflexion und Sprachlernbewusstheit. Diese notwendigen Erweiterungen, wie sie sich aus fremdsprachendidaktischen Einsichten der letzten Jahre ergeben haben, lassen sich gerade im bilingualen Unterricht (mit der Betonung von Lern- und Arbeitsverfahren und der potenziellen Sprachkontrastierung) bestens verankern (vgl. Wolff 1997).

Weltweit würde sich eine solche Sicht- und Umgangsweise mit bilinguaem Lernen einreihen in die großen Diskussionszusammenhänge einer Effektivierung des Fremdsprachenlernens, des Aufbaus von fortgeschrittener, funktionaler Sprachkompetenz und der Grundlegung von Mehrsprachigkeit, zu denen der bilinguale Unterricht potenziell ebenso taugt wie zu einer bloßen Instrumentalisierung für das Sachfachlernen. Im Einzelnen würde dies bedeuten:

1. Auf dem Wege vor allem über die Erzeugung von zweitsprachlichen Äußerungen (also über sprachproduktive Vorgänge) zu einer Präzisierung und Differenziertheit in den Mitteilungen zu gelangen.
2. Grammatik (im weitesten Sinne) in ihrer Funktion für die inhaltliche Steuerung und Präzisierung in der Kommunikation zu erfahren, oder anders ausgedrückt: den Form-Funktions-Zusammenhang zu erkennen und manipulieren zu lernen.
3. Fremdsprachliche Handlungskompetenz und Diskursfähigkeit im Sinne bilingualer Sachfachliteratur plus wissenschaftspropädeutischer Denk- und Arbeitsfähigkeit aufzubauen.

Wo sonst, wenn nicht in diesem Typ von Spracherwerb, kann das erfolgen, kann dies beobachtet, analysiert und ausgewertet werden? Und welche Instanz, wenn nicht der aufgeklärte bilinguale Lehrer (der zugleich kompetenter Beobachter und Handlungsforscher ist, im Zusammenwirken mit externen Unterrichtsforschern), ist für die Entwicklung eben dieses umfassenden Spracherwerbsprozesses verantwortlich? Die Sachfachorientierung im bilingualen Lehrer kann dies allein nicht leisten, ebenso wenig wie der Fremdsprachenlehrer, der im eigenen Fach kaum zu solchen Einsichten vorstoßen kann, weil es ihm an genuiner Inhaltsorientierung und damit an authentischer Kommunikationsperspektive mangelt.

Wir kommen hier an die Grenzen des bisherigen Verständnisses von bilinguaem Unterricht, auch an die Grenzen der Belastbarkeit des bilingualen Unterrichts: Wir brauchen sicherlich einen fächerübergreifenden Diskurs und eine stärkere Koordination von sprachlichem und von sachfachlichem Lernen über alle bisherigen Fachgrenzen hinweg, die Entwicklung eines Ansatzes von *language across the curriculum* und eine fundamentale Neubestimmung des Gesamtcurriculums unter integrativen, kognitiven, allgemein sprachfördernden Gesichtspunkten.

### 3. Von allgemeinsprachlicher Kommunikationsfähigkeit zu fachsprachlicher Diskurskompetenz

Es ist schwer zu beurteilen, ob die kanadischen Immersionsprogramme oder aber die deutschen Formen des bilingualen Unterrichts in Kopplung mit dem weitergeführten Fremdsprachenunterricht zu mehr Kontakt mit der Zielsprache führen. Dies ist aber insofern auch unerheblich, als wir inzwischen wissen, dass es nicht allein die *Quantität* des Kontakts mit einer L2 (*frequency of contact or quantity of exposure*) ist, die das Fremdsprachenlernen so erfolgreich macht. Vielmehr beruht der Erfolg ebenso sehr auf der *Qualität* des Inputs und vor allem seiner mentalen Verarbeitung sowie auf der *Qualität* der Interaktion im bilingualen Klassenzimmer unter den Bedingungen knapper Zeit (Brisk 1998; Vollmer 2000, 2003). In quantitativer wie qualitativer Hinsicht führt die verstärkte mitteilungsbezogene Nutzung der Fremdsprache vor allem deshalb zu einer erheblichen Ausweitung der Fremdsprachenkompetenz bei den bilingualen Lernern, weil die fremde Sprache für inhaltliches Lernen, für semantisch-kognitive Durchdringung und Aneignung von Inhalten und für wissenschaftspropädeutische Zwecke verwendet wird. Wolff (1997) macht in diesem Zusammenhang, unter Rückgriff auf psycholinguistische Grundlagenforschung, u.a. eine größere Verarbeitungstiefe auf Seiten der bilingualen Lerner für deren nachhaltige Lernerfolge verantwortlich – wengleich dies mit erheblich größeren Anstrengungen in der L2 verbunden ist. Diese Hypothese wird zur Zeit in dem vom Autor verantworteten DFG-Projekt "Fachlernen und (Fremd-)Sprachlichkeit bei bilingualen und monolingualen Lernern: Aufgabenbasierte Kognition, Kooperation, Kommunikation" geprüft.

Der bilinguale Ansatz führt also weit über die Zielsetzungen und Ergebnisse des regulären Fremdsprachenunterrichts hinaus, indem nun nicht mehr eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit zur Bewältigung von Lebens- und Alltagssituationen (also *Basic Interpersonal Communication Skills* – BICS) vermittelt wird, sondern der Einsatz und die Beherrschung der Zielsprache für die Auseinandersetzung mit kognitiv komplexeren und kontextreduzierten Situationen, in denen es auf fachliche Informations- und Erkenntnisgewinnung, auf Begriffsbildung und Abstraktion, kurz auf intellektuell-akademisch anspruchsvolle Leistungen ankommt (*Cognitive / Academic Language Proficiency* – CALP; Cummins 1978, 1979). Dabei wäre es aber ein Fehlschluss anzunehmen, dass im bilingualen Unterricht ausschließlich fachsprachliche Kompetenz entwickelt und gefördert wird; vielmehr wird durch den ständigen Gebrauch der L2 in vielfältigen diskursiven Kontexten (einschließlich eines breit gespannten *classroom discourse*) auch die allgemeinsprachliche Ausdrucksfähigkeit entscheidend gestärkt, vertieft und ausgebaut.

#### 3.1. Inhalt – Sprache – Kognition

Ganz allgemein geht es beim bilingualen Lernen darum, sowohl die sprachliche als auch die kognitive Entwicklung von bilingualen Lernern optimal zu fördern und dies möglichst integriert, d.h. also im Zuge der Aneignung und Beherrschung von Fachwissen und der Lösung von Sachproblemen zu tun. Im Grunde genommen müssen im

bilingualen Ansatz die kognitiv-konzeptuellen Herausforderungen sowie die sprachlich-operativen Schritte und Hilfestellungen in den Material- und Aufgabenangeboten sowie in den unterrichtlichen Interaktionen so miteinander verknüpft werden, dass daraus Motivation, Leistungsbereitschaft und inhaltliches Lernen im Sachfach entsteht und dies zugleich *spracherwerblich* förderlich ist.

Ausgangs- und Zielpunkt des bilingualen Lernens sind die inhaltlichen Themen, Sachprobleme, Gegenstände und Kategorien in ihrer spezifischen Benennung, Strukturierung, in ihrer Bezugnahme aufeinander, in ihrem Stellenwert für einen bestimmten Ausschnitt von Realität, von Wissen und von Weltkenntnis, wie sie sich in dem Selbstverständnis und der Tradition einzelner Fächer bzw. Disziplinen dokumentieren. Dies erfordert eine Neustrukturierung und wohl auch Reduzierung des fachlichen Wissens auf das Wesentliche, auf die Kernkonzepte und -aussagen (*core content*). Zentrales Versatzstück dieses Wissens sind Prozeduren, mit deren Hilfe dieses Wissen, diese fachlichen Einsichten und Erkenntnisse gewonnen, erweitert und verändert werden. Sie werden vielfach als methodische Kompetenzen oder als fachrelevante Arbeitsweisen (*study skills*) bezeichnet und sind konstitutiver Teil des Sachfachwissens: denn nur, wenn man weiß bzw. nachvollziehen kann, wie eine bestimmte Einsicht gewonnen wurde, ist sie der Überprüfung, der Kritik oder der Veränderung zugänglich. Dies wiederum erfordert eine Fülle von fachsprachlich realisierten, kognitiven Handlungen und Leistungen, die in der deutschen Diskussion in der Regel unter vier Makrofunktionen zusammengefasst werden (Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern, Bewerten). Sie werden als das sprachlich-methodische Grundgerüst (*core processes*) für die Bewältigung der verschiedenen Aufgabenstellungen (von Textverstehen über Detailanalyse bis hin zur begründeten Stellungnahme) über alle bilingual unterrichteten Sachfächer hinweg verstanden.

Im unterrichtlichen Austausch über die prozedural gewonnenen inhaltlichen Informationen, Einsichten und Erkenntnisse kommen dann allgemeinsprachliche, interaktiv-kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Zuge, die ebenfalls zentraler Bestandteil der überindividuellen (kollektiven) Aneignung von Wissen und der Auseinandersetzung mit ihm sind. Alle drei Dimensionen des bilingualen Lernens (Inhalte, Sprache, Kognition) sind gekoppelt an sprachliche oder visuelle Zeichen und Prozesse ihrer Manipulation – wobei das Besondere ist, dass Informationen in fachspezifisch unterschiedlicher Ausprägung nicht nur durch Texte, sondern durch eine Reihe weiterer Darstellungsweisen und symbolischer Repräsentationstypen (wie Bilder, Graphiken, Statistiken, Cartoons usw.) transportiert werden können. Überspitzt formuliert könnte man dennoch sagen, dass Sprache das Rückgrat des Denkens ist, das Medium des mentalen Operierens und des symbolischen Agierens mit Einheiten des Wissens, der Erkenntnis und der Information sowie das kommunikative Mittel des interaktiven Austausches miteinander über dieses Wissen. Im bilingualen Unterricht wird deutlicher als in anderen Fächern, dass jedes Lernen sprachliches Lernen ist und dass sprachliches Lernen zugleich kognitives Lernen bedeutet.

### 3.2 Kognitive Strukturierung des bilingualen Lernens

Damit die Zweitsprache diese zentrale Rolle für alle begrifflich-konzeptuellen Klärungen sowie inhaltlich-kognitiven Prozeduren und Operationen im Rahmen des bilingualen Unterrichts ohne Überforderung spielen kann, bedarf es, wie bereits angedeutet, zweier wichtiger didaktischer Maßnahmen, nämlich erstens einer Reduktion auf zentrale Erkenntnisziele und -inhalte sowie auf zentrale fachliche Aneignungs- und Verarbeitungsweisen sowie zweitens einer gewissen Kleinschrittigkeit in der Bestimmung und im Aufbau von Lern- und Arbeitsweisen zur Lösung bestimmter Aufgaben im Umgang mit Informationsquellen der verschiedensten Art. An dieser Stelle sollen die wichtigsten Gesichtspunkte überblicksartig zusammengestellt werden, die unter kognitiv-prozeduraler Perspektive für eine didaktisch- methodische Strukturierung des bilingualen Lernens und Lehrens von Bedeutung sind.

1. Kernstück einer jeden Didaktik und Methodik bilingualen Lehrens und Lernens ist der Entwurf einer spezifischen Lerntheorie, die beschreibt und erklärt, in welcher Weise sachliches und fremdsprachliches Lernen im bilingualen Unterricht kognitiv zusammenhängen und wie diese Dimensionen theoretisch zu fassen sind.
2. Ganz allgemein geht es bei der Annäherung von Sprach- und Inhaltslernen darum, dass das Verstehen und Aneignen von Sachverhalten nicht nur an die Kenntnis zentraler Konzepte, sondern hochgradig auch an die Entschlüsselung der sprachlichen Form gebunden ist. Umgekehrt ist die Auseinandersetzung mit Sachverhalten und die produktive Bezugnahme auf sie ein interaktiver Prozess, der die zunehmende Beherrschung des lexikogrammatistischen Systems erfordert bzw. voraussetzt.
3. Im Falle des bilingualen Unterrichts geht es auf der Basis von vorausgesetzten allgemeinsprachlichen und alltagskommunikativen Fertigkeiten und Kenntnissen um deren Erweiterung hin zu solchen sprachlichen Handlungsweisen, die fachspezifisches Erkennen und Thematisieren möglich machen (von BICS zu CALP).
4. Methodisch muss in besonderer Weise ausbuchstabiert werden, wie die Begriffsbildung (also die spezifische Fachterminologie sowie die fachsprachlichen Ausdrücke) innerhalb eines bilingual-unterrichteten Sachfaches im Einzelnen erfolgen soll: eher deduktiv oder eher induktiv? Eher vom Lerner und seinem Alltagsverständnis her kommend oder sogleich an der spezifischen Begrifflichkeit orientiert, auf die sich ein Fach, eine Fachdisziplin geeinigt hat?
5. In Erweiterung dieses Problems muss die fachspezifische Borniertheit von Begrifflichkeiten (ihre besondere Zugriffsweise auf Realität) ebenso wie deren kulturspezifische Aufladung thematisiert werden. Dies erfordert ein fachkritisches Vorgehen wie auch eine kontrastive Aufarbeitung fachspezifischer Konzepte (L1 / L2).
6. Die Sprachkompetenz, die im bilingualen Unterricht nötig ist und angestrebt wird, lässt sich als Sprache des verbalen Denkens charakterisieren. Sie dient als das Medium, mit dessen Hilfe eine kognitive Erschließung von Sachverhalten in relativ kontextarmen Situationen erfolgen kann und soll.

7. Jede sprachliche Funktion, die aufgebaut und vermittelt wird, hat somit eine Entsprechung in kognitiver Hinsicht; kognitive Verfahren im Umgang mit Input-Material sowie in der Aktivierung von vorhandenem Vorwissen lassen sich gleichzeitig auch als sprachliche Funktionen auffassen.

8. Aus der Abhängigkeit der Kognition und des Denkens von symbolischen Bezeichnungen und sprachlich geprägten Operationen folgt, dass die fachlich relevanten Arbeitsweisen zugleich sprachliche Handlungen sind, durch die diese Arbeitsschritte vollzogen werden. Es besteht also eine Simultanität zwischen dem Arbeitsschritt, der fachlich angemessen erscheint, und der Beherrschung und Verfügung über eine dementsprechende sprachliche Handlung.

9. Solche fachlich bestimmten Umgangsweisen mit Materialien und Erkenntnissen einer bestimmten Art beziehen sich auf spezifische Voraussetzungen, Begriffe, Benennungen, Verständigungsvorgänge und Kommunikationsprozesse, die allesamt in der Fachtradition verankert sind und damit scheinbar nicht mehr der Explikation bedürfen. Im bilingualen Unterricht jedoch wird ihre Explikation auf dem Wege über die Fremdsprache mehr oder minder erzwungen (Bonnet 1999). Es geht hier um weit mehr als nur um die Vermittlung von Fachvokabular oder Fachterminologie; es geht eher um die Versprachlichung fachlicher Denk- und Erkenntnisweisen, also auch um die Grundlegung wissenschaftspropädeutischer Arbeits- und Handlungsweisen, wie sie sich etwa in den Kategorien *defining*, *describing*, *explaining*, *concluding* und *evaluating* widerspiegeln.

10. Es bedarf dringend einer weiteren Ausformulierung dieser groben Kategorisierungen, die bislang für fachrelevante Arbeitsweisen gefunden worden sind. Diese sind zunächst fachübergreifend formuliert, sodass sich ein Gesamtzusammenhang zwischen allen bilingualen Fächern in einem einheitlichen Bildungsgang ergibt. Gleichzeitig müssen sie aber realistischerweise pro Fach und pro Thema und nicht zuletzt pro Gegenstand und konkreter Handlung weiter differenziert werden.

11. Als Beispiel sei hier die kognitiv-sprachliche Handlung des *Vergleichens* angeführt. Das Vergleichen von unterschiedlichen Gegenständen, Bedingungen, Perspektiven usw. kann kognitiv unterschiedlich komplex und anspruchsvoll ausgeprägt sein; im Grunde genommen gibt es viele Spezifizierungen der allgemeinen kognitiven Kategorie *Vergleich*; die Anwendung des Vergleichsvorgangs auf unterschiedliche Bereiche und Sachverhalte führt letztlich auch zu unterschiedlichen kognitiv-konzeptuellen Qualitäten, die eigentlich präziserweise unter dem Gesamtdach des Vergleichs untergliedert werden müssten.

12. Das Beispiel zeigt, dass wir zum einen kognitiv-prozedurale Kleinschrittigkeit benötigen, um zu mehr methodischen Hilfestellungen für die Lerner zu kommen, zum anderen aber, dass eine Kopplung zwischen allgemeinen kognitiven Verfahren und ihren begrifflich-notionalen Ausprägungen und Konkretisierungen nötig ist. Man kann also die Kategorie des *Vergleichs* nicht leicht einem einzigen bestimmten Anforderungsbereich zuordnen, wie dies etwa die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für die Bezugsfächer der Sekundarstufe II im Lande Niedersachsen zu tun versuchen.

Dort rangiert die Kategorie *to compare* im Anforderungsbereich zwei, während sie ebenso im Bereich eins (für einfaches, beschreibendes Vergleichen) oder drei (für komplexere Vergleichsvorgänge) angesiedelt sein könnte.

13. Dennoch könnte der Gedanke einer Hierarchisierung von kognitiven Anforderungen und involvierten Leistungen bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben(typen) aus dem EPA-Konzept für den bilingualen Unterricht adaptiert werden. Der erste Anforderungsbereich umfasst dort beschreibende und rekonstruierende Leistungen, der zweite analysierende und vergleichende Leistungsanforderungen, der dritte schließlich evaluierende und kommentierende Leistungen. Dabei werden diese Bereiche als hierarchisch miteinander verknüpft betrachtet, d.h. wenn eine Leistung aus dem dritten Anforderungsbereich erwartet und abgefragt wird, dann schließt das notwendigerweise Leistungen aus den beiden unteren Bereich mit ein. Welche Anforderungen warum zu einer bestimmten Komplexitätsstufe gerechnet werden, bleibt allerdings völlig offen. So arbiträr diese Kategorisierungen und Hierarchieebenen insgesamt auch sein mögen, so weisen sie doch in die richtige Richtung für eine fächerübergreifende curriculare Neuorientierung auf kognitiv-sprachfunktionaler Grundlage, so wie es auch das Konzept *Languages across the Curriculum* akzentuiert. In ihm wird die sprachliche Vermitteltheit aller kognitiven Vorgänge und folglich die curriculare Notwendigkeit einer Sprachförderung innerhalb aller Fächer betont.

14. Im Gegensatz zu der hier anvisierten Perspektive einer Ausdifferenzierung von sprachlich-kognitiven Handlungen gibt es in der curricularen Diskussion auch die gegenläufige Tendenz, das Inventar von Sprachhandlungen und kognitiven Prozessen auf ein Minimum zu beschränken und deren Abwandlung und Variation dem einzelnen Lehrer zu überlassen. Vertreter dieses Ansatzes legitimieren dies mit dem Hinweis auf jene Kerninhalte und Kernprozesse, die es durch ständige Anwendung und Wiederholung aufzubauen und sicher zu beherrschen gilt (z.B. Thürmann / Otten 1992). Die Differenzierungen, die meinerseits weiter oben angemahnt wurden, führen aus Sicht dieser Autoren eher zu einem nicht mehr handhabbaren System von Einzelschritten und Einzelverfahren, das in einer Alltagstheorie von Lernern und Lehrern keine Überschaubarkeit und insofern keine Geläufigkeit mehr garantiere. Hier treffen pädagogische Erwägungen und wissenschaftliche Argumente aufeinander.

15. Unter wissenschaftlich-analytischen Gesichtspunkten ließe sich sogar eine weitere Differenzierung sprachlich-kognitiver Handlungen je nach Informationsart oder Input-Typ denken. Hier ist vor allem der differenzielle Umgang mit Informationsarten oder -trägern unterschiedlichster Art (von Statistiken, Graphen, Bildern, Cartoons bis hin zu Texten) von Belang. Im Hinblick auf diese differenzierten Informationsträger einschließlich der verschiedenen Medien sind die o.g. Grobkategorien von Sprachhandlungen einfach zu weitmaschig und bedürfen der Untergliederung (vgl. Heine, erscheint).

16. Allein schon in der Beschränkung auf schriftliche Texte als dominante Informationssorte lässt sich eine Differenzierung je nach Zielsetzung und Bearbeitungsart eines bestimmten Materials vornehmen. Eine Ausformulierung genauer, zu erlernender



und zu beherrschender Teilschritte (etwa bei der Texterschließung oder der Textproduktion, aber auch bei der Rekonstruktion von Textteilen oder der Verknüpfung mit anderen Bedeutungen) wäre also aus meiner Sicht bereits ein großer Gewinn (vgl. Helbig 1999, 2000).

17. Der Sammelbegriff der methodischen Kompetenz bzw. der fachrelevanten Arbeitsweisen (*study skills*), wie er bisher aufgeschlüsselt wurde, scheint mir im Übrigen sowohl die Ebene von einzelnen Lern- und Arbeitstechniken als auch die von zusammenhängenderen Operationen bzw. Handlungssequenzen sowie die von handlungsleitenden Strategien; also mehrere trennbare kognitive Ebenen in aufsteigender Komplexität zu umfassen.

18. Auf der Strategieebene selbst lassen sich beispielsweise Strategien des Lernens, des Erschließens, des Hinzufügens, des Kommunizierens usw. recht unterschiedlichen Planungsarten und damit kognitiven Anforderungen zuordnen, die im bilingualen Unterricht wiederum in unterschiedlichen Versprachlichungsformen und ggf. in unterschiedlichen Sprachen (L1/L2) zu realisieren sind. Andererseits sind alle Strategien, egal worauf sie sich beziehen, in ihrer Umsetzung auf prozedurale Kompetenzen angewiesen; beide besitzen eine sprachliche und eine kognitiv-handlungsmäßige Seite.

19. Schließlich bleibt das metakognitive Nachdenken über die Kognitionen selbst und dessen, was sie leisten, wie sie ineinander greifen, wo ihre jeweiligen Stärken oder Grenzen liegen. Hierzu bedarf es eigener Versprachlichungsangebote bzw. eigener kognitiver Kategorien, die es erlauben, sich über die angeleiteten Lernvorgänge bzw. über den Selbstlernprozess und die dabei angeforderten oder selbständig durchlaufenen Schrittfolgen und Handlungen klar zu werden und sich darüber zu verständigen.

20. Die vorerst letzte Differenzierung wäre auf der Ebene der kommunikativ-interaktiven Prozesse (im Klassenverband, in der Gruppe, in der Partnerarbeit, im inneren Selbstgespräch) und den jeweils darin liegenden kognitiven Anforderungen vorzunehmen. Denn schließlich werden individuelle Lerner in der Regel gebeten, sich über ihre Arbeitsergebnisse zu verständigen, sodass kommunikative Austauschprozesse unterschiedlicher Reichweite und Abstraktion entstehen, in dem nicht nur die gewonnenen Einsichten und Inhalte, sondern auch die (kognitiv-methodischen) Lernwege, Vorgehensweisen und Arbeitsverfahren mit den entsprechenden funktionalen Benennungen eine Rolle spielen. Also muss es sprachliche Stützangebote geben, um eine solche Kommunikation *über* den sachfachlichen Erkenntnis-, Lern- und Reflexionsprozess selbst zu thematisieren.

Die genannten Punkte machen deutlich, dass es im bilingualen Unterricht nicht allein darum geht, sprachlich-terminologische Sicherheit und Sprachrichtigkeit im Hinblick auf die Inhalte des Lernens aufzubauen, sondern dass die Hauptherausforderung darin besteht, kognitiv-konzeptuelle Anforderungen im Umgang mit Sachwissen an Sprachfunktionen generalisierender Art zu koppeln und deren Realisierung fremdsprachlich aufzubauen und sicherzustellen. Ein solches Bestreben kann dann im besten Fall nicht nur zur Vermittlung eines zweiten Codesystems führen, in dem sich der Lerner zunehmend flexibel und sach- wie situationsgerecht ausdrücken kann, sondern zur Überprü-

fung, Erweiterung und Konsolidierung des kognitiven Systems als Ganzes -und zwar auf dem Umweg über die Zweit- oder Fremdsprache vermutlich besser als über die Reflexion von muttersprachlichen Handlungen und Kognitionen, die in der Regel als bekannt vorausgesetzt und dennoch wenig verfügbar sind. In der Verwendung einer Zweitsprache für dieselben Erkenntnisvorgänge sind die intellektuellen Anforderungen zunächst höher, weil die fremde Sprache ein oberflächliches Aneignen, Erkennen oder Drauflosreden über Inhalte erschwert. Deshalb ist die Abfolge von kleineren Schritten in der Erschließung eines Sachverhalts im Kontext des bilingualen Unterrichts so nötig und so erfolgreich, weil auf diese Weise die Mehrzahl der Lerner am Ende das erforderliche kategoriale Wissen besser konstruiert, vernetzt, integriert und behält.

#### **4. Verhältnis von Sprach- und Sachkompetenz: Perspektiven**

Die eben erwähnten Spezifika bilingualen Lernens scheinen einer der Hauptgründe dafür zu sein, dass durch die größere semantische Verarbeitungstiefe der Inhalte auf dem Wege über die Zweitsprache und insbesondere über die Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen, denen die bilingualen Lerner ausgesetzt sind, eine stärkere Konstruktionsaktivität einsetzt, die langfristig ein besseres und lerner verfügbares Ergebnis zeitigt. Die bilingualen Lerner lernen, in der Fremdsprache zu denken, nun aber nicht allgemein und abstrakt, sondern bezogen auf eine Vielfalt von Sachverhalten und Problemstellungen, wie sie aus den einzelnen beteiligten bilingualen Sachfächern resultieren. Insgesamt wird damit ein Potenzial bestärkt und strukturiert, das offenbar bei vielen bilingualen Lernern dazu führt, dass sie sich bereitwillig und selbstsicher über nahezu jedes Thema äußern können und äußern wollen, dass sie die Hemmschwelle des Einmischens in fremdsprachlich geführte Debatten und Fachdiskussionen überwunden oder zumindest abgebaut haben, dass sie sich ein Leben und Arbeiten in und mit einer zweiten Sprache, z.B. mit Englisch als *lingua franca* in einem zusammenwachsenden Europa, vorstellen können.

Es lässt sich festhalten, dass jedes bilinguale Sachlernen explizit immer auch Sprach- und Begriffslernen ist und dass es zugleich das zugrunde liegende kognitive Verarbeitungssystem nutzt und weiter ausdifferenziert, dies jedoch nur, wenn sowohl in der L1 als auch in der L2 ein bestimmter Grad an Sprachbeherrschung erreicht worden ist.<sup>6</sup> Jede Auseinandersetzung mit Realität ist zugleich auch Auseinandersetzung mit Sprache, ist Aneignung, Differenzierung und Präzisierung von sprachlichen Ausdrücken, die ihrerseits Inhalte und Erkenntnisse transportieren. Das gilt für den muttersprachlichen Unterricht ebenso wie für den bilingualen. Jedes Lernen ist demnach auch immer sprachliches Lernen. Die funktional-vermittelnde Rolle von Sprache, insbesondere für kognitiv anspruchsvollere Aufgaben und Problemlösungen, ist deshalb überhaupt nicht zu bestreiten.

Der Mehrgewinn des bilingualen Unterrichts liegt also in weit mehr als einer verbesserten Fremdsprachenkompetenz bei vergleichbarer Sachkompetenz am Ende eines mehrjährigen Bildungsganges. Unter Rückgriff auf meine bisherigen Ausführungen

kann ich hier einiges von dem, was bilingualer Unterricht bestenfalls bewirken kann, stichwortartig und hypothetisch zusammenfassen:

- Veränderte Aneignung und Konstruktion von Wissen.
- Sicherstellung eines verfügbaren fachlich-methodischen Repertoires an Verfahrens- und Aneignungsweisen im Umgang mit Fachinhalten.
- Aufbau bzw. Stärkung eines kognitiv-konzeptuellen Repertoires, das sich auf andere Sachprobleme sowie auf andere Fachzusammenhänge und schließlich auf alles Lernen transferieren lässt (Beispiele in Helbig 2000; sie hebt besonders die Fähigkeiten zur Texterschließung als übertragbare Stärke bilingualer Lerner hervor).
- Verfügen über ein zweit-/fremdsprachliches Repertoire an Ausdrucksmitteln, das zugleich eigenständiges Arbeiten und (Weiter-) Lernen ermöglicht.
- Entwicklung einer (zumindest ansatzweisen) fachlichen Diskursfähigkeit in der Zweit- ebenso wie in der Muttersprache.
- Relativierung der muttersprachlichen Ausdrücke und Sichtweisen durch Kontrastierung mit fremdsprachlichen Begriffen und Ausdrucksformen sowie anderen Zugangsweisen zu Sachproblemen (Sprachreflexion und Relativierung des eigenen Denkens).
- Verstärkte Einsicht in die Rolle von Sprache für operatives Denken, für Begriffs- und Kategorienbildung, für jegliches Lernen.
- Sensibilisierung dafür, dass Lernen und Wissenserwerb ein höchst kommunikativer und interaktiver Vorgang ist (Aushandlung von Bedeutungen, von Kategorisierungen und Erklärungsansätzen, von Relevanz und Bedeutsamkeit, Dynamik von Paar- und Gruppenarbeit usw.).
- Erhöhte Motivation und Bereitschaft zum (außerschulischen wie lebenslangen) Weiterlernen, zum Selbstlernen, zur Selbsttätigkeit, die im idealen Fall zur Entwicklung entsprechender Strategien in Richtung auf Lernerautonomie führt.

All diese zusätzlichen Aspekte und Dimensionen von bilingualem Unterricht stützen sich gegenseitig durch die verschiedenartigen Problembearbeitungen sowie über alle bilingual unterrichteten Sachfächer hinweg. Sie machen im weiteren Sinne den *Bildungswert* des bilingualen Unterrichts aus (Cummins 1999, Vollmer 2002a). Dass es sich dabei z.T. eher um Zielformulierungen als um Ergebnisbeschreibungen handelt, tut der richtigen Perspektive keinen Abbruch. Entscheidende empirische Nachweise stehen zwar noch aus; aber die Perspektiven für eine systematische Erforschung der genannten Zusammenhänge liegen vor (vgl. Abendroth-Timmer et al. 2004).

An kritischen Stimmen fehlt es nicht, gerade was das punktuelle Auseinanderklaffen von Sachfach- und Sprachkompetenz bei manchen bilingualen Lernern angeht. So drängt z.B. Gröne (1997) mit Nachdruck auf Realitätssinn und Bescheidenheit, wenn es um Zielformulierungen und die Bewertung der Vorteile bilingualen Lernens geht. Sie hat aus ihrem Unterrichtsalltag (Geographie/Englisch, Kl. 7-13) eine große Anzahl von problematischen Schülerformulierungen gesammelt, die sie in fünf Gruppen einteilt: 1. Notlösung Deutsch, 2. Interferenz Deutsch / wörtliche Übertragung, 3. Fachvokabular bekannt, Fehler in allgemeiner Sprache / Formenlehre, 4. Lösungs-

versuche ohne passendes Fachwort und 5. Sprachlich richtig, aber Aussage falsch. Sie kommt zu folgendem generalisierenden Schluss:

Tatsache ist, daß es oft wenig Korrespondenz zwischen Sprach- und Sachkompetenz gibt. Es gibt Schüler mit ausreichenden Leistungen in Englisch als Fremdsprache und guten bis sehr guten Leistungen in Geographie und umgekehrt (was allerdings seltener ist). Es gibt Schüler, die relevante Aussagen mit dürftigen sprachlichen Mitteln machen, ebenso wie solche, die flüssig sprechen und glatt formulieren, aber sachlich Irrelevantes oder Falsches sagen. (Gröne 1997: 49)

Sollten diese Beobachtung auch von anderen bilingualen Lehrpersonen geteilt werden, stellt sich natürlich verschärft die Frage: Muss nicht doch mehr Gewicht auf das Fachlernen und die Entwicklung von sachfachlich richtigen Vorstellungen und Konzepten gelegt werden statt auf zweitspracherwerbliche Perspektiven, wie sie in meinem Beitrag favorisiert werden? Ist es möglich, dass durch zu viel Betonung der Spracharbeit und der sprachlichen Entwicklung bei bilingualen Lernern ein Überhang an sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten aufgebaut wird, der dann zu leeren Hülsen und sozusagen ungefüllten Routinen führen kann, die nur eine Scheinkompetenz ausmachen, nicht jedoch Sprache als Medium der reflektierten und inhaltlich präzisen Mitteilung nutzen? Sollte diese Frage mit ja beantwortet werden und sollte diese Gefahr in der Tat von repräsentativer Bedeutung sein, wären methodisch entsprechende Gegenmaßnahmen zu ergreifen, sodass eine solche papageienhafte Verwendung von Sprache ohne angemessene inhaltliche Aussage mit schlechten Noten entmutigt wird. Denn sonst besteht die Gefahr der Gefangenheit in reinen Standardausdrücken, in erlernten Formeln, die ohne große Variation angewandt und eingesetzt werden. Diese Gefahr ist angesichts der episodischen Berichte von bilingualen Lehrern (selbst über mündliche Abiturprüfungen) nicht ganz von der Hand zu weisen. Sie ist jedoch meines Erachtens eher Ausdruck von zu wenig und gerade nicht von zu viel fachbezogener Spracharbeit im bilingualen Unterricht.

Sach- und Sprachlernen sind nicht gegeneinander auszuspielen: bilinguale Lerner brauchen beides, und zwar eng bezogen aufeinander. Der bilinguale Lehrer muss sowohl das Fachwissen und die fachliche Methodenkompetenz als auch das Sprachwissen und den Zweitspracherwerb gezielt fördern. Im Einzelfall brauchen wir, je nach Sachfach und Lernstufe, sogar Inseln der expliziten sprachlichen Stützarbeit bis hin zur Fokussierung auf syntaktische und textuelle Merkmale und Anforderungen (vgl. genauer Vollmer, in diesem Band) – wenn wir nicht die Chancen, die im bilingualen Unterricht stecken, ungenutzt vorübergehen lassen wollen. Dies erfordert mehr Zeit, als dem bilingualen Unterricht bislang zugewiesen ist. Damit wird deutlich, dass es in Zukunft verstärkt zu einer Kooperation zwischen dem bilingualen Unterricht und den Fremdsprachenfächern, aber auch den Sachfächern (und der in ihnen eingebetteten Didaktik und Methodik) kommen muss. Bilingualer Unterricht ist und bleibt beides: Inhaltslernen ebenso wie Sprachlernen!

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Diese Einschätzung teile ich mit Wolff (1997), der bezogen auf bilingualen Unterricht hier zu Lande diese Perspektive zwar nicht als Beschreibung vorhandener Praxis, wohl aber als tendenziell angelegtes, zu nutzendes Potential bzw. als Zukunftsvision charakterisiert hat (positiv belegt durch projektorientierte Ansätze des bilingualen Lernens bei Vollmer 2002, kritisch dagegen Decke-Cornill 1999).
- <sup>2</sup> Meine eigenen Erkenntnisse stützen sich u.a. auf eine 6-monatige Tätigkeit als bilingualer Lehrer in Klasse 9 und 11 im Fach Politik / Englisch an einem Osnabrücker Gymnasium sowie auf vielfältige Unterrichtsbeobachtungen und Hospitationen in bilingualen Klassen.
- <sup>3</sup> Es gibt verschiedene Überlegungen zur Auflockerung bzw. Überwindung der Dominanz des Englischen und zur Einbeziehung anderer Fremdsprachen für bilingualen Sachfachlernen auch mit der Perspektive, dass andernfalls keine wirkliche Mehrsprachigkeit entwickelt werden kann, sondern höchstens eine gut entfaltete Zweisprachigkeit im Englischen (Decke-Cornill 1999, Lamsfuß-Schenk / Wolff 1999). Man darf allerdings die beiden Ziele nicht gegeneinander ausspielen, da die Lerner als zukünftige Bürger Europas sowohl eine hochgradig ausgeprägte Kompetenz in einer Zweitsprache benötigen als auch potenziell mehrsprachig werden müssen.
- <sup>4</sup> Dies erklärt seine dreißigjährige Erfolgsgeschichte – allerdings mit erheblichen Einschränkungen und ungelösten Problemen, welche bildungspolitisch zunächst hinter den positiven Ergebnissen zurücktraten oder zumindest nicht in derselben Weise öffentlich thematisiert, teilweise vielleicht sogar unterdrückt wurden.
- <sup>5</sup> Die Vertreter einer solchen Auffassung überwiegen m.E. zur Zeit, sowohl unter den bilingual Unterrichtenden als auch in der Kultusbürokratie. Entsprechend werden in den Rahmenrichtlinien für das Fach Englisch auf der Sekundarstufe II (z.B. MSWWF NRW 1999) die spracherwerbliche Nähe sowie die inhaltlichen und arbeitsmethodischen Berührungspunkte und Überschneidungsbereiche zwischen dem bilingualen und dem Fremdsprachenunterricht so gut wie gar nicht angesprochen.
- <sup>6</sup> Es handelt sich hier um die sog. Schwellen-Theorie (Cummins 1979), auf die ich jedoch nicht näher eingehen will, weil sie für die deutschen bilingualen Lerner als erfüllt angenommen werden kann (vgl. hierzu im Detail Niemeier in diesem Band, S 27f.).

## Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (2004): „Didaktiken im Dialog – Für eine integrative Didaktik des Bilingualen Unterrichts“. In: Breidbach, S. & Bonnet, A. (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang, 13-27.
- Bibeau, Gilles (1984): "No easy road to bilingualism". *Language and Society* 12/4: 44-47.
- Bonnet, Andreas (1999): "Begriffliches Lernen im bilingualen Unterricht Chemie". *Englisch* 34(1): 3-8.
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht – Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bredenbröker, Winfried (2000): *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch Bilingualen Unterricht. Eine Empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Brisk, Maria Estela (1998): *Bilingual Education – From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burmeister, Petra (1997): "Untersuchungen zum verstärkten Vorlauf in 5. Klassen deutsch-englischer bilingualer Gymnasialzweige in Schleswig-Holstein". In: Wendt, Michael / Zydaniß, Wolfgang (Hrsg.) (1997): 248-256.

- Cummins, Jim (1978): "The cognitive development of children in immersion programs". *Canadian Modern Language Review* 34: 855-883.
- Cummins, Jim (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- Cummins, Jim (1996): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (1999): "Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion". [Online-Ms] siehe Website von Cummins.
- Decke-Cornill, Helene (1999): "Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52(3): 164-170.
- Doughty, Catherine / Williams, Jessica (Hrsg.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, Heidi / Burt, Marina (1974): "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24: 37-52.
- Ernst, Manfred (1995): "Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht". *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 42(3): 258-264.
- Genesee, Fred (1987): *Learning Through Two Languages*. Rowley, MA: Newbury House.
- Glaap, Albert-Rainer (1997): "Der bilinguale Schulversuch an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven, Erfahrungen, Konsequenzen". In: Wendt, Michael / Zydatis, Wolfgang (Hrsg.) (1997): 257-267.
- Gröne, Helga (1997): "We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class." In: Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (1997): 44-49.
- Harley, Birgit (1993): "Instructional strategies and SLA in early French immersion". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 245-260.
- Harley, Birgit et al. (Hrsg.) (1990): *The Development of Bilingual Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, Lena (erscheint): *Kognitive Prozesse bilingualer Lerner bei der fremdsprachlichen Bearbeitung von Fachinhalten*. Dissertation (abgeschlossen) Osnabrück: Universität.
- Helbig, Beate (1999): "Forschungsprojekt: Textarbeit im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht. Eine deskriptiv-interpretative Studie." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10(2): 304-307.
- Helbig, Beate (2000): *Das bilinguale Sachfach Geschichte: Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Johnson, R. Keith / Swain, Merrill (Hrsg.) (1997): *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kowal, Maria / Swain, Merrill (1997): "From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom?". In: Johnson, R. Keith / Swain, Merrill (Hrsg.) (1997): 284-309.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London / New York: Longman.
- Krechel, Hans-Ludwig (1995): "Inhaltsbezogene Spracharbeit im bilingualen Sachfach Erdkunde". *Triangle* 13: 95-112.
- Krechel, Hans-Ludwig (1999): "Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4/2: 1-9.
- Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) (1995): *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht – Sekundarstufe I: Erdkunde*. Frechen: Ritterbach.

- Lambert, Wallace E. / Tucker, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie / Wolff, Dieter (1999): "Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum *state of the art*". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4/2: 1-8.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): „Andere Sprache – andere Geschichte? Veränderung des Geschichtslernens durch den Gebrauch einer Fremdsprache“. In: Voss, B. / Stahlheber, E. (Hrsg.), *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 173-181.
- Marsh, David / Marsland, Bruce (Hrsg.) (1999): *Content and Language Integrated Learning: CLIL Initiatives for the Millenium*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, David / Maljers, Anne / Hartiala, Aini-Kristiina (2001): *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) des Landes NRW (Hrsg.) (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Otten, Edgar (1999): "Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n)". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4/2: 1-18.
- Otten, Edgar / Wildhage, Manfred (2003): „Content and Language Intergrated Learning“. In: Wildhage, M. / Otten, E. (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 12-45.
- Rebuffot, Jacques (1993): *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Québec: Centre Educatif et Culturel.
- Swain, Merrill (1993): "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough". *Canadian Modern Language Review* 50: 158-164.
- Swain, Merrill (1998): "Focus on form through conscious reflection". In: Doughty, Catherine/ Williams, Jessica (Hrsg.) (1998): 64-81.
- Swain, Merrill / Lapkin, Sharon (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, Merrill / Lapkin, Sharon (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics* 16: 371-391.
- Thürmann, Eike / Otten, Edgar (1992): "Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3(2): 39-55.
- Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (1997): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung / Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.
- Vollmer, Helmut J. (1992): "Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3(2): 5-38.
- Vollmer, Helmut J. (1998): "Lerner- und Handlungsorientierung im Bilingualen Sachfachunterricht". In: Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen. Lehrerausbildung in der Diskussion*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 291-304.
- Vollmer, Helmut J. (1999): "Priorities for developing content and language integrated learning (CLIL) in Europe after 2000: From bilingualism to multilingualism". In: Marsh, David / Marsland, Bruce (Hrsg.) (1999): 118-121.
- Vollmer, Helmut J. (2000): "Zweitspracherwerb ist Interaktion". In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interaktion als Gegenstand der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 258-270.

- Vollmer, H. J. (2002a): „Fremdsprachen als Arbeitssprachen – Herausforderungen für Theorie und Praxis“. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 209-221.
- Vollmer, H. J. (2002b): „Project Orientation in Content and Language Integrated Learning“. In: Finkbeiner, C. (Hrsg.), *Wholeheartedly English: A Life of Learning: Festschrift für Johannes-Peter Timm zu seinem 60. Geburtstag*. Berlin: Cornelsen, 235-251.
- Vollmer, H. J. (2003): *Fachlernen und (Fremd-)Sprachlichkeit im Bilingualen Unterricht: Aufgabenbasierte Kognition, Kooperation, Kommunikation*. Osnabrück: Universität Osnabrück (DFG-Forschungsantrag, genehmigt; 35 Seiten).
- Vollmer, H. J. (2004): „(Fremd-)Sprachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht“. In Bonnet, A. & Breidbach, S. (Eds.), *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang, 63-64.
- Vollmer, H. J. (2005): Fachliche Kommunikationsfähigkeit als integrativer Teil von Fachkompetenz. (Vortrag, gehalten auf dem Kieler Kompetenz-Workshop „Biologie im Kontext“, IPN-Universität Kiel, 16.-17. Juni, 2005).
- Wendt, Michael / Zydatiŕ, Wolfgang (Hrsg.) (1997): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer.
- Wildhage, Manfred (1999): "Zehn Jahre Bilingualer Unterricht in Niedersachsen: Eine Zwischenbilanz." *Mitteilungsblatt des FMF, Landesverband Niedersachsen* 14(1): 4-9.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache – Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, Henning et al. (1996): "Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7(1): 15-42.
- Wolff, Dieter (1997): "Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung". In: Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): *Initiativen für den Fremdsprachenunterricht an Hamburger Gymnasien*. Dokumentation der Fachtagung vom 23.-26. April 1997. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, 45-53. (Auch in Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (1997): 50ff.). (Online)
- Zydatiŕ, Wolfgang (1997): *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule*. Gutachten für den Schulversuch der "Staatlichen Europa-Schule Berlin". Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. (Überarbeitete Fassung erschienen unter dem Titel: *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. München: Hueber 2000).
- Zydatiŕ, Wolfgang (2004): „Überlegungen zur fächerübergreifenden Evaluation des bilingualen Unterrichts: Textkompetenz als Schlüsselqualifikation fremdsprachigen Sachfachlernens“. In Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang, 91-102.
- Zydatiŕ, Wolfgang (2005): „Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts“. *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 34: 156-173.
- Zydatiŕ, Wolfgang (2007): *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt: Lang.



# Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?

*Eike Thürmann*

## 1. Das Dilemma des bilingualen Fachunterrichts

Das Dilemma des bilingualen Fachunterrichts lässt sich kurz und knapp identifizieren als Diskrepanz zwischen den fremdsprachlichen und den kognitiven Möglichkeiten der Lernenden in den Sachfächern. Dazu Gröne (1997: 45) mit Beobachtungen aus der unterrichtlichen Praxis:

Wie gehen die Lernenden, die diese Diskrepanz verspüren, damit um? Häufig verstummen sie einfach oder sagen viel weniger als sie wissen, weil sie deutsche Beiträge vermeiden (wollen), wohl auch als Makel empfinden. Das Angebot "das kannst du ruhig auf Deutsch sagen" wird meist ignoriert. Der Wechsel zwischen Muttersprache und Fremdsprache wird eher als störend denn als Hilfe empfunden. Nach meinen Beobachtungen wollen die Siebtklässler schon nach der Einführungsphase möglichst ausschließlich die Fremdsprache benutzen, obwohl L2 für sie eine deutliche Einschränkung ihres Mitteilungsbedürfnisses und ihrer Sprechbereitschaft bedeutet. Sie wollen inhaltliche Aussagen machen und tun dies, ohne sich viel Gedanken um die sprachliche Korrektheit zu machen.

Die Problemstellung ist hinlänglich bekannt. Es gibt darauf eine Vielzahl von Reaktionen:

- Der Experte mit direkter oder erlesener Kenntnis der Evaluationsergebnisse kanadischer Immersionsmodelle tröstet: "Nur Geduld. Am Anfang ist die Progression im bilingualen Fachunterricht langsamer, und bei den Ergebnissen muss man Abstriche machen. Am Ende ist die Effektivität des Lernens dem L1-geführten Fachunterricht gleichwertig, wenn nicht überlegen. Das liegt daran, dass Erkenntnisse und Methoden des Fachunterrichts in der Fremdsprache klarer und einfacher präsentiert werden können als im überdifferenzierten und nuancenreichen Gebrauch von L1."
- Der "aufgeklärte" Fachlehrer: "Damit muss man rechnen, und so schlimm ist das auch nicht. Es veranlasst uns, inhaltlich und didaktisch zu reduzieren und nur das Wesentliche zum Gegenstand des Unterrichts zu machen."
- Die Pädagogin: "Meine Schülerinnen und Schüler werden gut mit den sprachlichen Problemen des Fachunterrichts fertig. Sie sind aufgeweckt, motiviert, konzentriert und leistungsbereit." Dazu der Schulleiter: "Kein Wunder. Mit diesem Ziel haben wir die Schülerinnen und Schüler auch ausgewählt und die Elternberatung durchgeführt."
- Der Fachlehrer, der nicht zugleich auch Fremdsprachenlehrer ist, entlastet sich so: "Wir fangen mit einem sehr geringen Unterrichtsanteil in der Zielsprache an. Zunächst ist es nur eine Unterrichtseinheit pro Halbjahr. Über die Jahre steigern wir dann diesen Anteil."

- Ein Ministerialbeamter des Landes A: "Systembedingte Lerndefizite in einem Unterrichtsfach? Das kann es bei uns nicht geben. Also, wir unterrichten das Sachfach zuerst mit zwei Wochenstunden in Deutsch, dann mit einer Wochenstunde in der Fremdsprache, wobei wir die interkulturellen und kulturspezifischen Anteile in der Zielsprache verstärken. Der Fachunterricht ist also zweisprachig (bilingual), da entstehen keine Defizite."
- Ministerialbeamtin des Landes B: "Defizite? Bei uns auch nicht. Wir erweitern im ersten Jahr den bilingualen Fachunterricht um eine Wochenstunde. Das kompensiert mögliche Defizite im Fachlichen."

Diese Liste ließe sich beliebig weiterführen. Die meisten Strategien, dem Dilemma des bilingualen Unterrichts zu begegnen, greifen nicht auf die Prozesse des Lehrens und Lernens zu, sondern versuchen, Probleme auf organisatorischem (Schülerselektion, Einsatz des *assistant teacher*, Verstärkung der Unterrichtszeit) oder auf didaktischem Wege (Reduktion auf das Wesentliche, Verlagerung der Progression) zu lösen. Angesichts dieser Problemlösungsstrategien ist die Einschätzung von Wolff (1997: 50) immer noch aktuell (vgl. gleichwohl Breidbach 2007):

Sofern ich zu erkennen vermag, unterliegt dem bilingualen Sachfachunterricht bisher noch keine auf ihn zugeschnittene Theorie des Lernens, und auch in der Didaktik ist man über erste experimentierende Versuche noch nicht hinaus. Trotz der fortschrittlichen Grundkonzeption baut der bilinguale Sachfachunterricht noch in hohem Maße auf traditionellen didaktisch-methodischen Vorstellungen auf, dies gilt sowohl für die sprachliche wie auch für die Sachfachkomponente.

Jede Form von praktischem unterrichtlichen Handeln – und auch der bilinguale Sachfachunterricht ist eine Form praktischen unterrichtlichen Handelns – bedarf einer unterliegenden Theorie, durch die abgesichert wird, daß das, was im Klassenzimmer geschieht, auch lerntheoretisch sinnvoll ist, daß es pädagogisch angemessen ist und zum gewünschten Ergebnis führt. Eine solche Theorie sollte auch Wege zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Praktizierten weisen.

So lange im Fachunterricht Grundströmungen der lehrer- und wissensorientierten Instruktion vorherrschen, so lange ist die Kluft zwischen den fremdsprachlichen und den kognitiven Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler relativ leicht überbrückbar, da die obligatorischen Unterrichtsinhalte von den Lehrkräften oder von den Lernmittelverlagen fremdsprachlich vor- und aufbereitet werden können. In einem Unterricht dieser Art grenzt die Konzentration auf abfragbares Fachwissen – meist geknüpft an die unterrichtsdominante Arbeit mit dem Lehrwerk – die Vielfalt möglichen Sprachhandelns im Fachunterricht sowie die damit verbundenen Textsorten und Sprechakte sehr stark ein. Erwünschtes sprachliches Handeln ist weitgehend vorhersehbar: Es geht in erster Linie um das Verstehen didaktisierter Texte und um die knappe wissensbezogene mündliche und schriftliche Beantwortung von Lehrerfragen. Verständlich, dass für diese Form von Unterricht das hauptsächlich fremdsprachliche Problem im Lehren und Lernen der fachbezogenen Begrifflichkeit besteht.

Nun gehört diese Art von Unterricht – bei optimistischer Sichtweise der Praxis – der Vergangenheit an. Auch in den Sachfächern haben arbeits-, handlungs- und schü-

lerorientierte Verfahren Einzug gehalten. Gruppen- und Projektarbeit sind durchaus üblich; authentische Texte und moderne Medien werden eingesetzt; Rollenspiele und Simulationen gehören ebenfalls zum unterrichtlichen Alltag wie das Bearbeiten längerfristig gestellter komplexer Aufgaben. Kurz: wie im Fremdsprachenunterricht so vollzieht sich auch in den Sachfächern unter dem Einfluss reformpädagogischer oder lerntheoretischer Konzepte der Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion. Für den bilingualen Fachunterricht hat diese Entwicklung entscheidende Konsequenzen, denn die fremdsprachlichen Anforderungen bei "offenen Unterrichtsformaten" sind um ein vielfaches komplexer als bei unterrichtlicher Instruktion.

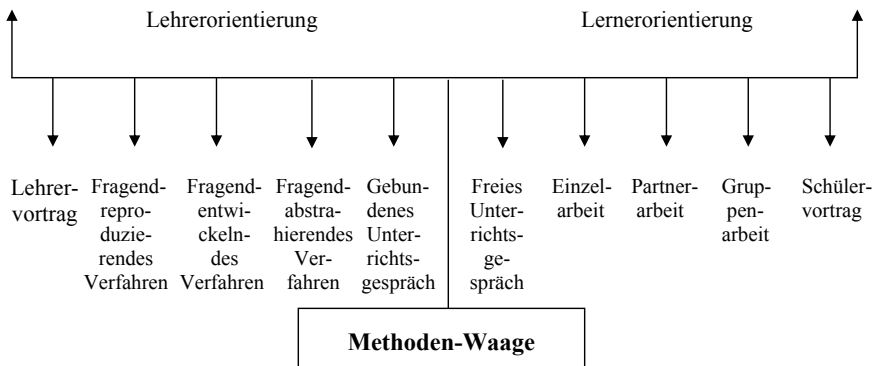
Wie wird nun die Suche nach einer Unterrichtstheorie bzw. einer spezifischen Unterrichtsmethodik für den bilingualen Fachunterricht angegangen? Drei grundlegende Positionen lassen sich aus der Literatur herausarbeiten, die ich hier jeweils mit einer Stimme belegen möchte:

**1.1. Position A: Es besteht kein besonderer Handlungsbedarf**

Die Frage, ob es eine eigenständige Methodik<sup>1</sup> für den bilingualen Fachunterricht gebe, wird von Nando Mäsch (1996), der die deutsch-französischen bilingualen Bildungsgänge an Gymnasien über Jahrzehnte gefördert und begleitet hat, mit Blick auf Unterrichtsformen glatt verneint. Er geht dabei von zwei Leitsätzen aus:

- Erlaubt ist, was der Sache dient und dem Schüler nicht schadet; Leitsatz der Utilität nach Kronenberg (1993) – wobei mit "Sache" der bilinguale Fachunterricht gemeint ist.
- Für das bilinguale Lehren und Lernen gibt es keine anderen Unterrichtsformen als die heute für guten schulischen Unterricht allgemein bekannten; Leitsatz der Generalität (Mäsch 1996: 1f.).

Mäsch präsentiert dann eine "Methoden-Waage" mit Abstufungen zwischen Lehrerorientierung und Lernerorientierung, über die man heftig diskutieren könnte, denn solche Arbeitsformen wie "Einzelarbeit" oder "Schülervortrag" müssen nicht notwendigerweise schülerorientiert angelegt sein.



Mäsch (1996: 4) geht dann die einzelnen Arbeitsformen durch und kommentiert sie mit spezifischen Hinweisen auf den bilingualen Fachunterricht, z.B. "Lehrervortrag" als Arbeitsform für den bilingualen Fachunterricht:

Im bilingualen Unterricht ist der latente Wortschatz der Lerner von großer Bedeutung. Die Lehrenden können ihn durch den Lehrervortrag gezielt erweitern und mit prospektiver Zielsetzung vor dem Absacken bewahren, um ihn bei Bedarf zum aktiven Wortschatz zu erheben. Die Frequenz und die Kollokationen der latent zu legenden und zu erhaltenden Lexeme und Strukturen müssen von den Lernenden möglichst bewußt und systematisch eingesetzt werden.

Schließlich fasst er so zusammen:

Hinsichtlich des Teilbereichs der Unterrichtsformen ist der augenblickliche Erkenntnisstand, daß es im bilingualen Unterricht keine anderen als die auch im muttersprachlichen Unterricht angeratenen und gängigerweise benutzten Unterrichtsformen gibt, daß aber unter der Kondition von Fremdsprache als Vehikularsprache bei der Anwendung der bekannten Unterrichtsformen spezifische Aspekte berücksichtigt werden müssen (Mäsch 1996: 14).

## **1.2. Position B: Immersion ist die Methode des bilingualen Fachunterrichts**

Was Wode (1995) zum Stichwort "Lehrmethode" zu sagen hat, kann ebenfalls kaum als Grundlegung einer Unterrichtsmethodik für den bilingualen Fachunterricht gelten. Er eröffnet die kurze einschlägige Passage in seiner werbenden Darstellung von Immersion und bilingualem Unterricht zwar vielversprechend – "Die Art, wie der Unterricht gestaltet wird, spielt eine ganz entscheidende Rolle." (Wode 1995: 151) – kommt dann zu der Feststellung, dass interaktionsorientierter und schülerorientierter Unterricht zu besseren Ergebnissen führen als lehrerzentrierter. Das gilt natürlich – wie er selbst einräumt – für den Fremdsprachenunterricht schlechthin, möglicherweise für jede Form von Unterricht. Zumindest deutet er für die Beschäftigung mit der Unterrichtsmethodik Potential an: "...können die Ergebnisse von interaktions- und schülerzentriertem Unterricht, wie er bei IM [= Immersion, E.T.] üblich ist, noch verbessert werden, wenn Erklärungen und Korrekturen durch die Lehrkraft mitgeboten werden. Unklar ist z.Zt., in welcher Weise diese Aspekte am geschicktesten verbunden werden." (Wode 1995: 152)

## **1.3. Position C: Immersion funktioniert – aber nicht ohne spezifische unterrichtsmethodische Unterstützung**

Edgar Otten (1993: 50) gehört zu den wenigen, die unmissverständlich eine Methodik des bilingualen Fachunterrichts fordern:

For better or worse, immersion programmes in Canada, in the United States or in Australia have shown that "immersion works o.k.". But does it work for learners who normally have very little contact with the foreign language outside school and who are often instructed by non-native speakers of the language? Can the bilingual content-specific subjects rely on the immersion strategy and its methodology? I will make a case for the need of a content-specific methodology in bilingual education that might underpin or complement the traditional immersion strategy of the subject-specific classroom....

Ich selbst schließe mich der Position Ottens an. Für mich ist Immersion keine Methode, sondern eher fachpädagogisches *Laissez-faire* und damit eher die Negation einer Unterrichtsmethodik. Die Nachfrage nach einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht ist spätestens seit dem Zeitpunkt unabweisbar, an dem der bilinguale Unterricht nicht mehr Privileg einiger weniger Gymnasien ist bzw. einiger weniger Schülerinnen und Schüler an einigen wenigen Gymnasien, die mit Lehrerinnen und Lehrern zu tun haben, die seit vielen Jahren Erfahrungen mit bilingualem Unterricht sammeln konnten. Inzwischen hat sich bilingualer Fachunterricht den Weg in den *Mainstream* unseres Bildungssystems gebahnt und damit auch in den mittleren Begabungs- und Leistungsbereich der Schülerinnen und Schüler.

Schaut man durch die Ergebnisberichte der größeren internationalen Fachtagungen zum bilingualen Unterricht, dann erkennt man durchaus ein massives Interesse an methodischen Fragen. So gab es bei der von der *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* organisierten Konferenz 15 Workshops, die die folgenden methodischen Aspekte thematisierten:

- Subject-specific skills as part of "bilingual" methodology
- Mapping terra incognita: a look at methodology in the bilingual classroom
- The problem of didactic material in the bilingual classroom
- Methodology: language support in bilingually taught subjects
- Early bilingual education: some teaching strategies

Diese in letzter Zeit verstärkte Fokussierung auf Methoden hat durchaus verständliche Gründe:

- Sie liegt einmal darin, dass an unterschiedlichen Stellen in Europa didaktisches Material für den spezifischen Einsatz im bilingualen Fachunterricht entwickelt wird und
- zum anderen darin, dass auf Hochschul- und Seminarebene spezielle Lehrerausbildung für den bilingualen Fachunterricht organisiert wird.

In beiden Fällen sind dezidierte unterrichtsmethodische Aspekte grundlegend für konkrete Realisierungen.

## **2. Ausgangspunkte für den Entwurf einer Methodik des bilingualen Fachunterrichts**

Als ersten Ausgangspunkt für Überlegungen zu einer Methodik des bilingualen Fachunterrichts wähle ich drei Methoden-Definitionen aus dem Theorieband von Meyers (1987: 45ff.) zweibändigem Standardwerk:

Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.

Das methodische Handeln von Lehrern und Schülern besteht aus der zielgerichteten Arbeit, sozialen Interaktion und sinnstiftenden Verständigung.

Unterrichtsmethodische Handlungskompetenz von Lehrern und Schülern besteht in der Fähigkeit, in immer wieder neuen, nie genau vorhersagbaren Unterrichtssituationen zielorientiert, selbständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu arbeiten, zu interagieren und sich zu verständigen.

Kein Zweifel: Das ist eine deutliche Absage an Instruktionpädagogik. Lehren und Lernen dienen der Aneignung von Wirklichkeiten, und es geht um entdeckendes, erforschendes, handelndes Lernen – allerdings unter den Bedingungen der Institution von Schule. Und damit kommen wir wieder zum eigentlichen Thema.

Die Institution, von der wir reden, ist die deutsche Fächerschule. In dieser Schule darf nicht einmal der Verdacht aufkommen, dass das eine Fach Dienstmagd des anderen Faches sei – wenn auch nur temporär. Nichts kann prinzipiell den eigenständigen Anspruch eines Faches schmälern. Selbst wenn man sich ein anderes System gut vorstellen kann, in dem die horizontalen Verbindungen zwischen den Fächern und Lernbereichen unter Wirklichkeitsbezügen stärker zur Geltung kommen, so sollte aus Gründen bildungspolitischer Akzeptanz bilinguales Lehren und Lernen zunächst unter dem Anspruch der Normalität eines muttersprachlich geführten Faches gedacht und projiziert werden. Das hat zur Folge, dass die Komplexität des Sprachhandelns in einem modern geführten Fachunterricht wie Geschichte im Prinzip nicht auf die Progression des Fremdsprachenunterrichts abgestimmt werden kann, auch nicht wenn beide Fächer in den Händen derselben Lehrerin bzw. desselben Lehrers liegen.

Wer den Fachunterricht unter das Primat des Fremdspracherwerbs stellt und den prinzipiellen eigenen Anspruch des Fachunterrichts schmälert, wird unter den gegebenen institutionellen Bedingungen die quantitative Erweiterung bilingualer Bildungsgänge gefährden. Die fachliche Rollenteilung ist klar und für die Projektierung einer Methodik des bilingualen Fachunterrichts einzuhalten. Gröne (1997) hat dies für ihre Schülerinnen und Schüler auf die bemerkenswert deutliche Formel gebracht: "*We speak English in our Geography class, and we learn English in our English class.*"

Die Auseinandersetzung mit den institutionellen Faktoren einer Unterrichtsmethodik für den bilingualen Fachunterricht führt uns zu mehreren grundlegenden Bedingungen, die an eine solche Methodik zu knüpfen sind:

- Eine Methodik des bilingualen Fachunterrichts muss gewährleisten, dass so viel unterrichtliche Lernzeit wie irgend möglich auf das eigentliche Anliegen des Fachunterrichts verwendet werden kann und muss aus diesem Grund so intensiv wie möglich Transfer-Leistungen aus anderen Fächern und Lernbereichen nutzen.
- Der bilinguale Fachunterricht ist darauf angewiesen, dass im Fremdsprachenunterricht die sprachlichen Voraussetzungen für die Koordinierung von Arbeit, für soziale Interaktion und sinnstiftende Verständigung so grundgelegt sind, dass sie sich in ihrer allgemeinen Form durch intensiven Gebrauch ohne systematische Hilfe immer weiter fachlich ausdifferenzieren können.

- Da die sprachlichen Mittel (allgemeiner Wortschatz, Grammatik, Fachsprache), Arbeitsweisen, Textsorten/Medien, Sprechakte in einem offenen und handlungsorientierten Fachunterricht nicht zuverlässig vorhersagbar und möglicherweise nicht für alle Schüler zu gleichen Zeitpunkten von gleicher Bedeutung sind, müssen die Schüler über fremdsprachliche Arbeits- und Lerntechniken verfügen, die ihnen selbständiges Arbeit auch ermöglichen.

Wählt man als komplementären Ausgangspunkt für Überlegungen zu einer Methodik des bilingualen Fachunterrichts Wolffs (1997) Aufarbeitung lernpsychologischer Erkenntnisse, kommt man zu einer Bestätigung der oben formulierten Bedingungen an eine solche Methodik:

- Wenn es stimmt, dass die realen Sachfachinhalte ein größeres Interesse und damit eine höhere Involviertheit der Lernenden bewirken und man deshalb von einer tiefer gehenden Verarbeitung als im herkömmlichen Sprachunterricht ausgehen kann, warum sollte man dann in größerem Umfang sachfachliche Lernzeit für das systematische sprachliche Lernen umwidmen?
- Wenn es stimmt, dass Authentizität einer sinnhaften Interaktion sprachlernfördernder ist als es die pseudorealen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts sind, warum dann nicht alle notwendigen Vorkehrungen treffen, dass diese Interaktion auch in der Zielsprache funktioniert?
- Wenn es stimmt, dass Lerneffekte nachhaltiger sind, wenn sie von den Lernenden selbst über hypothesengeleitetes Entdecken und Erproben "erwirtschaftet" werden, warum dann nicht gründlich mit unmittelbarem und plausiblen Anwendungsbezug diese Techniken bereitstellen, die das selbständige Lernen unterstützen?

Schließen wir unsere Überlegungen zu einem Entwurf einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht mit einem Beispiel ab:

Im Erdkundeunterricht möchte der Lehrer, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Atlas arbeiten. Er sagt: "Schlagt die Karte von Skandinavien auf. Wir wollen uns heute einmal die Länder Nordeuropas näher ansehen!" Dann wissen die Schülerinnen und Schüler, was sie zu tun haben – nämlich, dass es bei der Aufgabenstellung um mehr als nur das "Ansehen der nordeuropäischen Länder" geht. Sie sind sich bewusst darüber, dass diese Aufgabenstellung eine Aufforderung impliziert, topographische, klimatische, demographische und wirtschaftliche Bestimmungs- und Orientierungsmerkmale anhand der Karte zu erarbeiten.

Das ist im bilingualen Erdkundeunterricht nicht anders. Aber es hilft, wenn man sich die in der Fremdsprache abverlangten Leistungen (zusammen: sachfachliche Handlungskompetenz) im Einzelnen bewusst macht. Dazu Lukas (1997: 64):

- Sie müssen die in der Fremdsprache kodierte Arbeitsanweisung verstehen und in konkretes, zielgerichtetes Handeln umsetzen.
- Sie müssen die Authentizität einer zielsprachlich und kulturspezifisch kodierten Kartenvorlage samt ihrer Symbolik lesen, verstehen und richtig interpretieren.

- Sie müssen die erarbeiteten Informationen mit bereits vorhandenen vergleichen und als Wissen und Kenntnisse bereits vorhandenen Informationen zuordnen, strukturieren und diese gegebenenfalls erweitern bzw. als neues Wissen sich aneignen.
- Weiterhin müssen sie über Erkenntnisse ihrer Kartenarbeit, d.h. ihre sachfachliche Erkenntnisse, in der Fremdsprache Auskunft geben.
- Schließlich hoffen wir, daß dieser Lernvorgang über Mechanismen der individuellen Verarbeitung Persönlichkeitsbildung bewirkt, jedoch nicht über die muttersprachlichen Wahrnehmungsfähigkeiten, sondern vielmehr über die fremdsprachlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen.

Offensichtlich kann der bilinguale Unterricht die so eindrucksvoll demonstrierten fachunterrichtlichen Aufgaben nur erfüllen, wenn es Methoden gibt, die Lernfortschritte anzubahnen, zu unterstützen, zu sichern. Von diesen Methoden sagt Lukas (1997: 66f.), sie seien additiv und integrativ:

Additiv sind die Methoden im Bilingualen Unterricht, weil sie im Verlauf des bilingualen Lehrgangs fachspezifisch nach und nach entwickelt werden, bevor sie gleichsam als Selbstläufer die Unterrichtsführung durchgängig begleiten.

Integrativ sind sie in zweierlei Hinsicht: Sie sind integrativ im Prozeß ihrer Ausprägung und Profilbildung. Und sie sind integrativ, indem sie Lehr- und Lernweisen, Aktions- und Organisationsformen hervorbringen, die situationsbedingt auf das Methodenrepertoire zweier lernpsychologisch und didaktisch unterschiedlich angelegter Unterrichtsfächer zurückgreifen. Dabei vollziehen sich Vorgänge pragmatischen Handelns und Anpassens. Es wird transferiert und integriert, was den "bilingualen" Unterrichtsprozeß effektiv stützt. Bezugsgröße ist dabei wesentlich die sich entwickelnde Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Wie schön wäre es gewesen, wenn Lukas diesen vielversprechenden Ansatz einer Systematik genommen und die einschlägigen Methoden identifiziert und systematisiert hätte.

### 3. Inseln im Methoden-Archipel

Als Ergebnis der Suche nach unterrichtsmethodischen Spezifika des bilingualen Fachunterrichts in der einschlägigen Literatur zeichnen sich die folgenden Schwerpunkte und "Inseln" ab. Gemeinsam ist diesen, dass sie die Interimssprache der Schüler auf eine Weise erweitern, die kompatibel mit fachunterrichtlichen Zielen und Arbeitsweisen ist. Viele der Methoden gelten auch für den modernen Fremdsprachenunterricht, für den bilingualen Fachunterricht sind sie jedoch konstitutiv.

#### 3.1. Schwerpunkt: Rezeption

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass der bilinguale Fachunterricht in hohem Maße auf Verstehensfähigkeiten angewiesen ist und Spracherwerbsprozesse vornehmlich von über die Rezeption gesteuert werden.

##### 3.1.1. Comprehensible input vs. comprehensible output

Das auf Krashen (1982) zurückgehende Axiom vom *linguistic input (slightly) above the learner's level of competence* kommt der Arbeitsweise des bilingualen Fachunterrichts im Prinzip entgegen. Dieser Unterricht kann Texte und Materialien nicht immer



nach dem Kriterium aussuchen und anbieten, dass sie genau den linguistischen Parametern des jeweiligen Spracherwerbsstandes entsprechen. Dennoch müssen diese Texte so beschaffen sein, dass sie für Lerner erschließbar sind, denn das frühe Sprachbad im Meer komplexer Lehrersprache und fachlich anspruchsvoller authentischer Texte kann Verständnis und Motivation gefährden. Das bedarf hier keiner weiteren theoretischen Erläuterung – zumal Fremdsprachenlehrer und Lehrbuchautoren traditionellerweise die Dosierung des *linguistic input* zum Mittelpunkt ihrer professionellen Bemühungen gemacht haben. Für den Fachlehrer, der nicht zugleich Fremdsprachenlehrer ist, stellt sich die Kontrolle des sprachlichen Input in den Materialien/Texten und in der eigenen Unterrichtssprache schon eher als Problem dar. Dazu eine Empfehlung aus dem australischen Kontext von Rousseau (1995: 123):

The immersion teacher also needs to build redundancy into the lessons, giving the students practice at listening, understanding and retaining. To do this, repeating, paraphrasing, restating and using synonymy gives the students many chances to understand the language.

Für die Entwicklung einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht ist die Weiterentwicklung und Relativierung des Input-Axioms von Krashen äußerst bedeutungsvoll. Cummins / Swain (1986) erkennen auf der Grundlage empirischer Studien, dass *comprehensible input* nicht der alleinige Faktor für einen funktionierenden Spracherwerb ist. Trotz mehrjähriger Teilnahme an einem Immersionsprogramm, trotz authentischer sprachlicher Anregung aus der Umgebung und von *peers* haben sich Kompetenzen keinesfalls zu dem Niveau von *native speakers* hin entwickelt. Defizite treten vor allem hinsichtlich formaler (grammatischer) Merkmale auf. So sehr die Versteheleistungen notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb im bilingualen Fachunterricht sind, so sehr kommt es für eine Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen auf methodisch gestützte Produktion an:

That is to say, the immersion students have developed, in the early grades, strategies for getting their meaning across which are adequate for the situation they find themselves in: they are understood by their teachers and peers. There appears to be little social or cognitive pressure to produce language that reflects more appropriately or precisely their intended meaning: there is no push for them to analyse further the grammar of the target language because their current output appears to succeed in conveying their intended message. In other words, although the immersion students do receive comprehensible input, they no longer receive negative input. (1986: 113)

Dies macht deutlich, dass auch im bilingualen Fachunterricht eine Methodik Lerner zur elaborierteren Sprachproduktion sanft zwingen muss, damit sie ihre Sprachproduktion nach internalisierten Regeln überprüfen und über Rückmeldung ("negative input") Regelbildungen modifizieren können:

Comprehensible output ... is a necessary mechanism of acquisition independent of the role of comprehensible input. Its role is, at minimum, to provide opportunities for contextualized, meaningful use, to test out hypotheses about the target language, and to move the learner from a purely semantic analysis of the language to a syntactic analysis of it. Comprehensible output is, unfortunately, generally missing in typical classroom settings, language classrooms and immersion classrooms being no exceptions. (1986: 136)

### 3.1.2. Visual support

In der Anfangsphase des bilingualen Fachunterrichts dominieren in der Praxis Materialien, die mit nur wenigen und gezielten sprachlichen Impulsen Sinn stiften und sonst visuelle oder sonstige non-verbale Darstellungen bevorzugen. Visuelle Impulse haben in der Anfangsphase des bilingualen Fachunterrichts den Vorteil, dass sie vom Sachverhalt komplex und authentisch sein können, ohne zwischen Sachebene und kognitive Verarbeitung fremdsprachliche Barrieren zu schieben, dazu Drexel-Andrieu (1993: 176):

...there are other visual aids which provide geographical information, although they were originally not intended as such: cartoons, drawings, paintings. Examples are a contemporary cartoon by the artist Plantu in *Le Monde* about the European Community, a drawing portraying poverty in Calcutta by Günther Grass or a painting of the tropical karst landscape in Guilin (Southern China). ... In conclusion, what began as an emergency solution has become constructive teaching practice.

Visuelle Impulse werden in dieser Phase des bilingualen Fachunterrichts – unter Bezug auf Thema, Problemstellung und Arbeitsweise bzw. Medium – von vorgegebenen Redemitteln und Lexis begleitet, so dass Kommunikation über ihre fachbezogene Auswertung möglich ist.

Eine Analyse der in jüngster Vergangenheit für den bilingualen Fachunterricht entwickelten Lehr- und Lernmaterialien zeigt, dass sich Fachunterricht auch mit deutlich weniger didaktischen Texten erfolgreich realisieren lässt. Als Alternative zur oben skizzierten Strategie "visuelle Impulse + Redemittel, Lexis" war zeitweise überlegt worden, die eingeführten Lehrbücher in die Fremdsprache zu übersetzen und dabei den sprachlichen Anspruch deutlich zu reduzieren und der Interimssprache anzupassen. Dies ist in größerem Umfang jedoch – den Verlagen sei Dank – nicht realisiert worden:

### 3.1.3. Support for reading and reading skills

Von besonderer Bedeutung für den bilingualen Fachunterricht sind die Verstehens-, vor allem die Leseverstehensfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Fokussierung auf Sach- und Gebrauchstexte. Extensives Lesen und der Umgang mit umfangreicheren Sachtexten steht zum Beispiel im Mittelpunkt der Methode für den bilingualen Fachunterricht der Sekundarstufe II, mit der Hellekjær (1994) in Norwegen experimentiert hat, um Schülerinnen und Schüler anspruchsgerecht auf den Gebrauch des Englischen während ihres Studiums vorzubereiten.

Bezüglich des Aufbaus von Lesefertigkeiten zeichnet sich die Notwendigkeit von Arbeitsteilung zwischen den Sprachenlehrern (Deutsch, Fremdsprachen) und den Fachlehrern ab. Darauf verweist z.B. Mohan (1986: 14):

Thus, the reading teacher teaches developmental reading (learning to read) and the mathematics teacher teaches functional reading (reading to learn). In developmental reading, the reading materials (e.g. basal readers) are selected to teach basic reading skills, and the language and information is limited because the text is important only as a means to this end. ... Functional reading materials are essentially the content textbooks themselves, and the aim is to help the student understand the concepts in them.

Es besteht Grund zu der Annahme, dass es Lesetechniken gibt, die sich über das gesamte Curriculum ergiebig erweisen. Folglich lassen sich Lesefertigkeiten in (a) Grundfertigkeiten, (b) fachspezifische Lesefertigkeiten und (c) fachübergreifende Lesefertigkeiten einteilen, wobei letztere in einer pädagogisch arbeitsteiligen Schule und bei entsprechender Koordination von den Lernern von einem Fach zum anderen, von einer Sprache auf die andere transferiert werden können.

Die Funktion des Lesens und der Texte im bilingualen Fachunterricht differiert erheblich von denen im Fremdsprachenunterricht und im Deutschunterricht. Im Fachunterricht wird in der Regel zügig nach Informationen gelesen, oft auch im Detail und zwar gesteuert durch spezifisches Frageinteresse. Das analysierende und deutende und wertschätzende Lesen, wie es im Deutsch- und fortgeführten Fremdsprachenunterricht häufig vorkommt, ist im bilingualen Fachunterricht seltener vertreten, gelegentlich im bilingualen Geschichts- und Politikunterricht bei der genaueren Untersuchung von Quellen. Deshalb stellt die Methodik für den bilingualen Fachunterricht in besonderem Maße Lese- und Arbeitstechniken für die Erschließung von Informationen aus Sachtexten bereit.

Helbig (1998: 141-145) hat den Umgang mit Texten im deutsch-französischen bilingualen Fachunterricht untersucht und Texterschließungsstrategien und -techniken zu einem methodischen Repertoire zusammengestellt. Nach ihren

- Bereitstellungsstrategien und -techniken (vor und während der Lektüre),
- Erschließungsstrategien und -techniken (einschließlich Kompensationsstrategien bei Verstehensschwierigkeiten),
- Verarbeitungsstrategien und -techniken (Lesestile)

lässt sich ein fächerübergreifendes jahrgangsbezogenes Curriculum zur Unterstützung des Umgangs mit Texten im bilingualen Fachunterricht erstellen.

### **3.2. Schwerpunkt: Produktion**

#### **3.2.1. Bridging / Prompting**

Von den Ergebnissen einer Studie mit australischen jugendlichen Französischlernern, die an einem Immersionsprojekt teilnahmen, berichtet de Courcy (1995: 85):

What was needed was for the teacher to 'bridge' between what the student could say and what he/she wanted to say. In this aspect of a student's language learning experience, the teacher understands what a student is struggling to say, and provides the word needed for the student to continue and express his or her meaning. This related to Swain's idea of 'comprehensible output' where learners are pushed to produce more than they normally would produce (Swain 1985, 1993). 'Bridging' was the name given to the phenomenon by one of the Chinese immersion students.

T: Qu'est-ce que c'est le système circulatoire? John?

J: C'est le système qui – ah – qui – ah//

T: //Qu'est-ce qu'il fait?/

J: carries it away

- T: qu'est-ce que c'est 'carry'?
- Ss: il transporte
- J: transporter les ah sang
- T: le sang
- J: sang
- T: où?
- J: around le corps, around the body...

### 3.2.2. *Code-switching*

Code-switching refers to the insertion of words from one language into speech or writing in another language. It may just be one word, or it may happen that the use of a word in French will cause a person to switch from speaking in English to speaking in French. Code-switching may be conscious or unconscious. (de Courcy 1995: 91)

An *code-switching* als Methode des bilingualen Fachunterrichts scheiden sich die Geister. Von vielen Lehrern werden solche Techniken abgelehnt, und sie setzen strikte Einsprachigkeit durch. Butzkamm (1997) sowie in diesem Band) untersucht eine deutsch-englisch bilinguale Geschichtsstunde und versucht den Glaubensstreit um *code-switching* zu entschärfen. Wie man an folgendem Beispiel sieht, sind die Grenzen zwischen *prompting/bridging* einerseits und *code-switching* andererseits fließend:

- S: I think there's no just – just war, because ... yes because in war die many people ...  
The Allies have begun the war because they
- T: Fired the first shot
- S: No, they "einmischen"
- T: Pardon?
- S: "einmischen"
- T: They've got involved. They've got involved in this. To get involved.

Die von Butzkamm belegten Formen des Sprachwechsels und der Zuhilfenahme der Muttersprache sind typisch für problembezogene Diskussionen im bilingualen Fachunterricht, in denen die Schüler engagiert bei der Sache sind. Butzkamm (1997: 41) sagt mit Recht, dass die Möglichkeiten, eine solche Diskussion fremdsprachlich vorzuentlasten, gering sind. Schließlich sei es ja das Signum einer offenen Diskussion, dass sie sich in verschiedene Richtungen entwickeln kann. Er zieht folgende Schlüsse:

Die muttersprachlichen Anfragen und Anleihen sind hier keine kosmetischen Hilfen, auf die man auch verzichten könnte, wenn man's eilig hat. Es werden zentrale Begriffe erfragt, die den Fortgang der Diskussion bestimmen. Es ist auch nicht ersichtlich, was man durch die Vermeidung der Muttersprache hätte gewinnen können.

### 3.2.3. *Language support: Words*

Zu den frühesten und elementarsten methodischen Techniken gehört die Bereitstellung lexikalischer Sprachmittel. Dies wurde insbesondere in der Frühphase des deutsch-französischen bilingualen Fachunterrichts hoch bewertet – zumal die lexikalische

Unterstützung sich wesentlich auf die fachunterrichtlich zentrale Begrifflichkeit bezog, z.B. (Kultusministerium NRW: 1988):

Überschwemmung	<i>l'inondation</i>
Überbevölkerung	<i>le surpeuplement</i>
Überweidung	<i>le surpâturage</i>
Umgehungsstraße	<i>la rocade</i>

An der Verfügbarkeit der fachsprachlichen Begrifflichkeit war nach diesen Unterrichts- und Lernkonzepten im Übrigen auch der fachliche Lernerfolg ablesbar. Zur Zeit lockert sich die anfängliche Fixierung auf fachsprachliche Begrifflichkeit. Insbesondere Krechel (1996: 23f.) hat den Mythos der Fachsprachlichkeit wieder zurückgeführt in realistische Bahnen. Er unterscheidet zwischen allgemeinsprachlichen sachfachorientierten Mitteln und fachsprachlichen Mitteln und kommt zu folgender Einschätzung:

Der Vergleich auch der anderen Schülertexte zeigt, daß in allen Lernstufen eindeutig allgemeinsprachliche sachfachorientierte Einheiten und Satzkonstruktionen die Lerner Sprache kennzeichnen. Die Progression im Bereich des produktiven Spracherwerbs liegen in einer komplexeren, variantenreicheren allgemeinsprachlichen Syntax, einem reicheren, differenzierten allgemeinsprachlichen sachfachorientierten Wortschatz und weit weniger als vermutet an dem Gebrauch fachsprachlicher Begriffe. Was die Sprachproduktion anbetrifft, so geht es nicht um den Erwerb möglichst vieler "mots savants", sondern um den Aufbau einer allgemeinen Kompetenz, Sachverhalte in einer anderen Sprache darzustellen. Dabei sollte das Grundprinzip des sprachlichen Lernens sein: Von einer allgemeinsprachlich sachorientierten Sprache allmählich und sehr behutsam zu einer spezialisierten sachfachrelevanten Ausdrucksweise.

### **3.2.4. Language support: Phrases for classroom discourse**

Zu den elementaren Methoden des bilingualen Fachunterrichts gehört auch die Bereitstellung von nützlichen und im Sachfachunterricht oft gebrauchten Redemitteln. Von ihnen wird erwartet, dass sie die Lücke zwischen dem Etwas-Sagen-Wollen und -Können wenigstens für kurze und elementare Äußerungen möglichst früh in der Lernbiographie des bilingualen Fachunterrichts schließen.

Sind bislang im Sinne von Lukas (1997) überwiegend additive Methoden vorgestellt worden, so zeichnen sich bezüglich der Redemittel fächerübergreifende und fächerverbindene – also integrative – Konzepte ab. Mehr oder minder zur gleichen Zeit sind an zwei Orten (Graz und Soest) ähnliche methodische Konzepte mit dem Ziel entwickelt worden, Transfer- und Synergie-Effekte einerseits zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem bilingualen Fachunterricht, andererseits zwischen den unterschiedlichen bilingualen Sachfächern herzustellen. Beide Gruppen kamen zu der Erkenntnis – wenn auch mit unterschiedlicher Begrifflichkeit und Reichweite –, dass es (a) *basic learning and communication strategies* und (b) *subject specific skills* gibt, die im Prinzip über das Spektrum der Sachfächer ähnlich oder gleich sind. Folglich sind die Redemittel (in der österreichischen Terminologie: *language exponents*) auch von einem Fach zum anderen von den Lernern transferierbar. Diese *strategies and skills* sind – nach Abuja (o.J.) – ein wesentliches Merkmal einer bilingualen Methodik. Die österreichische

Gruppe hat Analysen des fachbezogenen Arbeitens für mehrere Fächer (z.B. Physik, Erdkunde, Geschichte) durchgeführt und die sprachlichen Mittel unter funktionale Kategorien gestellt, z.B. für Physik: *Definition – Classification – Making inductions / Stating laws – Describing states and processes – Working with graphs, diagrams, tables etc. – Basic mathematics – Interpreting – Writing reports*. Hier zeichnet sich zum ersten Mal eine funktionale Verbindung zwischen den Methoden des Sachfachs und des sprachlichen Lehrens und Lernens ab, die den von uns oben aufgestellten Bedingungen an eine Unterrichtsmethodik für den bilingualen Fachunterricht entspricht.

### 3.2.5. *Language support: basic functions*

Die Soester Gruppe um Otten und Thürmann hat ihrer Arbeit zwar auch eine Analyse des fachbezogenen Arbeitens und der Fachmethoden vorangestellt, hat sich dann jedoch in sehr radikaler Weise auf ein sehr eingeschränktes Inventar von grundlegenden Sprachfunktionen festgelegt, die das Arbeiten in gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fächern gleichermaßen kennzeichnen: *Identify – Classify/Define – Describe – Explain – Conclude/Argue – Evaluate*. Diese grundlegenden Funktionen beziehen sich zunächst nicht auf Redemittel oder *chunks*, sondern auf komplexere Einheiten (Sprechakte, Textsorten). Mit Blick auf Cummins' CALP (= *cognitive academic language proficiency*) wird vom bilingualen Fachunterricht erwartet, dass dieser vor allem die Sprachproduktion gezielt funktionsbezogen unterstützt. Der Vorteil eines solchen Konzepts liegt in der Möglichkeit, sich die Arbeit unter Beteiligung anderer Fächer – auch des Deutschunterrichts – zu teilen.

In der weiteren Entwicklung des Konzepts und unter stärkerem Bezug auf Redemittel sind die genannten grundlegenden Funktion verbunden worden

- (a) mit Arbeitsmitteln/Medien etc. (*working with ...*)
- (b) mit kognitiven Operationen (*reduce – elaborate – exemplify – etc.*)

Über die Achsen dieses dreidimensionalen Raums ließe sich *language support* über die Grenzen der Fächer hinweg so koordinieren, dass Fachunterricht nicht auf die kurzfristige Bereitstellung von Redemitteln angewiesen ist.

## 3.3. Schwerpunkt: Selbständigkeit

Eine Methodik für den bilingualen Fachunterricht ist mit Blick auf den Spracherwerb ganz wesentlich auf zwei Faktoren angewiesen: (a) auf die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihre Verantwortung für ihren eigenen Spracherwerb, (b) auf das Zusammenspiel von Lernergebnissen über die Grenzen der Fächer hinweg. Beide Faktoren sind unter dem Konzept der Autonomie funktional verbunden. Die Lern- und Arbeitstechniken sind schließlich die operative Basis für die Wahrnehmung von Verantwortung für das eigene Lernen.

### 3.3.1. *Autonomy, awareness, learning to learn language(s)*

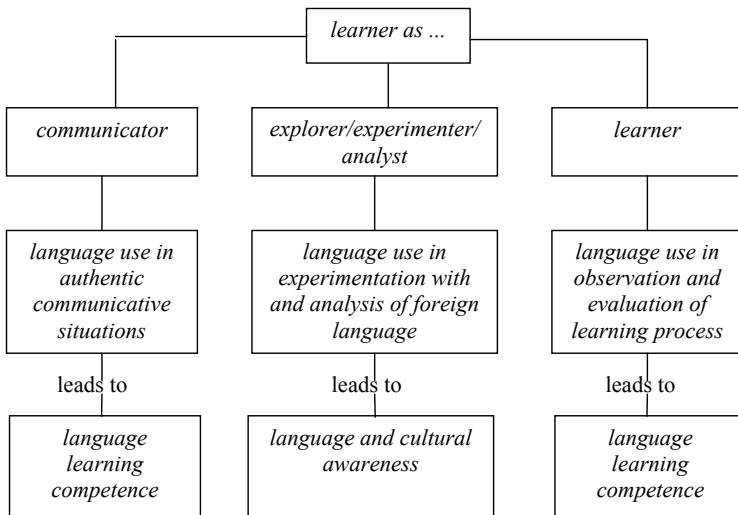
Little (1991: 4) definiert *autonomy* als

capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of learning.

Diese metakognitive Komponente zugleich für Sprache und für das Sprachenlernen ist Voraussetzung für das Funktionieren einiger der oben skizzierten methodischen Ansätze:

- Spracherwerb im bilingualen Fachunterricht auf der Basis von *comprehensible and meaningful input* wie auch bei Gewährleistung von *comprehensible output* und angemessenem *monitoring* ist darauf angewiesen, dass im regulären Fremdsprachenunterricht Bewusstheit (= *awareness*) für Sprachstrukturen, Sprachgebrauch in sozialen Zusammenhängen, Textsorten und ihre bestimmenden Merkmale hergestellt wird, damit prozedurales und deklaratives Wissen im Umgang mit Sprache von einem Unterrichtsfach auf das andere übertragen werden kann.
- Gleiches gilt für *the learners' conscious agendas for language learning*.

Der autonome Lerner im Fremdsprachenunterricht, der den bilingualen Fachunterricht optimal unterstützt, lässt sich so modellieren:



Ähnlich wie die Lehrpläne Englisch für die gymnasiale Oberstufe (MSWWF: 1999) die Lerner modellieren, so müssen sie auch in ihrer fachbezogenen Kommunikation (linke Spalte) im bilingualen Fachunterricht verstanden und durch geeignete Methoden unterstützt werden.

### 3.3.2 Study skills

Das lebendigste Netzwerk, das aus dem Workshop 12 A des Europarats hervorging, und die meisten Interessenten auf sich zog, thematisierte Lern- und Arbeitstechniken sowie Methoden zur Anbahnung von Lernerautonomie. Wolff und Krechel führten eine Befragung von Schulen mit bilinguaem Angebot durch und erkundeten, in welchem Maße Lern- und Arbeitstechniken eine Rolle im bilingualen Fachunterricht spielen:

En conclusion, on peut dire que les élèves ne sont pas encore assez encouragés à travailler de façon autonome. Les techniques d'apprentissage et de travail qui aboutissent à l'auto-nomie de l'apprenant ne sont pas encore suffisamment appliquées ni dans les cours de langues étrangères ni dans les cours bilingues. Dans ce contexte, il serait recommandé de développer dans le futur des techniques de découvertes autonomes d'informations dans les documents ou encore d'encourager la rédaction des textes en groupes ou individuellement. (Wolff / Krechel o. J.: 70)

Gerade in Bezug auf Lern- und Arbeitstechniken haben Methoden für den bilingualen Fachunterricht eine Chance, die im regulären Fremdsprachenunterricht nur unter schweren Bedingungen wahrzunehmen ist. Nold et al. (1997) fanden heraus, dass das Training von Lern- und Arbeitstechniken im Fremdsprachenunterricht nicht notwendigerweise zu einem stärker selbstbestimmten Lernprozess führt. Nicht das Training ist entscheidend, sondern die sinnhafte und aufgabenbezogene Eigentätigkeit. Diese Bedingungen sind im bilingualen Fachunterricht erfüllt.

#### **4. Language across the curriculum**

Forderungen nach *whole-school policies* bzw. *programmes* wurden bislang überall dort erhoben, wo bilingualer Unterricht bzw. Immersionsprogramme über längere Zeit installiert waren. Für Baetens Beardsmore (1993: 49) ist *school ethos* entscheidend für den Erfolg bilingualer Modelle:

The most important feature to be borne in mind is that the entire school personnel, all teachers and staff, must be convinced that bilingual schooling can work, that it will not have detrimental effects on the L1 and that there will be no overt or covert contradictions in attitudes or behaviours between those working on the bilingual element and those in the traditional element of the school. ... Moreover, in a bilingual programme, all teachers, of whatever subject, are also language teachers, either of the L1 or the L2, as is clearly perceived in the European School philosophy.

Hier wird für einen *whole school approach* nicht nur wegen der notwendigen Solidarität unter den Lehrkräften plädiert, sondern weil der Sachfachunterricht auf das *language learning across the curriculum* angewiesen ist. Immer stärker zeichnet sich in den Überlegungen zu einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht die Notwendigkeit eines ganzheitlichen fachübergreifenden und fächerverbindenden Zugangs ab. Das ist auch der Grund dafür, dass hier nicht von einer "Methodik des bilingualen Fachunterrichts" gesprochen wird, sondern die Formulierung "für den bilingualen Fachunterricht" ist bewusst gewählt, da sie aus diesem Unterricht allein nicht effektiv und lernergerecht entwickelt werden kann. Mohan (1986: 18) hat die Notwendigkeit für einen *whole school approach* schon früh erkannt:

Regarding language as a medium of learning naturally leads to a cross-curriculum perspective. We have seen that reading specialists contrast learning to read with reading to learn. Writing specialists contrast learning to write with writing to learn. Similarly, language education specialists should distinguish between language learning and using language to learn.

Ähnliches ist bei Rousseau (1995: 124f.) zu lesen:



Such collaboration requires a reciprocal relationship between instructors. Thus, the language instructor may consult with the classroom teacher about what is being taught, with particular attention given to content that has specific or special language requirements. The language instructor is then able to incorporate into language instruction meaningful and important content that has evident language-related value in the rest of the curriculum. Likewise, the classroom teacher can consult with the language teacher regarding what can be done in the content areas to promote the learning of language skills requisite to particular content areas. Since content teachers may be ill-prepared to "teach" language or even to recognise students' language-learning needs because of lack of training in language-teaching pedagogy, language teachers become pedagogical resources for mainstream teachers, who are willing to assume some responsibility for treating students' language needs.

Eine solche hier für australische Verhältnisse heraufbeschworene informelle Idylle der Kooperation ist für die deutsche Fächerschule (noch?) undenkbar. In unserem Schulsystem muss Arbeitsteilung formal vereinbart werden in schuleigenen Lehrplänen und Schulprogrammen. Eine solche Arbeitsteilung als Grundlage einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht könnte so – wie von Thürmann / Otten (1992: 42f.) dargestellt – als Kontrakt gefasst werden, der den einzelnen Fächergruppen Funktionen zur Entwicklung einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht zuweist.

### Anmerkung

- <sup>1</sup> Wenn auch die Trennlinie zwischen Didaktik und Methodik nicht scharf gezogen ist, wie Mäsch korrekterweise bemerkt, so beziehe ich mich in meinem Beitrag auf das "Wie" des Lehrens und Lernens – und nicht auf das "Was", wobei Letzteres üblicherweise Gegenstand der Didaktik ist – jedenfalls wenn Deutsch als pädagogische Fachsprache verwendet wird.

### Literatur

- Abuja, Gunther (o.J.): "Introduction – Identifying bilingual classroom skills, language processing skills, their mutual relationship and how to promote the required skills in the bilingual classroom." In: Thürmann, Eike (Hrsg.): *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*. Second Progress Report of the Research and Development Programme of Workshop 12A/B. Strasbourg: Council of Europe: 72-79.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1993): "Bilingual learning: Institutional frameworks – whole school policies." In: Thürmann, Eike / Helfrich, Heinz (Hrsg.): *Report of Workshop 12 A. Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe: 39-56.
- Breidbach, Stephan (2007): *Bildung – Kultur – Wissenschaft: Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster, Berlin, München, New York: Waxmann.
- Butzkamm, Wolfgang (1997): "Zum Sprachwechsel im bilingualen Sachunterricht." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, 30.01.-01.02.1997. Soest: 35-43.
- Cummins, Jim / Swain, Merrill (1986): *Bilingualism in Education*. London, New York: Longman.

- Courcy, Michèle de (1995): "You just live in French'. Adolescent learners' experiences of French immersion." In: Berthold, Michael (Hrsg.): *Rising to the Bilingual Challenge*. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia: 75-95.
- Drexel-Andrieu, Irène (1993): "Bilingual geography: A teacher's perspective." In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 173-182.
- Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs (Hrsg.) (1997): *Report on the Conference on European Networks in Bilingual Education*. Alkmaar.
- Gröne, Helga (1997): "'We speak English in our geography class, and we learn English in our English class'. Beobachtungen an Lernern in der Praxis." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: 44-49.
- Helbig, Beate (1998): "Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache." In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer*. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: 131-146.
- Helbig, Beate (2000): *Das bilinguale Sachfach Geschichte: Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hellekjær, Glenn Ole (1994): "Developing reading skills in the bilingual classroom: A pilot project." *Språk og Språkundervisning* 3: 32-47.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krechel, Hans-Ludwig (1996): "Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde." In: Buchloh, Paul-Gerhard et al. (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages. Tübingen: Narr: 17-33.
- Kronenberg, Werner (1993): "Europäische Vergangenheit und ihre Bewältigung – der Beitrag des bilingualen Geschichtsunterrichts zur mehrsprachigen Gestaltung der Zukunft." *Der Fremdsprachliche Unterricht* 27/ 9: 30-38.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1988): *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht. Erdkunde*. (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen, 3443). Frechen: Ritterbach.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lukas, Reinhold (1997): "Überlegungen zur Methodik im Bilingualen Unterricht." In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*. Überregionale Arbeitstagung am 11. Juni 1997, (= Pädagogik zeitgemäß H. 26). Bad Kreuznach: 64-69.
- Mäsch, Nando (1996): "Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht." In: Buchloh, Paul-Gerhard et al. (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Tübingen: Narr: 1-16.
- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschule. Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Mohan, Bernard A. (1986): *Language and Content*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Nold, Günter / Haudeck, Helga / Schnaitmann, Gerhard W. (1997): "Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/1: 27-50.
- Otten, Edgar (1993): "Towards a content-specific methodology in bilingual education –

- Integrating language and content learning and teaching." In: Thürmann, Eike / Helfrich, Heinz (Hrsg.): *Report of Workshop 12 A. Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe: 73-79.
- Rousseau, Emmanuelle (1995): "Teaching science through a second language." In: Berthold, Michael (Hrsg.): *Rising to the Bilingual Challenge*. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia: 121-149.
- Thürmann, Eike / Otten, Edgar (1992): "Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3/2: 39-55.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht*. München: Hueber.
- Wolff, Dieter (1997): "Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, 30.01.-01.02.1997. Soest: 50-62.
- Wolff, Dieter / Krechel, Hans-Ludwig (o.J.): "Rapport de l'enquête sur les techniques d'apprentissage et de travail dans les cours bilingues en Allemagne." In: Thürmann, Eike (Hrsg.): *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*. Second Progress Report of the Research and Development Programme of Workshop 12 A/B. Strasbourg: Council of Europe: 66-71.



# Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht

*Wolfgang Butzkamm*

## **1. Das Paradox: Weniger kann mehr sein – das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit**

Im Fremdsprachenunterricht wie im bilingualen Sachunterricht gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit: Die Fremdsprache ist Unterrichtssprache, Vermittlungssprache, Arbeitssprache. Sie ist die unterrichtete ebenso wie die unterrichtende Sprache, also nicht nur der Lehrgegenstand und das Ziel, sondern auch der Weg zum Ziel. Sie muss von Anfang an als vollgültiges Kommunikationsmittel erlebt werden, und zwar über möglichst lange Strecken des Unterrichts. Die Muttersprache darf ihr nicht wertvolle Sprechzeit stehlen.

Als widerlegt gilt jedoch das traditionelle Prinzip der Einsprachigkeit, das auf bloße Vermeidung der Muttersprache hinauslief. Nach dieser Auffassung war sie nur Notbehelf und Lückenbüßer. Darüber hinaus hatte sie keine Aufgabe, konnte nur schaden. Vielen war die Muttersprache gar der Buhmann, der den Unterrichtserfolg immer wieder gefährdete. Traf man nicht im Unterricht ständig auf muttersprachlich bedingte Interferenzfehler, und zwar auf allen Ebenen der Sprache, von Aussprache und Schreibung bis hin zur Semantik und Pragmatik? Wer sich tolerant gab, empfahl allenfalls eine Einsprachigkeit "mit Abstrichen". Einer solchen Kompromissformel werden die meisten Praktiker angehangen haben. Ich nenne dieses einen faulen Kompromiss, weil er theoretisch völlig unaufgeklärt war.

Wir müssen uns von dieser rein negativen und unbiologischen Sicht der Muttersprache befreien. In der Muttersprache nämlich begründet sich die Sprachlichkeit des Menschen. In einem ganz fundamentalen Sinn ist sie unser Schlüssel zu allen weiteren Sprachen. Und auch das gilt wieder für alle Ebenen der Sprache. In ihr und mit ihr formen wir normalerweise unsere Mundmotorik wie auch unsere Schreibmotorik aus, und davon profitiert jeder Unterricht. Das Gleiche gilt für Grammatik, Semantik und Pragmatik. Wenn wir uns dessen bewusst werden, können wir ruhiger und aufregender darüber nachdenken, in welcher Weise und an welchen Stellen die Muttersprache von uns bewusst und gezielt eingesetzt werden könnte, und zwar zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz.

Unbestritten ist, dass der Einsatz der Muttersprache stets wohl bedacht und wohl dosiert sein muss, damit das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit gewahrt bleibt, der Unterricht nicht umkippt und die Muttersprache nicht wieder das Sagen hat statt Zubringerdienste zu leisten. Vorweg gilt es also dieses Paradox zu verstehen, dass etwas weniger Fremdsprache zu mehr Fremdsprache führen kann, zu einem korrekteren, präziseren und gedanklich weiter ausgreifenden Gebrauch der Fremdsprache.

## 2. Problematik des Nichtverstehens: Beispiel Naturwissenschaften

Im Fremdsprachenunterricht allgemein wie im bilingualen Sachunterricht ist der Lehrer wie der Kämmerer einer Kommune, der mit einem knappen Etat an Mitteln auskommen muss; in unserem Fall an verfügbaren Ausdrucksmitteln, mit denen er sein Thema zu bestreiten hat. Dazu braucht er Findigkeit und Wendigkeit, Phantasie und Einfallsreichtum

- bei den Formulierungen und Umformulierungen (*the art of breaking it down*),
- beim Einsatz von Realien, Bildern, Graphiken, Tabellen.

Besonders in Präsentationsphasen des bilingualen Sachfachs muss der Fachlehrer seinen Stoff gründlicher als bisher durchdenken und ihn so folgerichtig und anschaulich entwickeln, dass möglichst wenig Verstehensprobleme rein sprachlicher Natur entstehen. Hier hat er also im Vergleich zum muttersprachlichen Fachunterricht Mehrarbeit zu leisten, denn er muss sich nunmehr wie der Fremdsprachenlehrer in der Kunst des *breaking down* schulen und genau im Kopf haben, welche Ausdrücke den Schülern schon vertraut sind und welche nicht. Diese Arbeit gilt es unbedingt zu leisten, wenn die fremde Sprache als Vermittlungssprache funktionieren soll. Dennoch stößt der Lehrer mitunter sehr schnell an die Grenzen der Vereinfachung. Wenn Schüler aber nicht verstehen, ist dies verschwendete Unterrichtszeit, kann zu Angst und Frustration führen – allerdings auch dazu, dass Schüler sich ganz besonders anstrengen.

Die Problematik des Nichtverstehens wird deutlich in einer empirischen Studie von de Courcy (1995), welche die ersten Versuche mit französischem Sachunterricht im australischen Queensland wissenschaftlich begleitet hat. Die Schüler wurden in Klasse 9, d.h. ein Jahr nach dem Beginn der Immersion in Klasse 8, interviewt:

Translation was the first way the students tried to make sense of what was going on in the classroom. For these Year 9 students, the previous year had been a fairly confusing time. John said in May that in Year 8 he could not "remember ever, you know, really understanding what [was] going on".

Helena admitted in her May interview that in Year 8 she "was basically translating everything". She went on, "so I wasn't thinking in French ... the words were there and I'd translate them, so I was actually thinking in English". The other three students volunteered similar comments about how they used to make sense of what they read or listened to. John explained in his interview why this method was abandoned because it was so difficult: "It's hard to read in French when you don't understand what's going on in the book and you're just trying to piece together, translating into English every time in your mind and ... you're reading and then you go 'ah that means this and that means this' it's sort of hard to understand."

From the learners' comments, it seems that translation of whole passages into English is abandoned as a strategy after about a year in immersion. (de Courcy 1995: 77)

Dies ist gewiss *eine* Erfahrung aus bilinguaem Unterricht, die an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit gemacht wurde. Sie darf nicht einfach verallgemeinert, aber auch nicht unterschlagen werden. Wer allgemeine Grundannahmen über

das Lehren und Lernen von Fremdsprachen aufstellen will, muss viele verschiedene Wirklichkeiten des Unterrichts in den Blick nehmen.

Dazu gehören auch die Erfahrungen, die an deutschen Auslandsschulen gemacht worden sind, und die bisher in der Diskussion der bilingualen Zweige im Inland noch nicht genügend zur Sprache gekommen sind. Nehmen wir z.B. das *Istanbul Lisesi*, eine türkische Regierungsschule mit deutscher Abteilung, in der die Fächer Mathematik, Physik, Chemie und Biologie in deutscher Sprache von deutschen Lehrern in rein türkischen Klassen unterrichtet werden. Das ergibt etwa 50% der Gesamtunterrichtszeit; die anderen Fächer, so auch etwa Englisch, werden von türkischen Lehrern unterrichtet. Die Schüler durchlaufen ein Vorbereitungsjahr mit 26 Wochenstunden Deutsch.

Vögeding (1995) hat aufgrund eigener mehrjähriger Unterrichtspraxis an dieser Schule und unter Verwendung von Studententranskripten die Problematik des Chemieunterrichts in fremder Sprache analysiert. Seine Methode ist also eine Art empirischer Hermeneutik, die auch ich bevorzugt verwende, zumal sie dem Leser die Möglichkeit lässt, das empirische Material selbständig zu überdenken und zu eigenen Deutungen zu gelangen. Bei Vögeding ist für die Forschung von besonderem Interesse, dass es sich nicht um nah verwandte Sprachen handelt. In der europäischen Fremdsprachendidaktik haben wir ja auf einer viel zu schmalen, einseitigen Erfahrungsbasis mit den üblichen Schulfremdsprachen vorschnell allgemeine Prinzipien des Lehrens und Lernens formuliert.

Vögedings Dissertation belegt eindrücklich, zu welchen Schwierigkeiten auch bei "Eliteschülern" ein Chemieunterricht führt, der nicht bilingual, d.h. unter Berücksichtigung der Muttersprache (in welcher Form auch immer) erteilt wird, sondern monolingual fremdsprachlich. Die deutschen Lehrer können ja in der Regel kein Türkisch und unterschätzen gewöhnlich die Dimension der Sprachprobleme. "So wird daher nicht nur vom *Istanbul Lisesi*, sondern auch von anderen deutschen Auslandsschulen mit ähnlicher Unterrichtskonzeption die Erkenntnis verbreitet, dass deutschsprachiger Fachunterricht für permanent sprachlich überforderte Schüler zu großer Last und Qual werden kann", und das auch – erstaunlicherweise? – bei gut entwickelten alltags-sprachlichen Fähigkeiten (Vögeding 1995: 175, 202). Ein erfolgreicher Chemieunterricht müsse die Spracharbeit in den Unterricht integrieren, auch unter gezielter Mitbenutzung der Muttersprache. Vögeding fordert den Fachlehrer auf, die Sprachprobleme offensiv anzugehen, sie vorausschauend, vorbeugend und ihrer Relevanz entsprechend planvoll in den Lehrprozess einzubeziehen. Eine Standardformel wie "Das Diagramm zeigt... in Abhängigkeit von..." müsse geübt werden, entweder in Form sprachlicher Vorentlastung oder in kurzen sprachbezogenen Einschüben an der Stelle, an der es zuerst gebraucht wird. Es geht also nicht nur um den Teilaspekt Lexik. Authentische Kommunikation kennt solche Abgrenzungen nicht. So macht Vögeding auch die Grenzen der Vereinfachung u.a. an der Vermeidung des Passivs deutlich. Er kommt zu dem Schluss: Auf seriöse Fachsprache als optimale Darstellungsform und damit eben auch auf das Passiv lasse sich nicht verzichten.

Vögeding fordert eine Verbindung von Sacharbeit und Spracharbeit, ebenso wie sein Kollege Leisen (1991), der Erfahrungen aus dem Physikunterricht an deutschen Auslandsschulen einbringt:

Der Unterricht muß dem Schüler hier sprachliche Leitern zur Verfügung stellen, die er zur erfolgreichen Bewältigung der Sprechsituationen braucht und die er verbrennen kann, wenn er oben angekommen ist. Diese sprachlichen Leitern oder Sprachprothesen sind der Tribut an die Fremdsprachigkeit als Quelle unterrichtlicher Sprachprobleme. (Leisen 1991: 149)

Es verwundert nicht, dass ähnliche Probleme auch dem Unterricht mit hierzulande längst etablierten Sachfächern wie Geschichte und Geographie zu schaffen machen. Maggie St. John (1989) besuchte im Auftrag des *British Council* in Köln drei Schulen in NRW mit bilingualen Zweigen. Als Fazit empfiehlt sie Maßnahmen "to bridge the language gap between the present teaching of language and subject teaching".

In die gleiche Richtung zielt Caldwell's (1994: 10) kritische Würdigung der von Clyne initiierten deutsch-englischen Klassen im australischen Bundesstaat Victoria. Er betont die Notwendigkeit gezielter Spracharbeit und meint, der Fachlehrer selbst müsse an Ort und Stelle mit wohl dosierten sprachlichen Hilfen intervenieren können. Die tatkräftigen Verfechter bilingualer Klassen seien anfänglich zu sehr von der *language acquisition mystique* Krashenscher Provenienz angesteckt gewesen. Vor Ort sähe es dann anders aus:

It seems that *in situ* experience supports the view that L2 is a different process from L1 learning in that children used their L1 language and concepts to interpret L2 intake. The risk in a technical subject like science lies precisely in the fact that many technical verbs are unlikely to be casually acquired in L1 e.g. distil, repel in the early years, at least not for many children.

Er fordert "the deliberate fluctuation between attention to the form and structure and opportunities for message-orientated activity" (1994: 29) – das Thema des folgenden Abschnitts.

### **3. Das Zusammenspiel von Üben und Kommunizieren, oder: die Pendelstrategie**

Eine solche Integration von Sprach- und Sacharbeit wurde schon vor einigen Jahren von Dodson (1985) in seinem Abschlussbericht über englisch-walisische Schulen an das *Schools Council* in Wales gefordert. Nach seinen Beobachtungen waren diejenigen Lehrer am erfolgreichsten, die den fliegenden Wechsel von Sprachbezogenheit zur Sachbezogenheit und umgekehrt methodisch beherrschten. Dies ist auch mein Thema: die Mitbenutzung der Muttersprache als sprachliche Hilfestellung. Diese beinhaltet zugleich eine Verschiebung von der Inhaltsbezogenheit auf die Sprache, modern gesprochen: vom Medium zur *message*. Dabei sei ausdrücklich betont, dass der Perspektivenwechsel von der Sachorientierung zur Sprachbezogenheit nicht immer auch einen Sprachwechsel bedeutet. Kurze, auf die Beseitigung von Sprachproblemen gerichtete Übungseinschübe können auch rein fremdsprachlich sein. Nach wie vor gilt also neben dem Prinzip der Kommunikation das Prinzip des Übens.



Das Üben ist als Gegenspieler der Kommunikation in Verruf gekommen. Zwar ist hinreichend belegt, daß mitteilungsbezogene Kommunikation allzu selten stattfindet und der Unterricht von sprachbezogener Kommunikation, in welcher der Übungszweck dominiert, ausgefüllt wird. Aber man darf das Kind nicht mit dem Bad ausschütten. Auch im Mutterspracherwerb wird nicht nur kommuniziert, sondern mit Sprache geübt und gespielt. Kinder sprechen für sich ein Wort mehrfach nach, um es artikulatorisch zu bewältigen und sich einzuprägen. Sie erproben spielerisch neues Terrain, indem sie Satzmuster durchprobieren. (Butzkamm 1998a: 47).

Wir fordern also eine methodische Pendelstrategie, die den Ausgleich zwischen Kommunizieren und Üben sucht und in die Sacharbeit genau so viel Spracharbeit ein-speist wie eben nötig. Das Pendel sollte also so lange wie möglich auf der Seite der Informationsvermittlung und des sachorientierten Gedankenaustausches bleiben, um nur zu kurzen Übungseinschüben herüber- und gleich darauf wieder zurückzupendeln. Beim Sprachunterricht selbst werden allerdings anfangs insgesamt die Übungsanteile überwiegen. Dieses Hin und Her ist für mich das methodische Gebot *par excellence* sowohl für den Fremdsprachenlehrer wie für den bilingualen Sachfachlehrer. Denn auch letzterer sollte eine *doppelte Blickrichtung* haben: auf die Sache wie auf die Sprache, auf Inhalt und Form. Damit ist auch schon gesagt, dass der bilinguale Sachunterricht keine neuen Unterrichtsmethoden fordert, sondern nur "spezifische Akzentuierungen und die Verbindung von Lehrmethoden, die für das Sachfach und für die Fremdsprachenvermittlung charakteristisch sind." (Mäsch 1997: 11).

Eine kurzfristige Verschiebung des Fokus auf die Sprache empfiehlt auch O'Farrel (1994: 163), der an der internationalen Schule in Düsseldorf arbeitet, in seiner Dissertation über Lehrerinnen und Lehrern der Naturwissenschaften:

Improvement can be effected if higher priority is given to the explanation of this language [= difficult non-technical vocabulary] in science lessons. Significant improvement can be effected for native speakers using a simple strategy aimed at focusing attention on the meaning of the new term in the context in which it arises.

Von besonderem Interesse für den, der die kanadische Diskussion verfolgt hat, dürfte sein, dass seit einiger Zeit auch in Kanada ein Umdenken erfolgt ist und zunehmend häufiger für eine Mischstrategie plädiert wird:

Immersion programs have always been considered to reflect Communicative Language Teaching *par excellence*, and yet both teachers and researchers are now recognizing the need in such programs for the inclusion of an analytic focus which would complement the already well established experiential component and counteract weaknesses in grammatical and sociolinguistic competence which persist among French immersion students. (Lyster 1990: 159)

Gewiss erfordert das Pendeln ein Fingerspitzengefühl, das nur durch Erfahrung und viel Probieren zu bekommen ist. Wie könnte es anders sein! Wenn die Dinge so einfach wären, brauchte man nicht so viele Worte darüber verlieren.

#### **4. Keine ständige Doppelinformation**

Ausdrücklich abzulehnen ist eine Form des Unterrichts, bei der die Muttersprache ständig mitläuft und jede Information vom Lehrer gleich zweimal vermittelt wird,

zunächst in der Fremdsprache und dann in muttersprachlicher Übersetzung oder Zusammenfassung. Der Unterricht würde unerträglich aufgebläht, und am Ende hört jeder nur dem Teil zu, bei dem er am besten versteht. In einer sehr gründlichen empirischen Untersuchung an englisch-spanischen zweisprachigen Schulen in Kalifornien schnitt dieses sog. *concurrent model* erwartungsgemäß schlecht ab. Im Anhang zu ihrer Arbeit gibt Wong Fillmore (1985: 45) ein Beispiel, das hier in einem Ausschnitt wiedergegeben ist. Die Lehrerin geht mit den Kindern (3. Klasse, Muttersprache Spanisch) an der Tafel eine Liste englischer Wörter durch, mit denen sie anschließend Sätze bilden sollen:

1. T: Let me go over these first. Pongan atención Uds.
2. T: [To a student who seems to be confused:] María (die päd. Assistentin) puede trabajar contigo.
3. T: [Pointing at the first word listed on the board:] Number one is "weak". Not the day of the "week". It's when a person is weak. And that means you don't have too much strength. Like, when you get sick, and when you catch the flu. After you get over the flu, you still feel kinda weak. Right? You're not very strong. Weak.
4. T: Esto quiere decir "débil". Cuando uno está débil, no está fuerte. Por ejemplo, cuando tengamos la gripe, verdad? No tenemos fuerzas. Estamos débil. Es lo que quiere decir esta palabra.
5. T: Number two is "spoke". The past tense. I spoke to my friend yesterday. OK. In the past tense.
6. T: Uh, esto quiere decir "hablar", en el pasado. Yo – ayer hablé con mi amigo.

Leider ist nicht auszuschließen, dass diese Studie einseitig von jenen zitiert wird, die gegen jede Art von Übersetzung ihre Bedenken vortragen. Darum sei zugleich auf eine – nach unserer Einschätzung – ebenso sorgfältige amerikanische Untersuchung hingewiesen, in welcher der Schulerfolg von 19 Kindern mit einer anderen Muttersprache als Englisch während eines Jahres überprüft wurde. Die Autorin kommt u.a. zu dem Schluss:

Most of the children who achieved best in content areas, as measured by tests in English, were those who had the opportunity to discuss the concepts they were learning in their native language with other children or adults. Even in linguistically heterogeneous classrooms such as those in this study, at least some degree of bilingual education is proving to be feasible and clearly provides the best context for conceptual development – and for learning English. (Saville-Troike 1984: 216)

Beide Autorinnen verstehen wohl ihr Handwerk, d.h. die statistisch kontrollierte empirische Unterrichtsforschung, sehr gut. Der Widerspruch, der zwischen den beiden Aussagen zu bestehen scheint, ist möglicherweise durch eine andere Art von pädagogischer Tatsachenforschung aufzulösen. Dies könnte ein prozessorientierter Ansatz sein, der etwa anhand von Unterrichtsprotokollen Vorteile und Nachteile der Mitbenutzung der Muttersprache plausibel zu machen verstünde. Darauf wurde schon eingangs unter dem Stichwort "empirische Hermeneutik" verwiesen.

## 5. Sieben Formen planvoller Mitbenutzung der Muttersprache

Die Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht hat neben dem Aspekt effektiver Vermittlung einen weiteren Aspekt, nämlich eine besondere Zielvorgabe. Die Richtlinien von Nordrhein-Westfalen z.B. fordern ausdrücklich, dass die Schüler auch ihre Muttersprache im Sachbereich weiterentwickeln sollen, und das geht über bloße Fachterminologien, d.h. Einzelbegriffe, hinaus und schließt auch Kollokationen und Phrasen ein. Dies ist – so auch Mäsch (1997) – ein klarer Unterschied zu den kanadischen Immersionsschulen. Das von Mäsch herangezogene Unterrichtsthema enthält z.B. die Begriffsreihe: *Wüste – Dornsavanne – Trockensavanne – Feuchtsavanne – tropischer Regenwald*. Man darf vermuten, dass den Schülern nur die Termini am Anfang und Ende der Reihe vertraut sind: Die anderen müssten also explizit genannt werden. Aber selbst die Unterscheidung von *kniehohen*, *brusthohen* und *übermannshohen* Gräsern dürfte wohl den Wortschatz einiger Schüler erweitern. Wollen wir darauf verzichten, zugunsten eines Zeitgewinns für die Fremdsprache? Wohl kaum. Diese besondere Zielvorgabe und die Berücksichtigung des starken Problemdrucks bei der Verständigung über komplexe Fachinhalte haben zu besonderen Formen der Mitbenutzung der Muttersprache geführt:

### 5.1. Rezeptive Zweisprachigkeit

Rezeptive Zweisprachigkeit begegnet uns besonders beim Sachunterricht ohne Vorlauf, z.B. beim Frühbeginn in Kindergarten und Grundschule. Die Kinder antworten ganz unbefangen in der Muttersprache (vgl. Butzkamm 1993a: 182). In den bilingualen Kindergärten des Elsass, die von Petit wissenschaftlich begründet und begleitet wurden, dauerte es ein ganzes Jahr, bis die Kinder anfangen, die Zweitsprache auch spontan zu verwenden. Zweitsprachige Reaktionen kamen zwar viel früher, aber meist nur in Form einsilbiger Antworten, und eben nur reaktiv: "Und welche Farbe hat dieser Apfel?" "Grün!" Ein solch sanfter zweisprachiger Einstieg kann natürlich bei älteren Schülern etwas forciert werden:

Helen Whiter, in her Oxfordshire one year "section bilingue" experiment of cookery and geography through French, pushed the first form high school students rapidly from English responses through *franglais* to French responses and was able to report that "halfway through the year ... their spoken French took off." (Caldwell 1994: 17).

### 5.2. Mitbenutzung eines muttersprachlichen Lehrbuchs bei der häuslichen Vor- und Nachbereitung

An der französischen Schule in Freiburg benutzen die Schüler neben dem im Unterricht selbst verwendeten Sachbuch das passende deutschsprachige Gegenstück "für den Hausgebrauch". Dem entspricht laut Mitteilung des Schulleiters die offizielle Anschaffungspolitik der Schule. In der englischsprachigen internationalen Schule Düsseldorf kommt es häufig vor, dass Schüler derselben Muttersprache ihre Hausaufgaben gemeinsam erledigen und den Stoff dabei nicht nur in der Schulsprache, sondern auch muttersprachlich durcharbeiten und dabei wahrscheinlich auch vertiefen (Arth 1996). Diese Vertiefung könnte auch der Fremdsprache zugute kommen, da neue Ausdrucks-

mittel erst dann unser geistiges Eigentum werden, wenn die dadurch definierten Sachverhalte ganz durchdrungen und vielfältig verknüpft werden. Die Schwachpunkte eines offiziellen, rein fremdsprachigen Curriculums werden hier also durch muttersprachliche Vor- und Nacharbeit der Schüler ausgeglichen. Persönliche Erfahrungen komplettieren das Bild. Der Absolvent eines mehrheitlich deutschsprachigen Gymnasiums in Eupen (Ostbelgien) studierte nach dem Abitur in Namur Pharmazie. "Die ersten Semester habe ich nur überstanden", berichtete er mir, "weil ich neben den französischen Vorlesungen zu Hause regelmäßig deutsche Fachbücher konsultierte."

### 5.3. Sprachwechsel beim Sachfach nach jedem Schuljahr

Hier geht es um den Sprachwechsel beim Sachfach nach jedem Schuljahr, wie auf der *Ecole Bilingue de Genève* praktiziert (Butzkamm 1996). So kann etwa Mathematik in einem Jahr auf Deutsch, im nächsten auf Französisch unterrichtet werden. Es handelt sich hier um eine private Sekundarschule, die mit anderen Schulen um Schüler konkurriert. Allein diese Tatsache ist ein Hinweis, dass das System – zumindest unter den an dieser Schule vorherrschenden Bedingungen (Zusammensetzung und Kooperation der Lehrerschaft, Schüleraufkommen) – praktikabel und erfolgreich ist. Hier könnte man auch den Wechsel der Arbeitssprache von Tag zu Tag oder Woche zu Woche, so etwa bei einigen *Welsh-medium schools* einordnen (Dodson 1985, Caldwell 1994). Das mag uns verrückt vorkommen. Aber in Wales hat man über viele Jahre hinweg mit bilingualen Schulen experimentiert, Erfahrungen gesammelt und sie wissenschaftlich ausgewertet. Auch die Kanadier, die mit ihren Immersionsprogrammen und wissenschaftlichen Begleitstudien weltweit bekannt wurden und die internationale Diskussion über bilinguale Schulen stark beeinflusst haben, haben sich ursprünglich Anregungen in Wales geholt. Allerdings ist eine solche Organisationsform keine Antwort auf die Verstehensprobleme, um die es uns hier geht. Man kann ja die Schüler nicht darauf vertrösten, dass sie in der nächsten Woche oder im nächsten Jahr Mathematik wieder auf Deutsch lernen und dann alles besser verstehen werden. Sie müssen hier und jetzt verstehen.

### 5.4. Muttersprachliche 'Auszeit' für eine Schülergruppe

In der internationalen Schule Düsseldorf mit Schülern verschiedener Herkunftssprachen gibt der Lehrer/die Lehrerin nach Erklärungen im Plenum manchmal Schülern einer Nationalität Gelegenheit, einen Sachverhalt untereinander in ihrer Muttersprache zu klären (Arth 1996). Göbel (1986: 112) praktiziert dies im Deutschunterricht mit Erwachsenen:

Im Unterricht mit griechischen Arbeitern (ich kann kein Griechisch) ergab sich häufig diese Situation: Ich versuchte, ein grammatisches Phänomen zu erklären. Die Kursteilnehmer unterhielten sich daraufhin einige Minuten angeregt auf Griechisch und baten mich anschließend (auf Deutsch) um einige Beispiele zu diesem Phänomen. Nach einer weiteren kurzen Verständigung in der Muttersprache gaben sie zu verstehen, daß nun die Sache in Ordnung gehe.

Ähnliche Beobachtungen habe ich an der erwähnten Genfer Schule gemacht. Es ist eine Art Schneeballsystem. Der Lehrer erklärt etwas und Schüler vermitteln es weiter an ihre Mitschüler, die weniger gut verstanden haben.

### **5.5. Muttersprachliche Zusatzstunde für das bilinguale Sachfach**

Muttersprachliche Zusatzstunden sind eine Organisationsform, die seit längerem in Rheinland-Pfalz erprobt wird. In solchen Stunden soll der Unterrichtsstoff allerdings nicht einfach muttersprachlich wiederholt werden – vielleicht eine halbherzige, aus übergroßer Vorsicht geborene Maßnahme. Man befürchtet wohl, die Schüler zu überfordern. Stattdessen neige ich eher dazu, den bilingualen Unterricht auf 50% der Unterrichtszeit auszudehnen, also noch mehr als nur zwei Sachfächer, wie weithin üblich, zu beteiligen. Für dieses Modell hat man sich in Bremen entschieden. Gerade durch diese Massierung könnte man erreichen, dass es den Schülern immer leichter fällt, sich in der Fremdsprache zu bewegen. Ein Schwellenwert ist überschritten, und plötzlich fordert einem das bilinguale Sachfach nicht mehr Anstrengungen ab als das muttersprachliche. Das sind empirische Fragen, die die Unterrichtsforschung in Zukunft bearbeiten kann und beantworten wird.

### **5.6. Nachgereichte zweisprachige Wort- und Phrasenlisten**

Die Betonung liegt hier auf "nachgereicht" – Beispiel: bilingualer Werkunterricht an der Realschule. Hier ist es an der Tagesordnung, dass den Schülern Ausdrücke für Werkzeuge und Arbeitsvorgänge zum ersten Mal in der Fremdsprache begegnen. Da die Schüler durch Vorzeigen und Vormachen verstehen, was sie zu tun haben, besteht keine Notwendigkeit, muttersprachliche Erklärungen dazwischen zu schieben. In diesem Bereich ist die fremde Sprache kurzzeitig die "präsentere" Sprache (Butzkamm 1993a: 30). Dennoch müssen die Schüler z.B. durch eine nachgereichte Vokabelliste erfahren, dass *fret saw* eine Laubsäge und *miter saw* eine Gehrungssäge ist (Diskussionsbeitrag von Dietrich Vater, Bremen).

### **5.7. Die oben erwähnte Pendelstrategie: in den Unterricht integrierte, kurzfristige muttersprachliche Hilfestellungen**

Gemeint sind Unterbrechungen der Sacharbeit durch gezielte Interventionen und Rückverweise, kurze Vor- und Nachspiele in der Muttersprache. Lehrer und Schüler machen an bestimmten Stellen genau dosierte Anleihen bei der Muttersprache. Die Pendelstrategie wäre ein zentrales methodisches Prinzip. Sie soll im nachfolgenden Abschnitt 6 illustriert werden.

Für die bisher genannten Alternativen gilt zusammenfassend: Im Rahmen einer psycholinguistisch fundierten Spracherwerbtheorie müssen lokale Lösungen für unterrichtliche Probleme gefunden werden. Flexibilität, nicht Gleichmacherei, und methodische Phantasie, nicht Dogmatismus, muss die Losung sein. Beide Sprachen sollten nicht einfach durcheinander gebraucht werden. Allerdings gilt auch der allgemeindidaktische Grundsatz: Anknüpfen und Verknüpfen statt Trennen und Isolieren. Jeder Sprachwechsel muss aber didaktisch-methodisch überlegt sein.

## 6. Empirischer Teil: Sprachwechsel in einer Diskussionsstunde

Unsere Konkretisierung anhand einer Unterrichtsstunde soll den didaktischen Glaubensstreit um die Rolle der Muttersprache entschärfen, muss diesen Vorteil aber auch mit einem Nachteil erkaufen: Es kommen eben nur Phänomene des Sprachwechsels in dieser einen Stunde in den Blick. Der Nachweis, wie weit diese Phänomene typisch und verallgemeinerbar statt eher zufällig sind, kann nur durch weitere Unterrichtsdokumente erbracht werden.

Wir analysieren Ausschnitte aus einer Geschichtsstunde im bilingualen Zweig des Helene-Lange-Gymnasiums in Hamburg. Sie wurde im zweiten Halbjahr der Klasse 7 (März 1991) gehalten. In dieser Klasse setzt der Geschichtsunterricht in englischer Sprache ein, nachdem die Klasse schon zwei Jahre Englischunterricht absolviert hat. Die Stunde wurde von Burmeister im Rahmen eines Projekts an der Universität Kiel unter Wode aufgezeichnet<sup>1</sup>. Der Lehrer (Albert Otto) hat das Thema der Stunde als *The War in the Gulf – A Holy War?* angegeben, es ist Teil einer Unterrichtsreihe *The State and the Church in the Middle Ages*. Als Hausarbeit mussten die Schüler eine Reihe politischer Cartoons analysieren und die Frage beantworten: *What is the cartoonists' view concerning the war in the Gulf?* Als Stundenziele wurden vom Lehrer benannt:

- Students will apply their knowledge (of crusades etc.) and skills to the topic of the Gulf War.
- Students will learn how to debate, i.e. how to argue their case, defend their opinions, concede a point...
- Students will become aware of how opinions can be guided by the political and economic self-interests of nations.

**A.** *When Mohammed was born the Moslems started to count the years, like we the Christians, by saying äh from Christ's äh "Geburt" heißt?*

**L.** *birth*

**A.** *birth we are now a thousand nine hundred ninety-one after Christ and they are...the Moslems count around 490 or something.*

**L.** *Yes. And why do the Christians think that Jerusalem is a holy place? D.?*

**D:** *Because Christ was ..."gekreuzigt"*

**L.** *was crucified*

**D.** *Ja.*

**L.** *to crucify, alright.*

**D.** *Yes*

**A.** *Yes, ähm, they have got to pray five times a day. They're praying on such a kind of carpet.*

Erstes Vorkommen einer für diese Stunde typischen Sequenz, die, wie wir noch sehen werden, wesentlich dazu beiträgt, das Gespräch in der Fremdsprache fortzuführen: Dem Schüler fehlt ein Wort, er zögert, benennt es dann in der Muttersprache, erfragt das Äquivalent vom Lehrer, der es suppliert, und nimmt es dann auf, um fremdsprachlich fortzufahren.

Eine Variation der obigen Sequenz. Der Schüler braucht gar nicht zu fragen (oben fügt er noch "heißt" hinzu). Das Zögern u. das Aussprechen des muttersprachlichen Worts genügen, damit der Lehrer aushilft. Da der Schüler seine Aussage beendet hat, fühlt er sich nicht verpflichtet, das Wort aufzugreifen.

*And it can happen also that there are microphones or something some ... in Mecca, for example there are microphones, you see. And there's a crier. He's the "Vorbeter", the?*

**L.** *The Muezzin.*

**L.** *Well, not the Moslems - there's a certain group of people and they stopped all this. They were Moslems, too. But they were not Arabs. D.?*

**D.** *The Turks äh "früher"?*

**L.** *Pardon?*

**D.** *Was heißt "früher"?*

**L.** *Earlier*

**D.** *Earlier the Turks were called*

**S.** *Seljuk*

**D.** *called*

**L.** *(laut und deutlich) Seljuk Turks, yes.*

**N.** *They want to äh they want to äh "Hintergrund"?*

**L.** *in the background*

**N.** *In the background there is a mosque and äh. They want to conquer äh or to free Kuwait*

**J.** *Yes, and I think this cartoon will show us the the "absurd" (deutsche Aussprache)?*

**L.** *the absurdness*

**J.** *the absurdness*

**L.** *or absurdity*

**J.** *Yes, of the slogan or of the sentence "Make peace with war".*

**D.** *I want to say what A. said. I think, I understand that this that the Allies said, "We want the war for peace." But I don't like it, the, cartoon.*

**A.** *Why?*

**D.** *Yes, but...oh...äh... Scheiße*

**L.** *Why not, D.?*

**D.** *I think what the others said, the Allies, the Allies as the others said, it's only a pretext when they go into war, like the Crusades and that they only want to fight or so. That is it.*

Frageintonation und Pause genügen, um den Lehrer auf den Plan zu rufen und das Problem zu lösen.

"Earlier" wird hier ebenso erfragt wie schon "birth" zu Beginn der Stunde.

Zum ersten Mal folgt auf eine Schüleräußerung nicht eine Lehreräußerung, sondern eine weitere Schüleräußerung (mit Ausnahme des Einwurfs "seljuk" weiter oben, der mehr einem "Vorsagen" gleicht.) Es wird nur noch einmal vorkommen, obwohl die Schüler ja durchaus miteinander reden und gegeneinander argumentieren.

Hätte sich der Lehrer mehr zurücknehmen können? Mein Eindruck ist 'nein'. Die Schüler bedürfen des Lehrers zwar jetzt weniger als eines Impulsgebers, aber sie brauchen ihn als jemand, der ihre Beiträge glättet, ordnet, zurechtrückt.

Wahrscheinlich ist D. überrascht, dass A. sich hier spontan einmischte und fasste dessen 'why' als Attacke auf, die es sofort zu parieren gilt. Er beginnt zu stammeln, und sein ganzer Frust, unter diesem Druck jetzt auf Englisch weiterreden zu müssen, entlädt sich. Erst als der Lehrer ruhig nachfragt, kann er weitermachen.

**L.** *Ah. J. you think that there's a misunderstanding. Yes, please.*

**J.** *I don't think that this is the meaning of, of this cartoon, that they only want to fight or something like that. I think it's only the Al-Al-Allies?*

**L.** *The Allies. Yes, that's right.*

**J.** *The Allies who think, they always thought, "Yes, you do a thing for peace in the world." And in the Middle East. I think you can't do that with weapons and bombs. I think, yes and I...*

**L.** *Mhm. But. D., you wanted to defend your position because it is not, it hasn't become quite clear.*

**D.** *I agree with this, but I think this is a "gerechter"... "gerechter Krieg".*

**L.** *a just war*

**D.** *A just war. It is a just war, because, yes. Saddam begins the war and not the Allies and they wanted to be free Kuwait and that's äh*

**L.** *That's fair.*

**D.** *That's fair.*

**L.** *Alright. F.*

**F.** *I think not that Saddam has... "beginnen"?*

**L.** *started*

**F.** *started the war against the Allies. The*

**L.** *the Allies (richtige Aussprache), yes.*

**F.** *The Allies have made*

**L.** *made or started the war*

**F.** *started the first "Schuss"*

**L.** *Shot.*

**F.** *Shot.*

**D.** *An example, please.*

**L.** *Well, alright. Yes, you'll get your chance, D. but first of all S.*

**S.** *I think that there's no just - just war, because ... yes, because in war die many people and I think the same as F. The Allies have begun the war because they*

**L.** *fired the first shot*

'A just war' ist nach 'absurdity' und 'pretext' nun mehr der dritte, für die Diskussion zentrale Begriff, der über das muttersprachliche Äquivalent erfragt wird. Ebenso weiter unten der Ausdruck 'start the war' oder 'fire the first shot'.

Jetzt macht es sich bemerkbar, dass sich die Schüler nicht auf einen Text stützen können, sondern für ihre Meinungsäußerung lediglich die Zeichnungen haben (und natürlich den Text, der integraler Bestandteil der Karikatur ist.) D.h. sie müssen in der Tat 'frei' sprechen.

Der Lehrer, der immer mitdenken muss, errahnt wieder einmal, was der Schüler sagen will. Diese Art der Einhilfe ist jedoch seltener als die durch ein muttersprachliches Wort des Schülers ausgelöste Formulierungshilfe.

Dies ist das zweite Mal, dass ein Schüler direkt eingreift, ohne dass sich der Lehrer dazwischengeschaltet hat. Die Forderung nach einem Beispiel ist wahrscheinlich wieder als kritischer Einwand gemeint.

Der Lehrer hat aber schon mehrere Wortmeldungen vorliegen und weist D. zunächst zurück. Er ist noch nicht an der Reihe.



S. *No, they "einmischen"*

L. *Pardon?*

S. *"einmischen"*

L. *They've got involved, They've got involved in this. To get involved*

Y. *I, I have really the same opinion like J.*

L. *I am of the same opinion.*

Y. *I think one couldn't say like the like he, F., that that the Allies were really the ones who began and are the..."Sündenböcke"?*

L. *are the scapegoat*

Y. *And I think and you also couldn't say like D. because I think it's better to -to try to talk with Hussein. I think you have to do it with peaceful*

L. *means*

Y. *means. And it's better to do that five years and nothing happens than 100,000 deaths of the Allies made and we -we must think you must think the Gulf with the oil is something dreadful and one little drop*

L. *drop, yes*

Y. *of oil make one million litres of water (Geste)*

L. *spoils*

Y. *spoils*

L. *spoils one million litre of water*

Y. *And I think they had should tried*

L. *should have tried*

Y. *should have tried it longer when they didn't they didn't do the embargo very carefully*

L. *strictly*

Y. *strictly. But I think when - after they did all this and tried everything what this is to do to "meid" – avoid a war and when that all doesn't help they could - they must make war. But it wasn't like this.*

F. *I didn't mean that the Allies are a scapegoat or "Sündenböcke" because I mean they - they haven't tried it longer with embargo and ...*

Y.s Beitrag macht es noch einmal deutlich: Die Einhilfen mit oder ohne Rückgriff auf die Muttersprache ('Sündenböcke', 'means') sind für die Qualität des Gesprächs gleichwertig.

Y.s Handbewegung drückt etwa aus: "Na, wie sagt man doch gleich?" Es ist, als ob er das Wort gleichsam mit der Hand herbeiwandelt. Statt 'spoil' hätte sich auch 'pollute', 'pollution' angeboten.

Eine weitere Variante des Zusammenspiels der Sprachen: das deutsche Wort kommt dem Schüler etwas zu schnell über die Lippen, denn sofort stellt sich auch das englische Pendant ein.

F. übernimmt das Wort 'scapegoat', das ein anderer Schüler erfragt hatte. Ein schönes Beispiel dafür, dass die Worthilfen des Lehrers bei den Schülern ankommen. F. setzt

- L. *So this is what Y. said, you agree with him. They should have tried it longer and stricter.* allerdings noch das deutsche Äquivalent hinzu, weil er sich bei dem neuen Wort noch nicht ganz sicher fühlt.
- F. *But I don't mean that they are a scapegoat or so.*

## 7. Nachüberlegungen, Folgerungen

Man darf spekulieren, dass der Erfolg dieser Stunde, die lebendige Diskussion, die Vielfalt der Standpunkte (die sich am besten dem erschließen, der sich die Video-Aufnahme anschaut), nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder diese Diskussion wahrscheinlich schon in der Muttersprache geführt haben, zu Hause vor dem Fernseher oder bei der Zeitungslektüre. Der Golfkrieg war zu dieser Zeit überall Gesprächsstoff. Wer mit einer Oberstufenklasse Zeitungslektüre betreibt, sollte seinen Schülern durchaus raten, zu Hause auch deutsche Artikel zum gleichen Thema zu lesen. Wir vermuten, dass dies der fremdsprachigen Diskussion in der Klasse nur zugute kommen kann.

Die hier belegten Formen des Sprachwechsels und der Zuhilfenahme der Muttersprache könnten typisch für offene Diskussionen sein, in denen Schüler engagiert bei der Sache sind. Die Möglichkeiten des Lehrers, eine solche Unterrichtsphase sprachlich vorzuentlasten, sind gering. Schließlich ist es ja das Signum einer offenen Diskussion, dass sie sich in verschiedene Richtungen entwickeln kann.

Gleiche Formen des Sprachwechsels sind jedoch auch in Präsentationsphasen hilfreich, wie eine französische Geographiestunde über den tropischen Regenwald belegt:

Ich zeige zunächst ein Bild und lasse es beschreiben:

L (Lehrerin): *Qu'est-ce que vous voyez?*

S (Schülerin): *Des arbres.*

S: *Une rivière, de l'eau, beaucoup d'eau.* Wie sagt man 'Überschwemmung'?

L: *Une inondation.*

S: *Il y a une inondation. C'est le 'Regenwald'.*

L: *Oui, tu as raison, c'est la forêt dense.*

(Drexel-Andrieu 1990: 34)

Die muttersprachlichen Anfragen und Anleihen sind hier keine kosmetischen Hilfen, auf die man auch verzichten könnte, wenn man's mal eilig hat. Es werden zentrale Begriffe erfragt, die den Fortgang der Diskussion bestimmen. Es ist auch nicht ersichtlich, was man durch die Vermeidung der Muttersprache hätte gewinnen können. Im Gegenteil: Sie ist hier das natürliche Mittel und der direkte Weg zur fremdsprachigen Verständigung. Sie ist – in dieser Stunde – der wichtigste Bündnispartner der Fremdsprache. Gröne berichtet Ähnliches über ihren englischen Geographieunterricht:

Ob ein *if*-Satz, eine Passivform oder Zeitform danebengeht oder die Satzstellung falsch ist, ist aus Sicht der Schüler irrelevant; sie nehmen die Schwierigkeiten ja meist gar nicht wahr und am Satzbau scheitern die wenigsten Kommunikationsabsichten. Aber Wortlücken werden als entscheidender Mangel erlebt. Deshalb gebe ich Worthilfen – gewöhnlich weiß ich als Unterrichtende, was gerade fehlt – großzügig und schnell und sie werden von den Lernenden bereitwillig angenommen. Dabei genügt die rasche Einhilfe oder der Tafelanschrieb; Erklärungen oder eine Herleitung sind unerwünscht; die Schüler wollen einfach nur die fehlende Vokabel, die sie dann idealerweise im sachbezogenen Umwälzen und Wiederholen verinnerlichen. (Gröne 1997: 3)

Sie hält eine traditionelle Vokabeleinführung (Semantisierung, Herleitung, Erklärung neuer Wörter) vor dem Einstieg in ein Thema für wenig effektiv, "da sie immer viel Inhaltliches vorwegnimmt und die Schüler gedanklich zu sehr steuert". Sie schreibt aber auch: "Der Wechsel zwischen Muttersprache und Fremdsprache wird eher als störend denn als Hilfe empfunden. Nach meinen Beobachtungen wollen die Siebtkläßler schon nach der Einführungsphase möglichst ausschließlich die Fremdsprache benutzen." Hier ist jedoch wohl kritisch ein Sprachwechsel gemeint, der nicht wie in der gezeigten Weise unmittelbar zur Fremdsprache zurückführt.

Lassen wir noch einmal die Schüler selbst zu Wort kommen. Eine Studentin erinnert sich an den Unterricht in einem bilingualen Gymnasialzweig:

During the lessons the teacher only spoke French, so that we never got a German equivalent for new vocabulary. Even so, this was quite unsatisfying for us and we asked each other secretly for the German translation. After the first year the number of hours was reduced to 7, but we had 2 hours of geography in French as well so that the total amount was still 9 hrs a week. I remember that geography and history in French (after the 2nd year French was reduced to 5 hrs a week) were rather difficult for most of the pupils because the teachers were native speakers like our French teacher, but they had a very limited knowledge of German. This led to misunderstandings concerning technical terminology. (Bericht einer Aachener Anglistikstudentin)

Über Sinn (und Unsinn) längerer muttersprachlicher Unterbrechungen müsste natürlich ebenfalls gesprochen werden, im Detail und am Detail, d.h. wohl am besten wieder anhand von Unterrichtsprotokollen. Nach wie vor hält ja die Vielzahl gleichzeitiger Einflüsse auf den Unterrichtserfolg und das subtile Zusammenspiel vieler Faktoren die Wissenschaft zum Narren. Interpretative Verfahren, die dem Leser aber zugleich die Möglichkeit bieten, am mitgelieferten empirischen Material selbst nachzuprüfen und zu eigenen Deutungen zu gelangen, scheinen mir ein vernünftiger Weg für die Forschung. So besteht die Hoffnung, dass durch die Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht ein neuer Konsens im alten Methodenstreit um die Rolle der Muttersprache möglich wird.

## Anmerkung

<sup>1</sup> Für die Bereitstellung des Videobandes sei freundlich gedankt. Eine umfassendere Analyse der gesamten Stunde ist enthalten in Butzkamm 1998b.

## Literatur

- Arth, Iris (1996): *Mathematik als bilinguales Sachfach*. Staatsexamensarbeit, RWTH Aachen.
- Butzkamm, Wolfgang (1975): "Die bilinguale Schule. Untersuchungen und Berichte." *Neusprachliche Mitteilungen* 4: 229-235.
- Butzkamm, Wolfgang (1992): "Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3/1: 8-30.
- Butzkamm, Wolfgang (1993a): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke (2., verbesserte und erweiterte Auflage).
- Butzkamm, Wolfgang (1993b): "Bilingualer Unterricht – Fragen an die Forschung." *Die Neueren Sprachen/Bilingualer Unterricht* 92 /1/2 (April): 151-161.
- Butzkamm, Wolfgang (1997): "Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts. Eine Klärung auf der Grundlage reflektierter Praxis." In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag: 297-306.
- Butzkamm, Wolfgang (1998a): "Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen: 45-52.
- Butzkamm, Wolfgang (1998b): "Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1/2: 81-99.
- Caldwell, John (1994): "Bayswater revisited. A diachronic analysis of attention to the development of productive skills in a bilingual education programme." *Aberystwyth Occasional Papers* 2: 1-35.
- Courcy, Michèle de (1995): "'You just live in French'. Adolescent learners' experiences of French immersion." In: Berthold, Michael (Hrsg.): *Rising to the Bilingual Challenge*. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia: 75-95.
- Dodson, C. J. (Hrsg.) (1985): *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology*. Cardiff: University of Wales Press.
- Drexel-Andrieu, Irène (1990): "Bilinguale Geographie." In: Wode, Henning / Burmeister, Petra (Hrsg.): *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts*. Ausgewählte Beiträge vom Symposium "Mehrsprachiger Unterricht in Europa", Kiel, November 1990. Kiel: Universität: 34-39.
- Göbel, Richard (1986): *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Mainz: Werkmeister.
- Gröne, Helga (1997): *"We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class."* – Beobachtungen am Lernen in der Praxis. Beitrag zur Tagung "Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht". Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest.
- Leisen, Josef (1991): "Über Sprachprobleme im deutschsprachigen Fachunterricht am Beispiel des Physikunterrichts." *Zielsprache Deutsch* 3: 143-151.
- Leisen, Josef (1994): *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts*. Bonn: Varus.
- Lyster, R. (1990): "The role of analytic language teaching in French immersion programs." *The Canadian Modern Language Review* 47/1: 159-176.
- Maßmann, Juliane (1997): *Physik auf Englisch*. Staatsexamensarbeit. RWTH Aachen.
- Mäsch, Nando (1997): "Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache: Motive, Ziele und Herausforderungen." Ms., Vortrag auf der Internationalen Deutschlehrertagung Amsterdam.

- O'Farrel, Finbar J. (1994): *Language and Achievement in Science for the International Baccalaureate* (A thesis submitted for the degree of Master of Arts). University of Limerick, May 1994.
- Petit, Jean (1985): *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*. Paris: Libraire Honoré Champion.
- Petit, Jean (1987): *Acquisition linguistique et interférences*. Paris: Publication de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de L'Enseignement Public.
- Petit, Jean (1989): "Spracherwerb durch Fehler und fehlerfreier Spracherwerb, eine psycholinguistische und sprachtypologische Überlegung." *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer Sprachlehrinstitut* 19: 1-28.
- Petit, Jean (1992): *Au secours, je suis monolingue et francophone! Étologie et traitement d'un syndrome de sénescence précoce et d'infirmité acquisitionnelle*. Presses Universitaires de Reims.
- Petit, Jean (1993): "L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme." *Nouveaux Cahiers d'allemand* 11/4: 1-82.
- Petit, Jean (1998): *Sprachbegabung kann erworben werden – auch von Frankophonen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Saville-Troike, Muriel (1984): "What really matters in second language learning for academic achievement?" *TESOL Quarterly* 18/2: 199-219.
- Schwing, Mona (1997): *Probleme bilingualer Sachfächer. Eine Unterrichtsanalyse*. Staatsexamensarbeit. RWTH Aachen.
- St. John, Maggie Jo (1989): *Report on a Consultancy Visit to Bilingual-wing Schools in Northrhine-Westfalia*. Ms. Köln: British Council.
- Vögeding, Joachim (1995): *"Wenn in einen gesättigten Wasser Kochsalz gibt..." – Zur Lernbarkeit naturwissenschaftlicher Fächer in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel eines deutschsprachigen Chemieunterrichts in der Türkei (Istanbul Lisesi)*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Wong Fillmore, Lily (1985): "When does teacher talk work as input?" In: Gass, Susan M. / Madden, Carolyn G. (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers: 17-50.



# Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. Beispiel: Geschichte

Heike Rautenhaus

## 1. Vorbemerkungen

Prolegomena sind vorläufige, einleitende Bemerkungen. Mit der Wahl dieses Titels soll zum Ausdruck gebracht werden, wie sehr die Annäherung einer bilingualen Sachfachdidaktik und eines bilingualen Fachunterrichts noch in der Entwicklung befindlich sind. Wolffs Aussage von 1997 zur Praxis des biliSFU ist heute noch bedenkenswert, auch wenn mit der Arbeit von Breidbach (2007) inzwischen eine einschlägige didaktische Grundlegung entwickelt worden ist:

Sofern ich zu erkennen vermag, unterliegt dem bilingualen Sachfachunterricht bisher noch keine auf ihn zugeschnittene Theorie des Lernens, und auch in der Didaktik ist man über erste experimentierende Versuche noch nicht hinaus. Trotz der fortschrittlichen Grundkonzeption baut der bilinguale Sachfachunterricht noch in hohem Maße auf traditionellen didaktisch-methodischen Vorstellungen auf; dies gilt sowohl für die sprachliche wie für die Sachfachkomponente. Jede Form von praktischem unterrichtlichem Handeln ... bedarf einer unterliegenden Theorie, durch die abgesichert wird, daß das, was im Klassenzimmer geschieht, auch lerntheoretisch sinnvoll ist, daß es pädagogisch angemessen ist und zum gewünschten Ergebnis führt. Eine solche Theorie sollte auch Wege zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Praktizierten weisen. (Wolff 1997: 45)

Es gibt allerdings eine stetig wachsende Zahl von Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, in denen der Geschichtsunterricht bilingual durchgeführt wird. Die ausführenden LehrerInnen sind dabei weitgehend auf sich gestellt. Ihnen stehen zwar die *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht Geschichte* aus Nordrhein-Westfalen und eine Reihe von Schulbüchern und Lehrmaterialien zu dem Thema zur Verfügung. Über die Verbindlichkeit der darin zum Zuge kommenden didaktischen Konzepte gibt es jedoch bisher keinen Konsens.

Lehrerinnen und Lehrer lösen dieses Problem praxisnah: Sie arbeiten im Rahmen der sich entwickelnden Netzwerke zusammen und tauschen Materialien und Erfahrungen aus. Die Beobachtung zeigt, dass die Schulpraxis der Theorie um Meilen voraus geeilt ist! Es ist höchste Zeit, dass die Universitäten ein wissenschaftlich reflektiertes Konzept entwickeln, das sie den zukünftigen Englisch- und Geschichtslehrern und -lehrerinnen mit auf den Weg in die Praxis geben können, damit nicht jeder und jede einzelne von ihnen – vor die Aufgaben in der Praxis gestellt – sich Grundlegendes selbst neu erarbeiten muss.

Einige Ausgangspunkte für eine Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts deuten sich an. Diese ergeben sich aus den Schnittmengen zwischen den jeweiligen Sachfächern und dem Fremdsprachenunterricht. Diese Schnittmengen verfolgend ver-

suche ich die Eckwerte einer Didaktik, d.h. entsprechende Ziele, Inhalte, Konzepte und Methoden abzuleiten. Ausgangspunkte sind z.B.:

1. Im bilingualen Sachfachunterricht – bezogen auf jedes beliebige Fach – geht es darum, die Lernenden trotz ihrer noch begrenzten fremdsprachlichen Fertigkeiten *aktiv* an der Erarbeitung authentischer, fachlich anspruchsvoller Lerninhalte zu beteiligen.
2. Jedes Sachfach hat andere Schwerpunkte, bietet andere Möglichkeiten und Schwierigkeiten. Die Fremdsprachendidaktik muss sich also auf die Didaktiken der betroffenen *Sachfächer* einstellen, muss ihre speziellen Fachproblematiken, ihre Sachprobleme, ihre pädagogischen Konzepte und die speziellen Methoden verstehen, um dann den Beitrag der anglistischen Didaktik herauszuarbeiten und einzuordnen. Es wird zunehmend deutlich, dass es nicht ausreicht, wenn allein die Anglistiken der Universitäten sich mit dem bilingualen Sachfachunterricht befassen. Man wird ihnen immer unterstellen – und wenn sie unter sich bleiben, auch gerechtfertigter Weise – dass sie in erster Linie den Gewinn in der fremdsprachlichen Kompetenz der SchülerInnen im Auge haben und das Sachfach sie nicht interessiert.
3. Es geht um eine Integration der Interessen *beider* Fächer. Der *englisch* geführte Geschichtsunterricht muss in erster Linie vor den Ansprüchen der *Geschichts-*didaktik bestehen können. Als Curriculum gilt zunächst das des Sachfachs. Können wir den Nachweis nicht erbringen, dass die SchülerInnen im bilingualen Sachfachunterricht zumindest vergleichbare sachfachliche Leistungen wie im deutschsprachigen zeitigen, dann werden sich die Sachfächler (ob Theoretiker oder Praktiker) mit guten Gründen aus der Kooperation zurückziehen.

Die Fragen der Fremdsprachendidaktik müssen also lauten:

- Wie kann der reguläre Englischunterricht einen erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht sinnvoll vorbereiten?
- Welche besonderen Anforderungen stellt ein spezielles Sachfach an den Einsatz (hier) der englischen Sprache als Medium der Vermittlung und Verarbeitung von sachfachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten?

Eine besondere Qualität von interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen anglistischer Didaktik und den Theoretikern und den Praktikern der Sachfächer ist also angesagt. Die Zusammenarbeit muss so eingerichtet werden, dass die folgenden Ziele erreicht werden können:

- Fachdidaktische Forschung: Ausarbeitung von Elementen einer Didaktik und Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den englischen Sachfachunterricht in allen betroffenen biliSFU-Fächern
- Implementation an Schulen (Sek. I und II, Gymnasium, Real-, Haupt- und Berufsschule)
- Entwicklung von Zusatzstudiengängen mit entsprechenden Prüfungsregelungen



## 2. Die Schnittmenge zwischen Geschichts- und Fremdsprachenunterricht

Welche Schnittmenge ergibt sich zwischen Geschichtsunterricht und Fremdsprachenunterricht, so dass die Koppelung der beiden Fächer zu besonderen gewünschten Effekten führen kann? Und was lässt sich methodisch daraus folgern?

### 2.1. Ziel: Multiperspektivität

Geschichtsbewusstsein und historisches Denken erwachsen aus dem Bedürfnis des Menschen nach einer Orientierung für sein Handeln (vgl. Glaubitz 1997: 73): Geschichtsunterricht an den allgemein bildenden Schulen will daher auch mehr als nur die Einverleibung von Stoff. Geschichtsunterricht will, so Mütter (1998: 3), historisch-politische Orientierung und Lebensperspektive liefern.

Wegen der Vielschichtigkeit der Realität kann *jedes* historische Ereignis oder jeder historische Sachverhalt grundsätzlich unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden; darum bemüht sich der Geschichtsunterricht. Um die verschiedenen möglichen Perspektiven stärker zur Geltung zu bringen, ist es notwendig, die Sicht verschiedener Völker, verschiedener kultureller Gruppen, verschiedener Persönlichkeiten durch eine entsprechende Quellenauswahl zu ein und demselben Ereignis deutlich zu machen. Im *bilingualen* Geschichtsunterricht eröffnet sich die ganze Bandbreite der englischsprachigen Welt. Unterschiedliche Betrachtungsweisen, unterschiedliche Interpretationen und Bewertungen werden augenfällig. Die vielfältigen Ursachen für ein und das gleiche Ereignis leuchten auf.

Mit Hilfe eines bewusst herbeigeführten Perspektivenwechsels und durch die Reflexion der Multikausalität eines Ereignisses vermittelt der Geschichtsunterricht das Verständnis für verschiedene Kulturen und für deren möglicherweise national determinierte Interessen, was ein *bilingualer* Geschichtsunterricht besonders gut leisten kann. Dies ist zur Zeit besonders wichtig, so Mütter (1998: 16), damit die "offensichtlich wachsenden intergenerationellen, internationalen und sozialen Verständigungsprobleme in unserer Gesellschaft, in Europa und in der Welt nicht eskalieren und explodieren, sondern kontrollier- und handhabbar bleiben. (...) Relativierung, Differenzierung und Weiterentwicklung des eigenen Standpunkts, Multiperspektivität, Perspektivenwechsel und Empathie sind gefragt." Glaubitz geht davon aus, dass aus der Vergewärtigung von Multiperspektivität und Ambivalenz auf der Ebene der historischen Akteure "die Einsicht in die Notwendigkeit eines demokratischen Meinungspluralismus und damit Toleranz" resultiert (Glaubitz 1997: 93). "Interkulturelle Toleranz als praktischer Humanismus sollte gerade in der heutigen Zeit zunehmenden Ausländerhasses im Mittelpunkt stehen." (Glaubitz 1997: 95)

Ähnliches will der Englischunterricht auch. Das Lernziel 'Kulturkompetenz' bzw. 'interkulturelle Kommunikation' steht wiederholt in den Rahmenrichtlinien für den Englischunterricht. Die Notwendigkeit für interkulturelles Lernen wird auch hier aus den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen abgeleitet: Um den Einigungsprozess Europas nicht stagnieren zu lassen, müssen sprachliche und kulturelle Barrieren abgebaut werden, sowohl innerhalb Europas, als auch für das geeinigte Europa mit

dem Rest der Welt. Vollmer (1994: 172f.) formuliert: "Interkulturelles Lernen hat das Ziel der Anbahnung von mehr Verständnis, Verständigung und Toleranz gegenüber dem Fremden, das so unausweichlich, so nah, so unmittelbar, so gegenwärtig geworden ist."

Die Frage, wie mit Stereotypen umzugehen ist, findet sich wiederholt in der fachdidaktischen Literatur des Fremdsprachenunterrichts. Buttjes (1996: 73) hat *negotiation of meaning* zum Angelpunkt des Lernziels Kulturkompetenz gemacht. "Bei der interkulturellen Handlungskompetenz käme es darauf an, eigene und fremde Sprach- und Kulturgewohnheiten zu erkennen, aufeinander zu beziehen und in der Begegnung bzw. im Gespräch miteinander zu vermitteln; *Culture is meanings and the making of them.*" Die Lernenden sollen die Begegnung mit der fremden sozialen und kulturellen Erfahrung bzw. Bedeutung für sich nutzen, indem sie ihren eigenen Standort, ihre eigenen Erfahrungen, Denkweisen und Gewohnheiten mit dem Fremden vergleichen und (nach Kramsch 1999) ihre neue individuelle *third domain* finden, die ihnen – bis zu einer weiteren Neulokalisierung – zur Orientierung in der Welt dienen kann. Die Erfahrungen des bilingualen *Geschichts*unterrichts können für diese Ziele besonders wertvoll sein.

## 2.2. Ziel: Identifikationsangebote

Hier geht es, so Mütter (1998: 12), um die "Ausbildung von persönlicher und kollektiver Identität". Geschichtsunterricht will Identifikations- und Selbstfindungsangebote machen. Geschichtsunterricht will den SchülerInnen helfen, durch die Auseinandersetzung mit der "eigenen" und der "fremden" Geschichte eine eigenständige Position zu erwerben, die Orientierung in Gegenwart und Zukunft ermöglicht.

Historische Identität als Bestandteil der Ich-Identität bildet sich zunächst durch das Hineingeborenwerden des Individuums in das historische Selbstverständnis seiner Bezugspersonen und Bezugsgruppen, wobei man sich unterhalb der nationalen Ebene andere identitätsbildende Gruppen wie Familie, Nachbarschaft, Region denken muss (vgl. Glaubitz 1997). Diese Identität in Raum und Zeit ist einerseits untrennbar mit der menschlichen Existenz verbunden, andererseits aber auch veränderbar. Identität ist hier nicht gemeint im Sinne von "Hurra, ich bin ein Deutscher", sondern im Sinne einer kritischen Solidarität mit der eigenen Geschichte. Der *bilinguale* Geschichtsunterricht kann zu dieser Haltung von kritischer Solidarität, zu einem *aufgeklärten* Zugang zur eigenen Nation, besonders beitragen, weil er durch die Verfremdung durch die Sprache auch die andere Perspektive sichtbar macht.

Die Lernenden werden in ihrer schriftlichen Textproduktion oder auch in Debatten oder im Rollenspiel – auch unter Zuhilfenahme der polarisierenden Wirkung emotionaler Betroffenheit – aufgefordert, sich in die Denkweise historischer Persönlichkeiten wie auch in die des sogenannten 'kleinen Mannes' hineinzusetzen und deren Maßstäbe und Handlungsspielräume zu beleuchten. Auf diese Weise fragt der Geschichtsunterricht danach, was das behandelte historische Problem mit der eigenen Existenz zu

tun haben könnte, was es für uns heute bedeuten könnte, wie wir uns heute zu ihm verhalten sollten. Zu dem gleichen Ziel favorisiert der Geschichtsunterricht selbsttätige Methoden wie Projektarbeit und die Erschließung außerschulischer Lernorte oder er empfiehlt allgemein Handlungsorientierung (vgl. Mütter 1998).

Das kommt dem Bemühen des modernen Englischunterrichts entgegen, der die SchülerInnen dazu befähigen will, nicht nur über Sachzusammenhänge zu reden (darstellende bzw. referentielle Sprachfunktion), sondern auch über sich selbst, die eigene Identität, zu sprechen (expressive Sprachfunktion) und dafür die entsprechenden Sprachmittel zur Verfügung zu haben. Ebenso liegt es im Interesse beider Fächer, Schülerpersönlichkeiten zu fördern, die in der Lage sind, Standpunkte zu beziehen, zu begründen und kommunikativ zu vertreten. Damit ist die appellative Sprachfunktion angesprochen, die wiederum andere Redemittel benötigt und im Bereich der Modalität (Höflichkeit, Bestimmtheit etc.) besonders differenziert zu erarbeiten ist. Daraus leitet sich für beide Fächer die Forderung nach Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit und Authentizität ab (bezogen auf das Unterrichtsmaterial, die Interaktionsformen und die Emotionalität).

### 2.3. Mögliche Inhalte

Trotz der bisher aufgezeigten Berührungspunkte zwischen den Zielen des Geschichtsunterrichts und des Englischunterrichts gibt es Skepsis gegenüber dem bilingualen Geschichtsunterricht. So wenden z.B. einige Historiker ein, die fremdsprachliche Barriere führe dazu, dass die inhaltliche Breite verloren gehe und nicht differenziert genug gearbeitet werden könne. Die sachfachliche Progression dürfe nicht gefährdet werden.

Dazu ist zu sagen: Jeder, der bilingualen Geschichtsunterricht durchführt, weiß, dass dieser eine um den fremdsprachlichen Teil lediglich *erweiterte* Zielsetzung verfolgt. Er bleibt aber *Geschichts*unterricht und muss sich an den Rahmenrichtlinien für den regulären Geschichtsunterricht orientieren und auch an diesem Tatbestand messen lassen. Den genannten Bedenken ist durch eine neu zu durchdenkende Text- und Materialzusammenstellung sowie die richtigen Methoden der Inhalts- und Wortschatzauswahl und -vermittlung entgegenzuwirken.

Es deutet sich an, dass eine Streckung des traditionellen Geschichtsunterricht um eine zusätzliche Unterrichtsstunde notwendig, aber auch ausreichend ist, um einerseits eine unverantwortliche Reduktion des Stoffes zu vermeiden und andererseits Schwerpunkte bei englischsprachigen Stoffbereichen setzen zu können. Ob sich langfristig eine gemeinsame "Bewirtschaftung" von Fremdsprachenunterricht und betroffenen Sachfächern ergeben sollte, ist derzeit nicht auszumachen. Je mehr sich der bilinguale Sachfachunterricht durchsetzt, desto wahrscheinlicher wird es, dass der traditionelle Englischunterricht für *einige* SchülerInnen in der Oberstufe durch bilingualen Sachfachunterricht stundenplantechnisch nicht ergänzt, sondern ersetzt wird. Folgende inhaltliche Schwerpunkte bieten sich an:

- Geschichtliche Ereignisse, die das deutsche Volk *und* anglophone Völker gleichermaßen berühren. Hier sind z.B. aus dem Themenbereich 6 der Rahmenrichtlinien "Absolutismus und der Kampf um bürgerliche Rechte" neben der Französischen Revolution die Entwicklungen in England und in den USA zu berücksichtigen, oder aus dem Themenbereich 9 "Industrialisierung und soziale Fragen" speziell *The Industrial Revolution*, so auch die Weltkriege. Zu diesen Themen steht in beiden Sprachen umfangreiches authentisches Material zur Verfügung, das vergleichend, relativierend und ergänzend eingesetzt werden kann.
- Geschichtliche Ereignisse, an denen die Weltöffentlichkeit – obwohl sie sich in Deutschland abspielte – großen Anteil genommen hat, wie z. B. der Nationalsozialismus, die Judenverfolgung und die spätere Demokratisierung Deutschlands. Zu diesen Themen sollten die SchülerInnen nicht nur historisch aufgeklärt sein, sondern sich auch persönlich verorten können, damit sie später als Reisende, Geschäftsleute oder Abgesandte ihres Landes fundiert und auch sprachlich überzeugend darüber kommunizieren können.
- Entwicklungen wie die Globalisierung und Internationalisierung von Technik und Wissenschaft, zu denen z. B. auch das Internet als wichtige englischsprachige und immer aktuelle Informationsquelle heranzuziehen ist.

Die Richtlinien für den Geschichtsunterricht beider Sekundarstufen geben der Lehrkraft genügend Spielraum, um individuelle Schwerpunkte zu setzen. Generell gilt, was die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Schuljahrgänge 7-10 festlegen:

Die innerhalb der Themenbereiche verbindlich festgelegten Themen umfassen etwa zwei Drittel der verfügbaren Unterrichtszeit. ... Für den Wahlpflichtbereich können die Themen aus dem Pflichtunterricht entweder intensiviert oder durch zusätzliche Themen ... und Inhalte erweitert werden, die sich aus spezifisch schulischen oder aktuellen Anlässen ... ergeben.

#### **2.4. Zur Methode der Wortschatzarbeit**

Als nur schwer zu lösendes Problem soll die Gefahr verstärkter Lehrerdominanz (im Vergleich zum regulären Geschichtsunterricht) nicht verschwiegen werden. Die SchülerInnen verfügen in der Mittelstufe eben noch nicht über die sprachlichen Mittel, um eine kritische Diskussion durchzustehen. Und die Lehrenden wissen, dass das Kunststück darin liegt, mit der Sache immer auch gleich die notwendige Sprache zu vermitteln. Ein Schlüssel zum Erreichen einer genügenden Disponibilität des notwendigen Wort- und Strukturschatzes ist eine intelligent angelegte sprachliche Wiederholung, die Zeit kostet und nicht "nebenbei" erledigt werden kann. Die Wortschatzeinführung und -wiederholung geschieht im bilingualen Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit Inhalten, d.h. also im Rahmen von Sachfeldern, so dass beim Aufruf eines Wortes die benachbarten Wörter des Sachfeldes assoziiert werden können. Die einzelne Vokabel steht also niemals allein, sondern immer in einem lebendigen Zusammenhang mit Wirklichkeitserfahrung und Funktionalität.

Der Wortschatz ist in die folgenden Kategorien zu untergliedern:

- Das *source vocabulary*, das nur im Zusammenhang einer einmalig verwendeten Quelle vorkommt, muss nicht komplett systematisch umgewälzt werden; hier genügt teilweise der passive Gebrauch.
- Das *working vocabulary*, das aus dem historisch-politischen Diskurs stammt – so die *basic historical categories* wie *describing historical change* und *describing cause and effect* – zeichnet sich durch einen hohen Transferwert auf andere Bereiche des Faches aus und muss daher durch häufiges Umwälzen stabilisiert werden.
- Auch das Vokabular zur Bewältigung der *history skills* (vgl. 2.6) ist jeweils sorgfältig einzuführen und zu üben, damit es dann immer wieder zur Erleichterung der Lernprozesse zur Verfügung steht.

Wir sollten die Belastung der SchülerInnen durch die Menge der Fachausdrücke nicht überbewerten. Es ist erstaunlich, wie viele Vokabeln sie in dem Alter aufzunehmen vermögen, wenn das Vokabular immer wieder im Kontext benutzt wird. Grenzen beim Aufbau eines Fachwortschatzes liegen eher im altersbedingten Abstraktionsvermögen. Die Wahl der zu vermittelnden Fachtermini darf sich nicht nur daran orientieren, welche gängigen Fachbegriffe das Thema bietet, sondern auch daran, welche kognitiven Fähigkeiten der jeweiligen Altersstufe zur Verfügung stehen. Komplexe Fachausdrücke werden nur bei Meisterung des Abstraktionsgrades der hinter dem Begriff stehenden Idee in den aktiven Wortschatz übernommen. So ist es z.B. bei dem Wort *Bourgeoisie* nicht damit getan, es zu übersetzen, sondern es müssen die besonderen Merkmale dieser Schicht und ihre spezifische Rolle erläutert werden. Dieses gilt allerdings für den deutschen Geschichtsunterricht in gleichem Maße wie für den bilingualen (vgl. Thürmann in diesem Band).

## **2.5. Zur didaktischen Kategorie "Muttersprache" und dem methodischen Konzept "aufgeklärte / funktionale Einsprachigkeit"**

Es gibt noch eine weitere Gruppe, die dem bilingualen Geschichtsunterricht skeptisch gegenübersteht: Einige Germanisten meinen, der deutsche Geschichtsunterricht habe auch die Aufgabe, die deutsche Sprache als Organ von Kenntnis und Weltkenntnis zu schulen, die Dinge "auf den Begriff zu bringen", wie Mütter (1998: 15) formuliert, und diese Aufgabe könne der fremdsprachlich geführte Geschichtsunterricht nicht leisten. Eine schlüssige Antwort darauf finden wir in den Arbeiten von Cummins (1978 und 1979). Seinem Konstrukt – zugegeben: es ist ein Konstrukt – von *CUP (common underlying proficiency)* zufolge entwickelt sich im Prozess des monolingualen wie des bilingualen Spracherwerbs eine 'tieferliegende' Kompetenz, sozusagen eine umfassende mit abstrakten Repräsentationen besetzte sprachliche Kompetenz, auf die das weitere kognitive Wachstum und damit der weitere Mutter- und Fremdspracherwerb des Lernenden aufbaut.

Im Übrigen nimmt ein Schüler oder eine Schülerin zur gleichen Zeit immer nur an einem, maximal an zwei bilingual durchgeführten Sachfächern teil; das wird wohl auch in Zukunft so bleiben, gerade weil man auch der Muttersprache genügend Raum zur Entfaltung geben will. In der Unterrichts*praxis* muss dafür Sorge getragen werden, dass die deutschsprachige Terminologie – einschließlich der damit verbundenen Kollokationen – parallel zur fremdsprachlichen vermittelt wird. *Bilingualer* Geschichtsunterricht muss beide Sprachen, die Muttersprache und die zum unterrichtstragenden Element erhobene Fremdsprache, bewusst fördern. Das ergibt sich schon aus der Notwendigkeit, dass die Durchlässigkeit zu den muttersprachlich geführten Geschichtsklassen gewahrt bleiben muss. Daher verbietet sich auch eine *total immersion*, wie sie etwa in kanadischen Modellen weitgehend realisiert wurde. Bilingualer Geschichtsunterricht kann es auch verlangen, dass die SchülerInnen zu Hause ergänzend deutsche Sachtexte zum Thema oder angrenzende Belletristik lesen. Außerdem gibt es Inhalte, die – wenigstens unter bestimmten Umständen – besser in der deutschen Sprache behandelt werden, weil in der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten Emotionen entstehen, die fremdsprachlich nicht zu bewältigen sind. Keiner verwehrt der verantwortlichen Lehrkraft, bewusst eine entsprechende Entscheidung zu fällen.

Andererseits sind Kritiker auch auf den unschätzbaren Gewinn hinzuweisen, der z.B. darin liegt, dass der Lernende mit dem lange in Deutschland verwendeten Ausdruck "Kristallnacht" zugleich auch den entsprechenden englischen Begriff *night of the broken glass* (und sein darin erkennbares anderes Konzept) kennen lernt. Beim Vergleich dieser beiden Ausdrücke werden der Eskapismus und Zynismus deutlich, der in der Verwendung des deutschen Wortes "Kristallnacht" liegt. Hier wird eine ungerechtfertigte Brutalität durch die Vorstellung des edlen Kristalls überdeckt. Der sprachliche Vergleich schärft den Blick für die Muttersprache und deckt unmissverständlich auf, wie mit Sprache Wahrnehmung manipuliert werden kann.

Butzkamm (1992) erklärt die teilweise unbefriedigenden Ergebnisse der kanadischen Experimente mit dem Nichtbeachten des Wechselspiels zwischen *message-oriented communication* und *practice at medium-oriented levels*. Lehrer und Schüler bewegen sich in einem Balanceakt zwischen diesen beiden Polen. Je engagierter die Lernenden in einer problembezogenen Diskussion bei der Sache seien, desto unmöglicher wird die *vorherige* fremdsprachliche Entlastung der Situation. Ganz falsch sei es dann, sagt Butzkamm, "die Muttersprache als den leichten und bequemen Ausweg zu nehmen". Zunächst gelte es für den Lehrer,

den Stoff so gründlich zu durchdenken und daraufhin so folgerichtig und anschaulich zu entwickeln, daß er fremdsprachlich aufgenommen werden kann. ... Es ist zu vermuten, daß erfolgreicher Sachfachunterricht darum so gut ist, weil er den Lehrer in intensiver Weise zwingt, ... seine Worte gleichsam auf die Goldwaage zu legen. ... Der Lehrer übt sich in der Kunst des *breaking down*, der Anpassung des Stoffes an den Wissens- und Sprachhorizont des Schülers zugleich. (Butzkamm 1992: 24)

Der Schüler begreift also aufgrund der Anschaulichkeit des Lernstoffes, und wenn es ihm dann mit Hilfe der in den Lehrerfragen und in den Medien enthaltenen verbalen Hinweise gelingt, den Sachverhalt fremdsprachlich darzustellen, dann kommt es zu

dem gewünschten funktionalen Gebrauch der Fremdsprache, von dem eine so hohe Motivationskraft ausgeht. Visuelle Impulse können vom Sachverhalt her komplex und authentisch sein, ohne zwischen Sachebene und kognitiver Verarbeitung unbedingt fremdsprachliche Barrieren zu schieben. Notfalls kann aber die Muttersprache punktuell zur Hilfe genommen werden, als *conversational lubricant*, wie Butzkamm sich ausdrückt, "ohne den Gesamtcharakter der fremdsprachlichen Vermittlung zu stören. ... Wo nicht zugleich sprachlich mitgeübt wird, lauert die Gefahr eines extrem lehrerzentrierten Unterrichts, in dem die Schüler nur rezipieren" (Butzkamm 1992: 24, 25). Mindestens die Unterrichtsergebnisse müssen also von den SchülerInnen in der Fremdsprache reproduziert werden können. Bei der freien Produktion, ohne die ein Aufbau einer Sprachkompetenz nicht auskommt, kann die Lehrkraft auf dem Wege des *prompting* bzw. *bridging* dem bzw. der Lernenden dazu verhelfen, die eigenen Grenzen der Sprachproduktion zu "dehnen".

Interessant ist in diesem Zusammenhang das Wortprotokoll der Geschichtsstunde eines 7. Schuljahres (vgl. Butzkamm in diesem Band), aus dem erkenntlich wird, dass SchülerInnen ihre Probleme lösen vor allem *by asking for help* oder *asking for a word*. Sie benutzen auch *non-verbal techniques such as gestures*, auch Ansätze zu einem *solving the problem creatively* lassen sich finden: *inter- and intra-sentential code-switching*, auch Versuche zum *paraphrasing*, das allerdings nur mit Hilfe des Lehrers seine Wirkung erzielt, der das Gesagte des Schülers/der Schülerin geordnet zusammenfasst, so dass die anderen SchülerInnen die Aussage ihres Mitschülers in ihre Gedanken mit einschließen können ( ... *I'll repeat: You say there is this dove and the dove is like a bomber, and the bomber is fitted out with bombs, and a dove cannot be a bomber, and it shows the absurdity of the slogan 'Make peace by war'!*.)

Damit wird schon deutlich, dass die Kommunikationsversuche der SchülerInnen nur gelingen, weil der Lehrer entsprechend reagiert. Er beantwortet die Vokabelfragen der SchülerInnen, teilweise schon im Vorgriff, weil er weiß, dass der/die SchülerIn die notwendige Vokabel nicht kennt (*prompting*), er differenziert den Wortschatz (*bird* wird durch *dove* ersetzt), er korrigiert die *errors* der SchülerInnen auf allen Ebenen: *word-selection (strictly)*, *pronunciation (Allies)*, *grammar (should have tried)*, *idiomatics (I am of the same opinion)*, er erweitert das von den SchülerInnen Gesagte (*spoils one million litres of water*). Er setzt auch sprachliche Akzente, indem er wesentliche Wörter an die Tafel schreibt. Und die SchülerInnen nehmen die Hilfen und Korrekturen dankbar auf, wiederholen den Satz teilweise in seiner korrekten Form, oder lassen das auch, je nachdem, wie wichtig ihnen das für den Kommunikationsprozess erscheint.

Der Lehrer tut aber auch noch etwas anderes ganz Wesentliches: Er ermutigt die SchülerInnen, lockt Wörter aus ihnen heraus, die sie schon gelernt, im Moment aber nicht parat haben (*I think you know that word*), ignoriert verständnisvoll ihre Frustration (den Ausruf "Scheiße"), und er moderiert die Kommunikation zwischen den SchülerInnen, lässt sie möglichst alle zu ihrem Recht kommen (*You wanted to defend your position* oder *You'll get your chance*). Hier haben wir ein Beispiel von wohlverstandener aufklärer, d.h. "funktionaler" Einsprachigkeit. Die SchülerInnen fühlen

sich so geborgen und sind so stolz auf ihre Leistung, dass sie auch nach dem Klingelzeichen weiter diskutieren wollen. Es ist zu erwägen, ob man den SchülerInnen die von ihnen angewendeten Kommunikationsstrategien bewusst machen, d.h. ihnen einerseits den Vorteil und die Akzeptanz von *active problem solving strategies* und die Gefahren von *functional reduction strategies* deutlich machen sollte.

Mit dem Konzept der "aufgeklärten / funktionalen Einsprachigkeit" ist natürlich ein entsprechendes Konzept für den Umgang mit sprachlichen Fehlern verbunden. Das zeigt auch das Protokoll der erwähnten Geschichtsstunde. Der Lehrer korrigiert die SchülerInnen auf allen Ebenen, aber er korrigiert nicht alles. Fehler haben im regulären Englischunterricht eben einen ganz anderen Stellenwert als im bilingualen Sachfachunterricht: in ersterem geht es eher um die formale Richtigkeit, in letzterem vorrangig um die zum gegebenen Zeitpunkt notwendige sachliche Genauigkeit. Insgesamt braucht die Lehrkraft für den regulären Englischunterricht und für den bilingualen Sachfachunterricht ein höchst differenziertes Fehlerkorrekturverhalten.

## 2.6. Arbeitstechniken

Im Zusammenhang mit der Einsprachigkeit ist auch über Arbeitstechniken im bilingualen Geschichtsunterricht neu zu verhandeln. Historische Quellen sind Zeugnisse, aus denen man Antworten erhalten kann, wenn man entsprechende Fragen stellt. Historische Quellen erschließen sich also nur demjenigen, der erstens aufgrund von vorhandenem relevanten Vorwissen, aber zweitens auch aufgrund der richtigen Fertigkeiten diese zu 'befragen' weiß. Es ist daher eine wesentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Arbeitstechniken zur Auseinandersetzung mit historischen Quellen zu vermitteln.

Dieses wird in einem fremdsprachigen Geschichtsunterricht umso wichtiger, als mit den Techniken auch die besonderen sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen müssen, die man in einem deutsch geführten Geschichtsunterricht als selbstverständlich vorhanden voraussetzt. Der bilinguale Geschichtsunterricht steht und fällt daher mit der Vermittlung spezifischer *history skills*, also *working with texts, note taking and note making, working with media, with maps, charts and statistics, with historical artefacts*. Je mehr die SchülerInnen über die entsprechenden Arbeitstechniken und sprachlichen Mittel verfügen, desto zielgerechter können sie in einen geordneten Dialog mit der Lehrkraft bzw. mit den MitschülerInnen treten und desto selbständiger können sie ihren eigenen Lernprozess einrichten.

Hierfür müssen Übungstypen entwickelt werden, die teilweise schon im vorbereitenden Englischunterricht und teilweise erst im bilingualen Geschichtsunterricht Anwendung finden, teilweise auch in beidem. Die praktizierenden Lehrer sind an dieser Stelle übrigens nicht hilflos. Sie nehmen z.B. die Anregungen der *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht Geschichte* unter dem Stichwort "Lexical means for analysing historical material" (Kultusministerium NRW: 105ff.) auf. Es ist die primäre Aufgabe der Materialentwickler, solche Anregungen zu systematisieren, sprachlich abzusichern und den Englischlehrbüchern für die Orientierungsstufe einzugliedern.



Ebenso kommt den rezeptiven Fähigkeiten im bilingualen Geschichtsunterricht eine Schlüsselfunktion zu, speziell dem informationsentnehmenden Lesen. Denn nur durch den Einbezug authentischer Texte, etwa historischer Dokumente, kann erreicht werden, dass (1) die SchülerInnen ihrer Intellektualität und ihrem Interesse gemäß angesprochen werden und (2) die Sache zutreffend dargestellt werden kann. Allein didaktisierte, d. h. dem sprachlichen Niveau der SchülerInnen angepasste Texte reichen nicht aus. Es ist also wichtig, mit den Lernenden Texterschließungstechniken zu erarbeiten, die es ihnen gestatten, gewinnbringend mit Texten umzugehen, auch wenn diese Vokabeln oder sprachliche Strukturen enthalten, die in ihrem fremdsprachlichen Curriculum noch nicht vorgekommen sind. Um dieses Problem zu lösen, muss man sich vergegenwärtigen, dass der für einen individuellen Schüler zutreffende Schwierigkeitsgrad eines Textes laut Helbig (1998: 132) von vier Faktoren abhängt:

- a. von den textseitigen Variablen wie z.B. der Anzahl unbekannter Vokabeln, der Komplexität der grammatischen Strukturen, der Textlänge,
- b. von der Aufgabenstellung bzw. der Leseintention wie z.B. dem Erzielen eines globalen, selektiven oder detaillierten Textverständnisses,
- c. von den Wissensvoraussetzungen der Schüler, d.h. dem Sachwissen und dem Handlungswissen,
- d. von bestimmten Rahmenbedingungen der Lektüre wie z.B. die zur Verfügung stehende Lektürezeit.

Bei nicht genügend automatisierten Dekodierungsprozessen verlangsamt sich der Leseprozess. Ungeübte fremdsprachliche Leser gehen daher bei der Texterschließung stark textorientiert vor. Sie dekodieren Wörter, Phrasen, Sätze in linear-additiver Weise und beziehen weder die Möglichkeiten des Inferierens, Elaborierens oder Reduzierens mit ein, noch ihr sonstiges (evtl. muttersprachliches) Wissen oder ihr Sachwissen zum Thema; kurz: die Möglichkeiten des intelligenten kontextuellen Ratens werden nicht genutzt. Der fremdsprachliche Leseprozess muss daher von Anfang an, schon im 5. Schuljahr, in entsprechende Bahnen gelenkt werden. Um das Einüben von *top-down-reading-processes* nicht zu verhindern, darf nicht zu lange und zu intensiv beim Erlesen eines Textes die Aufmerksamkeit auf das Unbekannte, die neue Vokabel – etwa durch Unterstreichen – gelenkt werden. Vielmehr muss nach dem Bekannten, dem Verständlichen, dem aus dem Kontext Ableitbaren gesucht werden. Das extensive informationsentnehmende Lesen umfangreicher, authentischer Sach- und Gebrauchstexte darf nicht zu lange aufgeschoben werden. Die von Helbig übersichtlich dargestellten Übungstypen sind als konstitutiver Teil einer Methodik des vorbereitenden Englischunterrichts der Orientierungsstufe und des bilingualen Geschichtsunterrichts danach aufzunehmen.

## 2.7. Unterrichtsmaterialien

Für die Unterrichtspraxis ergibt sich nun die Frage, welche Kriterien für geeignetes englischsprachiges Unterrichtsmaterial anzusetzen sind. Die vermehrt in diesem Bereich auf den Markt kommenden Lehrmaterialien sind – fassen wir unsere methodischen Beobachtungen und Folgerungen zusammen – nach folgenden Kriterien zu gewichten. Lehrmaterialien für den bilingualen Geschichtsunterricht müssen

- anschaulich sein,
- authentisches Material vorzüglich aufbereiten und parallel dazu didaktisierte narrative Texte anbieten,
- gleichzeitig die Sachinformation in Bildern verschlüsseln, notwendige Wortfelder augenfällig bereitstellen und die relevanten *history skills* erläutern und einüben,
- die SchülerInnen zum aktiven, entdeckenden Lernen führen,
- das persönliche Engagement der SchülerInnen gewinnen und selbstständige Handlungsräume öffnen.

## Literatur

- Breidbach, Stephan (2007): *Bildung – Kultur – Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Buttjes, Dieter (1996): "Lernziel Kulturkompetenz." In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 69-102.
- Butzkamm, Wolfgang (1992): "Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3/1: 8-30.
- Cummins, James (1978): "The cognitive development of children in immersion programs." *Canadian Modern Language Review* 34: 855-883.
- Cummins, James (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- Glaubitz, Gerald (1997): *Geschichte, Landschaft, Reisen. Umriss einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Helbig, Beate (1998): "Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache." In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 131-146.
- Kramsch, Claire (1999). „Global and Local Identities in the Contact Zone.“ In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.): *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-native Perspectives*. Tübingen: Stauffenburg: 131-143.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1994): *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht Geschichte, Sekundarstufe I*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Mütter, Bernd (1998): *"Geschichtskultur" – Zukunftsperspektive für den Geschichtsunterricht am Gymnasium*. Oldenburger Vordrucke (Universität Oldenburg) 354/1998.
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10, Geschichte*. Hannover: Schroedel 1996.
- Thürmann, Eike (1988): "Sprachliches Lernen – nicht nur ein Problem des Deutschunterrichts." *Schularbeiten* (Schriftenreihe des LSW Soest) 1988/1: 25-29.
- Vollmer, Helmut J. (1994): "Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren. Vom Wissen zum sprachlichen Handeln." In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 172-185.
- Wolff, Dieter (1997): *Initiativen für den Fremdsprachenunterricht an Hamburger Gymnasien* (Fachtagung vom 23.-16. April 1997). Hamburg: Amt für Schule, 45-53.

# Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7 - 10

Wolfgang Biederstädt

## 1. Ausgangsvoraussetzungen

Die folgenden Ausführungen – basieren auf Erfahrungen im Erdkundeunterricht einer derjenigen nordrhein-westfälischen Realschulen, die am Schulversuch zum bilingualen Lehren und Lernen teilgenommen haben. An diesen Schulen erhalten die Schüler/innen in den ersten beiden Lernjahren wie üblicherweise in Nordrhein-Westfalen zwei Wochenstunden mehr Englischunterricht als die Mädchen und Jungen der Regelklassen. Während im ersten Lernjahr der Englischunterricht darauf setzt, die fremdsprachlichen Grundfertigkeiten besonders intensiv und umfangreich zu entwickeln, erhält der Unterricht im zweiten Jahr zunehmend propädeutischen Charakter. Dabei werden insbesondere Wort- und Sachfelder mit geographischem und geschichtlichem Inhalt behutsam erweitert. Die Vermittlung von Transportvokabular zur Versprachlichung geographischer und historischer Fertigkeiten und Sachverhalte wie z.B. *at the top-right hand corner of the picture / ...; this map / picture / diagram shows etc.* wird besonders berücksichtigt. Nach Möglichkeit wird die Struktur des Passiv rezeptiv behandelt. Techniken des informationsentnehmenden Lesens werden regelmäßig trainiert. Darüber hinaus werden in stärkerem Maße als im Regelunterricht Lernertexte erzeugt, wie z.B. *posters, letters, fact sheets, summaries, etc.* Auf diese Weise gelingt es in der Regel, den Schülerinnen und Schüler eine gute sprachliche Ausgangsbasis für den englischsprachigen Sachfachunterricht ab dem 7. Schuljahr zu vermitteln (vgl. Biederstädt 1994).

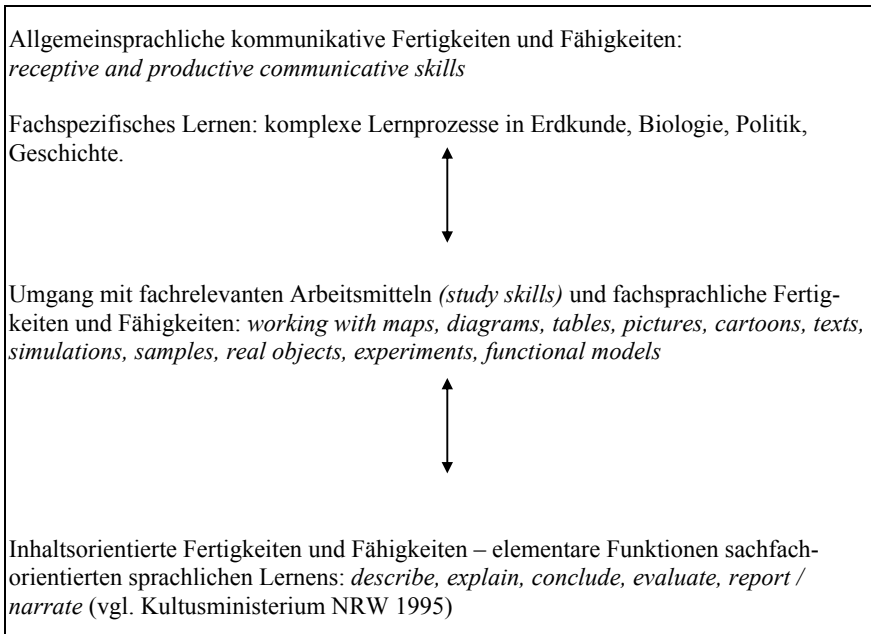
## 2. Zielsetzungen des englischsprachigen Erdkundeunterrichts

Die Aufgaben und Ziele des englischsprachigen Erdkundeunterrichts orientieren sich an den Vorgaben des Lehrplanes Erdkunde für die Sekundarstufe I. Hinzu kommen natürlich die Zielsetzungen des fremdsprachlichen Lernens. Im Einzelnen spielen diese spezifischen Ziele eine herausragende Rolle:

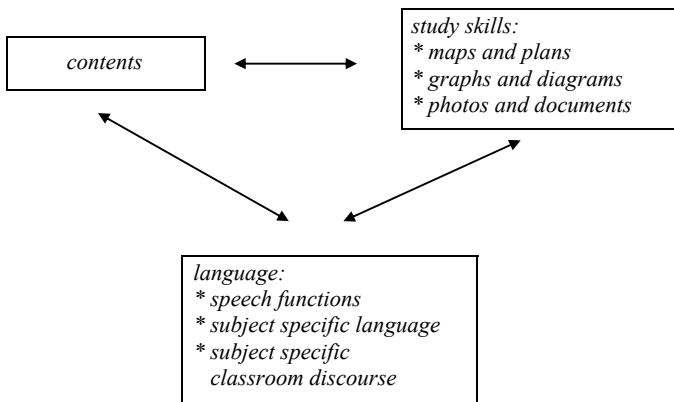
- Bilingualer Erdkundeunterricht soll durch die Erarbeitung räumlicher Strukturen, Prozesse und Probleme auf der Grundlage englischsprachiger Materialien zu einer Vertiefung und Erweiterung der für den Erdkundeunterricht ausgewiesenen Qualifikationen führen.
- Bilingualer Erdkundeunterricht soll die Effizienz des Spracherwerbsprozesses steigern, indem Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt werden, erdkundliche und fremdsprachliche Wissensstrukturen in einen funktionalen Zusammenhang zu bringen. Auf diese Weise soll – über die Alltagssprache hinausgehend – eine vertiefte Einarbeitung in neue Wirklichkeitsbereiche und Arbeitsfelder ermöglicht werden.

- Bilingualer Erdkundeunterricht soll dazu beitragen, fächerübergreifend fremdsprachliche Fertigkeiten und Strategien zu erwerben, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die Fremdsprache als transnationale Arbeitssprache zu nutzen und damit ihre Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern und zu intensivieren.
- Bilingualer Erdkundeunterricht soll den Schülerinnen und Schülern neue Möglichkeiten eröffnen, die Leistungen der eigenen Sprache und der Fremdsprache zur Erschließung der Welt kennen zu lernen, indem von Fall zu Fall eine Reflexion über die Ausdrucksmöglichkeiten der Sprachen stattfindet.
- Bilingualer Erdkundeunterricht soll den Blick der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise für Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Lebensformen, Denkrichtungen, der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leistungen anderer Völker und Nationen schärfen. Auf diese Weise sollen gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Gewaltfreiheit im Sinne interkultureller Erziehung gefördert und die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bereichert werden.
- Bilingualer Erdkundeunterricht soll das Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit und globaler Verantwortung stützen. Er ist dennoch in besonderer Weise zur Behandlung "europäischer Themen" verpflichtet, ohne dass dadurch die Einbindung Deutschland und Europas in weltweite Strukturen und Prozesse vernachlässigt werden darf. (vgl. Kultusministerium NRW o.J.: 16)

Fachrelevante Lern- und Arbeitstechniken sowie inhaltsorientierte Fremdsprachenfertigkeiten werden im bilingualen Erdkundeunterricht integriert vermittelt. In diesem Vorgehen liegt in der Praxis des Unterrichts sicherlich der größte Vorteil des bilingualen Erdkundeunterrichts gegenüber dem muttersprachlichen. In dem Augenblick, in dem die Fremdsprache zur Arbeitssprache avanciert, müssen die einzelnen geographischen Arbeitsschritte und Vorhaben unter dem Gesichtspunkt geplant bzw. durchgeführt werden, welche englischsprachigen Redemittel, Fachbegriffe, Strukturen, englischspezifischen Arbeitsweisen zur Verfügung gestellt werden müssen bzw. welche vorausgesetzt werden können. Die bewusste Reflexion der Sprache bzw. Fremdsprache führt zu einer deutlichen Qualitätssteigerung des englischsprachigen Geographieunterrichts. Auch wenn sich in der Praxis gezeigt hat, dass im bilingualen Erdkundeunterricht etwas weniger Stoffpensen behandelt werden als im muttersprachlichen, überwiegt insbesondere aufgrund der Verwendung der Fremdsprache die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den bilingualen Klassen. Das folgende Schaubild drückt das Beziehungsfeld des fremd- und fachsprachlichen Lehrens und Lernens aus:



Bilinguales Lernen vollzieht sich in der Praxis in dem Bereich, in dem der Inhalt, die Sprachfunktionen und die Lern- und Arbeitstechniken aufeinander treffen.

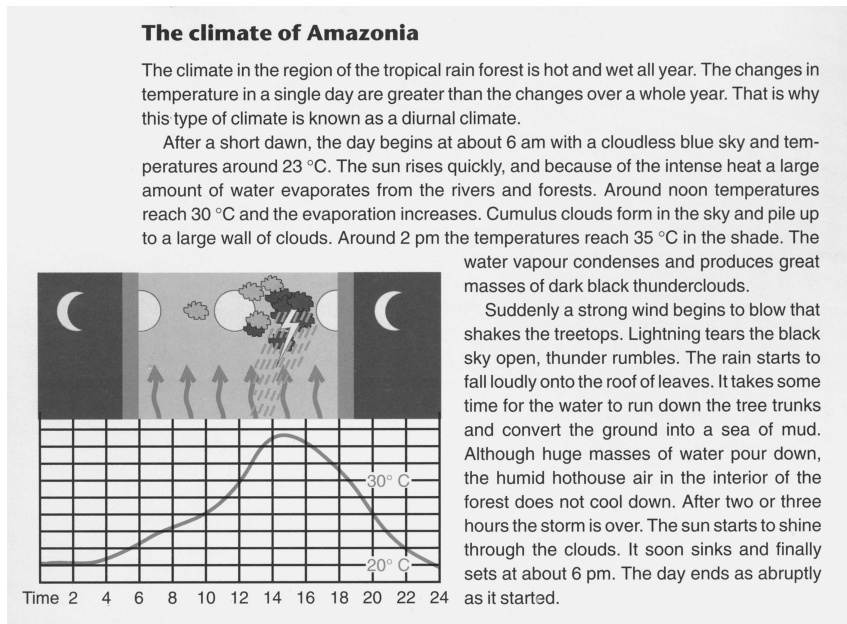


### 3. Beispiele für die fremdsprachliche Umsetzung geographischer Inhalte

Anhand unterschiedlicher Arbeitsmaterialien soll aufgezeigt werden, auf welche Weise geographisches Lernen mit Hilfe der englischen Sprache angemessen ermöglicht werden kann.

#### 3.1. The climate of Amazonia

Im Zusammenhang mit der Behandlung des tropischen Regenwaldes sollen den Lernenden eines 7. Schuljahres die spezifischen Kennzeichen des Tageszeitenklimas verdeutlicht werden. Ein Schaubild und ein dazugehöriger beschreibender Text bilden das Ausgangsmaterial (vgl. Biederstädt 1993: 24).



Um den Klimaverlauf zunächst richtig beschreiben zu können, müssen einige Voraussetzungen gegeben sein. Aus geographischer Sicht müssen grundlegende Kenntnisse zum Klima, zur Interpretation von Klimadiagrammen bekannt sein. Darüber hinaus sollten die Lernenden diese sprachlichen Elemente zumindest rezeptiv verstehen, lesen bzw. auch (aus-)sprechen können:

Allgemeinsprachliche Elemente: *dawn, shade, to rise, to increase, to pile up, to sink, to produce, to tear, to convert, to pour down, thundercloud, lightning, 30 ° C, present simple passive, abruptly*

Fachbegriffe: *diurnal climate, water vapour, to condense, evaporation, humid*

Wenn auch die notwendigen Fachbegriffe vorentlastend eingeführt werden können, müssen sicherlich nicht sämtliche Vokabeln vor der Texterfassung erläutert werden. Es muss vor allem nach variantenreichen methodischen Wegen gesucht werden, sachorientierte Texte, die im regulären Fremdsprachenunterricht keine übergeordnete Rolle spielen, geschickt aufzubereiten und darzubieten, damit sprachliches und natürlich inhaltliches Verstehen gewährleistet sind. In diesem Falle bietet es sich an, die Kernaussagen des Ursprungstextes aus dem Gesamttext zu isolieren und als ungeordnete Einzelsätze zu präsentieren:

*Around 2 pm the temperatures reach 35 ° C in the shade.*

*The sun starts to shine again.*

*Cumulus clouds form in the sky and pile up to a large wall of clouds.*

*The day begins at about 6 am with a cloudless sky.*

Diese Einzelsätze werden zusammen mit dem Schaubild projiziert, so dass es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die einzelnen Phänomene des Tageszeitenklimas sprachlich angemessen zu beschreiben. Durch dieses Vorgehen reduziert sich zum einen die aufzunehmende Textmenge, sprachlich notwendige Hilfen werden gegeben, gleichzeitig werden die Sachverhalte, die im Schaubild dargestellt sind, richtig beschrieben. Eine alternative Möglichkeit stellt ein Lückentext dar, der auch zur Lernerfolgskontrolle eingesetzt werden kann:

*Use words and phrases from the following list to complete the text below.*

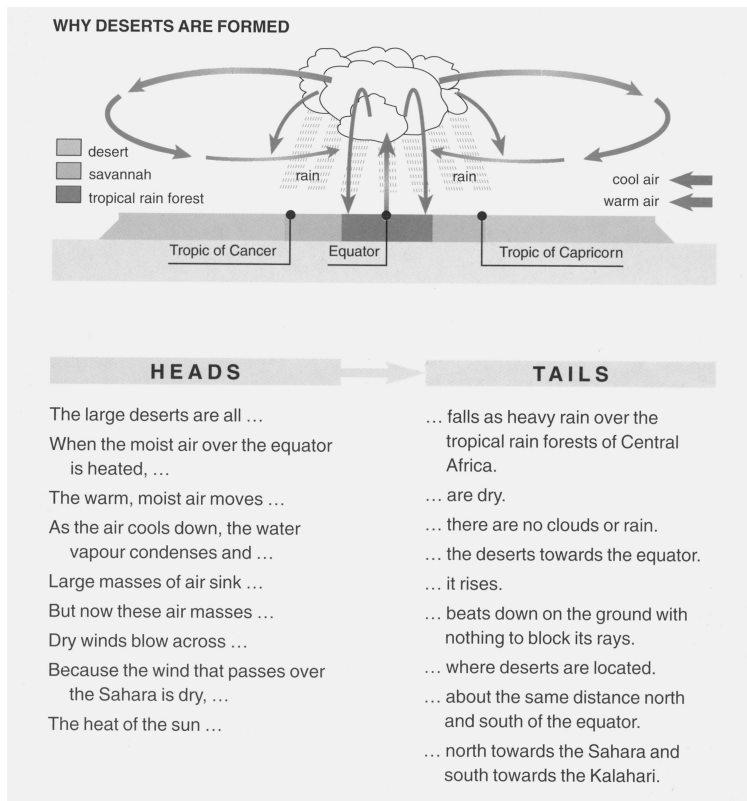
*Condensation - cools - droplets (2x) - evaporate - every day - fall - heat up - in the afternoon - rise - sun*

*The sun's rays ... the forest. This warms the air and causes water to ... The warm air begins to ... As it rises, it slowly ... down. The water vapour in the air turns back into millions of tiny water ... This is called ... It soon forms clouds that become full of heavy water ..., and the water starts to ... as rain. This sort of rain is called convectional rain. It happens ... Normally it starts raining ... after the ... has heated up the air for a few hours.*

Das Ziel eines solchen Vorgehens muss sein, im Verlauf des englischsprachigen Erdkundeunterrichts die Lernenden behutsam daran zu gewöhnen, aus bekannten Texten Redemittel aufzunehmen und sie in der Folge auf vergleichbare Diagramme zu übertragen und selbständig anzuwenden. Es ist klar, dass bei einem erstmalig auftretenden Arbeitsmittel die dazugehörigen Arbeitstechniken sehr kleinschrittig und detailliert behandelt werden müssen, bevor im Laufe der Zeit immer weniger Hilfen erforderlich werden.

### 3.2. The Sahara Desert

Die Entstehung einer Hitzewüste in den Subtropen wie der Sahara soll den Lernenden anhand eines Schaubildes verständlich gemacht werden. Es handelt sich um einen nicht leicht zu verstehenden Prozess, der nur mit entsprechender Hilfe beschrieben und erklärt werden kann. An geographischen Kenntnissen muss vorausgesetzt werden: Windbewegungen, Vegetations- und Klimazonen (vgl. Biederstädt 1993: 41).



Allgemeinsprachliche Elemente: *present simple passive, rays, moist air, to heat, etc.*

Fachbegriffe: *desert, savannah, tropical rain forest, equator, Tropic of Cancer, Tropic of Capricorn, etc.*

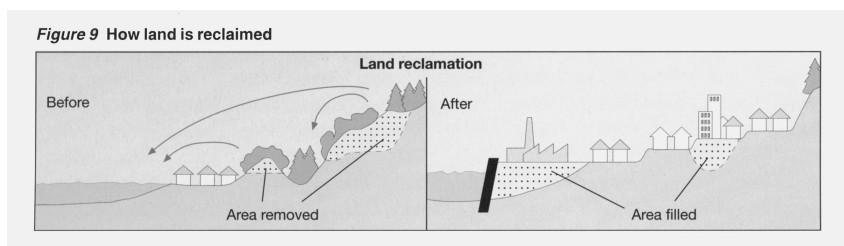
In diesem Fall liefert eine Zuordnungsaufgabe (*heads and tails*, siehe Schaubild) die notwendigen sprachlichen Mittel.



Eine solche Zuordnungsaufgabe ist den Lernenden als Übungstyp sicherlich vom Englischunterricht her bekannt, so dass sie sich methodisch auf sicherem Terrain bewegen und sich ganz auf die geographischen Sachverhalte konzentrieren können. So ist es möglich, auch sprachlich anspruchsvolle Prozesse beschreiben und erläutern zu lassen.

### 3.3. *How land is reclaimed*

Im Rahmen der Behandlung Japans sollen die Schüler/innen die Maßnahmen zur Landgewinnung kennen lernen. Dazu müssen sie eine einfache schematische Darstellung versprachlichen, um die einzelnen Vorgänge zu beschreiben. Nach der Einführung in die Problematik, stellen die Lernenden die Arbeitsschritte dar, wobei sie im Wesentlichen das Passiv verwenden (vgl. Biederstädt 1999: 41).



Nachdem die Begriffe *to reclaim*, *reclamation* eingeführt worden sind, erhalten die Schüler/innen eine Liste mit Verben, wobei je nach Leistungsbereitschaft der Lerngruppe zu entscheiden ist, ob die Passivformen vorgegeben werden müssen oder nicht.

*The following words and expressions will help you to describe how land is reclaimed:*

- ... *is / are built / constructed* ...
- ... *was / were taken out / removed* ...
- ... *has been / have been levelled* ...
- put in* ...
- dug (out)* ...
- replaced* ...
- cleared (away)* ...
- dumped* ...

Durch die Vorgabe zahlreicher Verben gelingt es sehr einfach, den Schwerpunkt auf den Inhalt zu legen. Die sprachlichen Hilfen haben in erster Linie stützende Funktion.

### 3.4. *Changes in employment by sector (in %)*

Zahlen spielen im Geographieunterricht eine entscheidende Rolle. Aus diesem Grunde müssen die unterschiedlichsten Zahlenangaben regelmäßig wiederholt werden. Bei der Versprachlichung von Tabellen müssen Trends beschrieben, Vergleiche gezogen werden. Das dazu benötigte Vokabular muss den Schülerinnen und Schülern sukzessive

verfügbar gemacht werden. Ein Beispiel zu den Wirtschaftssektoren in Japan und Deutschland im Wandel der Zeiten mag dies verdeutlichen (vgl. Biederstädt 1999: 35).

<i>Changes in employment by sector (in %)</i>					
	<i>Japan</i>			<i>Germany</i>	
<i>Economic sector</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>1970</i>	<i>1995</i>
<i>Primary</i>	<i>17</i>	<i>11</i>	<i>5</i>	<i>9</i>	<i>3</i>
<i>Secondary</i>	<i>36</i>	<i>35</i>	<i>34</i>	<i>49</i>	<i>37</i>
<i>Tertiary</i>	<i>47</i>	<i>54</i>	<i>61</i>	<i>42</i>	<i>60</i>
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Um solch eine Tabelle angemessen zu versprachlichen, erhalten die Schüler/innen diese Hilfen:

*The following words and expressions will help you to describe changes in employment by sector.*

*Employment in the primary / secondary / tertiary sector ...*

*... rose / grew / declined / went down by ... per cent between ... and ...*

*There has been a rapid / slow increase / decrease in the percentage of people in the ... sector.*

Es versteht sich von selbst, dass es im Sinne der oben beschriebenen Sprachfunktionen nicht dabei bleiben kann, dass die Phänomene lediglich beschrieben werden. Es würde allerdings diesen Rahmen sprengen aufzuzeigen, wie der Unterricht organisiert wird, um aus einer Tabelle oder einem Diagramm die entsprechenden Schlüsse zu ziehen, Thesen aufzustellen und zu überprüfen.

#### **4 . Grenzen des englischsprachigen Erdkundeunterrichts**

Im Rahmen dieses Beitrages können nur einige ausgewählte Aspekte angerissen werden. Die Möglichkeiten, erfolgreich englischsprachigen Geographieunterricht zu erteilen, sind sehr vielfältig, aber von einer spezifischen Methodik und Didaktik geprägt. Um die inhaltlichen und sprachlichen Komponenten zu vereinen, werden Übungsformen, die im Fremdsprachenunterricht üblich sind, zum Teil in den Erdkundeunterricht transportiert und entsprechend adaptiert. Gleichzeitig werden geographische Zusammenhänge zweckmäßigerweise so präsentiert bzw. aufbereitet, dass die Lernenden ihnen auch mit einem reduzierten sprachlichen Code gerecht werden können. Aus motivationalen Gründen ist unbedingt darauf zu achten, dass im englisch-

sprachigen Erdkundeunterricht keine grammatischen oder anderen sprachlichen Erläuterungen erfolgen, da die Schüler/innen erfahrungsgemäß in solchen Situationen blockieren. Es muss großer Wert auf die klare Trennung zwischen Englisch- und Erdkundeunterricht gelegt werden. Aus diesem Grunde ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften für Englisch und Erdkunde sinnvoll und notwendig. Der Englischunterricht sollte seine Progression nach Möglichkeit den Erfordernissen des englischen Geographieunterrichts anpassen. Wenn zum Beispiel Vorgänge beschrieben werden wie oben am Beispiel der Landgewinnung in Japan gezeigt, sollte vorher im Englischunterricht das Passiv ggf. wiederholt werden, damit den Lernenden diese Struktur hinreichend geläufig ist.

Nach den bislang vorliegenden Erfahrungen steht und fällt der Erfolg englischsprachigen Erdkundeunterrichts mit der geschickten und zielorientierten Integration derjenigen sprachlichen Mittel, die die Schüler/innen benötigen, um geographische Sachverhalte angemessen ausdrücken können.

## Literatur

Biederstädt, Wolfgang (1993): *Around the World, Vol. 1*. Berlin: Cornelsen.

Biederstädt, Wolfgang (1999): *Around the World, Vol. 2*. Berlin: Cornelsen.

Biederstädt, Wolfgang (1994): "Vom verstärkten Englischunterricht der Klassen 5/6 zum englischsprachigen Erdkundeunterricht in der Realschule." *Der Fremdsprachliche Unterricht*. 28/13: 14 - 20.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1995): *Empfehlungen für den deutsch-englischen Unterricht (Erdkunde)*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): *Unterrichtsempfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Erdkundeunterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen* (unveröffentlichtes Manuskript).



# Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht

Helmut J. Vollmer

## Einleitung

Bilingualer Sachfachunterricht ist eine Verbindung von Inhalts- und Sprachlernen in der Fremdsprache. In meinem ersten Beitrag in diesem Band habe ich versucht, das Verhältnis von Sprache und Inhalt unter Vermittlung von kognitiven Variablen genauer zu bestimmen. Im Folgenden sollen wesentliche Möglichkeiten einer systematischen Förderung des sprachlichen Lernens und der gezielter Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenz in enger Verknüpfung mit dem fachlichen Lernen innerhalb des bilingualen Unterrichts dargelegt und erörtert werden.

Ich gehe davon aus, dass ungesteuerter Spracherwerb im Rahmen des bilingualen Unterrichts jederzeit ohne besondere Fokussierung auf Sprache und sprachliche Form stattfindet. Er passiert allein durch den vermehrten Kontakt mit der fremden Sprache in relativ zuverlässiger Weise; er passiert aber nur durch Eigenaktivität der Lerner. Diese geben bei der Konstruktion ihres Wissens auf je eigene Weise nicht nur dem Inhalt, sondern zugleich der sprachlichen Seite einer Mitteilung einen Teil ihrer Aufmerksamkeit, ohne dass dies vom Lehrer gezielt beeinflusst oder gesteuert werden müsste. Gezielter Spracherwerb dagegen erfordert eine qualifizierte, fokussierte Form des Inputs von Seiten der Lehrkräfte. Das Konzept des fokussierten Inputs (*focussed input*) ist zuerst von Swain (1985, vgl. auch Harley et al. 1990: 67) entwickelt worden. Sie stellt es ihrerseits dem Begriff des *comprehensible input* von Krashen (z.B. 1981) gegenüber und hat es als dessen notwendige Modifikation vorgeschlagen. Die zentrale Annahme von Krashen, dass der verständliche Input die einzige Erklärungsvariable für Zweitspracherwerb sei, ließ sich aufgrund der Datenlage in vielen Immersionsuntersuchungen nicht halten.

Unter fokussiertem Input ist ein Bündel unterrichtlicher Maßnahmen zu verstehen, die allesamt auf je eigene Weise dazu beitragen, die Internalisierung der sprachlichen Regelsysteme zu befördern und zu beschleunigen, bei gleichzeitiger Beibehaltung einer Inhaltsorientierung des Unterrichts. In unserem Zusammenhang fallen unter diese Kategorie zunächst einmal die Systematisierung der Wortschatzarbeit, also eine Erweiterung des Wortschatzes durch fachspezifische Lexik und den Aufbau fachspezifischer Wortfelder sowie die systematische Erweiterung und Vernetzung vorhandenen Wissens in Verbindung mit dem Ausbau und der Festigung des fremdsprachlich-fachspezifischen Repertoires in funktionaler, also textueller und pragmatischer Hinsicht. Außerdem geht es hier um die sprachliche Entwicklung und Unterstützung fachrelevanter Arbeitsweisen (von der Identifizierung eines Konzepts oder Sachverhalts bis hin zu seiner Bewertung, von der Beziehung zwischen kognitiver Funktion, sprachlicher Handlung und seiner Realisierung durch die Auswahl angemessener, zur Verfügung stehender Redemittel). Eine besondere Form stellt schließlich die Möglichkeit

der Förderung von Spracherwerb durch gezielte Interaktion vor Ort, im Rahmen des dynamisch ablaufenden Klassenraumdiskurses dar, vor allem durch das sog. *Aushandeln von Bedeutung* bei unklaren, unverständlichen oder zu Missverständnissen führenden Schüleräußerungen (*negotiation of meaning*), zum anderen durch Hinterfragung oder Fehlerrückmeldung von Seiten der Lehrenden mit der Chance der unmittelbaren sprachlich-inhaltlichen Fehlerbehebung (*negotiation of form*).

Doch ist spracherwerblich noch sehr viel mehr vonnöten: Denn es geht im bilingualen Unterricht um nichts weniger als um die Entwicklung einer nicht nur in Ansätzen entfaltenen fachlichen, zweit- bzw. fremdsprachlichen Diskurskompetenz (vgl. Otten / Wildhage 2003). Um dieses unabdingbare Ziel zu erreichen, ist eine Vielzahl von Anlässen zur Produktion von mündlich wie schriftlich zusammenhängenden Äußerungen erforderlich, bei denen die bilingualen Lerner zunehmend auf Inhalt ebenso wie auf Form zu achten lernen, bei denen sie sich bewusst mit den Beziehungen zwischen gewünschter Bedeutung und dafür angemessener sprachlicher Form auseinandersetzen. In diesem Sinne hat Swain (1985) das Konzept des fokussierten Inputs um das weitere Konstrukt der *Comprehensible-Output*-Hypothese ergänzt. In der forcierten Erstellung von produktiven Mitteilungseinheiten durch bilinguale Lerner werden im Wesentlichen ihre sprachlich-kognitiven Kompetenzen aktiviert und ausgebaut, die sie in die Lage versetzen, sich zu einem Sachproblem fremdsprachlich zu äußern, dies mit vorhandenem Regelwissen zu verknüpfen und, wo nötig, ihren Output zu überprüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten bzw. zu verbessern (sog. *editing*). Insofern hat der bilinguale Unterricht in besonderer Weise die Pflicht, zusammenhängende Versprachlichungs- und Diskursfähigkeiten (und damit auch Textfähigkeiten) im Hinblick auf das jeweilige Sachthema systematisch zu fördern, und zwar auf dem Wege über wiederholtes und festigendes Gebrauchen der Zielsprache im produktiven Bereich, unter Einschluss von Selbstüberprüfung und Selbstkorrektur, was die sprachliche Form und die Angemessenheit des gewählten sprachlichen Ausdrucks anbelangt.

Insgesamt gilt, dass solcherart spracherwerbsstützende Vermittlungsverfahren didaktisch gut reflektiert und methodisch differenziert eingesetzt werden müssen, damit sie zur Entwicklung eines bestimmten Niveaus von fachlich basierter Zweitsprachenkompetenz beitragen können. Im Folgenden sollen fünf Möglichkeiten der gezielten Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht vorgestellt werden.

## 1. Systematische Wortschatzarbeit

Dieser Aspekt einer spracherwerblich relevanten Lehrtätigkeit kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn das Ausmaß der aktiven Beherrschung des fremdsprachlichen Lexikons und der Verfügung über möglichst sichere semantische Konzepte und Verknüpfungen (und damit zusammenhängende mentale Repräsentationen und Modelle) ist immer noch einer der besten Indikatoren für die sich entfaltende Sprachkompetenz in der L2.

Dabei kann die Systematisierung und Erweiterung des Wortschatzes auf recht unterschiedliche Weise erfolgen bzw. unterschiedliche Angebotsschritte und Ebenen umfassen:

so z.B. die Aktivierung oder Bereitstellung von schon gelerntem (Fach)Vokabular in systematisierter Form, die Anregung zu weiteren semantischen Vernetzungen durch die Lerner selbst, die Herstellung von Verbindungen zwischen bestimmten Ausdrücken, die entweder von den Lernern selbst entdeckt werden oder aber durch entsprechende Anleitung herausgefunden werden. Ein besonderes Verfahren kann etwa die Erarbeitung von Wortfeldern (einschließlich Synonymen und Antonymen) oder von themenspezifischen *Mindmaps* darstellen (unter Rückgriff auf Schülerangebote und kollektives (Vor-)Wissen). Desgleichen lässt sich auch an die Aktivierung oder Verlängerung von Wort- bzw. Konzeptfamilien denken, wenn sich im Unterricht die Gelegenheit oder Notwendigkeit dazu ergibt. Im Grunde genommen sind den Lehrer/innen hier kaum Grenzen gesetzt, solange sie nur über die notwendigen Semantisierungs- und Verknüpfungsverfahren verfügen und sensibel sind für jene Gelegenheiten, die sich im Unterrichtsablauf zur Festigung, zur Erweiterung und zum Ausbau des allgemeinen wie vor allem des fachspezifischen Wortschatzes vielfältig ergeben. Auf das Alltagswissen der Lernenden und ihre sprachlich-inhaltlichen Hypothesen ist dabei in besonderer Weise zu achten. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Entwicklung und Einprägung wortübergreifender sprachlicher Ausdrücke (wie z.B. *push-and-pull factors* oder *unemployment measures/office/effects* usw.) und anderer Kollokationen unter Einschluss von präpositionalen Verben (wie *sales increased to ...* oder *remained constant at ...*) oder festen fachspezifischen Wendungen (wie etwa *wheat yield per hectare* oder *profit orientation according to the rules of market economy*). Besonderes Augenmerk muss auch auf die Bereitstellung und Einübung einer logischen, rationalen, wissenschaftspropädeutischen Ausdrucksweise gelegt werden, mit deren Hilfe sich auf einfache Weise z.B. Kausalität, Sequenzialität, Abhängigkeit, Unter- oder Überordnung, (historische) Entwicklung, zeitliche Dynamik, Vergleich, Konsequenz, Implikation und vieles a.m. darstellen lässt. Hierzu liegen viele Beispiele in den Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen und deutsch-französischen Unterricht in NRW vor; die zentrale Scharnierfunktion solcher Ausdrücke (*semi-technical expressions*) wurde jüngst von Nation (2003) herausgearbeitet.

Eine Herausforderung besonderer Art liegt ebenfalls in der Verwendung *beider* Sprachen, der Fremdsprache als primäre Arbeitssprache wie des Deutschen als reguläre Schul- und Lernsprache – und das allein schon auf Grund des Bilingualitätsanspruchs. Dies bezieht sich nicht nur auf die Ausbildung der fachlexikalischen Ebene sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache, sondern auch auf die Entwicklung von fachlich adäquaten Ausdruckweisen in der L2 wie in der L1, mit dem Ziel der Qualifizierung für eine angemessene Beteiligung an den laufenden Fachdiskussionen. In diesem Zusammenhang ist genau zu überlegen, ob und wann, in welchen Unterrichtsphasen und für welche Arbeitsschritte man auf den Gebrauch des Deutschen zurückgreift, und zwar nicht nur unter dem Gesichtspunkt, die Lerner bei bestimmten Themen besser "zu Wort kommen" zu lassen, sondern um in der unterrichtlichen Analysearbeit ebenso wie in der eigenen Sprachproduktion zunehmend fachlich relevant beitragen und formulieren zu lernen (vgl. hierzu auch Helbig 1999, 2000). Diese Perspektive der Ausbildung einer sprachlich angemessenen, doppelten Sach-

fachliteralität durch bilingualen Unterricht ist so wichtig, dass sie sich durch die folgenden vier Punkte weiter hindurch ziehen wird.

Jede/r Unterrichtende muss selbst entscheiden, ob und wann ein Sprachwechsel oder gar ein Vergleichen fachsprachlicher Ausdrucksweisen angezeigt ist; er/sie muss sodann entscheiden, wie viel Übungszeit für "Wortschatzlernen" im eigentlichen Sinn zu reservieren ist, für die Einprägung neuer Ausdrücke ebenso wie für die Verbindung mit bereits vorhandenen: Dabei können wiederum unterschiedliche Angebote von erweiterten oder variierenden Kontextualisierungen eine Rolle spielen, schließlich auch das Angebot punktueller Wortschatztests, die allerdings nicht auf einfache Vokabelgleichungen zwischen L1 und L2 hinauslaufen dürfen, sondern die Technik und Kompetenz des Paraphrasierens und Definierens in der Zielsprache einüben und schrittweise ausdehnen sollten (Vollmer 1995).

Eine solche systematische Wortschatzarbeit kann und muss mit vielerlei Visualisierungshilfen wie z.B. graphischen Darstellungen und anderen Formen der Semantisierung arbeiten, wie sie in der neueren Fremdsprachendidaktik als vermittlungsmethodische Hilfen reichlich vorliegen. Hier muss der bilinguale Lehrer bewusst auf entwickelte Lehrverfahren zurückgreifen, die in erster Linie wohl nicht aus der Sachfachdidaktik stammen. Der entscheidende Schritt liegt in der netzwerkähnlichen Verankerung von neuem Wortschatz und fachlicher Ausdrucksweise im mentalen Lexikon der Lerner, die durch Wiederholung, Übung, Erweiterung und Anwendung auf neue Fälle bzw. Situationen deren Verfügbarkeit gezielt erhöhen können.

## **2. Elementare Konzeptualisierung und Vernetzung von vorhandenem Sach- und Sprachwissen**

In Anknüpfung an die eben genannten Verfahren geht es hier darum, die sachfachlichen Zusammenhänge in elementarer, orientierender und nachvollziehbarer Weise für die Lerner zu zerlegen und zu konzeptualisieren, und zwar gleichermaßen zu Beginn, im Vollzug und am Abschluss eines Arbeitsschrittes oder einer thematischen Einheit. Im Gegenzug geht es sodann darum, einzelne identifizierte Elemente und Teilaspekte eines Sachproblems oder eines Informationsfeldes schrittweise zusammenzufügen und damit seine Komplexität langsam zu erhöhen. Beides erfordert eine hochgradig kompetente Durchdringung des jeweiligen Sachthemas und seine für die jeweilige Lern- und Altersstufe angemessene Didaktisierung unter den Bedingungen zweisprachlichen Lernens. Soweit die fremdsprachlichen Materialien, auf die ein Lehrer bzw. eine Lehrerin zurückgreifen kann, diese Arbeit ihrerseits nicht oder nur teilweise geleistet haben, bedarf es hier einer adaptiven Nachbesserung, die ebenso kognitionsbasiert wie lerntheoretisch aufgeklärt sein muss und die sprachlich-konzeptuell ein hohes Maß an Sicherheit und Flexibilität sowie einen hohen Verfügungsgrad über unterschiedliche Darstellungsformen seitens der Lehrpersonen voraussetzt.

Es handelt sich hier um einen der zentralen Punkte in der Handhabung und Entfaltung des Zusammenhangs von sprachlichem und inhaltlichem Lernen, der die Besonderheit bilingualen Lehrens ausmacht. Als Beispiel sei hier etwa an den schrittweisen



Aufbau so schwieriger Konzepte wie dem einer Revolution (in Geschichte), wie Demokratisierung (in Politik/Gemeinschaftskunde) oder aber auch nur an die vollständige Beschreibung der klimatischen Verhältnisse einer bestimmten Weltregion (in Geographie) erinnert – unabhängig davon, ob es sich um das Verstehen und die Auswertung eines Textes, einer Graphik oder aber einer Statistik handelt. Die spracherwerbliche Relevanz dieser Verfahren liegt auf der Hand: Sie stellen in ihrer Kleinschrittigkeit und medialen Vereinfachung sowie in ihrer Vielfältigkeit sicher, dass die angezielten Inhalte und Erkenntnisse durch die oder trotz der zweitsprachlichen Vermittlung hinreichend verarbeitet, verstanden und behalten werden. Je mehr Kompetenz ein bilingual Unterrichtender in diesem Bereich entwickelt hat, je flexibler und vielschichtiger eine Sache konzeptuell verbalisiert, kontextualisiert und vernetzt werden kann, desto größer ist die Chance, dass inhaltlich wie sprachlich der Lern- und Verstehensseffekt auf Seiten der Lerner besonders hoch ist.

Besonders schwierig, aber wichtig ist wiederum die Verankerung fachlicher Denkweisen und Konzeptualisierungen in beiden beteiligten Sprachen. Dabei kann es durchaus sein, dass eine gewisse Überforderung der Lerner auftritt, zumal wenn sie auf keinerlei muttersprachliche Konzepte zurückgreifen können und nun in deduktiver, lehrerzentrierter Manier mit unbekanntem fachlichen Begriffsinhalten und Vorstellungen bombardiert werden – eine Situation, auf die u.a. Bonnet (2000, 2004) aufmerksam gemacht hat. Diese Gefahr wird natürlich in naturwissenschaftlichen Fächern eher auftreten als in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, bei denen die Nähe zum Alltagswissen und zu subjektiven Theorien der Lerner einfach größer ist. Hier ist deshalb ein besonders behutsames, lernerorientiertes methodisches Vorgehen vonnöten. In diesen Kontext gehört auch der Sprachvergleich zentraler Begriffe und Konzepte zwischen L1 und L2, wie z.B. Völkerwanderung oder Reichskristallnacht (aus dem Fach Geschichte/Politik), die im Englischen und im Französischen entsprechend *barbarian invasion* bzw. *l'invasion des barbares* und *night of the broken glass* bzw. frz. *nuit de cristal* heißen. Ein anderes Beispiel aus dem bilingualen Biologieunterricht bezieht sich auf die Thematisierung der Unterschiede in der kulturspezifischen bzw. interessenengebundenen Sichtweise, die sich in der Differenz von Ausdrücken wie *gene modified organisms* versus *genmanipulierte Organismen* ausdrückt. Hier kann im bilingualen Unterricht in teils kulturelles Lernen *par excellence* ansetzen (Beispiele aus dem bilingualen Geschichtsunterricht finden sich bei Lamsfuß-Schenk 2000, 2002).

### 3. Sprachliche Unterstützung fachrelevanter Methoden und Arbeitsweisen

Während sich die didaktisch-methodischen Verfahren unter Punkt 1 und 2 stärker auf die deklarative Wissenssebene beziehen, sind nunmehr die prozeduralen Aspekte des bilingualen Sachfachlernens in ihrer zielsprachlichen Dimension anzusprechen. Die Spracherwerbsprozesse der bilingualen Lerner können und müssen ebenfalls durch Systematisierung und Auflistung der zentralen kognitiv-sprachlichen Anforderungen, Operationen und Techniken bei der Bearbeitung von Texten und anderen Input-Materialien sowie im zunehmend selbständigen Umgang mit ihnen bis hin zur Planung und

Realisierung eigener (zusammenhängender) Äußerungen unterstützt werden. Diese werden in verkürzender Weise auch als Fertigkeiten (*study skills*) oder als fachrelevante Arbeitsweisen bezeichnet. Sie bestehen aus kognitiven Prozeduren und Operationen in der Aneignung und Verarbeitung von Bedeutungen bzw. Sachverhalten, die mit entsprechenden Redemitteln in der Zielsprache vollzogen werden.

Ein Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass nicht alle Lerner/innen trotz Durchlaufens bestimmter Arbeitsschritte abrufbar über dieselben sprachlichen Funktionen bzw. Redemittel verfügen, obwohl sie sie doch in inhaltlich wechselnder Weise immer wieder gebrauchen. Vor allem diejenigen Schüler, die lernschwächer oder vergesslicher sind, sollten selbständig auf Unterlagen zurückgreifen können, die ihnen zu einem anderen Zeitpunkt entweder an die Hand gegeben wurden oder die sie gemeinsam im Klassenverband oder in einer Gruppe erarbeitet haben. Gedacht ist an die Sammlung und Zusammenstellung (möglicherweise auch in Loseblattform) von Notionen und sprachlichen Funktionen, die sich auf fachliche Arbeitsweisen beziehen und die eine (ständig erweiterbare) Auflistung möglicher Versprachlichungen in der L2 enthalten.

Allein das Zusammenstellen solcher Sammlungen und Listen nützt jedoch recht wenig. Vielmehr geht es um die immer wieder aktualisierte Anwendung und Einübung in bestimmte Versprachlichungsvorgänge, die den jeweiligen (kognitiven) Arbeitsschritten und -prozeduren zu ihrem Recht verhelfen und diese angemessen ausdrücken. Insofern könnte man die geforderten Sammlungen auch als eine strukturierte Spracherwerbs- oder besser Sprachverwendungshilfe, als ein sprachlich-methodisches Korsett betrachten, das über sprachliche Funktionen der groben Kategorisierungsart wie etwa Beschreiben, Analysieren, Bewerten und Übertragen doch weit hinausgeht und ein sehr viel feineres Raster an kognitiver Operationalität anbietet.

Trotz aller Hilfestellung, die in solch prozessorientierter Spracherwerbsarbeit liegen mag, und trotz aller kognitiv-sprachlichen Umwälzungen, die solch fachrelevante Arbeitsweisen im Laufe der Jahre erfahren, dürfen wir nicht von der Fiktion ausgehen, als würden sich die Schüler das, was ihnen als Input angeboten wird, auch tatsächlich voll aneignen, es abspeichern und damit zur Verfügung haben. In Wirklichkeit muss der bilinguale Lehrer in außerordentlich kompetenter und differenzierter Weise darauf achten, ob und wie diese Angebote von dem einzelnen bilingualen Lerner aufgegriffen, integriert, angewendet oder wieder fallen gelassen werden und welche möglichen Verzerrungen, Missverständnisse oder Fehler sich dabei einschleichen können. Mit anderen Worten, die eigentliche Feinarbeit in spracherwerblicher Hinsicht erfolgt tagtäglich im Prozess der unterrichtlichen Sachfacharbeit selbst, anhand der einzelnen Schritte und Unterrichtsmaßnahmen, in denen sich die instrumentelle Rückgriffsweise auf fremde Sprache im Einzelnen vollzieht. Deshalb ist es wichtig, dass wir zu einem weiteren Aspekt sprachlichen Lernens und sprachlicher Unterstützung kommen, der sich nur im Prozess der spontanen Unterrichtsdurchführung selbst realisieren lässt.

#### 4. Spracherwerb durch Interaktion?

Es geht darum, das sprachliche Repertoire des einzelnen Lernalters vor Ort, im Zuge des dynamisch ablaufenden Klassenraumdiskurses, aufzugreifen, zu erweitern und durch interaktive Rückmeldung zu verbessern und dafür zu sorgen, dass der Lerner mit solchen Angeboten möglichst unmittelbar verarbeitend und erfolgreich umgeht. Prinzipiell gilt, dass die Lerner- und Lehrerhandlungen auch im bilingualen Unterricht interaktiv hochgradig miteinander verknüpft sind, sodass man zugespitzt sagen kann: Bilingualer Unterricht *ist* Interaktion – unbeschadet der individuellen, lernalterspezifischen Aneignungs- und Verarbeitungsweisen, die sich darauf beziehen und die daraus folgen. Während in der Vergangenheit das Verhalten des Fremdsprachenlehrers und das des Lernalters weitgehend unabhängig voneinander untersucht wurden (Lernaltersprache einerseits, Lehrersprache andererseits), hat sich diese Situation in den letzten Jahren zugunsten einer deutlicheren Perspektivierung ihres Zusammenhangs verändert – ohne dass wir diesen Zusammenhang bereits ausreichend beschreiben und in seiner Wirksamkeit für den Spracherwerb zuverlässig bestimmen könnten.

Immerhin besteht inzwischen ein gewisser Konsens darüber, was innerhalb einer fremdsprachenerwerbsspezifischen Betrachtungsweise unter Interaktion verstanden werden soll: nämlich der wechselseitige sprachliche und nichtsprachliche Austausch von Wissenselementen sowie die Aushandlung von Bedeutung und von sprachlicher Form zwecks Verständigung zwischen zwei oder mehreren Partnern. Interaktiv-kommunikative Variablen spielen in der Folge – vor allem in der Weiterentwicklung der Input-Hypothese (Krashen 1981), in der Interaktions-Hypothese (Long 1983a, b) und in der sog. Output-Hypothese (Swain 1985) – forschungsmäßig ebenso wie in der Praxis eine wichtige Rolle. Bei der erweiterten *Input-Hypothese* geht es vorwiegend um die Annahme, dass sprachliche Modifikationen (z.B. Simplifizierungen) positive Folgen für das Verstehen bei den Lernenden haben ("input must be comprehensible"), bei der *Interaktions-Hypothese* um die These, dass interaktionelle Aktivitäten von Lehrenden ebenso wie von Lernenden (z.B. durch lexikalisch-syntaktische Anpassungen, klärende Nachfragen, Bestätigungen, Bitten um Wiederholungen usw.) ebenfalls das Verstehen fördern; bei der *Output-Hypothese* schließlich geht es um die Annahme, dass die sprachliche Produktion neben dem Verstehen die entscheidende Einflussgröße ist, um Spracherwerb zu verfeinern, zu differenzieren, auszubauen und damit auch das entscheidende Kriterium, um den Grad des Spracherwerbs intern ebenso wie extern zu überprüfen ("output must be comprehensible", Swain 1985). In den letzten Jahren sind darüber hinaus – in dezidiert erweiterter der Interaktions-Hypothese, die sich vor allem auf das Aushandeln von Bedeutung (*negotiation of meaning*) richtet – Annahmen über die spracherwerbsstützende bzw. -fördernde Relevanz von korrekтивem Rückmeldeverhalten durch Lehrer entwickelt und empirisch punktuell überprüft worden, die im besten Falle zur Wiederaufnahme durch den Lerner und zu seiner/ihrer Selbstkorrektur führt (Aushandlung von Form, *negotiation of form*; vgl. Lyster / Ranta 1997). Seit den 1990er Jahren ist sodann der Lerner-Lerner-Interaktion (etwa bei der Lösung bestimmter Aufgaben, bei der Editierung zielsprachlicher Äußerungen sowie zusammenhängender Textprodukte) verstärkte Aufmerksamkeit ge-

schenkt worden (Kowal / Swain 1997; Henrici 2000, Vollmer 2000, 2003) – dies vor allem im Kontext soziokultureller Theoriebildung und in der Perspektive einer sozialen Konstruktion von Wissen und (zweit-)sprachlichem Lernen. Möglicherweise ist die Lerner-Lerner-Interaktion, insbesondere in Form kollaborativer Dialoge im Rahmen von Partnerarbeit und kooperativen Lernumwelten, im Sinne der Nachhaltigkeit von Spracherwerb *effektiver* als Lerner-Lehrer-Interaktionen, weil sich hier eine anders geartete Kommunikations- und Lernstruktur unter Gleichgestellten aufbauen lässt.

Bis auf den heutigen Tag ist allerdings unklar, ob solche interaktiven Prozesse der kommunikativen Stützung des Lerners von Seiten des Lehrers und/oder der Mitschüler tatsächlich nachhaltig zum Spracherwerb beitragen können, und zwar in dem Sinne, dass zum einen eine Klärung bzw. Präzisierung des jeweils inhaltlich Gemeinten, zum anderen eine Festigung der richtigen sprachlichen Formen (auf allen Ebenen der Sprachstruktur) erfolgen kann. Die Befunde der bislang durchgeführten Untersuchungen sind widersprüchlich geblieben (z.B. Henrici 1995, Bausch et al. 2000, Vollmer 2000). Ohne die bisher vorliegenden Ergebnisse übermäßig verallgemeinern zu wollen, können wir doch Zusammenhänge festhalten, die für die hier aufgeworfenen Fragen von Interesse sind.

#### **4.1. Aushandeln von Bedeutungen**

Das Aushandeln von Bedeutung (*negotiation of meaning*) als Lehrstrategie bezieht sich auf unterrichtliche Maßnahmen, die ein Lehrer gezielt einsetzt, wenn die Äußerung eines Schülers unverständlich oder falsch ist oder aber zu Missverständnissen Anlass gibt. Der Lehrer hat dann eine ganze Reihe von Möglichkeiten, in unmittelbar interaktiver Weise einen Klärungsprozess darüber herbeizuführen, was genau gemeint war bzw. wie er die Äußerung des Lerners verstehen soll. Er gibt damit zugleich dem Lerner Gelegenheit, seine inhaltliche Aussage zu überprüfen und gegebenenfalls zu wiederholen, zu präzisieren oder abzuwandeln. Dieser gegenseitige inhaltliche Klärungsprozess kann unter Umständen so lange fortgesetzt werden, bis beide Seiten den Eindruck haben, zu einem kommunikativ zufrieden stellenden Ergebnis gekommen zu sein. In der Regel umfasst dieser Aushandlungsprozess jedoch kaum mehr als ein bis zwei Redezüge (*turns*), bei denen Lehrer wie Lerner je einen Beitrag leisten. Es gibt allerdings auch (besonders bei gut geschulten Lehrpersonen) eine Anzahl von Möglichkeiten, bei denen der Lehrer Rückmeldung über Unklarheiten geben kann und dabei dennoch in der Hörerrolle verbleibt, ohne dass also Redezugewechsel (*turn-taking*) stattfindet.

Die diskursiven Techniken, die ein guter Lehrer für solche Aushandlungsprozesse zur Verfügung hat, sind im Wesentlichen dieselben, die auch im Diskurs zwischen zwei Muttersprachensprechern, vor allem aber in der Interaktion zwischen Eltern und Kind (Döpke 1992) oder einem *native speaker* und einem *non-native speaker* (Vollmer 1997) angewendet werden, und zwar immer dann, wenn die Gefahr einer mangelnden Verständigung oder gar eines Missverständnisses besteht. Diese Techniken reichen von expliziter Rückfrage oder Aufforderung zur Wiederholung bzw. Klärung über

korrektive Umwandlung oder Abwandlung des Gesagten bis hin zu anderen verbalen oder nonverbalen Signalen des Nichtverstehens bzw. des Missverstehens. Sie alle konfrontieren den Lerner mit der Einsicht in vorliegende Verständnisschwierigkeiten und so mit der Notwendigkeit, in unterschiedlich aktiver Weise zur inhaltlichen Aufklärung oder Überwindung einer solchen Schwierigkeit beizutragen, und sei es nur durch Bestätigung einer bestimmten Interpretation des Gegenübers.

Im Hinblick auf den bilingualen Unterricht haben wir noch keine einschlägigen Daten über solche Interaktionsprozesse zur Aushandlung von Bedeutung; es ist jedoch davon auszugehen, dass sie im Ansatz immer schon stattfinden, weil sie natürlich ganz zentral mit einem bestimmten Verständnis und einer bestimmten Wahrnehmung der Lehrerrolle verbunden sind. Entscheidend ist nun aber, dass wir in Zukunft besser herausfinden müssen, welche der Interaktionstechniken als methodische Verfahren besonders geeignet und spracherwerbsförderlich sind. Generell kann man vermuten, dass dies jene Lehrerhandlungen sind, die es dem Lerner erlauben, sich selbst inhaltlich zu vergewissern, sich gegebenenfalls selbst zu paraphrasieren, zu präzisieren oder zu korrigieren (*self-repair* an Stelle von *other-repair*).

#### **4.2. Aushandlung der sprachlichen Form**

Neben dem Inhalt einer Aussage und seiner kommunikativen Verständlichkeit kann auch die sprachliche Form im Fokus der Aufmerksamkeit des bilingualen Lehrers stehen (möglicherweise ist der Überschneidungsbereich zwischen beiden auch größer als bislang angenommen). Im Gegensatz zur Aushandlung von Bedeutung, die eine bestimmte Art von Lehrersprache im Rahmen diskursiver Schritte und Maßnahmen erfordert, zielt eine korrektive Rückmeldung von Seiten des Lehrers über einzelne Formaspekte der Äußerungen von Lernern eher auf eine Minisequenz der Interaktion ab, die in der Regel mit einer Fremd- oder Selbstkorrektur abgeschlossen ist (egal, ob letztere weiterhin fehlerhaft ist oder nicht).

In den letzten Jahren ist deshalb verstärkt der Frage nachgegangen worden, wie es denn möglich sei, im Rahmen eines inhaltsorientierten Sachfachunterrichts in der fremden Sprache die Lerner auf bestimmte Formaspekte ihrer Äußerungen aufmerksam zu machen, sodass sie Gelegenheit haben, sozusagen im Vollzug ihrer Mitteilung durch unmittelbare Intervention des Lehrers bestimmte Fehler zu bemerken und diese im Idealfall selbsttätig zu korrigieren – und zwar *en passant*, ohne wirkliche Unterbrechung des Kommunikationsflusses und ohne explizite Instruktion von Seiten der Lehrperson. Die hiermit aufgeworfene Fragestellung reiht sich ein in den wissenschaftlichen Diskurs über Fehler und Fehlerbehandlung im FU, bei dem – unter Rückgriff auf Hendrickson (1978) – im Wesentlichen fünf Fragen zu beantworten sind: (1) Sollten Lernerfehler überhaupt korrigiert werden? (2) Wann sollten sie korrigiert werden? (3) Welche Fehler sollten korrigiert werden? (4) Wie sollten sie korrigiert werden? (5) Wer sollte die Korrektur vornehmen? Zum anderen ist hiermit eine weitere empirische Zugangsweise zur Unterrichtsrealität verknüpft, die sich auf eine diskursanalytische Beschreibung von Lehrer-Lerner-Interaktionen auf der Mikroebene

bezieht, also genau auf die Untersuchung von unterrichtlichen Rede- und Handlungssequenzen im Wechsel zwischen Lehrer und Lerner und deren Bedeutung für das Sprachlernen.

Dass solche Interaktionen, die sich auf Lehrerrückmeldung über Formfehler beziehen, in jedem Unterricht vorkommen, ist allen mit der Schulwirklichkeit Vertrauten intuitiv geläufig. Inzwischen gibt es aber auch gute empirische Belege aus einigen Fallstudien für Immersionsklassen dafür (so z.B. bei Chaudron 1986, 1988, Lyster / Ranta 1997). Allerdings zeigte sich in einer anderen Beobachtungsstudie, über die in Allen et al. (1990: 67) berichtet wird, dass die Fehlerbehandlung in Immersionsklassen diffus und unsystematisch war: Es wurden insgesamt nur 19% aller grammatischen Fehler korrigiert. Die Autoren verweisen auf das grundlegende Dilemma: Wenn Lehrer Fehler nicht korrigieren, reduzieren sie damit die Chancen von Lernern, den Zusammenhang zwischen Form und Funktion für sich herzustellen, wenn sie aber auf Fehler aufmerksam machen, riskieren sie eben doch eine Unterbrechung des Kommunikationsflusses. Zwischen diesen beiden Alternativen muss jeder Unterrichtende selbstverantwortlich abwägen.

In Deutschland hat vor allem Henrici (1995) die Frage nach den Möglichkeiten der Spracherwerbsförderung durch Interaktion im Sinne der Aushandlung von sprachlicher Form empirisch untersucht. Seine Daten und Analyseergebnisse anhand von Deutschals-Fremdsprache-Lernern im Hochschulunterricht zeigen allerdings deutlich, wie sehr wir noch in den Anfängen in der Handhabung solcher diskursanalytischer Verfahren stecken, methodologisch wie inhaltlich. Vor allem ist es außerordentlich schwer, den nachweisbaren Effekt einer bestimmten Interaktionssequenz im beobachtbaren Performanzverhalten der untersuchten Lerner zu bestimmen bzw. zu verfolgen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Morkötter (1997) in ihrer Pilotstudie, in der sie vier Englischstunden im 12. Jahrgang eines Gymnasiums aufgezeichnet und ausgewertet hat. Sie zeigt auf, wie wenig die fraglichen Strategien der Rückmeldung über Fehler von Seiten der Lehrpersonen in diesem fortgeschrittenen Lernstadium benutzt wurden, wie klein der Anteil jener Rückmeldungen ist, auf die die Lerner (entweder der jeweils betroffene oder irgendein/e Mitschüler/in) im Folgezug tatsächlich eingehen und wie hochgradig spekulativ deshalb jegliche Annahmen über die Förderung des Spracherwerbs auf der Basis einer solchen Datenlage sind. Morkötter hat dieselben Lerner sogar noch zu einem späteren Zeitpunkt sprachlich beobachtet, konnte jedoch keinen systematischen Zusammenhang zwischen der kritischen Interaktion und späterer Sprachperformanz feststellen.

Wir brauchen also dringend weitere und genauere Unterrichtsaufzeichnungen von bilingualen Klassen, um Mikroanalysen des hier ablaufenden Lehr- und Lernprozesses durchführen zu können (vgl. Helbig 2000, Morkötter 2005). Aber nicht allein eine empirische Basis ist vonnöten, um zu beschreiben, was in den Interaktionen zwischen Lernern und Lehrer im bilingualen Unterricht wirklich abläuft. Der Fokus muss auf den *qualitativen* Aspekten des Lehrerfeedbacks und des Lernerumgangs damit liegen. Wir brauchen ebenso sehr quasi-experimentelle Studien, bei denen eine bestimmter

Lernergruppe (im Vergleich zu Kontrollgruppen) gezielt mit dieser Art von Lehrerhandeln konfrontiert wird, um damit in Zukunft besser abschätzen zu können, ob diese Verfahren der Stützung von Spracherwerb durch Einschleusen einer hilfreichen Rückmeldungs- und Selbst-Reparatur-Sequenz aus der Sicht aller Beteiligten hilfreich sind.

### 4.3. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der bilinguale Lehrer im Rahmen seiner täglichen Unterrichtspraxis in der Lage sein muss, spontan, aber doch in sensibler Handhabung immer wieder auf vorhandenes Wissen, auf sprachliche Verbesserungsmöglichkeiten sowie dem Lerner zur Verfügung stehende Hilfsmittel der Reflexion und der Monitorisierung zu verweisen, wenn die Notwendigkeit dazu besteht. Er muss im Vollzug der sprachlichen und sachlichen Bewältigung einer inhaltlichen Aufgabe selbst immer wieder Brücken bauen, Hilfsangebote machen, den Rahmen abstecken, Hinweise geben und aus seinem entwickelten methodischen Repertoire sprachlich-kognitive Sicherheitsnetze aufziehen bzw. anbieten, die vom Lerner im Prozess selbst aufgegriffen und verarbeitet werden können – ohne dass dazu eine instruktive Unterbrechung erfolgt. In der angelsächsischen Fremdsprachendidaktik wird diese zentrale Lehrertätigkeit als *scaffolding* bezeichnet. Der bilinguale Lehrer nimmt damit sowohl die Funktion eines freundschaftlichen Begleiters und Beraters als auch die einer gesellschaftlichen Kontrollinstanz und eines sozialen Korrektivs wahr (besonders wenn er auf Unklarheiten oder Fehler hinweist), stellvertretend für die Sprechergemeinschaft, in die der Lerner hineinsozialisiert werden soll.

Diese Fähigkeit des einzelnen bilingualen Lehrers, spracherwerbliche Prozesse in interaktiver Weise zu stützen und zu fördern, ist komplex; sie ist keine leichte Aufgabe. Sie bedarf deshalb der Vorbereitung und der gezielten Qualifizierung, möglichst schon im Rahmen der Ersten Phase der Lehrerausbildung, z.B. durch die gezielte Beobachtung einzelner Lehr-/Lern-Sequenzen im Rahmen von Schulpraktika. Spätestens jedoch in der Zweiten Phase bilingualer Lehrerbildung müssen diese Lehrverfahren in der ganzen Bandbreite bewusst reflektiert und eingeübt werden.

## 5. Entwicklung von Diskurskompetenz durch Erzeugung von verstehbarem Output

Über die bisher behandelten vier Methodenkomplexe hinaus, die allesamt unter dem Konzept eines fokussierten, qualifizierten Inputs und einer qualitativ reichhaltigen Interaktion zu fassen sind, geht es im fünften Bereich um die Betonung der Notwendigkeit einer systematischen Erzeugung von verstehbarem und akzeptablem kommunikativen Output als einem der wichtigsten Indikatoren für das spracherwerbliche Fortschreiten der bilingualen Lerner. Konkret geht es dabei (aus Lehrersicht) um die vielfältigen methodischen Stützaktivitäten im Kontext der Einübung von schriftlicher und mündlicher Sprachproduktion mit dem Ziel einer immer wieder verbesserten Präzisierung und Differenzierung im fachlich-sprachlichen Ausdruck.

Die Fähigkeit zu einer längeren zusammenhängenden Darstellung oder Erörterung muss ohne Zweifel systematisch geübt werden, weil sie sich nicht von alleine entwickeln wird. In der schriftlichen Arbeit bzw. in Hausarbeiten sowie in späteren Klausuren werden Gliederungsfertigkeiten und Fähigkeiten zum Aufbau einer Gesamtaussage erwartet, die, sollen sie wirklich verfügbar sein, schrittweise und in immer komplexerer Manier gelernt und geübt werden müssen. Hier ist die spracherwerbliche Strukturierungshilfe des Lehrers aus meiner Sicht am allermeisten gefragt; sie ist zutiefst Sprach- und Textarbeit im produktiven Bereich, d.h. sie beschränkt sich nicht auf die Erschließungsschritte und Fähigkeiten im Verstehen der Aussage einzelner Materialien, sondern sie erstreckt sich auf die Beziehung verschiedener Materialien zueinander und den stellungnehmenden Umgang von Lernern mit diesen Materialien unter bestimmten Fragestellungen, die sie entweder selbst an das Material herangetragen haben oder die ihnen von Lehrerseite vorgegeben sind (vgl. Kultusministerium NRW Erdkunde 1995). Man könnte diesen Aspekt des Spracherwerbs *Text- oder Diskursbefähigung* nennen; in jedem Fall wird dem bilingualen Sachfachlehrer in diesem Bereich eine Menge an sprachlich-textueller Arbeit zufallen, die bislang möglicherweise nicht hinreichend wahrgenommen worden ist (zur "rezeptiven" Texterschließungsarbeit, vgl. Helbig, 2000). Da es sich hierbei zum einen um fachliche Konventionen und Darstellungsverfahren bei der Herstellung eines gegliederten Fachtextes bzw. einer stimmigen und gut aufgebauten Fachaussage handelt, zum anderen aber um die adäquate Nutzung der fremden Sprache, um dieses zu bewerkstelligen, lässt sich die spracherwerbliche Stützarbeit des Lehrers natürlich auch als eine zutiefst fachliche Qualifizierung beschreiben und ansehen. Dennoch möchte ich diesen Aspekt vor allem unter dem des Spracherwerbs subsumiert wissen.

### 5.1. Die Output-Hypothese

Wie bereits weiter oben angedeutet, geht die *Comprehensible-Output*-Hypothese von der Annahme aus, dass bestimmte Lerneraktivitäten, die zum Bilden von Hypothesen und zum Nachdenken über die (grammatischen) Grundlagen ihrer Sprachproduktion führen, den Lernern helfen könnten, ihre syntaktischen Analysefertigkeiten weiterzuentwickeln und sie veranlassen würden, auch in anderen Bereichen ihres sprachlichen Ausdrucks genauer zu sein. Insgesamt sind in der Literatur viele Gründe vorgetragen worden, warum der Output neben dem Verstehen eine entscheidende Einflussgröße für das Zweitsprachenlernen ist (vgl. u.a. Smith 1982, Schachter 1984, McLaughlin 1990). Swain (1985) hat dann vor allem die Funktion betont, dass mit der Produktion von verstehbarem Output der Lerner gezwungen wird, von einer semantischen Planung und Denkform auf die syntaktische Verarbeitungsebene überzugehen. Im Verstehensprozess wenden wir häufig keinerlei Syntaxkenntnisse an; wir verstehen die Botschaft oder den Sinn einer Aussage durch eine Kombination von lexikalischer Bedeutungszuweisung und außersprachlicher Informationsverarbeitung. Viele der sprachlichen Signale können aufgrund redundanter grammatischer oder semantischer Funktionen sogar übergangen werden oder bleiben einfach unbeachtet, ohne dass es zu ernsthaften Verzerrungen der Entschlüsselung einer Botschaft als ganzes kommt. Demgegenüber



stellt das Sprechen und erst recht das Schreiben eine komplexere Aufgabenstellung als das Verstehen von Sprache dar. Bei diesen produktiven Anforderungen kann es dazu kommen, dass Lerner merken, was sie nicht wissen oder können, so dass sie ihre Aufmerksamkeit verstärkt – und zwar unter syntaktischen Gesichtspunkten – auf die Analyse der hereinkommenden Sprachinformationen richten oder aber auf die Aktivierung ihrer intern vorhandenen sprachlichen Ressourcen verwiesen sind, um die bestehende Lücke zwischen vorhandenem Wissen und beabsichtigter Äußerung zu schließen. Man hat diesen kognitiven Vorgang als "Lückenentdeckungsprozedur" bezeichnet (*'notice the gap' principle*; Schmidt / Frota 1986). Swain glaubt nun, dass der Prozess der Produktion von Sprache den bilingualen Lernern Gelegenheit gibt und sie veranlassen kann, Lücken dieser Art zu entdecken und sie gegebenenfalls selbsttätig (mit oder ohne Hilfestellung) zu schließen (Swain 1993, Swain / Lapkin 1995).

In diesem Zusammenhang muss die allzu enge Konzeptualisierung von "Grammatik" angesprochen werden, die in den Köpfen der meisten bilingualen Schüler/innen und auch vieler Lehrer/innen immer noch herumspukt: Solange Grammatik bis auf den heutigen Tag primär als Regelapparat mit präskriptiver Tendenz und Verbindlichkeit wahrgenommen und erlebt wird, solange gehört eine Beschäftigung mit ihr natürlich nicht in den bilingualen Unterricht. Vielmehr scheinen in diesem Fall eher Verfahren des *consciousness-raising* (Rutherford 1987) oder des *input enhancement* (Sharwood Smith 1993) geeignet zu sein, die den Lernern dazu verhelfen könnten, ihre *interlanguage* durch Hypothesenüberprüfung und durch Schlussfolgerungsprozesse weiterzuentwickeln. Letztlich geht es um nichts weniger, als dass die bilingualen Lerner die Gelegenheit erhalten, grammatische Phänomene in ihrer funktionalen Bestimmung zu durchschauen und damit Elemente einer Verstehens- und Mitteilungsgrammatik in der Zielsprache, jeweils bezogen auf den fachlichen Problemzusammenhang, kennen zu lernen und für sich aufzubauen. Dieses schulden wir den bilingual Lernenden: Weniger ist meines Erachtens zu wenig, was ihre kognitive, zweitsprachlich-diskursive und damit fachliche Qualifizierung anbelangt.

Im bilingualen Unterricht machen die Ziele der sprachlichen Festigung, der zusammenhängenden fachspezifischen Darstellung und der insgesamt zu entwickelnden doppelten Sachfachliteralität ein Vorgehen nötig, das u.a. über Modelltexte bzw. die Modellbeschriftung von anderen Darstellungsmitteln läuft. Mit diesen und ähnlichen methodischen Verfahren ist meines Erachtens bislang viel zu wenig operiert worden. Gerade die üppige Verwendung von anderen Informationsträgern und -mitteln als reinen Texten macht es im bilingualen Unterricht umso leichter, bestimmte Elemente eines Fachdiskurses zu isolieren und mit Hilfe von Visualisierungsverfahren zu reduzieren bzw. zu erleichtern. Eine Herausforderung besonderer Art stellen allerdings Bilder und Cartoons dar, deren Aussagekraft und fachliche Informationsgenauigkeit zu weiter ausholenden Interpretations- und Formulierungsschritten zwingt. In diesem Zusammenhang ist dann etwa auch die Aufarbeitung und der Einsatz von Sprachstrukturen funktional, durch die unterschiedliche Grade von Wahrscheinlichkeit, von Interpretationssicherheit oder von Hypothetik ausgedrückt und transportiert werden können (vgl. Zydatiś 2000 für bilinguale Grundschulen, Zydatiś 2005 für Sekundarstufe I).

Generell gilt, dass der produktive fachbezogene Sprachgebrauch, wenn er modellhaft kleinschrittig mit entsprechenden Alternativen und diskursiven Varianten aufgebaut wird, eine Reihe von hochgradig potenten, spracherwerblichen Möglichkeiten enthält. Diese liegen vor allem darin, dass anhand der Modellvarianten und ihrer kollektiven Modifikation immer wieder überprüft werden kann und muss, ob je nach Diskursaufbau die gewählten lexikogrammatischen Ausdrucksmöglichkeiten sowie die illokutionär-pragmatischen Indikatoren für die angestrebten Redeabsichten und nicht zuletzt die kohäsiven Verknüpfungen bezogen auf die jeweilige Textsorte angemessen, effektiv und wirksam sind oder in welcher Weise sie in diese Richtung ediert werden können bzw. müssen. Als Beispiel sei hier auf die von mir angeleiteten gemeinsamen Texterstellungsversuche, etwa zum Thema *Unemployment in and around Osnabrück* (Klasse 11, Gemeinschaftskunde) oder aber zum Thema *Rights and Obligations of Family Members* (Klasse 9, Politikunterricht) verwiesen (Vollmer 1998). Die einzige Gefahr, die ich in diesem Zusammenhang sehe, besteht darin, dass sich viele Schüler/innen in ihren individuellen Vertextungsbemühungen nach solcherart Übungen ein wenig schematisch an den allgemein herausgearbeiteten Kompositionsprinzipien festhalten und damit eben auch an Formulierungsmustern und -formeln, die durch den notwendigen inhaltlichen Transfer im neuen Kontext jedoch nur noch bedingt oder gar nicht mehr taugen. Solcherart Unsicherheit kann nur mit einer Erweiterung der Textlehrarbeit begegnet werden. Dasselbe gilt im Wesentlichen auch für mündliche Diskurstypen: Sie können (als Form der sprachlich-inhaltlichen Unterstützung) im Laufe der Zeit modellhaft entwickelt, erprobt, einander gegenübergestellt und immer wieder in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen (auch über die bilingualen Fächergrenzen hinweg) benutzt werden. Auf diese Weise lässt sich allmählich ein Repertoire an Diskurskompetenzen und Textsorten aufbauen, das ein wesentliches Rückgrat in der Beförderung eines zweitsprachigen Ausdrucksvermögens und einer dementsprechenden Sachfachliteralität ist. Auch Genesee (1987: 77) kommt in seinem einschlägigen Buch *Learning in Two Languages* zu dem Schluss: "More discourse-rich pedagogical approaches may be called for if immersion programs are to realize their full language teaching potential."

## 5.2. Lerner-Lerner-Interaktionen

An dieser Stelle kommt der *Gruppenarbeit* und insbesondere der Arbeit in Zweiergruppen (Partnerarbeit) eine ganz besondere Bedeutung zu. Denn die angezielten Strategien und Verfahren einer nicht nur semantischen, sondern eben auch syntaktischen Analyse des Outputs von bilingualen Lernern können durch die Lehrperson nur geringfügig beeinflusst werden. Dagegen ist anzunehmen (jedoch keineswegs hinreichend erforscht), dass die Lernenden sich bei entsprechender Aufgabenstellung und bei der Schaffung eines entsprechenden Rahmens gegenseitig darin unterstützen können, ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf die Form sprachlicher Äußerungen zu lenken und diese in ihrer Rolle für die inhaltliche Präzisierung der Mitteilung zu durchschauen, auch ansatzweise zu benennen. Dabei ist bekannt, dass die Qualität von Schüler-Schüler-Interaktionen zum einen davon abhängt, wie homogen oder

heterogen die jeweilige Gruppe zusammengesetzt ist und wie genau die Aufgabenstellung lautet, wie sie vorbereitet und eingeleitet wurde – nach wie vor eine bedeutende Aufgabe des Lehrers. Ein zweiter Aspekt, über den wir allerdings noch weniger empirisch abgesichertes Wissen haben, bezieht sich auf die Rolle der *Lerner als gegenseitige Rückmelder*. Geschulte Lehrer/innen sind in der Lage sind, jene Art von Interaktionsqualität im Klassenzimmer herzustellen, die Lernende in ihrem Denkprozess unterstützen und sie ermutigen, ihr inneres Verständnis vom sprachlichen System weiter zu verfeinern und auszubauen. Können bilinguale *Lerner* im Rahmen von kollaborativen Aufgabenstellungen einander ähnlich qualitative Rückmeldung und einschlägiges Feedback über ihre Performanz und die dahinter liegenden Annahmen geben, können sie dies untereinander sogar besser als in der Lehrer-Lerner-Interaktion oder bestärken sie nur gegenseitig ihre Fehlvorstellungen? Diese und ähnliche Fragen gilt es in den nächsten Jahren durch konkrete Versuche und Erprobungen zu klären sowie eine breite Debatte darüber herzustellen, so wie sie in Kanada bereits in Gang gekommen ist (Kowal / Swain 1997; Swain 1998, 1999).

In diesem Kontext sind auch alle bilingualen Lehrerinnen und Lehrer dazu aufgefordert, ihrerseits systematische Überlegungen, Beobachtungen und gegebenenfalls Forschungen anzustellen, damit unsere Wissensbasis darüber, wie innerhalb dieser Lern- und Organisationsform Sprache gelernt wird, kontinuierlich erweitert werden kann. Sie sind die eigentlichen Experten. Andererseits benötigen wir weiterführende konzeptionelle Perspektiven, die sich in die anregenden, ja aufregenden Debatten um Sprachlernen, Handlungsorientierung, Kognition und Konstruktion als ebenso individuelle wie soziale Prozesse einbetten lassen.

## 6. Weitere Forschungsperspektiven

Bilingualer Unterricht ist ebenso Sachfachunterricht wie Sprachunterricht. Hilfreiche Perspektiven für seine Weiterentwicklung sind vor allem aus der verstärkten Kooperation mit dem Fremdsprachenunterricht, aus der reflektierten Übernahme von Verfahren der neueren Fremdsprachendidaktik und -methodik und nicht zuletzt von einer soliden Auseinandersetzung mit den herkömmlichen Sachfachdidaktiken zu erwarten, von der alle gleichermaßen profitieren könnten (Lamsfuß-Schenk / Wolff 1999, Wildhage / Otten 2003, Bonnet / Breidbach 2004, 2007, Caspari et al. 2007, Viebrock 2007). Darüber hinaus wird nun zunehmend auch Deutschland mit Varianten des Konzepts "Fremdsprache als Arbeitssprache", das ursprünglich für Österreich entwickelt wurde, experimentiert (vgl. die Einführung begrenzter Module für phasenweisen Fachunterricht in der Fremdsprache oder für fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften und Projekte in NRW; Christ 1999, Krechel 1999, 2003). Möglicherweise bedarf es auch im nicht-bilingualen Sachfachunterricht einer Entrümpelung von Lerninhalten und einer Reduktion der Stofffülle zugunsten der stärkeren Betonung, Einübung und Sicherstellung von allgemeinen wie fachspezifischen Lern- und Arbeitstechniken, von kognitiver und sprachlicher Reflexion anlässlich der Begriffsbildung und der fachrelevanten Vorgehensweisen einschließlich der damit zu-

sammenhängenden spezifischen Aufgabenstellungen, Arbeitsanweisungen und Ausdrucksweisen. Insofern ist der bilinguale Unterricht vielleicht früher als traditionelles Lehren und Lernen in den üblichen Fachgrenzen (und auch stellvertretend für diese) an die Grenzen der überwiegend deduktiven, deklarativen Inhaltsbestimmung gestoßen: nicht *wie viel* an Faktenwissen gelernt wird, sondern *wie* es gelernt wird und welche *Verarbeitungsschritte und -prozesse* dabei mehr oder minder bewusst durchlaufen werden, ist in unseren Bildungsinstitutionen in Zukunft entscheidend. Und *wie* das jeweils erworbene Wissens- und Handlungspotential mit bereits vorhandenen Komponenten und Elementen sowie mit Interessen und Gebrauchsperspektiven *verknüpft* werden kann, ist zumindest aus der Sicht der Lernenden die entscheidende Frage (vgl. Heine, erscheint). Ideal wäre ein von den Zielsetzungen des Lernens her legitimates neues Gesamtcurriculum (mit möglichen Profilbildungen pro Schule und Schulprogramm), zumindest aber eine auch stundenplanmäßig realisierte Annäherung bzw. Integration von Fremdsprachenunterricht und bilinguaem Unterricht (wie sie bisher nur für die Sek. II in Niedersachsen, aus ganz anderen Motiven, angedacht worden ist). Allerdings deutet das Selbstverständnis der philologisch orientierten Gymnasiallehrer nicht gerade auf eine solche Bereitschaft hin, wie etwa an den Rahmenrichtlinien für Englisch der Sekundarstufe II in NRW (MSWWF 1999) ablesbar ist. Diese Kooperation ist dennoch notwendig, zumal die inhaltlichen Überschneidungen zwischen einzelnen Fächern zunehmen und die kognitiven wie methodischen Grundlagen inhaltlichen-sprachlichen Lernens ohnehin zwischen allen Fächern ähnlich strukturiert sind.

Ich plädiere keineswegs für einen systematischen Fremdsprachenunterricht im bilingualen Kontext, der ja nur die Grenze zwischen einer formorientierten und einer inhaltsorientierten Arbeitsweise als den beiden extremen Typen des Spracherwerbs wieder verwischen würde. Vielmehr halte ich es für notwendig, im Rahmen des bilingualen Unterrichts von den Materialien, den Aufgabenstellungen und den beteiligten Lehrpersonen her eine Vielfalt von Verfahren und Stützmaßnahmen anzubieten, die der sprachlich-kognitiven Durchdringung, Aneignung und Verfügung über die anstehenden fachlichen Einsichten und Erkenntnisse dienlich sind (Vollmer 1999, 2005). Im Ausnahmefall sind sogar relativ isolierte *Inseln der funktionalen Spracharbeit* explizit vorzusehen, besonders für jüngere bilinguale Lerner, die noch nicht über ein gediegenes Maß an Strukturkenntnissen verfügen, aber auch für die Zwecke einer effektiven Sprachreflexion auf fortgeschrittener Ebene. Diese Inseln ergeben sich aus der Dynamik der Arbeit und des Lernverlaufes im Hinblick auf ein bestimmtes Sachthema, insbesondere aber aus der Einschätzung des sprachlichen Rüstzeugs, über das die Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt mehr oder minder verfügen oder eben nicht verfügen. Sollte das Letztere der Fall sein, wäre es unverantwortlich, wenn im bilingualen Unterricht keine Vorsorge dafür getroffen würde, dass bestimmte sprachliche Leistungen und Tätigkeiten vergewissert, wiederholt, erweitert und geübt würden. Ich plädiere also deutlich dafür, bei anstehender Notwendigkeit bestimmte Module der Spracharbeit in den bilingualen Unterricht einzuschieben, ohne dabei die

inhaltliche Aussagefokussierung dieses Typs von Unterricht insgesamt zu durchlöchern oder zu unterlaufen.

Das Konzept von Sprachinseln ist ebenso legitim wie ausbaufähig, vorausgesetzt, dass auf diese Weise nicht wieder Fremdsprachenunterricht in instruktivistischer Weise durch die Hintertür in den bilingualen Unterricht eingeführt wird. Instruktive und frontalunterrichtliche Verfahren, also die Belehrung durch explizite (Regel-) Unterweisung von Seiten einer Lehrperson, ist keine didaktisch-methodisch angemessene oder akzeptable Möglichkeit der Spracharbeit im bilingualen Unterricht. Die Formen der sprachlichen Förderung, so wie ich sie hier skizziert und definiert habe, bleiben im funktionalen Rahmen der inhaltlich-thematischen Gesamtarbeit, setzen jedoch zugleich einen spracherwerblichen Akzent zur Unterstützung der bilingualen Lerner, so dass diese ihr Wissen, ihre Erkenntnisse und ihre Ausdrucksabsichten nun auch tatsächlich fremdsprachlich mit Erfolg realisieren können. Spracharbeit bleibt damit in einer dienenden Funktion, ist jedoch unumgänglich und in der bisherigen Debatte um den bilingualen Unterricht viel zu niedrig gehängt worden, als dass es sich in dieser Weise fortsetzen dürfte. Was wir brauchen, ist eine Balance zwischen *inhalts- und erfahrungsorientierten* ebenso wie *analytischen* Zugängen zum Zweitsprachenlernen. Wie in den Beispielen dargelegt, kann dies durch eine qualitativ reflektierte ebenso wie fokussierte Sprachlehrtätigkeit, die auf einen sukzessiven Aufbau von fachlich wie sprachlich anspruchsvollen Diskursfähigkeiten abzielt, erreicht werden. Dazu brauchen wir (weiterhin) Lehrer mit einer möglichst doppelten Qualifikation, einer Fakultas im Sachfach *und* in einer relevanten Fremdsprache. Genauer gesagt – und das haben meine Ausführungen hoffentlich deutlich gemacht – brauchen wir *bilinguale* Lehrerinnen und Lehrer, die gezielt dafür ausgebildet wurden und die gelernt haben, ihr Sachfach kompetent und zugleich spracherwerbsförderlich in der Fremdsprache zu unterrichten. Nur so lassen sich die Chancen, die im bilingualen Unterricht stecken, voll nutzen.

## Literatur

- Allen, Patrick et al. (1990): "Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language acquisition." In: Harley, Birgit et al. (Hrsg.) (1990): 57-81.
- Bausch, Karl-Richard et al. (2000) (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas (1999): "Begriffliches Lernen im bilingualen Unterricht Chemie". *Englisch* 34(1): 3-8.
- Bonnet, Andreas (2000): "Naturwissenschaften im bilingualen Unterricht: *Border-Crossings?*" In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. KFU 7. Frankfurt/M.: Lang, 149-160.
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004). *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang.

- Breidbach, Stephan (2007): *Bildung – Kultur – Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / ZydatiŃ, Wolfgang (Hrsg.) (2009). *Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Chaudron, Craig (1986): "Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes". In: Day, Richard (Hrsg.) (1986): *Talking to learn. Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House: 64-84.
- Chaudron, Craig (1988): *Second Language Classrooms*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Christ, Ingeborg (1999): "Zur Weiterentwicklung bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module 'Fremdsprachen als Arbeitssprachen'". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4/2: 12.
- Döpke, Susanne (1992): *One Parent – One Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Genesee, Fred (1987): *Learning Through Two Languages*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gröne, Helga (1997): "We SPEAK English in our GEOGRAPHY class, and we LEARN English in our ENGLISH class." In: Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (1997): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung / Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, 44-49.
- Harley, Birgit et al. (Hrsg.) (1990): *The Development of Bilingual Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, Lena (erscheint): *Kognitive Prozesse bilingualer Lerner bei der fremdsprachlichen Bearbeitung von Fachinhalten*. Dissertation (abgeschlossen) Osnabrück: Universität.
- Helbig, Beate (1999): "Forschungsprojekt: Textarbeit im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht. Eine deskriptiv-interpretative Studie." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10(2): 304-307.
- Helbig, Beate (2000): *Das bilinguale Sachfach Geschichte: Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hendrickson, J. (1978): "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice". *Modern Language Journal* 62: 387-398.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Henrici, Gert (2000): "Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs". In: Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kowal, Maria / Swain, Merrill (1997): "From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom?". In: Johnson, R. Keith / Swain, Merrill (Hrsg.) (1997): *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 284-309.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krechel, Hans-Ludwig (1999): "Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4/2: 8.
- Krechel, Hans-Ludwig (2003): "Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens". In: Wildhage, M. / Otten, E. (Hrsg.). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 194-216.
- Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) (1995): *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht – Sekundarstufe I: Erdkunde*. Frechen: Ritterbach.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2000): "Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht." In:

- Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. KFU 7. Frankfurt/M.: Lang, 161-175.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): „Andere Sprache – andere Geschichte? Veränderung des Geschichtslernens durch den Gebrauch einer Fremdsprache“. In: Voss, B. / Stahlheber, E. (Hrsg.), *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 173-181.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie / Wolff, Dieter (1999): "Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum *state of the art*". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4/2: 7.
- Long, Michael H. (1983a): "Linguistic and conversational adjustments to nonnative speakers." *Studies in Second Language Acquisition* 5(2): 177-193.
- Long, Michael H. (1983b): "Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input." *Applied Linguistics* 4(2): 126-141.
- Lyster, Roy / Ranta, Leila (1997): "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms." *Studies in Second Language Acquisition* 19(1): 37-66.
- McLaughlin, Barry (1990): "Restructuring" *Applied Linguistics* 11: 113-128.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) des Landes NRW (Hrsg.) (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Morkötter, Steffi (1997): *The Role of Interaction in the Acquisition of English as a Foreign Language*. Osnabrück: Universität Osnabrück (Unveröff. Staatsarbeit).
- Morkötter, Steffi (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Nation, I. S. P. (2003): *Vocabulary learning in another language*. 4<sup>th</sup> printing. Cambridge: CUP.
- Otten, Edgar (2003): "Towards a Whole School Policy. Kooperationen zwischen (Fremd-)Sprach(en)unterricht und den bilingualen Sachfächern". In: Wildhage, M. / Otten, E. (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 217-244.
- Otten, Edgar / Wildhage, Manfred (2003): „Content and Language Integrated Learning“. In: Wildhage, M. / Otten, E. (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 12-45.
- Rutherford, William E. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Schachter, Jacqueline (1984): „A universal input condition.“ In: Rutherford, William (Hrsg.) (1984): *Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 167-183.
- Schmidt, Richard / Frota, Sylvia N. (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese." In: Day, Richard (Hrsg.) (1986): *Talking to Learn. Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- Sharwood Smith, Michael (1993): "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases." *Studies in Second Language Acquisition* 15(2): 165-180.
- Smith, Frank (1982): *Writing and the Writer*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Swain, Merrill (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." In: Gass, Susan / Madden, C. (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House: 235-253.
- Swain, Merrill (1993): "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough." *Canadian Modern Language Review* 50: 158-164.
- Swain, Merrill (1998): "Focus on form through conscious reflection." In: Doughty, Catherine / Williams, Jessica (Hrsg.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.

- Swain, Merrill (1999): "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." In: Lantolf, Jim (Hrsg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press: 97-114.
- Swain, Merrill / Lapkin, Sharon (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning." *Applied Linguistics* 16: 371-391.
- Viebrock, Britta (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt: Lang.
- Vollmer, Helmut J. (1995): "Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Zentrum eines kulturell aufgeklärten Spracherwerbs." In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 192-200.
- Vollmer, Helmut J. (1997): "Strategien der Verständnis- und der Verstehenssicherung in Interkultureller Kommunikation: Der Beitrag des Hörers." In: Rampillion, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997): *Strategien und Lerntechniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber, 216-269.
- Vollmer, Helmut J. (1998): "Lerner- und Handlungsorientierung im Bilingualen Sachfachunterricht." In: Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen. Lehrerbildung in der Diskussion*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 291-304.
- Vollmer, Helmut J. (1999): "Lehren ist nicht Lernen! Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den Bilingualen Unterricht." In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens und Lehrens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 240-249.
- Vollmer, Helmut J. (2000): "Zweitspracherwerb ist Interaktion." In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interaktion als Gegenstand der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 258-270.
- Vollmer, H. J. (2003): *Fachlernen und (Fremd-)Sprachlichkeit im Bilingualen Unterricht: Aufgabenbasierte Kognition, Kooperation, Kommunikation*. Osnabrück: Universität Osnabrück (DFG-Forschungsantrag, genehmigt; 35 Seiten).
- Vollmer, H. J. (2005): Fachliche Kommunikationsfähigkeit als integrativer Teil von Fachkompetenz. (Vortrag, gehalten auf dem Kieler Kompetenz-Workshop „Biologie im Kontext“, IPN-Universität Kiel, 16.-17. Juni, 2005).
- Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Zydati, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. München: Hueber.
- Zydati, Wolfgang (2005): „Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts“. *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 34: 156-173.



# Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa

*Dieter Wolff*

## **Einführende Bemerkungen**

Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein politisches Ziel, sondern auch eine politische Notwendigkeit in Europa. Die Mitgliedsstaaten der Union haben sich auf die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt festgelegt; dies geschah in der festen Überzeugung, dass Europa nur dann zu einer wirklichen Einheit werden kann, wenn diese Vielfalt beibehalten wird.

Für alle mit der Vermittlung von Sprachen befassten Institutionen – Ministerien, Schulen, Hochschulen –, für alle Personen, die in die Vermittlung von Sprachen eingebunden sind – Fremdsprachendidaktiker, Fremdsprachenlehrer – stellt sich in zunehmendem Maße die Frage, wie die Herausbildung von Mehrsprachigkeit in den Staaten der Europäischen Union zu bewerkstelligen ist. Denn dass dies ein ehrgeiziges Ziel ist, das unter Beibehaltung der bisherigen fremdsprachendidaktischen Ausrichtung nicht erreicht werden kann, ist inzwischen sehr deutlich geworden.

Ausgangspunkt aller Überlegungen muss die bisher leider noch nicht allzu verbreitete Erkenntnis werden, dass Mehrsprachigkeit nicht bedeuten kann, neben der eigenen Muttersprache nur des Englischen mächtig zu sein. Die Beherrschung des Englischen gehört schon in der heutigen Gesellschaft zu den Schlüsselqualifikationen, sie ist für jeden Beruf von absoluter Notwendigkeit und darf daher nicht einer angestrebten Mehrsprachigkeit zugerechnet werden. Mehrsprachigkeit beginnt, wenn neben dem Englischen wenigstens noch eine, besser zwei oder drei Sprachen beherrscht werden.

Vor diesem Hintergrund sind zwei weitere Aspekte anzusprechen. Beherrschung einer Sprache bedeutet nicht unbedingt, eine muttersprachliche Kompetenz in dieser Sprache zu haben. Für viele Zweitsprachenlerner in einem mehrsprachigen Europa kann sich die Beherrschung der Zielsprache z.B. auf rezeptive Kompetenzen beschränken, auf das Verstehen von zielsprachlichen Äußerungen und Texten. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass der Lernende, wenn er mit den Verfahren des Lernens einer Sprache vertraut gemacht und damit für das Weiterlernen qualifiziert wird, in die Lage versetzt wird, diese Sprache beim Selbstlernen weiter zu entwickeln, wenn der institutionalisierte Sprachlernprozess abgeschlossen ist, und damit die für seine spezifischen Belange erforderliche Kompetenz aufzubauen. Dass der Erwerb einer Fremdsprache, insbesondere wenn während der Vermittlung zentral auch auf das "Lernen lernen" eingegangen wird, darüber hinaus den Erwerb weiterer Fremdsprachen fördert, ist in einer Reihe von Untersuchungen eindeutig nachgewiesen worden.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Sprachenkonstellation der derzeitigen Mitgliedsländer der EU. Wenn man vom Finnischen, Irischen, Griechischen, Ungarischen und den baltischen Sprachen einmal absieht, gehören alle offiziellen Sprachen der

Europäischen Union drei großen Sprachfamilien an, der romanischen, der germanischen und der slawischen Sprachfamilie. Mehrsprachigkeit sollte deshalb durchaus auch sprachgruppenspezifisch verstanden werden, wobei jeweils eine Sprache einer anderen Sprachfamilie hochkompetent (produktiv und rezeptiv) gelernt werden sollte, sowie eine oder zwei Sprachen der eigenen Sprachfamilie zunächst eher rezeptiv gefördert werden sollten. Denn es kann kein Zweifel daran bestehen, dass ein Muttersprachler einer romanischen Sprache andere romanische Sprachen (mit Ausnahme vielleicht des Portugiesischen) unter weniger großen Anstrengungen lernt als eine germanische Sprache. Ähnliches gilt natürlich auch für die Muttersprachler germanischer oder slawischer Sprachen. Wie oben schon angedeutet wurde, kann auch davon ausgegangen werden, dass, wenn einmal eine Sprache der eigenen Sprachfamilie gelernt wurde, der Erwerb einer weiteren Sprache selbst einer anderen Sprachfamilie auch aufgrund der gemachten Sprachlernerfahrungen besonders leicht fallen sollte.

Es sollte durch diese Ausführungen deutlich gemacht werden, dass das Konzept der Entwicklung von Mehrsprachigkeit als politisches Ziel nicht so unrealistisch ist, wie dies in manchen Äußerungen von Fremdsprachendidaktikern und Lehrern zum Ausdruck kommt. Wenn man die realen sprachlichen Verhältnisse in Europa berücksichtigt, wenn man das Sprachenlernen als eine selbständige und eigenverantwortliche Aufgabe betrachtet, schafft man die Grundlagen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa.

Wie wichtig es den Europäern mit der Entwicklung von Mehrsprachigkeit ist, zeigen die Ergebnisse einer großen, bildungspolitisch orientierten Konferenz, die anlässlich der Luxemburger Ratspräsidentschaft im Frühjahr 2005 stattfand. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse formulierte die Ratspräsidentschaft als zentrales Ziel die Erziehung zur Mehrsprachigkeit, eine Anregung, die von der europäischen Kommission inzwischen in eine Beschlussfassung überführt worden ist.

Allerdings reicht dieses andere Verständnis von Mehrsprachigkeit als sprachenspolitisches Konzept nicht aus, um das Alltagsgeschäft des Sprachenlernens erfolgreicher zu gestalten; es müssen neue didaktische Konzepte eingebracht werden, die den konkreten fremdsprachlichen Lernprozessen im Klassenzimmer förderlich sind. Davon handeln meine Ausführungen in diesem Beitrag. Ich möchte eine Reihe von didaktischen Konzepten vorstellen, die – zum Teil schon in der Praxis erprobt – dazu beitragen können, dass das fremdsprachliche Lernen im Klassenzimmer effektiver und erfolgreicher wird. Für besonders wichtig halte ich in diesem Zusammenhang das Begegnungssprachenkonzept für die Grundschule, das Konzept der Lernerautonomie sowie das Konzept des inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens (bilingualer Sachfachunterricht) für die Sekundarstufen I und II. Ich werde auf diese im Folgenden etwas genauer eingehen. Am Anfang meines Beitrags sollen jedoch einige kritische Bemerkungen zu bisherigen auf größere fremdsprachliche Kompetenz bzw. Mehrsprachigkeit abzielenden Ansätzen gemacht werden.

## 1. Institutionalisiertes Fremdsprachenlernen heute: kritische Bemerkungen

Der Fremdsprachenunterricht hat sich in den mehr als sechzig Jahren seit Kriegsende immer wieder erneuert. Auf die audiovisuelle folgte die kognitive Phase und auf diese die heute noch dominante kommunikative Phase. Obwohl diese Erneuerungsprozesse meist auf Veränderungen in den die Didaktik tragenden Grundlagenwissenschaften Linguistik und Psychologie zurückgeführt werden, haben sie natürlich auch etwas mit der immer größeren Notwendigkeit, Fremdsprachen lernen zu müssen, zu tun. Der Bedarf an Fremdsprachen ist in den letzten fünf Jahrzehnten kontinuierlich angestiegen; Versuche, den Fremdsprachenunterricht effizienter zu machen, haben zur Entwicklung neuer Ansätze geführt.

Vor dem Hintergrund eines ständig steigenden Fremdsprachenbedarfs erscheint es denn doch mehr als befremdlich, dass nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch in einer Reihe anderer europäischer Staaten der Fremdsprachenunterricht systematisch zurückgefahren wurde. Nicht nur die Stundentafeln für die Fremdsprachen in den Schulen wurden reduziert, auch die Zahl der angebotenen Fremdsprachen wurde zurückgeschraubt, so dass z.B. in manchen deutschen Bundesländern mittelmäßige Kenntnisse im Englischen ausreichen, um das Abitur als Qualifikation für ein Hochschulstudium zu erlangen. An den Hochschulen ist die Situation ebenso dramatisch. Fremdsprachenkenntnisse werden kaum verlangt, Fremdsprachenangebote werden kaum gemacht. Die Folgen werden immer deutlicher: Obwohl Fremdsprachen in Europa dringend gebraucht werden, gibt es immer weniger Menschen, die sie tatsächlich angemessen beherrschen.

Die immer geringer werdenden fremdsprachlichen Kenntnisse haben aber auch etwas mit dem Stand der fremdsprachendidaktischen Praxis an unseren Schulen zu tun. Der sogenannte kommunikative Ansatz, der inzwischen in ganz Europa als der *mainstream approach* gilt, hat seinen ursprünglichen Biss, seine ursprüngliche innovative Kraft verloren. Er ist auseinander gefasert, es haben sich aus ihm sehr konventionelle und traditionelle Formen des Sprachlernens abgeleitet. Die meisten Lehrer haben ihren eigenen eklektischen Ansatz entwickelt und sind wieder zurückgekehrt zur Grammatik und zum Regellernen. Kommunikation spielt allenfalls als Lehrer-Schüler-Interaktion eine Rolle und leidet beträchtlich darunter, dass keine authentischen Inhalte ausgehandelt werden. Der kommunikative Ansatz ist in eine Sackgasse geraten, es besteht kein Zweifel daran, dass er nicht dazu beitragen kann, die für ein mehrsprachiges Europa dringend erforderlichen Sprachkompetenzen zu entwickeln.

Nun hat es, seit es Fremdsprachenunterricht gibt, immer alternative Ansätze gegeben, die versuchten, effizientere Formen des Fremdsprachenlernens zu entwickeln. Ich spreche hier nicht von den sogenannten *fringe methodologies*, die als *silent way*, *total physical response*, Suggestopädie oder Superlearning bekannt sind, sondern von Ansätzen, die auf breiterer Ebene versuchen, den Fremdsprachenunterricht zu verbessern. Der Wichtigste ist zweifellos der sogenannte Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts, der bereits in den späten sechziger Jahren recht populär war, heute in den meisten europäischen Ländern wiederbelebt wurde und erneut im Mittelpunkt der

Diskussion steht. Seit den sechziger Jahren basiert das Konzept des Frühbeginns auf der Überzeugung, dass jüngere Kinder eine fremde Sprache schneller und besser lernen als ältere Kinder oder Heranwachsende. Dies ist der Grund dafür, dass in einer ganzen Reihe von Ländern der Fremdsprachenunterricht in experimentellen Klassen um ein oder zwei Jahre vorgezogen wird und die Kinder meist schon im Alter von acht Jahren einer Fremdsprache ausgesetzt sind. Inzwischen gehört der Frühbeginn zum Alltagsgeschäft an den Grundschulen, und so rückt er immer stärker ins Rampenlicht der fremdsprachendidaktischen Diskussion.

Wenn man sich den Frühbeginn als methodischen Ansatz genauer anschaut, dann kann man feststellen, dass er sich eigentlich nur wenig vom kommunikativen Ansatz in seinen eher traditionellen Formen unterscheidet. Das Sprachlernen wird systematisch angegangen, es existiert ein Curriculum, es gibt Textbücher, und die Kinder beschäftigen sich gemeinhin maximal zwei Stunden pro Woche mit der fremden Sprache. Obwohl die Texte, mit welchen die Kinder arbeiten, altersangemessen sind, obwohl Kommunikation eine wichtige Rolle spielt, ist der Unterricht insgesamt doch charakterisiert durch traditionelle Prinzipien des Grammatik- und Wortschatzlernens. Man muss in diesem Zusammenhang natürlich auch darauf hinweisen, dass der Frühbeginn methodisch vor allem darunter leidet, dass die Grundschullehrer, die normalerweise für ihn verantwortlich sind, an den Hochschulen bisher kaum angemessen auf diese Aufgabe vorbereitet wurden und deshalb den Unterricht ihrer eigenen Fremdsprachenlehrer nachahmen, der zum Teil schon recht weit zurückliegt.

Wenn man die fremdsprachendidaktische Forschung heranzieht und sich deren Ergebnisse ansieht, muss man feststellen, dass es bisher keine Erkenntnisse gibt, die eindeutig Vorteile des Frühbeginns im Vergleich zu einem späteren Beginn des Fremdsprachenunterrichts ausweisen. Das mag damit zusammenhängen, dass zumindest in Deutschland bisher keine Sorge dafür getragen wird, dass die Lernenden nach dem Grundschulvorlauf an den weiterführenden Schulen die Fremdsprache weiterlernen können, und es deshalb eigentlich kaum Kinder gibt, deren sprachliche Entwicklung vom Frühbeginn bis hin zum Ende der schulischen Ausbildung verfolgt werden konnte. Aber auch wenn man sich die Forschungsergebnisse genauer ansieht (vgl. z.B. Singleton 1989), kann man feststellen, dass ältere Lerner und sogar Erwachsene häufig bessere Ergebnisse erzielen, mit Ausnahme vielleicht der Aussprache, die sich bei jüngeren Kindern besser entwickelt. Der Frühbeginn ist also ein umstrittener Ansatz und eignet sich in seiner derzeitigen Form wahrscheinlich kaum dazu, zu einer Steigerung der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts und damit zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit beizutragen.

Ich möchte an dieser Stelle noch auf einen Ansatz eingehen, der, obwohl in hohem Grade innovativ, aus anderen Gründen für die Herausbildung von Mehrsprachigkeit bei breiteren Bevölkerungsschichten ausscheidet, selbst wenn man davon ausgehen kann, dass er in den letzten Jahrzehnten entscheidend zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit bei elitären Gruppen beigetragen hat. Ich meine die Nutzung von Sprachen in den sogenannten internationalen Schulen, in den Europaschulen und in den deutsch-

französischen und deutsch-englischen Gymnasien. Die elitäre mehrsprachige Erziehung, wie sie an diesen Schulen gemeinhin praktiziert wird, bedient sich mehrerer Sprachen gleichzeitig als Unterrichtsmedium. Geschichte wird z.B. auf Französisch unterrichtet, Geographie auf Englisch, Mathematik auf Deutsch. Das Sprachlernen wird hier zu einer Art Nebenprodukt; es findet statt, aber es wird nicht auf die Sprache fokussiert, es sei denn, es ist notwendig, um die Fachinhalte zu verstehen.

Der Grundgedanke der elitären mehrsprachigen Erziehung, die Fokussierung auf Inhalt und nicht auf Sprache, steht auch im Mittelpunkt eines der Ansätze, auf die ich im nächsten Abschnitt eingehen werde, den sogenannten inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht oder bilingualen Sachfachunterricht. Dieser erscheint mir, weil er diese bisher vor allem an elitären Schulen betriebene Erziehung zur Mehrsprachigkeit demokratisiert und damit allen Lernern zugänglich macht, besser dazu geeignet, die angestrebte Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern.

## **2. Innovative Konzepte zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa**

Ich möchte im Folgenden auf drei innovative Konzepte eingehen, die, wenn sie stärker in den Mittelpunkt unserer Bemühungen zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit gerückt würden, meiner Meinung nach dazu beitragen könnten, dass eine wirkliche Mehrsprachigkeit herausgebildet werden kann. Diese drei Konzepte sind das Begegnungssprachenkonzept für die Grundschule, das Konzept der Lernerautonomie und das Konzept des inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens. Die drei Konzepte haben unterschiedliche Strukturen und unterschiedliche Funktionen. Während das Begegnungssprachenkonzept als ein Konzept für die Grundschule Grundlagen der Sprachbewusstheit legt und Sprachlernfähigkeit entwickelt, stellt das Konzept der Lernerautonomie einen sprachbezogenen Ansatz zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit dar. Das Konzept des inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens hebt hingegen in hohem Maße auf Inhalte von Sachfächern ab und bettet in diese das Sprachlernen ein.

### **2.1. Das Begegnungssprachenkonzept für die Grundschule**

Das Lernen einer Sprache erfordert Expertise. Expertise und auch Sprachlernexpertise lässt sich während des Lernprozesses selbst gewinnen, sie kann aber auch gefördert werden, bevor der eigentliche Lernprozess beginnt. Hiervon handelt das Begegnungssprachenkonzept, das vor mehr als fünfzehn Jahren an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen eingeführt wurde.

Wenn ein Kind den Kindergarten verlässt und eingeschult wird, dann ist es wahrscheinlich schon einer Vielzahl von anderen Sprachen begegnet, hat sich erste Gedanken über die Verschiedenartigkeit von Sprachen gemacht und über die Verschiedenartigkeit von Menschen. In der Grundschule setzt sich diese Begegnung fort: Grundschulklassen stellen in den größeren Städten heute multikulturelle und multilinguale Lernergruppen dar, in welchen Kinder vieler verschiedener Muttersprachen und Staatsangehörigkeiten zusammenkommen. Kinder, die mit ihren Eltern als Migranten oder Flüchtlinge aus Ländern wie der Türkei, Kroatien, Bosnien oder Serbien kommen

und häufig kein Wort Deutsch sprechen, treffen auf italienische, griechische oder spanische Kinder, Söhne und Töchter von Migranten oder Immigranten, die schon lange in Deutschland leben. Diese Kinder sprechen Deutsch, aber auch die Muttersprache ihrer Eltern, die sie zu Hause gelernt haben. Und da sind natürlich auch die Kinder deutscher Eltern, die das facettenreiche Bild komplettieren. Es ist das diesen heterogenen Kindergruppen innewohnende multikulturelle und mehrsprachige Potential, welches vom Begegnungssprachenkonzept genutzt wird.

Das methodische Prinzip, das diesem Ansatz unterliegt, ist das der Kontrastivität. Es wird erwartet, dass die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen in der eigenen Lernumgebung und das Kontrastieren der Erfahrungen aus diesen Begegnungen mit der eigenen Sprache und Kultur zur Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen führt, zu einer Sprach- und Kulturbewusstheit. Als ein Sprachlernkonzept fokussiert das Begegnungssprachenkonzept also auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Es wird keine Fremdsprache im Klassenzimmer gelernt, Sprache als solche steht vielmehr im Mittelpunkt. Es wird empfohlen, dass die Beschäftigung mit Sprache nicht auf den eigentlichen Sprachunterricht beschränkt wird, sondern das gesamte Unterrichtsgeschehen durchzieht. Von Anfang an wird jedoch eine Stunde des wöchentlichen Stundenplans für explizite kontrastive Spracharbeit reserviert: Kinder lernen z.B. ein Lied oder ein Gedicht in einer der Sprachen, die im Klassenzimmer gesprochen werden, oder sie denken gemeinsam über Unterschiede zwischen der eigenen Muttersprache und den anderen Sprachen nach.

Für viele Lehrer ist es natürlich eine wichtige Frage, welche der im Klassenzimmer gesprochenen Sprachen zur eigentlichen Begegnungssprache gemacht werden soll. Die Schule selbst kann diese Entscheidung treffen. Die Empfehlungen gehen dahin, die Sprache zur Begegnungssprache zu machen, die von besonders vielen Kindern in der Klasse als Muttersprache gesprochen wird. In Regionen, die an ein anderes Land grenzen, z.B. Belgien oder Holland, kann auch Niederländisch oder Französisch zur Begegnungssprache gemacht werden. Es gibt allerdings auch Schulen, in welchen Englisch gewählt wird. Entscheidend ist aber, dass die gewählte Sprache nicht systematisch gelernt wird, wie dies im Frühbeginn vorgesehen ist, sondern dass die Begegnung mit Sprachen dazu genutzt wird, um Sprachlernexpertise zu entwickeln.

Die Vertreter des Begegnungssprachenkonzeptes sind der Auffassung, dass durch eine solche bewusste Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen auch weiterreichende Ziele erreicht werden können (vgl. Thürmann 1991:186):

- Furcht, Ethnozentrismus und Vorurteile im Hinblick auf andere Kulturen können überwunden werden.
- Mehr Möglichkeiten für sprachliche und interkulturelle Kommunikation können geschaffen werden.
- Interesse an Sprachen kann geweckt werden.
- Die Kinder können sich der Gleichheit von Sprachen bewusst werden.

- Verständnis für die eigene Muttersprache und ihre spezifischen Merkmale kann aufgebaut werden.
- Die Kinder werden ermutigt, mit Sprache zu experimentieren und ihre Beobachtungen zu systematisieren.

Wie für den Frühbeginn, so gibt es bisher auch für das Begegnungssprachenkonzept kaum Untersuchungen, die schlüssige Aussagen über die Wirksamkeit dieses Konzeptes machen. Dies ist nicht überraschend, da es nun erst seit einer Grundschul-Schülergeneration eingeführt ist. Die entscheidende Frage, welche die Forschung beantworten muss, ist die, ob Kinder, die im Rahmen des Begegnungssprachenkonzeptes bewusst mit Sprache gearbeitet haben, bessere Sprachlerner werden als Kinder, die dem normalen Sprachunterricht gefolgt sind bzw. eine fremde Sprache systematisch lernen. Man könnte die Frage auch spezifischer formulieren und fragen, ob sich metalinguistisches und metakognitives Wissen bei solchen Kindern besser entwickeln als bei Kindern, die den normalen Unterrichtsgang durchlaufen.

Im Hinblick auf diese letzte Frage gibt es Forschungsergebnisse, die zeigen, dass eine Kategorie von Kindern, die mit den Begegnungssprachenkindern vergleichbar sind, nämlich die elitär bilingual aufwachsenden Kinder, über mehr metalinguistisches und metakognitives Wissen verfügen als sprachlich monolingual aufwachsende Kinder. Wie insbesondere Bialystok (1987) und Clyne (1987) festgestellt haben, verfügen bilinguale Kinder über einen höheren Grad an Sprachbewusstheit. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Untersuchungen mit bilingualen Kindern, deren Bilingualismus erzwungen ist (insbesondere Migranten- und Immigrantenkinder), die ergeben haben, dass Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit hier in viel geringerem Maße entwickelt sind (vgl. hierzu z.B. Cummins 1978 und Skutnabb-Kangas 1984). Man kann gerade aus diesem letzten Befund auch die Schlussfolgerung ziehen, dass mehrsprachige Kinder im Grundschulalter, gerade weil ihre Mehrsprachigkeit erzwungen ist, der besonderen Förderung im Rahmen von Begegnungssprachenunterricht oder anderen Fördermaßnahmen bedürfen.

Durch die Einführung des Englischen als verpflichtendes Fach an allen Grundschulen in Deutschland hat sich natürlich der Stellenwert des Begegnungssprachenkonzeptes auch in Nordrhein-Westfalen verändert. Man erwartet heute in der Schulverwaltung, dass das Begegnungssprachenkonzept vor allem in den Unterricht der ersten beiden Schuljahre eingebracht wird, um u.a. auf den systematischen Englischunterricht in den Klassen drei und vier vorzubereiten. Inwieweit sich diese Vorstellung in der Unterrichtspraxis realisieren lässt, müssen die nächsten Jahre zeigen.

Insgesamt sehe ich das Begegnungssprachenkonzept als einen Ansatz, der die Grundlagen für ein besseres Sprachlernvermögen legt und dazu führt, dass die auf ihm aufbauenden Konzepte erfolgreich werden. Auf zwei dieser Ansätze, von denen der eine eher sprachbezogen und der andere eher inhaltsbezogen ist, werde ich jetzt eingehen.

## 2.2. Lernerautonomie

Lernerautonomie ist ein Ansatz in der europäischen Fremdsprachendidaktik, der sich, ausgehend von Überlegungen des Europarates, in den letzten zwanzig Jahren erstaunlich schnell weiterentwickelt hat und heute vor allem in den kleineren europäischen Ländern sehr erfolgreich praktiziert wird. Das Konzept der Lernerautonomie wurde als theoretisches Konzept zunächst von Holec (1981) in die Diskussion eingebracht. Er definiert Lernerautonomie wie folgt:

Learner autonomy means to have and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of learning, i.e.: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place etc.); evaluating what has been acquired. (Holec 1981: 3)

Hinter dieser Definition von Lernerautonomie verbirgt sich natürlich ein sehr allgemeines pädagogisches Konzept, ein humanistisch geprägtes Erziehungsziel, das jeder Form von Unterricht unterliegen sollte. Lernende müssen im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Lernen selbständig und eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Dieses Verständnis von selbstbestimmtem Lernen fügt sich nahtlos ein in die lerntheoretischen Überlegungen der Kognitivisten und Konstruktivisten, wie ich sie an anderer Stelle (vgl. Wolff 1994) vorgestellt habe. Es ist damit aber noch kein fremdsprachendidaktisches Konzept, zu einem solchen wird es erst, wenn man diese theoretischen Überlegungen in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts umsetzt.

Dam nennt in ihren Veröffentlichungen (vgl. insbesondere Dam 1994 und 1995, aber auch Wolff 1997a und Rüschoff / Wolff 1998) an vielen Stellen, ganz konkret auf das Fremdsprachenlernen bezogen, die grundlegenden Merkmale eines autonomen Klassenzimmers. Ich fasse die charakteristischen Merkmale in den folgenden neun Punkten zusammen:

1. Arbeit in Kleingruppen: Die einzelnen Gruppen führen gleichzeitig unterschiedliche Aktivitäten durch. Die Ergebnisse der jeweiligen Aktivitäten werden auf Postern in der Klassenöffentlichkeit bekannt gemacht.
2. Die Aktivitäten der Kleingruppen decken ein weites Feld ab, das vom Erstellen eines Bilderlotos bis hin zum Schreiben einer Grammatik für die Mitschüler, vom Anhören einer Kassette bis hin zum selbständigen Schreiben eines Theaterstücks reicht.
3. Gruppenarbeit wird unterstützt durch die Bereitstellung von Materialien, die für die Lernenden immer zur Verfügung stehen. Neben Produktmaterialien (Wörterbüchern, Lehrwerken, Kurzgeschichten, Grammatiken, Kinderbüchern) werden auch Prozessmaterialien angeboten, auf denen festgehalten wird, welche Aktivitäten im Klassenzimmer durchgeführt werden können.
4. Lerner können selbst fremdsprachliche Materialien mitbringen, die ebenfalls für alle zur Verfügung gestellt werden. Materialien, die die Lerner selbst entwickelt haben, werden ebenfalls einbezogen.



5. Jeder Lerner führt ein persönliches Tagebuch. Dort hält er u.a. fest, an welchen Aktivitäten er teilgenommen hat, was er gelernt hat, wie er die Ergebnisse der jeweiligen Kleingruppenarbeit bewertet.
6. Die Fremdsprache ist die einzige Sprache im Klassenzimmer. Dies wird den Lernenden gegenüber dadurch begründet, dass das Ziel der gemeinsamen Arbeit der Erwerb der Fremdsprache ist und dass dieser Erwerb besonders gut vonstatten geht, wenn die Sprache auch verwendet wird.
7. Eine gemeinsame Evaluation des Gelernten findet in regelmäßigen Abständen statt. Die Evaluation bezieht sich auf die verschiedensten Elemente im Lernprozess, auf Ziele, Aktivitäten, Materialien, Ergebnisse, soziale Aspekte der Lernsituation, Lerner-/Lehrerrolle, Evaluation selbst. Auch die Evaluation findet in der Fremdsprache statt.
8. In einem den Prinzipien der Lernerautonomie verpflichteten fremdsprachlichen Klassenzimmer steht im Mittelpunkt die Interaktion über den fremdsprachlichen Lernprozess. Dadurch wird Authentizität der Interaktion erreicht.
9. Der Lehrer übernimmt im autonomen Klassenzimmer eine neue Rolle. Er ist nicht mehr der allwissende Instruktor, der das Klassenzimmergeschehen bis ins letzte Detail vorausplant und kontrolliert. Er ist vielmehr Moderator, Hilfesteller, begleitet den Lernprozess mit guten Ratschlägen. Im Sinne von Mercer (1995) trägt er dazu bei, dass der Lernende den Sprachlernprozess effizient durchführt.

Lernerautonomie als fremdsprachendidaktisches Konzept kann sehr viel stärker als der traditionelle kommunikative Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. Die dem Ansatz zugrunde liegende Idee vom selbstbestimmten und selbstverantworteten Lernen führt dazu, dass Sprachlernen in viel stärkerem Maße als bisher auch als eine autonome Tätigkeit gesehen wird. Wer eine Fremdsprache im Rahmen des Autonomiekonzeptes gelernt hat, ist für das eigenständige Lernen weiterer Fremdsprachen ausgestattet. Lern- und Arbeitstechniken (Prozessmaterialien) stehen ihm für weitere Lernprozesse zur Verfügung; er ist in der Lage, seine eigenen Lernprozesse so zu gestalten, dass sie erfolgreich werden, er ist aber gleichzeitig auch in der Lage, sie zu bewerten.

Lernerautonomie als fremdsprachendidaktisches Konzept ist sprachbezogen, weil es den Erwerb der Sprache in den Mittelpunkt aller Aktivitäten rückt und den Spracherwerbsprozess als solchen bewusst macht. Lernerautonomie als fremdsprachendidaktisches Konzept ist aber auch interaktions- und kommunikationsbezogen, weil es die fremde Sprache von Anfang an zur einzigen Sprache im Klassenzimmer macht und sogar so schwierige Aufgaben wie die Bewertung des eigenen Lernprozesses in die fremde Sprache verlegt. Lernerautonomie als fremdsprachendidaktisches Konzept ist auch allgemein auf das Lernen bezogen, weil es das Offenlegen und Bewerten der eigenen Lernprozesse und damit das "Lernen lernen" befördert.

Die Erfahrungen, die mit dem fremdsprachendidaktischen Konzept der Lernerautonomie in der Unterrichtspraxis gewonnen wurden, zeigen sehr deutlich, dass das Kon-

zept sehr viel effizienter als der traditionelle Fremdsprachenunterricht ist. Davon zeugen die Erfahrungsberichte praktizierender Lehrer, aber auch empirische Untersuchungen (vgl. z.B. Legenhausen 1994, Morkötter, 2005). Es kann erwartet werden, dass der jetzt zu besprechende Ansatz des inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens, wenn er sich die gerade diskutierten Grundprinzipien der Lernerautonomie zu Eigen macht, in hohem Maße zur Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen kann.

### 2.3. Inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen

Inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen – in Deutschland häufig auch als bilingualer Sachfachunterricht bezeichnet – hat sich in Anlehnung an die elitäre mehrsprachige Erziehung in den letzten zwanzig Jahren vor allem in Deutschland entwickelt. Inzwischen sind auch eine Vielzahl anderer europäische Länder nachgezogen und bieten Sachfachunterricht in einer fremden Sprache an einigen ausgewählten Schulen an. Man kann davon ausgehen, dass sich heute in fast jedem Land des Europarates Schulen befinden, in welchen ein solcher Unterricht durchgeführt wird. Der englische Terminus, der sich für diese Form von Unterricht einzubürgern beginnt, heißt *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

In Deutschland entwickelte sich das inhaltsbezogene Fremdsprachenlernen zum Teil aus dem europäischen Schulmodell (vgl. Baetens Beardsmore 1993), sein großer Erfolg hängt zum Teil aber auch mit der Entwicklung der deutsch-französischen Gymnasien in den sechziger und frühen siebziger Jahren zusammen. Inzwischen gibt es in der Bundesrepublik Deutschland mehr als 500 Schulen, die einen bilingualen Zweig anbieten, davon allein 190 in Nordrhein-Westfalen, wo auch mit dem Gymnasium Kreuzgasse in Köln (Arbeitsprache Französisch) und der Maria-Wächtler Schule in Essen (Arbeitsprache Englisch) die ältesten "bilingualen" Schulen zu finden sind. Die meisten dieser Schulen sind Gymnasien, es gibt allerdings auch Realschulen und sogar Hauptschulen mit einem bilingualen Zweig. Die Sprachen, in welchen die Sachfächer unterrichtet werden, sind überwiegend Englisch und Französisch. Einige wenige Schulen bieten auch Spanisch, Russisch und Italienisch an.

Inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen ist in Deutschland gemeinhin nach dem folgenden Muster organisiert. In den Jahrgangsstufen fünf und sechs werden Schülerinnen und Schüler, die später am inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernen teilnehmen wollen, in besonderen Klassen zusammengefasst, in welchen sie bis zu acht Stunden wöchentlich in der Fremdsprache unterrichtet werden (Vorkurs). In der Jahrgangsstufe sieben beginnt der Sachfachunterricht in der Fremdsprache. Ein Sachfach – meist Geschichte oder Erdkunde – wird in der Fremdsprache unterrichtet. Das Sachfach wird zwei bis drei Stunden pro Woche unterrichtet. Vom neunten Schuljahr an wird ein weiteres Sachfach in der Fremdsprache unterrichtet. Der normale Fremdsprachenunterricht läuft parallel dazu, wird aber meist auf drei Stunden reduziert. Die Sachfächer können bis zum Abitur in der Fremdsprache unterrichtet werden.

Es soll hier aus didaktischer Sicht nicht auf den Vorkurs eingegangen werden, der leider bisher noch meist sehr konventionell unterrichtet wird. Von größerem Interesse

ist in diesem Zusammenhang, was dann im Sachfachunterricht geschieht. Denn hier wird nicht auf die Sprache, sondern auf das Sachfach fokussiert. Die Sprache wird nur dann wichtig, wenn die Lernenden Fachterminologien benötigen und mit der typischen Syntax der Sachfachsprache vertraut gemacht werden müssen. Da fremdsprachliche Materialien speziell für den Sachfachunterricht nicht immer in ausreichendem Maße vorhanden sind, nutzen viele Lehrkräfte Lehrwerke bzw. originäre Materialien, die in den Schulen des Zielsprachenlandes verwendet werden. Unterrichtssprache im Sachfach ist natürlich weitgehend die Fremdsprache.

Die Vertreter des inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens sind davon überzeugt, dass die Lernenden dadurch, dass sie der fremden Sprache sehr viel länger ausgesetzt sind als die normalen Fremdsprachenlerner, eine höhere Kompetenz in der fremden Sprache entwickeln. Sie sind auch der Auffassung, dass der Gebrauch der fremden Sprache als Arbeitssprache im Sachfachunterricht authentischer ist als im traditionellen Unterricht, wo häufig über nichts sagende Themen des Alltags gesprochen wird, mit welchen sich der Lernende nicht identifizieren kann. Und nicht nur die Interaktion, so wird argumentiert, ist authentischer, sondern auch die sachfachspezifischen Materialien (Landkarten, Graphiken, Bilder). So wird das inhaltsbezogene Fremdsprachenlernen vor allem wegen seines höheren Grades an Authentizität und weil die Lernenden der fremden Sprache länger ausgesetzt sind (*frequency of exposure*) als dem traditionellen Fremdsprachenunterricht überlegen gesehen.

Ich bin der Auffassung, dass es nicht allein die *frequency of exposure* und die Authentizität der Unterrichtssituation sind, die aus fremdsprachendidaktischer Perspektive den fremdsprachlichen Sachfachunterricht dem traditionellen Fremdsprachenunterricht überlegen machen, und habe dies in einer Reihe von Veröffentlichungen auch schon deutlich gemacht (vgl. Wolff 1997b, 1997c und 1999). Ich will meine Argumente, die sich unter dem Hauptargument zusammenfassen lassen, dass das inhaltsbezogene Fremdsprachenlernen eine optimale Lernumgebung gewährleistet, hier noch einmal kurz nennen. Dabei möchte ich als Bausteine dieser optimalen Lernumgebung vor allem Lerninhalte, Lernformen und Lern- und Arbeitstechniken verstehen.

Die *Lerninhalte* der meisten Sachfächer sind Realien, d.h. Fakten oder Prozesse der realen Lebenswirklichkeit. Diese Lerninhalte sind für den Lernenden – weil er mit ihnen auch in der Lebenswirklichkeit in Berührung kommt – relevanter als die pseudo-realen Inhalte des fremdsprachlichen Klassenzimmers, deren Relevanz den Lernenden häufig verborgen bleibt. Aus sprachlicher Sicht sind die Lerninhalte durch einen hohen Grad an Fachsprachlichkeit charakterisiert. Fachsprachliche Elemente sind in höherem Maße eindeutig als gemeinsprachliche Elemente, die sich durch einen hohen Grad an Vagheit auszeichnen, vor allem, wenn sie in Kontexten eingebracht werden, die dem Lernenden nicht relevant erscheinen.

Im traditionellen kommunikativen Fremdsprachenunterricht werden die eigentlichen Lerninhalte hinter pseudorealen Lerninhalten versteckt, mit denen sich auseinander zu setzen der Lernende schon deshalb nicht motiviert ist, weil er die didaktische Absicht hinter diesen Inhalten erkennt, die ja nicht auf den Erwerb der Inhalte,

sondern auf den Erwerb der Sprache gerichtet ist. Im Gegensatz zu den Inhalten des traditionellen Fremdsprachenunterrichts sind die Inhalte des Sachfachs durch wissenschaftspropädeutische Merkmale gekennzeichnet. Inhalte von Wissenschaften sind, selbst wenn sie auf eine propädeutische Ebene heruntergefahren werden, reicher und komplexer als die Inhalte der pseudorealen Wirklichkeit des traditionellen Unterrichts. Vor dem Hintergrund der zu vermittelnden Lerninhalte erweist sich deshalb das inhaltsbezogene Fremdsprachenlernen als dem traditionellen Unterricht überlegen.

Der Begriff der *Lernformen* bezieht sich zum einen auf die Sozialformen des Lernens, zum anderen aber auch auf die wissenschaftliche oder zumindest wissenschaftspropädeutische Ausrichtung jeden Lernens. Auch hier sehe ich das inhaltsbezogene Fremdsprachenlernen als allen anderen fremdsprachendidaktischen Ansätzen überlegen an. Moderne Formen des Sachfachunterrichts, die wissenschaftspropädeutisch orientiert sind und in denen experimentierend und explorierend wissenschaftsfokussiert gearbeitet wird, bieten bessere Rahmenbedingungen für Gruppenarbeit als traditionelle Formen des Lernens. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ist wie wissenschaftliches Arbeiten Teamarbeit und erzwingt daher die Sozialform der Gruppenarbeit.

Gruppenarbeit muss in realistischen Kontexten erfahren werden, in welchen die Lernenden gemeinsam an einer Lernaufgabe arbeiten, die authentischen Charakter hat. Ein solcher Kontext lässt sich zwar auch in einem nicht-Sachfach-bezogenen Fremdsprachenunterricht aufbauen, er ist aber im Sachfachunterricht einfacher zu gestalten. Das gemeinsame Arbeiten in der Kleingruppe, das Thematisieren von Lernproblemen, die sachfach- oder sprachbezogen sein können, das "einander-aufmerksam-Machen" auf unterschiedliche Lösungswege führt im Sinne einer retrospektiven Verbalisierung und des "gruppenöffentlich-Machens" zur Bewusstmachung individueller Lernprozesse und damit zu Lernbewusstheit.

*Lern- und Arbeitstechniken* sind in der modernen Fremdsprachendidaktik zu einer zentralen Komponente geworden. Inzwischen sind sie im kommunikativen Unterricht aus ihrem Schattendasein herausgetreten, in der Lernerautonomie spielen sie, wie oben angedeutet, eine ganz zentrale Rolle. Lern- und Arbeitstechniken werden in vielen Sachfächern, die auch in der fremden Sprache unterrichtet werden – als Beispiele seien Geographie, Geschichte, Sozialkunde genannt – intensiv genutzt. Sachfachtarbeit erzwingt den konkreten Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken. Dieses Unterrichtskonzept kann dem Lernenden deshalb in einem kombinierten Sachfach- und Sprachunterricht besonders schnell und einsichtig vermittelt werden.

Lern- und Arbeitstechniken werden für den Lernenden durch die konkrete Arbeit im Sachfach auch leichter transparent. Er erkennt, dass sie – häufig in unveränderter Form – auch bei der Arbeit mit der fremden Sprache eingebracht werden können. Das Grundprinzip des bilingualen Sachfachunterrichts – das Vergleichen und Kontrastieren – kann auf der Achse Sachfach-Sprache besonders gut eingebracht werden. Die methodische Parallelisierung der Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken im Sachfach und in der Sprache führt dazu, dass der Lernende das Konzept der Lern- und Arbeitstechnik als ein für jeden Lernprozess generell relevantes Lernkonzept begriff. Dies ergibt

sich insbesondere auch aus der Tatsache, dass Lern- und Arbeitstechniken, wenn sie vom Sachfach her eingebracht werden, für den Lernenden als wirklich authentisch verstanden werden.

Weitere Fragestellungen, die den bilingualen Sachfachunterricht und insbesondere die Probleme, die mit ihm verbunden sind, werden in von Wildhage und Otten (2003) sowie von Bonnet und Breidbach (2004) behandelt. Hier wird auch in stärkerem Maße als dies in diesem Aufsatz geschehen kann, auf einzelne Sachfächer und die Möglichkeiten, sie in einer Fremdsprache zu unterrichten, eingegangen. Auch der Sammelband von Breidbach, Bach und Wolff (2002) setzt sich mit einer ganzen von Fragen auseinander, die im Spannungsfeld von Didaktik, Lernerforschung und Bildungspolitik angesiedelt sind.

### 3. Abschließende Bemerkungen

Ich habe in den vorgelegten Überlegungen versucht, mit dem Begegnungssprachenkonzept, der Lernerautonomie und dem inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernen drei fremdsprachendidaktische Konzepte vorzustellen, die sich besser als der derzeitige Fremdsprachenunterricht dazu eignen, die für die Europäische Union angestrebte Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Wenn man die drei Ansätze, die sich alle in der Praxis bewährt haben, aus einer Gesamtperspektive betrachtet, so lässt sich gut vorstellen, dass sie miteinander verknüpft besonders erfolgreich sein könnten. Das Begegnungssprachenkonzept könnte als Sprachlernexpertise und Sprachbewusstheit entwickelndes Konzept in den Sprachunterricht der Grundschule eingebettet werden, wie dies in Nordrhein-Westfalen bereits geschieht. Aufbauend auf diesen in der Grundschule entwickelten Fähigkeiten könnte dann an den weiterführenden Schulen in einer Reihe von Sachfächern die Fremdsprache als Arbeitssprache benutzt werden, wobei dieser Unterricht wie natürlich auch der muttersprachliche Unterricht nach den Prinzipien der Lernerautonomie gestaltet werden sollte. Ein Fremdsprachenunterricht, der auf solchen Konzepten aufbaut, würde der Forderung nach Mehrsprachigkeit in Europa in höherem Maße gerecht werden. Dies belegen nicht zuletzt die Modelle, die europaweit im CLIL-Kontext zur Erprobung gekommen sind bzw. sich in der Praxis bewährt haben (vgl. Marsh / Wolff 2007).

### Literatur

- Baetens Beardsmore, Hugo (1993): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, Ellen (1987): "Influences of bilingualism on metalinguistic development." *Second Language Research* 3: 154-166.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2004) (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Clyne, Michael (1987): "Don't you get bored speaking only English: Expression of meta-linguistic awareness in a bilingual child." In: Steele, Ross / Threadgold, Terry (Hrsg.): *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday*. Amsterdam: Benjamins: 85-103.
- Cummins, James (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research* 49: 222-51.
- Dam, Leni (1994): "How do we recognise an autonomous classroom?" *Die Neueren Sprachen* 93: 503-27.
- Dam, Leni (1995): *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Legenhausen, Lienhard (1994): "Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext." *Die Neueren Sprachen* 93: 467-483.
- Marsh, David / Wolff, Dieter (2007) (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Mercer, Neil (1995): *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Morkötter, Steffi. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Rüschhoff, Bernd / Wolff, Dieter (1998): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber.
- Singleton, David (1989): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tore (1984): *Bilingualism or Not*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Thürmann, Eike (1991): "Begegnung mit Sprachen in der Grundschule." *Schulverwaltung* 8: 182-87.
- Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (2003) (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Scriptor.
- Wolff, Dieter (1993): "Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen." *Die Neueren Sprachen* 92: 510-531.
- Wolff, Dieter (1994): "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für die Fremdsprachendidaktik." *Die Neueren Sprachen* 93: 407-429.
- Wolff, Dieter (1997a): "Lernen lernen – Wege zur Autonomie des Schülers." *Lernmethoden – Lehrmethoden: Wege zur Selbständigkeit*. Friedrich Jahresheft XV / 1997: 106-108
- Wolff, Dieter (1997b): "Content-based bilingual education, or using foreign languages as working languages in the classroom." In: Marsh, David / Marsland, Bruce / Nikula, Tarja (Hrsg.): *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Jyväskylä: The University of Jyväskylä: 51-64.
- Wolff, Dieter (1997c): "Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht." *Fremdsprachenlehren und Lernen (FLuL)* 26: 167-183.
- Wolff, Dieter (1999): "Languages across the curriculum: A way to promote multilingualism in Europe." In: Marsh, David / Marsland, Bruce / Maljers, Anne (Hrsg.): *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä: 20-35.

# **Bilinguale Didaktik – bald wieder zwischen allen Stühlen? Zu den Aussichten einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts**

*Stephan Breidbach*

In den ersten Auflagen dieses Buches war mein Ausgangspunkt an dieser Stelle die Frage nach dem Verhältnis von Fremdsprachen- und Sachfachdidaktiken in der didaktischen Diskussion und nach der Möglichkeit einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts (biliSFU). Nach wie vor erscheint es ein Anlass für Kontroversen zu sein, ob es sich in erster Linie um Sprachunterricht handelt, der durch die Gegenstände des Sachfachs authentisiert (z.B. De Florio-Hansen 2003) oder um Sachfachunterricht, der um Aufgaben des Sprachlernens ergänzt wird (z.B. Mentz 2001). Die folgenden Ausführungen verstehe ich daher vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungen in der didaktischen Diskussion zum biliSFU als Plädoyer für eine eigenständige Didaktik des biliSFU.

## **1. Forschung zum bilingualen Sachfachunterricht**

Der biliSFU bewegte sich über lange Zeit im Zustand der "Theoriearmut" (Decke-Cornill 1999: 165). Dies gilt insbesondere für den Stand der wissenschaftlichen didaktischen Diskussion. Aussagen wie die folgende spiegeln den Diskussionsstand bis weit in die 1990er Jahre wider: "Unterrichtsprinzipien, Ziele und Inhalte werden durch die Vorgaben des jeweils gewählten Sachfachs, nicht durch die des Fremdsprachenunterrichts bestimmt." (Schmid-Schönbein / Siegismund 1998: 205) Zwar ist diese Auffassung aus mehreren Gründen geboten: Wie Thürmann (vgl. in diesem Band) feststellt, ist sie schulpolitisch zwingend, um die Konkurrenz der Unterrichtsfächer um den knappen Raum in der Studententafel nicht anzuheizen. Daran hat sich auch ein knappes Jahrzehnt nach dem Erscheinen der Erstauflage dieses Buches kaum etwas geändert. Außerdem ist das Primat des Sachfaches in den meisten Rahmenplänen festgeschrieben. Gleichzeitig ist diese Position für die wissenschaftliche Theoriebildung mit einigen Problemen behaftet. So brauchte ein fächerübergreifender Dialog (vgl. Breidbach / Bach / Wolff 2002; Bonnet / Breidbach 2004) eine lange Anlaufzeit, gemessen an der langen Tradition bilingualer Unterrichtspraxis in Deutschland seit den 1970er Jahren. Neben diesen praktischen Problemen ergeben sich auch strukturelle, denn der Vorrang sachfachlicher Ziele und Unterrichtsprinzipien brachte eine Beschränkung der fremdsprachendidaktischen Forschung auf die Aspekte des Fremdsprachenlernens mit sich.<sup>1</sup> Zudem läuft sie einem Anspruch nach einer eigenständigen Didaktik entgegen und das selbst dann, wenn die Rolle fremdsprachlicher Lehr- und Lernziele relativiert und abgetönt wird:

Gemeint ist hier [...] das zunehmend wachsende schulische Angebot, Sachfächer wie Geschichte, Erdkunde und Arbeitslehre, aber auch Mathematik, Politik, Biologie,

Physik, Chemie, Technik, Kunst, Religion und Sport über das Medium einer Fremdsprache zu unterrichten. Die Fremdsprache wird hier also als Vehikel zum Erreichen der Lernziele dieser Sachfächer eingesetzt. (Schmid-Schönbein / Siegismund 1998: 201)

So sehr sich diese Positionierung aus der Geschichte des biliSFU und den pragmatischen Notwendigkeiten des Schulalltags begründet, erweist sie sich für die Erforschung des biliSFU als eine riskante These. Vertreter/innen einer bilingualen Didaktik, die sich in einem integrativen Sinn mit dem biliSFU befassen, stoßen zuweilen auf einen schier unlösbaren *double-bind*: Im Wissenschaftsbetrieb der Sachfachdidaktiken ist und bleibt biliSFU eine Randerscheinung und bilinguale Didaktik oder Unterrichtsforschung ein „goodwill-Thema“ (Barricelli / Schmieder 2007: 206), mit dem kaum ein Blumentopf zu gewinnen ist. Mehr Wertschätzung erfährt der biliSFU zwar von Seiten der Fremdsprachendidaktik, wo ein bilinguales Forschungsprofil nominell salonfähig ist. Diese Haltung läuft jedoch dann ins Leere, wenn Forscher sich beim Blick über die Fachgrenzen für das Verlassen des angestammten Terrains zu rechtfertigen haben („Ist das denn noch von Relevanz für die Fremdsprachendidaktik?“). Neben der Fächerschule, die einem konsequent sprach- und inhaltsintegrierten Unterricht das Leben schwer macht, lässt hier die Fächeruniversität mit ihren tradierten Disziplinengrenzen grüßen. Um nicht missverstanden zu werden: Skepsis der genannten Art ist angebracht, wenn der Blick über die Fachgrenzen keine weitere Erkenntnis in der Sache – Lehren und Lernen im Kontext des biliSFU – erbringt. Sie ist hingegen unangebracht, wenn sie den Blick trübt für die Dilemmata der Unterrichtspraxis und die Unterstützungsbedürfnisse der Lehrer/innen und Lehrer, die biliSFU erteilen.

Wie triftig allerdings sind diese Überlegungen angesichts der zuletzt für das Land Berlin nachgewiesenen Erfolge bilingualer Schülerinnen und Schüler, die im Hinblick auf wesentliche sprachliche Kompetenzen ihren nicht bilingual lernenden Altersgenossen offenkundig voraus sind (vgl. Zydatiś 2007a)? Wolfgang Zydatiś macht keinen Hehl daraus, dass bilinguale Lernende durchschnittlich über größere sozioökonomische und kulturelle Kapitalien verfügen als Schülerinnen und Schüler in Regelklassen (vgl. 147ff.). Angesichts der bildungspolitisch durchaus gewollten Demokratisierung des biliSFU, ist eine umfassende didaktische Forschung schon alleine deswegen notwendig, damit der gewünschte Erfolg der Lernenden nicht mit verschärfter sozialer Selektion erkauf werden muss.

Dafür, dass hier einiges aufzuarbeiten wäre, sprechen Ergebnisse der jüngeren Lehrer- und Lernerforschung, die Hinweise darauf liefert, dass als Konsequenz des langjährigen Ausbleibens einer eigenständigen bilingualen Didaktik Lehrerinnen und Lehrer von didaktischen Konzeptionen ausgehen (müssen), die zum einen unverhältnismäßig stark von den Erfordernissen des Schullebens und zum anderen von der individuellen Interessen- und Motivationslage her geprägt sind und selten Bezüge zur aktuellen wissenschaftlich-didaktischen Theoriebildung aufweisen (z.B. Dirks 2002, 2004, Viebrock 2007).

Probleme, die sich durchaus als didaktische Probleme des biliSFU als Unterrichtsform erweisen können, werden dadurch schnell zu methodischen Fragestellungen um-



gedeutet. Problematisch ist nicht zuletzt, dass der Eindruck entsteht, die Arbeit an den fremdsprachlichen und sachfachlichen Lehr- und Lernzielen laufe parallel, aber dennoch getrennt voneinander und weitgehend interferenzfrei ab.

Einem vorwiegend auf methodische Aspekte ausgerichteten bilingualen Ansatz räumt Josef Leisen (1999: 1) mit Bezug auf 'Deutschsprachigen Fachunterricht' (DFU – biliSFU in der Arbeitssprache Deutsch) keine großen Chancen ein: "Alle Bemühungen, die angeblichen Defizite des DFU ausschließlich unterrichtsmethodisch zu beheben, werden scheitern, solange nicht die Einheit von Fach und Sprache gesehen wird." Zu lösen ist aus lerntheoretischer Sicht das Kognitionsproblem des Konzeptwechsels, durch den Lernende zur Denkwelt eines Faches Zugang finden und der wesentlich sprachlich vermittelt ist (vgl. Zydatiř 2002, Bonnet / Breidbach / Hallet 2003).

Fraglich ist hingegen auch, ob biliSFU in dem Maße bildet, wie es in den unten noch im Detail zu diskutierenden Positionen angenommen wird. In der Studie von Andreas Bonnet (2004) zum fachlichen Kompetenzerwerb im bilingualen Chemieunterricht zeigt sich, dass bilingual Lernende gegenüber regulär unterrichteten Vergleichsgruppen ein äquivalentes Kompetenzniveau erreichen. Zwar ist dieses Ergebnis nicht repräsentativ. Wesentlicher aber sind zwei andere Ergebnisse: Erstens erweist sich der Bereich der Konzeptentwicklung als neuralgische Stelle des fachlichen Lernprozesses, der auch mit erstsprachlicher Unterstützung nicht beizukommen ist, sondern die gezielter didaktischer Intervention bedarf (274ff.). Zweitens stellt sich in keiner der Lernergruppen ein 'Mehrwert' in dem Sinne einer Reflexion oder Bewusstseinsbildung zum spezifischen Weltzugriff des Faches Chemie ein. Die Differenz zwischen englischer Arbeitssprache und deutscher Erstsprache vermag solche Entwicklungsschritte zwar anzustoßen, trägt diese jedoch nicht von aus nachhaltig weiter (vgl. 282ff.). Hier liegt die Antwort an die oben erwähnten Skeptiker.

Fremdsprachendidaktisch relevant ist die Frage nach dem Schwellenniveau sprachlicher Kompetenz, damit Konzeptbildung in der Fremdsprache möglich wird. Hierzu zählen zweifelsohne auch die klassischen Fragestellungen der linguistischen Fremdsprachendidaktik nach dem Erwerb von morpho-syntaktischen, pragmatischen oder kommunikativ-funktionalen Sprachstrukturen zur erfolgreichen Bedeutungsaushandlung. Sich damit zu begnügen, hieße aber, den Lernprozess um ein wichtiges Element zu verkürzen, und zwar um die Frage, was Lernende mit ihrer erworbenen fremdsprachlichen Kompetenz tatsächlich tun, wie und zu welchem Zweck sie diese im Unterricht einsetzen. Und schließlich steht die Frage im Raum, in welchem bildungstheoretischen Normgefüge Konzeptionen bilingualer Lehr- und Lernprozesse eigentlich gerahmt sein sollen. Spätestens hier geht es für die am biliSFU interessierte Fremdsprachendidaktik darum, deutlich zu machen, dass sie ihr Geschäft nicht in schöner Selbstbezüglichkeit betreibt, sondern sich auf weiter greifendes Gedankengut stützt, das sie mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Unternehmen „Bildung“ verbindet.

## 2. Fremdsprachendidaktische Legitimationen von biliSFU

Auch wenn die Ziele der Sachfächer als erste Richtschnur akzeptiert sind, lohnt es sich, einen Blick auf einige normative Aussagen zu werfen, mit denen in der fremdsprachendidaktischen Diskussion biliSFU gesondert legitimiert wird. Als ein Beispiel lässt sich nach wie vor die *Einführung in die Anglistik* von Barbara Korte, Klaus Peter Müller und Josef Schmied (1. Aufl. 1997, 2. Aufl. 2004) heranziehen. Hier wird biliSFU im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen erwähnt

In den Kontext des interkulturellen Lernens gehört auch die Entwicklung des 'Bilingualen Englischunterrichts' (*bilingual English teaching*). Hierbei wird die Fremdsprache in einem Sachfach, wie Erdkunde, Politik oder Geschichte, zusammen mit der Muttersprache der Schüler verwendet. Die Sprachverwendung ist also vornehmlich sachbezogen, und Ziel dieses Unterrichts ist es, Schüler in die Lage zu versetzen, sich in der Fremdsprache zu Sachproblemen zu äußern, sich dann später an internationaler fachlicher Kommunikation zu beteiligen und über die Sprach- und Sachkompetenz auch eine 'Bikulturelle Kompetenz' (*bicultural competence*) zu erlangen. (2004: 231)

Zwei Punkte scheinen mir besonders diskussionswürdig: BiliSFU diene der zukünftigen Teilnahme an "internationaler fachlicher Kommunikation". Dieser Aspekt lässt sich so interpretieren, dass es sich bei "fachlicher Kommunikation" um positive Wissensbestände handelt, an deren Verfügung Arbeitsmarktchancen gekoppelt sind, die sich gegenwärtig internationalisieren bzw. globalisieren. BiliSFU wird hier also in den Horizont von unmittelbar verwertbaren Qualifikationen im Kontext sich globalisierender wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Kommunikation gerückt (vgl. Hallett 1998, Marsh/Wolff 2007). Die funktionale Legitimierung von biliSFU zur Chancenerhöhung im beruflichen und ökonomischen Wettbewerb findet sich besonders ausgeprägt im Kontext naturwissenschaftlicher Fächer. Meike Klingauf (2002: 50) wertet bilingualen Chemieunterricht in Englisch, der *lingua franca* der Naturwissenschaften, als "Brücke zu vielversprechenden internationalen Studiengängen in Deutschland", was zu einer erhöhten Wettbewerbsfähigkeit deutscher Studierender in ihrer Rolle als "zukünftige Fachkräfte" führen soll. Ähnlich sehen es Renate Richter und Marianne Zimmermann (2003: 116): "Insofern ist die englische Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht präsent und bilingualer Unterricht bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, berufs- und studienvorbereitend die Kommunikation in der englischen Sprache zu erproben."

Der zweite Punkt bezieht sich auf die Vorstellung einer 'Bikulturellen Kompetenz', die sich mit der Kommunikationsfähigkeit in einer zweiten Sprache verbindet. Dahinter steht die in der Fremdsprachendidaktik angesiedelte, auch in jüngeren Publikationen zu findende, landeskundlich-essenzialistische Auffassung von Kultur. Inez De Florio-Hansen (2003: 13) begründet biliSFU in 'geisteswissenschaftlichen' Fächern unter Zuhilfenahme dieses Argumentationsmusters: "Für die Geisteswissenschaften spricht hingegen, dass sie tiefere Einblicke in zielkulturelle Gegebenheiten gewähren und dadurch die Ausbildung interkultureller Kompetenz besonders fördern."

Die beiden Begründungslinien für biliSFU – (1) Erweiterung der Wettbewerbschancen auf globalisierten Arbeitsmärkten und (2) Förderung von Interkulturellem Lernen – deuten auf den ersten Blick auf einen komplementär angelegten Legitimationszusammenhang hin. Auf den zweiten Blick ist zu jedoch zu erkennen, dass sie quer zueinander verlaufen. Auf der einen Seite stellt der biliSFU durch die "über die erhöhte Sprach- und Sachkompetenz" (s.o.) sowohl die sprachlichen Mittel zur Interkulturellen Kommunikation bereit als auch deren mögliche Inhalte. Interkulturelles Lernen kann somit als ein integratives Begründungsargument verstanden werden, das Gegenstände der sprach- und sachfachbezogenen Lehrbereiche unter einer bildungstheoretisch formalen Zielsetzung organisiert. Dagegen steht der erste Aspekt, den ich im Folgenden das 'Globalisierungsargument' nenne. Diese Denkfigur ist bildungstheoretisch material strukturiert und impliziert somit ein anderes Verständnis von Schule und dem dort stattfindenden Lernen als der Aspekt interkulturellen Lernens. Während letzteres von prozessualen Lernvorgängen ausgehen muss, bei denen sich Kommunikationskompetenz bzw. Verstehenskategorien mit der Zeit ausdifferenzieren, so scheint mir beim 'Globalisierungsargument' eine kumulative Vorstellung von Lernen im Vordergrund zu stehen. Hierbei geht es um die Aneignung von Wissen, das quantitativ erweitert, qualitativ jedoch weitgehend unverändert bleibt. Aus der Differenz aus Prozess- und Produktorientierung der beiden Begründungen ergibt sich aus meiner Sicht weniger eine gegenseitige Ergänzung als vielmehr ein beträchtlicher Zielkonflikt.

### **3. Überlegungen zum Globalisierungsargument**

Dem Globalisierungsargument zufolge erhöht biliSFU die Wettbewerbschancen der SchülerInnen auf sich internationalisierenden Arbeitsmärkten. Dieses Argument könnte sich jedoch als zu einfach erweisen, wenn man den bilingualen Fächerkanon in Deutschland mitbedenkt, in dem vorwiegend Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs zu finden sind (vgl. hierzu die Übersicht bei Thürmann 2000). Es stellt sich daher die Frage, ob ökonomische Wettbewerbsvorteile dadurch erworben werden können, dass z.B. historische Sachverhalte in einer zweiten Sprache ausgedrückt werden können. Der Zugang zu einkommensträchtigen Tätigkeiten, die als zukunftsorientiert gelten und mit einem entsprechend hohen sozialen Prestige belegt sind, wird – wie jeder Stellenteil einer Tageszeitung belegt – eher über ökonomisches, technisches und naturwissenschaftliches Wissen eröffnet. Setzt man dazu eine Liste der Fächer in Beziehung, die nach wie vor an deutschen Schulen bevorzugt bilingual unterrichtet werden, stößt man, wie die nachfolgende Tabelle verdeutlicht, auf eine deutliche Diskrepanz.

Bili-Fächer – vorwiegend gesellschaftswissenschaftlicher Bereich	Globalisierungsrelevante Fächer – vorwiegend (nicht-bili) naturwissenschaftlich- ökonomischer Bereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichte</li> <li>• Geographie</li> <li>• Politik</li> <li>• Biologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematik</li> <li>• Physik</li> <li>• Chemie</li> <li>• Wirtschaft</li> </ul>

Tabelle 1: Verteilung einiger allgemeinbildender Fächer im bilingualen Kanon unter dem Aspekt bildungstheoretisch material verstandener 'Globalisierungsrelevanz'

Neben der verbreiteten bildungspolitischen Interpretation, derzufolge diese Verteilung des biliSFU in Deutschland ihren Ursprung im Vertrag zur deutsch-französischen Zusammenarbeit vom Januar 1963 hat, möchte ich zwei weitere – ebenfalls verbreitete – Erklärungsansätze in den Blick rücken.

1. *Didaktische Prinzipien*: Nachdem die Sprachfächer eine didaktische Wende hin zur Kommunikations- und Handlungsorientierung erfahren haben, sind diese Unterrichtskonzepte vorwiegend mit solchen Sachfächern sinnvoll zu verknüpfen, deren Didaktiken die genannten Prinzipien für ihre Fächer ebenfalls zu eigen gemacht haben. Im Umkehrschluss würde dies heißen, dass die Prinzipien der Kommunikations- und Handlungsorientierung in den Fächern der rechten Tabellenspalte noch immer nicht im großen Stil angekommen sind. Die besondere Stellung des Faches Biologie mag auf die relativ hohe Anzahl von Lehrplanthemen mit gesellschaftspolitischer Bedeutung zurückzuführen sein.

2. *Interkulturelles Lernen*: Die zweite Lesart dieser Liste deutet auf die Überzeugung hin, dass in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, indem sie bilingual unterrichtet werden, eine gravierende Veränderung des Lernens, möglicherweise auch des Gelernten zu erwarten ist. Während sich in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern die Auffassung weitgehend durchgesetzt hat, dass sogenanntes Faktenwissen vor allem dazu erworben wird, um in einen Aushandlungsprozess von begründeten Meinungen und Positionen überführt zu werden, an dessen Ende nicht mehr eine Entscheidung von richtig oder falsch steht, sondern das friedliche Akzeptieren von unter Umständen auch einander entgegengesetzten Auffassungen, stellt sich die Lehrabsicht in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern vielfach noch als die Vermittlung von systematischem Wissen dar, dessen Handlungsrelevanz in konkreten (wissenschaftlichen oder beruflichen) Anwendungssituationen jenseits der Schulzeit liegt. Diesen Erklärungsansätzen liegt eine implizite Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Fächern zugrunde. Weil es in den Naturwissenschaften der verbreiteten Vorstellung nach um die Vermittlung positiver Wissensbestände geht, bleiben diese aus dem bilingualen Kanon folglich ausgeschlossen.

Diese Argumentation ist zuerst von Nando Mäsch (1989) vorgebracht worden, jedoch in der Vergangenheit in die Kritik geraten. So argumentiert Andreas Bonnet (2004: 55), dass die Plausibilität der beiden Erklärungen auf einer Verwechslung von didaktischer Theoriebildung und (erlebter oder vermuteter) Unterrichtspraxis beruhen dürfte. Nicht zuletzt ist auch die Überzeugung, in den naturwissenschaftlichen Fächern würde objektive Erkenntnis zur bloßen Rezeption angeboten, problematisch (vgl. Buck 1995, zum biliSFU vgl. die Beiträge zu den Fächern Biologie, Physik, Chemie in Bonnet / Breidbach 2004).<sup>2</sup>

Dem Globalisierungsargument ist also insofern mit Distanz zu begegnen, als es sich auf Fächer bezieht, die gegenwärtig im bilingualen Fächerkanon unterrepräsentiert sind. Schwieriger noch scheint mir seine bildungstheoretisch materiale Struktur zu sein, denn gerade diese ist, nimmt man die didaktische Perspektive der Naturwissenschaften ein, nicht unumstritten. Nichtsdestoweniger bleibt aber zu überlegen, welche Bedeutung einem *modifizierten* Globalisierungsargument innerhalb der bilingualen Theoriebildung zukommen kann.

#### 4. Für einen diskursiven Globalisierungsbegriff

Am Phänomen der Globalisierung wird zumeist die weltweite Konkurrenz um Arbeit und Absatzmärkte betont, für die SchülerInnen mit möglichst handfestem, praxis-hartem 'Durchsetzungswissen' ausgestattet werden sollen. Mir scheint es sich dabei um ein ökonomisch verkürztes Verständnis zu handeln. Nichtsdestoweniger halte ich es für möglich, biliSFU über Globalisierungstendenzen und Individualisierung der Lebenswelten didaktisch zu begründen, wenn man den Begriff weiter fasst und unter Globalisierung die Beschreibung der Bedingungen und Herausforderungen gegenwärtigen Handelns versteht (z.B. Butterwegge 1999) und diese versucht, in einen pädagogischen Horizont zu rücken. Worum es hierbei geht, lässt sich mit einem Blick auf die seit einigen Jahren immer wieder aufflackernde Globalisierungs- und Kapitalismuskritik erläutern:

Zu ihrem 90. Geburtstag schickt der damalige Bundespräsident, Johannes Rau (Rau et al. 1999: 2), der inzwischen verstorbenen Herausgeberin, Marion Gräfin Dönhoff, Glückwünsche und lobt deren "klare Vorstellung von Verantwortung":

Verantwortung eines jeden Einzelnen (...) für die Menschen, die mit ihm und um ihn sind, Verantwortung für das Gelingen des Ganzen. Das gilt ganz praktisch – aber auch als Beitrag eines jeden zu der Sinnggebung, deren eine Gesellschaft bedarf. (...) 'Es gibt kein System, das eingeführt, keine Aktion, die gestartet werden könnte, um die notwendige Bewußtseinsveränderung hervorzubringen. Sie kann nur durch die Bürger selbst zustande gebracht werden. Es kommt wirklich auf uns an, auf jeden einzelnen von uns', schreiben Sie unter der Überschrift: *Zivilisiert den Kapitalismus*. (Ebd.)

Einen Tag später kommentierte in der *Süddeutschen Zeitung* Stefan Ulrich (1999: 4) die anlässlich der WTO-Tagung in Seattle zum Teil gewaltsamen Proteste gegen diese Organisation. Ulrich erkennt ein Demokratiedefizit der WTO wie auch in anderen nicht per Wahl legitimierten Entscheidungszirkeln, welches vor allem darin bestehe,

dass völkerrechtlich bindende Verträge über die Wirtschaftsordnung von den Regierungen ausgehandelt würden, also von der Exekutive, und den Parlamenten als Ort der Repräsentation der Volkssouveränität keine Gestaltungsmöglichkeit bleibe. Der Autor schlägt nun den Bogen hin zu (internationalen) Nicht-Regierungs-Organisationen als legitimen Akteuren der Wahrnehmung von Interessen, die aus der Mitte des Volkes heraus artikuliert werden.

Von Bedeutung für die Didaktik des biliSFU ist an diesen beiden Positionen, dass Globalisierung jeweils in einen Zusammenhang mit dem handelnden Individuum und politischen Aushandlungs- und Vereinbarungsprozessen gebracht wird. Ulrich zeigt deutlich die existenzielle Bedeutung dieses Zusammenhanges in seiner politischen Dimension. In der von Rau zitierten Position Dönhoffs scheint deutlich durch, wie Verantwortung für gesellschaftliches Zusammenleben unter den postmodernen Bedingungen nach dem Ende der Ideologien gedacht werden kann: Es geht um das aktive Handeln eines und einer jeden Einzelnen, nachdem das bloße 'Existieren' im (Un-)Bewusstsein einer sinnstiftenden Ideologie keine reelle Option mehr darstellt. Die bildungstheoretischen Forderungen an eine Didaktik für Unterricht, der SchülerInnen auf einen solchen Globalisierungskontext vorbereiten und in ihm Handeln ermöglichen soll, sind wesentlich höher anzusetzen als bei einer "differenzierten Sprachkompetenz". Hier geht es weniger um die Befähigung, in verschärften Konkurrenzsituationen zu bestehen als darum, sich zu demokratischen Prozessen zu bekennen, in ihnen handeln und sich zu ihren Ergebnissen verhalten zu können.

Um dies zu leisten, bedarf es eines Bewusstseins von der Gemachtheit gesellschaftlicher Weltzusammenhänge. Es bedarf eines Bewusstseins, das den Menschen als Akteur bei der Definition von Sinn, bei der Erzeugung von Wissen und bei der Produktion gesellschaftlicher Praxen versteht. Bedeutung existiert nicht außerhalb oder unabhängig von menschlichem Tun. Sie ist eine Kulturleistung und als solche jeweils individuell neu zu erbringen (vgl. Peukert 1998). Dies gilt auch für den Umgang mit Naturwissenschaften, aber ebenso für die identitätsstiftenden Erzählungen historischer oder sozialer Wirklichkeit. Die Bedeutung des diskursiven Gehalts von Sinn, Wissen oder gesellschaftlichen Praxen erhält damit für didaktische Überlegungen eine weitaus stärkere Gewichtung, als dies etwa im Rahmen abbilddidaktischer, positiv wissenschaftspropädeutischer Didaktik möglich ist. Es geht also darum, dem Prinzip der politischen Bildung Geltung zu verschaffen und um den Zweifel, dass eine alleine auf die ökonomische Globalisierung abzielende Legitimierung von biliSFU die Demokratie als Ziel politischer Bildung noch ausreichend im Auge hat.

## **5. Interkulturelles Lernen und die Konzeption von Kultur**

Wenn nun Bedeutung eine individuell zu erbringende Kulturleistung ist, stellt sich die Frage nach dem Stellenwert divergierender Bedeutungs-(Re)-Konstruktionen für die Didaktik in ganz neuer Weise. Adelheid Hu (1999) hat eine Reformulierung des Begriffs des interkulturellen Lernens im Licht der über die Jahre geäußerten Kritik am traditionellen, ethnien- und nationenbezogenen Kulturbegriff unternommen. Nur

einige der Kritikpunkte, mit denen sie sich auseinander setzt, möchte ich hier nennen. Diese sind in erster Linie soziologisch bzw. erkenntnistheoretisch motiviert. So greift Hu den Vorwurf auf, Konzepte interkulturellen Lernens leisteten einer "*Kulturalisierung sozialstruktureller Phänomene*" (293, kursiv im Original) Vorschub, indem sie soziale Machtgefälle naturalisieren und zu deren Stabilisierung beitragen. Weiterhin müssten aus erkenntnistheoretischer Sicht zwei Einsichten ein neu formuliertes Verständnis von Kultur prägen: Da Wahrnehmung grundsätzlich "subjektiv-perspektivistisch" und folglich "unhintergebar" (294) ist, wird sich von den "Gegebenheiten" kein "objektives" Bild zeichnen lassen. Ebenso plädiert sie für die Berücksichtigung der gegenwärtigen Grunderfahrung der "Unübersichtlichkeit", die in erster Linie die Konstruktion von heutigen Biographien kennzeichnet. Die deutliche Abgrenzung von "homogenen Kulturen" (297) bzw. eindeutige kulturelle Zuschreibungen an Individuen lassen sich unter diesen Prämissen nicht mehr aufrechterhalten. Damit wendet sich Hu ab von einem "statisch-essentialistischen" Konzept und schlägt stattdessen ein "narrativ-konstruktivistisches" Verständnis von Kultur vor, ein Verständnis, das Kulturen als "diskursive Ereignisse" (ebd.) sieht. Interkulturelle Kommunikation läge Hu zufolge dann vor, "wenn sich GesprächspartnerInnen über kulturelle Entwürfe, Abgrenzungen, Werte oder Normen austauschen, streiten oder wenn sie sich selbst innerhalb dieser Entwürfe in ihrer Identität verorten. Entscheidend ist also nicht die ethnische Herkunft der Beteiligten, sondern die Qualität des stattfindenden Diskurses." (297-298).

Die Verwendung verschiedener Sprachen als Determinante interkultureller Kommunikation ist somit von untergeordneter Bedeutung. Entscheidend in diesem Verständnis von Kultur ist erneut die Handlungsdimension. Die Auffassung von der Konstituierung von Kultur(en) im diskursiven Vollzug beinhaltet ein apriorisches Bewusstsein von kulturellen Differenzen und Zuschreibungen als Konstrukte. Eine um interkulturelles Lernen bemühte Didaktik hätte demnach zu berücksichtigen, dass bereits das lernende Handeln die Teilnahme an eben derjenigen diskursiven Praxis darstellt, die den Lerngegenstand überhaupt erst konstituiert. Eine solche Position vertritt Claire Kramsch (1996) für den fremdsprachigen Literaturunterricht und es wäre zu fragen, wo ein solches Denken seinen Ort innerhalb einer bilingualen Didaktik hat.

Adelheid Hus Forderung, "Reflexionen über Neuerungen im Fremdsprachenunterricht müssen eher versuchen, Stärken dieser sprachlichen und kulturellen Komplexität zu entdecken und deren Potential zu nutzen" (Hu 1999: 293), eröffnet in diesem Sinne eine eigenständige Perspektive für biliSFU, indem dieser als ein Ort zu gestalten wäre, an dem die Diskursivität von gesellschaftlicher Wirklichkeit auf der einen und die Sprachlichkeit von Diskursivität auf der anderen Seite verhandelt werden können (vgl. Hallet 2004, Breidbach 2003): Dies wäre der Gegenstand mindestens für die didaktische Reflexion bis hin zur Methodik, aber auch unmittelbarer Lerngegenstand in einem notwendig diskursiven Lehr-Lernarrangement.

## 6. Aussichten für eine integrative Didaktik des biliSFU

Ich habe versucht darzulegen, dass Sachfach- und Fremdsprachendidaktiken – entgegen der lange gültigen Annahme – nicht ohne weiteres miteinander verschmelzen, wenn sie zeitgleich unterrichtliches Handeln anleiten sollen. Vielmehr kommt es zu unbefriedigenden Hierarchisierungsbestrebungen, die sich bis in die Forschung hinein reproduzieren. Mittlerweile wird biliSFU nicht mehr als bloße Dreingabe zum regulären Sprachunterricht gehandelt, sondern als dessen Ersatz in der gymnasialen Oberstufe. Überlegungen, wie sie in Kultusministerien und an vielen Schulen zur Gestaltung der Profilerbestufe angestellt werden, lassen erkennen, was auf bilingual Lehrende wie Lernende zukommt. Eine eigenständige didaktische Konzeption könnte viel Klarheit in diese Überlegungen bringen und vor vorschnellen Vereinnahmungen des biliSFU durch einseitige fremdsprachliche oder sachfachliche Interessen schützen.

Nach meinem Verständnis bedarf es darüber hinaus eines didaktischen Denkmodells für biliSFU auf dem Fundament einer bildungstheoretischen Reflexion, die ihrerseits vor dem Hintergrund gegenwärtig relevanter Zukunftsanforderungen an schulisches Lernen und Lehren stattfinden müsste (vgl. Breidbach 2004). Es dürfte deutlich geworden sein, dass es einer solchen erziehungswissenschaftlich begründeten Position bedarf, um biliSFU die nötige didaktische Eigenständigkeit zu verleihen. So wäre im hier vorgestellten Kontext eines postmodernen Globalisierungsbegriffs und eines diskursiven Verständnisses von Kultur zu überlegen, welcher bildungstheoretische Stellenwert und welches bildungstheoretische Potential biliSFU zuzuschreiben sind. Mir erscheint es daher vielversprechend, biliSFU im Hinblick auf eine Verbindung von Mehrsprachigkeitsdidaktik und interkulturellem Lernen im Sinne Hus zu konzipieren, der die Reflexion der Relationalität von Wissen und die Diskursivität kultureller Existenz als konstitutive Merkmale der didaktischen Grundposition ausweist. Könnten sich beide Seiten – die fremdsprachendidaktische und die sachfachdidaktische – darauf einigen, dass Schule nicht nur Lernen, sondern (mindestens auch) Bildung ermöglichen sollte, wäre der Weg frei zu einer integrativen, reflexiven Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht (vgl. Breidbach 2007).

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Mit einem gewissen Recht können die vergleichsweise frühen Arbeiten von Mühlmann / Otten (1991) und Thürmann / Otten (1992) als Ausnahmen gelten. Die Autoren beschreiben auf der Grundlage eines sprachfunktionalen Ansatzes die sprachlich-kognitiven Anforderungen fremdsprachlichen Fachunterrichts.
- <sup>2</sup> Ich möchte an dieser Stelle Andreas Bonnet für viele anregende Diskussionen zum Reflexionsstand der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken danken. Mit Geduld und Sachverstand hat er meine Fragen beantwortet, die die Fragen eines Nicht-Experten waren.
- <sup>3</sup> Gewissermaßen im gleichen Atemzug stellt Zydati<sup>3</sup> fest, dass eine "Gerechtigkeitsfalle" auch in umgekehrter Richtung, also zuungunsten bilingualer Schülerinnen und Schüler existiert: Dadurch, dass ihre fremdsprachlichen Kompetenzen im gängigen Benotungssystem nicht differenziert genug dargestellt und im allgemeinen Leistungsbild des Sachfaches abgebildet werden könnten, unterliegen sie (möglicherweise auch nur dem subjektiven



Eindruck nach) Unterbewertungen, die sie beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe aus nachvollziehbaren Motiven heraus aus dem bilingualen Zweig in den Regelunterricht abwandern lassen (vgl. Zydati 2007b).

## Literatur

- Barricelli, Michele / Schmieder, Ulrich (2007): "ber Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): 205-220.
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan / Hallet, Wolfgang (2003): "Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte." In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke. 172-196.
- Breidbach, Stephan (2003): "Transkulturalität – Paradigma für den Bilingualen Sachfachunterricht." In: Eckerth, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.) (2003): *Interkulturelles und Transkulturelles Sprachenlernen*. Frankfurt/M.: Lang. 217-232.
- Breidbach, Stephan (2004): "Bildung, Kultur, Wissenschaft: Grundzüge einer reflexiven Wissenschaftsdidaktik für den bilingualen Sachfachunterricht." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): 153-164.
- Breidbach, Stephan (2007): *Bildung – Kultur – Wissenschaft: Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster, Berlin, München, New York: Waxmann.
- Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang.
- Buck, Peter (1995): "ber die allmähliche Überwindung des Irrglaubens, es ginge im Chemieunterricht um Naturerkenntnis." *chimica didactica* 21(3): 175-180.
- Butterwegge, Christoph (1999): "Globalisierung, Neoliberalismus, Sozialstaat." *Neue Sammlung* 39(4): 497-512.
- Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Decke-Cornill, Helene (1999): "Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft." *Neusprachliche Mitteilungen* 52(3): 164-170.
- De Florio-Hansen, Inez (2003): "Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand." *Praxis* 50(1): 11-19.
- Dirks, Una (2002): "Lehrerinnen- und Lehrerbiographien und bilinguale Bildung. Am Beispiel eines Sport- und Englischlehrers." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): 237-251.
- Dirks, Una (2004): "'Kulturhüter' oder 'Weltenwanderer'? Zwei 'ideale' Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang. 129-140.
- Hallet, Wolfgang (1998): "The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts." *Praxis* 45(2): 115-125.
- Hallet, Wolfgang (2002): "Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe." *Praxis* 49/2: 115-126.

- Hallet, Wolfgang (2004): "Bilingualer Sachfachunterricht als interkultureller Diskursraum." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): 141-152.
- Hu, Adelheid (1999): "Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10(2): 277-303.
- Klingauf, Meike (2002): "Chemie auf Englisch: Bilingualer Unterricht in einem ungewöhnlichen Sachfach." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht*. Hannover: Schroedel. 49-61.
- Korte, Barbara / Müller, Klaus Peter / Schmied, Josef (2004): *Einführung in die Anglistik*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Kramsch, Claire (1996): "The cultural component of language teaching." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(2): 13 Seiten. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kramsch2.htm>
- Leisen, Josef (Hrsg.) (1999): *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Unter Mitarbeit von Rolf Bennung. Bonn: Varus.
- Mäsch, Nando (1989): "Bilingualer Bildungsgang." In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke 280-283.
- Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.) (2007): *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang.
- Mentz, Olivier (2001): "Ist 'bilingualer Unterricht' glaubwürdig? Ein Plädoyer für fremdsprachiges Sachlernen im 21. Jahrhundert." *Neusprachliche Mitteilungen* 54(2): 68-77.
- Mühlmann, Horst / Otten, Edgar (1991): "Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien. Diskussion didaktisch-methodischer Probleme." *Die Neueren Sprachen* 90: 2-23.
- Peukert, Helmut (1998): "Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs." In: Meyer, Meinert / Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und Praxis*. Opladen: Leske und Budrich. 17-29.
- Rau, Johannes et al. (1999): "Verehrte, liebe Gräfin. Die Herausgeberin der ZEIT wird am 2. Dezember neunzig Jahre alt. Sechs Glückwünsche." *Die Zeit* 54(49) (2. 12.1999): 2.
- Richter, Renate / Zimmermann, Marianne (2003): "Und es geht doch: Naturwissenschaftlicher Unterricht auf Englisch." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen-Scriptor. 116-146.
- Schmid-Schönbein, Gisela / Siegismund, Barbara (1998): "Bilingualer Sachfachunterricht." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen. 201-210.
- Thürmann, Eike (2000): "Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland." In: Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel*. Tübingen: Narr. 473-497.
- Thürmann, Eike / Otten, Edgar (1992): "Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3(2): 39-55.
- Ulrich, Stefan (1999): "Der aufsässige Souverän." *Süddeutsche Zeitung* 280 (3. 12.): 4.
- Viebrock, Britta (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Zydatiß, Wolfgang (2002): "Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): 31-61.
- Zydatiß, Wolfgang (2007a): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt/M.: Lang.
- Zydatiß, Wolfgang (2007b): "Die Gerechtigkeitsfälle bilingualer Bildungsgänge." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydatiß, Wolfgang (Hrsg.): 161-173.

# **Die Forschungslandschaft im Bereich "Bilingualer Sachfachunterricht": Eine Bibliographie 1996-2010**

*Stephan Breidbach / Christiane Lütge / Sven Osterhage / Katharina Prüfer*

## **1. Veränderungen in der Forschungslandschaft**

Seit dem Erscheinen der Bibliographie von Thürmann et al. (1996) ist über ein Jahrzehnt vergangen. Die Konjunktur des bilingualen Sachfachunterrichts (biliSFU) ist in Deutschland ungebrochen. Unterdessen hat eine rege Publikationstätigkeit eine neue bibliographische Sammlung notwendig gemacht. Zudem hat ein tiefgreifender Perspektivenwechsel stattgefunden, der die Forschungslandschaft zugunsten bisher unterrepräsentierter Forschungsfelder wie der Unterrichts- und Lehrer-/Lernerforschung zum biliSFU sowie Konzeptionen einer eigenständigen Didaktik und/oder Methode verändert hat. Unterrichtsforschung und didaktische sowie methodische Konzeptionierung von biliSFU bewegen sich in einer Zangenbewegung aufeinander zu. Sie bilden das Rückgrat bilingualer Theoriebildung. Die oft schon beklagte Entfernung von didaktischer Theorie und bilingualer Unterrichtspraxis ist stetig geringer geworden.

Die Betrachtung der Ausrichtung allgemeiner Grundlagenpublikationen zum Thema biliSFU zeigt, dass integrative Konzepte, die versuchen, fachliche und (fremd-)sprachliche Bildung zusammendenken, eine neue Fragerichtung etabliert haben, die sowohl auf eine stärker pädagogische Ausrichtung der Konzeption biliSFU zielt auf eine Erziehung zur schulisch-fachlichen und lebensweltlichen Plurilingualität. Mehrsprachigkeit erhält eine funktionale Zuspitzung, die über die formale und performative Beherrschung zweier Sprachen hinausweist. Die bereits vor zehn Jahren zu beobachtende Loslösung von kanadischen und US-amerikanischen Immersionsmodellen sowie deren Evaluationsergebnissen als Leitgrößen für Modelle von biliSFU kann als vollzogen gelten. Bi- und Plurilingualität wird weitaus stärker als dies in den siebziger, achtziger und frühen neunziger Jahren der Fall gewesen ist, unter der Perspektive spezifisch europäischer historischer bzw. politischer Voraussetzungen in den Blick genommen. So findet insbesondere eine thematische Verschränkung von biliSFU mit den Konzepten des interkulturellen Lernens und des Lernens für Europa statt. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) hat sich als "europäische Antwort auf Immersion" (Do Coyle) etabliert und in Deutschland biliSFU als eine "Spielart von CLIL" (Andreas Bonnet).

Eines hat sich allerdings kaum verändert: Der Diskurs zur Mehrsprachigkeits-erziehung hat immer noch zwei Gesichter. Veröffentlichungen zu diesem Thema unterscheiden sich für Deutschland sauber nach *mainstream* Modellen, in denen Fachunterricht in einer (zumeist westeuropäischen) Schulfremdsprache angeboten wird und Fachunterricht in Deutsch für Lernende nichtdeutscher Erstsprache. Obwohl die didaktischen Probleme aus Sicht der sprachlichen und fachlichen Bildung dieselben

sind, arbeitet man – bis auf Ausnahmen, die sich zumeist auf den Schweizer Kontext beziehen – nebeneinander her, sowohl in den Schulen als auch in der Forschung.

Hingegen haben sich in die Diskussion um Fragen bilingualer Didaktik mittlerweile auch die Sachfachdidaktiken eingeschaltet. Dieser lange überfällige Schritt bringt neue Impulse im Bereich konzeptioneller Grundsatzüberlegungen sowie für die tägliche Unterrichtspraxis. Außerdem verfügen auch verschiedene Verbände der Sachfächer über Fachgruppen zum biliSFU. Damit verbunden ist eine kontinuierliche Kongress-tätigkeit, die einen verstärkten Austausch fördert und nicht zuletzt ist das erstarkte Interesse am regelmäßigen Erscheinen fachspezifischer Themenhefte festzumachen. Es ist dieser Bereich des fächerübergreifenden Dialogs, in dem die bilinguale Didaktik nach wie vor ihre größte Produktivität entfaltet.

Der erwähnten Verlagerung des bildungspolitischen Interesses am bilingual geführten Sachfachunterricht hin zu Aspekten europäischer Mehrsprachigkeit steht, wie an der Verteilung der Veröffentlichungen von Unterrichtsmaterialien erkennbar ist, nach wie vor die Dominanz des Englischen als Arbeitssprache entgegen. Für das Englische kann mittlerweile von einem recht dichten Netzwerk an curricularen Richtlinien und Handreichungen, Erfahrungsberichten, und Evaluationen gesprochen werden. Weniger eindeutig lässt sich dies für das Französische sagen. Veröffentlichungen zu weiteren Arbeitssprachen sind nach wie vor selten anzutreffen. Entgegen eines früheren Eindrucks erfasst der Trend zu Englisch nun auch das frühbeginnende Fremdsprachenlernen im Kindergarten und besonders in der Grundschule. Diese sprachpolitisch einerseits problematische Entwicklung bedeutet auf der anderen Seite die Möglichkeit für einen spracherwerbstheoretisch begrüßenswerten Impuls hin zu einem kindgerechteren und lernerorientierteren Fremdsprachenunterricht insgesamt.

Zusammenfassend halten wir fest, dass, nachdem sich biliSFU als Form schulischen Lernens etabliert und damit normalisiert hat, die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Thema in eine neue Phase eingetreten ist. BiliSFU wird zunehmend unter dem europäisch ausgerichteten Gesichtspunkt einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gesehen. Dies hat zur Folge, dass Fragen nach systematisierten Bildungsgängen und nach pädagogischen Zielsetzungen ein größeres Gewicht erlangen. Mit dem Einsetzen fächerübergreifender Zusammenarbeit haben sich vor allem für die bilinguale Didaktik neue Perspektiven aufgetan, die zu erforschen die Aufgabe der kommenden Jahre sein wird.

## **2. Gliederung und Erfassungszeitraum**

Die Gliederung dieser Bibliographie orientiert sich an Thürmann et al. (1996). Ergänzt ist hier der Punkt 0, "Bibliographien und Lexika". Durch die oben erläuterten Entwicklungen wurden weitere Modifikationen gegenüber der Fassung der vorangegangenen Auflagen dieses Buches unausweichlich. Der Punkt 1 heißt nun nur noch "Grundlagen". Der Themenbereich "Immersion" wurde also vollständig getilgt. Stattdessen haben wir eine Eingrenzung auf die Unterrichtsform biliSFU als Variante des europäischen CLIL-Modells vorgenommen. Dabei haben wir die gegenwärtig bedeutsamen Bezugspunkte von biliSFU in sechs Unterkategorien gefasst: Bilinguale und mehrsprachige

Erziehung, Sprachenpolitik, allgemeine sowie sachfachspezifische didaktische und methodische Konzepte, deutschsprachiger Fachunterricht sowie schließlich CLIL und die europäische Perspektive. Der Konzentration auf die europäische Perspektive wird in Punkt 8.3 ebenfalls Rechnung getragen.

Neu aufgenommen haben wir ein Register zu fachübergreifendem Unterricht in den Punkten 3 und 4. Gegenüber früheren Fassungen haben wir auf die Aufnahme von Rahmenplänen, Richtlinien und Curriculumsentwürfen verzichtet. Diese sind in den meisten Fällen nur von regionaler Bedeutung und über die Bildungsserver der Länder gut verfügbar. Nicht erfasst sind multimediale bzw. digitale Veröffentlichungen von Unterrichtsmaterialien.

Die Bibliographie von Thürmann et al. beinhaltet als letzten Jahrgang 1995 und erfasste in Teilen noch das Jahr 1996. Die vorliegende Zusammenstellung setzt folglich im Jahr 1996 an. Überschneidungen von Einträgen sind bei diesem Vorgehen möglich. Dennoch ist es empfehlenswert, für das Jahr 1996 beide Bibliographien nebeneinander zu benutzen. Der systematische Erfassungszeitraum für diese Sammlung endet mit dem ersten Quartal 2010. Alle Internetquellen wurden letztmals am 15.3.2010 geprüft.

### **3. Quellen und Vorarbeiten**

Für die Erstellung dieser Bibliographie haben wir in den ersten drei Fassungen (2000-2005) vorrangig die "Literaturdokumentation Bildung – Bibliographische Daten zur Erziehungswissenschaft und zu pädagogischen Praxisfeldern" (CD-ROM, Version März 1999 mit Berücksichtigung der nicht mehr verfügbaren Online-Version) herangezogen. Ihr entstammen auch alle Kommentare zu den einzelnen Eintragungen, sofern sie nicht anders markiert sind. Für die Fassung in der jetzigen Form wurden zusätzlich folgende Quellen herangezogen: IFS (<http://www.uni-marburg.de/ifs>) und die (allerdings nur bis 2005 verfügbare) Internet-Bibliographie von Karl-Richard Bausch. Für frühere Fassungen standen zudem Vorarbeiten von Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung, denen unser besonderer Dank gilt, insbesondere Gerhard Bach und Michael Wendt für die Mithilfe bei der Erstellung der Sammlung für die erste Auflage.

Selbstverständlich erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit und manche Auslassungen gehen schlicht auf die Platzknappheit angesichts steigender Materialmenge zurück.

## **Gliederung**

### **0. Bibliographien und Lexika**

#### **1. Grundlagen**

- 1.1. Bilinguale und mehrsprachige Erziehung
- 1.2. Kontext (Fremd-)Sprachenpolitik
- 1.3. Didaktische und methodische Konzepte
- 1.4. Didaktische und methodische Konzepte vor dem Hintergrund spezifischer Sachfächer – sprachübergreifend
  - 1.4.1. Erdkunde
  - 1.4.2. Geschichte / Politik
  - 1.4.3. Naturwissenschaftliche Fächer
  - 1.4.4. Musik, Kunst und Sport
  - 1.4.5. Sonstige
- 1.5. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)
- 1.6. CLIL und die europäische Perspektive

#### **2. Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland**

- 2.1. Fremdsprachlicher Frühbeginn
  - 2.1.1. Kindergarten
  - 2.1.2. Grundschule
  - 2.1.3. Früh beginnender Fremdsprachenunterricht und Sport
- 2.2. Bilingualer Sachfachunterricht an Berufsschulen und Berufskollegs

#### **3. Englisch als Arbeitssprache**

- 3.1. Allgemeines
- 3.2. Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht
  - 3.2.1. Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht – Unterrichtsmaterialien
- 3.3. Englisch / Erdkunde
  - 3.3.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen
  - 3.3.2. Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht
  - 3.3.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt
  - 3.3.4. Lehr- und Lernmaterialien – für den Fachunterricht in der Erstsprache entwickelt
- 3.4. Englisch / Geschichte – Politik
  - 3.4.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen
  - 3.4.2. Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht
  - 3.4.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt
  - 3.4.4. Lehr- und Lernmaterialien – für den Fachunterricht in der Erstsprache entwickelt
- 3.5. Englisch / Naturwissenschaften
  - 3.5.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen
  - 3.5.2. Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht
  - 3.5.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt
- 3.6. Englisch / andere Fächer und Lernbereiche
  - 3.6.1. Lehr- und Lernmaterialien

#### **4. Französisch als Arbeitssprache**

- 4.1. Allgemeines
- 4.2. Vorbereitung auf den bilingualen Fachunterricht
- 4.3. Französisch / Erdkunde
  - 4.3.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen
  - 4.3.2. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt

4.3.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den Fachunterricht in der Erstsprache entwickelt

4.4. Französisch / Geschichte – Politik

4.4.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen

4.4.2. Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht

4.4.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt

4.4.4. Lehr- und Lernmaterialien – für den Fachunterricht in der Erstsprache entwickelt

4.5. Französisch / Naturwissenschaften

4.5.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen

4.6. Französisch / andere Fächer und Lernbereiche

4.6.1. Unterrichtserfahrungen, Unterrichtsmaterialien

## 5. Andere Sprachen als Arbeitssprachen

## 6. Empirische Forschung / Lehrer-/ Lernerforschung

## 7. Lehrerbildung

## 8. Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht in anderen Ländern

8.1. Europa im Vergleich

8.2. Internationale Schulen, Europaschulen, Europäische Schulen

8.3. Europäische Länder

## 0. Bibliographien und Lexika

Baker, Colin / Prys Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.

Bibliographie des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg (IFS, Hans-Meerwein Straße, 35032; <http://www.uni-marburg.de/ifs>) Neben Büchern und Sammelbänden werden auch Zeitschriftenbeiträge einzeln erfasst und nachgewiesen. Die Einträge sind durchgehend mit einem Kurzkomentar versehen. Das Informationszentrum bietet neben der Rechercheanfrage ebenfalls einen direkten link zu einer Auswahlbibliographie zum Thema bilingualer Unterricht an: *Auswahlbibliographie 1: Titelauswahl zum Thema: Bilingualer Unterricht (ab 2000)*. [http://www.uni-marburg.de/ifs/literaturrecherche/beispiel/index\\_html](http://www.uni-marburg.de/ifs/literaturrecherche/beispiel/index_html).

Bildungsserver Hessen (2010 – fortlaufend). Bibliographien zum bilingualen Geschichtsunterricht. <http://lakk.bildung.hessen.de/netzwerk/faecher/bilingual/Englisch/geschichte/lit/index.html>

Die Homepage des hessischen Bildungsservers wird laufend aktualisiert und um Unterrichtsmaterialien erweitert.

Bratt Paulston, Christina (1998): *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. New York (u.a.): Greenwood Press.

Breidbach, Stephan (2002): "Die Forschungslandschaft im Bereich 'Bilingualer Sachfachunterricht': Eine Bibliographie.1996-2001." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 187-247.

Breidbach, Stephan / Osterhage, Sven (2005): "Die Forschungslandschaft im Bereich 'Bilingualer Sachfachunterricht': Eine Bibliographie 1996-2005." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Lang. 177-277.

Breidbach, Stephan / Lütge, Christiane / Osterhage, Sven (2008): "Die Forschungslandschaft im Bereich 'Bilingualer Sachfachunterricht': Eine Bibliographie 1996-2007." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden,*

*Praxis, Perspektiven*. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Lang. 177-296.

- Breidbach, Stephan / Lütge, Christiane / Osterhage, Sven / Prüfer, Katharina (2010): "Die Forschungslandschaft im Bereich 'Bilingualer Sachfachunterricht': Eine Bibliographie 1996-2010." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Lang. 177-296.
- Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. 6., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel (1997): *Enseignement bilingue, multilinguisme, immersion, apprentissage précoce des langues...* (bibliographie sélective de 1995-1996). Pour les participants au 8e Forum L2, Yverdon, les 16 et 17 janvier 1997. Neuchâtel: IRDP.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München – ISB (2009 - fortlaufend). Bayern bilingual. Bibliographie: bilingualer Sachfachunterricht. [http://www.bayern-bilingual.de/gymnasium/userfiles/Bibliographie\\_BSU\\_Sept09.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/gymnasium/userfiles/Bibliographie_BSU_Sept09.pdf)  
Die Homepage *bayern-bilingual* wird laufend aktualisiert und um Unterrichtsmaterialien erweitert.
- Thürmann, Eike et al. (Red.) (1996): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht*. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

## 1. Grundlagen

### 1.1. Bilinguale und mehrsprachige Erziehung

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2009): "Schülersichtweisen auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und bilingualen Sachfachunterricht und ihre Bedeutung für die Mehrsprachigkeitsforschung. In: Ditzte, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang. 27-39.  
Im Mittelpunkt des Beitrags steht ein Projekt zu bilingualen und mehrsprachigen Modulen als alternativer Organisationsform zu den bilingualen Zügen. In diesem Rahmen wurde eine umfassende Studie zur Motivation der Schülerinnen und Schüler im Projekt erhoben. Besonderes Augenmerk galt dabei den Lernenden mit einem geringer ausgeprägten Interesse für Fremdsprachen. Zugleich beschäftigte die Autorin im Verlauf des Projektes die Frage danach, wie Schülerinnen und Schüler auf den Sachfachunterricht mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache motivational reagieren, wenn sie bereits lebensweltlich mehrsprachig sind und für sie die in den Modulen ebenfalls verwendete gemeinsame Ausgangssprache Deutsch ihre Zweitsprache ist. (Verlag, adapt.)
- Allemann-Ghionda, Cristina (1997): "Interkulturelle Bildung." In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): "Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik." (Themenheft). *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 36. Weinheim: Beltz: 107-149.  
Die Autorin gibt einen Überblick über die Diskussion zur Interkulturellen Bildung. Dabei geht sie auf die a) erziehungswissenschaftliche Diskussion, d. h. bildungstheoretische Ausrichtungen, pädagogische Entwürfe, Reflexionen über die Disziplin; b) den bildungspolitischen Rahmen, d. h. verbindliche Lehrpläne, nationale Richtlinien, Empfehlungen, bilaterale Abkommen, supranationale programmatische Dokumente; und c) den tatsächlichen pädagogisch-didaktischen Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ein. Neben Deutschland werden dabei auch Frankreich, die Schweiz, Italien und der angelsächsische Bereich berücksichtigt.
- Balboni, Paolo E. (1998): "Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire." Titelübersetzung: "Zweisprachige und



multikulturelle Erziehung, zweisprachiger Unterricht, totale Immersion: vier Bezeichnungen, die zu definieren sind." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67: 19-29.

Many names are used in the language of students' families, school brochures, local educational authorities, etc. (and even in specialistic literature) to refer to "bilingual education" (in the broadest sense). The author claims the necessity to define the notions involved more clearly. The notions the paper suggests to identify as separate ones are "bilingual education", "multicultural education", "bilingual instruction" and "full immersion".

Bausch, K.-Richard / Helbig-Reuter, Beate / Otten, Edgar / Schormann, Rolf (2003): "Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen." *Neusprachliche Mitteilungen* 56/4: 194-201.

Die (...) Thesen folgen dem Leitgedanken, dass möglichst viele Menschen die Chance erhalten sollten, zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen zu erwerben. (...) Unter anderem wird dafür plädiert, auch aus lernökonomischen Erwägungen den Unterricht in den einzelnen (fremd-)sprachlichen Fächern – insbesondere in Bezug auf die vermittlungsmethodischen Prinzipien und Verfahren sowie die damit verbundenen Progressionskonzepte – systematisch aufeinander abzustimmen, die in den Klassenverbänden vorhandene natürliche Mehrsprachigkeit in das (Fremd-)Sprachenlernen miteinzubeziehen und die fachdidaktischen Studienanteile in der Lehreraus- und -fortbildung neu zu strukturieren. (ifs adapt.)

Berthoud, Anne-Claude (Hrsg.) (1996): *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue*. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université.

Berthoud, Anne-Claude (2006): "Die epistemologische Grundlage von immersivem (bilinguaem) Fachunterricht." *Babylonia* 2: 21-23.

Die Autorin begründet, warum Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsbetrieb – vor allem auch in den Naturwissenschaften – eine wichtige Bedingung für Fortschritt ist und warum eine *Lingua franca* komplementär und nicht ausschließlich eingesetzt werden soll. Es wird erklärt, warum immersiver/bilingualer Unterricht tiefer in die Sachmaterie eindringt als muttersprachlicher Unterricht. (ifs)

Blösch, Madlen (2004): "Mehrsprachigkeit unterstützen. Integration fördern." *Bildung Schweiz* 9: 36-37.

Boeckmann, Klaus-Börge / Kaiser, Andrea (1998): "Mehrsprachigkeit oder Sprachmuseum? Zweisprachiger Unterricht im Burgenland." *Interkulturell* 2-3: 66-92.

Wie unterschiedlich in einem bilingualen Landschaftsraum Schule reagieren und organisiert werden kann, zeigen die Autoren am Beispiel Burgenland/Österreich auf. Das Elterninteresse und die Frage nach der (ökonomisch) starken und schwachen Sprache spielen bei schulorganisatorischen und didaktischen Entscheidungen eine wichtige Rolle – und die Wertsetzung von LehrerInnen. Wird nicht zu häufig vergessen, dass Mehrsprachigkeit an sich schon gebagt?

Bosenius, Petra (2009): "Content and Language Integrated Learning: A Model for Multiliteracy?" In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang. 15-25.

Content and Language Integrated Learning (CLIL ... is a well-established curricular staple in a number of the EU member states. Though CLIL commonly focuses on the lower secondary level from grades seven to ten and continues at the upper secondary level, there are attempts to launch bilingual teaching at the primary level, too. The crucial question is to what extent CLIL is likely to contribute to school children and young adults developing the knowledge, skills, and attitudes that are at the centre of multiliteracy. Investigating this issue requires both a viable definition of the latter in addition to an instructive framework

for the former, which, as far as CLIL at secondary schools in Germany is concerned, is still being debated rather than generally agreed upon. (Verlag)

- Bressand, Jean-Marie (1996): *Frieden durch Sprachen*. Besançon u.a.: Le Monde Bilingue u. a. In der Broschüre setzt sich der Herausgeber mit den Zielen und Aufgaben einer mehrsprachigen Erziehung in Europa auseinander, die er als wichtiges Anliegen einer neuen Sprachenpolitik der Europäischen Union betrachtet. Eine erste Fremdsprache sollte im Kindergarten erlernt werden können, eine Zweitsprache während der Grundschulzeit und eine weitere Sprache beim Übergang in die Sekundarstufe I. Auf diese Weise werde ermöglicht, dass sich Jugendliche in Europa beim Abschluss der Pflichtschulzeit in drei Sprachen ausdrücken können.
- Brisk, Maria Estela (1998): *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brohy, Claudine (2002): "La forêt – der Wald – il bosco – il guaud – the forest – el bosque ... Quelques pistes pédagogiques dans la jungle du plurilinguisme scolaire." In: Brohy, Claudine (Hrsg.): *L'enseignement bilingue dans/par/à travers la forêt. Zweisprachiger Unterricht im/mit und durch den Wald. Actes des 4èmes Rencontres des enseignant(e)s bilingues, Nyon, 20/21 janvier 2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Brohy, Claudine / Bregy, Anne-Lore (1998): "Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: *What's in a name?*" *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67: 85-99.
- In Switzerland bilingual teaching models exist since a long time [sic]. Some schools have a bilingual tradition which reaches as far back as the 19<sup>th</sup> century, as have informal models along the French-German language border. At the same time exchanges between language communities led to bilingual learning, and the Raetoromania functions as a compulsory bilingual, though transitional, base. The early nineties witnessed a rapid development of bilingual models, largely influenced by the Council of Europe and research at international level. By and large, language borders foster early models while schools further away favor late models at secondary II and tertiary level. Current discourse at the political level raises questions of the principle of territoriality, and the integration of English and migrant languages into the curriculum. A small number of models try to break up the traditional antinomy between the national/international and often excluded community languages. It is in the fields of teacher training, curriculum planning and the use of new technologies that progress can be expected.
- Brusch, Wilfried (2003): "Some thoughts on a language policy for schools and society." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/2: 115-124.
- In Anbetracht der Vorrangstellung des Englischen in der internationalen Kommunikation plädiert der Autor dafür, das Englischangebot an den Schulen zu verstärken und nicht – wie in Deutschland und Europa vor dem Hintergrund der Forderung nach einer multilingualen Erziehung diskutiert – einzuschränken. Er spricht sich für das Lernen von Fremdsprachen in einem möglichst frühzeitig einsetzenden Immersions- bzw. bilingualen Kontext aus, um die Vermittlung mindestens einer weiteren Fremdsprache sicherzustellen, und erläutert seine Vorstellungen einer deutschen Sprachenpolitik, die auf eine Bewahrung sprachlicher und kultureller Vielfalt und eine Förderung gegenseitiger Toleranz abzielt. (ifs)
- Buiteveld, Anke (Hrsg.) (1997): *Report on the Conference on European Networks in Bilingual Education. Rapport de la Conférence sur les Réseaux Européens pour l'Éducation Bilingue*. Alkmaar: Stichting Europrint.
- Auf der Konferenz vom 6.-8. Juni 1996 in Haarlem zum Thema Bilinguale Erziehung stand der Erfahrungsaustausch von Vertretern aus Politik, Lehre und Forschung im Mittelpunkt. Dabei wurde auf die besondere Rolle des Immersionslehrers hingewiesen sowie

auch auf die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Osteuropa, vor allem im Bereich der Forschung. Für die Vernetzung der bilingualen Erziehung in Europa werden konkrete Pläne vorgestellt. Der Bericht liegt in englischer und französischer Sprache vor.

Bundschuh, Karlheinz (1997): "Der europäische Binnenmarkt. Neue Chancen für den Fremdsprachenunterricht am Gymnasium." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/4: 354-360.

Nach einer Abhandlung über die Entwicklung und Charakteristika der EU und deren Konsequenzen für die bundesdeutsche Bildungspolitik, insbesondere im Hinblick auf die Erweiterung und Diversifikation des Fremdsprachenunterrichts, geht der Autor auf die diesbezüglichen Aktivitäten an einem bayerischen Gymnasium ein. Er stellt dar, welche Möglichkeiten sich den Fremdsprachenlehrern auch an einem "normalen" Gymnasium bieten, um ein vielfältiges Sprachangebot u.a. mit bilingualen Zügen zu entwickeln. (Adapt.)

Butzkamm, Wolfgang (2003): "Die Muttersprache als Sprachmutter. Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie." *Französisch heute* 34/2.174-192.

Caspari, Daniela / Hallet, Daniela / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.) (2009): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. (1. Aufl. 2007)

Der Beitrag, den der bilinguale Unterricht auf allen Schulstufen und in den diversen fachspezifischen Curricula leistet, ist unumstritten. Die Diskussion über seine Funktion wird auf Fachebene, auf Strukturebene und auf politischer Ebene mit gleicher Vehemenz geführt. Entscheidungsfindungen sind dann erfolgreich, wenn sie den Dialog unter den Beteiligten fördern. Der Band stellt sich dieser Aufforderung: behandelt werden schulische Praxis, universitäre Ausbildung, fachliche Weiterbildung, Schulaufsicht und Bildungspolitik. Ausgewählte Beiträge vom *21. Kongress für Fremdsprachendidaktik* (2005) sowie vom *Fremdsprachendidaktischen Kolloquium Berlin-Brandenburg* (2006) fokussieren fächerübergreifende Bildungsziele, sachfachbezogene und fremdsprachliche Kompetenzen sowie konzeptionelle Überlegungen zur Weiterentwicklung der Unterrichtsform. Als gemeinsames Fazit lässt sich feststellen: Sowohl die theoretische Fundierung als auch die Qualitätssicherung des innovativen curricularen Konzepts des bilingualen Sachfachunterrichts im Schulalltag sind nur zu gewährleisten, wenn es zur fruchtbaren Auseinandersetzung zwischen den Disziplinen und zur konstruktiven Kooperation aller Beteiligten kommt.

Caspari, Daniela / Werner, Bettina / Zydati, Wolfgang (Red.) (2009): "Bili macht Schule – und Schule macht Bili ... Herausforderungen des bilingualen Unterrichts in Berlin. Dokumentation einer Podiumsdiskussion." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 221-228.

Christ, Ingeborg (1997): "Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/2: 147-159.

The article refers to a new agreement of the Permanent Conference of the Ministers of Education in the Federal Republic of Germany concerning the improvement of teaching and learning foreign languages in school in order to prepare young people for their lives in a multilingual Europe. In Germany some steps to multilingualism have already been taken, such as one compulsory foreign language for all pupils; possibility to choose two or three foreign languages in some types of secondary schools; programs of heritage languages for children of migrants; language teaching in primary schools and teaching languages through non-linguistic subjects. But there remains a lot to do, because too many pupils study only one modern foreign language. The article discusses how to improve organisational, pedagogical and psychological conditions in order to motivate more pupils and their

parents to dare the adventure of multilingualism.

- Cline, Tony (Hrsg.) (1996): *Curriculum Related Assessment and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Florio-Hansen, Inez (2001): "Bilinguales Lernen – nur für Eliten? 2001: Europäisches Jahr der Sprachen." *Schulverwaltung. Ausgabe Hessen* 5 (2001) 7/8: 159-160.
- Doyé, Peter (1997). *Bilingualer Unterricht*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8(2): 161-195.
- Doyé, Peter (2002): "Europäische Projekte zur bilingualen Erziehung in der Schule." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 52-58.  
Der Autor erläutert, wie durch multilinguale Schulen ausländische Kinder integriert werden und einheimische Kinder eine kulturelle und sprachliche Bereicherung erfahren können. Er stellt neben anderen bilingualen europäischen Schulen die staatliche Europaschule Berlin und ihre Ziele vor. (Adapt.)
- "L'enseignement des langues." [Dossier]. *Résonances* 1997/6: 3-24.  
Images des langues, images de l'autre: Composantes essentielles de l'enseignement et de l'apprentissage; Des représentations de l'allemand à l'éveil aux langues; Allemand, français, anglais dans les écoles suisses: Combien dépensons-nous?; Moyen d'enseignement: Un vecteur de nouvelles didactiques; Echanges linguistiques et enseignement des langues; Echanges linguistiques: Plus par philosophie que par pragmatisme; L'apprentissage de l'allemand vu par deux enseignants; Enseignement de l'allemand à l'école primaire; Un CO bilingue: une fleur à la culture française; Immersion précoce: Espoirs et craintes; Immersion en Valais: Les expériences en cours; Petit historique de l'enseignement des langues.
- "Enseigner la diversité culturelle. Dossier." *Revue internationale d'éducation* 1998: 29-140.  
L'Europe et la diversité; Mosaïques australiennes; Diversité culturelle et plurilinguisme en Asie du sud-est, l'exemple de Singapour; Liban: Quels défis pour l'école?; La tolérance à l'école du XXIe siècle; Des classes bilingues dans l'académie de Strasbourg; La minorité acadienne au Canada Atlantique; Y a-t-il un avenir pour l'anglais?; *Educazione interculturale*: de la différence à la coexistence.
- Francis, Norbert (2005): "Democratic language policy for multilingual educational systems. An interdisciplinary approach." *Language Problems & Language Planning* 29/3: 211-230.
- Freudenstein, Reinhold (2002): "A model for Europe: Bilingual education." *FIPLV World News* 55: 7-14.  
Der Autor zieht eine ernüchternde Bilanz der gegenwärtigen Situation im Bereich der Fremdsprachenausbildung innerhalb der EU und Deutschlands. Er erläutert sprachens- und bildungspolitische Forderungen, die dem zunehmenden Bedarf an mehrsprachiger Ausbildung Rechnung tragen (Fremdsprachenunterricht ab der 1. Klasse, Steigerung des schulischen Sprachensangebots durch Intensiv- und Kompaktkurse, Vermittlung von mindestens zwei Fremdsprachen, Einsatz von muttersprachlichen Lehrenden), und spricht sich für ein Modell bilingualen bzw. fremdsprachlichen Sachfachunterrichts innerhalb Europas aus, dessen Voraussetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten er diskutiert. (ifs, adapt.)
- Gajo, Laurent / Matthey, Marinette (1998): "Dénomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues: entre institution et pratique." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67: 111-124.  
The paper aims [at a] better understanding of the process and issues of labeling language program models. The discussion emerges from a double focus. First, it analyses the genesis of an intercultural school experiment in Switzerland. Particularly, denomination procedures are observed as they occur in official discourse, at different moments and within different

sociopolitical contexts. Secondly, it focuses on a research interview involving teachers who are trying to describe their program model by negotiation of denominations. This negotiation alternately involves science and institution discourse. Categorization process is identified in its link to denomination procedures. Labeling language program models is so considered as an important issue between institutional discourse and pedagogical practice.

Garcia, Ofelia (1997): "Bilingual education." In: Coulmas, Florian (Hrsg.) (1997): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers: 405-420.

Gnutzmann, Claus (2009): "The supremacy of English at school: could and should it be channelled in favour of plurilingualism?" In: Albl-Mikasa, Michaela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Narr: 39-51.

In addition to the rising use of English as a global language, the long standing tradition and ongoing popularity of English in many European school curricula, including Germany, has led to several significant consequences: The consolidation of the status of English as a school subject in spite of official policies of plurilingualism and multilingual education. Introduction of English as a foreign language at primary school level. Growth of „Bilingual Instruction“ in the sense of Content and Language Integrated Learning (CLIL). ... If plurilingualism is to be pursued as a realistic goal of European language policy, the teaching of the first language as well as English should also prepare for the teaching of other languages. Furthermore, if the increase of CLIL through the medium of English reduces the proportion of general English classes, it would provide opportunities to learn new languages in addition to English. Yet, implementing new language scenarios will very much depend on how the relationship between instrumental language proficiency and educational proficiency and educational issues in foreign language develops. (Verlag)

Gogolin, Ingrid (1997): "Hat die monolinguale Schule Zukunft?" In: Spicker-Wendt, Angelika (Hrsg.): *Über die Sprachgrenze hinweg / Over de taalgrens heen*. (Beiträge des 6. EDR-Studentages der Ems-Dollart-Region, Assen 1996). Oldenburg: Oldenburger Vor-drucke / Universität Oldenburg. 7-26.

Gogolin, Ingrid / Graap, Sabine / List, Günther (Hrsg.) (1998): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.

Graf, Peter / Tellmann, Helmut (1997): *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen*. Schulen auf dem Weg nach Europa. Frankfurt/M. u.a.: Lang.

Hagège, Claude (1996): *L'enfant aux deux langues*. Paris: Jacob.

Hallet, Wolfgang (2007): "Zwischen Bildungsstandards und Mehrsprachigkeit. Kompetenzerwerb im Bilingualen Unterricht." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 17-35.

Inglin, Oswald (2004): "Schüleraustausch und Immersionsunterricht: Eine sinnvolle Kombination." *Babylonia 2*: 67-69.

Wie an vielen Schweizer Gymnasien findet am Leonhard-Gymnasium in Basel Immersionsunterricht statt. Geschichte und Geographie werden auf Englisch unterrichtet und der inhaltliche Schwerpunkt auf die englischsprachige Welt gelegt. Um dem Mangel an Lehrkräften zu begegnen, die sowohl die Sprache Englisch als auch eines der Sachfächer unterrichten, entstand die Idee, diese Unterrichtsform mit einem dreiwöchigen Schüleraustausch zu kombinieren. Der Autor schildert die von ihm gewonnenen Eindrücke eines Austausches zwischen seiner Klasse und einem Bostoner Gymnasium. (ifs)

Johnstone, Richard (2003): "Reviews research on languages teaching, learning and policy published in 2002." *Language Teaching* 36/3: 165-189.

Der Artikel gibt einen Überblick über Veröffentlichungen in einschlägigen Fachzeitschriften aus dem Jahr 2002 zum Fremdsprachenlehren und -lehren sowie zur Sprachpolitik. Folgende Bereiche werden je in einem Abschnitt behandelt: Die Rolle der Frequenz im Spracherwerb; Strategien und Prozesse; die einzelnen Fertigkeiten Wortschatzerwerb, metalinguistisches Wissen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Lesen und Schreiben in elektronisch gestützter Interaktion; Affektive Variablen; Kultur und Identität; Immersion, inhaltsorientierte Ansätze und Bilingualer Unterricht; Frühbeginn; Lehrerausbildung; Forschungsansätze und -methodologie. (ifs)

Kettemann, Bernhard (1998): "Innovation in (foreign) language teaching and learning." *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 33: 3-10.

Der Autor legt dar, was er sich unter innovativem Lehren und Lernen von Fremdsprachen vorstellt, eine von der Europäischen Union geforderte Initiative, die zu Qualitäts- und Motivationsförderung sowie zu Förderung der europäischen Dimension im fremdsprachlichen Unterricht führen soll. Aber auch die linguistische Diversität innerhalb der europäischen Gemeinschaft soll erhalten bleiben. Der Autor spricht unter anderem die folgenden Punkte an: Lehrmethoden, Lehrmaterialgebrauch und -entwicklung, Nutzen der neuen Medien (Internet, CD-ROM), Schüleraustausch, Evaluation des Lernerfolgs, Lehrerausbildung, Lernerautonomie, Frühbeginn, kulturelle Kompetenz u. a.

Knorn, Harald (2007): "Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht der Eltern." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 189-201.

Der Autor steckt in seinem Beitrag zunächst den Rahmen ab, in dem sich die Erwartungen der Eltern und Schüler an den bilingualen Sachfachunterricht bewegen, um Einführungen mit diesem Unterricht sinnvoll darstellen und beurteilen zu können. Eine Einschätzung ohne Berücksichtigung dieses Rahmens wäre zwar grundsätzlich möglich, bliebe aber *l'art pour l'art* innerhalb eines Kreises besonders hoch motivierter Eltern und Schüler, was der Grundüberzeugung des bilingualen deutsch-französischen Unterrichts zuwiderläufe, nämlich, dass jedes normal gymnasial geeignete Kind diesen Unterricht mit Erfolg durchlaufen kann. Die in dem Beitrag dargelegte "Sicht der Eltern" beschreibt nicht Erfahrungen und/oder Ziele von Eliten (z.B. frankophone Familien oder Familien mit der Zielsetzung eines Studiums an der Sorbonne), sondern von Eltern, die für ihr Kind innerhalb einer "normalen gymnasialen Schulkarriere" mit dem bilingualen (Sachfach-)Unterricht einen Akzent setzen, der auf dem Weg zum Abitur außergewöhnliche Leistungen ermöglichen, aber nicht garantieren oder erzwingen soll. (Verlag, adapt.)

Krashen, Stephen (2001): "Why bilingual education?" *Språk og språkundervisning* 34/3: 17-19. Bilingualer Unterricht für Kinder von Immigranten wird in den nationalen Medien der USA kontinuierlicher Kritik ausgesetzt. Dieser Beitrag untersucht einige der Kritikpunkte und ihren Einfluss auf die öffentliche Meinung, die oft von Missverständnissen bezüglich der Zielsetzungen und der Praxis bilingualen Unterrichts geprägt ist. Der Autor erklärt die Grundprinzipien qualitativ guter bilingualer Programme und fasst Forschungsergebnisse über ihre Effektivität zusammen. (Verlag, adapt.)

Lessow-Hurley, Judith (1996): *The Foundations of Dual Language Instruction*. New York u.a.: Longman, 2. Aufl.

Luchtenberg, Sigrid (1998): "Heterogenität im (bilingualen) Sprachunterricht." In: Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Koblenz, 6.-8. Oktober 1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 175-185.

- Masih, John (Hrsg.) (1999): *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- Marx, Diemo (1997): "Zweisprachigkeit hoch zwei. Eine Replik auf Ignaz Benders Sprachenpakt-Konzept." *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 31: 111-117.  
 Der Artikel ist eine Antwort auf einen in Heft 30 der Zeitschrift erschienenen Beitrag von Ignaz Bender mit dem Titel "Wenn alle Welt Englisch lernt, dann sollten auch die englischen Muttersprachler eine Fremdsprache erlernen". Der Autor des Antwortbeitrages plädiert für Mehrsprachigkeit, die sich z. B. je nach Region und Land an den Nachbarländern zwecks gemeinschaftlicher Zusammenarbeit orientiert und vor allem auch dazu beitragen soll, kulturelle Werte und Einstellungen anderer Sprachgemeinschaften zu vermitteln "Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erziehung." (Themenschwerpunkt) *Deutsche Lehrerzeitung* 44 (1997) 45/46: 17-24.
- Morgen, D. (1997): "The development programme for bilingual education in the 'Académie de Strasbourg'". (Paralleltitel: "Le programme de développement de l'enseignement bilingue dans l'Académie de Strasbourg." In: *Les autoroutes eurorégionales des formations*. Maastricht: ARPEIJ: 107-109.  
 Increasingly, bilingual education is considered to be an original way of giving children access to linguistic skills similar to those of monolingual children. The language is no longer an end in itself, but an instrument providing communication and access to knowledge. In the "Académie de Strasbourg", bilingual education has been bringing together French, the national language, and German, a regional language and the language of the nearest neighbour, since 1991.
- Pérez, Bertha / Torres-Guzmán, María E. (1996): *Learning in Two Worlds. An integrated Spanish / English biliteracy approach*. New York u.a.: Longman, 2. Aufl.
- Petit, Jean (1999): *Eine Nation, eine Sprache? Ein Pädoyer für ein mehrsprachiges Frankreich*. Nancy: Université de Nancy.
- Reich, Hans H. (1997): "Wie geht das Bildungswesen mit der (auch migrationsbedingten) Vielsprachigkeit um? Verschiedene Ansätze in Europa." *Deutsch lernen* 22/1: 48-59.
- Schäfer, Hans-Wilhelm (1996): "Bilingualität." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 43/2: 104-105.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): "Individuelle Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolg." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/1: 39-61.
- Seifert, Joachim (2003): "Europatauglichkeit eines modernen Fremdsprachenunterrichts – Sachfachbezogener Fremdsprachenunterricht als eine Möglichkeit zur Annäherung an das Ziel." *Mitteilungsblatt des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverband Thüringen* Oktober: 34-37.  
 Der Autor erläutert sein Verständnis des Begriffs der 'Europatauglichkeit', der beinhaltet, den Fremdsprachenunterricht so anzulegen und zu gestalten, dass die Lernenden zum Einsatz der Fremdsprache in authentischen Kommunikationssituationen und zum Erwerb weiterer Fremdsprachen befähigt werden. Hierzu ist ein Umdenken nötig, das vor allem in der Öffnung des (Fremdsprachen-)Unterrichts und einer Ausweitung des methodischen Repertoires besteht. Die Frage, welche Öffnungsmöglichkeiten hinsichtlich eines in der Fremdsprache gehaltenen Sachfachunterrichts denkbar wären, bildet den Schwerpunkt des Beitrags. Unter anderem wird das Eintreten für die Einbeziehung der Naturwissenschaften in bilinguale Profile sowie für veränderte Bewertungsformen begründet. (ifs, adaptiert)
- Siguan, Miguel (1996): *L'Europe des langues*. Sprimont: Pierre Mardaga.
- Simmen, Jean-Pierre (1998): "Hereinspaziert in die Sprache!" [Gespräch mit Jean Racine]. *Schulblatt für Kantone Aargau und Solothurn* 11: 7-8.

- Stoldt, Peter (2002): "Bildungspolitische Zielsetzungen für bilingualen Sachfachunterricht in europäischer Perspektive." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 75-84.
- Vollmer, Helmut J. / Henrici, Gert / Finkbeiner, Claudia / Grotjahn, Rüdiger / Schmid-Schönbein, Gisela / Zydaitis, Wolfgang (2001): "Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/2: 1-146.
- Wode, Henning (1998): "A European perspective on immersion teaching: A German scenario." In: Arnau, Joaquim / Artigal, Josep M. (Hrsg.): *Els Programes d'Immersion: Una Perspectiva Europea – Immersion Programs: A European Perspective*. Barcelona: Universidad de Barcelona: 43-65.
- Wode, Henning (1998): "Bilingualer Unterricht – wie geht's weiter?" In: Piepho, Hans-Eberhard / Kubanek-German, Angelika (Hrsg.): *"I beg to differ"*. Festschrift für Hans Hunfeld. München: Iudicium-Verlag: 215-231.
- Wode, Henning (1998): "BIU im Schnittpunkt von Praxis und Forschung." In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): *Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen*. Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.-9.6.1998: 55-75.
- Wolff, Dieter (2004): "Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Erziehung in Deutschland: die Sorben – ein Fallbeispiel." *Neusprachliche Mitteilungen* 57/3: 135-144.  
Der Autor erläutert, welche Anstrengungen im Hinblick auf das schulische Angebot in der betroffenen Region unternommen wurden und werden, um die Bewahrung der sorbischen Sprache zu gewährleisten. Er geht auf ein im Freistaat Sachsen neu entwickeltes sorbisch-deutsches Mehrsprachigkeitskonzept ein, das gegenwärtig in die schulische Realität umgesetzt wird. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob das beschriebene Mehrsprachigkeitskonzept und die methodischen Zugänge auch auf andere Kontexte adaptiert werden können. Im Rahmen der Ausführungen wird außerdem auf die Förderung der Mehrsprachigkeit im europäischen Umfeld eingegangen.(ifs, adapt.)
- Wolff, Dieter (2010): "Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL." In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett: 298-302.
- Zangl, Renate (1998): *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese: Bilingualismus, Erst- und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr.

## 1.2. Kontext (Fremd-)Sprachenpolitik

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2009): "Zur sprachpolitischen Bedeutung und motivationalen Wirkung des Einsatzes von bilingualen Modulen in sprachlich heterogenen Lerngruppen." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydaitis, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 177-191.

In dem Beitrag wird das Bremer Modulkonzept umrissen. Um die im Rahmen eines Schulbegleitforschungsprojektes entwickelten und in dem Artikel präsentierten Thesen zur Methodik und Wirkung von bilingualen und mehrsprachigen Modulen nachvollziehbar zu machen, werden die Erhebungs- und Analyseverfahren beschrieben. Ferner dient ein Fallbeispiel der Illustration. Das Beispiel bezieht sich auf ein Modul mit der Arbeitssprache Spanisch in einem Sportkurs der Sekundarstufe I zum Thema Basketball. (Verlag, adapt.)



- Casal, Sonia / Lorenzo Francisco J. (2007): "Towards a European Citizenship: Content-based Learning." In: Elsner, Daniela / Küster, Lutz / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: Das Leitziel "Multiliteralität"* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 31). Frankfurt/M. u.a.: Lang. 49-60.
- Coste, Daniel / Moore, Danièle / Zarate, Geneviève (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council for Cultural Co-operation (1997): "*Apprendre les langues pour une nouvelle Europe*". Rapport de la conférence finale du projet "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne". Strasbourg: 15 – 18 avril 1997. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.) (2009): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang  
Forschung im Bereich des bilingualen Sachfachunterrichts ist dem Stadium des reinen Erfahrungsberichtes entwachsen und stellt sich immer weiter gefasste, grundlegende Fragen. Die in diesem Band gesammelten Beiträge von Forschern aus verschiedenen Ländern sind ein gutes Beispiel hierfür. Es geht bei ihren Arbeiten um den Vergleich der Lernergebnisse im monolingualen und bilingualen Unterricht, die Verbindung von Kognition und Sprache, verschiedene Modelle bilingualen Unterrichts und um Multiliteralität. Verschiedene Ansätze und bilinguale Projekte werden so nicht nur beschrieben, sondern auch von innen beleuchtet.
- Doyé, Peter (2002): "Education for plurilingualism." In: Claudia Finkbeiner (Hrsg.): *Wholeheartedly English: A life of learning*. Festschrift for Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen: 51-70.  
Einer der Pläne zur Verbesserung des Fremdsprachenlernens in Europa zielt auf die Einführung mehrsprachiger Erziehung. Alle jungen Europäer sollen im Laufe ihrer Schulzeit mindestens zwei Fremdsprachen erlernen. Ob dieser Plan realistisch ist, und wie er umgesetzt werden kann, ist Gegenstand dieses Artikels. Eine solide theoretische Grundlage des Planes liefern das lernpsychologische Konzept des Transfer und speziell die Erkenntnisse über den Transfer beim Erlernen von Fremdsprachen. Ein Beispiel über die Anwendung solcher Erkenntnisse bietet die Dt.-Ital. Schule in Wolfsburg. (Verlag, adapt.)
- Empfehlungen des deutsch-französischen Kolloquiums (2001): "'Runder Tisch: Sprachen' vom 14. Mai 2001 in Mainz zur Vorlage bei den 77. deutsch-französischen Gipfelkonsultationen am 12. Juni 2001 in Freiburg." *Französisch heute* 32/3: 273-277.  
Der Beitrag fasst die Ergebnisse und gemeinsamen Erklärungen des deutsch-französischen 'Runden Tisches' zur Förderung der deutschen Sprache in Frankreich und der französischen Sprache in Deutschland in allen Bereichen der Kultur, der Bildung, des Berufs- und Alltagslebens zusammen. (ifs)
- Götze, Lutz (1998): "Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik." *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25/5: 545-552.  
Das Prinzip der Mehrsprachigkeit wird als für Europa charakteristisch und unverzichtbar bezeichnet. Eine Dominanz einer einzigen Sprache wird abgelehnt. Der Verfasser betont ein Konzept unterschiedlicher Werte (ökonomischer Wert, kultureller Wert, linguistischer Wert usw.), die bei der Wahl der Sprachen entscheidend sind, doch darf dies nicht zu einer Vorrangstellung des Ökonomischen führen. Aus neurophysiologischer Sicht wird der frühe Erwerb der Zweitsprache nachdrücklich befürwortet. In sieben Thesen wird eine europäische Sprachenpolitik der Zukunft beschrieben, darunter die bilinguale Schule als Regelfall, das Erlernen von europäischen Nachbarsprachen und außereuropäischen Sprachen als Kulturwert sowie der frühe Erwerb der Zweit- und weiterer Sprachen. (ifs, adapt.)

- KMK (2006): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bonn: Kultusministerkonferenz (Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006).
- Rönneper, Henny (2007): "CertiLingua: Excellence label of plurilingual, European and international competences." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 6). Frankfurt/M.: Lang. 343-347.
- Werner, Bettina (2009): "Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 343-347.  
Der Beitrag stellt die Entwicklung der bilingualen Schulen und Züge in Deutschland dar. Dabei wird zwischen deutsch-französischen, deutsch-englischen und anderssprachigen Zügen unterschieden. Ein Schwerpunkt liegt auf der Situation in Berlin. (Verlag, adapt.)
- Zydati, Wolfgang (2009): "Die Gerechtigkeitfalle bilingualer Bildungsgänge." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 161-173  
Der Autor stellt die zentralen Ergebnisse eines umfassenden englischen Leistungs- und Sprachfähigkeitstests vor, der mit Berliner Gymnasialschülern aus Regelklassen und aus bilingualen Zügen am Ende der Sekundarstufe I durchgeführt wurde. Parallel dazu werden Detailanalysen zu qualitativen Unterschieden beim textgebundenen Schreiben unterbreitet. Die Differenzen in den Leistungen sind so erheblich, dass man (im Sinne des Europäischen Referenzrahmens) von einem höheren globalen Kompetenzniveau auf Seiten der bilingualen Lerner ausgehen kann. Und dennoch verlässt etwa ein Drittel der Schüler diese Klassen nach der Jahrgangsstufe 10 oder 11. Der Artikel geht den Gründen für diesen Fall von "Schulflucht" nach und entwickelt einige Ideen für mögliche Gegenstrategien. (Verlag)

### 1.3. Didaktische und methodische Konzepte

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2002): "Interkulturelles Lernen durch bilinguale Module im Sachfachunterricht." *Französisch heute*, 33/3: 376-387.  
Mit dem bilingualen Unterricht sollen die Schüler auf ihre Zukunft als Europäer vorbereitet werden. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Schüler nicht schon genug Arbeit mit dem herkömmlichen Unterricht haben und der bilinguale Unterricht daher eine Überlastung der Schüler darstellt. Der Beitrag beinhaltet eine Einführung in die interkulturelle Annäherung und einige praktische und einfache Ideen für den Unterricht. (ifs, adapt.)
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2006): "Développement de compétences réceptives en vue d'une augmentation de la motivation à l'apprentissage des langues. Enquête et analyse de la motivation des élèves pour les langues vivantes dans le projet 'Internationalisation des disciplines linguistiques à l'aide de modules bilingues'" In: Bach, Gerhard / Holtzer, Gisèle (Hrsg.): *Pourquoi apprendre des langues? Orientations pragmatiques et pédagogiques*. Frankfurt/M.: Lang. 125-143.
- Afonin, Sergej (2003): "Curriculare Fragen des bilingualen Sachfachunterrichts: Synthese von Fach- und Sprachunterricht auf der Ebene von thematisch-lexikalischer Progression und Methodik." *Praktika* 17/2: 10-19.
- Altmann, Werner (Hrsg.) (2004): *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*. Reihe: Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts, Band 5. Berlin: edition tranvía, Verlag Walter Frey.

Der 1. Teil konzentriert sich auf die aktuelle Situation des bilingualen Unterrichts in Spanien und Deutschland (besonders Andalusien und Bayern). Im 2. Teil werden methodische Überlegungen zur Psycholinguistik und Lernerautonomie und Einblicke in die Praxis bilingualen Unterrichts in der Primar- und Sekundarstufe vermittelt. (ifs, adapt.)

Bach, Gerhard (2010): "Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 9-22.

Bauer, Christian / Wiesmann, Fritz (2001): "Eignung weiterer Fächer für den bilingualen Fachunterricht." In: Glaap, Albert-Reiner / Müller-Schneck, Elke (Hrsg.): *Schulversuch Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen – Abschlussbericht*. 113-118.

Bausch, Karl-Richard / Helbig, Beate (1999): "Vorwort." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 1 p. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/vorwort2.htm>.)

Benert, Britta (2008): "«A l'école il y a deux maître». L'enseignement bilingue en Alsace: L'héritage culturel en question." In: Hélot, Christine / Benert, Britta / Ehrhart, Sabine / Young, Andrea (Hrsg.): *Penser le bilinguisme autrement* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 34). Frankfurt/M.: Lang. 41-58.

Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan / Hallet, Wolfgang (2002): "Fremdsprachlichkeit als Spezifikum – Auf der Suche nach einer integrativen Didaktik für den Bilingualen Unterricht." In: Voss, Bernd / Stahlheber, Eva (Hrsg.): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand: Innovation – Qualität Evaluation*. Dokumentation zum 19. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DFF), Dresden 2001. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. 151-163.

Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan / Hallet, Wolfgang (2009): "Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte." In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke. 172-198.

Die Autoren legen den Entwurf einer integrativen Didaktik vor, in der sprachliches und fachliches Lernen nicht nebeneinander stehen, sondern als zwei Seiten derselben Medaille verstanden werden. Sprache wird als Werkzeug des Denkens aufgefasst. Die Verfasser vertreten ein fächerübergreifendes, schülerorientiertes Konzept von BILI SFU, der dem Prinzip des exemplarischen Lernens folgt. Dabei lösen sie sich von einem landeskundlichen, nationenbezogenem Kulturbegriff und definieren Interkulturalität des BILI SFU über Fremdheitserfahrungen, denen Lernende in der Konfrontation mit der Spezifik der Sachfächer und der Anforderung, Begriffe und Konzepte in einer Fremdsprache aufzubauen, ausgesetzt sind. (S.B.)

Bonnet, Andreas (2004): "Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung- Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 115-126.

Dieser Aufsatz stellt einen Ansatz zur theoretischen Modellierung und empirischen Beforschung sachfachlichen Lernens und sachfachlicher Bildung im bilingualen Unterricht vor. Die Produkte werden über den Kompetenzbegriff der Bildungsgangdidaktik erschlossen. Zur Erfassung der Prozesse wird der Begriff Bedeutungsaushandlung aus radikalem Konstruktivismus und symbolischem Interaktionismus als Viabilitätsprüfung bzw. Emergenz bestimmt. Abschließend werden die Ergebnisse einer mit diesem Instrumentarium durchgeführten empirischen Untersuchung zum Erwerb chemischer Kompetenz in der zehnten Klasse eines bilingualen Gymnasiums vorgestellt. (Original)

Bonnet, Andreas (2007): "Fach, Sprache, Interaktion – Eine Drei-Säulen-Methodik für CLIL." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 126-141.

Over the last 20 years CLIL (Content and Language Integrated Learning) has become increasingly popular within the German educational system. It takes different shapes and forms, ranging from what is called *Bilingualer Unterricht* (i.e. selected non-language subjects are taught in a foreign language for a certain period of time) to mainstreamed minority children who find themselves in a CLIL situation in every lesson. The paper presents a threefold teaching model that can be used in any CLIL situation. It promotes the acquisition of the three major competences that learners need: foreign language competence, subject matter competence and interactional competence. Each of the three aspects is discussed on both a theoretical and practical level including suggestions for helpful teaching strategies. (Verlag, adapt.)

- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2004) (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. MSU-2. Frankfurt/M.: Lang. Das Buch gibt Beiträgen einen umfassenden Überblick über die aktuelle Diskussion und Forschung in den Kernbereichen einer integrativen Didaktik des biliSFU: Erwerb sprachlicher, sachfachlicher und interkultureller Kompetenz sowie die Perspektive der Lehrenden und Lernenden (Teil1). Im zweiten Teil schreiben Fachdidaktiker/innen aus Sicht ihrer Fächer zu Möglichkeiten und Grenzen des BU: Erdkunde, Geschichte, Politik, Biologie, Physik, Chemie, Kunst, Musik und Sport. (S.B.)
- Borel, Stéphane/ Grobet, Anne/ Steffen, Gabriela (2009): "Enjeux d'une didactique pluri-lingue: entre représentations et pratiques courantes." *bulletin vals-asla*, 89: 217-238. In der vorgestellten Studie ... werden Vorstellungen der betroffenen Akteure über bilingualen Sachfachunterricht in Bezug zu Beispielen von real beobachteten Interaktionen gesetzt. Dabei können eine Reihe von Diskrepanzen aufgedeckt werden, da sich die Praxis häufig als wesentlich komplexer als die ihr zugrunde liegenden Vorstellungen erweist. Des Weiteren wird den fachspezifischen Eigenheiten besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Vorstellung hinterfragt, die die Mathematik als eine "Sprache an sich" ansieht. Die Analyse einiger Mustersequenzen veranschaulicht die vielseitige Realität der Arbeit in bilingualen Klassen - sowohl in den Geistes- und Sozialwissenschaften als auch in den Naturwissenschaften. Letztlich werden einige fachdidaktischen Empfehlungen abgegeben, die sich aus den Beobachtungen der Autor(inn)en ableiten lassen. (Verlag)
- Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.) (2007): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. Die Diskussion um den sog. "Bili-Unterricht" wurde zunächst vor allem in den fremdsprachlichen Sektionen der deutschen Fachdidaktik geführt. Ziel war es, ein tragfähiges didaktisches Modell für die Integration von Sprach- und Sachlernen zu entwickeln. Der vorliegende Band präsentiert vorwiegend den bilingualen Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken. Er ist das Ergebnis einer Tagung, die im April 2005 an der Universität zu Köln stattfand und Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Sachfächer und Fachdidaktiken dazu einlud, den bilingualen Sachfachunterricht speziell unter der Perspektive eines Sachfaches zu betrachten und der Frage nachzugehen, welchen Beitrag das jeweilige Sachfach zum Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache leisten kann und umgekehrt. (Verlag)
- Breidbach, Stephan (2010): "Bilinguale Didaktik – noch immer zwischen allen Stühlen? Zum Verhältnis von Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 165-176.
- Breidbach, Stephan (2001): "Wissenschaftskompetenz: Zur Bedeutung reflexiver Wissenschaftstheorien für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer im Bilingualen Sachfach-

unterricht." In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Narr. 161-175.

In diesem Beitrag vertrete ich die Auffassung, dass bilingualer Sachfachunterricht ein gesteigertes Maß an kritischer Reflexionskompetenz über den Bildungswert der Unterrichtsgegenstände seitens der Lehrerinnen und Lehrer verlangt. Auf der Grundlage eines kulturalistischen Wissenschaftsverständnisses wird argumentiert, dass die jeweiligen Wissensbestände in allen schulischen Sachfächern/Aufgabengebieten das Ergebnis historischer Entwicklungen und kultureller Verhandlungsprozesse sind. Wissen liegt also nicht in der Form von 'natürlichen' Einheiten vor, sondern ist stets zu sehen unter den Bedingungen seiner Entstehung sowie seiner sprachlichen Vermitteltheit in gegenwärtigen Gesellschaften. Gerade wenn solche 'Bruchstellen' entlang der Grenzen von Sprachen verlaufen, ergibt sich hieraus für Lehrerinnen und Lehrer im bilingualen Sachfachunterricht das Erfordernis, diesen Zusammenhang reflektieren und didaktisch bewältigen zu können ('Wissenschaftskompetenz'). (S.B.)

Breidbach, Stephan (2002): "Wie die Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts das Laufen lernt: Versuch einer systematischen Einordnung gegenwärtiger Theorieangebote." In: Bateman, J. A. / Wildgen, W. (Hrsg.): *Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext*. Frankfurt/M.: Lang. 55-70.

In einer systematischen Analyse werden verschiedene didaktische Ansätze für den bilingualen Sachfachunterricht diskutiert. Die Modellvorschläge von Wolff, Mäsch, Butzkamm, Hallet und Rautenhaus werden untersucht im Hinblick auf a) das Verhältnis von Fremdsprachen- und Sachfachunterricht, b) das Verhältnis von Sprache und Inhalt und c) ihre bildungstheoretische Intention. (S.B.)

Breidbach, Stephan (2003): "Bilingualer Sachfachunterricht aus fremdsprachendidaktischer Sicht: tradierte und zukünftige Zuständigkeiten der Forschung." In: Hoffmann, Reinhard (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte-Praxis-Forschung*. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik. 5-23.

Breidbach, Stephan (2003): "Transkulturalität – Paradigma für den Bilingualen Sachfachunterricht." In: Eckerth, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 219-234.

Der Beitrag befasst sich mit der Problematik eines schul- und bildungstheoretischen Reflexionsrahmens für eine eigenständige Didaktik des biliSFU. Anhand eines Durchgangs durch die pädagogische, soziologische und erkenntnistheoretische Kritik des Kulturbegriffs werden Überlegungen zum Kulturbegriff als didaktisches Leitkonzept angestellt, mit dem Ziel zu zeigen, dass ein länder- bzw. nationenbezogenes Kulturverständnis heutigen Sozialisationsbedingungen nicht mehr angemessen ist. Letztere sind von Pluralisierungstendenzen gekennzeichnet. Hiervon ausgehend wird angeregt das Konzept der Transkulturalität (W. Welsch), in dem der Kultur- mit dem Pluralitätsbegriff verbunden wird, für die Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts nutzbar zu machen. (Original, adapt.)

Breidbach, Stephan (2004): "Bildung, Kultur, Wissenschaft: Grundzüge einer reflexiven Wissenschaftsdidaktik für den bilingualen Sachfachunterricht." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 153-164.

Die Rede von reflexiven Lern- und Bildungsprozessen gehört zum Kernbestand der Diskussion um bilingualen Sachfachunterricht. Empirische Forschungen legen nahe, dass Reflexivität sich nicht automatisch einstellt, sondern didaktisch inszeniert und gedeutet werden muss. Reflexivität in wissenschaftsorientiertem Fachunterricht bedeutet, Wissenschaft auf die Ermöglichung von Differenzenerfahrungen hin zu strukturieren. Hierzu schlage ich das Modell einer bildungstheoretisch begründeten Wissenschaftsdidaktik vor, in dem

sowohl historisch-gesellschaftliche Bedingungen wissenschaftlichen Denkens und Handelns als auch deren sprachlich-kommunikative Bedingungen als Momente möglicher Differenzenerfahrung reflektiert werden können. (Original)

Breidbach, Stephan (2006): "Bilinguales Lehren und Lernen. Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun?" *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 10-15.

In dem Beitrag wird ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion um die Vor- und Nachteile bilingualen Sachfachunterrichts gegenüber dem traditionellen Fremdsprachenunterricht gegeben. Dabei wird der Aspekt der Authentizität des Sprachgebrauchs ebenso angesprochen wie die Nähe von Unterrichtsinhalten zum persönlichen Erfahrungskontext der Lernenden. Unter Verweis auf Jim Cummins, der den Übergang von erfahrungsgeladenem zu entkontextualisiertem Sprachgebrauch als die große Herausforderung schulischen Lernens ansieht, plädiert der Autor schließlich für die Verschränkung von Fremdsprachenunterricht und bilingualem Unterricht. Die hierzu erforderliche fremd- und fachsprachliche Methodenkonzeption bildet den Abschluss des Beitrags. (ifs adapt. u. erg.)

Breidbach, Stephan (2007): *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.

Das Buch stellt eine umfangreiche Studie zur Didaktik und Theorie des bilingualen Unterrichts dar. Im ersten Teil findet sich eine umfassende Geschichte der Theorie und Didaktik des bilingualen Unterrichts in Deutschland. Diese stellt sich seit Ende der 1960er Jahre als zweiphasiger Prozess dar, in dem sich zwischen einer klassischen (fremdsprachendidaktischen) und einer integrativen (Fächer verbindenden) Phase unterschieden werden kann. Beide Strömungen werden im Hinblick auf ihre Leitgedanken und die ihnen unterliegenden lern-, schul- und bildungstheoretischen Hintergründe detailliert analysiert und bewertet. Abgeschlossen wird dieser Teil durch eine ‚Landkarte bilingualer Theoriebildung‘. Im zweiten Teil wird eine Theorie transkultureller und transdiskursiver Bildung (nicht nur) für den bilingualen Unterricht entworfen. Ausgangspunkt ist hier der postmoderne Bildungsbegriff. Dessen Implikationen, was Bildung im Hinblick auf die beiden zentralen Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Wissenschaft‘ bedeutet – nämlich die gezielte Inszenierung sprachlicher wie diskursiver Pluralität, verbunden mit Methodensettings, die die Ausbildung einer reflektierten Übergangsfähigkeit von Lernenden zwischen Diskursen erlauben – werden im Detail erkundet und zu einer reflexiven Didaktik des bilingualen Unterrichts ausbuchstabiert. (S.B.)

Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. MSU-1. Frankfurt/M.: Lang.

Der Band eröffnet den Weg aus der traditionell fremdsprachendidaktisch bestimmten Sichtweise des Bili-SFU hin zu einer eigenständigen Perspektive, in der Bili-SFU im Hinblick auf seine Spezifik als fremdsprachliche Lehr- und Lernform betrachtet wird. Er bietet didaktische Grundsatzüberlegungen sowie Ergebnisse und Projekte bilingualer Unterrichtsforschung, in denen Ansprüche der Sachfächer mit denen des Fremdsprachenunterrichts miteinander in Verbindung gebracht werden. (S.B.)

Breidbach, Stephan / Viebrock, Britta (2007): "Bilingualer Sachfachunterricht aus Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker." In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Aktuelle Tendenzen in der Englischdidaktik*. Oldenburg: BIS Verlag. 234-256.

Der Text bietet auf knappem Raum Einblick in den aktuellen Diskussionsstand um eine integrative Didaktik für den BILI SFU und zeigt exemplarisch Professionalisierungswege bilingualer Lehrer/innen auf. (S.B.)

Breidbach, Stephan / Viebrock, Britta (2007): "Von der Sesshaftwerdung didaktische Nomen. Versuch einer Annäherung wissenschaftlicher und praktischer Theoriebildung zum bilingualen Sachfachunterricht." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas

- (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 111-131.
- Butzkamm, Wolfgang (1997): "Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts. Eine Klärung auf der Grundlage reflektierter Praxis." In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*. Festschrift für Ludger Schiffler. Tübingen: Gunter Narr: 297-306.
- Butzkamm, Wolfgang (2010): "Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 91-107.
- Carl, Susanne / Fehling, Anka / Hämmerling, Helga (2006): "Bilinguale Module an Schulen – wie geht das? Ein flexibles Unterrichtsmodell." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 26-30. In dem Beitrag werden bilinguale Module beschrieben, die seit Ende 2003 vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung (ThILLM) entwickelt werden. Da es sich um zeitlich begrenzte Einheiten handelt, sind die Module mit geringem administrativem Aufwand durchführbar. Dargestellt werden die Inhalte und Abläufe von Pilotphasen in den Schuljahren 2004/2005 und 2005/2006 sowie verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrende. Abschließend präsentieren die Autorinnen exemplarisch das Modul "West Side Story" für den Musikunterricht der Klassenstufe 8. (ifs)
- Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydatiß, Wolfgang (Hrsg.) (2009): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/M.: Lang. Beschreibung siehe 1.1
- Coyle, Do (2006). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Nottingham: The University of Nottingham School of Education. (mimeo: 21 pp.).
- Christ, Herbert (1999): "In zwei Sprachen lernen: Ein Schulversuch in Frankfurt am Main." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 12 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/christh2.htm>)  
Mit dem Begriff 'Lernen in zwei Sprachen' wird eine besondere Form bilingualen Unterrichts bezeichnet, in dem die Kinder von Beginn ihrer Schullaufbahn an parallel in zwei Sprachen – im gegebenen Fall in Deutsch und Französisch (bzw. Italienisch) – arbeiten. Die Klassen setzen sich zur Hälfte aus 'einsprachigen' und aus 'zweisprachigen' Kindern zusammen, und sie werden von zwei Lehrerinnen unterrichtet, von denen die eine die Bezugsperson für die deutsche und die andere die Bezugsperson für die französische Sprache ist. Es wird gezeigt, wie der Lernprozess in beiden Sprachen organisiert wird. (Original)
- Christ, Herbert (2006): "Lernen in zwei Sprachen mit Blick auf zwei Kulturen." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 6-19.  
Der Autor zeigt auf, welche Unterschiede zwischen den Inhalten von traditionellem Fremdsprachenunterricht und bilingualem Sachfachunterricht bestehen. Während das Erlernen sprachlicher Formen erklärtes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist, bildet die Fremdsprache im bilingualen Unterricht überwiegend das Medium, mit dem fachliche Inhalte transportiert werden; die Sprache selbst kann daher nur am Rande behandelt werden. Zudem wird in dem Beitrag darauf hingewiesen, dass der Erwerb muttersprachlicher Kompetenzen im bilingualen Unterricht nicht vernachlässigt werden darf, sollen die Lernenden doch dazu ermutigt werden, Sprachen kontrastiv zu betrachten, und dazu befähigt werden, Mittlerfunktionen zwischen den Kulturen einzunehmen. Nicht zuletzt sollte bilingualer Unterricht auch für die Entwicklung mehrperspektivischer Sichtweisen genutzt werden.
- Christ, Herbert (2007): "Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht." In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und*

*interkulturelle Kompetenz* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto. 51-77.

Der Autor stellt den Aufbau des Fremdverstehens in der Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zusammenhängend dar. Er fragt, wie und auf welchen Wegen Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht und darüber hinaus lehr- und lernbar ist. Er betrachtet – um dies zu zeigen – nicht nur den Sprachunterricht im engeren Sinne, sondern auch den Literatur- und Landeskundeunterricht, den bilingualen Sachfachunterricht, die fächerübergreifende Projektarbeit sowie Austausch und Begegnungen zwischen unterschiedlichen Kulturen. Das Lehren und Lernen des Fremdverstehens ist Teil des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses und mit ihm untrennbar verbunden. (Verlag, adapt.)

Christ, Ingeborg (2002): "Bilinguale Module – eine weitere Form des bilingualen Unterrichts?" In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse*. (Perspektiven Englisch Heft 3). Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 14-21.

Die Autorin stellt verschiedene Formen des biliSFU vor. Die bilingualen Module, welche als neue flexiblere Form des bilingualen Lernens eingeführt wurden, ermöglichen das Einbeziehen weiterer Fremdsprachen und Fächer in das bilinguale Lehrprogramm, da es sich um kürzere Unterrichtssequenzen handelt. Die Autorin erläutert, in welchen Bereichen sich bilinguale Module anbieten, wie sie ausgestaltet werden können und welches erweiterte Fächerspektrum sie abdecken können. Abschließend geht sie auf die Lehrerausbildung sowie auf Schulprogramme und Unterrichtsverfahren ein. (ifs, adapt.)

De Florio-Hansen, Inez (2003): "Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/1: 11-19.

Die Autorin thematisiert die Terminologiefrage, wobei sie begründet, warum sie die Bezeichnung 'Arbeitssprachenunterricht' vorzieht, sowie – mit Blick auf Bildungsangebote, Fächer und Sprachen, Curricula und Unterrichtsmaterialien – den gegenwärtigen Stand des Arbeitssprachenunterrichts in Deutschland. Sie erläutert fachdidaktische und -methodische Überlegungen, beschreibt positive Effekte bilingualen Lernens und spricht sich gegen eine Dichotomie Fremdsprachenunterricht vs. Arbeitssprachenunterricht und für einen inhalts- und aufgabenbasierten Ansatz und ein *Gesamtsprachenkonzept* aus. (ifs adapt.)

De Florio-Hansen, Inez (2003): "Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht?" In: Legutke, Michael u.a.: *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 99-119.

Decke-Cornill, Helene (1999): "Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft." *Neusprachliche Mitteilungen* 52/3: 164-170.

Die Autorin warnt davor, biliSFU und Fremdsprachenunterricht (FU) gegeneinander auszuspielen und als möglichen Ersatz für den FU aufzufassen. FU kann wegen seiner größeren thematischen Freiheit u.U. schülernäher sein als curricular gebundener biliSFU. Es droht der Verlust der Errungenschaften eines kommunikativen FU und dessen Herabsinken zum bloßen Zulieferer von fachlichen Sprachfertigkeiten für den biliSFU. (S.B.)

Deller, Sheelagh / Price, Christine (2007): *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

Die Monographie versteht sich als Handbuch für Lehrer/-innen, die 11- bis 18-Jährige in Sachfächern wie beispielsweise Biologie oder Geschichte auf Englisch unterrichten. In sieben Kapiteln werden Anregungen für Unterrichtsstunden mit folgenden Lernschwerpunkten präsentiert: 1 *Giving new information (listening and reading)*, 2 *Teaching and activating key vocabulary*, 3 *Speaking*, 4 *Writing*, 5 *Consolidation and revision*, 6 *Using*



*supplementary resources, 7 Project work.* Jeder Unterrichtsvorschlag ist nach einem übersichtlichen Schema aufgebaut und informiert über die Unterrichtsziele, die nötigen Unterrichtsmaterialien, die geplante Zeit und das Leistungsniveau der Lernenden. Die Anregungen lassen sich für weitere Fächer abwandeln. In einem Anhang werden Sprachhilfen für den Lehrer präsentiert.

Denis, Jennyfer (2007): "Perspectives conceptuelles pour l'intégration des TICE par les enseignants de langues en section bilingue: vers une autonomisation des élèves." In: Conacher, Jean E. / Kelly-Holmes, Helen (Hrsg.): *New Learning Environments for Language Learning: Moving beyond the classroom?* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 28). Frankfurt/M.: Lang. 163-174.

Dietzschke-Vogelsang, Regina / Schmieder, Ulrich (2006): "Spaziergänge in der 'Bili-Landschaft'. Anmerkungen zum mehrsprachigen Sachfachunterricht." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 20-23.

Der Beitrag ist in drei Teile gegliedert, die jeweils verschiedene Aspekte der Durchführung bilingualen Sachfachunterrichts aufgreifen. Im ersten Teil wird insbesondere die Rolle der Muttersprache im bilingualen Geschichtsunterricht unterstrichen. Der Einsatz beispielsweise eines normalen französischen Geschichtsbuchs wird abgelehnt, der Einsatz spezieller Unterrichtsmaterialien als wichtig für den Erfolg bilingualen Unterrichts erachtet. Im zweiten Teil werden einige allgemeine Überlegungen zur Umsetzung bilingualer Module in verschiedenen Schulfächern angestellt. Ausgegangen wird dabei von der Überlegung, dass das jeweilige Thema die Wahl der Unterrichtssprache bestimmen kann. Im letzten Teil des Beitrags wird beschrieben, wie sich bilingualer Unterricht mit Formen des darstellenden Spiels verbinden lässt. Diese werden ebenso präsentiert wie Einsatzmöglichkeiten verschiedener Fremdsprachen im Sachfachunterricht. (ifs)

Dirks, Una (2003): "Kulturelle Sinnhorizonte bilingualen Sachfachunterrichts aus wissenssoziologischer Perspektive." In: Eckert, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/M.: Lang. 65-81.

Ditze, Stephan-Alexander / Gorsemann, Sabine / Spiller, Walter (2009): "Themenbezogene Projektmodule als Schnittstellen zwischen Fremdsprachenunterricht und bilingualem Sachfachunterricht." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität.* Frankfurt/M.: Lang. 121-133.

Die aktuellen schulpolitischen Tendenzen werden den bilingualen Sachfachunterricht nicht unberührt lassen, sondern die Schulpraxis zur Reform der bisher dominierenden Zug- und Zweigstruktur zwingen. Anderenfalls wird es langfristig zu einer abnehmenden Freqüentierung bilingualer Angebote kommen. Der Beitrag möchte ein Modulmodell vorschlagen, das an Schulen flexibel implementierbar und zugleich in der Lage ist, den bilingualen Sachfachunterricht auf einen größeren Kreis von Schülerinnen und Schülern auszuweiten. (Verlag, adapt.)

Dreher, Helga / Hämmerling, Helga (2009): "CLIL- Module: Konzepte und Methoden." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität.* Frankfurt/M.: Lang. 147-161.

Das im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien entwickelte und seit 2004 praktizierte Modell weist eine hohe Flexibilität auf, die eine leichte Anpassung an die jeweiligen schulischen Gegebenheiten ermöglicht. Bilinguale Module sind eine Form bilingualen Unterrichtens, die Lehrkräften und Schulen vielseitige Möglichkeiten der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung bietet. Konzeptuelle und organisatorische Überlegungen sind ebenso erforderlich wie didaktische und

methodische Vorstellungen, um fachliches und sprachliches Lernen erfolgreich zu integrieren. (Verlag, adapt.)

Eistert, Ulrike / Fünffinger, Matthias / Lanbein, Annie F. (2007): *Bilingualer Unterricht an beruflichen Schulen*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Ernst, Manfred (1998): "Vortrags- und Gesprächsschulung im fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45/3: 246-251.

Der Autor beklagt, dass insbesondere in den Prüfungen dem Schriftlichen mehr Gewicht beigemessen wird als der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und spricht sich aufgrund der zunehmenden Bedeutung der *oral competence* für ein diesbezügliches Umdenken aus. Er unterbreitet er methodisch-didaktische Vorschläge zur Schulung des Gesprächs- und Vortragsverhaltens, zur Empathieschulung sowie zur Leistungsüberprüfung. (ifs, adapt.)

Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht. Lehre und Lernen in zwei Sprachen. Praxis Schule und Innovation*. Stuttgart: Hampf.

Freudenstein, Reinhold (2002): "Bilingual- von Kindes Beinen an. Zwei Wege zu einem neuen Fremdsprachenlernen." In: Bausch, Karl Richard (Hrsg.) *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 66-73.

Gießing, Jürgen (2005): "Acht Thesen zum bilingualen Unterricht." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/1: 33.

Der Autor stellt acht Thesen auf, die die gegenwärtige Situation des bilingualen Unterrichts in Deutschland beschreiben. In diesem Zusammenhang werden Vor- und Nachteile des bilingualen Unterrichts erörtert und Perspektiven für die Zukunft dieses Unterrichtskonzepts aufgezeigt.

Gnutzmann, Claus (2006): "Zu den Funktionen des Englischen im bilingualen Sachfachunterricht. Gesellschaftswissenschaftlich vs. naturwissenschaftlich basierte Fächer." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr. 179-196.

Gnutzmann, Claus (2007): "Der neue Braunschweiger Master-Lehramtsstudiengang Englisch – Schwerpunkt 'Bilingualer Sachfachunterricht / Content and Language Integrated Learning'." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 63-75.

Teacher education in Germany has gone through a considerable number of reforms during the past three decades, most of which have hardly affected the basic structure of teacher education. However, the changes that have recently come about as a result of the Bologna process have had a greater impact with wider ramifications that any of the preceding reforms. The paper discusses the prerequisites, characteristics and perspectives of CLIL teaching as a specialisation within the Braunschweig MA course in English Studies. (Verlag, adapt.)

Gogolin, Ingrid (2002): "Der Beitrag des bilingualen Sachfachunterrichts zur sprachlichen Bildung." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 63-74.

Zunächst macht die Autorin mit der sprachlichen Praxis von Kindern als typische und repräsentative Beispiele von Sprachpraxis in einem Einwanderungsland bekannt. Sie thematisiert die Frage, wie es dazu kommt, dass die Vorstellung von Einsprachigkeit jenseits aller faktischen Vielsprachigkeit vorherrscht (...). In diesen beiden Bildern sind die Voraussetzungen dafür angezeigt, die notwendigerweise zu bedenken sind, wenn es um den Stellenwert und die Gestaltung bilingualen Sachfachunterrichts in der deutschen Schule

geht. Die abschließenden Überlegungen sollen dazu eine weitere Andeutung geben: Wie wäre die *allgemeine sprachliche Bildung* der Schule zu gestalten, die an den sprachlichen Lern- und Lebensbedingungen der Kinder in der Einwanderungsgesellschaft anknüpft und weiter entfaltet? Ein bilingualer Sachfachunterricht wäre in ein solches Konzept einzu binden und müsste sich an seinen Qualitätsmaßstäben messen lassen. (Original, adapt.)

Grenfell, Michael (Hrsg.) (2002): *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge/Palmer.

This book sets out the agenda for the future of modern language teaching in schools. It aims to look beyond the dominant methods of second language teaching to a new approach emphasising the integration of language learning within the wider curriculum. Through research and case studies from UK, France, Spain, Italy, Germany, Belgium and Finland, the book shows how teachers and policy-makers are increasingly moving towards a system where second languages are taught through other curriculum subjects, rather than just alongside them. (Verlag)

Hallet, Wolfgang (1998): "*The Bilingual Triangle*. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts." *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 45/2: 115-125.

Der gegenwärtige Boom des bilingualen Unterrichts beruht weniger auf didaktischen Überlegungen als auf sprachpolitischen Entscheidungen. Die didaktischen Grundsätze des bilingualen Unterrichts sind noch zu stark an fremdsprachendidaktischen Erwägungen ausgerichtet. Der Autor fordert, hier stärker die sachfachdidaktischen Erfordernisse zu berücksichtigen, und stellt sein Modell des *Bilingual Triangle* vor. In den beiden letzten Teilen seines Aufsatzes zeigt er, dass diese Gedanken schon in unterschiedlicher Weise Eingang in die Lehrpläne für bilingualen Unterricht gefunden haben und regelmäßig bei der Unterrichtsplanung und in Lehrmaterialien berücksichtigt werden (können).

Hallet, Wolfgang (1999): "Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: *The Bilingual Triangle*." *Neusprachliche Mitteilungen* 52/1: 23-27.

Hallet, Wolfgang (2002): "Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe." *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 49/2: 115-126.

Dem biliSFU kommt die schwierige Aufgabe zu, den Lernenden die Bildung fremdsprachiger wissenschaftlicher Begriffe in einer Umgebung muttersprachlich ausgeprägter Alltagsbegriffe sowie die Ausformung der zugehörigen mentalen Architektur zu ermöglichen. Dabei handelt es sich im Prinzip um eine zweifache Mediationsaufgabe. Zum einen muss der Sachfachunterricht die Mittlerrolle zwischen den in den Wissenschaften entwickelten, bereits vorliegenden Konzepten und Theorien einerseits und der Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe bei den Lernenden andererseits einnehmen. Zum anderen kommt ihm die Aufgabe zu, das fremdsprachige System wissenschaftlicher Begriffe auf der einen und die teils muttersprachlichen, teils fremdsprachlichen alltagsweltlichen Begriffssysteme der Lernenden auf der anderen Seite miteinander zu verknüpfen. (ifs, adapt.)

Hallet, Wolfgang (2003): "Bilingualer Unterricht: Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens." In: Hoffmann, Reinhard (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung*. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik. 43-64.

Hallet, Wolfgang (2004): "Bilingualer Sachfachunterricht als interkultureller Diskursraum." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 141-152.

Der Beitrag befragt die verbreitete These kritisch, dass der bilinguale Sachfachunterricht zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beiträgt. Es wird der Versuch unternommen,

einen Kulturbegriff zu skizzieren, der dem gegenwärtigen Stand der Kulturwissenschaften entspricht und der es zugleich erlaubt, die komplexen diskursiven Austauschprozesse, von denen der didaktische Raum bilingualer Sachfachunterricht in der Zusammenführung alltagsweltlicher, wissenschaftlicher und didaktischer Diskurse aus beiden Sprachen geprägt ist, angemessen zu beschreiben. In Anlehnung an Bhabha wird bilingualer Sachfachunterricht als hybrider, transkultureller *third space* verstanden. (Original)

Hallet, Wolfgang (2005): "Bilingualer Unterricht. Fremdsprachig denken, lernen und handeln." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 2-8.

In dem Basisartikel der Zeitschrift geht der Autor auf die derzeitige Situation des Bilingualen Unterrichts (BU) in Deutschland ein. Er erklärt, warum BU vor allem an Gymnasien angeboten wird und welche Rolle die Qualifizierung der Lehrer spielt, und geht darauf ein, warum BU meist in gemeinschaftskundlichen Fächern angeboten wird. In einer abgestimmten Lehrerbildung und flexiblen, bilingualen Modulen sieht er Möglichkeiten, den BU auf andere Schulformen und Fächer auszuweiten. Im bilingualen Sachfachunterricht wird Fachwissen mit einer Fremdsprache verknüpft, er vermittelt fremdsprachig gefasste Modi des Weltverstehens. Damit wird das interkulturelle Lernen gefördert, und Schülerinnen und Schüler werden auf eine von der Globalisierung geprägte Arbeitswelt vorbereitet, in der sie an fremdsprachigen, fachspezifischen und wissenschaftsbasierten Diskursen teilhaben. (ifs, adapt.)

Hallet, Wolfgang (2005): "Bilingualer Unterricht. Idee, Formen und Modelle." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 12.

Bilingualer Sachfachunterricht wird an Schulen meist als vollständiger Bildungsgang in bilingualen Zügen oder Zweigen angeboten. Er kann aber auch in zeitlich oder inhaltlich begrenzten Modulen wie zum Beispiel in Projekten oder als epochaler Unterricht stattfinden. In tabellarischer Form informiert der Autor über die fünf Formen des bilingualen Unterrichts und geht dabei auf die jeweiligen Bildungsziele und die Organisationsformen ein. (ifs)

Hallet, Wolfgang (2005): "Sprachliches Lernen im Bilingualen Unterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 13.

Der Beitrag gibt eine Übersicht über Methoden, die das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht unterstützen und der Diskrepanz entgegenwirken, die zwischen dem Sprachstand der Lernenden und den Anforderungen des Sachfachunterrichts besteht. Der Autor geht insbesondere auf vier Punkte ein: 1. Die didaktische Organisation des Unterrichts (z.B. Auswahl des Lehrmaterials, Medien, Sozialformen); 2. Verfahren zum strukturierten Erarbeiten von Lerninhalten und Konzepten (z.B. Verwendung von Symbolisierungsformen, Einübung von diskursiven Mustern: *identify – classify, explain – conclude*); 3. Methodische Kompetenzen (z.B. Techniken zur Texterschließung und -produktion, Lern- und Arbeitstechniken); 4. Funktionale Spracharbeit (z.B. kognitive Wortschatzarbeit, funktionale Verwendung der Muttersprache). (ifs)

Hallet, Wolfgang (2007): "Scientific Literacy und Bilingualer Sachfachunterricht." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 95-110.

In the field of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Germany, for most of the time the sciences have only played a minor role. Since more recently the range of school subjects taught in a foreign language is beginning to widen and to include the sciences, pedagogical concepts are required to legitimize the introduction of CLIL in this curricular spectrum. Simultaneously, the concept of scientific literacy has become part of the official pedagogical rationale in connection with the implementation of centralized educational standards ('Bildungsstandards') in the sciences in Germany. A closer examination of this pedagogical concept suggests that on the one hand the standards are

widely compatible with CLIL since the idea of CLIL forms an integral part of the underlying concept of scientific literacy. On the other hand, teaching subject matter in a foreign language is a concept completely alien to the standards so that they seem to pose a threat to plurilingual education. Therefore, the last part of the article is a plea for a plurilingual concept of literacy and education, with the sciences as CLIL subjects and as a starting point and a core of plurilingualism. (Verlag, adapt.)

Helbig, Beate (1998): "Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungstechniken." *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 32: 44-48.

Ausgehend von exemplarisch ausgewählten Befunden empirischer Untersuchungen zur Textarbeit im bilingualen Sachfachunterricht wird ein Begründungszusammenhang für den Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken skizziert. Daran schließt sich ein Überblick über ausgewählte Techniken an, die die Arbeit mit fremdsprachigen Texten in diesem Unterricht unterstützen können. Abschließend werden Perspektiven für eine (systematische) Integration solcher Techniken in das schulische bilinguale Lernen aufgezeigt.

Helbig, Beate (2003): "Bilinguales Lehren und Lernen." In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke. 179-186.

Allgemeine Einführung in das Gebiet. Angesprochen werden verschiedene Typen von BU sowie dessen institutionelle Geschichte in Deutschland, verschiedene sprachdidaktische Konzeptionen und didaktisch-methodische Grundlagen. (S. B.)

Hellekjaer, Glenn Ole (1999): "Easy does it: Introducing pupils to bilingual instruction." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 8 pp.

([http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-04-2/beitrag/hellek1.htm](http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitrag/hellek1.htm))

'Bilinguales Lehren' ist der bevorzugte Begriff des Europarats für das Lehren von Sachinhalten in der Fremdsprache. Dieser Artikel nimmt einige Aspekte in Augenschein, bei denen deutlich wird, dass sich bilinguales Lehren von fremdsprachlichem und sachbezogenem Lehren unterscheidet, und möchte aufzeigen, was dies für den Unterricht bedeutet. Besondere Beachtung findet dabei der Prozess der Einführung dieser Form des Lehrens bei Schülern in höheren Klassen weiterführender Schulen. Außerdem werden praktische Vorschläge zur Vorgehensweise beim Lehren und zur Organisation eines solchen Unterrichts gemacht. Danach wird gezeigt, inwieweit fremdsprachliches und sachbezogenes Lehren bilingualen Unterricht entweder unterstützen können oder ihn behindern. (Original, adapt.)

Hornung, Antonie / Morlet, Nicole (2000). "Möglichkeiten und Grenzen im bilingualen Sachunterricht: Theoretische Voraussetzungen und ihre Realisierbarkeit im Klassenzimmer." In Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 99-121.

Iluk, Jan / Witosz, Bozena (1998): "Die Sprachhandlung 'Beschreiben' aus linguistischer und didaktischer Sicht." *Fremdsprachen und Hochschule* 54: 32-43.

Der Autor verdeutlicht, dass 'Beschreiben' als Sprachhandlung von anderen deskriptiven Kommunikationshandlungen abgegrenzt werden sollte. Er plädiert dafür, dass Fremdsprachenlerner gezielt diese Fertigkeit erlernen sollen, und zwar auf allen Niveaustufen und durch die Vermittlung und Einübung von spezifischen Teilfertigkeiten. Eine Fülle von methodischen Anregungen hierzu im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird aufgelistet.

Iluk, Jan (2000): "Probleme und Widersprüche bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeit im Rahmen bilingualer Bildungsgänge." *Zielsprache Deutsch* 31/2-3: 3-10.

In dem Beitrag werden zahlreiche Probleme und Widersprüche aufgedeckt und diskutiert, mit denen der international geförderte Konzepttransfer bilingualer Bildungsgänge zum Erwerb einer Mehrsprachigkeit in Europa behaftet ist. Besonders schwerwiegend sind die

Konsequenzen, wenn die Idee des bilingualen Sachfachunterrichts in Länder exportiert wird, in denen dieses Bildungsmodell ohne eine hinreichende Vorbereitung, Erfahrung und Reflexion nachgeahmt wird. Deshalb ist die Forderung nach einem fundierten und kohärenten Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts von höchster Bedeutung und Aktualität. (Verlag, adapt.)

- Inglin, Oswald (2006): "Immersive Backwash. Hyperbole, Redundancy & Recycling. Oder: Immersionsunterricht und seine Auswirkungen auf den Regelunterricht." *Babylonia* 2: 47-50.
- Krechel, Hans-Ludwig (1998): "Lern- und Arbeitstechniken für den bilingualen Sachfachunterricht." In: Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Koblenz, 6.-8. Oktober 1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 155-162.
- Krechel, Hans-Ludwig (1998): "Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit." In: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr. 121-131.
- Krechel, Hans-Ludwig (1999): "Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 8 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/krechel1.htm>.)
- Bilingualer Unterricht wird heute an nordrhein-westfälischen Schulen auf die Durchführung flexibler bilingualer Module ausgeweitet, das heißt phasenweise Fachunterricht in der Fremdsprache, fachübergreifende Arbeitsgemeinschaften und Projekte, in denen die Fremdsprache als Arbeitssprache gebraucht wird. Grundsätzlich lassen sich wichtige Prinzipien der inhaltsbezogenen Spracharbeit und der Textarbeit aus dem 'klassisch' bilingualen Unterricht auf die flexiblen bilingualen Module übertragen. Da die Schüler, die an diesen Modulen teilnehmen, jedoch im Allgemeinen geringere Sprachkompetenzen aufweisen, ist ein sehr behutsames pädagogisches Handeln erforderlich. Stützmaßnahmen und besondere methodische Hilfen müssen die Sprach- und Textarbeit unterstützen. Zudem muss der funktionale Einsatz der Muttersprache einen größeren Raum einnehmen, damit diese Module erfolgreich durchgeführt werden können. (Original)
- Krechel, Hans-Ludwig (1999): "Methodological aspects of content-based language work in bilingual education." In: Mißler, Bettina / Multhaupt, Uwe (Hrsg.): *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning*. Tübingen: Stauffenburg.
- Krechel, Hans-Ludwig (2002): "Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen Modulen des Fachunterrichts in der Fremdsprache." In: Voss, Bernd (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. Kongressdokumentation des 19. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, in Dresden, 4.-6. Oktober 2001.
- Krechel, Hans-Ludwig (2003): "Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen. 194-216.
- Krechel, Hans-Ludwig (2004): "Bilingualer Sachfachunterricht: Von der Textrezeption zur Textproduktion." *Französisch heute* 35/2: 142-153.
- In dem Artikel wird der Einsatz von Texten im bilingualen Sachfachunterricht thematisiert. Die Textrezeption betreffend, kommen verschiedene Lesetechniken zur Sprache; auch auf die schriftliche und mündliche Textproduktion wird eingegangen. (ifs)

Krechel, Hans-Ludwig (2005): "Text- und Spracharbeit im bilingualen Sachfachunterricht." *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 58/1-2: 65-74.

Im bilingualen Fachunterricht dient eine Fremdsprache als Vehikel für die Informationsvermittlung eines Sachfachs, bleibt aber weiterhin Lerngegenstand für die SchülerInnen. In dieser Situation ist der Einsatz spezieller Arbeitstechniken von großer Bedeutung, zumal sich in der letzten Zeit die Entwicklung tendenziell weg von didaktisch aufbereiteten, vereinfachten Texten und hin zu authentischen Texten vollzogen hat. Als wichtig erachtet es der Autor, verschiedene Lesetechniken (analytisches versus detailliertes Lesen) sowie Textgliederungs- und Schreibtechniken verstärkt im bilingualen Unterricht zu berücksichtigen, auch müssen Redemittel gesondert eingeübt werden. Für den Umgang mit Texten wird ein Modell in fünf Phasen vorgeschlagen: Nach der Aktivierung des Vorwissens der Lernenden folgen Phasen des globalen und des detaillierten Lesens. Die Textarbeit wird abgeschlossen mit einer Phase des Überprüfens und Ergänzens.

Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.) (2002): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang.

Küster, Lutz (2004): "Interkulturelles Lernen im bilingualen Sachfachunterricht Französisch. Bildungspolitische und bildungstheoretische Überlegungen." *Französisch heute* 35/2: 134-141. Die Erwägung einer über die Fachgrenzen hinausgehenden eigenständigen didaktischen Theorie des bilingualen Sachfachunterrichts ist Gegenstand des Beitrags. Hierbei kommt die bildungspolitische Lage zur Sprache und die unterschiedlichen Positionen von Erziehungswissenschaft und Fremdsprachendidaktik werden berücksichtigt. Der interkulturelle Bildungsgehalt des bilingualen Sachfachunterrichts ist ein besonders wichtiger Aspekt, der Eingang in die Überlegungen findet. (ifs)

Lauer-Peter, Urs / Ernst, Manfred (1997): "Bilingualer Sachfachunterricht. Realität oder Wunschdenken?" *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/4: 417-421.

In einer Replik und Gegenreplik diskutieren die Autoren die von Manfred Ernst in *Praxis* 1996/2 vorgestellten acht "Thesen zum bilingualen Sachfachunterricht".

Lamsfuß-Schenk, Stefanie / Wolff, Dieter (1999): "Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum *state of the art*." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 7 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/lamsfus2.htm>.)

Der Text behandelt fünf Gesichtspunkte, die in der gegenwärtigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion noch nicht gebührend berücksichtigt werden: erstens die Frage der europäischen Diversität und inwiefern diese sich auch im pädagogischen Zugriff auf bilingualen Unterricht widerspiegeln sollte, und zweitens wird die dringende Aufforderung formuliert, in die Erforschung und Weiterentwicklung bilingualen Unterrichts Didaktiker der Sachfächer einzubeziehen. Nur in einer solchen Zusammenarbeit könne mit Tiefenschärfe das Verhältnis von Sprache und Inhalt reflektiert und erforscht werden, und auch zukünftige Konzepte interkulturellen Lernens bedürfen dieser interdisziplinären Kooperation. An dritter Stelle formulieren die Autoren Kriterien für eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Bereich des bilingualen Lernens. Viertens werden Vorschläge formuliert, anhand derer die bislang zu kurz gekommene Beschäftigung mit den Unterrichtsmethoden vorangebracht werden könnte. Aus diesen Punkten ergeben sich dann die an fünfter Stelle aufgeführten Fragen zur weiteren Erforschung des bilingualen Lernens. (Original)

Leisen, Josef (2005): "Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 9-11.

Der Autor nennt Gründe dafür, warum sich der bilinguale Sachfachunterricht, der sich besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern etabliert hat, auch für naturwissenschaftliche Fächer eignet. Er stellt die Ansprüche an eine Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts dar, die im Schnittfeld von drei Lernbereichen steht: Fachlernen

(inhaltliches Lernen), Fremdsprachenlernen (kompetentes Sprachhandeln in der Alltagswelt) und Sprachenlernen (Verwendung wissenschaftlicher Begriffe und fachkommunikativer Strukturen). Im Unterricht lassen sich verschiedene Darstellungsformen, z.B. Experiment, Zeichnung, Text, Graph und Formel, abwechselnd einsetzen. Darin sieht der Autor ein maßgebliches methodisches Prinzip, denn es motiviert, spricht unterschiedliche Lernerarten an und fördert das sprachliche und kognitiv-inhaltliche Lernen der Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich ist diese Methode in allen Unterrichtsfächern anwendbar. Der Autor nennt Beispiele für den Wechsel von Darstellungsformen und erläutert, was ihre Einstufung auf unterschiedliche Abstraktionsebenen bedeutet.

Le Pape Racine, Christine (2009): "Reziprokes Lehren (*Reciprocal Teaching*) in der L1, im Fremdsprachen- und im CLIL-EMILE-Unterricht – eine Anleitung für die Praxis." In: Lochtman, Katja / Müller, Heidy Margrit (Hrsg.): *Sprachlehrforschung: Festschrift für Prof. Dr. Madeline Lutjeharms* (Fremdsprachen in Lehre und Forschung FLF 44). Bochum: AKS-Verlag. 79-95.

Reciprocal teaching is a student-centered method of reading. Reciprocal teaching is ideal for reading various kinds of difficult texts - section by section - in peer groups. Every section is worked through using four types of strategies: 1) generating questions, 2) summarizing, 3) clarifying and 4) predicting. For each section one of the students has to assume the role of the teacher. In turn, he or she can help the rest of the group to construct the meaning in cooperation. Prior to starting the task, the students should know what kind of task they will have to fulfill. Reciprocal teaching was developed for Reading in L1. The method was adapted by the author of the article. She investigated Reading in L2, especially in an immersion- or CLIL-context. The method corresponds to the definition of CLIL and to the statements of the European Union concerning language learning and plurilingualism. (Verlag, adapt.)

Lukas, Reinhold (1997): "Überlegungen zur Methodik im Bilingualen Unterricht." In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*. Überregionale Arbeitstagung am 11. Juni 1997. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum: 64-69.

Lukas, Reinhold (2006): "Bilingualer Unterricht in der Realschule – ein zweifelhaftes Unternehmen?" *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 59/2: 38-44.

In dem Beitrag wird dargestellt, wie die anfängliche Zustimmung zu bilingualem Sprachunterricht an Realschulen allmählich verloren geht. Der Autor wendet sich gegen diese Entwicklung und arbeitet einige Maßnahmen für die Stärkung des Vorhabens heraus. Grundlegend ist seiner Ansicht nach die Ausbildung bilingualer Fachlehrer an den Hochschulen sowie im Referendariat und eine verstärkte Aufklärungsarbeit an den Schulen, um Lernenden, Lehrenden und Eltern die Chancen bilingualen Unterrichts aufzuzeigen. Schließlich erkennt der Autor einen Handlungsbedarf auf Seiten der Politik, da er davon überzeugt ist, dass sich die Lehrbuchverlage nur auf der Grundlage verbindlicher Curricula auf die Erstellung neuer Materialien einlassen werden. (ifs)

Mäsch, Nando (1996): "Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht." In: Buchloh, Paul-Gerhard et al. (Hrsg.): *Konvergenzen*. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages. Tübingen: Narr: 1-16.

Mascetti, Giovanni (2005): "Enseignement bilingue. Des élèves très demandeurs." *Babylonia* 2: 39-42.

Seit 10 Jahren werden an der "Scuola di commercio" in Bellinzona, einer Handelsschule in der Schweiz, Erfahrungen mit immersivem Unterricht gemacht. In verschiedenen Fächern erfolgt der Unterricht auf Französisch, geplant sind zudem Kurse auf Deutsch. In diesem Zusammenhang präsentiert der Beitrag die Erfahrungen von Lehrern und Schülern, die an



dieser Unterrichtsform beteiligt sind, und zieht daraus die Schlussfolgerung, dass es sich einerseits aus Sicht der Schüler um ein erfolgreiches Projekt handelt, andererseits aber auch um einen vorbereitungsintensiven Unterricht aus Lehrersicht. (Verlag, adapt.)

Mentz, Olivier (2001): "Ist 'bilingualer Unterricht' glaubwürdig? – Ein Plädoyer für fremdsprachiges Sachlernen im 21. Jahrhundert." *Neusprachliche Mitteilungen* 54/2: 68-77.

Müller, Michael (2008): "Probleme der Leistungsmessung im bilingualen Unterricht." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/4: 37-41.

Der Autor diskutiert die Diskrepanz zwischen Forderungen einer eigenständigen Fachdidaktik des bilingualen Unterrichts und aktuellen Verwaltungsvorschriften (Sachfachcurriculum) in Bezug auf die Leistungsmessung. Er weist abschließend auf Beobachtungen hin, die zeigen, dass inhaltliche Leistungen im bilingualen Unterricht von der fremdsprachlichen Kompetenz abhängen. Eine schlüssige Leistungsbeurteilung sei daher notwendig, um auch Lernenden gerecht zu werden, die in der Fremdsprache schwächer sind.

Niemeier, Susanne (2010): "Bilingualismus und 'bilinguale' Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 23-45.

Otten, Edgar (1999): "Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 14 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/otten5.htm>.) Der Beitrag versucht, auf der Grundlage jüngerer Beiträge aus der empirischen Forschung (Helbig 1998), aus der Materialentwicklung (Burghardt et al. 1995 & 1999), aus der Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen und im europäischen Kontext (Council of Europe 1998) sowie aus der Handlungsforschung in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Tauke 1999) erste Ansätze zu skizzieren für ein Mehrsprachigkeitskonzept inhaltsbezogenen Lehrens und Lernens, in dem der Einsatz von Mutter- und Fremdsprache(n) funktional bestimmt wird. (Original)

Otten, Edgar / Wildhage, Manfred (2003): "Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer 'kleinen' Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen. 12-45. Der Basisartikel der Herausgeber greift den Ansatz einer integrativen Didaktik des BILISFU auf und beschreibt diese in vier Bereichen (Fachliche Sprache/Konzepte, Interkulturelles Lernen, Fachlicher Diskurs/Lesetechniken und Textproduktion sowie fachspezifische Methoden). (S.B.)

Otten, Edgar (2003): "Towards a whole school policy. Kooperationen zwischen (Fremd-)Sprach(en)unterricht und den bilingualen Sachfächern." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen. 217-244.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1998): *Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum.

Palmen, Paul (2007): Methodisch-didaktische Besonderheiten des bilingualen Sachfachunterrichts – eine Darstellung aus der Perspektive der Schulpraxis. In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 71-85.

Nach einem geschichtlichen Überblick zur Einrichtung des bilingualen Sachfachunterrichts behandelt der Autor die Wahl bilingualer Sachfächer. Unterrichtsfächer, die in dieser Hinsicht besonders geeignet erscheinen, sind die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik bzw. Sozialkunde. Im Allgemeinen gelte es bei der Konzeption des bilingualen Unterrichts darauf zu achten, dass die Unterrichtsinhalte in den

bilingual unterrichteten Sachfächern sich nicht wesentlich von denen im nicht-bilingualen Zug unterscheiden. Der Autor plädiert weiterhin dafür, dass im bilingualen Unterricht möglichst ausschließlich in der Fremdsprache unterrichtet wird, und geht auf die Leistungsbewertung im bilingualen Bildungsgang ein. Hier soll die inhaltliche Leistung im Vordergrund stehen und nicht die sprachliche. Sprachliche Leistungen sollen als Zusatzleistungen betrachtet werden, die Zusatzpunkte bringen können und so den Lernenden einen Anreiz zu verstärkter Leistungsbereitschaft auch auf sprachlichem Gebiet liefern.

Pilzecker, Burghard (1996): "Fremdsprachiger Fachunterricht im Rahmen des bilingualen Unterrichts." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/1: 9-16.

Der Beitrag diskutiert einige relevante Aspekte, die berücksichtigt werden sollten, um zu gewährleisten, dass der fremdsprachige Fachunterricht sowohl gute Sprachleistungen als auch die vom Lehrplan geforderte Sachkompetenz hervorbringen kann. Neben einigen zu beherrschenden Charakteristika von Fachsprache werden der muttersprachliche Transfer, die sinnvolle Auswahl der in der Fremdsprache zu unterrichtenden Sachfächer, die zu erzielenden fachlichen und sprachlichen Leistungen und die erforderliche Lehrerweiterbildung angesprochen sowie einige methodische Hinweise für den Anfangsunterricht gegeben.

Pilzecker, Burghard (2001): "Bilingualer Unterricht: Die Brücke vom Fremd- zum Zweitsprachenlernen." In: Bonnet, Andreas / Kahl, Peter (Hrsg.): *Innovation und Tradition im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett. 136-152.

Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache' (1996): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen: Die Rolle des 'native speaker'*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung: Bereich III.

Raabe, Horst (1998): "Bilingualer Unterricht: Stand und Perspektiven." In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Lang. 22-30.

Rautenhaus, Heike (2010): "Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 109-120.

Riedel, Sabine (2004): "Lernen in der zweiten Sprache. Aufgaben und Anforderungen beim Verstehen von Lehrbuchtexten des schulischen Fachunterrichts." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 77-88.

Der Beitrag untersucht, wie komplexe Sachverhalte des schulischen Fachunterrichts in Lehrbuchtexten versprachlicht werden und welche besonderen Verstehensprobleme für Lernende des Deutschen als Zweitsprache daraus resultieren. Leitende Annahme dabei ist, dass die Entwicklung einer differenzierten Sprachkompetenz nicht nur Sache eines an Einsprachigkeit orientierten Deutschunterrichts ist, sondern im Rahmen einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit ein sprachsensibles Vorgehen im Fachunterricht erfordert. (Original)

Rittersbacher, Christa (2006): "Fliegender Wechsel im bilingualen Unterricht! Butzkamms 'Pendelstrategie' zwischen Sach- und Spracharbeit." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 24-25.

Ausgehend von einer Diskussion in einem Hochschulseminar zum bilingualen Lehren und Lernen der Naturwissenschaften übt die Autorin Kritik an Wolfgang Butzkamms Wahl des Begriffs "Pendelstrategie" für den von ihm empfohlenen Wechsel zwischen Sach- und Spracharbeit im Fremdsprachen- und bilingualen Sachfachunterricht. Sie erläutert, warum die Metapher des Pendels aus physikalischer Sicht nicht schlüssig ist, und bietet als neuen Begriff "die Strategie des fliegenden Wechsels" an. (ifs)

Rittersbacher, Christa (2009): "Literalität im multifokalen Unterricht: Die Beachtung sprachlicher Phänomene als Katalysator beim sachfachlichen Lernen." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang. 75-90.

Für den Bilingualen Naturwissenschaftsunterricht kann ein eigenständiges Multiliteralitätskonzept als Schnittmenge von rein sprachlicher und sachfachlicher Literalität formuliert werden. Das in diesem Beitrag entwickelte Konzept nutzt die Synergetik der Fächer und stellt (sachfachliche) Phänomene in den Brennpunkt von fachlichen, sprachlichen und ästhetischen Betrachtungs- und Ausdrucksweisen; dabei kann das Betrachten sprachlicher Phänomene zu einem Katalysator für das sachfachliche Lernen werden. (Verlag, adapt.)

Schlemminger, Gérald (2006): "Vorwort zum Band Bilinguales Lehren und Lernen – ein Paradigmenwechsel?" In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 15-30.

Schlemminger, Gérald (2006): "Entwurf eines Karlsruher Modells zum bilingualen Lehren und Lernen." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr. 159-177.

Serragiotto, Graziano (2007): "Assessment and evaluation in CLIL." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals : CLIL in Europe* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 6). Frankfurt/M.: Lang. 271-283.

Stoldt, Peter H. (2003): "Bilingualer Sachfachunterricht als Brücke zwischen deutscher schulischer Arbeit im Inland und im Ausland." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 50/3: 179-81.  
Nach einer kurzen Erläuterung der Ausprägungen bilingualen Sachfachunterrichts im In- und Ausland geht der Autor auf aktuelle Forschungserkenntnisse, didaktisch-methodische Entwicklungen und zentrale Lernziele im Bereich dieser Unterrichtsform ein. Er betont die Notwendigkeit einer besonderen Qualifizierung der Lehrkräfte, die an deutschen Schulen im In- und Ausland im fremd- bzw. deutschsprachigen Fachunterricht eingesetzt werden, und diskutiert darüber hinaus die Problematik der schulischen Integration von deutschen Kindern an deutschen Auslandsschulen. (ifs)

Stoldt, Peter H. (2003): "Fähigkeit zum Fremdverstehen'. Deutsche schulische Arbeit im Ausland – Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 50/4: 244-248.

Der Autor betont zunächst die zentrale Bedeutung des Fremdverstehens für die Herausbildung interkultureller Kompetenz und geht dann auf das Konzept und die Ziele ein, die mit der Einführung und Erprobung eines *Gemischtsprachigen IB (International Baccalaureate)* an deutschen Auslandsschulen verknüpft werden. Nach einem Blick auf Formen bilingualen Sachfachunterrichts im In- und Ausland diskutiert er die damit verbundenen Zielsetzungen, Unterrichtsinhalte und (Ausbildungs-)Anforderungen an Lehrkräfte. (ifs)

Theis, Rolf (2006): "Bilinguale Schulprogramme. Motivations- und Erfolgsfaktoren." In: Küppers, Almut / Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Münster: LIT. 115-124.

Thürmann, Eike (2010): "Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?" In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 71-89.

Timm, Johannes-Peter (2002): "Bilingualer Sachfachunterricht revisited. Fremdsprachenlernen in einem 'integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht'." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/1: 12-16.

Der Autor beschreibt aktuelle methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts und ihre Realisierung in einem 'bilingual' basierten Konzept des Fremdsprachenlernens. Er schlägt dazu für die Klassen 7 und 8 bilingualer Schulen bzw. Zweige ein integratives Konzept vor, das den bilingualen Sachfachunterricht und den Fremdsprachenunterricht systematisch miteinander verknüpft und das er 'integrierter Sachfach- und Fremdsprachenunterricht' nennt. (ifs)

- Timm, Johannes-Peter (2002): Fremdsprachenlernen in einem 'integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht'. In: Bausch, Karl Richard u.a. (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 190-196.
- Trautmann, Matthias (2009): "Mehr als nur Wortschatz und Grammatik : Interkulturelle Ziele und Themen des fremdsprachlichen Unterrichts." *Friedrich Jahresheft, XXVII: Erziehen – Klassen leiten*: 79-81.  
 Dass die Förderung interkultureller Kompetenzen eines der zentralen Ziele des Fremdsprachenlernens ist, steht außer Frage. Allerdings ergeben sich Probleme dadurch, dass der Begriff nicht eindeutig bestimmt werden kann. Die verstärkte Globalisierung und Migration führen außerdem zu immer weiteren kulturellen Differenzierungen im Alltags- und Berufsleben. Diese zunehmende Pluralität z. B. der englisch- und französischsprachigen Kulturen hat auch Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht: Welche kulturellen Sachverhalte sind überhaupt noch für den Fremdsprachenunterricht relevant? Da ein klar umrissenes interkulturelles Curriculum nicht existiert, plädiert der Autor für ein abgestuftes didaktisches Konzept zur Entwicklung interkultureller Kompetenz.
- Troschke, Randi Charlotte (2006): "Kollaboratives Problemlösen. Inhaltliche, sprachliche und soziale Bedeutungsaushandlung bilingualer Lerner." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr. 231-248.
- Trumpp, Eva (1998): "Lernziel kulturspezifische Kompetenz im bilingualen Sachfachunterricht: Didaktisierende und anwendungsbezogene Textsorten im interlingualen Vergleich – Englisch – Deutsch – Französisch." In: Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein; Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Koblenz, 6.-8. Oktober 1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 285-291.
- Tschumi, Laurent (2006): "L'apprentissage de concepts dans l'enseignement bilingue." *Babylonia* 2: 30-32.  
 Der Autor des Beitrags beschäftigt sich mit der Frage, wie im bilingualen (immersiven) Unterricht abstrakte Begriffe erworben werden. Dabei entwirft er einen Ansatz für ein – an einigen kurzen Beispielen konkretisiertes – didaktisches Konzept, das dazu beitragen soll, beim Erwerb abstrakter Begriffe sprachliche und nichtsprachliche Elemente sinnvoll miteinander zu verknüpfen.
- Vollmer, Helmut J. (1998): "Lerner- und Handlungsorientierung im bilingualen Sachfachunterricht." In: Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein; Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Koblenz, 6.-8. Oktober 1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 291-304.
- Vollmer, Helmut J. (2001): "Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Bilingualen Unterricht. Praxis, Probleme, Perspektiven." In: Solzbacher, Claudia / Freitag, Christine (Hrsg.): *Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 207-235.
- Vollmer, Helmut J. (2002): "Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: ein Desideratum." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 101-121.

Im [Beitrag] soll gezeigt werden, dass es hinreichend gute Gründe dafür gibt, sich lokal, regional und auch national über Leistungsmessung und -bewertung in den bilingualen Sachfächern auseinander zu setzen und eine Diskussion der verschiedenartigen Zielsetzungen, der anzustrebenden Kompetenzen, der Art und Weise ihrer Überprüfung und der Kriterien ihrer Beurteilung in Gang zu setzen. Zunächst werden drei gängige Auffassungen von bilingualem Sachfachunterricht skizziert. Solange wir bilingualen Unterricht lediglich oder primär als Fachunterricht in der Fremdsprache verstehen, müssen wir das Repertoire an Zielformulierungen, Prüfungsaufgaben, Evaluationsinstrumenten und Bewertungskriterien sowie die schulrechtlichen Vorgaben für das jeweilige Sachfach genauer recherchieren und darstellen. Dies soll am Beispiel der Geographiedidaktik erfolgen. (Original)

Vollmer, Helmut J. (2002): "Fremdsprachen als Arbeitssprachen – Herausforderungen für Theorie und Praxis." In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 209-221.

Vollmer, Helmut J. (2010): "Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 47-69.

Vollmer, Helmut J. (2010): "Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 131-150.

Vollmer, Helmut J. (2002): "Project orientation in content and language integrated learning." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Wholeheartedly English: A life of learning*. Festschrift für Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen. 235-251.

In dem Beitrag werden die Möglichkeiten und Grenzen einer projektorientierten Arbeitsweise innerhalb des bilingualen Unterrichts untersucht. Dabei stellt der Autor zunächst einige wesentliche Elemente des Projektlernens vor und weist auf Prinzipien wie Erfahrungslernen, Lerner-, Prozess- und Produktorientierung usw. hin. Sodann wird kurz auf Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik eingegangen, bevor gezielt die Vorzüge und Probleme eines projektorientierten Arbeitens im bilingualen Unterricht thematisiert werden. Insbesondere wird auf die spezifisch veränderten Handlungs- und Interaktionsanforderungen für Lehrende wie Lernende im Rahmen von Projektansätzen abgehoben (z.B. Beraterrolle des Lehrers, Möglichkeiten der Selbststeuerung und der Selbstevaluation auf Seiten der Lerner u.a.m.) Abschließend werden Überlegungen darüber angestellt, wie Projektarbeit besser im bilingualen Unterricht verankert und besser erforscht werden kann. (Verlag, adapt.)

Vollmer, Helmut Johannes (2006): "Fachlichkeit und Sprachlichkeit. Zwischenbilanz eines DFG-Projekts." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17/2: 201-244.

The research project reported on in the paper compares the basic geographical competences of bilingual and monolingual 10th graders. The central question is, whether bilingual learners, after 4 years of bilingual education, are equally competent in subject-matter terms as their monolingual counterparts, given the fact that they had used a foreign language (English) as a working language instead of their mother tongue. The comparison is done by analysing the structure of their subject-matter competence (based on an explicit model, elicited by typical subject-specific tasks and written solutions) as well as by looking at the mental processes applied (elicited through thinking-aloud-protocols, interactive conversational protocols and retrospective interviews). In particular, subject-specific discourse competence is focused upon, as identified in task solutions (products) and their editing. Overall, the role of language as a mediator between thinking, conceptualising and communicating in subject-specific contexts is discussed. (Verlag, adapt.)

- Werlen, Erika (2006): "Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens – Grundzüge einer Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens." In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 199-220.
- Wesch, Corina (2001): "Eurokompetenz durch bilingualen Unterricht." *Fremdsprachen praktisch. Beiträge und Mitteilungen aus dem Landesverband Baden-Württemberg des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* 13-14: 114-123.  
Die Autorin stellt ein Modell vor, das sich mit der Frage beschäftigt, wie Europakompetenz durch bilingualen Unterricht an Realschulen bzw. Hauptschulen erfolgreich vermittelt werden kann, ohne dass die Schüler durch größere Stundenkontingente überfordert werden. Als Beispiel für die praktische Umsetzung des didaktischen Konzepts dient ein Lernzirkel über Europa für den französischsprachigen Gemeinschaftskundeunterricht. (ifs)
- Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.) (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor.  
Der Band richtet sich an Unterrichtende mit bilingualer Unterrichtserfahrung, an 'Neueinsteiger' sowie an Studienreferendare, die im Rahmen ihrer Ausbildung eine Zusatzqualifikation erwerben wollen. An der Schnittstelle von Theorie und Praxis ansetzend wird anhand konkreter Beispiele verdeutlicht, wie die angestrebte Integration des fremdsprachlichen und sachfachlichen Lehrens und Lernens im Einzelnen aussehen kann. Der Basisbeitrag liefert einen Überblick über den Stand der Entwicklung sowie eine Einführung in zentrale didaktisch-methodische Fragen. Die fachspezifischen Beiträge zu den Bereichen Erdkunde, Geschichte, Biologie und Sport enthalten vor allem praktische Hinweise für die Durchführung des bilingualen Unterrichts. Die ergänzenden Beiträge beleuchten Themen, die in der Fachdiskussion bisher wenig berücksichtigt wurden, für eine Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts aber von zentraler Bedeutung sind: Vorbereitungsphase (Klassen 5 und 6), Kooperation zwischen Englischunterricht und bilingualem Sachfachunterricht sowie Bilinguale Module als relativ neue Organisationsform. Alle Beiträge beziehen sich schwerpunktmäßig auf Englisch als Arbeitssprache. (ifs)
- Witt, Jörg (2003): "Die Rosemarie hat lange, dünne Blätter – oder: wie bilingual ist der bilinguale Unterricht? (mit *Praxis*-Arbeitsblatt und Kopiervorlage)." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/2: 154-162.  
Ausgehend von eigenen Unterrichtserfahrungen diskutiert der Autor, ob es gerechtfertigt ist, den bilingualen Unterricht in der Bildungspolitik ausschließlich als vorteilhafte, unproblematische Errungenschaft darzustellen. Dabei stellt er einige Aussagen in Frage, die z. T. aufgrund von eingehenden Studien die Vorzüge des bilingualen Unterrichts in den Vordergrund rücken. Er mahnt, die muttersprachliche Terminologiearbeit nicht zu vernachlässigen, und präsentiert vier spielerische Übungen ('Buchstabensalat', Kreuzworträtsel, Wortmemory, Wortpyramide) zur Stärkung der zweisprachigen Terminologekompetenz, die im bilingualen Erdkundeunterricht einer siebten Gymnasialklasse bei der Behandlung des Themenkomplexes *Südeuropa* eingesetzt und erprobt wurden. (ifs)
- Wokusch, Susanne (2005): "Didactique intégrée. Vers une définition." *Babylonia* 4, 14-16.  
Bei ihrer Beschreibung zentraler Konzepte integrativer Sprachendidaktik erläutert die Autorin zunächst Entstehungskontext und -geschichte der integrativen Sprachendidaktik, deren Ziel nicht das Nebeneinander, sondern das fächerübergreifende Miteinander von Mutter- und Fremdsprachenunterricht ist. Im Anschluss daran geht sie auf die theoretischen Grundlagen der integrativen Fremdsprachendidaktik und ihre wichtigsten Merkmale ein. So weist sie beispielsweise darauf hin, dass traditioneller Fremdsprachenunterricht von bilingualem Sachfachunterricht, Austauschprogrammen, fremdsprachlichen Projektarbeiten sowie vorschulischem Fremdsprachenunterricht ergänzt und erweitert wird. (ifs)

- Wolff, Dieter (1997): "Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, 30.01.-01.02.1997. Soest: 50-62.
- Wolff, Dieter (1997): "Content-based bilingual education, or using foreign languages as working languages in the classroom." In: Marsh, David / Marsland, Bruce / Nikula, Tarja (Hrsg.): *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Jyväskylä: The University of Jyväskylä: 51-64.
- Wolff, Dieter (1997): "Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht." *Fremdsprachen lehren und lernen* 26: 167-183.  
Der Beitrag basiert auf der These, dass bilingualer Sachfachunterricht besser geeignet zum Fremdspracherwerb ist als traditioneller Fremdsprachenunterricht, der als spezielles Schulfach organisiert wird. Weiter wird argumentiert, dass sowohl Sprachbewusstheit als auch Sprachlernbewusstheit als wünschenswerte pädagogische Resultate eher in bilinguaem Sachfachunterricht erzielt werden. Für diese Position wird auf Grundlage von neueren pädagogischen Theorien und Forschungen aus der Lernpsychologie argumentiert.
- Wolff, Dieter (2002): "Einige Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht." *Neusprachliche Mitteilungen* 55/2: 66-75.  
Ein festes Curriculum für den bilingualen Sachfachunterricht ist bisher noch nicht etabliert. Es existieren lediglich schulinterne Curricula oder landesinterne Empfehlungen. Mit Blick auf deren Inhalte plädiert der Autor für eine größere Verzahnung von sprachlichen und sachfachlichen Inhalten. Es finden sich Vorschläge für ein integriertes Curriculum, wobei die vier zentralen curricularen Kategorien im Mittelpunkt stehen: Aufgaben und Ziele, inhaltliche Bestimmungen, Lernorganisation und Leistungsbewertung. (ifs)
- Wolff, Dieter (2005): "Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Klassenzimmer. Zum Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts." In: Pürschel, Heiner / Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag. 75-91.
- Wolff, Dieter (2006): "Der bilinguale Sachfachunterricht. Ein neues didaktisches Konzept und sein Mehrwert." In: Scherfer, Peter / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/M.: Lang. 143-156.
- Wolff, Dieter (2009): "Strategien im bilingualen Sachfachunterricht." *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38: 137-157.  
In his contribution the author first discusses the concept of content and language integrated learning (CLIL). He shows that it is a methodological approach which is characterised in particular by the integration of two subjects, a language and a content subject. His focus is on the concept of integration which has not been investigated very thoroughly yet. In the second part the author starts out with a short survey of the present discussion on strategies and then argues that both classroom discourse processes and learning processes are controlled by strategies. The last part of his paper deals with strategies in content and language integrated learning: learning strategies with the help of which the learner controls the learning of the foreign language and the content subject, and discourse strategies used both by teachers and learners to control the process of negotiating meaning. (Verlag, adapt.)
- Wolff, Martina (2007): "Das Lehrwerk im bilingualen Sachfachunterricht Englisch. Vorbild für den Englischunterricht?" In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 65-80.

- Wyss, Heinz (2002): "Sprache als Lerngegenstand und als Medium des Lernens. Spracherwerb und Sprachenlernen im immersiven und bilingualen Unterricht." *Beiträge zur Lehrerbildung* 1: 97-101.
- Zydatiŕ, Wolfgang (2002): "Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 31-61.
- Ausgehend vom bisherigen Selbstverständnis des bilingualen Unterrichts, das durch zwei unterschiedliche aber gleichermaßen unbefriedigende Sichtweisen gekennzeichnet ist, wird ein 'dritter Weg' eines interdependenten Sach- und Sprachlernens gefordert, begründet und in Umrissen skizziert. Unter Bezug auf Vygotskys soziokulturelle Theorie werden die Seinsbegriffe des Alltags und der Wissenschaft sowie die diskursive Basis des Aufbaus schulischen Fachwissens expliziert (mit elementaren Beispielen aus den Naturwissenschaften). An dieser Stelle wird das spezifische Dilemma des bilingualen Unterrichts deutlich, das als das Paradox der doppelten Abstraktion und des doppelten Fokus beschrieben wird. Eine eigenständige Didaktik des bilingualen Unterrichts muss deshalb einerseits eine theoretisch-konzeptionelle Fundierung (insbesondere eine integrierte curriculare Planung) für die verschiedenen, in einer Fremdsprache unterrichteten Sachfächer leisten, und sie muss andererseits die unterschiedlichen Handlungsfelder 'real existierenden' Fachunterrichts in einer Fremdsprache empirisch ausleuchten, um auf diese Weise sowohl die Theorie als auch die Praxis weiter voranzubringen. (Original)
- Zydatiŕ, Wolfgang (2002): "Luftschlösser und Brüche sprachdidaktischen Handelns: ein Plädoyer für den Gegenstandsbezug der Fremd- und Zweitsprachendidaktik." In: Neveling, Christiane (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. 194-213.
- Zydatiŕ, Wolfgang (2003): "*Probing CLIL's black holes*: Die gymnasialen Bildungsgänge im Urteil beteiligter Lehrkräfte." In: Hermes, Liesel / Klippel, Friederike (Hrsg.): *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt. 35-52.
- Anhand der Ergebnisse einer Befragung Berliner bilingualer Lehrerinnen und Lehrer diskutiert der Autor die curricularen und schulorganisatorischen Fragen und Probleme, die BILI SFU in der Schulpraxis mit sich bringt und über die ein Kollegium, das sich zur Einführung von BILI SFU entschließt, entscheiden muss. (S.B.)
- Zydatiŕ, Wolfgang (2004): "Überlegungen zur fächerübergreifenden Evaluation des bilingualen Unterrichts: Textkompetenz als Schlüsselqualifikation fremdsprachigen Sachfachlernens" In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 91-102
- Auf der Grundlage einschlägiger Modellbildungen in der Immersions-, Bilingualismus- und Zweitspracherwerbsforschung wird das Konzept der 'fremdsprachlichen Textkompetenz' als zentrale Schlüsselqualifikation des 'bilingualen' Sachlernens herausgearbeitet, da es der Textgebundenheit des Sachlernens, der Sprachlichkeit des Fachwissens und der Diskursivität des Unterrichts am ehesten gerecht wird. Die Frage, welche Kompetenzen eigentlich in den 'bilingualen' Sachfächern aufzubauen sind, stellt sich demgegenüber als Defizit im Erkenntnisstand der bisher vorliegenden Theorieansätze einer bilingualen Didaktik heraus. Eine kompetenzorientierte Evaluation sollte nicht nur die fachlich-diskursiven Komponenten des Aufbaus neuen Wissens in einer Anwendungssituation abbilden, sondern darüber hinaus Eigenständigkeit und Selbstregulierung des Lernens Raum geben.



Zydati, Wolfgang (2005): "Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34: 156-173.

Zydati, Wolfgang (2006): "Bilingualer Unterricht = höhere Sprachfähigkeit. Konsequenzen für die Bewertungspraxis an deutschen Schulen." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift fr Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr. 373-388.

Zydati, Wolfgang (2007): "Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland. eine Bilanz." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 30-47.

Extensive bilingual courses which have been in existence in Germany for about 35 years now are a genuine grass roots movement, in the sense that the development of the curricular concept was heralded (in its early days) mainly by classroom practitioners. Over the years the approach has seen functional differentiation, e.g. towards bilingual modules or temporary enrichment courses at both the lower and the upper secondary school level. The range of 'bilingual' subjects taught in a foreign language has increased, and there has been a significant shift from French towards English-medium content teaching. Since it is now widely accepted that the subject-matter and the foreign language have a joint curricular role, the concept needs a second theoretical foundation on which to base the various approaches which have sprung up under the term of CLIL (Content and Language Integrated Learning). The article summarizes both the history of the approach in Germany and the parameters requiring further didactic research and development. (Verlag, adapt.)

## **1.4. Didaktische und methodische Konzepte vor dem Hintergrund spezifischer Sachfächer – sprachbergreifend**

### **1.4.1. Erdkunde**

Suhrmller, Gesine (2005): "Spracharbeit im bilingualen Erdkundeunterricht – spracherwebs-theoretisch fundiert und sachfach- sowie fremdsprachendidaktisch perspektiviert." In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehreraus-bildung für den bilingualen Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang.101-110.

Hoffmann, Reinhard (Hrsg.) (2003): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung*. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.

Hoffmann, Reinhard (2004): "Geographie als bilinguales Sachfach: Fachdidaktische Grund-satzberlegungen." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 207-219.

Nachdem sich auf dem Feld des bilingualen Unterrichts in jüngster Vergangenheit eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachen- und Sachfachdidaktiken herausge-bildet hat, kann es nicht verwundern, dass damit die Frage verbunden ist, ob aus dieser gemeinsamen Zuständigkeit heraus nicht auch eine eigenständige Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts etabliert werden muss. Der nachfolgende Beitrag will in diese Diskussion eingreifen und einen Standpunkt verdeutlichen, der sich – ausgehend von grundsätzlichen Ziel- und Aufgabenstellungen des Geographieunterrichts – derartigen kategorischen Forderungen nicht uneingeschränkt anschließen kann. (Original)

Oppermann, Anja (2001): "Bilinguale Module. Eine Alternative zum bilingualen Geographie-unterricht." *Praxis Geographie* 31/4: 43-44.

Lenz, Thomas (2002): "Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidakti-scher Sicht." *Geographie und Schule* 24/137: 2-12.

- Lenz, Thomas (2004): "Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Überschneidungsbereiche des Geographie- und des Fremdsprachenunterrichts. Teil 1. Vorschlag für ein fachübergreifendes Konzept von Content and Language Integrated Learning (CLIL)." *Geographie und Schule* 26/147: 41-45.
- Lenz, Thomas (2004): "Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Überschneidungsbereiche des Geographie- und des Fremdsprachenunterrichts. Teil 2. Vorschlag für ein fachübergreifendes Konzept von Content and Language integrated Learning (CLIL)." *Geographie und Schule* 26/148: 38-45.
- Mentz, Olivier (2001): "Fremdsprachiges Sachlernen als Alternative zum 'bilingualen' Erdkundeunterricht." *Geographie heute*, 22/187: 45.
- Meyer, Christiane (2003): "Bilingualer Unterricht: Anspruch und Wirklichkeit aus Sicht der Geographiedidaktik." In: Hoffmann, Reinhard (Hrsg.): *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung*. 25-44.
- Meyer, Christiane (2001): "Ist das fremdsprachige Sachlernen eine sinnvolle Alternative zum 'bilingualen' Erdkundeunterricht?" *Geographie heute* 22/189: 44.
- Vollmer, Helmut Johannes (2009): "Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielehrern." In: Ditzte, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multilingualität*. Frankfurt/M.: Lang. 165-185.
- Der Beitrag thematisiert die Möglichkeiten und Schwierigkeiten zur Bewertung von schriftlichen Produkten bilingualer wie monolingualer Lerner, die diese im Rahmen eines Tests zur Erfassung ihrer geografischen Fachkompetenz in Reaktion auf offene Aufgabenstellungen erzeugt haben. Diese Schülerprojekte wurden auf der Basis einer holistischen Skala zur Handhabung der für die jeweilige Aufgabenlösung erforderlichen Diskursfunktionen bewertet und analysiert. Ziel war ein Vergleich der fachlichen Kompetenzausprägung bei den beiden Untersuchungsgruppen aus je vier unterschiedlichen Klassen und Schulen in Niedersachsen. Es zeigte sich, dass die Bilingualen durchaus mit den Monolingualen fachlich mithalten können, dass ihr Fachlernen und ihre Fachkompetenz also nicht unter Verwendung einer Fremdsprache als Arbeits- und Denksprache leiden. (Verlag, adapt.)

#### 1.4.2. Geschichte / Politik

- Barricelli, Michele / Schmieder, Ulrich (2009): "Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydatif, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 205-220.
- In einen immer noch viel zu seltenen Dialog zwischen einem Sachfach- und einem Fremdsprachendidaktiker versuchen die Autoren das Für und Wider des bilingualen Unterrichts für diese Fächerkombination ein wenig genauer auszuloten. Die Dramaturgie des Gesprächs ist die, dass die Fragen vornehmlich vom Sprachdidaktiker gestellt werden; während der Geschichtsdidaktiker sich dem Konzept des fremdsprachigen Lernens in diesem Schulfach sich sowohl über grundlegende Positionen und Leitvorstellungen seiner Fachdidaktik als auch über die Bildungsziele dieses Faches zu nähern versucht. (Original)
- Blell, Gabriele / Klose, Dagmar (2002): "Fremdverstehen im Spannungsfeld zwischen Geschichte und Fremdsprachen: Forschungsgegenstand und -methodik." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovation im Fremdsprachenunterricht*. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen. Frankfurt/M.: Lang. 61-72.

- Bosenius, Petra (2007): "Political Education in English – a German and British Perspective." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 133-144.
- Fröhlich, Michael (2004): "Geschichte – History – Histoire – Gistoire? Anmerkungen zum bilingualen Sachfachunterricht." *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3: 171-183  
Der Autor setzt sich mit den Ursprüngen des bilingualen Geschichtsunterrichts aus dem Prozess der deutsch-französischen Annäherung in den 1960er Jahren auseinander. Er rekonstruiert die damalige Intention der Diplomatie zur Schaffung eines europäischen Geschichtsbewusstseins und die Möglichkeit, hiervon ausgehend eine Didaktik des und Forschung über bilingualen Geschichtsunterricht zu entwickeln. (S.B.)
- Gajo, Laurent (2009): "L'enseignement bilingue: les langues dans les disciplines." *Babylonia* 2: 51-54.  
Der Autor legt dar, dass bilingualer Unterricht nicht nur zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in der Zweitsprache beiträgt, wie das allgemein von ihm erwartet wird, sondern mehr leistet: Die komplexe Beziehung zwischen Wissen, das aus der Sprache hervorgeht, und von Wissen, das aus fachlichen Einsichten resultiert, regt die Entwicklung neuartiger didaktischer Ressourcen an. Dadurch entstehe ein Repertoire, das einerseits über einen im engeren Sinne kommunikativen Ansatz hinausgeht und zu dem andererseits aus der Perspektive des Sach-/Fachunterrichts eine erhöhte Aufmerksamkeit und Sorgfalt im Umgang mit der Sprache gehört. Aufgezeichnete Unterrichtssequenzen, hier aus dem Geschichtsunterricht, illustrieren das subtile Wechselspiel zwischen sprachlichen und sachlichen Klärungen bei der Erarbeitung der Materie. (Verlag, adapt.)
- Haupt, Dieter / Biederstädt, Wolfgang (2003): "Geography. Methoden und Medien im bilingualen Geographieunterricht." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen. 46-76.
- Hasberg, Wolfgang (2004): "Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen." *Internationale Schulbuchforschung* 26: 119-139.  
Es handelt sich um die erweiterte Fassung des unten beschriebenen Beitrags zu Bonnet/Breidbach (Hrsg.) (2004). (S.B.)
- Hasberg, Wolfgang (2004): "Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht (?)" In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 221-236.  
Um die Möglichkeiten und Grenzen der bilingualen Einführung in das historische Denken aus der Sicht der Geschichtsdidaktik zu beleuchten, wird zunächst dargelegt, was unter historischem Lernen oder Geschichtsbewusstsein verstanden werden kann, dessen Förderung und Entwicklung als Leitprinzipien historischer Instruktion weitgehend unbestritten sind. Ihren Ausgang nehmen die Überlegungen bei einem Beispiel aus dem muttersprachlichen Geschichtsunterricht, bevor in einem zweiten Abschnitt die Höhen geschichtstheoretischer Gefilde erklommen und in einem dritten die zum bilingualen Geschichtsunterricht bislang erbrachten Forschungsergebnisse und Theorieentwürfe einer Sichtung unterzogen werden. Im Schlussabschnitt werden neuralgische Punkte des bilingualen Geschichtsunterrichts in der Absicht aufgeführt, über sie (Forschungs-)Perspektiven für den in Gang zu setzenden Dialog zu eröffnen. (Original)
- Hasberg, Wolfgang (2007): "Historisches Lernen – bilingual? Vorgaben für den englischsprachigen Geschichtsunterricht kritisch gelesen." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 37-63.
- Hübner, Frauke / Grammes, Tilman / Storck, Andrea (2004): "Bilingualer Politikunterricht:

Bestandsaufnahme, Perspektiven und explorative Analyse eines Unterrichtsdokuments aus der Didaktik der Zeitgeschichte." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 237-249.

Theorien und Lehrplanthemen politischer Bildung bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für die Legitimation bilingualen Sachfachunterrichts (Stichworte: Europa-Bildung, Globalisierung, internationale Beziehungen). An einem explorativen Unterrichtsprotokoll aus einer 10. Klasse eines Gymnasiums werden vier gängige Einwände gegen bilinguales Lernen problematisiert und Lernchancen aufgezeigt, so dass bilingualer Politikunterricht mehr sein kann als funktionalisierendes Fremdsprachenlernen. Abschließend wird als bildungspolitische Perspektive ein Vorschlag zur Schulsprachenpolitik gemacht: eine 'integrierte Mehrsprachigkeit' in der gymnasialen Oberstufe. (Original)

Kollenrott, Anne Ingrid (2005): "Zur Frage der Perspektivik beim interkulturellen Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht." In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht*. Frankfurt: Lang, 51-64.

Kollenrott, Anne Ingrid (2007): "Interkulturelles Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht - eine (prekäre) Vertrauensfrage." In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto, 161-168.

Die Autorin untersucht Probleme des interkulturellen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. Sie konzentriert sich dabei auf das interkulturelle Potential von Aufgabenstellungen, die in Materialien für den Unterricht vorgegeben werden. Von diesen Aufgabenstellungen erwartet sie, dass sie zu einem bewussten und verantwortlichen Umgang mit Perspektiven der anderen anleiten. Sie benennt Defizite bei der Aufgabenstellung und schlägt Verbesserungen vor. (Verlag, adapt.)

Kramsbröckers, Uwe (2002): "Der Mehrwert des bilingualen Unterrichts am Beispiel der Unterrichtseinheit ‚Die Herausforderung des American Dream im 20. Jahrhundert‘ im Grundkurs 12 Geschichte." *Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 64: 34-49.3

Imgrund, Bettina (2008): "Chancen und Gefahren von Wortschatzarbeit im bilingualen Sachfachunterricht : Erfahrungs- und forschungsbasierte Anmerkungen zum Bereich Lexik im bilingualen Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe 1." *Babylonia* 4: 23-27.

Bilingualer Sachfachunterricht gilt heute als eines der wirkungsvollsten Instrumente zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa. So hat auch das Schweizer Gesamtsprachenkonzept von 1998 diese Unterrichtsform in sein Programm aufgenommen. Ziel des Beitrags ist es, den Blick auf das zu lenken, was an weiteren Planungsarbeiten zu tun ist. Dazu werden einerseits aus der Lehrperspektive die didaktisch-methodischen Möglichkeiten illustriert, zum anderen werden aber auch potenzielle Problembereiche durch Forschungen aus der Lernerperspektive eruiert. Beide Male bildet die Wortschatzarbeit den Bezugspunkt. (Verlag, adapt.)

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): "Bilingualer Geschichtsunterricht: Die Perspektive des Sachfaches." *Neusprachliche Mitteilungen* 55/2: 87-96.

Ziel des Beitrages ist es, den bilingualen Geschichtsunterricht als günstiges Feld für die Integration von Sprachen- und Sachfachlernen zu verdeutlichen. Hierzu stellt die Autorin vier Ansatzpunkte vor: 1. Sprache als Medium von Geschichte, 2. Problembewusstsein, 3. Multiperspektivität und 4. Förderung von Lernerautonomie. Zum letzten Punkt finden sich Vorschläge und Arbeitsaufträge zur Unterrichtsreihe 'Voyager autrefois' für die Klasse 9. (ifs)

Pitsch, Karola (2009): "Interaktion und Sprachaneignung im bilingualen/immersiven Geschichtsunterricht: Zum Zusammenhang von Verbalsprache, Körpersprache und

Notationspraktiken." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang, 203-221.

The research presented in the paper proposes the use of an interactional and multimodal perspective to analysing the communicational procedures witnessed in immersive classrooms in which advanced learners study history by using their foreign language. Drawing upon video-recordings from naturally occurring interactions, it examines the ways in which participants solve locally emerging lexical problems and investigates the implications of such problems for the students' self-organised appropriation of the foreign language. The analyses offer insights into both the interrelationship between verbal procedures and the students' note taking practices, and the role of gestural display as a means of explaining unknown lexical items. Methodological consequences for further research as well as implications for an empirically based teacher training are highlighted. (Verlag, adapt.)

Schrader, Heide (2002): "Sehen und Verstehen im bilingualen Geschichtsunterricht" In: Decke-Cornill, Helene / Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt/M.: Lang, 151-165.

Wegner, Anke (2009): "Politische Bildung im bilingualen Unterricht – ein fächerübergreifender Blick auf Schlüsselqualifikationen." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydaitis, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang, 29-40.

Der Beitrag beschäftigt sich mit ausgewählten Aspekten zum Zusammenhang von politischer Bildung und bilinguaem Lehren und Lernen. Dabei wird davon ausgegangen, dass politische Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zu begreifen ist, das einen entscheidenden Beitrag zur didaktisch-methodischen Fundierung bilingualen Lehrens und Lernens zu leisten vermag. Im Vordergrund des Artikels stehen exemplarisch acht Schlüsselqualifikationen, die diesbezüglich sowohl aus fachspezifischer als auch aus fächerübergreifender Sicht relevant sind. (Verlag, adapt.)

Wildhage, Manfred (2003): "History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 77-115.

Wittenbrock, Rolf (1997): "Bilingualer Geschichtsunterricht." In: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung, 563-566.

### 1.4.3. Naturwissenschaftliche Fächer

Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht – Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich.

Der Autor erschließt den naturwissenschaftlichen Lernbereich für den BILI SFU am Beispiel des Fachs Chemie. Aus der Perspektive einer bildungsgangdidaktischen Interpretation des Faches wird ein differenziertes Kompetenzmodell entwickelt. In einer empirischen Studie werden die Bedingungen für den Erwerb von (chemischer) Kompetenz unter den Bedingungen fremdsprachiger Interaktion rekonstruiert. (S.B)

Hefli, Martin A. (2006): "Biology in English – a challenging variety." *Babylonia* 2: 35-37.

Der Autor schildert Erfahrungen, die er mit dem Immersionsunterricht an einer Schweizer Schule gemacht hat. Er geht dabei auf folgende Punkte ein, die für ihn besondere Herausforderungen darstellten: 1. Die Entwicklung der vier Sprachkompetenzen (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) der Lernenden (zwei Schaubilder verdeutlichen, wie viel Zeit jeder dieser vier Bereiche im Unterricht des Lehrers prozentual eingenommen hat); 2. Die

Einbindung der Lernenden; 3. Die Beschaffung von angemessenen Unterrichtsmaterialien; 4. Die Motivierung der Lernenden. (ifs)

Hemmelgarn, Marion (2003): "Bilingualer Biologieunterricht. Ein Forschungsfeld (auch) für die Biologiedidaktik." *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*, IDB 12: 39-62.

Höble, Corinna (2004): "Ethische Herausforderungen in der Biologie." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 253-264.

Ziel des heutigen Biologieunterrichts ist es, sowohl in naturwissenschaftliche als auch in ethische Dimensionen des Denkens und Handelns einzuführen. Am Beispiel des ambivalent zu bewertenden Themas Präimplantationsdiagnostik wird eine Methode vorgestellt, die sich als geeignet erwiesen hat, den verantwortungsbewussten Umgang mit Lebewesen und die moralische Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu stimulieren und zu fördern. (Original)

Höttecke, Dietmar (2004): "Zur pädagogischen Dimension des Physikunterrichts – Was bedeutet Physikverstehen?" In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 265-276.

Der naturwissenschaftliche Unterricht stellt naturwissenschaftsbezogenes Wissen und Fertigkeiten bereit, die zur Deutung der Natur befähigen und im Hinblick auf Berufswahl und -qualifikation bedeutsam sein können. Des Weiteren soll Sensibilität für die Natur wie für die 'Welt' als ganze gefördert werden. Vor dem Hintergrund der in gesellschaftlichen und politischen Diskursen zunehmend bedeutsamen Naturwissenschaften geht es zudem um die Entwicklung von Naturwissenschaftsverständnis. Damit ist eine Bürgerkompetenz angesprochen, nach der man verstehen, einordnen und beurteilen kann, wie und warum Menschen naturwissenschaftliches Wissen produzieren. So betrachtet bedeutet Physikverstehen aber weit mehr als die bloße Aneignung fachspezifischer Begriffe, Konzepte und Methoden, sondern bezieht sich auf Physik als menschliches, gesellschaftliches und historisches Produkt. Mit diesem hermeneutisch geprägten Verstehensbegriff erhält der naturwissenschaftliche Unterricht eine pädagogische Dimension. Aus fachdidaktischer Perspektive wird der Stellenwert der Bilingualität des Unterrichts bezüglich der fachlichen Bildungsziele erörtert. (Original)

Jäger, Hans-Jürgen (2001): "Dringender Appell: Bilingualer Chemieunterricht!" *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule* 50/7, 43-44.

Koch, Angela (2007): "*Concept Mapping* als Erhebungsinstrument von Lernzuwachsen im bilingualen naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht." In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 27). Frankfurt/M.: Lang, 207-218.

In einer *Concept Map* lassen sich mit Hilfe von beschrifteten Pfeilen verschiedene Begriffe zu Aussagen verbinden und komplex miteinander vernetzen. Auf diese Weise können Wissensstrukturen abgebildet und zu Untersuchungszwecken genutzt werden. Mittels dieser Methode wurde das fachliche Lernen im bilingualen Naturwissenschaftsunterricht untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass ein Zuwachs an strukturellem naturwissenschaftlichem Wissen im Laufe zweier Unterrichtseinheiten bei den im Schnitt 10-jährigen SchülerInnen erfolgte.

Kozianka, Sabine; Ewig, Michael (2009): "Materialien für den bilingualen Biologieunterricht: eine Erhebung von Bestand und Bedarf." In: Ditzte, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multilingualität* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 9). Frankfurt /M.: Lang, 135-145.

Bilingualer Biologieunterricht findet in Deutschland an etwa hundert Schulen statt. Der Bedarf an Materialien für diese Unterrichtsform wird bisher kaum mit spezifisch darauf zugeschnittenen Angeboten bedient. Um einen Überblick über derzeit eingesetzte Unterrichtsmaterialien, aber auch über den bestehenden Bedarf zu erhalten, wurde diesbezüglich eine bundesweite Befragung durchgeführt. Die Ergebnisse besagen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte mit dem bestehenden Angebot unzufrieden ist und sich dessen Ausbau wünscht; dass überwiegend fremdsprachige Materialien aus den Ländern der Arbeitssprache eingesetzt, diese aber durchaus kritisch beurteilt werden, dass auch deswegen Materialien selbst erstellt und ausgetauscht werden. (Verlag, adapt.)

Rittersbacher, Christa (2006): "We're doing science. Bilingualer Sachfachunterricht an der Realschule." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 31-35.

Die Autorin berichtet von einem Projekt, in dem sich zwei neunte Klassen der Realschule im Chemiemodul des in Baden-Württemberg neu eingeführten Fächerverbands NWA (Naturwissenschaftliches Arbeiten) parallel mit der Erforschung der Kerze beschäftigten. In einer der Klassen fand die drei Doppelstunden umfassende Unterrichtseinheit in deutscher, in der anderen in englischer Sprache statt. Als Beobachtungsergebnisse hält die Autorin fest, dass die Gruppe mit englischer Unterrichtssprache zwar teilweise etwas langsamer arbeitete, sich dort aber neue Formen der Kooperation entwickelten. Sie schließt daraus, dass das naturwissenschaftliche Arbeiten in der Fremdsprache Anforderungen stellt, die eine verstärkte Bereitschaft zur Kooperation geradezu zwingend notwendig machen. (ifs)

Rittersbacher, Christa (2007): "Zur Eignung der Naturwissenschaften – insbesondere der Chemie – für den bilingualen Unterricht. Die Synergetik sprachlicher und sachfachlicher Phänomene." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 111-125.

After sketching the potentials the bilingual science classroom offers for the realisation of language-related objectives, the article focuses on the concept of bifocal teaching and thereby the realisation of topic-related objectives. In the light of supposedly different functions of language in social sciences as opposed to the natural sciences, language is taken as the constituting medium for the genuine comprehension of science phenomena (i. e. comprehension as opposed to pure knowledge). Three examples in which linguistic phenomena play a crucial role illustrate the added value of bifocal teaching and the possible implications for science education. (Verlag, adapt.)

Schenk, Barbara (2004): "Die gesellschaftliche Dimension des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Beispiel des Chemie- und Physikunterrichts" In: Bonnet, Andreas / Bredt, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 277-288.

Der geringe Stellenwert, der gesellschaftlichen Zusammenhängen der Naturwissenschaften im Unterricht zugemessen wird, wird am Beispiel des Hamburger Rahmenplans für das Unterrichtsfach Chemie erläutert. Obwohl empirisch nachgewiesen ist, dass Schülerinnen und Schüler an gesellschaftlichen Zusammenhängen der Naturwissenschaften Interesse haben und entsprechende Unterrichtsinhalte vermissen, haben die vielfältigen, in den 1980er-Jahren in Westdeutschland entwickelten Unterrichtskonzepte, die fachliche Inhalte im gesellschaftlichen Kontext darstellen, keinen Eingang in die Praxis gefunden. In der TIMMS-Studie (Baumert et al. 2000) wird die mangelhafte Entwicklung der konzeptuellen Dimension fachlicher Kompetenz beschrieben, wohingegen die reflexive Dimension (Einordnung in Sinnzusammenhänge und Entwicklung von Urteilsfähigkeit) weiterhin unbeachtet bleibt. Ein Blick auf die Entwicklungsaufgaben der Kindheit und des Jugendalters lässt vermuten, dass Lernangebote, die gesellschaftliche Zusammenhänge naturwissenschaftlicher Arbeit thematisieren, den Lernenden eine produktive Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften ermöglichen. (Original)

#### 1.4.4. Musik, Kunst und Sport

Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt/M.: Lang.

Die Autorin zieht eine vorläufige Zwischenbilanz der fremdsprachendidaktischen Forschung und Praxis im Hinblick auf den Umgang mit Bild- und Musikkunst im DaF- und anderen Fremdsprachenunterricht. Über die bisher dominierende Anbindung beider Medien an Sprachrezeption und kreative Sprachproduktion hinaus wird auf ihr noch wenig beachtetes intermediales und interkulturelles Potential aufmerksam gemacht. Für beide Medien werden umfangreiche Kataloge von Arbeitsformen und -techniken vorgestellt. Sie sind als Anregung zum Erproben und Ergänzen in unterschiedlichen fremdsprachendidaktischen Kontexten gedacht. In ihrer fächerübergreifenden Zielrichtung gehen sie z. T. über den durch Kunst und Musik erweiterten Fremdsprachenunterricht hinaus und weisen auf einen bilingualen Fachunterricht in beiden Gestaltungsfächern.

Beißwenger, Kirsten (2009): "CLIL in der Musikwissenschaft: Klassische Musik im universitären CLIL-Unterricht auf Deutsch." *Fremdsprache Deutsch*, 40: 49-53.

Im CLILiG-Unterricht (*Content and Language Integrated Learning in German*) an einer japanischen Universität steht die klassische Musik im Mittelpunkt. In dem bilingualen Unterricht wird sie eingesetzt, um Spracherwerbs-, Sprachrezeptions- und Sprachproduktionsprozesse zu fördern. Die Autorin beschreibt die Ziele eines fachwissenschaftlichen CLIL-Unterrichts und das didaktische Herangehen am Beispiel des Seminars "Musik und Reise" mit japanischen DaF-Studierenden.

Bergemann, Stephan (2003): *Perspektiven für die Einbindung des Faches Sport in bilingualen Zweigen an weiterführenden Schulen*. Universität Bochum. Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung. <http://www.fb10.uni-bremen.de/anglistik/bilingual/forschung>

Helms, Dietrich (2004): "Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichts" In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 291-304.

Das Fach Musik, das in den Stundenplänen vieler Schüler/innen im besten Fall einstündig erscheint, in weniger guten, aber häufigen Fällen nur in der Unterstufe unterrichtet oder gar nur noch alternativ zu Kunst angeboten wird, kann es sich nicht leisten, die eigenen Lernziele zugunsten fachfremder zurückzuschrauben. Aus der Sicht der Musik ist zu wünschen, dass das Fremdsprachenlernen erst dann auf den Musikunterricht ausgedehnt wird, wenn eine gemeinsame Basis beider Fächer curricular etabliert ist, die es erlaubt, das Musiklernen auch auf den Fremdsprachenunterricht auszudehnen. Eine solche Basis ergibt sich aus dem Verständnis von (Fremd-)Sprache und den Tönen und Sounds der Musik als Medien. Vorgesprochen wird ein handlungsorientierter Projektunterricht, in dem Kommunikation im sozialen Kontext mit all seinen Medien und Themen geprobt wird. (Original)

Nietsch, Petra / Vollrath, Rolf (2003): "Physical Education. Sprachpotenzial im bilingualen Sportunterricht." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen. 147-169.

Ott, Thomas (2007): "Musik auf Englisch?" In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 81-83.

Rosenbrock, Anja (2009): "Spannungsfelder bilingualen Musikunterrichts." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 9)*. Frankfurt/M.: Lang. 105-120.



Bilingualer Sachfachunterricht ist im Fach Musik noch relativ selten. Dies ist nicht zuletzt auf den institutionellen und didaktischen Status quo zurückzuführen: Zwar gilt das Fach als in besonderem Maße geeignet, doch wirken institutionelle Bedingungen sowie didaktische und inhaltliche Heterogenität einer breiten Einführung bilingualen Musikunterrichts entgegen. Probleme und Chancen werden hier aus Sicht der Fachdidaktik gegeneinander abgewogen. (Verlag, adapt.)

Rymarczyk, Jutta (2005): "To Nail One's Colours to the Mast. Ein klares Ja zum bilingualen Kunstunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 14-21.

Schülerinnen und Schüler sollen auch in der Fremdsprache ihre Wahrnehmungen, Gefühle und Reaktionen auf Bilder mitteilen können und die Kompetenz der *visual literacy* entwickeln. Die Autorin präsentiert neben didaktischen Argumenten für den bilingualen Kunstunterricht auch forschungsrelevante Fragestellungen zum bilingualen Lernen und Lehren allgemein. Es wird eine Unterrichtsreihe für das fünfte/sechste Schuljahr zum Thema "Farbtheorie und Farbkontraste" vorgestellt. Sie bezieht sich auf Materialien, die auf einer zum Heft erhältlichen Begleit-CD enthalten und teilweise als Vorlagen abgedruckt sind. (ifs)

Stiller, Jürgen (2004): "Kunstunterricht bilingual – Chancen ästhetischen Lernens." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 305-317.

Vor dem Hintergrund, dass Kunst als bilinguales 'Sachfach' im Augenblick erst geringe Bedeutung besitzt, entwickelt dieser kurze Beitrag exemplarische Handlungsoptionen, die für einen stärkeren Kunst-Anteil argumentieren. Ausgehend von Werkbeispielen des britischen Künstlers Peter Greenaway werden konkrete Unterrichtsansätze und deren Besonderheiten aus Sicht des Faches Kunst vorgestellt. Den Abschluss des Beitrags bildet das aus den vorher entwickelten Beispielen gezogene Fazit. Es akzentuiert das sinnstiftende, ebenso sprach- wie kulturbildende Potenzial des 'Sachfaches' Kunst als bilinguales Unterrichtsfach und versteht die Integration der Fremdsprache (Englisch) als Chance zur Konstruktion eines polyvalenten Lernraums. (Original, adapt.)

Schmidt-Millard, Torsten (2004): "Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Sportunterrichts." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 319-330.

Die Auseinandersetzung mit Fragen des bilingualen Sportunterrichts steht in der Sportdidaktik noch aus. Deshalb versteht sich der Beitrag als grundsätzliche Vorüberlegungen. Die Sportpädagogik wie auch die Sportdidaktik seit Mitte der 90er-Jahre haben sich darum bemüht, eine neue Legitimationsgrundlage für das schulische Fach Sport zu gewinnen, und dass sich damit auch einschneidende Veränderungen im Blick auf didaktische und methodische Verfahrensweisen ergeben haben. Von hier aus wird nach den Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Sportunterrichts gefragt. (Original, adapt.)

#### 1.4.5. Sonstige

Braasch, Thilo; Appel, Joachim (2003): "Technik auf Englisch – Bilingualer Sachfachunterricht in einer Hauptschulklasse." (2003) *Englisch* 38/2: 49-54.

Die Autoren plädieren für einen zweisprachigen Sachfachunterricht nicht nur in Gymnasien und (teilweise) Realschulen, sondern auch in Hauptschulen. Besonders das Fach Technik bietet sich an. Das Lehrwerk "Let's go" gibt verschiedene Anleitungen für Werkarbeiten, welche man im Technikunterricht ausführen könnte. Die Autoren gehen besonders auf die Wortschatzarbeit ein, die im Falle des bilingualen Sachfachunterrichts über das gängige Hauptschulniveau hinausgehen müsste. Sie kommen zu dem Schluss, dass ein

einsprachig englisch durchgeführter Unterricht nicht umzusetzen ist, ebensowenig wie eine in Gymnasien angestrebte muttersprachenähnliche Kompetenz, dass die Hauptschüler aber dennoch einiges aus solch einem Unterricht mitnehmen könnten. (ifs)

Wedel, Heike (2009): "Darstellendes Spiel auf Englisch? – Vorüberlegungen zu einer Konzeption für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydaniß, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 193-204.

Darstellendes Spiel (DS) gehört nicht zu den typischen bilingualen Fächern, was verwundert, besteht doch traditionell eine hohe Affinität zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem Theaterspielen. Es existiert bislang keine systematische Darstellung eines bilingualen Unterrichts DS. Im Beitrag wird dargestellt, was das Fach Darstellendes Spiel auszeichnet und welche Kompetenzen in diesem Fach von den Schülerinnen und Schülern erworben werden. Danach wird die Rolle der Sprache im bilingualen Sachfachunterricht DS analysiert und es wird herausgearbeitet, wie die Fremdsprache den theaterspezifischen Kompetenzerwerb beeinflusst. Im Anschluss daran werden Schlussfolgerungen gezogen, die sich aus der vorliegenden Bestandsaufnahme für das Unterrichtskonzept eines bilingualen Sachfachunterrichts DS ergeben. (Verlag, adapt.)

### 1.5. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)

Dollenmayer, David / Even, Susanne (2005): "Mensch, be careful! Bilinguale Jugendliteratur für fortgeschrittene Anfänger." *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 38/1: 9-18.

For a third-semester German course at Worcester Polytechnic Institute, the bilingual novel "*Mensch, be careful!*" was the primary reading. Narrated alternately in German and English, this young adult *Krimi* enabled an authentic, substantial, and enjoyable reading experience. Guessing meaning from context was easier than in a monolingual text. Students' language learning awareness was heightened by exploiting, not suppressing, their first language. *Landeskunde* was intensive rather than extensive; the novel's East Frisian setting showed a Germany often neglected in favor of Berlin or Bavaria. The two central characters – Irish and German – reflect contemporary EU reality: intercultural speakers negotiating meaning across linguistic and cultural borders. (Verlag, adapt.)

Habekost, Achim (2004): "Deutscher Fachunterricht im Fach Chemie." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 51/3: 203-211.

Nachdem der Beitrag kommunikative Aspekte des Fremdsprachenunterrichts/DF-Unterrichts vorstellt und grundlegende Forderungen an diesen stellt, führt der Autor in die Didaktik und in die Methodik des DF-Unterrichts ein. Der Beitrag definiert den Begriff des DF-Unterrichts und verweist dabei auf die Problematik, fachwissenschaftliche Kompetenzen mit fremdsprachlichen Kompetenzen speziell im Chemieunterricht zu verbinden. Dabei geht der Autor insbesondere auf eine didaktisch-methodische Analyse der Verwendung der Fremdsprache im fremdsprachlichen Chemieunterricht ein, indem er Überlegungen zu dessen Planung und Durchführung anstellt. Der Beitrag endet mit einem Stundenraster unter DFU-Bedingungen, das insbesondere Planungskriterien für einen erfolgreichen DF-Unterricht vorstellt. (ifs)

Kruczinna, Rolf (2004): "Fachlehrer und Sprachlehrer in einem. Zur Ausbildung von Lehrkräften für den Deutschsprachigen Fachunterricht – ein Bericht aus der Praxis." *Fremdsprache Deutsch* 30: 45-50.

Der Autor berichtet sowohl über die Vorbereitung und Fortbildung für Lehrkräfte aus Deutschland, die im Ausland unterrichten, als auch über Modellprojekte der Lehrerfortbildung, in denen einheimische Fachlehrer dazu qualifiziert werden, ein Sachfach

deutschsprachig zu unterrichten. (ifs)

Kruczinna, Rolf / Végvári, Ágnes (2006): "Fach – Sprache – Kompetenzen. Stationenlernen im deutschsprachigen Fachunterricht." *Fremdsprache Deutsch* 35: 56-59.

Der Beitrag präsentiert einen Unterrichtsvorschlag für einen zweistündigen Lernzirkel mit 16- bis 17-jährigen Lernenden, der für den deutschsprachigen Unterricht im Fach Chemie konzipiert wurde. Die Autoren erläutern einleitend, welche Vorteile der bilinguale Fachunterricht in Kombination mit dem Stationenlernen bietet. Zum Beispiel messen sie der praktischen Anwendung der Fremdsprache bei der Erarbeitung des naturwissenschaftlichen Themas eine große Bedeutung bei. Anschließend werden die Aufgabenstellungen der fünf Stationen vorgestellt, an denen sich die Lernenden mit der Eiweißdenaturierung beschäftigen. Dabei lesen sie Fachtexte in der Fremdsprache und fassen die Kernaussagen zusammen. Sie erstellen u.a. eine Versuchsbeschreibung für ein durchgeführtes Experiment und üben ihr Hörverstehen, indem sie Fragen zu einem Fachvortrag beantworten, der auf Kassette gesprochen wurde. Die Ergebnisse werden abschließend präsentiert.

Leisen, Josef (Hrsg.) (2000): *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Unter Mitarbeit von Rolf Bennung. Bonn: Varus.

Die Loseblattsammlung wird laufend erweitert und bietet ein umfangreiches Repertoire zur methodischen Unterstützung fremdsprachlichen Lernens in nahezu allen allgemeinbildenden Fächern. Entwickelt für die Arbeit an Deutschen Schulen im Ausland, lassen sich die Anregungen jedoch sehr leicht für jede andere Arbeitssprache adaptieren. Das Einführungskapitel 'Fach und Sprache' stellt Überlegungen zu Bedeutung unterschiedlicher Sprachebenen und -formen im Sachfachunterricht an. (S.B.)

Leisen, Josef (2001): "Methodenhandbuch Deutschsprachiger Fachunterricht" In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 58. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). 473-495.

Leisen, Josef (2001): "Methoden des Lehrens und Lernens im Deutschsprachigen Fachunterricht" In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 58. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). 406-419.

Leisen, Josef (2004): "Der Deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven." *Fremdsprache Deutsch* 30: 7-14.

Im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) ist Deutsch die Sprache des Unterrichts und des Lernens; es ist die Sprache der Arbeit an der Schule und die Sprache der Erarbeitung von Wissen und Können. Wie stellt sich dieser Sachverhalt aus der Sicht der Betroffenen dar? Folgenden Fragen wird nachgegangen: – Wie stellt sich der Deutschsprachige Fachunterricht für die Lernenden dar? – Wie stellt er sich für die Lehrkraft dar? – Wie stellt er sich aus der Sicht der Fach- und Sprachdidaktik dar? – Lohnt sich der Deutschsprachige Fachunterricht überhaupt? (Verlag)

Leisen, Josef (2004): "Konkret – symbolisch – abstrakt. Der Wechsel der Darstellungsformen, eine wichtige Strategie im Deutschsprachigen Fachunterricht." *Fremdsprache Deutsch* 30: 15-21.

Für den Einsatz verschiedener Darstellungsformen im Fachunterricht sprechen fachliche, didaktische, methodische, lernpsychologische und pädagogische Gründe. Der Beitrag bietet eine systematische Zusammenstellung, die verdeutlichen soll, dass die verschiedenen Darstellungsformen, auch Symbolisierungsformen genannt, auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus liegen. Der Wechsel der Darstellungsformen kann aber auch eine wichtige Rolle beim Umgang mit Texten spielen: Man gibt den Schülern einen Text 1, den sie in der Bearbeitung in eine andere Darstellungsform überführen sollen. Anschließend erstellen sie mit Hilfe dieser neuen Darstellungsform einen eigenen Text 2, ohne dabei auf den Text 1 zurückzugreifen. (ifs)

- Leisen, Josef (2004): "Methoden-Werkzeuge im Deutschsprachigen Fachunterricht. Von 'Archiven', 'Expertenkongressen' und vielen anderen." *Fremdsprache Deutsch* 30: 22-44.  
Fremdsprachenlehrer kennen und benutzen viele Methoden im Sprachunterricht. Wenn es im Deutschsprachigen Fachunterricht darum geht, Fachinhalte in und mit einer Fremdsprache zu erlernen, dann ist es sinnvoll, bewährte Methoden des Sprachunterrichts auch im bilingualen Sachfachunterricht bzw. im Deutschsprachigen Fachunterricht anzuwenden. Dabei gibt es immer den fachlichen und den sprachlichen Blick. In dem Beitrag werden zunächst Sinn und Nutzen von Methoden-Werkzeugen im Deutschsprachigen Fachunterricht erläutert. Im Anschluss daran werden einige Methoden-Werkzeuge ausführlich beschrieben. Im darauf folgenden 'Steckbrief' werden weitere Methoden-Werkzeuge kurz vorgestellt. (Verlag, adapt.)
- Leisen, Josef (2005): "DFU ist Überall. Standardsituationen des DFU." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 52/1: 48-52.  
Dadurch, dass im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) das Lernen von Fachinhalten mit dem Lernen einer Fremdsprache und dem Lernen allgemein von Sprache (z.B. von fachwissenschaftlichem Vokabular) zusammenfällt, ergeben sich dieser Form von Unterricht eigene Problemstellungen. Der Beitrag bietet eine Tabelle mit Vorschlägen für die methodische Gestaltung von DFU, die helfen sollen, diesen Problemen konstruktiv zu begegnen. Beispiele für solche 'Methoden-Werkzeuge' sind *Wortlisten*, *Satzmuster*, *Memory* oder *Lehrerkarussell*. (ifs)
- Quartapelle, Franca (2004): "Was Sie schon immer wissen wollten: Deutschsprachiger Fachunterricht im Kreuzverhör." *Fremdsprache Deutsch* 30: 58-61.  
Die Autorin stellt Fragen zum Deutschsprachigen Fachunterricht (z.B. In welchen Schulstufen kann Deutschsprachiger Fachunterricht eingeführt werden? Liegt das Schwergewicht mehr auf der Sprache oder mehr auf den Fachinhalten?) und beantwortet sie aus der Sicht ihrer Erfahrungen in Italien. Sie stellt die These auf, dass der bilinguale Sachfachunterricht den Übergang vom expliziten Lernen einer Sprache zum impliziten Lernen gestattet. Dabei werden kognitive Verfahren inhaltsbezogen aktiviert und schlagen sich im Spracherwerb nieder. (ifs)
- Ricci Garotti, Federica (2005): "Didaktische Schwerpunkte in CLIL am Beispiel eines Philosophiemoduls auf Deutsch." *dafwerkstatt* 3/5: 53-69.  
Die Autorin erläutert Planung und Verlauf eines 40-stündigen Unterrichtsprojekts zum Thema "Nietzsche und die Krise des Modernen im europäischen Denken", das sie in einer fünften Klasse des sprachlichen Zweigs eines Gymnasiums in der Provinz Trento/Trient durchgeführt hat, in der die Hälfte der Schülerinnen sich auf dem Sprachniveau B1 des *Europäischen Referenzrahmens* befanden. Ziel war die Bestätigung folgender methodischer Schwerpunkte, die einer Theorie des CLIL-Unterrichts (*Content and Language Integrated Learning*) zugeordnet werden: die Integration von fachlichem und sprachlichem Lernen; die Motivation der Lernenden der deutschen Sprache und Kultur gegenüber; das Wachstum mehrwertiger Lernerkompetenzen. (ifs)
- Takala, Annika (2006): "Singend Wortschatz lernen. Deutsche Klassen in der Tammela Schule." *Frühes Deutsch* 15/9: 18-20.
- Trapp, Siegfried (2003): "Betreff: Deutschsprachiger Fachunterricht." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 50/3: 182-187.  
Der Autor diskutiert zunächst, welche zeitliche Reihenfolge sich für die Vermittlung von Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Musik, Kunst, Geographie und Geschichte im Rahmen des deutschsprachigen Fachunterrichts anbietet, wobei er sich auf die jeweils unterschiedlich hohen Anforderungen an die Sprachkompetenz stützt. Er geht dann auf mögliche Vor- und Nachteile des DFU ein und gibt in diesem Zusammenhang Anregungen

für sprachliche Vereinfachungen und Visualisierungen fachsprachlicher Inhalte. Am Beispiel der DS La Paz konkretisiert er die zentrale Bedeutung des DFU für den Fortbestand deutscher Auslandsschulen und berichtet abschließend über die mühevoll organisierte Erfahrungsaustauschs zwischen DFU-Fachleitern im (mittel)amerikanischen Raum. (ifs)

Wider, Martina (2006): "Zweisprachiger Sachfachunterricht an Mittelschulen – Problemfelder." *Babylonia* 2: 33-34.

Die Autorin reflektiert ihre langjährigen Erfahrungen als Biologielehrerin im Immersionsunterricht in Deutsch mit französischsprachigen Kindern der 6.-9. Klasse.

## 1.6. CLIL und die europäische Perspektive

Abuja, Gunther (Hrsg.) (1998): *Englisch als Arbeitssprache: Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung*. Berichte Reihe III, Nummer 4. Graz: ZSE III.

Bach, Gerhard (2002): "Europeans and languages: assessing the multilingual divide." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Wholeheartedly English: A life of learning*. Festschrift für Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen. 35-50.

Bach, Gerhard (2004): "Europeans and Languages in the new millennium: the rocky road to multilingualism and 'European Competence'." In: Holtzer, Gisèle (Hrsg.): *Voies vers le plurilinguisme*. Besançon: Presses Universitaires de Franche Comté: 43-62.

Bach, Gerhard (2007). "Multiliteralität und der europäische Bildungsauftrag." In: Elsner, Daniela / Küster, Lutz / Viebrock, Britta (Hrsg.), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: das Leitziel 'Multiliteralität'*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 31). Frankfurt/M.: Lang. 23-34.

Bach, Gerhard / Breidbach, Stephan (2009): "Fremdsprachenkompetenz in der mehrsprachigen Wissensgesellschaft." In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke. 280-303.

Barbero, Teresina (2007): "CLIL in scientific fields. From teaching language to learning activities." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 287-298.

Björklund, Siv (1998): "Development of second language lexicon and teacher work in immersion." In: Arnau, Joaquim / Artigal, Josep M. (Hrsg.): *Els Programes d'Immersion: Una Perspectiva Europea – Immersion Programs: A European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona: 115-126.

Bowering, Margaret (2007): "The language of a science classroom for limited English proficiency learners." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 25-49.

Buchholz, Barbara (2007): "Reframing young learners' classroom discourse structure as a preliminary requirement for a CLIL-based ELT approach. An action research project on conversational language learning for primary students." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 51-77.

Chopey-Paquet, Mary / Amory-Bya, Nicole (2007): "'Mission CLIL-possible'. The quest to generate and support good CLIL practice in francophone Belgian state comprehensive catholic secondary schools." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 79-90.

Coonan, Carmel Mary (2007): "How are students engaged in subject learning through the foreign language? Activities for learning in a CLIL environment." In: Marsh, David /

- Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 153-169.
- Costa, Francesca / Mariani, Manuela Maya (2007): "Drama and CLIL." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 299-308.
- Coyle, Do (2005): "CLIL Activity in the UK." In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Narr. 77-88.
- Coyle, Do (2007): "The CLIL quality challenge." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 47-58.
- Dafouz, Emma / Núñez, Begoña / Sancho, Carmen / Foran, Diana (2007): "Integrating CLIL at the tertiary level. Teachers' and students' reactions." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 91-101.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007): "Academic language functions in a CLIL environment." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 201-209.
- Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.) (2007): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang.
- Dröber, Erich (2007): "Englisch ist tot! Es lebe Englisch! Zur Situation des Englischen an der Hochschule heute." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2: 55-57.  
Mit Blick auf die Geschichte des Lateinischen prognostiziert der Autor, dass das Englische in den kommenden Jahrhunderten zu verschiedenen Einzelsprachen zerfallen und einer neuen Lingua franca weichen wird. – Der Autor beschreibt das Konzept von CLIL, das die Vermittlung der Inhalte eines Sachfachs in englischer Sprache vorsieht, und skizziert die Schwachstellen und Probleme, die die gegenwärtige Diskussion und die ersten Unterrichtserfahrungen aufgezeigt haben.
- Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs (Hrsg.) (1997): *Report on the Conference on European Networks in Bilingual Education*. Alkmaar.
- Foran-Storer, Diana (2007): "Teaching technical English at the tertiary and professional level. Content-based cooperative learning under the CLIL umbrella." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 309-317.
- Frigols Martin, María Jesús / Marsh, David / Naysmith, John (2007): "Competence-building for teachers of CLIL. Vocational education." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 33-45.
- Fruhauf, Gianna/Coyle, Do/Christ, Ingeborg (Hrsg.) (1996): *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern: Praxis und Perspektiven bilingualen Lehrens und Lernens in Europa*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Gierlinger, Erwin M. (2007): "The three pillars of modular CLIL. Findings from an Austrian research project." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 211-226.
- Gierlinger, Erwin M. (2007): "Modular CLIL in lower secondary education. Some insights from a research project in Austria." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 79-118.
- Guazzieri, Annavaleria (2007): "Participation in CLIL. Cooperative learning in CLIL." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 171-184.

- Haataja, Kim (2007): "Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen 'Mehrsprachenerwerbs'." *Frühes Deutsch* 16/11: 4-10.  
 Der Autor behandelt in seinem Beitrag den Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL bzw. *Content and Language Integrated Learning*). Zunächst thematisiert er die schulische Fremdspracherziehung im Hinblick auf die aktuelle europäische Bildungspolitik, wobei einerseits auf kommunikative Fertigkeiten fokussiert wird, andererseits Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewinnt. Nach einer Darstellung der Profile des integrierten Sprach- und Fachlernens und einer historischen Einordnung seiner Entstehung kommt er auf verschiedene Varianten des CLIL zu sprechen, den Ansatz des CLIL-LOTE (*Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English*) und des CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) sowie des CLILiG im Bereich der frühen (vor-)schulischen Spracherziehung.
- Hondris, George / Vlahavas, Ioannis / Demetriadis, Stavros (2007): "Negotiation of meaning and digital textbooks in the CLIL classroom." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 319-330.
- Järvinen, Heini-Marja (2007): "Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL)." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 253-260.
- Kupetz, Rita (2007): "Videografische und diskursanalytische Betrachtungen von/zu Content and Language Integrated Learning (CLIL)." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 76-94.  
 The paper reports on the approach of the English Department of the Leibniz University Hanover to Content and Language Integrated Learning (CLIL) in teacher education, where it features in a module on bilingual learning and teaching in the MEd. Videography in general and working with case studies constructed around recorded CLIL lessons and Discourse Analysis are discussed as rich learning environments and tools for student teachers of develop a reflective approach towards teaching practice, to construct knowledge about CLIL and to develop principles of CLIL. The examples discussed are from teaching geography, biology and history in English. (Verlag, adapt.)
- Langé, Gisella (2007): "Postscript to CLIL 2006 and future action." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 351-354.
- Llinares, Ana / Dafouz, Emma / Whittaker, Rachel (2007): "A linguistic analysis of compositions written by Spanish learners of social sciences in CLIL contexts." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 227-236.
- Lochtman, Katja (2007): "Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht. Ein Vergleich." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 119-138.
- Lorenzo, Francisco (2007): "The interface of language and content in CLIL courses – Implications for curriculum organization in a European context." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 261-269.
- Marsh, David (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Authored and edited by David Marsh. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david\\_marsh-report.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marsh-report.pdf)  
 Verschiedene Beiträge beleuchten die Geschichte von CLIL, sprachen- und bildungspolitische Hintergründe, sozial- und integrationspolitische Zielsetzungen sowie CLIL-Modelle in Ländern der EU und einigen Beitrittsländern. (S. B.)

- Marsh, David / Marsland, Bruce (Hrsg.) (1999): *Content and Language Integrated Learning: CLIL Initiatives for the Millenium*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, David / Marsland, Bruce / Maljers, Aanne (Hrsg.) (1999): *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.) (2007): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang.
- Mehisto, Peeter (2007): "What a school needs to consider before launching a CLIL programme. The Estonian experience." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 61-77.
- Mewald, Claudia (2007): "A comparison of oral foreign language performance of learners in CLIL and in mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 139-177.
- Nikula, Tarja / Marsh, David (1998): "Terminological considerations regarding content and language integrated learning." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67: 13-18.  
Die Autoren schlagen den Gebrauch von *content and language integrated learning* als Oberbegriff vor, um einen allgemeinpädagogischen Ansatz zu beschreiben, der mehrere methodische Optionen offen lässt. Angesichts des verstärkten Interesses an diesem Bereich, das vor allem auf die europäische Einigung zurückzuführen ist, sollten die Beobachtungen über den Einsatz der verschiedenen Methoden beim Unterrichten des nicht sprachbezogenen Stoffes in der Fremdsprache gesammelt sowie die verschiedenen Facetten der in unterschiedlicher pädagogischer Umgebung verwendeten Modelle geprüft werden. In jedem Fall muss eine gemeinsame Basis über die verwendeten Fachbegriffe gefunden werden, damit der Dialog zwischen praktizierenden Lehrern, Forschern und Verwaltungsfachleuten erleichtert wird. Da die Verbreitung dieser Methoden von interdisziplinären Interessen – vor allem denen zwischen Sprachlehrern und Lehrern anderer Fächer – abhängt, muss man sich der Gefahr bewusst sein, dass die professionellen Interessen durch terminologische Unschärfen eher behindert als befördert werden.
- Nikula, Tarja (2007): "The IRF pattern and space for interaction. Comparing CLIL and EFL classrooms." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 179-204.
- Rottmann, Birte (2007): "Sports in English – Learning opportunities through CLIL in physical education." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 205-225.
- Serragiotto, Graziano (2007): "Assessment and evaluation in CLIL." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 271-283.
- Siek-Piskozub, Teresa / Wach, Aleksandra / Raulinajtys, Anna (2008): "Research on foreign language teaching in Poland 2000-2006." *Language Teaching* 41: 57-92.  
The authors present an overview of research on foreign language (FL) teaching published by Polish researchers in the years of 2000-2006. They begin with an outline of the history and the current sociopolitical situation of FL teaching in Poland (...). The analysis of bilingual programmes and multilingual competence is discussed in 'Bilingual education and multilingualism', the process of learning different aspects of language competence is explored in 'FL learning and second language acquisition', and cultural issues under a separate heading, 'Cultural awareness'. (...) Finally, in 'Teacher education', the authors report on studies related to FL teacher development. (Verlag, adapt.)



- Smit, Ute (2007): "ELF (English as a lingua franca) as medium of instruction – interactional repair in international hotel management education" In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 227-252.
- Sylvén, Liss Kerstin (2007): "Swedish CLIL students' extracurricular contact with English and its relation to classroom activities." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 237-250.
- Van de Craen, Piet (2007): "An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 253-274.
- Van de Craen, Piet / Ceuleers, Evy / Lochtman, Katja / Allain, Laure / Mondt, Katrien (2007): "An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 253-274.
- Van de Craen, Piet / Ceuleers, Evy / Mondt, Katrien (2007): "Cognitive development and bilingualism in primary schools. Teaching maths in a CLIL environment." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 185-200.
- Vollmer, Helmut J. (1999): "Priorities for developing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe after 2000: From bilingualism to multilingualism." In: Marsh, David / Marsland, Bruce (Hrsg.): 118-121.
- Wiesemes, Rolf (2007): "Developing an expanded methodology for CLIL classroom research: CLIL classroom case studies." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 145-152.
- Wiesemes, Rolf (2007): "Developing a methodology for CLIL classroom research. A case study of a CLIL classroom where the Holocaust is taught." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 275-289.
- Wolff, Dieter (1999): "Languages across the curriculum: A way to promote multilingualism in Europe." In: Marsh, David / Marsland, Bruce / Maljers, Anne (Hrsg.): *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä: 20-35.
- Wolff, Dieter (2002): "Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Ein Überblick." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 7-13.  
Der Beitrag befasst sich mit CLIL in Europa, einem Lehrprogramm, welches manche Sachfächer an Schulen in einer anderen als der Landessprache anbietet. Der Autor zeigt, welche Sprachen außerhalb der Landessprache in welchen europäischen Ländern für den Sachfachunterricht bevorzugt eingesetzt werden. Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt, der an 1800 Schulen in ganz Europa verschickt wurde, welche bilingualen Sachfachunterricht im Lehrprogramm haben. Die verschiedensten Schulformen und Schulstufen von der Grundschule bis zur Berufsschule wurden hierbei berücksichtigt. (ifs)
- Wolff, Dieter (2010): "Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 4. Verbesserte und erweiterte Aufl. Frankfurt/M.: Lang. 159-172.
- Wolff, Dieter (2007): "CLIL. Bridging the gap between school and working life." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt/M.: Lang. 15-25.

Wolff, Dieter (2007): "Bilingualer Sachfachunterricht in Europa. Versuch eines systematischen Überblicks." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 13-29.

Content and language integrated learning (CLIL) has become enormously popular in Europe during the last decade. Whereas in the middle of the 1990s CLIL was looked upon as something almost exotic, nowadays this new integrated pedagogical approach has been implemented in almost all countries of the European Union and in other European countries as well. My survey is based on a number of recent reports, two of which were published only a short time ago by the European Commission and the Council of Europe. The following aspects will be discussed: the countries in which CLIL has been implemented, organisational and administrative aspects of CLIL, aims, contents, methodology, assessment, teacher training and problems related to this new approach, and the new lifelong learning programme (LLP) of the European Commission and what it has to offer to promote CLIL. (Verlag, adapt.)

Ziegelwagner, Monika (2007): "Chancen und Probleme des CLIL-Geschichtsunterrichts. Sichtweisen aus der LehrerInnen-Praxis." In: Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (Hrsg.): *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt/M.: Lang. 291-325.

## 2. Bilingualer Unterricht in Deutschland

Bebermeier, Hans (1996): "Für ein erweitertes Sprache(n)lernen an Hauptschulen." *Neue deutsche Schule* 48/6-7: 50-51.

Bergner, Johannes (1996): "Bilingualer Unterricht an Realschulen – ein Erfahrungsbericht." *Schulintern* 4: 9-10.

Biederstädt, Wolfgang / Glaap, Albert-Reiner (1996): "Schulversuch Bilinguale Realschulen in Nordrhein-Westfalen: Englisch." *Schulverwaltung*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 7/10: 298-301.

Seit 1989/90 wird in Nordrhein-Westfalen ein Schulversuch 'Bilinguale Realschulen' durchgeführt. Dieser Beitrag erläutert die Ziele, Eckdaten und Bedingungen dieses Versuchs und berichtet umrisshaft über die bisherigen Erfahrungen.

Biermann, Joachim (2008): "Bilingualität im Unterricht: Erfahrungen aus der Praxis." *Schulmanagement*, 39 / 4: 15-18.

Der Autor beschreibt zum einen die staatlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung von bilinguaem Unterricht in Niedersachsen, wobei er feststellt, dass die schulische Organisation durch die geringe Zahl qualifizierter Lehrkräfte, durch die Uneinheitlichkeit des gesetzlichen Rahmens und durch ein unterentwickeltes Fortbildungsnetzwerk für Lehrer erschwert wird. Zum anderen berichtet der Autor aus der Praxis eines niedersächsischen Gymnasiums. Er führt aus, dass die Einführung der Profileroberstufe und die Aufhebung der Orientierungsstufe zum Schuljahr 2004/05 zu erheblichen Problemen bei der Abwicklung des bilingualen Unterrichtsangebots führten, dass das Ziel eines sprachlichen Kompetenzzuwachses durch Anpassungen innerhalb der Schulorganisation aber dennoch erreicht werden konnte.

Bludau, Michael (1996): "Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland." *Neusprachliche Mitteilungen* 49/4: 208-215.

Der Beitrag stellt eine Bestandsaufnahme der Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland bis zum Schuljahr 1995/96 dar. Anhand der Auswertung eines Fragebogens, der im Frühjahr 1996 von der Verlagsredaktion an die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer verschickt wurde, werden u. a. folgende Fragen abgehandelt: Wo wird bilingualer Unterricht angeboten? Wie kann er organisiert werden? Welche Sprachen werden in das Angebot einbezogen? Welche didaktisch-methodischen Gestaltungen des bilingualen

Unterrichts gibt es? Welche Konsequenzen hat die Ausweitung des bilingualen Unterrichts für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung? Die Bibliographie zum Artikel enthält u. a. Veröffentlichungen einiger Länderministerien zum Thema.

Bogenschneider, Karl-Günther / Bogh Hattesen, Anni (1997): "Deutsch oder Dänisch – eine oder zwei Basissprachen? Zur sprachlichen Arbeit an den Schulen der dänischen Volksgruppe in Deutschland." *Neusprachliche Mitteilungen* 50/3: 143-151.

Der Artikel beschreibt die Situation an Schulen der dänischen Volksgruppe in Schleswig-Holstein. Das Schulsystem lehnt sich an das dänische an, entspricht aber gleichzeitig auch dem Rahmenplan des Bundeslandes. Die dänische Kultur und Sprache sollen vermittelt, gleichzeitig die Schüler aber auch als Staatsbürger der Bundesrepublik erzogen werden. Der Artikel beleuchtet die sprachliche Ausgangssituation, das Schulwesen der Region südlich und nördlich der Grenze und berichtet von einem Kooperationsprojekt deutscher und dänischer Schulen im Grenzgebiet. Der Autor unterstreicht die Attraktivität der untersuchten Unterrichtsform, besonders mit Blick auf die Schwierigkeiten, die sich in anderen Grenzgebieten Norddeutschlands für den Unterricht in der jeweiligen Nachbarsprache zeigen.

Christ, Ingeborg (1996): "Bilingual teaching and learning in Germany." In: Fruhauf, Gianna / Coyle, Do / Christ, Ingeborg (Hrsg.): *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs: 81-100.

Christ, Ingeborg (1996): "Ein Vierteljahrhundert bilinguale Bildungsgänge." *Neusprachliche Mitteilungen* 49/4: 216-220.

Der Artikel geht auf einige zentrale Fragestellungen im Rahmen der Diskussion um den bilingualen Unterricht in Deutschland ein. Zunächst wird eine Begriffsdefinition bzw. -abgrenzung der Termini bilingual/zweisprachig gegeben. Weiter wird den Fragen nachgegangen, welche Sachfächer für den bilingualen Unterricht als geeignet befunden werden, ob durch einen solchen Unterricht Defizite beim Fachwissen bzw. Überforderungen der Schüler entstehen, inwiefern Nachbar- und Herkunftssprachen im Gesamtkonzept berücksichtigt werden bzw. werden können und welche Sprachverwendung (schriftlich, mündlich, handlungsorientiert etc.) im Sachfach dominieren sollte. Schließlich wird dargestellt, auf welche Art und Weise in den Bereichen der Administration, der bilateralen Zusammenarbeit, in der Richtlinien- und Materialentwicklung, in der Lehreraus- und -fortbildung sowie durch Absolventenbefragung Vorschläge und Hilfestellungen zum Ausbau und zur Optimierung des bilingualen Unterrichts gegeben werden.

Christ, Ingeborg (1999): "Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module 'Fremdsprachen als Arbeitssprachen'." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 12 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/christi2.htm>)

Bilinguales Lehren und Lernen ereignet sich in einem Unterricht, in dem die Fremdsprache in anderen Fächern als dem eigentlichen Sprachunterricht als Unterrichtssprache benutzt wird. Die bisherigen Modelle (bilinguale Züge, bilingualer Unterricht) haben sich im deutschen Kontext als sehr effizient erwiesen. In der Weiterentwicklung sollten jedoch zusätzlich auch neuere Entwicklungen wie das in Österreich entwickelte Modell 'Fremdsprache als Arbeitssprache' erprobt werden. – Der Artikel stellt die unterschiedliche strukturelle Ausformung und die Zielsetzung der genannten Formen des bilingualen Lehrens und Lernens einander gegenüber und erörtert ihren je eigenen sprachlichen und interkulturellen Beitrag zur Förderung des Sprachenlernens. (Original)

Doyé, Peter (1997): "Bilinguale Grundschulen." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/2: 161-195.

'Bilinguale Grundschulen' in the understanding of this article are primary schools, which are attended by pupils from two different language communities, in which teaching and learning takes place in two languages and in which the teaching staff consists of native speakers of either language. Six typical representatives of this type of school are dealt with: the *Europa-Schule Berlin*; the Vienna Bilingual Schools; the German-French School in Freiburg; the Danish-German School in Copenhagen; the German-Italian School in Wolfsburg; the Slovenian-Hungarian Schools in Slovenia. The reasons for their foundation are explained, and their organisation and objectives are delineated. The central part of the paper gives a detailed description of one of these institutions, the *Europa-Schule Berlin*, and deals with its history, its pupils and teachers, its methodology and the research programme concerned with its evaluation.

- Finkbeiner, Claudia / Fehling, Sylvia (2002): "Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Lehre und Lernen in zwei Sprachen. Praxis Schule und Innovation*. Stuttgart: Hampp. 9-21.
- Fraedrich, Christiane / Lehberger, Reiner (2001): "Kompetenzkurse – Begründungen, Ziele und erste Erfahrungen." In: Bonnet, Andreas / Kahl, Peter (Hrsg.): *Innovation und Tradition im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett. 180-192.
- Gerling, Ursula / Thürmann, Eike (1997): "Wege zur Mehrsprachigkeit. Ein Modellversuch stellt sich vor." *Schulverwaltung*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 8/6-7: 163-164.
- Glaap, Albert-Reiner (2001): *Schulversuch Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen – Abschlussbericht*. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Godenschweger-Strohauer, Sieglind (2001): "Bilingualer Unterricht am Wirtschaftsgymnasium Weidenstieg." *Informationen Hamburger Berufsschulen* 3: 27.
- Graf, Peter (1996): "Sprachbildung und Schulentwicklung auf dem Weg nach Europa – 'Europaklassen' in öffentlichen Schulen." *Deutsch lernen* 21/3: 218-237.  
Der Autor plädiert in diesem Beitrag für die Einrichtung sogenannter 'Europaklassen', die als Lerngruppen eine europäisch orientierte Schullaufbahn innerhalb des Regelschulwesens durchlaufen. Diese Klassen sind dadurch gekennzeichnet, dass alle Schüler in Deutsch als primärer Unterrichtssprache unterrichtet werden und gleichzeitig gemeinsam eine europäische Partnersprache lernen, für Schüler deutscher Herkunft als frühe Zweitsprache, für die Schüler der Sprachminderheit die Erstsprache.
- Heimer, Reinhold (1998): "Bilingualer Unterricht an Gesamtschulen." *Schulverwaltung*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 9/9: 238-239.  
Der Beitrag gibt einen Überblick über Stand und Perspektiven des bilingualen Unterrichts an den Gesamtschulen in NRW.
- Jovanovic, Manuela (1997): "Bilinguale Schulprojekte in der Bundesrepublik Deutschland: Stand der Entwicklung in den Bundesländern 1996." *Bildung und Erziehung* 50/1: 93-112.
- Koßmann, Franz-Peter (1997): "Deutsch-Französische Schulpartnerschaft mit bilingualem Profil." *Schulverwaltung*. Ausgabe Rheinland-Pfalz und Saarland 3/10: 155-159.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht*. Eine Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Soest: LSW.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht*. Eine Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Stand: Schuljahr 1999/2000.

Lohmann, Christa (1998): "Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe I. Erfahrungsbericht aus Schleswig-Holstein." *Neusprachliche Mitteilungen* 51/1: 26-32.

Vorgestellt werden das Konzept und die ersten Durchführungsschritte zur Einführung des bilingualen Unterrichts an fünf Gymnasien und vier Realschulen. Neben Fragen der Lehrerauswahl und Unterrichtskonzeption wird auch über die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projektes durch die Universität Kiel berichtet. Eine Liste der im Rahmen des Projektes für den bilingualen Unterricht konzipierten Lehrmaterialien für die Fächer Englisch, Erdkunde und Geschichte wird aufgeführt sowie über die Beteiligung des Arbeitskreises an einem internationalen Kooperationsprojekt berichtet. (Adapt.)

Lohmann, Christa (1998): *Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein*. Informationen – Empfehlungen. Kronshagen: IPTS, 2. Aufl.

Lohmann, Christa (2008): "Bilingualer Unterricht : Erfolge und Verbreitung – Konzepte – offene Fragen." *Schulmanagement* 39/4: 8-11.

Eine von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene Studie (DESI) zeigt, dass sich bilingualer Unterricht durch besondere Qualität und Effektivität auszeichnet. Verbesserung der sprachlichen Kompetenz und Förderung des interkulturellen Verständnisses kennzeichnen den bilingualen Unterricht. Er erweist sich als wichtige Weichenstellung auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Die Autorin gibt einen Überblick über die gegenwärtige Verbreitung dieser Unterrichtsform in Deutschland und stellt drei Konzepte des bilingualen Sachfachunterrichts vor, und zwar den bilingualen Bildungsgang, Fremdsprache als Arbeitssprache und das bilinguale Modul. Schließlich werden offene Fragen bezüglich der Umsetzung der Konzepte angesprochen: Methoden, Unterrichtsmaterialien und Lehrerqualifikation.

Mäsch, Nando (2007): "Historische Entwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens: Bilingualer deutsch-französischer Bildungsgang an Gymnasien." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch : Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 23-40.

Nach einem kurzen Abriss der neueren deutsch-französischen Geschichte, die mit dem Elysée-Vertrag auch die Bildung von Schulen mit bilingualem deutsch-französischen Bildungsgang zur Folge hatte, behandelt der Autor die Entwicklung dieser Schulen seit ihrer Einrichtung, die Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts begann. Er berücksichtigt dabei u. a. Ziele und Adressaten des bilingualen Bildungsganges, das Abitur und das *Baccalauréat* (Abi-Bac), die Auswahl der bilingualen Sachfächer, Lehrpersonen und Leistungsbewertung, die didaktisch-methodische Akzentuierung des Bildungsganges sowie eingesetzte Unterrichtsmaterialien. Für die Zukunft wird eine langsame, jedoch stetige Ausweitung des bilingualen Bildungsganges prognostiziert.

Mentz, Olivier (2004): "Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch. Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland – Ein erster Zwischenbericht." *Französisch heute* 35/2: 122-133.

Der Beitrag ist ein erster Zwischenbericht einer bundesweiten, noch nicht endgültig abgeschlossenen Untersuchung der Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Freiburg, die die herrschenden organisatorischen Rahmenbedingungen bilingualen Unterrichts an deutschen Schulen ermitteln soll. Insgesamt wurden zweiundzwanzig ausgesuchte Schulen in zwölf Bundesländern einbezogen. Die bilingual unterrichteten Fächer sind in erster Linie Geschichte und Geographie, aber auch Gemeinschaftskunde, Mathematik, Kunst, Sport und Physik. (ifs, adapt.)

Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.) (1998): *Zweispachiger Unterricht*. Bilinguale Bildungsangebote in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.

- Raasch, Albert (1996): "Bilinguale Zweige – eine Diskussion." *Neusprachliche Mitteilungen* 49/4: 222-223.
- Scherer, Gerhard (2003): "Polen vor dem Eintritt in die EU. Neue Ansätze für die inhaltliche Ausgestaltung deutsch-polnischer Schulen." *Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin* 13/9: 299-300.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1997): *Deutsch-Französische Zusammenarbeit im allgemeinbildenden Schulwesen*. – Gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil – bilinguale Züge in Deutschland, *sections européennes* in Frankreich. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1999). *Konzepte für den bilingualen Unterricht*. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4. 1. 1999. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.
- Thürmann, Eike (2000): "Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland." In: Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg. 473-497.
- Der Schulausschuss der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland hat eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich mit der Förderung des bilingualen Unterrichts befasst. Im Rahmen dieser Arbeiten wurden Anfang Oktober 1996 die Länder mit der Bitte angeschrieben, Angaben zu verschiedenen Punkten von bilingualen Angeboten zu machen. Der Artikel präsentiert Ergebnisse und Entwicklungstrends der innerhalb des Modellversuchs 'Wege zur Mehrsprachigkeit' vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest. (ifs)
- Weller, Franz-Rudolf (1996): "Fremdsprachiger Sachfachunterricht in bilingualen Bildungsgängen." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/1: 73-80.
- Der Beitrag umreißt einige wichtige Aspekte und Desiderate des bilingualen Sachfachunterrichts an bundesdeutschen Schulen. Neben einer Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen der Fremdsprachigkeit in den Sachfächern werden die fehlende fachwissenschaftliche Grundlagenforschung, die immer noch bestehende Misere der entsprechenden Unterrichtsmittel und die unzureichende Hochschulausbildung angeführt, die eine Vorbereitung der angehenden Lehrer auf die spezifischen Bedürfnisse des bilingualen Unterrichts nicht gewährleisten. Zum Abschluss werden in einer Problemübersicht theseartig wesentliche Forderungen an die zukünftige Planung und Gestaltung bilingualer Bildungsgänge aufgelistet.
- Wildhage, Manfred (2000): "Bilingualer Unterricht in Niedersachsen." *Neusprachliche Mitteilungen* . 53/4: 212-219.
- Wode, Henning et al. (1996): "Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7: 15-42.
- Wohne, Mike (2003): "Schkola – Lernen mit Unterschieden. Schule im deutsch-polnisch-tschechischen Dreiländereck." *Die Deutsche Schule* 95/2: 232-235.
- Zydatiŝ, Wolfgang (2002): "'Wasser ist Leben!' – Integriertes Sach- und Sprachlernen im Fach Deutsch als Zweitsprache der Berliner Grundschule." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch*. Heft 3. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 59-70.

In dem Beitrag werden Situation und Probleme der ausländischen Grundschüler in Deutschland erläutert sowie einige bilinguale Schulmodelle diskutiert. Der Autor setzt sich mit den möglichen Themen für einen bilingualen Unterricht auseinander sowie mit verschiedenen Modellen des Erarbeitens eines bestimmten Themenbereiches mit den Schülern. Hierbei liegt sein Augenmerk vor allem auf dem für Migrantenkinder sehr wichtigen *Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. (ifs)

## 2.1. Fremdsprachlicher Frühbeginn

Christ, Herbert (2003): "Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter." In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke. 449-454.

Fischer, Uta (2007): "Von Herausforderungen und Chancen. Was erwartet eine Schule bei der Einführung des Bilingualen Unterrichts?" *Grundschule* 39/4: 32-34.

Kubaneck, Angelika / Edelenbos, Peter (Hrsg.) (2004): *Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe*. Donauwörth: Auer.

In dem Sammelband geben Autoren aus dem In- und Ausland, die über langjährige Unterrichtspraxis verfügen, Informationen zum Fremdspracherwerb und zu diversen Angebotsformen in Kindergarten und Schuleingangsstufe.

Mayer, Nikola (2009): "Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe." In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke. 62-90.

Tönshoff, Wolfgang (2002): "Fremdsprachlicher Frühbeginn, bilinguales Lehren und Lernen, Einsatz neuer Medien- Herausforderung für Wissenschaft und Unterrichtspraxis." In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 197-208.

Wode, Henning et al. (1999): "Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 17 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/wode2.htm>.)

Die Spracherwerbsforschung hat längst nachgewiesen, dass gerade die Zeit vor dem 6. Lebensjahr, also in Deutschland die Zeit vor der Einschulung, für den Erwerb weiterer Sprachen besonders fruchtbar ist. Dieser Beitrag will aufzeigen, wie bilinguale Verfahren zum frühestmöglichen Zeitpunkt in das öffentliche Erziehungssystem in Deutschland integriert werden können. (Original, adapt.)

Wode, Henning (2002): "Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz." In: Claudia Finkbeiner (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 33-42.

Wenn bereits in Kindertagesstätte und Grundschule eine Fremdsprache begonnen wird, können in der weiterführenden Schule zwei weitere Fremdsprachen eingeführt werden. Der bilinguale Unterricht (BIU) spielt hierbei eine besondere Rolle, da durch ihn die Aufmerksamkeit vom Erlernen der Sprache abgelenkt und so ein natürlicherer Spracherwerb gefördert wird. Der Autor berichtet von Modellversuchen aus Schleswig-Holstein, in welchen Kinder aus bilingualen Kindertagesstätten nach 6 Wochen BIU in der ersten Klasse bzw. nach einem Jahr BIU in der zweiten Klasse getestet wurden. (ifs)

### 2.1.1. Kindergarten

Doyé, Peter (2009): *Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung : Dargestellt am Beispiel der vorschulischen Einrichtungen in Berlin und Wolfsburg.* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.) Tübingen: Narr.

Dass es sinnvoll ist, dass Kinder bereits in der Grundschule mit dem Fremdsprachenlernen beginnen, ist heute nicht mehr umstritten. Seit Beginn dieses Jahrhunderts plädieren nun aber Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler vermehrt dafür, die Fremdspracherziehung noch weiter vorzuverlegen, d. h. in die Curricula der vorschulischen Einrichtungen zu integrieren. In dem Band werden die Argumente dafür kritisch gesichtet und geordnet. Es werden die sprachdidaktischen und allgemein-pädagogischen Aspekte einschließlich der möglichen Ziele behandelt; und es werden die Probleme des Übergangs in die Grundschule und der Qualifikation der Erzieherinnen erörtert. Dabei stützt der Verfasser seine Darlegungen auf die umfangreichen Versuche in Berlin und Wolfsburg, die er wissenschaftlich begleitet. Die theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen zusammenfassend, legt er den Entwurf einer Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung vor, in die er auch die relevanten Konzepte derjenigen Bildungssysteme mit einbezieht, aus denen ein Teil der Erzieherinnen stammt: des italienischen, des englischen und des spanischen. Dokumente aus den vier beteiligten Systemen (deutsch, englisch, italienisch, spanisch), Glossare mit wichtigen Termini aus den vier Sprachen, Lieder aus den vier Ländern und Beispiele für weitere Materialien beschließen den Band. (Verlag, adapt.)

Nath, Cornelia (1998): "Zweisprachigkeit im Kindergarten – ein Modellversuch in Ostfriesland." Vortrag auf dem 9. Volksgruppenkongress, Spittal a.d. Drau (Österreich). Manuskript.

Nath, Cornelia. (1999): *Der Modellversuch Zweisprachigkeit im Kindergarten.* Bericht über das erste Projektjahr (1997/1998). Aurich: Mimeo.

Norberg, Madlena (2006). *Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz.* Bautzen: WITAJ-Sprachzentrum.

Wode, Henning (2002): "Fremdsprachen im Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung (Teil 1)." *FF – Fremdsprachen Frühbeginn 1*: 18-21.

Der Autor berichtet in dem Beitrag über ein Modell, bei dem Englisch als erste Fremdsprache bereits im Alter von drei Jahren in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten eingeführt und anschließend kontinuierlich in der Grundschule durch Immersionsunterricht fortgeführt wird. Im ersten Teil geht er vor allem auf die Konzeption des Modells und die sprachliche Entwicklung im Kindergarten ein. (ifs)

Wode, Henning (2002): "Fremdsprachen ab Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung (Teil 2)." *FF – Fremdsprachen Frühbeginn 2*: 25-28.

Im zweiten Teil seines Beitrags (Fortsetzung aus FF1/2002) führt der Autor Beobachtungen und Ergebnisse zu den Bereichen Semantisierung, Aussprache und Wortschatz aus. Er kommt zu dem Schluss, dass auch die Kieler Ergebnisse eine Befürwortung von bilingualen Kindergärten und einer immersiven Weiterführung der Fremdsprache in der Grundschule bestätigen. (ifs)

"Zweisprachige Kindergärten. Eintauchen in eine fremde Sprache. Ein Blick in verschiedene Immersionsmodelle." *Kindergarten 1998/6*: 16-22.

### 2.1.2. Grundschule

Aeberli, Christian (2001): "Englisch ab der ersten Klasse: Das Zürcher Experiment." In: Watts, Richard J. et al. (Hrsg.): *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz.* Bern: Akademische Kommission Universität Bern. 69-84.



Bosenius, Petra (2004): "'Wir haben über Wolken gesprochen.' Content-based Language Learning in der Grundschule" In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 65-75.

Der Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, wie in einem fächerverbindenden Ansatz das Sachfachlernen und das Fremdsprachenlernen in der Grundschule aufeinander bezogen werden können. Ausgehend von der Beobachtung, dass das Curriculum für den Sachunterricht in der Grundschule weitgehend auf kognitive Denkopoperationen abzielt, wird die ästhetisch-emotionale Dimension des Lernens über das *storytelling* angenommen. Gleichwohl liegt beiden Ansätzen in der Grundschule die Orientierung am Kind zugrunde. In beiden Ansätzen realisiert sich die Arbeit im Unterricht in Form von Handlungsorientierung. Anhand eines Unterrichtsversuchs wird aufgezeigt, inwiefern eine Geschichte – *A Snowman's Life* – geeignet ist, den Vorgang des Wasserkreislaufs zu verdeutlichen. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Konzeptbildung in der Fremdsprache der Vor- oder Nachbereitung im muttersprachlichen Sachunterricht bedarf. Zugleich verschafft das *storytelling* eine mühelose Motivation auf Seiten der Lernenden. (Original, adapt.)

Bosenius, Petra (2009): "Content and Language Integrated Learning : A Model for *Multiliteracy*." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 9). Frankfurt/M.: Lang. 15-25.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a well-established curricular staple in a number of the EU member states. Though CLIL commonly focuses on the lower secondary level from grades seven to ten and continues at the upper secondary level, there are attempts to launch bilingual teaching at the primary level, too. The crucial question is to what extent CLIL is likely to contribute to school children and young adults developing the knowledge, skills, and attitudes that are at the centre of multiliteracy. Investigating this issue requires both a viable definition of the latter in addition to an instructive framework for the former, which, as far as CLIL at secondary schools in Germany is concerned, is still being debated rather than generally agreed upon. (Verlag)

Burmeister, Petra (2006): "Bilingualer Unterricht in der Grundschule." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr. 197-212.

Burmeister, Petra / Pasternak, Ruth (2007): "Exciting and dangerous ... . Das Thema 'Fire' im fremdsprachlichen Sachfachunterricht." *Grundschule* 39/4: 36-40.

Der Faszination von Feuer kann sich kaum jemand entziehen. Zudem bietet das Thema zahlreiche einfach durchzuführende Versuche. Ideale Voraussetzungen für den immersiven Fremdsprachenunterricht. (Verlag)

Christ, Herbert (2002): "In der Grundschule in zwei Sprachen lernen." In: Claudia Finkbeiner (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt/M.: Schroedel, Diesterweg. 43-51.

Der Autor stellt ein Projekt zum zweisprachigen Unterricht in einer Grundschule in Frankfurt am Main vor. Die Sprachen sind Französisch und Deutsch. Er berichtet von den geringen Problemen, die auftreten können, und von den großen Erfolgen des Projekts, auch erläutert er Aufbau und Organisation sowie Lehrplan und mögliche didaktische Vorgehensweisen im Unterrichtsverlauf. (ifs)

Christ, Herbert (2008): "Literatur und Sprachenwachstum : Zur Bedeutung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37: 212-229.

Since the nationwide introduction of foreign language learning in primary schools, literary texts as a means of fostering early literacy gain more and more recognition. Authentic literary texts involve young learners with genuine use of the foreign language, provide a wide range of input and create a whole imaginary world for the children to enter. This holds true for various different genres such as songs, poems, stories, cartoons, picture books, plays and films etc. In his contribution the author argues that a holistic approach to the teaching of literature which invites young learners not only to read and listen to literary texts but also to actively deal with them is suitable to support language growth. (Verlag, adapt.)

- Diehl, Erika (2001): "Wie sag ich's meinem Kinde? Modelle des Fremdsprachunterrichts in der Primarschule am Beispiel Deutsch im Wallis und in Genf." In: Adamzik, Kirsten et al. (Hrsg.): *Sprachkontakt, -vergleich, -variation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*. 99-122.
- Dollnik, Meral / Kroner, Undine / Nové, Michael / Berliner Landesinstitut für Schule und Medien LISUM (Hrsg.) (2002): "Fachchinesisch für Grundschüler? Wie finden mehrsprachige Kinder zu einem souveränen Umgang mit den schulrelevanten Fachsprachen? Mit Beispielen aus dem Fachunterricht Biologie (Verdauung), Erdkunde und Geschichte der 5. und 6. Klasse." Die Handreichung stellt eine Übersicht über die sprachlichen Probleme von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache vor allem mit Fachtexten in Schulbüchern und Arbeitsblättern vor. Die sprachlichen Probleme sind nicht nach den Fachspezifika sondern nach grammatischen Problemen sortiert und aufbereitet. Die Aufbereitung erfolgt an in den Schulen benutzten Texten und es werden Vorschläge für alle Lehrkräfte erarbeitet, die nach der Erkenntnis der Schwierigkeiten ihrer SchülerInnen es dabei nicht belassen wollen und Hilfe erwarten.
- Doyé, Peter (1997): "Bilinguale Grundschulen." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/2: 161-195. (Kommentar siehe 2)
- Fischer, Uta (2007): "Von Herausforderungen und Chancen: Was erwartet eine Schule bei der Einführung des Bilingualen Unterrichts?" *Grundschule* 39/4: 32-34.
- Garabédian, Michèle (2007): "Pour une approche bilingue de l'enseignement des langues étrangères à l'école." In: Kierepka, Adelheid / Klein, Eberhard / Krüger, Renate (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht: Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 87-100. Die Autorin spricht sich dafür aus, die Mutter- bzw. Herkunftssprache der Schüler (L1) nicht aus dem frühen Fremdsprachenunterricht auszuklammern und so die Komplexität der Beziehungen zwischen den beiden im Klassenraum präsenten Sprachen – L1 und L2 – zu berücksichtigen. Anhand von Beispielen wird dargestellt, warum der bilinguale Ansatz heute eine vielversprechende Alternative für den frühen Fremdsprachenunterricht darstellt. Der Lerner wird in einem solchen Unterricht als *bilingue en devenir* betrachtet und alle seine Bemühungen, die Zielsprache zu verstehen und zu nutzen auch als Auftreten von Interferenzen oder gelegentlichen *code switching*, sollten von der Lehrkraft positiv bewertet werden. (Verlag, adapt.)
- Giambusso, Giuseppe / Giambusso, Anna (2001): "Arcobaleno – der Regenbogen. Italienisch-deutsche Anlauttabelle für die bilinguale Alphabetisierung." *Grundschule Sprachen* 1: 36-37.
- Greller, Andrea (2008): "Let's do some maths: Eine englische Mathematikstunde." *Grundschulmagazin Englisch* 6: 25-26. Die Autorin schlägt eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit für den Grundschulunterricht Englisch vor, die sich mit den Zahlen bis 100 beschäftigt. Die Zahlen

werden dabei als bekannt vorausgesetzt. Lernziele sind die Wiederholung der Wochentage und landeskundlichen Wissens (Schule in England) sowie der Zahlwörter.

- Groß, Christiane (2004): "The world in a supermarket." *Grundschule Englisch* 3/3 (Heft 8): 23.  
In dem Beitrag wird ein Buch vorgestellt, das die Verfügbarkeit exotischer Früchte und Gemüsesorten in den Supermärkten thematisiert. Es wird erläutert, wie die Schüler eine Collage aus Etiketten und Verpackungen herstellen können. (ifs)
- Halbach, Ana (2009): "Good practice in bilingual teaching at the primary level and what it has to say about teachers' training needs." In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Elsner, Daniela / Lütge, Christiane / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 36). Frankfurt/M.: Lang. 101-114.
- Harley, Birgit / Hart, D. (2000): "Vocabulary learning in the content-oriented second language classroom: Student perceptions and proficiency." *Language Awareness* 9: 78-96.
- Hegele, Irmintraut (2002): "Grundschule – muttersprachliche Heimatschule oder polyglotte Europaschule? Das pädagogische Konzept der Grundschule im Zeichen von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität." *Pädagogische Rundschau* 56/4: 437-449.
- Helfrich, Heinz (1999): "Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz." *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 46(1): 60-66.
- Imgrund, Bettina (2004): "Bilingualer Sachfachunterricht auf der Primarstufe. Ein Erfahrungsbericht mit einem Ausbildungsmodul am Seminar Hitzkirch." *Beiträge zur Lehrerbildung* 1: 117-126.
- Klein, Kerstin (2005): "Planting a rainbow. Lerninhalte 'begreifen!'" *Grundschulmagazin Englisch* 3/2: 25-29.  
In der vorgestellten, fächerübergreifenden Unterrichtseinheit beobachten und protokollieren Grundschulschüler das Wachstum von Blütenpflanzen, wobei eine Geschichte, ein Bewegungslied, ein chant und ein Lernspiel das Gartenvokabular im Anfangsunterricht Englisch einführen und festigen. Die Unterrichtseinheit wird nach Unterrichtsstunden beschrieben, wobei die zur Durchführung benötigten Bildkarten, Sprechreime und Lieder als Kopiervorlage beigelegt sind. (ifs)
- Lepschy, Almut (2007): "Yellow cows and blue horses. Kunstunterricht in der zweiten Klasse – englisch immersiv." *Grundschule* 39/4: 41-44.
- Liepe, Anneliese (1996): "Die 'Staatliche Europa-Schule' in Berlin (SESB)." In: Kubanek-German, Angelika (Hrsg.) (1996): *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*. München: Goethe-Institut: 191-199.
- Manz, Steffi (2004): "Instrumente bauen. Projekte für den fächerübergreifenden Unterricht." *Grundschulmagazin Englisch* 2/4: 12-14.  
In Kooperation mit dem Musikunterricht basteln die Kinder nach Arbeitsvorlagen Musikinstrumente: 'Chickens egg', 'Singing comb', 'Musical glasses', 'Drum'. Anschließend können einzelne Schülergruppen ihnen bereits bekannte Lieder oder Gedichte vertonen und vor der Klasse vortragen. (ifs)
- Melenk, Hartmut / Dörfel, Hanspeter (Hrsg.) (1998): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Das amerikanische Immersions-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oechsle, Serena / Glatz, Kathrin (2005): "From seed to plant. Ein zweisprachiges Projekt." *Primary English* 3/6: 8-10.  
Die Autorinnen stellen ein fächerübergreifendes, vierstündiges Unterrichtsprojekt für den Englischunterricht an Grundschulen vor. Gegenstand dieser thematisch an den Sachkundeunterricht anschließenden Einheit, die weitgehend in Englisch durchgeführt wird, ist

- das Pflanzenwachstum, das am Beispiel einer Bohnenpflanze erläutert wird. Im Rahmen des Projekts werden ein Reim, eine Liste neuer Vokabeln in Form von *brickwords* sowie ein Lückentext zur Wiederholung und Festigung des Wortschatzes eingesetzt. (ifs)
- Piske, Thorsten (2007): "Bilingualer Unterricht an Grundschulen. Voraussetzungen, Erfahrungen und Ergebnisse." *Grundschule* 39/4: 28-30.
- Piske, Thorsten / Burmeister, Petra (2008): "Erfahrungen mit früher englischer Immersion an norddeutschen Grundschulen." In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens: Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 131-150.
- Riedl, Ilse / Haudeck, Helga (2006): "Tasting – one of the five senses. Ein bilinguales Unterrichtsbeispiel aus der vierten Klasse." *Praxis Grundschule* 29/5: 24-32.
- Rohde, Andreas / Lepscy, Almut (2007): "'Shoot for the moon'. Englische Immersion in der Grundschule oder Ein Vorschlag, das Dilemma des bilingualen Sachfachunterrichts zu lösen." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 1-16.
- Schlemminger, Gérald (Hrsg.) (2006): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.  
Das Buch zeigt an verschiedenen Aspekten des bilingualen Lehrens und Lernens, wie sich das Bild vom Fremdsprachenlernen und vom Fremdsprachenlehren in der Grundschule gewandelt hat. Dies wird belegt durch Informationen und Reflexionen aus der Praxis ebenso wie durch Darstellungen von Forschungsergebnissen und Erklärungen dessen, was unter Bilingualem Lehren und Lernen zu verstehen ist. Die Beiträge nehmen eine ganzheitliche Perspektive ein: Wer Sprachenlernen sagt, muss auch Sprachvermittlung sagen, und wer von Sprachvermittlung spricht, muss Sprachenlernen mitdenken. (Verlag, adapt.)
- Schlemminger, Gerald (2007): "Un village de magasins d'usine à Roppenheim? Sachfachlernen im bilingualen deutsch-französischen Unterricht der vierten Klasse." *Grundschule* 39/4: 45-51.
- Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens: Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thielen, Hildegard (2007): "Down, down, down: A ball game from Down Under." *Grundschulmagazin Englisch* 5/6: 23-24.  
Die Autorin zeigt in ihrem Beitrag, wie Englischunterricht im Rahmen des Sportunterrichts sinnvoll eingebunden werden kann. Dazu stellt sie ein australisches Ballspiel vor, mit dem Vokabular zum Bereich "Körperteile" geübt und vertieft wird. Im Zusammenhang mit dem Ballspiel soll auch das Lied "*Head and shoulders, knees and toes*" wiederholt werden, das als bereits bekannt vorausgesetzt wird.
- Werlen, Erika (2001): "Kohäsive Sprachendidaktik – Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans 'Fremdsprache in der Grundschule'." *Lehren und Lernen* 27/7-8: 3-9.  
Der Beitrag skizziert die kohäsive Sprachendidaktik als Rahmen der didaktischen Grundlagen des Lehrplans 'Fremdsprache in der Grundschule' in Baden-Württemberg. Es wird verdeutlicht, welche sprachdidaktischen Konzeptionen die didaktischen Grundlagen des Lehrplans prägen ... und welche sprachwissenschaftlichen Überlegungen hinter den Prinzipien des Lehrplans stehen. (ifs)
- Wode, Henning / Fischer, U. / Franzen, V. / Pasternak, R. (2002): *Englisch im Altenholzer Verbund von Kita und Grundschule: Erfahrungen aus Praxis und Forschung, zum Ende*

der 2. Klasse (2001). Polykopie. Kiel: Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt, Christian-Albrechts-Universität.

Wode, Henning / Werlen, Erika (2003): "Was Kinder können können. Englisch als Unterrichtssprache?" *Grundschulmagazin Englisch* 1/6: 6-9.

Immersion und bilinguales Lernen und Lehren stehen für das Lernen von und in zwei Sprachen. Weltweit werden diese Verfahren als der effektivste Weg hin zu einer funktionalen Mehrsprachigkeit betrachtet. Gerade für Grundschul Kinder eignet sich der Umgang mit einem authentischen und komplexen Zielsprachenangebot besonders: Die Dokumentation dieses Immersionsprojekts legt dar, was Kinder können können. (Verlag)

Zydati, Wolfgang (1997): "Interaktionsprozesse in der zweisprachigen Kindererziehung: Anregungen für den bilingualen Unterricht der Primarstufe." In: Meißner, Franz Joseph (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*. Tübingen: Narr: 261-278.

Zydati, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. München: Hueber.

Zydati, Wolfgang (2002): "'Wasser ist Leben!' – Integriertes Sach- und Sprachlernen im Fach Deutsch als Zweitsprache der Berliner Grundschule." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 59-70. Vgl. 2.

### 2.1.3. Früh beginnender Fremdsprachenunterricht und Sport

Bebermeier, Hans (1997): "Begegnungen mit Sprache(n) (BmS) in der Grundschule – und was danach?" *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch* (28)/31: 15-19.

Beck, Rosemarie (2002): "Begegnung mit Sprache in der Grundschule- Erfahrung, Beispiele und Konsequenzen aus einem Brandenburgischen Modellprojekt." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14). 75-84.

Boehrer, Helga (2002): "Rezeptives Englisch im Sportunterricht." *FF – Fremdsprachen Frühbeginn* 5: 51-55.

Der Sportunterricht eignet sich, um den rezeptiven Wortschatz von Englischlernern in der Grundschule zu trainieren, da er handlungs- und schülerorientiert gestaltet ist. Durch die Wiederholung von Bewegungsaufforderungen wird der Wortschatz gefestigt. Die Autorin schildert ihre Erfahrungen aus dem bilingualen Sportunterricht (Deutsch/Englisch), den sie mit ausländischen Kindern (Deutsch als Zweitsprache) durchführte. Abschließend findet sich eine ausführliche Vokabelliste mit englischen Sportarten und Arbeitsanweisungen. (ifs)

Brune, Jasmin (2003): "I like skipping! Bewegungsspiele in der Turnhalle." *Grundschulmagazin Englisch* 1/6: 23-26.

Der Beitrag soll zeigen, wie Kinder auf spielerische Art und Weise englische Begriffe aus Sport und Freizeit erlernen können. Durch die fächerübergreifende Unterrichtseinheit zwischen Sport und Englisch verschaffen sich die Kinder fast beiläufig einen Zugang zur Fremdsprache. Das für diese Unterrichtseinheit geplante Lernen durch Spiele kommt zudem dem Bewegungsdrang von Grundschulern entgegen, fördert und erhält ihre Lernfreude und ermöglicht ihnen ein effektives Lernen mit Kopf, Herz und Hand. (Verlag, adapt.)

Funk, Karin (2002): "Let's play kickball." *FF – Fremdsprachen Frühbeginn* 5: 46-50.

Durch den regelmäßigen Kontakt zu einer amerikanischen Grundschule wurde das Interesse an dem dort sehr beliebten Kickballspiel auch bei deutschen Schülern immer größer. Die Autorin hat deshalb eine ausführliche Beschreibung der Kickballregeln zusammengestellt ... und die sie durch Bildmaterial und eine Vokabelliste ergänzt. (ifs)

Obermüller, Heike (2003): "Put on and take off. Englisch in der Sportstunde." *Grundschulmagazin Englisch* 1/2: 13-16.

Das wohl beliebteste Fach in der Grundschule ist bei den meisten Schülern der Sport. Neidvoll müssen wir eingestehen: Da kann nicht einmal der beste Englischunterricht mithalten. Wie wäre es, beide Fächer zu verbinden, indem im Sportunterricht auch einmal Englisch gesprochen wird? Eine Unterrichtsskizze schlägt einen methodisch gangbaren Weg vor, der aus der Sichtweise beider Fächer akzeptabel ist. (Verlag)

## 2.2. Bilingualer Unterricht an Berufsschulen und Berufskollegs

Carrió Pastor, Marisa / Gimeno Sanz, Ana (2007): "Content and Language Integrated Learning in a technical higher education environment." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht ; 6). Frankfurt/M.: Lang. 103-111.

Deppe, Rupert; Kempe, Karl-Heinz (2000): "Bilingualer Unterricht im dualen System an Berufsschulen. Ein Beispiel europäischer Bildungszusammenarbeit." *Zielsprache Französisch* 32/1-2: 25-28.

Berichtet wird von dem Projekt 'bilingualer Unterricht im Dualen System an Berufsschulen', dessen Ziel es ist, den bilingualen Unterricht in den Lehrplänen der Partnerländer zu verankern und den europäischen Gedanken stärker in die Ausbildung zu integrieren. Das Projekt mit Partnern aus Deutschland, Irland, Großbritannien und Finnland konzentriert sich auf drei Schwerpunkte: Veränderung der Inhalte und Methoden des berufstheoretischen Unterrichts, Förderung von Sprachkompetenz im Rahmen der Berufsbildungsmaßnahmen sowie praktische Erprobung und Umsetzung. (ifs)

Jansen O'Dwyer, Esther (2002): "Die Lehrlinge zur Sprache bringen. Zweisprachiger Sachfachunterricht an Berufsschulen." *Babylonia* 4: 53-60.

Jansen O'Dwyer, Esther / Nabholz, Willy (2003): "Pilotprojekt 'bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen'. Aus- und Weiterbildung für den zweisprachigen Unterricht – künftig gefragt auch an Berufsschulen." *Babylonia* 3 – 4: 72-75.

Zwanzig schweizer Berufsschulen in fünf Kantonen haben an dem Projekt 'bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen' teilgenommen, in welchem der bilinguale Unterricht für Berufsschüler getestet wurde. Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse dieses Pilotprojekts geht der Artikel auf die Anforderungen an die Lehrkräfte für bilingualen Sachfachunterricht an Berufsschulen und auf deren Aus- und Weiterbildung ein. (ifs)

"L'enseignement bilingue dans le secondaire I et les écoles professionnelles." *Babylonia* (2002) 4: 45-62.

Enthält: L'enseignement bilingue au niveau secondaire I; Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge; Die Lehrlinge zur Sprache bringen: Zweisprachiger Sachfachunterricht an Berufsschulen; Jean Racine, l'ambassadeur pour le plurilinguisme.

Nabholz, Willy (2002): "Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge." *Babylonia* 4: 50-52.

Preißler, André (2002): "Just to be an ordinary girl. Prozessorientierter Einsatz eines Songs zu einem Jugendproblem." *Fremdsprachenunterricht* 46(55)/6: 431-434.

Der Autor stellt eine Unterrichtseinheit vor, die er mit Schülerinnen einer Berufsfachschule zum Thema Essstörungen durchgeführt hat. Die Klasse hat sich in sechs Unterrichtsstunden mit dem Thema und einem Song über die Essstörungen eines jungen Mädchens beschäftigt und in kreativer Interaktion einige Texte verfasst sowie ein Videoclip zu dem Lied hergestellt.

Vogt, Karin (2002): "Bilingualer Sachfachunterricht an Berufskollegs. Theorie und Praxis (mit PRAXIS-Arbeitsblatt)." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/2: 166-170.

Im Rahmen eines von der Europäischen Kommission geförderten Pilotprojekts wurde das Sachfach 'Internet' an der Höheren Handelsschule eines Berufskollegs bilingual unterrichtet. Dabei zeigt sich, dass berufsbezogenes Lernen und fremdsprachliche Anwendung im bilingualen Sachfachunterricht besonders gut zusammengebracht werden können. (ifs)

### 3. Englisch als Arbeitssprache

#### 3.1. Allgemeines

Baker, Amanda (2002): "Der Erwerb von akademischen Sprachfähigkeiten im Englischen durch bilingualen Sachfachunterricht am Beispiel Biologie." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovation im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14). 133-152.

Baumgartner, Anita (2004): "Online-Angebote von englischsprachigen Tageszeitungen." *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 38/71: 37-39.

Die Autorin beschreibt, wie sich Online-Angebote englischsprachiger Tageszeitungen für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I und II nutzen lassen, von denen sich auch einige für den bilingualen Sachfachunterricht eignen. (ifs gekürzt).

Bonnet, Andreas (2002): "47% – Das Spracherwerbspotenzial englischsprachigen Chemieunterrichts." Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 125-139.

Die Naturwissenschaften, v. a. *Chemie* und *Physik*, werden im bilingualen Sachfachunterricht (BU) weitaus weniger fremdsprachlich unterrichtet als die Fächer des sozialwissenschaftlichen Lernfeldes. In der Diskussion um BU wurde dies bisher kaum als Mangel empfunden und mit Hinweis auf ein angeblich fehlendes interkulturelles Moment und ein vermutetes geringes Spracherwerbspotenzial zumindest hingenommen. In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Instrument entwickelt, um das Spracherwerbspotenzial des englischsprachigen Chemieunterrichts empirisch zu bestimmen. In einer Pilotstudie hat sich dabei gezeigt, dass spracherwerbsrelevante Interaktion mit 47% gegenüber rein sachfachrelevanter Interaktion, die 26% der Gesamtunterrichtszeit ausmacht, überwiegt. Das angewandte empirische Instrument wird hiermit als Werkzeug zum Vergleich der verschiedenen Sachfächer, die im BU unterrichtet werden, zur Diskussion gestellt. (Original)

Bradley, Karen Sue / Bradley, Jack Alden (2004): "Scaffolding academic learning for second language learners." *The Internet TESL Journal* 10/5. <http://iteslj.org/Articles/Bradley-Scaffolding/>

Three types of scaffolding have been identified as being especially effective for second language learners: 1. Simplifying the language: The teacher can simplify the language by shortening selections, speaking in the present tense, and avoiding the use of idioms; 2. Asking for completion, not generation: The teacher can have students choose answers from a list or complete a partially finished outline or paragraph; 3. Using visuals: The teacher can present information and ask for students to respond through the use of graphic organizers, tables, charts, outlines, and graphs. The development of academic language is vital to student success in the classroom. Each of the content area subjects contains a unique and demanding technical vocabulary. In addition, familiar words are used in completely different ways. The purpose of the paper is to share strategies that can facilitate a teacher's scaffolding of difficult academic vocabulary. (Verlag, adapt.)

Butzkamm, Wolfgang (1997): "Zum Sprachwechsel im bilingualen Sachunterricht." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Ge-

sellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, 30.01.-01.02.1997. Soest: 35-43.

Butzkamm, Wolfgang (1997): "Communicative shifts in the regular FL-classroom and in the bilingual content classroom." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 35/3: 167-186.

The article discusses the methodological concepts of medium- and message-oriented communication and applies them to both the conventional foreign language classroom and the bilingual content classroom. It is based on personal classroom observations, mostly in German grammar schools, and makes use of some 200 autobiographical reports, collected over the past few years, in which German university students of English analysed their own language learning at school. The findings are supported by empirical studies where classroom communication was analysed in a more systematic way. It is argued that the interplay between message- and medium-orientation is an important feature of the successful foreign language classroom as well as the bilingual classroom. The article provides two checklists for the analysis of fluctuations between communicative levels in the classroom. They may be used for [teachers'] self-observations, but may also be used as tools in further research. (Adapt.)

Dalton-Puffer, Christiane (2009): "Die Fremdsprache Englisch als Medium des Wissenserwerbs. Definieren und Hypothesenbilden." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydatiñ, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 67-79.

Die Interaktionen im fremdsprachigen Sachfachunterricht dient nicht in erster Linie dem Aufbau der Zielsprachenkompetenz, sondern dem Zweck des sachfachlichen Wissenserwerbs auf Seiten der Schüler. Für die unterrichtlich gesteuerte Entwicklung von Fachkompetenzen bedeutet dies, dass hier ein anderer (als der alltagssprachliche) Sprachgebrauch im Vordergrund steht. Im Zuge der Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten müssen Sprache und Denken auf das engste miteinander verzahnt werden. Aus dem Spektrum sachfachrelevanter "thinking skills" wählt die Autorin die beiden Sprachfunktionen "Definieren" und "Hypothesenbilden" aus und verfolgt deren Verwendung bzw. Realisierung in einer breiten Palette von Unterrichtsstunden mit der Arbeitssprache Englisch. Fazit der Untersuchung ist, dass der fremdsprachige Unterrichtsdiskurs in den Sachfächern den Einsatz generalisierbarer "akademischer Sprachfunktionen" bisher nicht systematisch (genug) fördert. (Original)

Ditze, Stephan-Alexander (2008): "Staging the Content: Zum Einsatz von Dramen an Schnittstellen zwischen Englischunterricht und bilinguaem Sachfachunterricht." In: Ahrens, Rüdiger / Eisenmann, Maria / Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht* (Anglistische Forschungen 386). Heidelberg: Winter. 51-71.

Der Beitrag möchte das Potential aufzeigen, das der Einsatz von Dramentexten für eine Vernetzung von Sachfachunterricht und Fremdsprachenunterricht besitzt. Anhand der Werke "Copenhagen" und "Democracy" des britischen Dramatikers Michael Frayn werden Schnittstellen zwischen dem fremdsprachlichen Literaturunterricht auf der einen und dem Physikunterricht sowie dem Politik- bzw. Geschichtsunterricht auf der anderen Seite etabliert. Dabei soll deutlich werden, dass die Behandlung von Dramen, die eine starke Referenz zur außerliterarischen Realität aufweisen, zu einem vertieften Verständnis gesellschafts- und naturwissenschaftlicher Inhalte beiträgt. (Verlag, adapt.)

Hoffmann, Klaus (2007): "Sprache als Unterrichtsthema im bilingualen Sachfachunterricht. Vorschläge für die Praxis." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 177-186.



Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): *Bilinguales Lernen – Englisch. 5 Bände*. Soest: LSW.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. Heft 4. Soest: LSW.

Morgan, Carol (1998): "The role of the native speaker in EAC and bilingual initiatives." *English Language Teaching News* 36: 102-108.

*Native speakers* haben bei der Gestaltung bilingualen Unterrichts wichtige Funktionen. Sie sind Sprachexperten, Experten für die 'andere' Kultur oder beim Team-Teaching wichtige Zusatzlehrkräfte. Aus der Diskussion über diese Frage in Österreich haben sich sieben Modelle für den Einsatz von *native speakers* im bilingualen Unterricht herauskristallisiert, die in dem Aufsatz vorgestellt werden.

Pilzcker, Burghard (1997): "Bewußtmachender Sprachunterricht in englischsprachigen Sachfächern." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/1: 26-32.

Der Autor legt die Probleme dar, mit denen sich Lehrer und Lerner des fremdsprachlichen Sachfachunterrichtes konfrontiert sehen, da der allgemeinsprachliche Fremdsprachenunterricht und die entsprechenden Lehrwerke nicht an die Erfordernisse des später einsetzenden Fachunterrichtes angepasst sind. Er stellt sich daher die Frage, wie Schüler auf einer sachspezifischen Sprachebene kommunikationsfähig werden sollen. Es werden drei Modelle von Ellis, Johnson und Swains sowie das CALLA-Modell (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) einbezogen, die alle einen kognitiven Ansatz verfolgen und an der Schematheorie orientiert sind. Zum Schluss stellt der Autor einen Werkzeugkasten zur Förderung bewusstmachender Spracharbeit an bilingualen Schulen vor.

Schmid-Schönbein, Gisela / Siegmund, Barbara (1998): "Bilingualer Sachfachunterricht." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen: 201-210. Überblicksartikel zum Begriff und gegenwärtiger Praxis mit einem Materialbeispiel zu Japan als Hochtechnologieland. (S. B.)

Seiwald, Christa / Ettl, Karin (2003): "English across the curriculum / Englisch als Arbeitssprache." *English Language Teaching News* 49: 100-104.

Besprochen wird ein Projekt, welches fächerübergreifend wirkt und das Erlernen der Sprache gegenüber dem Inhalt, der vermittelt werden soll, zurückstellt. Auf diese Weise wird die Sprache zum Medium beispielsweise bei einem historischen Kontext. Sie wird in diesem Fall verwandt wie die Muttersprache, um sich in einem Wissensgebiet auszudrücken. Die Autorin stellt Aspekte und Kriterien vor, die hierbei zu berücksichtigen sind und gibt Auswahlthemen für die zu vermittelnden Sachgebiete. (ifs)

Wulf, Herwig (1996): "Englisch im Sprach- und Sachfachunterricht. Ein Vergleich zweier Unterrichtstypen." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/3: 277-283.

Im Vergleich von Sprachunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache bietet der Sachfachunterricht einerseits spezifisches Fachvokabular, andererseits authentisches Material, das motivierender wirkt als künstliche Lehrbuchtexte und darüber hinaus das Einüben von Lesetechniken wie kursorisches Lesen, *reading for gist*, *skimming* und *scanning* möglich und nötig macht. Die Fehlerkorrektur muss im Sachfachunterricht nach anderen Gesichtspunkten verlaufen, d. h. neben inhaltlichen Fehlern werden sprachliche Fehler dann korrigiert, wenn sie das Verständnis stören bzw. wenn es sich um Aussprachefehler bei Eigennamen handelt.

Wellington, Jerry / Osborne, Jonathan (2001): *Language and literacy in science education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

### 3.2. Vorbereitung auf den bilingualen Fachunterricht

Beck-Zangenberg, Christel (2002): "Minding the gap: Zusätzlicher Fremdsprachenunterricht als bilingualer Vorkurs zur spezifischen Vorbereitung auf den Sachfachunterricht in der Fremdsprache." *Neusprachliche Mitteilungen* 55/2: 80-86.

Um die Lücke zwischen Sprach- und Fachunterricht im bilingualen Unterricht zu schließen, plädiert die Autorin als Alternative zum herkömmlichen erweiterten Fremdsprachenunterricht für einen gezielten sprachlichen Vorbereitungskurs. Hierbei liegt, in Anlehnung an das Konzept *English for Specific Purposes*, der Schwerpunkt auf dem fachsprachlichen Bereich. Die Autorin gibt inhaltliche Anregungen für Vorkurse à zwei Wochenstunden in den Jahrgangsstufen 5 und 6. (ifs)

Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht. Erweiterter Englischunterricht. Orientierungsstufe Klasse 6*. Bad Kreuznach: PZ.

Die Materialsammlung zeigt Möglichkeiten auf, wie der Erweiterte Englischunterricht in der Klasse 6 inhaltlich gestaltet werden kann. Ziel der Unterrichtseinheiten ist es, den in Klasse 7 beginnenden bilingualen Fachunterricht im Fach Erdkunde und/oder Geschichte anzubahnen. Der Band versteht sich dabei nicht als geschlossener Durchgang, sondern als beispielhafte Auswahl von Materialien, deren Einsatz abhängig ist vom Leistungsstand der Lerngruppe sowie der Fächerwahl für den bilingualen Sachfachunterricht. Die Materialien eignen sich ebenfalls für den Einsatz im Regel-Englischunterricht in Klasse 6 oder 7. (ifs adapt.)

Sambanis, Michaela (2003): "Das Profil eines Fremdsprachenfrühbeginners beim Übergang in die Sekundarstufe I." *Französisch heute* 34/2: 150-159.

Die Autorin diskutiert, was von den Schülern nach der vierten Klasse im Fremdsprachenunterricht erwartet werden kann und was nicht. Die Autorin propagiert einen immersiven Fremdsprachenunterricht für die Grundschule, welcher auch in anderen Fächern vom Klassenlehrer fortgeführt werden kann, indem dieser sich der Fremdsprache als Medium bedient, um Fächer wie Tierkunde oder Sachunterricht zu gestalten. (ifs adapt.)

Whittaker, Mervyn (2003): "Getting ready. Der erweiterte Englischunterricht im Vorlauf zum bilingualen Sachfachunterricht." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen. 170-193.

#### 3.2.1. Vorbereitung auf den bilingualen Fachunterricht – Unterrichtsmaterialien

Bartsch, Sigurd / Heil, Klaus-Peter / Winkler, Burchard (1996): *First Steps to Geography*. Materialien und Handreichungen zur Vorbereitung des bilingualen Erdkundeunterrichts Englisch in Klasse 6. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.

Propädeutischer Vorkurs zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den englischsprachigen bilingualen Erdkundeunterricht in Klasse 7. Hauptaugenmerk liegt auf dem Erwerb von Basisvokabular und Basisstrukturen sowie instrumentellen Fertigkeiten.

Bartsch, Sigurd / Heil, Klaus-Peter / Winkler, Burchard (1997): *First Steps to Geography. Teacher's Handbook*. Materialien und Handreichungen zur Vorbereitung des bilingualen Erdkundeunterrichts Englisch in Klasse 6. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.

Bonse, Monika et al. (1996): *Materialien zum bilingualen Unterricht*. 2. Vorlauf Englisch. 6. Jahrgang (schulartübergreifend). Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Field, Jennifer / Senger, Angela (1999): *Geography*. Materialien und Handreichungen zur Vorbereitung des bilingualen Erdkundeunterrichts Klasse 7. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.

Materialien zur Einführung in den bilingualen Erdkundeunterricht, die inhaltliche Lehrplanorientierung akzentuieren. Vokabelkenntnisse und geographische Beschreibungs- und Darstellungsmethoden stehen im Vordergrund. (S.B.)

Speer, Cornelia / Marreiros Alves, Alexandra (2003): "Photos can tell stories. (Klasse 5/6)." In *English 1*: 3-12.

Die Aufgaben auf den sieben Arbeitsblättern sollen vor allem den Spaß an der Sprache und die Kreativität fördern. Dabei soll das Wissen aus anderen Fachgebieten mit einbezogen werden können. (ifs)

Winter, Irene (1997): *Wales for Beginners*. Materialien und Handreichungen zum landeskundlichen Unterricht Englisch in den Klassen 5-7. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.

Material zur Unterstützung eines frühen, fächerübergreifenden Landeskundeunterrichts, der 'Wales als selbständige Region innerhalb Großbritanniens' (S. 4) thematisiert. Das Schwergewicht liegt auf dem Begegnungsaspekt und Projektorientierung. (S.B.)

ZydatiB, Wolfgang (2009): "Die kartierte Welt des Kinderbuchklassikers *Easy Peasy People*: ein Projekt für den Vorlauf zum bilingualen Sachfachunterricht." In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Elsner, Daniela / Lütge, Christiane / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus : Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 36). Frankfurt/M.: Lang. 71-87.

The article outlines the format of a text project at the "Breakthrough"-level of English proficiency using a modern classic of children's literature: the *Easy Peasy People*-series (consisting of twelve independent but related stories). Since the series is set on an island most characters meet and interact somehow which creates a little fictitious world of its own. This feature makes the stories ideal input material for German learners of English who are given an extended 'bridging support' (= Vorlauf) for two years before they actually enter bilingual streams proper, teaching subjects like geography, history and/or biology in a foreign language. Various arguments are put forward why the series lends itself to this kind of demanding and rewarding project work. By creating a map of the island the pupils can collaboratively reconstruct the world of the "Easy Peasy People". Since the stories are carefully scripted (drawing upon a humorous and idiomatic use of language) the linguistic quality of the series makes it a valuable resource bringing elements of natural second language acquisition into the foreign language classroom. (Verlag, adapt.)

### **3.3. Englisch / Erdkunde**

Ernst, Manfred / Reitz, Hans-Günter (2001): "Zur Situation des bilingualen Geographieunterrichts." *Praxis Geographie* 31/1: 4-7.

Ernst, Manfred / Reitz, H.- Günter (2002): "Zur Situation des bilingualen Geographieunterrichts." *Praxis Geographie* 32/1: 4-7.

Haß, Sylke (2001): "Bilingualer Geographieunterricht: Literatur- und Materialauswahl." *Praxis Geographie* 31/1: 8-9.

#### **3.3.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen (bilingualer Sachfachunterricht)**

Biederstädt, Wolfgang (2010): "Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7-10." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang. 121-129.

- Biederstädt, Wolfgang (2004): "Die systematische Entwicklung von Methoden- und Medienkompetenz im bilingualen Erdkundeunterricht der Klassen 7 – 10." *Mitteilungsheft des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverband Hessen* 18: 26-38.  
Der Einsatz vielfältiger Medien und Materialien und die zusätzliche Anforderung durch die Verwendung einer Fremdsprache im bilingualen Geographieunterricht machen es nach Überzeugung des Autors erforderlich, den Unterricht so zu organisieren, dass die Lernenden sich schrittweise mit fachspezifischen Arbeitsmitteln, Techniken und relevantem Wortschatz vertraut machen können. Anhand von Beispielen zeigt er zunächst, wie der in Klasse 7 einsetzende englischsprachige Erdkundeunterricht im Sprachunterricht – insbesondere im Hinblick auf spezifischen Wortschatz und relevante Lesetechniken – vorbereitet werden kann. Darauf folgen Beispiele für die Arbeit mit Photos, Diagrammen (Klasse 7), Statistiken (Klasse 10) und Lernsoftware (Klasse 7-10) im englischsprachigen Geographieunterricht. (ifs)
- Burg, Jürgen (2002): "Die Botschaft ist das Ziel – Fehlertoleranz im fremdsprachlichen Sachfachunterricht Erdkunde/Englisch." *Mitteilungsblatt des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverband Westfalen-Lippe*, 20/1: 42-45.  
An einem Beispiel wird demonstriert, wie eine Schülerleistung im bilingualen Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 7 aussehen kann und nach welchen Kriterien sie sich bewerten lässt. Grundlage für den vorgestellten und kommentierten Schülertext war eine Bildfolge aus der englischen Zeitschrift *Wide World* über Bevölkerungs- und Umweltthemen wie Überbevölkerung und Abholzung. Die Vorrangstellung des Sachfachs wird ebenso betont wie eine höhere Fehlertoleranz im Vergleich zum 'normalen' Sprachunterricht. (ifs)
- Coetzee, Debbie (2007): "Methodological considerations in assessing task-based subject-specific writing: The case of bilingually-trained geography learners of grade 10 in Germany." In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung : Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 27). Frankfurt/M.: Lang . 219-236.
- Ernst, Manfred (2001): "Foreigners in Berlin. Eine multikulturelle Metropole." *Praxis Geographie* 31/1: 20-23.
- Gröne, Helga (1997): "'We speak English in our geography class, and we learn English in our English class'. Beobachtungen an Lernern in der Praxis." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung. Soest: 44-49.
- Holl, Frank R. (2005): "Tourismus auf sanften Sohlen. Eine virtuelle Reise nach Malaysia." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/77: 17-27.  
Der Autor beschreibt, wie die Thematik des umweltverträglichen Tourismus (*Ecotourism*) für ein fächerübergreifendes Unterrichtsarrangement oder den bilingualen Geographieunterricht ab Klasse 10 genutzt werden kann. Den richtigen Umgang mit der Datenquelle Internet zu vermitteln ist ein Kernaspekt des Projekts. Die einzelnen Schritte zum Aufbau des Projekts und Links zu relevanten Internetseiten werden genannt.
- Lalla, Claudia (2002): "Die Verknüpfung von Inhalts- und Zweitsprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungs-politik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 223-233.  
Im Rahmen einer komparativen Studie werden Daten erhoben, die einen Vergleich sowohl der Anwendung fachrelevanter Arbeitsweisen (*study skills*), als auch des Lernzuwachses der Lernerinnen und Lerner des bilingualen und monolingualen Geographieunterrichts ermöglichen. Hierzu wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zu Inhalts- und Fremd-

sprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht sowie der methodische Theoriehintergrund zu *study skills* betrachtet. Anschließend wird die Verknüpfung von Inhalt und Sprache an einem Praxisbeispiel dargestellt. Konkret veranschaulicht wird die Anwendung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernerinnen und Lerner in der Erarbeitung eines Liniendiagramms mit Hilfe der *study skills*. Die spezifische Ausbildung in den *study skills* wird dann unter dem Aspekt des Lernzuwachses der bilingual und monolingual Lernenden betrachtet. Abschließend wird das oben genannte Projekt näher erläutert.

Lenz, Thomas (2002): "Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht." *Geographie und Schule* 24/137: 2-12.

Lenz, Thomas (2003): "Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung im bilingualen Geographieunterricht." *Geographie und Schule* 25/143: 38-45.

Lenz, Thomas (2004): "Filme im bilingualen Geographieunterricht. Konzeption und methodischer Einsatz." *Geographie heute* 25/218: 43-45.

Lenz, Thomas (2004): "Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Überschneidungsbereiche des Geographie- und des Fremdsprachenunterrichts. Teil 1. Vorschlag für ein fachübergreifendes Konzept von Content and Language Integrated Learning (CLIL)." *Geographie und Schule* 26/147: 41-45.

Lenz, Thomas (2004): "Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Überschneidungsbereiche des Geographie- und des Fremdsprachenunterrichts. Teil 2. Vorschlag für ein fachübergreifendes Konzept von Content and Language integrated Learning (CLIL)." *Geographie und Schule* 26/148: 38-45.

Lenz, Thomas / Blaich, Wolfgang (2002): "Aufenthalt in einem Field Study Centre als Intensivlernphase des bilingualen Geographieunterrichts." *Geographie und Schule* 24/137: 19-24.

Lenz, Thomas / Hüttermann, Armin / Bretz, Elke (2004): "Fieldwork im bilingualen Geographieunterricht und in der Lehrerarbeit." *Geographie und Schule* 26/149: 37-41.

Lenz, Thomas (2004): "Schriftliche Leistungsüberprüfung im bilingualen Geographieunterricht." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 104-114.

Eine nachhaltige Verbesserung von Lernprozessen hängt neben vielen anderen Faktoren auch mit der schulisch institutionalisierten Überprüfung und Bewertung von Schülerleistungen bzw. der Rückmeldung über Lernprozesse zusammen. Die Art der Aufgaben und der eingesetzten Materialien sowie die angestrebten Lernzielebenen bzw. Kompetenzstufen beeinflussen die Qualität und die Nachhaltigkeit des Lernens bei Schüler/innen. Die zurzeit praktizierten Formen der Leistungsüberprüfung stehen also auf dem Prüfstand und müssen auch im bilingualen Sachfachunterricht reflektiert werden. (Original)

Meyer, Christiane (2003): *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts – Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz*. Diss. Universität Trier. [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971725772&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=971725772.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971725772&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=971725772.pdf)

Müller, Christoph (2000): "Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht." *Geographie Heute* 181: 42-43.

Müller, Christoph (2002): "Soil Erosion in Germany – Eine Einheit im bilingualen Sachfachunterricht." *Geographie und Schule* 24/135: 36-40.

Müller, Michael (2006): "Tasks in Geography. The Three Gorges Project in the CLIL-classroom." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40/84: 39-44.  
Thema der vorgestellten Unterrichtseinheit für den bilingualen Sachfachunterricht Englisch/

- Erdkunde in Schuljahr 9 oder 10 ist der Bau des Drei-Schluchten-Stausees in China. Im Rahmen der projektorientierten Einheit sollen sich die Schüler/innen mit der internationalen medialen Repräsentation des *Three-Gorges-Project* befassen. Dabei sollen sie u.a. im Hinblick auf eine am Ende der Einheit geplante Podiumsdiskussion Informationen über das Bauvorhaben sammeln. Entsprechende Arbeitsblätter sind in dem Beitrag enthalten.
- Priester, Claudia (2001): "Geographical Aspects of Great Britain. Einführung und Teil 1: Landscapes and Regions." *Geographie heute* 22/192: 40-42.
- Priester, Claudia (2001): "Geographical Aspects of Great Britain. Teil 2: Climate." *Geographie heute* 22/196: 44-46.
- Priester, Claudia / Mees, Karin (2002): "Living and getting around in American and German cities. Ein Beispiel interkulturellen Lernens im fremdsprachigen Geographieunterricht der Sekundarstufe I." *Geographie und Schule* 24/137: 12-18.
- Purschke, Horst (1998): "South Africa bilingual. A geography lesson in English." *Englisch betrifft uns* 1: 25-29.
- Inhaltlicher Schwerpunkt der Unterrichtseinheit ist neben der Vermittlung topographischer Kenntnisse von Südafrika vor allem die Erarbeitung bzw. Wiederholung geographischer Fachausdrücke, die nicht nur für einen bilingualen Unterricht nützlich sein könnten. Ein Transfer auf andere geographische Räume ist möglich.
- Redmer, Hartmut (1998): "Der bilinguale Erdkundeunterricht. Eine Sonderform des fächerübergreifenden Arbeitens." *Geographie und Schule* 20/114: 20-22.
- Der Autor zeigt zunächst fächerübergreifende Bezüge des Fremdsprachenunterrichts, besonders der Landeskunde und des bilingualen Erdkundeunterrichts auf. Im 2. Teil geht er auf Theorie und Praxis bilingualen Erdkundeunterrichts ein.
- Schlosser, Claudia / Hamm, Wolfgang (2002): "Vom Winde verweht. Entstehung, Erforschung und Folgen von Stürmen." *Schulmagazin* 5 bis 10 70/7-8: 37-42
- Entstehung, Erforschung und Folgen von tropischen Wirbelstürmen und Tornados eignen sich die Schülerinnen und Schüler zweisprachig mithilfe von deutschen und englischen Texten an. Dauer der Unterrichtseinheit: drei Unterrichtsstunden deutsch-, drei englischsprachig.
- Spörl, Friedrich (1998): "Erdkundeunterricht in Englisch – ein Erfahrungsbericht." *Geographie heute* 19/158: 44-45.
- Nach dem 'Versuch einer Standortbeschreibung' des bilingualen Erdkundeunterrichts von Dimo Rischke (H. 156, S. 44 f.) soll nun ein Lehrer zu Wort kommen, der mit einer 11. Jahrgangsstufe in einem sechsmonatigen Projekt Erdkundeunterricht in Englisch ausprobiert hat und hier von seinen Erfahrungen berichtet. Demnächst werden dann in unserer Reihe 'bilingual' konkrete Unterrichts Anregungen folgen.
- Uhlenwinkel, Anke (2003): "Badlands contra Wattenmeer. Was ist anders an amerikanischen Nationalparks?" *Praxis Geographie* 33/7-8: 29-36.
- Van Hal, Christian (2009): "Aufgabenbasierte Interaktionen im Fach Erdkunde. Unterschiede im fachlichen Diskurs von Gesamtschülern beim Gebrauch der Arbeitssprache Deutsch bzw. Englisch." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydatis, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 109-115
- Im Rahmen einer Pilotstudie lässt der Autor sechs Probandenpaare aus einer bilingualen Gesamtschulklasse eine vergleichbare Aufgabe (das Beschreiben und Erklären von zwei unterschiedlichen Klimadiagrammen) zunächst auf Deutsch und dann auf Englisch bearbeiten. Er zeigt auf, dass die Formulierungen für die entsprechenden Diskursfunktionen im Deutschen variantenreicher und in affektiver Hinsicht stärker moduliert sind als im Englischen. Auch fehlt es den Schülern häufiger an den Kollokationen, um die (ihnen

bekanntem) Fachbegriffe kontextgerecht verwenden zu können. Der Autor spricht sich abschließend dafür aus, leistungsschwächeren Schülern den Gebrauch des Deutschen im ansonsten auf Englisch geführten Fachunterricht zu gestatten, wenn sachfachliche Inhalte emotional geladene Äußerungen induzieren, die sie in die Muttersprache "zurückfallen" lassen.

Wand, Christian / Stricker, Barbara (2003): "Living on a hot spot – the Hawaiian Volcanic Chain. Bilingualer Geographieunterricht als Projekt." *Praxis Geographie* 33/11: 35-39.

### 3.3.2. Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht

Düwel, Dieter-Hermann / Grün, Jennifer von der (2004): "Vancouver – an ideal venue for the Winter Olympics 2010? (Sekundarstufe II)." *Englisch betrifft uns (EBU)* 1: 33-36.

Die kanadische Stadt Vancouver wird 2010 Gastgeberstadt der XXI. Olympischen Winterspiele sein. Im Rahmen des vorgestellten, auch im fächerübergreifenden Unterricht Englisch/ Geographie einsetzbaren Unterrichtsprojekts sollen die Lernenden sich zunächst mit dem Ausscheidungsverfahren, das der Nominierung Vancouvers vorausging, befassen. Sie sollen dann mithilfe von (Internet-)Recherchen in Gruppen ein eigenes Dossier (*'bid book'*) mit Argumenten für den Austragungsort Vancouver erstellen, es im Plenum zur Diskussion stellen und dann mit entsprechenden authentischen Materialien vergleichen. Der Beitrag enthält Hintergrundinformationen zum Nominierungsverfahren, Internetadressen, ein Arbeitsblatt mit einer Auflistung der Projektschritte und eine Zusammenfassung der Evaluation Vancouvers durch das Internationale Olympische Komitee (IOC). (ifs)

Eder, Jürgen (2002): "And what about your home town? Geographische Analyse des Heimatraumes im englischen Konversationskurs." *Geographie heute* 23/198: 36-38.

Haseneder, Annette / Meisinger-Botz, Sabine (2002): "King Coal – Kohleabbau im Norden Englands: Bilinguales Unterrichten eines fächerübergreifenden Themas." *Englisch* 37/3: 107-112.

Die Autorinnen schildern den Versuch, Erdkunde und Englischunterricht themenbezogen zu verknüpfen. Hierfür wurde eine fächerübergreifende Unterrichtsstunde zum Thema 'Kohleabbau im Norden Englands' entworfen, die in der Klasse 7 mittels Teamteaching durchgeführt wurde. Grundlage war ein Kapitel (*unit* 6) über Nordengland des Lehrbuches *English G* für die Klasse 7. Das Experiment hat gezeigt, dass die Fähigkeit, fächerübergreifend zu lernen, bei den Schülern ausgeprägter geschult werden muss. Dazu kann bilingualer Unterricht einen entscheidenden Beitrag leisten. (ifs)

### 3.3.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt

Alves Marreiros, Alexandra / Speer, Cornelia / Siebold, Jörg (2004): "Arbeitsblätter zum Thema Distance." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2:141-146, 153-154.

Abgedruckt sind sechs Arbeitsblätter für den Englischunterricht, zu denen Einsatzhinweise und Lösungsvorschläge gegeben werden. Eines davon eignet sich besonders für den fächerübergreifenden Unterricht Mathematik/Erdkunde/Englisch. (ifs)

Bader-Schulze, Ingrid / Nausner-Heck, Doris (1999): "Der Treibhauseffekt. Ein Thema für einen fächerübergreifenden Unterricht." *Lehren und lernen* 25/3: 20-31.

Beschrieben wird ein bilinguales Unterrichtsprojekt zum Thema Treibhauseffekt. Nach der Analyse der Ursachen für den Treibhauseffekt stellt sich die Frage nach alternativen Energien, Kernenergie und regenerativer Energie. Umfangreiche Materialien liegen bei.

Baier, Jochen (1998): "A Map for Sepp – Methodenschulung bilingual." *Geographie heute* 19/160: 44-45.

In dieser Unterrichts Anregung geht es 'in English' um Karten. Die Unterrichtsmaterialien

- beinhalten eine Anleitung zur Karteninterpretation 'How to deal with Maps' sowie eine Anregung zur Kartenproduktion 'Tomato Ketchup European Style'.
- Baier, Jochen / Berndt, Sandro (2002): "Lernzirkel bilingual: Europe – Disparities and Unification." *Geographie heute* 23/197: 25-38.
- Baier, Jochen / Hoever, Inga (2002): "Industrial Location. Part I: Weber and least cost location." *Geographie heute* 23/205: 40-43
- Baier, Jochen / Rheingans, Nina / Sanders, Marieke (2003): "Industrial Location. Part II: Storper, Walker and the window of locational opportunity." *Geographie heute* 24/209: 40-43.
- Berkefeld, Astrid (2007): "Going on Holiday : Kreative Wortschatzübungen für die Klassen 5 und 6. " *RAAbits Englisch* 3: 1-12.  
Präsentiert und kommentiert werden folgende Arbeitsblätter bzw. -folien zum Thema "Urlaub(sreisen)": *Five things you like or don't like about holidays; Mind-map: Holidays; European flags; Quiz: Can you find the right country?; At the travel agency; Writing a postcard; Find someone who ... (... likes winter holidays better than summer holidays etc.)*. Die Materialien können beispielsweise auch im Rahmen einer vorgestellten, auf zwei bis vier Stunden angelegten Unterrichtseinheit oder zum Teil in bilingualen Klassen bzw. als Vorbereitung auf *Geography* eingesetzt werden.
- Biederstädt, Wolfgang; Carlson-Kreibom, Karen; Haupt, Dieter (1999): *Around the World*. Volume 2. Materialien für bilinguale Klassen. Berlin: Cornelsen.  
Lehrbuchartig aufbereitete Themen mit Übungen zu geographischen Methoden und kommunikativen Übungen zur fremdsprachlichen Umwälzung. Das Fachvokabular ist in einem *Geographical Dictionary* englisch-deutsch und deutsch-englisch aufbereitet. *Units: The USA; Russia; Japan; China; Nigeria; The Restless Earth*. (S.B.)
- Biederstädt, Wolfgang (2007): "Flash-Animationen als Mittel zur Visualisierung komplexer Strukturen und Prozesse im bilingualen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 145-158.
- Bode, Christa et al. (1996): *Geographisches Fachwörterbuch zum Bilingualen Unterricht Erdkunde*. 7. und 8. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.
- Bode, Christa / Fedders, Walter / Higelke, Helga (1996): *Materialien zum bilingualen Unterricht*. 6. Erdkunde. 8. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.  
Materialzusammenstellung zum englisch-bilingualen Geographieunterricht (Lehrplan Erdkunde, 8. Schulj., Gymnasium, 1986, Schleswig-Holstein).
- Daum, Petra (1999): "Bilinguale Unterrichtsreihe: A geographer's tour through California." *Englisch* 3: 90-97.
- Dreymüller, Brigitte / Hoffmann, Gerhard (Red.) (1996): *Bilingualer Unterricht Erdkunde, Englisch*. Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 9. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz.
- Ehrenreich, Susanne (2008): "Exploring California : Stationenlernen für Einsteiger." *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 42/91: 12-19.  
Die Autorin stellt in ihrem Beitrag kurz die Vorbereitung auf ein Stationenlernen zum Thema *Kalifornien* dar und beschreibt dann die einzelnen elf Stationen: Station 1: *Real Women Have Curves* zum gleichnamigen Film, der die Lebenswelt junger Hispano-Amerikanerinnen humorvoll-kritisch darstellt; Station 2: *Yosemite National Park*; Station 3: *Song 'San Francisco'*; Station 4: *Planning a Trip Through California*; Station 5: *Role Play 'Eating out'*; Station 6: *Find Your Way On a Road Map*; Station 7: *Famous lakes in*



*California*; Station 8: *Quiz Earthquake Safety Tips*; Station 9: *Story 'The Shaky Vacation'*, in der es um Zwillinge geht, die ihre Ferien bei ihrem Onkel in Los Angeles verbringen und dabei ein Erdbeben miterleben; Station 10: *Disaster Math*, eine bilinguale Station Englisch/Mathematik, in der Rechenaufgaben zum Thema *Erdbeben* gestellt werden; Station 11: *Pets and Disasters*.

Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.) (2002): *Thematische Auswahllisten von Unterrichtsmaterialien: 'Bilingualer Unterricht'*. (Geschichte, Geographie, Sozialkunde) Nr. 31, Stand: Februar 2002. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.

Gröne, Helga (2001): "Von Flüssen und Tälern: Physische Geographie im bilingualen Anfangsunterricht." *Praxis Geographie* 31/1: 10-15.

Hoffmann, Reinhard (Mod.) (2005): *Diercke Geography: for bilingual classes. Vol. 1: Workbook*, Braunschweig: Westermann.

Knust, Maike / Müller-Schrobsdorff, Hilke (2001): "*The Wadden Sea*. Eine bilinguale Unterrichtseinheit in den Fächern Geographie und Biologie zum Thema Wattenmeer." *Praxis Geographie* 31/1: 16 – 19.

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg.): *Materialien zum bilingualen Unterricht*. 6. Erdkunde. 8. Jahrgang. / Gymnasium. Kiel: IPTS.

Die Veröffentlichung ist der sechste Band in einer Dokumentationsreihe, die der Arbeitskreis 'Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein' beim IPTS herausgibt. Der Band umfasst den Unterricht des 8. Jahrgangs am Gymnasium, der im zweiten Jahr bilingualen Erdkundeunterricht hat.

Lenz, Thomas (2002): "Medien für den Bilingualen Geographieunterricht." *Geographie und Schule* 24/137: 37-39.

Exemplarische Zusammenstellung von Medien, die für den Bilingualen Unterricht geeignet sind: Schulbücher von deutschen Verlagen und Instituten, englische Schulbücher, englische Sachbücher, Atlanten, Schulfernsehsendungen deutscher / englischer Anbieter, CD-ROMs, weitere Anmerkungen zur Eignung von Bildern, numerischen und grafischen Darstellungen sowie Filmen.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1999): *Bilingualer Unterricht Erdkunde/Englisch*. Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 7 (Propädeutische Einheit und Halbjahr 7/2). Bad Kreuznach.

Posch, Dorothea / Abuja, Gunther (Red.) (1997): *Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache'*. Praxisberichte. Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung.

Die 'Praxisberichte' enthalten Unterrichtsbeispiele verschiedener Sachfächer mit Englisch als Arbeitssprache aus Schultypen der Sekundarstufen I und II. Sie zeigen die Bandbreite der Verwendung des Englischen im Fachunterricht, die sich von einzelnen Kleinprojekten über den phasenweisen Unterricht mit EAA bis hin zu einem EU-Projekt erstreckt.

Rischke, Dimo M. (1997): "'Erdkundeunterricht 'in English' macht viel mehr Spaß!' Versuch einer Standortbeschreibung des bilingualen Erdkundeunterrichts." *Geographie heute* 18/156: 44-45.

1991 wurde in dieser Zeitschrift zum ersten Mal über bilingualen Erdkundeunterricht berichtet (Heft 95). In dem Artikel, der Ausgangspunkt einer neuen Reihe 'bilingual' ist, werden Probleme, aber auch Erfolge eines zweisprachigen Sachfachunterrichts dargestellt.

Schnurer, Jos (1997): "Ströme und Stromkulturen – Lebensquelle, Sterbehilfe, heilige Elemente und Zerstörer." *Geographie und Schule* 19/107: 37-41.

Flüsse der Erde, die durch sie geprägten Landschaften, ihre Bedeutung für den Menschen sowie Einflüsse des Menschen auf die Flüsse werden beispielhaft in dieser Unterrichtseinheit v. a. an Amazonas, Niger, Ganges und Wolga aufgezeigt. Didaktischer Ansatz ist der

des interkulturellen Lernens. Mit zwei Texten für den englisch- und französisch-bilingualen Geographieunterricht.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2000). *Zwei-sprachiger Unterricht. Grundlegende Vorgaben, Hinweise und Empfehlungen*. 2., aktualisierte Auflage. München: ISB.

Streifinger, Michael (2000): "Light at the End of the 'Chunnel'. Eine bilinguale Unterrichtseinheit." *Praxis Geographie* 30/6: 28-31.

Streifinger, Michael (2001): "Die Trans-Alaska-Pipeline. Ein Rätsel für den englisch-bilingualen Geographieunterricht." *Praxis Geographie* 31/1: 24-25.

Suhr, Barbara et al. (1997): *Materialien zum bilingualen Unterricht*. 6. Erdkunde. 8. Jahrgang, Gymnasium. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein.

### 3.3.4. Lehr- und Lernmaterialien – für den Fachunterricht in der Erstsprache entwickelt

Martin, Stella (1998): *Tropical Rainforests*. London: Macmillan.

Der Reader, für fortgeschrittene Englischlerner (*Upper Intermediate Level*) konzipiert, enthält Lesetexte zum Thema Tropischer Regenwald (Behandlung finden dessen Fauna, Flora, Bewohner, ökologischer Nutzen, Bedrohung durch Abholzung), die durch Schwarzweißbilder und -zeichnungen illustriert und mit einsprachigen Vokabelläuterungen sowie einem kurzen Fragenkatalog zu den einzelnen Kapiteln versehen sind. (Adapt.)

## 3.4. Englisch / Geschichte-Politik

### 3.4.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen

Butzkamm, Wolfgang (1998): "Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1/2: 81-99.

Böwing, Corinna (2002): "The Triangular Trade. Bristol und der Sklavenhandel im 18. Jahrhundert (Klasse 8, 2 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 17-21.

Christ, Herbert (2000): "Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen." In: Bredella, Lothar et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr: 43-83.

Dielmann, Susanne (2009): "Integriertes Sach-Sprachlernen im bilingualen Geschichtsunterricht. Analysen von Klausurtexten." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydatis, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 81-95.

Am Beispiel des englischsprachigen Geschichtsunterrichts wird das didaktische Desiderat eines integrierten Sach-Sprachlernens aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln aufgezeigt. Dabei werden einige der Faktoren identifiziert, die den Schülern erlauben, auch in dieser Unterrichtsform ein Optimum an systematischem Zuwachs im Hinblick auf historische Kompetenz zu erfahren. Eine Umfrage unter den Schülern zu deren Schwierigkeiten im Unterrichtsdiskurs und beim Erwerb der fachspezifischen Methoden weist deutlich in die Richtung einer integrierten bilingualen Sachfachdidaktik. Eine detaillierte Analyse der schriftlichen Schülerarbeiten, die in der 10. und 12. Klasse zum gleichen Quellentext geschrieben wurden (der Truman-Doktrin), führt die Autorin zu der Erkenntnis, dass die sinnbildende, reflektierte Darstellung von Geschichte in einer Lernerfolgskontrolle bzw. Klausur einen diskursiven Sprachgebrauch verlangt, der die spezifische Logik des historischen Denkens widerspiegelt. Der bilinguale Geschichtsunterricht (so ihr Fazit) sollte sprachorientierter werden, und die sprachliche Realisierung wird damit auch zum

Schlüssel der Beurteilung historischer Kompetenz. Dafür entwirft sie ein umfassendes Bewertungsschema, das nach analytischen Kriterien und nach skalierten Leistungsstufen strukturiert ist. (Original, adapt.)

Ditze, Stephan-Alexander (2007): "Dissecting the body politic. Empowering CLIL-students with the classic of political philosophy." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 159-175.

Gersmann, Gudrun (2002): "Internetangebote für den bilingualen Geschichtsunterricht." *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53/2: 122-123.

"Geschichte auf Englisch." *Schule aktuell* 1996/3: 14-15.

Gessner, Ingrid (2003): "Das Trauma des Vietnamkrieges. Erinnerungspolitik und Gedächtniskultur im Spiegel des Vietnam Veterans Memorial." *Praxis Geschichte* 16/6: 28-34.

Häuptle-Barceló, Marianne (2001): "Pragmatischer Konstruktivismus im bilingualen Geschichtsunterricht. Neue Wahrnehmungen erproben: Aspekte des Phänomens Nationalsozialismus aus amerikanischer Perspektive." In: Müller, Klaus / Meixner, Johanna (Hrsg.) (2001): *Konstruktivistische Schulpraxis*. Neuwied: Luchterhand. 227-247.

Häuptle-Barceló, Marianne (2009): "Content and Language Integrated Learning im Fach Geschichte: Englischsprachige Archivalien als wegweiser zur Regionalgeschichte." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang. 93-103.

Wie kann schulischer Unterricht gestaltet werden, sodass er Lernende befähigt, in ihrem Fremdspracherwerb voranzukommen und sich gleichzeitig mit Themen auseinanderzusetzen, die eine hohe Relevanz und Authentizität aufweisen? Das Konzept CLIL wird am Beispiel eines Unterrichtsmoduls zur Regionalgeschichte erprobt. Zur Diskussion steht seine Tauglichkeit, die Öffnung von Schule in die Gesellschaft hinein zu realisieren und dabei die Lebenswelt und das Weltwissen der Schüler anzuknüpfen. (Verlag, adapt.)

Harkcom, Stephanie (2003): "Chris de Burgh: Crusader. Der Mythos Kreuzzug im Lied." *Praxis Geschichte* 16/1: 17-21.

Hoffknecht, Volker (2002): "'That fabulous day'. Mobilisierung und Kriegsbeginn in Europa 1914 (Klasse 10/Sek.II, 2 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 30-33.

Imgrund, Bettina (2000): "Zur Didaktik und Methodik im Fach Geschichte als ersteinsetzendem bilinguaem Sachfach. Ein Erfahrungsbericht aus Thüringen." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47/3: 272-280.

Kramsbröckers, Uwe (2002): "Der Mehrwert des bilingualen Unterrichts am Beispiel der Unterrichtseinheit ‚Die Herausforderung des American Dream im 20. Jahrhundert‘ im Grundkurs 12 Geschichte." *Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 64: 34-49.

Krey, Katja / Weisshaar, Harald (2009): "Bilingual History." *Englisch* 4: 36.

Die Beschäftigung mit dem Thema "Krieg" erfordert zwangsläufig auch die Verwendung von Materialien, die im Geschichtsunterricht beheimatet sind. Daher soll in diesem Beitrag die Frage gestellt werden, was es für Historiker und Nichthistoriker zu beachten gilt, wenn sie im Englischunterricht englischsprachigen Geschichtsunterricht, d.h. CLIL (Content and Language Integrated Learning) betreiben.

Loske, Boris (2002): "'Machtübernahme' oder 'Machtergreifung'. Mindmapping am PC." *Geschichte lernen* 15/89: 59-61.

Loske, Boris (2002): "Emailing the Old Hippie. Wie man einen Original-Hippie ins (bilinguale) Klassenzimmer bekommt." *Geschichte lernen* 15/86: 46-51.

- Marquard, Wolfgang (2002): "History goes online. E-Mail-Korrespondenz und Web-Recherche in einer bilingualen Oberstufen-AG (Materialien Sek. II)." *Praxis Geschichte* 15/1: 40-43.
- Müller-Schneck, Elke (2000): "Chancen und Probleme eines bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterrichts an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Stimmen aus der Praxis." *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 28: 41-45.
- Otto, Albert / Kölzow, Susanne / Claussen, Stephanie (2002): "The Feudal System. Materialien zum Lehnswesen im mittelalterlichen England (7. Klasse, 2-3 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 12-16.
- Pilzecker, Burghard (1997): "Quellenarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht. Beispiel: History auf Englisch." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/4: 369-375.  
Der Beitrag führt die Vorteile und Probleme beim Einsatz authentischer schriftlicher wie auch nonverbaler Quellen im englischsprachigen Geschichtsunterricht an. Besprochen werden u. a. die Möglichkeiten der Begegnung von Verständnisproblemen, die Auswahl unterschiedlicher Aufgabenebenen, die dem jeweiligen Sprachstand angemessen sind, und die Vorzüge einer kontrastiven Quellenarbeit.
- Rautenhaus, Heike (2010): "Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte." In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang, 109-120.
- Richter, Norbert (2002): "Bilingualer deutsch-englischer Geschichtsunterricht. Probleme und Erfolge." *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53/2: 87-103.
- Ritzenhofen, Ute (2005): "When the Wall Came Down. Die deutsche Wiedervereinigung im bilingualen Geschichtsunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 30-33.  
Die Autorin beschreibt das Konzept einer Unterrichtsreihe im bilingualen Geschichtsunterricht in der Jahrgangsstufe 10. Themenschwerpunkte der einzelnen Unterrichtseinheiten bilden die deutsche Wiedervereinigung, das Ende des Kalten Krieges und ein Vergleich der britischen und der amerikanischen Standpunkte zur deutschen Wiedervereinigung. Als Quellen und Diskussionsstoff dienen den Schülerinnen und Schülern Karikaturen, Zeitungsartikel und Auszüge aus Politikermemoiren auf Englisch. Diese Unterrichtsmaterialien sind auf einer zum Heft erhältlichen Begleit-CD enthalten. (ifs)
- Schulenberg, Stefanie (2002): "'No taxation without ...?!' Ein Wiederholungsspiel zu Freiheitsstreben und Entstehung der britischen Nordamerikakolonien (Klassen 8/9, 1-2 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 50-51.
- Wildhage, Manfred (2002): "The Road to War. Chamberlain und Appeasement im Spiegel britischer Karikaturen (1938/39) (Klasse 10, 2 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 34-39.
- Wildhage, Manfred (2002): "Von Verstehen und Verständigung. Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts." *Praxis Geschichte* 15/1: 4-11.
- Wildhage, Manfred (2005): "Germany and the Germans in 1945. Die britische Perspektive im bilingualen Geschichtsunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 42-49.  
Der Autor stellt Ansätze zur didaktischen Planung von bilingualem Geschichtsunterricht vor. Darüber hinaus stellt er eine Unterrichtseinheit vor, die für den bilingualen Geschichtsunterricht im 10.-13. Schuljahr konzipiert ist. Der Beitrag enthält Kopiervorlagen für einige Arbeitsblätter; die übrigen Materialien, auf die sich die Unterrichtseinheit bezieht, sind auf einer zum Heft erhältlichen Audio-CD enthalten.
- Woidt, Hans (2002): "Plädoyer für den bilingualen Geschichtsunterricht." *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53: 76-86.

Zydati, Wolfgang (2005): "Chronological sequencing. Eine Methode zum integrierten Sach-Sprachlernen." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 50-53.

Der Autor beschreibt, was man unter *chronological sequencing* und *scaffolding* versteht und wie diese Strategien im bilingualen Geschichtsunterricht, insbesondere beim Lesen von englischen Texten, eingesetzt werden können. Sie sollen den Lernenden helfen, zeitliche Abfolgen in Texten anhand von Schlüsselwörtern besser einzuordnen. Der Beitrag nimmt dabei Bezug auf ein Unterrichtsbeispiel zur Russischen Revolution in der Sekundarstufe I und II. Die Materialien (ein Text, ein Poster und ein Lösungsschlüssel) sind auf einer zum Heft erhältlichen Audio-CD enthalten.

### 3.4.2. Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht

Ginter, Heike / Hager, Susanne / Mendez, Carmen (2002): "'Die Gesellschaft und ihr Spiegelbild in der politischen Rede.' Fcherverbindender Unterricht in den Kursen Deutsch, Geschichte und Englisch." *Fremdsprachenunterricht*: 37-46.

Die Terrorangriffe am 11. September 2001 in New York bildeten den Ausgangspunkt für eine halbjährige aufeinander abgestimmte Arbeit in den Kursen Englisch, Deutsch und Geschichte mit dem Schwerpunkt auf der Wirkung von politischer Rede. Das Oberstufenmodell von der Jenaplan-Schule Jena, das sich durch die Integration von Leistungskurszeiten in den Grundkurs des jeweiligen Faches sowie die Bündelung verbliebener Leistungsfachzeit zu 'Aufsetzern' auszeichnet, wirkt sich dabei förderlich für die Realisierung fächerübergreifenden Unterrichts aus. (Verlag, adapt.)

Partouche, Debi (2002): "The Anne Frank Project." *English Teachers' Journal (Israel)* 54: 80-84.

Im Rahmen einer fächerübergreifenden Projektarbeit (Englisch, Geschichte) zum Thema Holocaust wurde das Tagebuch der Anne Frank besprochen. Die Lerngruppe setzte sich mit Buch und Filmversion auseinander, behandelte hierzu weiterführende Themen und schrieb abschließend ein Essay, welches zusammen mit den vorherigen Arbeitsergebnissen ins Portfolio der Schüler aufgenommen wurde. (ifs)

Johnsrud, Anne (2004): "Content and language integrated learning as part of an interdisciplinary storyline – a fruitful learning experience for English students in lower secondary school?." *Sprk og språkundervisning* 37/3: 14-17.

Die Verfasserin beschreibt ein interdisziplinäres Projekt mit historischem Schwerpunkt, in dessen Kontext das Fach Englisch mit dem Fokus auf soziale Wirtschaftsgeschichte, respektive der industriellen Revolution in Großbritannien, integriert wurde. In diesem Zusammenhang betont sie, wie wichtig es für Fremdsprachenlerner ist, Sprache in einem bestimmten Kontext zu sehen, beziehungsweise den Kontext in einer anderen Sprache zu erleben. Sprache wird nicht zum Gegenstand des Unterrichts, sondern zum Kommunikationsmittel. Anhand zweier Beispiele fhrt sie das Projekt weiter aus und stellt schließlich Fortschritte bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler fest. (ifs)

Groß, Klaus-Dieter (2005): "The Death of Klinghoffer. Eine Terrorismus-Oper im Unterricht. 12./13. Klasse." *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 39/74: 40-43.

Nach einer kurzen Zusammenfassung des Romans 'The Death of Klinghoffer' von John Adams folgt eine Vorstellung der Operversion, ein Medium, das Politik und Kunst verbindet und sich daher gut für fächerübergreifenden Unterricht eignet. Der didaktische Nutzen für den Fremdsprachenunterricht liegt zuallererst in dem brisanten Thema des Nahost-Konfliktes, das politisch und historisch lehrreich ist und Ansatzpunkte für Diskussionen bietet. Die Schüler werden zur Meinungsbildung angeregt, während die Problematik aus unterschiedlichen Standpunkten beleuchtet wird und so den Perspektivenwechsel übt. Das Unterrichtsprojekt teilt sich in Hintergrundrecherche, Vorentlastung durch Einzelszenen aus der Filmversion und Filminterpretation. Der erste Schritt sieht eine eigenstn-

dige Recherche zum Thema vor, wobei das Internet als eine gute Quelle dienen kann. Um den Schülern das Format der Oper nahe zu bringen, und sie mit dem Symbolcharakter der Szene vertraut zu machen, wird in der zweiten Phase eine Arie aus einer Passage des Films vorgeführt. Schließlich könnten einzelne Aspekte aus dem Film wie beispielsweise Ideologiekritik, Intertextualität und die Machart des Films Gegenstand der Interpretation sein. (ifs)

### 3.4.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt

Bundschuh, Karlheinz (1996): "Fächerübergreifende Sequenzen. Beispiele und Anregungen aus der Praxis." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/4: 382-389.

Der Beitrag stellt zwei fächerübergreifende Unterrichtseinheiten vor, die in der Jahrgangsstufe 11 eines bayerischen Gymnasiums durchgeführt wurden. Zum einen handelt es sich um eine französische Unterrichtseinheit im Rahmen des zweisprachigen Geschichtsunterrichts, in der die Marseillaise bearbeitet wurde, zum anderen um den Vergleich einer auf französisch und englisch vorliegenden Kurzgeschichte im Französischunterricht. Die Kurzgeschichte sowie je ein Arbeitsblatt zu beiden Unterrichtseinheiten sind mit abgedruckt.

Burghardt, Klaus et al. (1999): *Spotlight on History. Vol. 2*. Berlin: Cornelsen.

Units: Nationalism and the First World War, The Weimar Republic and Nazi Germany, Germany and the world after 1945, Selected events of the 20<sup>th</sup> century, Major Events of World War II. (S.B.)

Hartwig, Uta (2001): "Nazi-Germany im bilingualen Geschichtsunterricht (Unterrichtseinheit)." [Http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=259510.htm](http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=259510.htm)

Bei diesem Thema fällt die Suche von Materialien für den bilingualen Unterricht schwer. Da die meisten Quelltexte deutschsprachig sind, sollte man diese im Original belassen. Die Unterrichtssprache ist weiterhin Englisch, die Texte werden in der Fremdsprache besprochen, was zugleich bedeutet, dass die SchülerInnen entsprechendes Vokabular erhalten sollten. Vertiefende englischsprachige Texte sowie didaktisch aufbereitete Informationsmaterialien finden sich im Internet (vgl. Spartacus Online) und ermöglichen den Einsatz für einen projektbezogenen und themendifferenzierten Unterricht, in dem sich die SchülerInnen mit einzelnen Aspekten der Einheit 'Nazi Germany' befassen. Zudem bieten die oft recht kurz und einfach gehaltenen themenbezogenen Online-Einheiten zum Thema für den britischen oder amerikanischen Geschichtsunterricht eine gute Gelegenheit, mit den SchülerInnen entsprechende Themen durchzuarbeiten und auf diese Weise den Wortschatz zu festigen und zu erweitern. Material steht zum Download zur Verfügung.

Hasch, Klaus Dieter / Kohl, Herbert / Pates, Michael (1997): *Materials for the Teaching of History in English*. Materialien zur Vorbereitung des bilingualen Geschichtsunterrichts Klasse 9. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.

Units: *Changing Britain – from Magna Carta to the Declaration of Rights, Industrial Britain, The American Revolution, Revolutionary France*, Die Entwicklung in Deutschland 1815-1850 / Das Kaiserreich 1871-1914 (enthält Exkurs mit zusätzlichem Material), *Imperialism; A personal historical dictionary*. (S.B.)

Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Hrsg.) (2002): *Thematische Auswahllisten von Unterrichtsmaterialien: 'Bilingualer Unterricht'*. (Geschichte, Geographie, Sozialkunde) Nr. 31, Stand: Februar 2002. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.

Kollenrott, Anne Ingrid (2005): "Das Internetforum Checkpoint Bili" In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 131-132.

Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (2002): "Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für Politische Bildung in englischer Sprache: Ein Erfahrungsbericht" In: Krück, Brigitte /

Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14). 23-43.

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg.): *Materialien zum bilingualen Unterricht*. 5. Geschichte. 8. Jahrgang. Gymnasium. Kiel: IPTS.

Dies ist der fünfte Band einer Dokumentationsreihe, die vom Arbeitskreis 'Bilingualer Unterricht in Schleswig-Holstein' beim IPTS herausgegeben wird. Es handelt sich um Unterrichtsmaterialien und Stundenentwürfe für das Sachfach Geschichte in englischer Sprache in der 8. gymnasialen Jahrgangsstufe. Die Mitglieder des Bilingualen Arbeitskreises Geschichte haben diese Materialien in der Vorbereitungs- und Erprobungsphase zusammengetragen, um sie vor dem Hintergrund des noch gültigen Lehrplans zu sichten und aufzubereiten.

Müller-Schneck, Elke (2002): "Bilingualer Geschichtsunterricht in der gegenwärtigen Diskussion: Kriterien für die Auswahl und Analyse von Materialien." *Neusprachliche Mitteilungen* 55/2: 104-111.

Anhand einer Beschreibung der gegenwärtigen Materialsituation für den bilingualen Geschichtsunterricht kritisiert die Autorin das unreflektierte Einsetzen englischsprachiger Lehrwerke und entwickelt alternativ einen Fragenkatalog mit Auswahlkriterien für besser geeignete Unterrichtsmaterialien. Hierbei stehen inhaltliche und methodische Aspekte im Mittelpunkt. (ifs)

Nebert, Deanne / Kirschning, Dieter / Lutz, Wulf (1997): *Materialien zum bilingualen Unterricht*. 5. Geschichte. 8. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.

Stundenentwürfe und umfangreiche Materialzusammenstellung zum englisch-bilingualen Geschichtsunterricht (Lehrplan Geschichte, 8. Schulj., Gymnasium von 1986, Schleswig-Holstein). Die Themen umfassen: *Age of Renaissance; Discovery and Conquest; Age of Reformation; Age of Absolutism; Concert of Nations; The Birth of the USA; The French Revolution; Restoration and Revolution; The Industrial Revolution; Towards German Unity*.

Nebert, Deanne et al. (1998): *Materialien zum bilingualen Unterricht*. 7. Geschichte. 9. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein. Kiel: IPTS.

*Units: Imperialism and the Road to World War I, The Great War 1914-1918; Communism in Russia, The Weimar Republic and the Nazi Rise to Power, Hitler's Germany, Hitler's War*. (S. B.)

Oestreicher, Paul (2002): "Out of the fire: Coventry und Dresden. Von der Zerstörung zu Aussöhnung und Partnerschaft." *Praxis Geschichte* 15/1: 56-58.

Pilzecker, Burghard (1998): "Südafrika im Englisch- und bilingualen Geschichtsunterricht." *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 32/36: 44-45.

Literaturangaben, kurze Rezensionen sowie Internetadressen zu den Themenbereichen südafrikanische Literatur, historischer Hintergrund und *South African English* sollen dem Lehrer bei der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten über Südafrika im Englisch- oder bilingualen Geschichtsunterricht helfen.

Posch, Dorothea / Abuja, Gunther (Red.) (1997): *Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache'*. Praxisberichte. Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung. Siehe 3.3.3

Schön, Eduard / Fieberg, Klaus (2002): "Geschichte im Internet." *Praxis Geschichte* 15/1: 52-53.

Sudhölter, Jürgen (1996): "Clouds in the sky." *Mitteilungsblatt des Landesverbandes*. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Landesverband Westfalen-Lippe 14/1: 10-13.

Teske, Doris (2008): "Moloch, Media City, Melting Pot and Global Player. Bombay/Mumbai as Topic and Theme in Integrated Subject Teaching." In: Lindner, Oliver (Hrsg.): *Teaching India* (Anglistik & Englischunterricht 72). Heidelberg: Winter. 183-202.

Der Beitrag stellt das städtische Indien als geeignetes Thema für den Englischunterricht dar. Es werden diesbezüglich Möglichkeiten vorgeschlagen, die Stadt Bombay (Mumbai) als dynamische aufstrebende indische Stadt zu behandeln. Dabei können Aspekte wie die Geographie, die Geschichte oder die Religion in einem fächerübergreifenden Unterricht in den Vordergrund treten. In dem Beitrag wird vor allem auf die Geschichte, den demographischen Wandel und die ökonomische Entwicklung fokussiert. Es finden sich außerdem Arbeitsblätter für eine Unterrichtseinheit mit dem Thema "Städtisches Leben in Indien".

Wedekind, Ulrike / Wystrach, Gabriele / Corlett, Sue (1997): *Bilingualer Unterricht Sozialkunde/Englisch. Careers. Berufswahlunterricht. Materialien für die Klassenstufe 9 der Realschule*. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Der Materialband zeigt Möglichkeiten auf, wie das Sachfach Sozialkunde in englischer Sprache inhaltlich gestaltet werden kann. Inhalt: Vorinformation zum Bilingualen Sozialkundeunterricht; Möglicher Arbeitsplan für das Fach Sozialkunde Klasse 8-10; Materialien für den Berufswahlunterricht in englischer Sprache in Klasse 9.

Wedekind, Ulrike / Wystrach, Gabriele / Corlett, Sue (1997): *Careers – Berufswahlunterricht. Bilingualer Unterricht Sozialkunde/Englisch. Materialien für die Klassenstufe 9 der Realschule*. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Der Beitrag zeigt Möglichkeiten der Gestaltung englisch-bilingualen Unterrichts im Sachfach Sozialkunde auf. Der Band enthält neben den Materialien für den Berufswahlunterricht in englischer Sprache Vorinformationen zum bilingualen Sozialkundeunterricht, einen möglichen Arbeitsplan für das Fach Sozialkunde Klasse 8-10 sowie eine Auswahl geeigneter englischsprachiger Unterrichtswerke und -materialien.

Weeke, Annegret (2007): *The Bilingual History Book 1. Schülerband. Realschule und Gymnasium. From the American Revolution to the First World War. Materialien für bilinguale Klassen Sekundarstufe I, Vol.1*, Berlin: Cornelsen.

Weeke, Annegret (2007): *Materialien für den bilingualen Unterricht. Sekundarstufe I. 9. Schuljahr. The American Revolution. CLIL Modules. Textheft*, Berlin: Cornelsen.

Weeke, Annegret (2007): *Materialien für den bilingualen Unterricht. Sekundarstufe I. 9. Schuljahr. Europe in the Age of Imperialism, CLIL Modules. Textheft*, Berlin: Cornelsen.

Weeke, Annegret (2007): *Materialien für den bilingualen Unterricht - Sekundarstufe I. 9. Schuljahr - 19th Century Britain. A Showcase Nation? Textheft*, Berlin: Cornelsen.

### 3.5. Englisch / Naturwissenschaften

#### 3.5.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen

Baker, Amanda (2002): "Der Erwerb von akademischen Sprachfähigkeiten im Englischen durch bilingualen Sachfachunterricht am Beispiel Biologie." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovation im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14). 133-152.

Bechler, Sabrina / Doff, Sabine (2005): "Dinosaurier und ihre Lebensweise. Bilingualer Sachfachunterricht in der Grundschule." *Primary English* 3/6: 13-17.

In dem Beitrag präsentieren die Autorinnen für den Englischunterricht an Grundschulen einen bilingualen, fächerübergreifenden Unterrichtsentwurf mit dem Fach Sachkunde. Gegenstand der skizzierten Unterrichtsstunde sind dabei die Dinosaurier, die in drei Unterrichtsabschnitten mit Hilfe von beigefügten Unterrichtsmaterialien vorgestellt werden: In



englischer Sprache erfahren die Schüler zunächst etwas über den Prozess der Versteinierung von Dinosauriern, anschließend etwas über die Rekonstruktion ihres Aussehens, und schließlich lernen sie elementare Verhaltensweisen der Reptilien sowie verschiedene Arten von Dinosauriern kennen. Zudem wird einführend erläutert, welche didaktischen Prämissen und welches Potential zur Motivation der Schüler im Zusammenhang mit dem Thema "Dinosaurier" stehen. (ifs)

"Bilingualer Chemieunterricht." *Chemie in der Schule* 44/7-8 (1997): 296.

Beschrieben wird ein Projekt 'Bilingualer Chemieunterricht', welches im Rahmen eines Oberstufenpraktikums in einer 11. Klasse durchgeführt wurde. Es wird auf Unterschiede in den Englischvorkenntnissen der Schüler, auf die Unterrichtsorganisation, auf Unterrichtsinhalte und Schülerbefragungen zum Projekt eingegangen.

Bonnet, Andreas (1998): "'Can I have Klebeband?'" Handlungsorientierung des bilingualen Unterrichts im Fach Chemie." *Englisch* 33/4: 122-129.

Der Beitrag ist der Auftakt einer Reihe von drei Artikeln, die sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit es sinnvoll ist, sprachliches und naturwissenschaftliches Lernen zusammenzuführen. Zum einen diskutiert diese Artikelreihe exemplarisch Grundprobleme bilingualen Unterrichts, zum anderen geht es auch darum, die spezifischen Bedingungen eines bilingualen Unterrichts im Fach Chemie zu verdeutlichen. Letzteres wird exemplifiziert an einem Unterrichtsversuch zur Herstellung eines Alaunkristalls durch die Schüler und Schülerinnen. Als Ergebnis wird festgestellt: "BU Chemie birgt ein enormes Potential der Handlungsorientierung und bettet das sprachliche Lernen in authentische Kommunikationsanlässe ein."

Bonnet, Andreas (1999): "Begriffliches Lernen im bilingualen Unterricht Chemie." *Englisch* 34/1: 3-8.

Der Beitrag ist der zweite Teil einer Reihe von drei Artikeln, die sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit es sinnvoll ist, sprachliches und naturwissenschaftliches Lernen zusammenzuführen. Im Mittelpunkt dieses Artikels steht das begriffliche Lernen unter Schaffung von authentischen Sprechansätzen.

Bonnet, Andreas (1999): "Night lights, vinegar and baking powder – Basic science im Englischunterricht." *Englisch* 34/2: 45-52.

Der Beitrag schließt die Reihe von drei Aufsätzen zum bilingualen Chemieunterricht ab. Anhand eines chemischen Versuchs mit Backpulver und Essig werden Aspekte von Handlungsorientierung und Authentizität im experimentellen Chemieunterricht diskutiert. In einer zusammenfassenden Betrachtung wird das Konzept von 'basic science' vorgestellt, da es schülernahen Unterricht, der sowohl instrumentelle wie auch sprachliche Fähigkeiten schult, ermöglicht. (S.B.)

Bonnet, Andreas (2000): "Naturwissenschaften im bilingualen Sachfachunterricht: *Border Crossings?*" In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: Fremd- und mehrsprachliches Handeln in inter-kulturellen Kontexten*. Frankfurt/M.: Lang. 149-160.

In [diesem Beitrag] versuche ich, einen theoretischen Rahmen zu skizzieren, in dem über Naturwissenschaften im bilingualen Unterricht (BU) nachgedacht werden kann. Dazu greife ich den in der Debatte um BU und Fremdsprachenunterricht zentralen Aspekt der Interkulturalität auf und stelle dar, wie dieser Begriff in der Naturwissenschaftsdidaktik diskutiert wird. Ich möchte verdeutlichen, dass der naturwissenschaftliche Unterricht für viele Lernende ein beachtliches Fremdheitspotenzial birgt, worin diese Fremdheit besteht und wie sie sich äußert. Mit einem in diesem Sinne von einer Fremdheitserfahrung der Lernerinnen und Lerner ausgehenden Verständnis von Interkulturalität ist es m. E. möglich, die bisher in Sprach- und Sachfachdidaktik getrennt voneinander stattfindenden Dis-

kussionen dieses Begriffs zu verbinden, um damit einen Beitrag zur Entwicklung einer Theorie des BU zu leisten. (Original)

Bonnet, Andreas (2003): "Substantial Negotiations – Chemie im Bilingualen Unterricht." In: Zur Didaktik der Physik und Chemie, Tagung 2002. 260-262.

Bonnet, Andreas (2005): "A Twist of Fate. Die Doppelhelix im bilingualen Chemieunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 34-41.

Der Beitrag stellt eine Unterrichtsreihe vor, die als bilinguales Modul für den Chemieunterricht in der elften Klasse konzipiert ist. In 15 Schulstunden soll den Schülerinnen und Schülern anhand der DNA-Molekülstruktur ein Grundwissen vermittelt werden, das sie auch im Biologie-, Politik- oder Ethikunterricht einsetzen können. Neben speziellen Kompetenzen für das Fach soll auch die Fremdsprachenkompetenz der Lernenden erweitert werden. Der Autor sieht in der Vermittlung von Lern-, Arbeits- und Lesetechniken (*scanning* und *skimming*) und im Wechsel von Darstellungsformen zwei methodische Prinzipien, die die fachliche Kommunikation in der Fremdsprache unterstützen. Eigenes Lernen zu reflektieren fällt Schülerinnen und Schülern schwer, deshalb soll den Lernenden ein Lerntagebuch auf Englisch helfen, Lernfortschritte festzuhalten. Der Artikel enthält Kopiervorlagen für ein Lerntagebuch und einen Fragebogen zur Evaluation der Unterrichtsreihe. Eine zum Heft erhältliche Begleit-CD enthält die Materialien (Arbeitsblätter, Texte und Vokabellisten), auf die sich die Unterrichtsreihe bezieht. (ifs)

Brinton, Donna M. / Holten, Christine / Nooyen, Jodi L.(2003): "Language and life sciences: Mapping the human genome." *English Teaching Forum* 41/2: 37-45.

Für die Durchführung einer mehrstündigen, detailliert beschriebenen Unterrichtseinheit zur DNA-Forschung mit Schwerpunkt auf Gruppenarbeitsaktivitäten enthält der Beitrag einen Überblickstext mit wichtigen Daten und Fakten zum Thema, Fotos und Abbildungen, drei Arbeitsblätter (mit Lösungsschlüssel), ein Glossar mit fachspezifischem Wortschatz sowie eine Reihe themenspezifischer Internetadressen. (ifs)

Callies, Anja (2004): "Fit for Nothing? Endorphine und die Sucht nach Sport." *Unterricht Biologie*, 297-298: 36-41.

Vor allem Langstreckenläufer berichten von einem euphorischen Gefühl, das sich beim Laufen nach einer gewissen Zeit einstellt: den 'runner's high'. Die Ergebnisse eines Tierversuchs belegen, dass das 'runner's high' auf physiologische Prozesse zurückzuführen ist. Anschließend erfahren die SchülerInnen, dass (vermutlich) körpereigene Endorphine dafür verantwortlich und entsprechende Präparate in Amerika bereits auf dem Markt sind. (Original)

Eberwein, Sabine / Thielen, Johannes (2005): "Fachübergreifender Unterricht und selbstständiges Arbeiten. Wechselseitige fachliche und methodische Ergänzung der Fächer Englisch und Biologie zur Förderung von Kompetenzen." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/5: 31-36.

Der fremdsprachliche Unterricht soll nicht nur Sachkenntnisse, sondern auch methodische Kompetenzen vermitteln. Als eine Möglichkeit seiner Erweiterung wird der fächerübergreifende und fächerverbindende Unterricht vorgestellt. Dies geschieht stellvertretend am Beispiel des Englisch- und Biologieunterrichts zu den Themen "Säugetiere" und "Gentechnik".

Graute-Kohlstadt, Kirsten (2002): "E-Mail-Projekt im bilingualen Sachfachunterricht oder: *Where have all the penguins gone?*" *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/4:373-381.

Die Autorin zeigt, wie man im bilingualen Sachfachunterricht, hier Biologie, die moderne Computertechnologie sinnvoll einsetzen kann. Mit englischsprachigen internationalen e-mail-Projekten kann die Position des Englischen als *Lingua franca* verdeutlicht und die Wichtigkeit dieser Sprache für die Naturwissenschaften klar gemacht werden. (ifs)

Hahn, Sigrid (2004): "Breathing Mechanics." *Unterricht Biologie* 297-298: 27-35.

Hammann, Marcus (2004): "Turtles around the World." *Unterricht Biologie* 297-298: 13-17.

Hegerfeldt, Anne (2006): "Die Fremdsprache im Anfangsunterricht Chemie." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 36-41.

Die Autorin schildert, dass Skeptiker des bilingualen Sachfachunterrichts befürchten, die Verwendung der Fremdsprache könnte zu schlechteren fachlichen Leistungen führen. Sie vertritt die These, dass das Gegenteil der Fall ist: dass im bilingualen Sachfachunterricht nämlich der unvorbelastete Einsatz neuer fremdsprachlicher Wörter an die Stelle der Unterscheidung von Alltagssprachlicher und wissenschaftlicher Verwendungsweisen im muttersprachlichen Sachfachunterricht tritt. Sie stützt sich auf Unterrichtsbeobachtungen und -materialien aus dem bilingualen Unterricht, den sie in einer 9. Klasse eines Hamburger Gymnasiums erteilt hat. Die Betrachtung deutscher und englischer Testaufgaben zeigt, dass die Lernleistungen bei ausreichend hohen Kenntnissen der Fremdsprache vergleichbar sind; dies gilt auch dann, wenn es sich um die Überprüfung von Transferleistungen handelt. (ifs)

Hülden, Frank / Kurtz, Jürgen (2003): "Zum Zusammenspiel von fachbezogenem und sprachbezogenem Lernen in einem bilingualen Modul im Fach Chemie." *Englisch* 38/3: 89-96.

Im Rahmen der Diskussion um Für und Wider expliziter Spracharbeit im bilingualen Sachfachunterricht wird über die Durchführung einer vorwiegend auf Englisch gehaltenen Unterrichtsreihe im Fach Chemie in einer fremdsprachlich stark heterogenen 10. Klasse einer Gesamtschule ohne bilingualen Zweig berichtet. Exemplarisch werden zwei Unterrichtsstunden der Reihe 'The exceptional properties of water' detailliert vorgestellt. (ifs)

Kniffka, Gabriele (2010): "Im Fach Biologie auch Sprache unterrichten? – Anmerkungen zum 'Kompetenzbereich Kommunikation' in den Bildungsstandards." In: Berndt, Annette; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie*. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt a.M.: Lang. 73-79.

In die neuen Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer sind Kompetenzerwartungen im Bereich Sprache ("Kompetenzbereich Kommunikation") integriert. Damit werden Möglichkeiten eröffnet, die Sprachkompetenz bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht zu erweitern und somit ihre Chancen auf einen besseren Schulabschluss zu erhöhen. (Verlag, adapt.)

Kupetz, Rita / Ziegenmeyer, Birgit (2008): "Projektarbeit in der Lehrerbildung: Die CD-ROM 'Teaching Biology in English'." In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien : Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik* (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 15). Frankfurt/M.: Lang. 127-140.

In dem Beitrag wird ein Lernszenario zu studentischer Projektarbeit vorgestellt, das im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars an der Leibniz Universität Hannover erprobt wurde. Dabei erarbeiteten sich die Studierenden über Unterrichtsbeobachtung mittels Videoaufzeichnung und Literaturstudium verschiedene Aspekte des Problemfeldes *CLIL*. Es wird erläutert, wie zwei Unterrichtsaufzeichnungen, *The Earthworm* und *Human Senses*, aus dem bilingualen Biologieunterricht in der Sekundarstufe I zum Ausgangspunkt für eine problemorientierte, theoretisch fundierte Erarbeitung zentraler Konzepte dieses Themenfeldes wurden. Zudem wird gezeigt, wie bei der Erstellung eines multimedialen Lehr- und Lernmaterials für die Lehreraus- und -fortbildung die Weiterentwicklung von Medienkompetenzen der Studierenden gefördert wurde.

Maxis-Gehrke, Sibylle / Bonnet, Andreas (2001): "Naturwissenschaften im Bilingualen Unterricht." In: Bonnet, Andreas / Kahl, Peter (Hrsg.) (2001): *Innovation und Tradition im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett. 153-180.

- Oetter, Petra (2005): "Viruses – Their Mission is Transmission. Thema AIDS im bilingualen Biologieunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 26-29.
- Mit Blick darauf, dass Jugendliche heute schlechter über AIDS informiert sind als in den 1980er Jahren, und vor dem Hintergrund zunehmender Neuinfektionen beschreibt die Autorin ein erprobtes Unterrichtskonzept zum Thema für die Jahrgangsstufe 10. Sie definiert zunächst die grundlegenden Lernziele des bilingualen Unterrichts im Fach Biologie und geht dann auf die spezifischen Lernziele der Unterrichtseinheit ein. Die Einheit bezieht sich auf Materialien, die auf einer zum Heft erhältlichen Begleit-CD enthalten sind. (ifs)
- Osterhage, Sven (2009): "Sachfachkönnen (scientific literacy) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler. Ein Kompetenzvergleich." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 41-50.
- Der Beitrag kontrastiert (unter Rückgriff auf die entsprechenden Testskalen der PISA-Studie 2003) die Kompetenzen bilingual und monolingual unterrichteter Schüler im Fach Biologie. Da im Sinne der *scientific literacy* nach verschiedenen Kompetenzdimensionen naturwissenschaftlicher Grundbildung unterschieden werden kann, ergibt sich ein differenziertes Bild des biologischen Sachfachkönnens in Regelklassen und in bilingualen Zügen. Der Autor relativiert die teilweise signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Klassenzügen (zugunsten der Schüler in bilingualen Zweigen) unter Hinweis auf einige (in seiner Erhebung) vorteilhafte institutionelle Rahmenbedingungen in den bilingualen Lerngruppen. (Original)
- Reischauer, Dirk (2004): "'Field Studies' im bilingualen Unterricht." *Unterricht Biologie* 297-298: 53-57.
- Reischauer, Dirk (2004): "Aus dem Internet für den bilingualen Unterricht." *Unterricht Biologie* 297-298: 63.
- Reischauer, Dirk (2004): "Let's do a Biology fair." *Unterricht Biologie* 297-298: 58-62.
- Reischauer, Dirk / Richter, Renate (2004): "Sicherungsmethoden im bilingualen Biologieunterricht." *Unterricht Biologie* 297-298: Beilage 1-20.
- Richter, Renate / Zimmermann, Marianne (2003): "Biology. Und es geht doch: Naturwissenschaftlicher Unterricht auf Englisch." In: Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (Hrsg.): Berlin: Cornelsen. 116-146.
- Richter, Renate (2004): "Adaption in Whales and Seals." *Unterricht Biologie* 297-298: 72-73.
- Richter, Renate (2004): "And now – in English, please." *Unterricht Biologie* 297-298: 4-12.
- Richter, Renate (2004): "Reproduktionsmedizin – Wege zum Wunschkind." *Unterricht Biologie* 297-298: 42-52.
- Viebrock, Britta (2009): "M<sup>2</sup> (multilingual x mathematical) - Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics." *ForumSprache* 2: 62-79.
- Traditionell ist die Diskussion über den bilingualen Sachfachunterricht von den Fremdsprachendidaktiken vorangetrieben worden. Inzwischen liegen auch aus der Perspektive vieler Sachfachdidaktiken substantielle Beiträge vor, sodass hier Ansätze einer wirklichen Interdisziplinarität erkennbar sind. Für das Fach Mathematik hingegen besteht eine auffällige Lücke: Bis auf vereinzelte Praxisberichte lassen sich kaum Veröffentlichungen zu einem bilingualen Matheunterricht finden, Grundsatzüberlegungen fehlen gänzlich. Diesem Desiderat will der Beitrag begegnen. Nach einer kurzen Übersicht über den bilingualen Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern werden Überlegungen zum

Zusammenhang von Mathematik und Sprache(n) angestellt. Dabei wird besonders die Perspektive der Mathematikdidaktik berücksichtigt. Im Anschluss daran wird die Darstellung mit Argumenten aus der Diskussion um die Didaktik des bilingualen Unterrichts verknüpft. Vor diesem theoretischen Hintergrund werden einige praktische Beispiele beschrieben und analysiert, die vor allem das Schreiben (fremdsprachiger) mathematischer Aufsätze sowie Möglichkeiten zur Reflexion von Sprache im bilingualen Mathematikunterricht in den Mittelpunkt stellen. (Verlag, adapt.)

Weisheit, Egbert (2004): "Science Across the World. Fremdsprachen als 'working languages' im naturwissenschaftlichen Unterricht." *Unterricht Biologie* 297-298: 68-69.

Zensen, Ralf (2004): "International Baccalaureate (IB). Englischsprachiger Biologieunterricht als Teildisziplin eines international anerkannten Schulabschlusses." *Unterricht Biologie* 297-298: 70-71.

Zimmermann, Marianne (2004): "Verdauung und Verdauungsenzyme: Wissenschaftliches Arbeiten auf Englisch." *Unterricht Biologie* 297-298: 18-26.

### 3.5.2. Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht

Koll, Beate-M. (1999): "Leben in naturwissenschaftlicher und kultureller Anschauung. Ein Modell für die Mittelstufendifferenzierung: Englisch/Biologie (Gymnasium)." *Neusprachliche Mitteilungen* 52/2: 117-127.

Der Beitrag stellt ein Modell fächerübergreifenden und -verbindenden Unterrichts vor, in dem naturwissenschaftliche (Biologie) und fremdsprachliche Fächer (Englisch) unterschiedliche Perspektiven auf einen gemeinsamen Gegenstand entwickeln können. Das Modell lässt sich auf andere Kombinationen von Sachfach-/Fremdsprachen übertragen bzw. um weitere Fächer ergänzen. (S. B.)

### 3.5.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den bilingualen Fachunterricht entwickelt

Bader-Schulze, Ingrid / Nausner-Heck, Doris (1999): "Der Treibhauseffekt. Ein Thema für einen fächerübergreifenden Unterricht." *Lehren und lernen* 25/3: 20-31. Siehe 3.3.3

Koll, Beate-M.(2003): "Study Material For A Bilingual Course Sek. II. Topic: Population Biology." *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule* 52/4: 45-47.

Posch, Dorothea / Abuja, Gunther (Red.) (1997): *Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache'*. Praxisberichte. Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung.Vgl. 3.3.3

Reischauer, Dirk (2004): "Schulbuch-Empfehlungen für den bilingualen Biologieunterricht." *Unterricht Biologie* 297-298: 64-65.

Viebrock, Britta (2009): "From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics." *ForumSprache* 2: 122-130. Der Beitrag versteht sich als Ergänzung zu den theoretischen Überlegungen in dem Beitrag "M<sup>2</sup> (Multilingual x Mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics" (S. 62-79 in derselben Ausgabe von *ForumSprache*). Er enthält Unterrichtsmaterial und methodische Überlegungen zum Thema Prozentrechnung und zeigt, wie mit Hilfe eines fächerübergreifenden, multi-kontextuellen Ansatzes *mathematical literacy* angebahnt werden kann. (Verlag, adapt.)

### 3.6. Englisch / andere Fächer und Lernbereiche

Alves Marreiros, Alexandra / Speer, Cornelia / Siebold, Jörg (2004): "Arbeitsblätter zum Thema 'Distance'." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2:141-146, 153-154.Vgl. 3.3.3.

- Arth, Iris (1996): *Mathematik als bilinguales Sachfach*. Staatsexamensarbeit, RWTH, Aachen.
- Bliemel, Willibald (1999): "Mathematik im Englischunterricht." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46/2: 143-145.
- Bliemel, Willibald (2002): "Fächerübergreifende Unterrichtsaktivitäten Englisch – Mathematik." *Fremdsprachenunterricht*, Sonderheft Fächerübergreifender Unterricht: 19-25.  
In dem Beitrag werden die Gemeinsamkeiten von Mathematik- und Englischunterricht im Anfangsunterricht der Sekundarstufe I herausgearbeitet. Beispielaufgaben aus verschiedenen Bereichen der Mathematik sollen zeigen, wie sie für einen abwechslungsreichen fächerübergreifenden Englischunterricht nutzbar gemacht werden können. Einige der Aufgaben sind als Arbeitsblätter angelegt. (Verlag, adapt.)
- Braasch, Thilo/ Appel, Joachim (2003): "Technik auf Englisch – Bilingualer Sachfachunterricht in einer Hauptschulklasse." *Englisch* 38/2: 49-54. Vgl. 1.4.5..
- Butzkamm, Wolfgang (2002): "The bible in English. Materialien für ein fächerverbindendes Projekt (ab Klasse 11)." *Englisch betrifft uns (EBU)* 4: 24-32.  
Der Beitrag befasst sich damit, wie man die Bibel in den Englischunterricht einbringen kann, welchen praktischen Nutzen die Schüler daraus ziehen können und welche weiteren Schulfächer in einen entsprechenden fächerübergreifenden Unterricht integriert werden könnten. Es wird gezeigt, wie man mit den Schülern den Einfluss, den die Bibel auf die englische Sprache genommen hat, erarbeiten kann, indem man sich beispielsweise mit Sprichwörtern beschäftigt, welche auf den Arbeitsblättern im Anhang zu finden sind. (ifs)
- Christ, Walter (2001): "Didaktische Grundlegung eines berufsbezogenen Englischunterrichts." *Neusprachliche Mitteilungen* 54/3: 138-145.  
Der Autor erläutert einige didaktische Aspekte des berufsbezogenen Englischunterrichts: Zielvorstellungen, Englisch als Pflichtunterricht, Englisch als bilingualer Sachfachunterricht, Englisch zur Förderung der interkulturellen Kompetenz, Zertifizierung, Übungstypologie, technische Medien, Lehrpläne und Prüfungen, Unterrichtszeit, Abschlussprüfungen, Ausbildung von Englischlehrern für die Berufsausbildung, fremdsprachliche Vorbildung der Auszubildenden, berufsbezogene Lehrwerke.
- Felberbauer, Maria (2004): "He's got the whole world in His hands. Akademielehrgang 'A new Start' – Englisch als Arbeitssprache für Religionslehrer/innen." *Christlich-pädagogische Blätter* 117/2: 104-107.
- Gießing, Jürgen (2006): "The rules of football. Einstieg in ein bilinguales Modul für den Sportunterricht." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 42-45.
- Green, Jens-Peter (2002): "Bilder bedrohter Hoffnung. Bob Dylans 'A Hard Rain 's A-Gonna Fall'". *Fremdsprachenunterricht*. Sonderheft Fächerübergreifender Unterricht: 31-36.  
In dem Beitrag werden Dylans Bilder beschädigten und bedrohten Lebens als Gegenbilder zu den Verheißungen der jüdisch-christlichen Tradition interpretiert und in fächerübergreifender Perspektive für den Englischunterricht ab Klasse 11 aufbereitet. (Verlag, adapt.)
- Helms, Dietrich (2004): "Tanzende Vampire: Musik, Theater und bilingualer Sachfachunterricht. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts Musik." *Englisch* 39/1: 9-15.  
Mit Hinweis auf die zögerliche Akzeptanz bilingualer Unterrichtskonzepte gibt der Autor zunächst Empfehlungen für die Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Sachfach- bzw. Musikunterrichts, in deren Zentrum für ihn die Förderung der außerschulischen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden stehen sollte. Um die Möglichkeiten eines bilingualen Unterrichts in Kooperation mit dem Fach Musik zu beleuchten, skizziert er dann ein Projekt für den Einsatz in siebten und achten Klassen, in dessen Rahmen die Schüler/innen untersuchen sollen, wie sich Bild und Sprache, Musik, Mimik, Gestik und Geräusch bei

der Konstruktion von Bedeutungen ergänzen. In den ersten beiden Abschnitten des Projekts (Wortschatzarbeit, Standbild; Rollenspiel: Entwicklung eines Soundtracks) wird Vorwissen aktiviert; das Ziel des Hauptteils ist die weitgehend eigenständige Inszenierung und Aufführung des Musiktheaterstücks *Dracula! or The vampire vanquished* für ein Publikum mit Englischkenntnissen auf dem Niveau der Jahrgangsstufen 5 und 6. Als Ausgangspunkt für eine abschließende Reflexion und Selbstevaluation sollen die Lernenden am Ende der Reihe ein Forschungsprojekt zum Lernerfolg ihres Theaterstücks bei ihrem Publikum planen und durchführen. (ifs)

Helms, Dietrich (2004): "Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichts" In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 291-304. Vgl.1.4.4

Herb, Fridtjof (2006): "Beckhams berühmte Bananenflanke. Fußball spielen, in einer Talkshow drüber reden." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40/79: 30-34.

Der Beitrag präsentiert einen Vorschlag, wie der Film "*Bend It Like Beckham*" im 9. Schuljahr fächerübergreifend und bilingual behandelt werden kann. Die Unterrichtsreihe ist auf 14 Stunden im Fach Englisch und vier Doppelstunden im Sportunterricht ausgelegt. Den Abschluss der Reihe bildet eine Diskussion in Form eines Talkshow-Rollenspiels. Dabei sollen die folgenden Themenschwerpunkte des Films behandelt werden: *ethnic minorities and racism, homosexuality and women and sports*. Der Beitrag enthält Kopiervorlagen für Rollenkarten und eine Redemittelliste, mit denen sich die Lernenden in Kleingruppen argumentativ auf die Talkshow-Diskussion vorbereiten können. (ifs)

Hutz, Matthias (2008): "The World of Sports : Interkulturelles Lernen am Beispiel "exotischer" Sportarten wie Hurling und Cricket." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/3: 13-17.

Nach einer Darstellung der Bedeutung von Sport für interkulturelles Lernen und seiner sozialen Bedeutung in Großbritannien leitet der Autor über zu der Frage, warum gerade exotische Sportarten im Englischunterricht behandelt werden sollten und wie sie das interkulturelle Lernen fördern können. Zu diesem Zweck gibt er einen kurzen historischen Rückblick und erörtert den Zusammenhang bestimmter Sportarten mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse oder Ethnie, die Rolle der staatlichen und privaten Schulen bei der Entwicklung vieler Sportarten, geschlechterspezifische Sportarten sowie die kulturellen Werte und nationalen Identitäten, die in verschiedenen Sportarten ihren Ausdruck finden. Der Beitrag enthält ein Arbeitsblatt mit einem Quiz und Diskussionsfragen zu Sportarten wie *cricket, rugby, lacrosse, hurling, polo und hockey*.

Kittsteiner, Jürgen / Neumann, Peter (2001): "Beachvolleyball – it's your turn." *sportpädagogik* 25/6: 39-43.

Klaffer, Sebastian (2002): "Job applications. Eine bilinguale Unterrichtseinheit in einem Wahlpflichtkurs Wirtschaftsenglisch der Jahrgangsstufe 11." *Hochschulschriftenvermerk: Pädagogische Prüfungsarbei*. Breuna: S. Klaffer.

Beschrieben wird eine 18-stündige Unterrichtseinheit, die zum Ziel hatte, die Lernenden – vor dem Hintergrund der stetig wachsenden Bedeutung des Englischen in der Arbeitswelt und der damit einhergehenden Forderung in Rahmenplänen nach Praxis- und Berufsorientierung des Fremdsprachenunterrichts – zu einem erfolgreichen Durchlaufen eines englischsprachigen Bewerbungsverfahrens zu befähigen. Inhaltliche Schwerpunkte waren u.a. die Auseinandersetzung mit *job applications* aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite, die Erstellung von *résumés* und *cover letters* und – in einer zusätzlichen Blockveranstaltung – die professionelle Durchführung eines *Assessment Centers*. Die gesamte Unterrichtseinheit ist in einer tabellarischen Verlaufsübersicht erfasst; der umfangreiche Anhang enthält Informations- und (authentische und von den Lernenden erstellte) Beispieltex-te zu

*job advertisements, CVs and job interviews* sowie Unterlagen zu *Assessment Center* und durchgeführter Klausur. (ifs, adapt.)

Küppers, Almut (2006): "Mit der Mathematik rechnen! Zahlenzauber im bilingualen Unterricht?" In: Küppers, Almut / Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Münster: LIT. 125-134.

Löwing, Andrea (2006): "Englisch im Philosophieunterricht." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6: 46-49, 19.

In dem Beitrag wird zunächst erörtert, warum sich die englische Sprache insbesondere auch als Unterrichtssprache im Fach Philosophie eignet. Die Autorin ist der Ansicht, dass es sinnvoll ist, einzelne Module des Unterrichts in englischer, andere weiterhin in deutscher Sprache durchzuführen. Vorgestellt werden verschiedene Unterrichtsbeispiele in englischer Sprache: Die Thematik der individuellen Rechte und der persönlichen Verantwortung etwa kann mit der Einübung englischer Modalverben verknüpft, Konditionalsätze können in der Diskussion um die Lösung von moralischen Dilemmas gefestigt werden. Abschließend verweist die Autorin auf die Grenzen des Einsatzes der englischen Sprache, der bei großer inhaltlicher Komplexität zu Frustration und Demotivierung der Lernenden führen könne.

Lüders, Jochen (2001): "Englisch im Sportunterricht. Ein Vokabular zum Thema *Workout*." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48/2: 149-150.

Der Beitrag möchte Anregungen liefern, wie man die Fächer Englisch und Sport fächerübergreifend unterrichten kann oder zumindest eine zähe Grammatikstunde durch kleine sportliche Übungen auflockern kann. (ifs)

Malan, Saskia (2004): "*The sound of nonsense – ein Projekt zu Musik und Sprache im bilingualen Sachfachunterricht*." *Englisch* 39/2: 51-56.

Das für den bilingualen Sachfachunterricht Englisch/Musik in siebten und achten Klassen konzipierte Projekt, das an die theoretischen Überlegungen in 'Tanzende Vampire: Musik, Theater und bilingualer Sachfachunterricht' (Helms, *Englisch* 1/2004) anschließt, soll den Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre Ausdrucksfähigkeit zu schulen und paralinguistische Mittel kennen zu lernen, die helfen können, Kommunikationslücken zu füllen. Durch den Einsatz von Nonsens-Gedichten wird zunächst der Blick/das Gehör der Schüler/innen für den Formaspekt der Sprache geschärft, daran anschließend werden – u. a. anhand der Verklanglichung selbst verfasster (Nonsens-)Sätze, der Rhythmisierung ausgewählter Wörter in Form eines Rap, der intonationsgemäßen Wiedergabe von Dialogen – verschiedene Aspekte der Form beleuchtet. Den Abschluss bildet die Beschäftigung mit dem Werk '*Façade*' einer Vertonung von Gedichten Edith Sitwells, das auch Anknüpfungspunkte für die weitere Arbeit im jeweiligen Fachunterricht bietet. In dieser Unterrichtsphase sollen die Lernenden insbesondere vorgegebene Textauszüge 'vertonen' und in Anlehnung an das Original vor der Klasse rezitieren/chanten (neben detaillierten Erläuterungen finden sich hierzu eine Abbildung und zwei Textauschnitte). (ifs)

Malan, Saskia / Helms, Dietrich (2004): "Nonsens. Unsinn. Sinn. Edith Sitwells und William Waltons '*Façade*'." *Musik & Bildung* 36/95 1: 44-51.

Petersen, Mary Ellen (2005): "The Motivational Magic of Musicals. A School Learns English on Stage." *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 39/74: 35-39.

Eines der besten Wege, bewegtes Lernen mit Fremdsprachenlernen zu verbinden ist das Übertragen des Unterrichtes auf die Bühne. Beim Einüben und Aufführen von Musicals verbessert sich nicht nur die Aussprache. Schüler setzen ihre gesamte Persönlichkeit ein und entwickeln auf diese Weise das Selbst. Um solche Projekte realisieren zu können, bedarf es jedoch viel Zeit, und Mithilfe nicht nur von Schülern selbst sondern auch von Lehrern und Eltern. Worauf die Produzenten achten müssen und wie sie die Musicals



richtig umsetzen, wird im Beitrag detailliert beschrieben. So erklärt die Autorin genau, was juristisch und finanziell vor der Premiere beachtet werden muss und gibt einige Tipps zu Themen wie Repetitionen, Musik, Choreographie, Kostüme, Dekoration und Technik. Interessierte Lehrer finden eine Check-Liste erleichtert die Organisation und resümiert die wichtigsten Punkte für die Arbeit mit Schülern. (ifs)

Pirner, Manfred L. / Aichler, Timo (2005): "The Roots of Pop Music. Spirituals im bilingualen Religionsunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78: 22-25.

Im bilingualen Religionsunterricht werden ethische, weltanschauliche oder religiöse Fragen diskutiert. Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen eine ethisch-religiöse Kompetenz entwickeln. Das Erörtern von Themenbereichen (Sinn des Lebens, Glauben, Sterben und Tod) ist anspruchsvoll. Solche Themen in einer Fremdsprache zu behandeln erscheint daher besonders schwierig. Die Autoren stellen Argumente für den bilingualen Religionsunterricht vor und betonen dabei die Bedeutung des fremdsprachigen und interkulturellen Lernens. Es wird eine Unterrichtsreihe für das neunte Schuljahr zum Thema "The Roots of Pop Music" präsentiert, bei der die religiöse und musikalische Geschichte der Afroamerikaner nachgezeichnet wird. Sie bezieht sich auf Materialien, die auf einer zum Heft erhältlichen Begleit-CD enthalten sind. (ifs)

Preißler, André (2002): "Just to be an ordinary girl. Prozessorientierter Einsatz eines Songs zu einem Jugendproblem." *Fremdsprachenunterricht* 46(55)/6: 431-434. Vgl. 2.2.

Rymarczyk, Jutta (2003): *Kunst auf Englisch. Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt-Longman.

Schmidt-Millard, Torsten (2004): "Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Sportunterrichts." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 319-330. Vgl. 1.4.4.

Stiller, Jürgen (2004): "Kunstunterricht bilingual – Chancen ästhetischen Lernens." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 305-317. Vgl. 1.4.4

Süss, Brigitte (2002): "Walk & Talk. Hauswirtschaft auf Englisch." *HTW Praxis* 53/12: 22-23.

Thaler, Engelbert (2008): "'Let's talk about sports': Sport und Englischunterricht." *Praxis Englisch* 2/3: 52-53.

Der Autor geht der Frage nach, ob sich das Thema "Sport" für den Englischunterricht eignet, und bejaht diese mit Hinweis auf die Wichtigkeit sportlicher Ereignisse beispielsweise in England. Er gibt zudem Lernziele an, die im Englischunterricht mit dem Thema verfolgt werden können, und betont, dass die Thematik sich aufgrund ihres Facettenreichtums auch für eine Behandlung im fächerverbindenden Unterricht anbietet.

Timm, Hans Christoph (2006): "'You cannot make aaa. It go not.' – Eine bilinguale Insel im Mathematikunterricht." In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Narr. 213-230.

Turner-Hill, Bärbel (2004): "Using authentic films with beginners in the EFL classroom." *Englisch* 39/3: 91-102.

Mit dem Einsatz der Verfilmung des gleichnamigen britischen Kinderbuchklassikers 'James and the Giant Peach' von Roald Dahl im Rahmen einer Englischdoppelstunde in einer sechsten Realschulklasse wollte die Autorin den Lernenden vermitteln, dass es trotz begrenzter Sprachkenntnisse unterhaltsam und lohnenswert sein kann, sich einen authentischen englischsprachigen Film anzusehen. Der Filmvorführung war eine kurze, bewusst

aufs Wesentliche beschränkte Wortschatzentlastung und Figureneinführung vorangestellt); in einer sich der Vorführung anschließenden Kunstdoppelstunde sollten die Lernenden eine Bildpostkarte zu der für sie beeindruckendsten Filmszene oder -figur gestalten (einige Schülerarbeiten sind beispielhaft abgedruckt) und ggf. zusätzlich ein auf den Film bezogenes (im Beitrag enthaltene) Kreuzworträtsel lösen. Die Autorin wertet ihre Erfahrung mit dem Experiment als positiv und gibt zum Abschluss in knapper Form einige Anregungen für Folgeaktivitäten im Englisch- und fächerübergreifenden (Projekt-)Unterricht (eine Liste hierzu findet sich im Anhang). Darüber hinaus werden kurze Informationen zu Roald Dahl, zum vorgeführten Film und dem ihm zugrunde liegenden Buch und zu einigen ausgewählten Websites gegeben. (ifs)

Wedel, Heike (2007): "Bilingualer Unterricht Darstellendes Spiel – Alles nur 'Theater'?" *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 159-170.

Today the idea of drama as a CLIL subject poses the problem of the relationship between theatrical and language learning. This paper argues that only by stressing theatre as an art form within a CLIL subject can this special kind of teaching produce a meaningful result. (Verlag, adapt.)

Weinmann, Georg (2002): "Gemeinschaftskunde als bilingualer Unterricht (Englisch-Deutsch)." Manuskript, Wertheim.

### 3.6.1. Lehr- und Lernmaterialien

Beck, Christa / Pätzer, Christoph (Red.) (1996): *Bilingualer Unterricht Englisch: Projekte für den Arbeitslehreunterricht*. Klassenstufe 7: Technik – Haushalt – Wirtschaft. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Beck, Christa et al. (1997): *Projekte für den Arbeitslehreunterricht*. Bilingualer Unterricht Englisch. Klassenstufe 8: Technik – Haushalt – Wirtschaft. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Die Autoren berichten über Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht im Fach Arbeitslehre in Klassenstufe 8 und 9 an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz, stellt didaktische Konzeptionen vor, gibt Empfehlungen zur Weiterführung und ein Modellraster 'Bilingualer Unterricht in der Hauptschule im Fach Arbeitslehre'. Außerdem wird ein gemeinsamer Evaluationsbogen Realschule/Hauptschule am Ende der Klassenstufe 8 präsentiert. Die vorgestellten Materialien umfassen die Themen 'preparing [a] party / a school fair' (Lernbereich Haushalt), 'using and repairing vehicles' (Lernbereich Technik), 'advertising', 'complaint' (Lernbereich Wirtschaft).

Beck, Christa et al. (1997): *Projekte für den Arbeitslehreunterricht*. Bilingualer Unterricht Englisch. Klassenstufe 9: Technik – Haushalt – Wirtschaft. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Die Autoren berichten über Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht im Fach Arbeitslehre in Klassenstufe 8 und 9 an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz, stellt didaktische Konzeptionen vor, gibt Empfehlungen zur Weiterführung und ein Modellraster 'Bilingualer Unterricht in der Hauptschule im Fach Arbeitslehre'. Außerdem wird ein Fragebogen für bilinguale Abgangsschüler der Hauptschule am Ende der Klassenstufe 9 präsentiert. Die vorgestellten Materialien umfassen die Themen 'food for your health – the teenage diet dominoes' (Lernbereich Haushalt), 'the solar helicopter', 'the solar cooker' (Lernbereich Technik), 'applying for a job – why people work' (Lernbereich Wirtschaft).

Bliemel, Willibald (2002): "Fächerübergreifende Unterrichtsaktivitäten Englisch – Mathematik." *Fremdsprachenunterricht*, Sonderheft Fächerübergreifender Unterricht: 19-25. Vgl. 3.6.

Burg, Jürgen (2009): "Vokabellernen im bilingualen Unterricht - das elektronische Wörter-

buch." *Englisch & Mehrsprachigkeit Westfalen-Lippe. Mitteilungsblatt des fmf Westfalen-Lippe* 1/2: 25-28.

Kossek, Raimond (1999): "Englisch als Arbeitssprache im Grundkurs Sport. Unterrichtsskizzen aus der Gesamtschule Ückendorf in Gelsenkirchen, Jahrgangsstufe 11." In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. Heft 4. Soest: LSW: 74-77.

Liepe, Anneliese / Schubert, B. (1997): *Monets Garten – Malen wie die großen Meister*. Ein Kunstprojekt in der Staatlichen Europa-Schule. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden. Am Beispiel von Monets Garten wird in diesem Projekt in deutscher und englischer Sprache Kunst- und Sachkundeunterricht erteilt, es werden Schülerarbeiten aus dem Sachkunde- und Muttersprachenunterricht vorgestellt.

Overkott, Lysiane / Heloury, Michele (1997): *Themenbereich: Une tradition populaire: la galette*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden.

Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1996): *Bilingualer Unterricht Englisch*. Projekte für den Arbeitslehreunterricht. Klassenstufe 7: Technik – Haushalt – Wirtschaft. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Die Veröffentlichung zeigt Möglichkeiten auf, wie bilingualer Unterricht im Fach Arbeitslehre der Klasse 7 gestaltet werden kann. Nach Vorinformationen und didaktischen Konzeptionen für bilingualen Unterricht folgen Unterrichtseinheiten in englischer Sprache, und zwar im Einzelnen: Backen eines Apfelkuchens – Herstellung eines Geburtstagskalenders – Einkaufen und Wäschepflege.

Posch, Dorothea / Abuja, Gunther (Red.) (1997): *Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache'*. Praxisberichte. Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung. Vgl. 3.3.3

## 4. Französisch als Arbeitssprache

### 4.1. Allgemeines

Abendroth-Timmer, Dagmar / Wendt, Michael (2000): "Französisch/Spanisch als Arbeitssprachen Sachfachunterricht." In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt/M.: Lang. 131-148.

Nach einer Darstellung der prekären Situation des Französischen im Land Bremen sowie möglicher sprachenpolitischer Maßnahmen, wird anschließend die theoretische Fundierung unserer Arbeit über eine Darstellung von Konzepten und Organisationsformen von bilinguaem Sachfachunterricht geliefert, um danach unser konkretes Projekt vorzustellen. Schließlich werden geeignete Methoden der Evaluation aufgezeigt. (Original)

Becker, Norbert (1997): "Zur Entwicklung des Französischen am Beispiel von Rheinland-Pfalz." *Französisch heute* 28/1: 24-34.

Kritisiert wird, dass das Französische als flexionsreiche Sprache, deren Beherrschung nur durch umfangreiche Übungszeit erreicht werden kann, auch in Rheinland-Pfalz überwiegend als zweite Fremdsprache die Rolle des armen Bruders gegenüber dem Englischen spielen muss. Die neuen Vorschläge des Ministeriums für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, Einbringung besonderer Lernleistungen in die Abiturqualifikation

sowie spezifische Lernarrangements in der Einführungsphase in Form von Kommunikations- und Methodenseminaren, Sozialpraktika, Förderkursen, Crash-Kursen, Exkursionsphasen, Schwerpunktstunden und Auslandsaufenthalten können nach Meinung des Autors nur greifen, wenn die Bemühungen um Französisch als erste Fremdsprache von politischer Seite her verstärkt werden, damit das Fach nicht im bilingualen Unterricht noch mehr ins Hintertreffen gerät.

Christ, Ingeborg (2008): "Der Fremdsprachenunterricht heute im Spannungsfeld zwischen Didaktik und Politik." *Französisch heute* 39/1-2: 152-163.

Nach einem Rückblick auf Diskurse der 1990er Jahre, aus denen sich viele Impulse für den Fremdsprachenunterricht ergaben, thematisiert die Autorin strukturelle und inhaltliche Veränderungen, die durch die Bildungspolitik – u. a. ausgehend von den Bildungsstandards – ausgelöst wurden. Sie betont, dass dadurch wichtige Ziele in den Hintergrund getreten seien, die für das Sprachenlernen bestimmend sein sollten – z. B. bilingualer Unterricht, interkulturelle Kompetenzen und literarische Texte.

Huber, Armin (1999): "*Classe européenne du patrimoine*. Offener, fächerübergreifender, bilingualer Sachfachunterricht am 'dritten Ort'." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46/3: 282-290.

Küster-Ruth, Gaby (2007): "Das bilinguale Angebot an Realschulen in Hessen: eine Zwischenbilanz mit besonderer Berücksichtigung französischsprachiger Angebote." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 247-262.

Die Autorin erläutert den derzeitigen Stand des bilingualen Angebots an hessischen Realschulen und Realschulzweigen unter spezieller Beachtung deutsch-französischer Varianten. Dabei werden Entstehung, Organisation, Zielsetzung und ministeriale Unterstützung ebenso dargestellt wie die besonderen Bedingungen französischsprachiger Angebote im mittleren Bildungsgang. Darüber hinaus werden die beiden hessischen Realschulen vorgestellt, die bilingualen Sachfachunterricht in französischer Sprache anbieten, um an deren Beispiel den pädagogischen Stellenwert kritisch zu hinterfragen, aber auch, um mögliche Perspektiven aufzuzeigen. (Verlag, adapt.)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. Heft 4. Soest: LSW.

Lang, Bettina / Wille, Andrea (1997): "LEONORDO DA VINCI. Neue Arbeitsfelder für Sprachprojekte." *Zielsprache Französisch* 29/2: 70-71.

Als neue Konzepte des europäischen Berufsbildungsprogramms LEONARDO DA VINCI werden in dem Beitrag vorgestellt: Förderung des bilingualen Fachunterrichtes, Ausbildung von Lehrkräften für spezielle Zielgruppen, Mobilität im Bereich der Lehrerfortbildung, Bestandsaufnahme von Kompetenzen und Bedarf im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, rezeptive Mehrsprachigkeit, Verwendung der Sprachfamilien zur Lernerleichterung.

Mania, Anna (2008): "Märchen in zwei Sprachen erleben – Storytelling: Ein gemeinsames Projekt des Goethe-Instituts Dublin und der Alliance Française." *Frühes Deutsch* 17/14: 41.

Suse Weisse aus Deutschland und Nathalie Bondoux aus Frankreich sind beide ausgebildete Geschichtenerzählerinnen. In irischen Klassen haben sie zusammen ein Märchen erzählt – in ihrer jeweiligen Muttersprache, fortlaufend, ohne das Gesagte der anderen zu übersetzen oder zu wiederholen. Auf diesem Wege konnten die Schüler/-innen – die i. d. R. nur eine der beiden Sprachen verstehen – die Erfahrung machen, dass es ihnen gelingt, einer Geschichte in zwei Fremdsprachen zu folgen.

- Meißner, Franz-Joseph (2007): "Interkomprehensionsdidaktik – eine Möglichkeit zur Erweiterung bilingualer Bildungsgänge." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 115-134.  
 Der Beitrag beleuchtet Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Bilingualen Bildungsgangs, insbesondere mit der Partnersprache Französisch, unter dem Gesichtspunkt seiner Erweiterung um den sogenannten Mehrsprachen- oder Interkomprehensionsunterricht. Er behandelt die Thematik unter folgenden Fragestellungen: Verortung: Leistungsmerkmale der Interkomprehensionsdidaktik; Mehrsprachigkeit im bilingualen Bildungsgang; Orientierungsmerkmale im Bilingualen Bildungsgang: "zielsprachliche und zielkulturelle Kompetenzen" und "panromanische Anschlussfähigkeit"; "Zukunftsfähigkeit" des Französischen als einer attraktiven Fremdsprache und die romanische Mehrsprachigkeit; romanische Mehrsprachigkeit als reguläres (weiteres) Bildungsziel der bilingualen Züge speziell mit Französisch. (Verlag, adapt.)
- Mentz, Olivier (2004): "Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch. Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland – ein erster Zwischenbericht." *Französisch heute* 35/2: 122-133. Vgl. 2..
- Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (2007): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch*, Tübingen: Narr.
- Mohr, Joachim (2007): "Deutsch-französische Förderprogramme als Motor für bilingualen Sachfachunterricht." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 155-169.  
 Der Beitrag behandelt zunächst Entwicklung und Inhalte des *Gemeinsamen Entwicklungs- und Kooperationsprogramms für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil* (EKP). Daraufhin werden Ergebnisse und Perspektiven des Programms dargestellt. Die Bilanz fällt im Allgemeinen positiv aus, doch wird noch Handlungsbedarf bei der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte gesehen. Im Anschluss wird das Abitur-Baccalauréat-Programm thematisiert, in dem beide Hochschulzugangsberechtigungen – die französische und die deutsche – erworben werden können. Der Beitrag schließt mit einer Vorstellung deutsch-französischer Programme für den individuellen Schüleraustausch, wobei u. a. auf das VOLTAIRE-Programm eingegangen wird.
- Möllmann, Silke (2007): "Bilinguale Module." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 263-273.  
 Nach einer Begriffsbestimmung und dem Aufzeigen von Einsatzmöglichkeiten von bilingualen Modulen rechtfertigt die Autorin deren Einsatz in Schulen: Bilinguale Unterrichtseinheiten lassen sich flexibel den Lernergruppen anpassen und stärken das Selbstvertrauen der Schüler; zudem können sie zu einer authentischen Vermittlung sachfachlicher Inhalte dienen, wenn etwa Handelsbeziehungen zwischen Unternehmen in Deutschland und Frankreich simuliert werden. Die Autorin spricht daraufhin die Rolle des Fachvokabulars in bilingualen Modulen an, die häufig überschätzt werde, und stellt im Sinne fachübergreifender Integration eine Unterrichtseinheit vor, die im Französischunterricht durchgeführt wurde, jedoch sachfachlichen Inhalt hatte. Abschließend berichtet die Autorin von Erfahrungen mit bilingualen Modulen am kaufmännischen Berufskolleg.
- Reinfried, Marcus (1999): "Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit. Neuere Tendenzen in der Französischmethodik." *Französisch heute* 30/3: 328-345.
- Stern, Otto et al. (1998): *Französisch-Deutsch*. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht. Bern; Aarau: SKBF.

Wetzel, Anne (2007): "Deutsch-französischer Unterricht: richtungsweisende Vorbereitung auf Studium und Beruf." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 181-187.

Die Autorin skizziert ihren eigenen Bildungs- und Lebensweg, wobei ihr der bilinguale Unterricht (deutsch-französisch) das Einfinden in die französische Kultur und in das französische Berufsleben entscheidend erleichterte.

#### **4.2. Vorbereitung auf den bilingualen Fachunterricht**

Neulen-Hüttemann, Hildegard / Camboni, Marlis (2007): "Der frühe Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 in Baden-Württemberg als Basis für bilingualen Unterricht." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 213-229.

Nach Eingangsbemerkungen zur flächendeckenden Einführung der ersten Fremdsprache im Primarbereich in Baden-Württemberg befassen sich die Autorinnen mit der Konzeption des Fremdsprachenfrüherwerbs in dem Bundesland und mit der Organisation und dem kommunikativen Lehren und Lernen des Französischen. Es folgen eine Darstellung der Integration von Französisch in den Sachfachunterricht und eine Erläuterung der Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts im Grundschulbereich. Dem schließt sich eine längere Behandlung bilingualer deutsch-französischer Unterrichtsformen im Primarbereich an. Hier werden u. a. die Zusammensetzung der Klassen sowie die Situation der Lehrkräfte und Deputate besprochen. Es werden dann einzelne Fächer betrachtet, darunter der französische und der deutsche Muttersprachenunterricht, der Mathematikunterricht, der Unterricht in künstlerischen Fächern und der Sportunterricht. Abschließend wird noch ein Blick auf bilinguales Unterrichten im Elsass geworfen, und es werden Perspektiven aufgezeigt, wobei besonders auf die Wichtigkeit des Ausbaus des frühen Fremdsprachenlernens hingewiesen wird.

Sambanis, Michaela (2003): "Das Profil eines Fremdsprachenfrühbeginners beim Übergang in die Sekundarstufe I." *Französisch heute* 34/2: 150-159. Vgl. 3.2.

#### **4.3. Französisch / Erdkunde**

Ernst, Manfred / Reitz, Hans-Günter (2001): "Zur Situation des bilingualen Geographieunterrichts." *Praxis Geographie* 31/1: 4-7.

Golay, David (2003): "Geographie auf Französisch! Geht das?" *Geographie heute* 24/215: 44-45.

Haß, Sylke (2001): "Bilingualer Geographieunterricht: Literatur- und Materialauswahl." *Praxis Geographie* 31/1: 8-9.

Vollmer, Helmut J. (2003): "Überlegungen zu Prinzipien und Elementen einer bilingualen Geographiedidaktik." In: Hoffmann, Reinhard (Hrsg.) *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung*. Dokumentation des Symposiums bilingualer Geographieunterricht vom 13. – 15. September 2001 in Trier.

##### **4.3.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen**

Bittner, Anke (2002): "Bewässerungswirtschaft am Modell – ein unterrichtspraktisches Beispiel für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht in der Sekundarstufe II." *Geographie und Schule* 24/137: 31-36.

- Golay, David (2007): "Sachfachlicher Leistungsnachweis im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer empirischen Studie und deren Folgerungen für die Praxis." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmén, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch : Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 87-114.
- Die einzelnen Sachfachdidaktiken weisen allgemein in der Forschung des bilingualen Sachfachunterrichts bisher eine weniger umfangreiche Tradition als die entsprechenden Fremdsprachendidaktiken auf. Es besteht ein deutlicher Nachholbedarf. In der in dem Beitrag zusammengefassten Studie wurde mittels eines quantitativ-analytischen Methodenspektrums der empirischen Sozialforschung ein Beitrag zur Ermittlung von Sachfachkenntnissen am Beispiel des bilingual deutsch-französischen Geographieunterrichts geleistet. Die Untersuchung wurde an einer staatlichen Schule der Sekundarstufe I in der Region Basel (Schweiz) durchgeführt. (Verlag, adapt.)
- Krechel, Hans-Ludwig (1996): "Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde." In: Buchloh, Paul-Gerhard et al. (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Tübingen: Narr: 17-33.
- Eggenstein, Sigrun (1998): "'Im Osten geht die Sonne auf ...'. Eine Erfahrung aus bilinguaem Unterricht." *Praxis Geographie* 28/6: 44.
- Vorgestellt wird ein für den bilingualen Geographieunterricht deutsch-französischer Klassen gedachtes Wortschrätsel zur Festigung oder Kontrolle des Fachvokabulars nach der Erarbeitung der Landschaftszonen und ihrer klimatischen Besonderheiten.
- Koch, Jürgen (2001): "*L'Espace Méditerranéen*. Der Mittelmeerraum aufbereitet für die Sekundarstufe II." *Praxis Geographie* 31/1: 36-39.
- Mentz, Olivier (2003): "L'île de beauté ou: la beauté de l'île. Approches géographiques d'un projet bilingue." *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 37/66: 26-31.
- Das in dem Beitrag vorgestellte bilinguale Projekt fordert die Lerngruppe auf, eigenständig geografische, ökonomische und touristische Informationen über die Insel Korsika zu erarbeiten und zu präsentieren (Verlag, adapt.)
- Mittelstädt, Fritz-Gerd (2002): "Le tourisme en France. Eine Textanalyse als Prüfungsaufgabe im bilingualen Unterricht Erdkunde / Französisch in der Kursstufe." *Geographie und Schule* 24/140. 42-45.
- Müller-Bittner, Anke (2003): "'O Toulouse'. Eine französische Stadt im Chancon." *Geographie heute* 24/207: 38-42.
- Palmén, Paul (2001): "Aller Anfang ist schwer. Vermittlung von sprachlichen und fachlichen Grundlagen im bilingualen Sachfach Geographie." *Praxis Geographie* 31/1: 26-29.
- Palmén, Paul (2002): "La dynamisation d'une région: le site industriel de Smartville en Lorraine. Ein modernes Konzept für eine erfolgreiche Industrieansiedlung." *Geographie und Schule* 24/137: 24-30.
- Reitz, Hans-Günter (2001): "Lernen vor Ort: 'Pierres Lorraines' – eine *classe du patrimoine* als Intensivlernphase des bilingualen Unterrichts." *Praxis Geographie* 31/1: 30-34.
- Redmer, Hartmut (1998): "Der bilinguale Erdkundeunterricht. Eine Sonderform des fächerübergreifenden Arbeitens." *Geographie und Schule* 20/114: 20-22.
- Der Autor zeigt zunächst fächerübergreifende Bezüge des Fremdsprachenunterrichts, besonders der Landeskunde und des bilingualen Erdkundeunterrichts auf. Im 2. Teil geht er auf Theorie und Praxis bilingualen Erdkundeunterrichts ein.
- Schön, Eduard (2002): "'Le symbole montre, réunit et enjoint'. Die Vorgeschichte des Hundertjährigen Krieges im bilingual französischen Geschichtsunterricht (Sek II, 5-6 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 45-49.

#### 4.3.2. Lehr- und Lernmaterialien - für den bilingualen Fachunterricht entwickelt

Diggelmann, Hannes / Gut, Andreas / Rezgui, Sonia (Mitarb.) (2008): "Les planètes: Séquence d'enseignement bilingue." *Babylonia* 1 (Beilage No. 56): 1-6.

Angeboten werden Arbeitsblätter für eine bilinguale Unterrichtseinheit in einer sechsten Klasse (Arbeitssprache: Französisch, Ausgangssprache der Lernenden: Deutsch) zu dem Thema "Planeten". Inhaltlich geht es um Aspekte wie Namen und Reihenfolge der Planeten, die Erdrotation sowie die Entstehung der Jahreszeiten und der Mondphasen. Sprachliche Ziele sind u.a. das Lernen bzw. Üben der französischen Farbnamen, Wochentage, Kardinalzahlen und Vergleichsformen (Komparation).

Lasermann, Marie-Brigitte / Sauer, Françoise (1996): *Bilingualer Unterricht Erdkunde, Französisch*. Materialien für den Unterricht in Jahrgangsstufe 8. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Mentz, Olivier (1999): "Bilingual in Gruppen lernen. Ein Betriebspraktikum in Toulouse." *Geographie heute* 20/168: 22-26.

Das Ziel der bilingualen Unterrichtseinheit ist es, ein mögliches Betriebspraktikum in Frankreich, Toulouse, vorzubereiten. Fünf Arbeitsgruppen untersuchen anhand des französischsprachigen Unterrichtsmaterials Lebens- und Arbeitsbedingungen in Toulouse [sowie] Industriestandorte, vor allem die der Raumfahrt- und Airbusindustrie. Der Aufsatz enthält Informationsadressen für Praktikums- und Studienaufenthalte.

Molins i Bertram, Beate / Carbon, Stefanie (2000): "Bilingualer Unterricht Erdkunde/Französisch. Le volcanisme. La Méditerranée. Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 7/8." Reihe: PZ-Information. 30. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum (PZ).

Der Band enthält zwei Unterrichtsreihen aus dem bilingualen Bereich Erdkunde/Französisch, die auch im fächerübergreifenden Unterricht und im Projektunterricht genutzt werden können. Die erste Einheit (7. Klasse) beschäftigt sich mit Vulkanismus; die zweite Einheit (8. Klasse) widmet sich der touristischen Inwertsetzung der Mittelmeerküste. (ifs)

Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (1996): *Bilingualer Unterricht Erdkunde – Französisch*. Materialien für den Unterricht in Jahrgangsstufe 8. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz.

Die Veröffentlichung zeigt Möglichkeiten auf, wie bilingualer Unterricht im Fach Erdkunde gestaltet werden kann. Nach Vorinformationen und Präsentation des Lehrplans für bilingualen Unterricht folgen Unterrichtseinheiten in französischer Sprache, und zwar im Einzelnen: Entwicklungsstand verschiedener Regionen am Beispiel Peru – Luftverschmutzung in Mexiko – Landschafts- und Umweltschutz am Beispiel Yellowstone-Nationalpark.

Pascal-Gymnasium, Münster (1996): *Materialzusammenstellung zum bilingualen Erdkundeunterricht der Klasse 8, Le Japon*. Autonomes Lernen (fingierter Titel). Manuskript. Münster: Pascal-Gymnasium.

Pohl, Rainer / Verron, Jean-Marc (1996): *Espace – Temps*. Matériaux pour l'enseignement bilingue – allemand. 2. Géographie. 3. Instruction Civique. *Zeit – Räume*. Materialien für den Bilingualen Unterricht. 2. Géographie. 3. Gesellschaft und Politik. Bonn: Inter Nationes.

Die überwiegend deutschsprachige Materialsammlung (mit Unterrichtsfolien) richtet sich an bilinguale Lehrer in Frankreich, die den Histoire-Géographie-Stoff in deutscher Sprache in der Oberstufe unterrichten wollen. Im Fach Geographie werden Deutschland und Frankreich bzgl. folgender Aspekte miteinander verglichen: Territoriale Entwicklungen; Naturgeographische Aspekte; Transportwesen. Die Materialien zu Gesellschaft und Politik der genannten Länder befassen sich mit folgenden Themen: Bevölkerung und Demographie; Franzosen und Deutsche in der Arbeitswelt; 'Staatsbürger' und 'Citoyens'.



### 4.3.3. Lehr- und Lernmaterialien – für den Fachunterricht in der Erstsprache entwickelt

## 4.4. Französisch/Geschichte-Politik

### 4.4.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen

Braisch, Ingeborg (2004): "'Auf vergnügliche Weise...!' (Comic-)Szenen aus dem Frankenreich." *Praxis Geschichte* 17/3: 43-47.

Bültbrun, Meike (2002): "La Révolution française -Erprobung eines bilinguale mehrsprachigen Unterrichtsmoduls." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovation im Fremdsprachenunterricht 2: Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang. 47-60.

Christ, Herbert (2000): "Zweimal hinschauen: Geschichte bilingual lernen." In: Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Vorträge aus dem Graduiertenkolleg 'Didaktik des Fremdverstehens.' Tübingen: Narr. 43-83.

Eschenauer, Jörg (1999): "'Geschichte in Zeitlupe' – Ein Ansatz zum autonomen Lernen im bilingualen Sachfachunterricht." In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber. 134-163.

Fekl, Walther (2004): "Une guerre sans fin? Der Algerienkrieg (1954-1962) im bilingualen Unterricht der Gymnasialen Oberstufe." *Praxis Geschichte* 17/2: 24-28.

Heinemann, Julia (2002): "L'Edit de Nantes des 1598. Von der Intoleranz zum Staats- und Religionsfrieden (Klasse 8, 2 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 22-24.

Helbig, Beate (1998): "Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungstechniken." *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 32/34: 44-48.

Im folgenden Beitrag wird – ausgehend von exemplarisch ausgewählten Befunden empirischer Untersuchungen zur Textarbeit im bilingualen Sachfachunterricht – ein Begründungszusammenhang für den Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken skizziert. Daran schließt sich ein Überblick über ausgewählte Techniken an, die die Arbeit mit fremdsprachigen Texten in diesem Unterricht unterstützen können. Abschließend werden Perspektiven für eine (systematische) Integration solcher Techniken in das schulische bilinguale Lernen aufgezeigt.

Imgrund, Bettina (1996): "Regionalgeschichte im bilingualen Unterricht als Möglichkeit der Erweiterung bikultureller Kompetenz." *Neusprachliche Mitteilungen* 49/4: 223-230.

Am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Hugenottenimmigration soll gezeigt werden, wie regionalgeschichtliche Betrachtungen motivations- und lernzielfördernd in den bilingualen Geschichtsunterricht integriert werden können. Die Autorin betrachtet das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, interkulturelle Erziehung zu fördern, zum einen vom Standpunkt der Geschichte aus und zum anderen aus sprachlicher Sicht. Die methodischen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung orientieren sich schwerpunktmäßig an einer effizienten Sprachvermittlung, ohne dass dies direkt Gegenstand des Unterrichts ist.

Klein, Jost (2002): "1848 – Le printemps du peuple? Die Februarrevolution 1848 in Frankreich (Klasse 9, 2-3 Unterrichtsstunden)." *Praxis Geschichte* 15/1: 26-29.

Krechel, Hans-Ludwig (1996): "Einige Anmerkungen zum Thema 'Regionalgeschichte im bilingualen Unterricht'." *Neusprachliche Mitteilungen* 49/4: 232-236.

Der Autor nimmt kritisch Stellung zu der von Bettina Imgrund in der gleichen Zeitschriftenausgabe dargestellten Unterrichtseinheit zur Vermittlung regionalgeschichtlicher Inhalte im bilingualen Geschichtsunterricht. Er geht zunächst auf die Funktion und Verwendung

der Fremdsprache im bilingualen Unterricht allgemein ein. Außerdem bestätigt er das vorhandene Problem der Lehrmaterialauswahl und -gestaltung für den bilingualen Sachunterricht, aber auch die Tatsache, dass diese Art Unterricht einen Zugewinn an interkultureller Kompetenz mit sich bringt. Weiter stellt der Autor die Möglichkeit vor, einige Aktivitäten der vorgestellten Unterrichtsreihe im Rahmen eines Schüleraustausches o.ä. zu organisieren, um so einen natürlich bilingualen Kontext zu schaffen. Die Vermittlung angemessener Lern- und Arbeitstechniken zur Auswertung authentischer Materialien und zur Förderung der Lernerautonomie ist nach Ansicht des Autors ein weiterer zentraler Punkt des bilingualen Unterrichts, der in dem Artikel von Bettina Imgrund nur ansatzweise behandelt wurde. Schwerpunktmäßig zu vermittelnde Arbeitstechniken werden aufgelistet.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2000): "Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus dem Unterricht und Verbesserungsvorschläge für erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht." *Neusprachliche Mitteilungen* 53/2: 74-80.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): "Bilingualer deutsch-französischer Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus einer Fallstudie." *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53/2: 109-118.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): "Bilingualer Geschichtsunterricht: Andere Sprache – andere Geschichte?" In: Voss, Bernd (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. Kongressdokumentation des 19. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, in Dresden, 4.- 6. Oktober 2001.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2008): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht : Eine Fallstudie*. Frankfurt/M.: Lang

Bilingualer (in dem vorgestellten Fall deutsch-französischer) Geschichtsunterricht ist unter Fremdsprachendidaktikern ein anerkanntes Unterrichtsverfahren zur Förderung des Fremdsprachenlernens. Aber wie steht es um das Geschichtslernen der bilingualen Schüler? Können im bilingualen Geschichtsunterricht die gleichen Lernziele erreicht werden wie im "normalen" Geschichtsunterricht? Die Arbeit greift diese Fragen auf und stellt dabei ein qualitatives Lernziel der Geschichtsdidaktik und der Fremdsprachendidaktik ins Zentrum: das Fremdverstehen. Die Forschungsfrage wurde mit den Methoden der Pädagogischen Aktionsforschung in der Unterrichtspraxis von zwei neunten Klassen, einer bilingualen und einer nicht-bilingualen Klasse, untersucht. Detailliert wurden geschichtliche Unterrichtsthemen und -materialien sowie die damit verbundenen Lernprozesse in ausgewählten Geschichtsstunden analysiert. So ergibt sich ein facettenreicher Einblick in die untersuchte Unterrichtspraxis des bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterrichts. Die Studie richtet sich an Lehrer, Studierende und Referendare, Schulleiter, Unterrichtsplaner und Wissenschaftler. (Verlag, adapt.)

Wittenbrock, Rolf (1996): "Was kann Regionalgeschichte im bilingualen Unterricht leisten?" *Neusprachliche Mitteilungen* 49/4: 230-232.

Der Autor bezieht sich in seinen Darstellungen auf den Artikel von Bettina Imgrund in der gleichen Zeitschriftenausgabe. Er nimmt kritisch Stellung zu dem dort vorgestellten didaktischen Konzept zur Vermittlung regionalgeschichtlicher Inhalte im bilingualen Geschichtsunterricht.

#### 4.4.2 Unterrichtserfahrungen fächerübergreifender Unterricht

Schrader, Heide (2002): "Religiöse Intoleranz und Justizmord. Die Affäre Calas als Theaterstück im Französisch- und Geschichtsunterricht." *Fremdsprachenunterricht* Sonderheft Fächerübergreifender Unterricht. 55-59.

Will man sich mit dem Geist der Aufklärung in Europa beschäftigen, bietet die Affäre Calas eine gute Einstiegsmöglichkeit. Geschichts- und Französischunterricht können kooperieren und mit Hilfe kreativer Verfahren Geschichte in Geschichten erlebbar machen. Brisanz bekommt die Thematik durch Bezüge zu den religiösen Konflikten in der Welt von heute. (Verlag, adapt.)

Tesch, Bernd (2002): "*Fiches biographiques* – biografische 'Steckbriefe' im bilingualen Geschichts- und im Fremdsprachenunterricht." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/1: 90-93.

Das Konzept der *fiches biographiques* beruht darauf, 'Menschen zu Wort kommen zu lassen' und ist eine Variante des Rollenspielansatzes. Die Schüler schreiben zu einer gemeinsam festgelegten Thematik biografische Steckbriefe, die sie anschließend – als 'Rolle', in der Ich-Perspektive – im Plenum vortragen. (ifs)

#### 4.4.3. Lehr- und Lernmaterialien - für den bilingualen Fachunterricht entwickelt

Bundschuh, Karlheinz (1996): "Fächerübergreifende Sequenzen. Beispiele und Anregungen aus der Praxis." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/4: 382-389. Vgl. 3.4.3

Geiss, Peter (2007): "Das deutsch-französische Geschichtsbuch: ein Werkstattbericht." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 137-153.

In dem Beitrag wird das erste gemeinsame deutsch-französische Geschichtsbuch *Histoire/Geschichte* vorgestellt. Der dritte Band, der für die Abschlussklasse des französischen *Lycée* sowie die Jahrgangsstufe 13 der gymnasialen Oberstufe in Deutschland konzipiert ist, erschien im Juli 2006. Er hat "Europa und die Welt seit 1945" zum Thema. Zwei weitere Bände sind in Arbeit. Das Buch ist als klassisches Geschichtslehrwerk angelegt, das entsprechend den geltenden Lehrplänen einsetzbar ist. Der Autor stellt zunächst die Projektidee und -geschichte dar und erläutert die Arbeitsweise der Projektgruppe. Daraufhin kommt er auf spezifische Herausforderungen zu sprechen, die dieses Projekt mit sich bringt. An dieser Stelle behandelt er das Problem der verschiedenen Wahrnehmungen und Wertungen geschichtlicher Ereignisse, die Verschiedenheit der Unterrichts- und Lernkulturen, das Verhältnis von Darstellung und Quellentexten, das im französischen Unterricht weitaus enger ist als im deutschen, die unterschiedliche Sicht auf die eigenständige Urteilsbildung und die "Handlungsorientierung", die eine wesentliche Forderung der Unterrichtsgestaltung in Deutschland, nicht aber in Frankreich ist. Schließlich kommt der Autor auf das Problem der Sprache und die Grenzen der Übersetzbarkeit zu sprechen und behandelt die Chance, die darin besteht, über das Eigene in der Sprache des Anderen zu sprechen.

Handreichungskommission Bilinguale Geschichte für die deutsch-französische Abteilung des Wagenburg-Gymnasiums, Stuttgart (1996): *Jahrgangsstufe 13*. LPE 3: Das Erbe der Weltkriege und die Nachkriegsordnungen. Stuttgart: Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg.

Handreichungen für den bilingualen Geschichtsunterricht Französisch, Schuljahr 13. Die Lehrpläneinheit umfasst umfangreiche Texte für die Schüler zu folgenden Themenbereichen: Das Ende des 1. Weltkrieges; Das System der kollektiven Sicherheit und der Verfall der internationalen Ordnung; Das internationale System unter den Bedingungen des Ost-West-Konflikts. Die Lehrpläneinheit wird durch ein Glossar ergänzt.

Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.) (1996): *Bilingualer Unterricht*. Grundkurs 13. LPE 1: Die nationalsozialistische Diktatur. Stuttgart.

Handreichungen für den bilingualen Geschichtsunterricht Französisch, Grundkurs Schul-

jahr 13. Die Lehrplaneinheit umfasst einen darstellenden Text sowie je ein Glossar und umfangreiche Texte für die Schüler zu folgenden Themenbereichen: Ideologische Grundlagen; Organisationsformen der Gleichschaltung; Modernisierungstendenzen; Entrechtung und Vernichtung der deutschen und europäischen Juden; Widerstandsgruppen – Motive, Organisationsformen, Wirkungsmöglichkeiten; Vorbereitung des Krieges.

Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1996): *Bilingualer Geschichtsunterricht*. Klasse 13. LPE 4: 1. Der Beitrag der Vereinten Nationen zu Frieden und Stabilität. 2. Herausforderung der Weltgemeinschaft durch Dekolonisation und sog. Dritte Welt. 3. Behandlung eines aktuellen Konflikts in seiner historischen Dimension. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg.

Handreichungen für den bilingualen Geschichtsunterricht Französisch, Schuljahr 13. Die Lehrplaneinheit umfasst zu allen drei Teilen sehr umfangreiche Texte für die Schüler. Der dritte Teil behandelt beispielhaft die folgenden beiden Themen: Der Nahe Osten als internationaler Krisenherd; Entwicklungen auf dem Balkan. Die Lehrplaneinheit enthält außerdem ein Glossar zu den Teilen 1 und 2.

Le Quintrec, Guillaume / Bernlochner, Ludwig / Geiss, Peter (2006): *Histoire – Geschichte 3. Europa und die Welt seit 1945*, mit CD-ROM, Stuttgart: Klett.

Pohl, Rainer / Verron, Jean-Marc (1996): *Espace – Temps*. Matériaux pour l'enseignement bilingue – allemand. 2. Géographie. 3. Instruction Civique. *Zeit – Räume*. Materialien für den Bilingualen Unterricht. 2. Geographie. 3. Gesellschaft und Politik. Bonn: Inter Nationes. Vgl. 4.3.2.

Schmieder, Ulrich / Neveling, Christiane (2007): "L'Etat, c'est moi!: Wörternetze im bilingualen Sachfachunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 41/90: 28-31. Vorge stellt wird eine auf ca. drei Schulstunden angelegte Unterrichtseinheit zum Thema "Absolutismus" für den bilingualen Unterricht Französisch/Geschichte mit Französischlernenden ab dem fünften Lernjahr, die auch im Regelunterricht Französisch eingesetzt werden kann. Ausgangspunkt ist die Konstruktion themenspezifischer Wörternetze auf der Basis der hierfür entwickelten Wörternetz-Strategie, mit der die Lernenden bereits vertraut sein sollten. Es wird davon ausgegangen, dass mit Hilfe der Strategie, bei der in Form von Wörternetzen u. a. syntagmatische und Sachverbindungen zwischen Wörtern hergestellt werden, interkulturell unterschiedliche Wahrnehmungen im Hinblick auf Wörter wie beispielsweise *la nation* oder *les huguenots* bewusst gemacht werden können. Zur Konstruktion und anschließenden Rekonstruktion der Wörternetze (Letzteres z. B. im Rahmen eines Tests) werden eine zu ergänzende Wortschatzliste (mit Lösungsvorschlägen) und ein Arbeitsblatt mit Lückentexten auf Deutsch ("Französische Protestanten in Preußen") und Französisch ("*Le duc de Saint-Simon observe la vie à la cour de Versailles*") zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus finden sich kurze Vorschläge zu kreativen Arbeitsaufträgen wie dem Schreiben eigener Texte.

Schön, Eduard / Fieberg, Klaus (2002): "Geschichte im Internet." *Praxis Geschichte* 15/1:52-53.

#### **4.4.4. Lehr- und Lernmaterialien – für den Fachunterricht in der Erstsprache entwickelt**

#### **4.5. Französisch/Naturwissenschaften**

Schröder, Susanne (1997): Fachsprachliche Kommunikationsarten des Französischen. Ein Vergleich gesprochener und geschriebener Texte aus dem Bereich der Chemie. Frankfurt/M.: Lang.

#### 4.5.1. Didaktisch-methodische Aspekte, Unterrichtserfahrungen

#### 4.6. Französisch / andere Fächer und Lernbereiche

Kaufmännische Berufsschule Biel (1998): *Zweisprachige Ausbildung für kaufmännische Angestellte*. April 1998. (Paralleltitel:) Formation bilingue pour employés de commerce. Avril 1998. Biel: Kaufmännische Berufsschule.

Rücker, Ursula (2007): "Betriebspraktika bilingualer Schüler in Frankreich und Deutschland: ein Plus für Schule und Beruf." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 171-178.

In dem Beitrag geht es, anhand eines konkreten Beispiels, um den Prozess der Integration von Schülerbetriebspraktika in den Bildungsalltag von Schülern, die sowohl in Frankreich als auch in Deutschland eine zweisprachig deutsch-französische/französisch-deutsche Schulbildung erfahren. Damit verbunden wird die enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schülern, Schule und Bezirksregierung und *Département* in allen Facetten deutlich: eine Notwendigkeit, die das Gelingen eines solchen Projekts garantiert. Das exemplarisch dargestellte regionale Elternengagement spiegelt sich auch bundesweit in den Aktivitäten der Elternvereinigung der Gymnasien mit bilingual deutsch-französischem Bildungsgang in Deutschland wider. (Verlag, adapt.)

#### 4.6.1. Unterrichtserfahrungen, Unterrichtsmaterialien

Caspari, Daniela / Neveling, Christiane / Werner, Bettina (2007): "Erfahrungen mit dem bilingual deutsch-französischen Angebot an Grundschulen in Berlin." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 231-245.

Die Autorinnen gehen in ihrem Beitrag auf Erfahrungen mit dem im Jahr 1992 begründeten Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SEB) ein. Zunächst erläutern sie das Konzept der SEB und stellen deren vier deutsch-französischen Standorte vor. Anschließend behandeln sie das sprachliche Lernen an sich. An dieser Stelle sprechen sie u. a. Lernvorgänge und Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen an. Sie thematisieren die Integration von Sprach- und Sachlernen als zentrales Prinzip der SEB und das interkulturelle Lernen, das in der SEB ebenfalls eine große Rolle spielt. In einem Ausblick wird der Erfolg des Konzeptes der SEB bestätigt und der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass Eltern diese Schulform verstärkt nachfragen, sodass bestehende Standorte ausgebaut und neue eingerichtet werden können.

Collas-Viehbach, Marie-Reine (1997): *Lanmi, notre village*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden. Im vorliegenden Baustein wird der Verlauf eines Projektes dokumentiert, das mit einer zweiten Klasse der Judith-Kerr-Grundschule in Berlin Wilmersdorf ein Jahr lang durchgeführt wurde – ein gelungenes Beispiel sowohl für die Vernetzung der Teilbereiche des vorfachlichen Unterrichts, der Verzahnung der Sachkundethemen und auch der Kooperation zwischen der französischen und der deutschen Kollegin. Gearbeitet wurde in der Form eines Life-Rollenspiels, das in Frankreich für Französisch als Fremdsprache entwickelt und erprobt wurde.

- Böing, Maik (2004): "Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang." *Französisch heute* 35/1: 18-31.  
Schüler einer sehr leistungstarken bilingualen achten Klasse, die Französisch als erste Fremdsprache und seit der siebten Klasse bilingualen Sachfachunterricht erhalten hatten, erwarben mithilfe des Französischen als Brückensprache in knapp fünfzehn Unterrichtsstunden eine solide spanische Lesekompetenz (Lesekompetenzstufen B1 und B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen). Die Schüler erlebten dabei, dass ihre erste Fremdsprache Französisch eine sehr gut geeignete Brückensprache für weitere romanische Sprachen ist. Ein wichtiges Ziel war es, den Schülern Wort- und Spracherschließungsstrategien zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen sollten, recht komplexe spanische Texte zu verstehen und zu übersetzen. Der Autor führt Methoden wie die Interlinearübersetzung, die Hypothesen- oder Spontangrammatik oder die Arbeit mit Paralleltexen auf, mit deren Hilfe seine Schüler sich das Spanische rasch erschließen konnten. Im Sinne der *language awareness* wurde den Schülern mit diesen Strategien ein Instrumentarium an die Hand gegeben, welches ebenso bei anderen romanischen Sprachen angewandt werden kann. (ifs)
- Eisenhuth, Bettina / Pecek, Christiane (1996): *Themenbereich: Les pommes – Projekt Äpfel*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.  
Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden.
- Froidevaux, Gérald (2008): "Es muss nicht immer Literatur sein: Naturwissenschaftliche Texte im Französischunterricht." *Babylonia* 1: 60-63.  
Aus Sicht des Autors gehören Sachtexte mit (natur-)wissenschaftlicher Thematik in den Sprachunterricht – u. a. vor dem Hintergrund des Bestrebens, Fremdsprachen- bzw. Französischlerner/-innen zu einer autonomen, kritischen Lektüre von (populär-) wissenschaftlichen (Zeitung-)Artikeln zu befähigen. In dem Beitrag wird zunächst erläutert, was beim Einsatz von entsprechenden Sachtexten in diesem Kontext beachtet werden sollte. Daran anschließend wird erklärt, warum auch naturwissenschaftliche Texte ein durchaus taugliches Medium zur Förderung von kommunikativen Kompetenzen sein können. Illustriert wird dies am Beispiel des im Französischunterricht einsetzbaren populärwissenschaftlichen Bestsellers *La plus belle histoire du monde*, in dem sich drei bekannte frankophone Wissenschaftler in einer nicht zu komplexen Sprache zu ihren Theorien im Hinblick auf die Entstehung des Kosmos, des Lebens und des Menschen äußern.
- Gerlach, Margared / Héloüry, Michèle (Red.) (1996): *Themenbereich: Des mots et des phrases*. Französisch lernen in der Vorklasse. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.
- Héloüry, Michèle / Döring, Estelle / Marson, Christine (1996): *Themenbereich: Eine gemeinsame Mahlzeit*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.  
Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden.
- Rothenbühler, Daniel (2002): "'Le rap français' als Thema einer Facharbeit in der Schweiz." *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 36/58-59: 70-72.  
Der Autor stellt eine Facharbeit einer seiner Schüler vor, die er für sehr gelungen hält, und erläutert die einzelnen Arbeitsschritte, die zu dem Ergebnis geführt haben. (ifs)
- Schwinn, Florence (2003): "'Sport bilingual' (mit Französisch)." *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 52/8: 1-8.

Im Rahmen des europäischen Jahres der Sprachen (2001) wurde mit einer Klasse 9 des Gymnasiums 'Marienschule Euskirchen' ein bilinguales Projekt 'Sport – Französisch' durchgeführt. Das Projekt umfasste 6 Wochen Sportunterricht. Es handelte sich um eine Unterrichtsreihe in der Sportart Basketball, die von der Sportlehrerin in französischer Sprache gehalten wurde. Den Schülern wurde das französische Fachvokabular zur Verfügung gestellt. Der Unterricht fand in französischer Sprache statt. (Original, adapt.)

Woick, Martine (1996): *Themenbereich: La tour Eiffel*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien der Staatlichen Europa-Schule Berlin.

## 5. Andere Sprachen als Arbeitssprachen

Afonin, Sergej (2004): "Biologie in Russisch als bilingualer Sachfachunterricht. Synthese von Fach- und Sprachunterricht auf der Ebene von thematisch-lexikalischer Progression und Methodik." *Praktika* 18/1: 6-11.

Zweisprachiger bzw. bilingualer Unterricht bedeutet in der Staatlichen Europa-Schule Berlin, dass 50% der Fächer in der Partnersprache unterrichtet werden und die anderen 50% in Deutsch. Der Autor kritisiert, dass die Durchführung des fachübergreifenden und projektorientierten Unterrichts als Prinzip der Vermittlung von Sprache und Sache, wegen ständig wachsenden Umfangs und der Zahl der Themen, in der Praxis keine erfolgreiche Anwendung gefunden hat. Er schlägt zur Lösung des Problems vor: 1. Synthese von Sprache und Sache auf der Ebene der thematisch-lexikalischen Progression, 2. Synthese auf der Ebene der Methodik des Faches und des Fremdsprachenunterrichts. (ifs, adapt.)

Bösader, Guido / Kalter, Ute (2006): "Wieviel 'Ilustración' braucht Goya? Die Vernetzung von Sprach- und Sachfach im bilingualen Spanischunterricht." *Hispanorama* 111: 75-77.

Boss, Enrica / Gräfe-Bentzien, Sigrid (1997): *Themenbereich: Fila, sfilata – oder Kleidung und Textilien*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden. Es geht um Übungen zum Bereich Kleidung, Erfahrungen mit Garnen und Textilien, Märchen, Papiertheater und Texte. Außerdem wird in jedem Bereich zweisprachig – deutsch und italienisch – gearbeitet.

Bravo Cladera, Nadezhda (1997): "Conectores semánticos y pragmáticos." [Gefälligkeitsübersetzung:] Semantische und pragmatische Satzverbindungen. *Moderna språk* 91/2: 218-228.

Damanakis, Michael (1996): "Griechisch als Zweitsprache in Deutschland. Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsende Kinder." *Deutsch lernen* 21/1: 45-63.

Die wachsende Migrationsbewegung und der Prozess zur europäischen Einigung machen die Fragestellung über die bikulturell-bilinguale sowie interkulturelle Erziehung in Europa von Tag zu Tag relevanter. Am Beispiel eines Projekts zur Materialentwicklung für den griechischen muttersprachlichen Unterricht in Deutschland wird diese Problematik zur Diskussion gestellt. Im Rahmen des Projektes wurden Sprachmaterialien für die Schulklassen 1 bis 6 sowie Landeskundliche Materialien für die Klassen 2 bis 4 entwickelt.

"Deutsch-Italienische Gesamtschule." *Schulverwaltung*. Ausgabe Niedersachsen 7(1997)/7-8: 212-213. Donnarumma, Renate / Bencivenga, Emma (1996): "'Familienbilder'. Erste Erfahrungen nach drei Jahren Schulversuch 'Deutsch-Italienische Grundschule' in Wolfsburg." *Beispiele: in Niedersachsen Schule machen* 14/4: 22-24.

Drim, Inci (1999): "Lernen in zweisprachiger Interaktion." *Grundschule* 31/5: 43-44.

Am Beispiel von zwei Tonbandmitschnitten zum Unterrichtsthema "gesundes Frühstück" in einer Hamburger Grundschulklasse soll gezeigt werden, "dass es möglich ist, in der Schulklasse Freiräume zu schaffen, in denen sich zweisprachig aufwachsende Kinder ihres gesamten Sprachrepertoires bedienen können."

Fenske, Katrin / Lüning, Marita / Oberegger, Deborah (2004): "Kunst im Spanischunterricht." *Hispanorama* 105: 9-21.

Die drei Autorinnen befassen sich mit den Möglichkeiten von Kunst im Spanischunterricht Karin Fenske: 'Bilder von Fernando Botero im Anfangsunterricht Spanisch.' Deborah Oberegger: 'Las Bellas Artes de España als Thema im Spanischunterricht.' Marita Lüning: 'Las Meninas de Velásquez, las Meninas de Picasso, mis Meninas: Visión, Revisión e interpretación del arte.' (ifs)

Fernández, Raquel; Halbach, Ana (2009): "Uncovering the Approach to Literacy of Spanish Textbooks used in a CLIL Context." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 9). Frankfurt /M.: Lang. 41-55.

In a previous study, the authors concluded that literacy and lectoescritura are not equivalent terms, and that their differences may influence the way the learning of reading and writing is carried out in CLIL classrooms. The present article deals with a follow-up study which aims at discovering whether textbooks used by teachers working in a CLIL project in Spain reflect more of a literacy or lectoescritura orientation. Our main aim is to give insights on how to improve literacy teaching materials and practices in a CLIL (Spanish-English) educational context. (Verlag, adapt.)

Göben, Hans / Sanmann, Kay / Hebbel-Seeger, Andreas (2003): "Maustasten statt Fischtapas. Von der Anfrage zur Rechnungsstellung: fachübergreifender Unterricht zum Fremdsprachen-erwerb Spanisch." *Computer und Unterricht* 51: 50-52.

Bericht über ein internationales fächerübergreifendes Projekt zur Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen (Spanisch/Deutsch) im Rahmen berufsnaher Aufgabenstellungen, das in Kooperation zweier Berufsschulen aus Deutschland und Spanien durchgeführt worden ist. Auf deutscher Seite waren dies Azubis mit dem Ausbildungsziel 'Fachkraft für Lagerwirtschaft' und auf spanischer Seite SchülerInnen eines kaufmännischen Ausbildungs-zweiges mit EDV-Bezug. (teilw. Orig.)

Gräfe-Bentzien, Sigrid (Red.) (1996): *Themenbereich: Über FIGUROTTI zur Erfahrung mit Textilien*. Staatliche Europaschule Berlin. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Habekost, Achim (2006): "Bilingualer Unterricht Spanisch-Deutsch im Fach Chemie – Ein bifokales Unterrichtsplanungsinstrument." *chimica didactica* 30/3: 201-220.

Jahn, Rainer (1997): "El cielo de Berlin es azul como el de Barcelona. Anmerkungen zur Einrichtung eines deutsch-spanischen Zugs an einem Berliner Gymnasium." In: Meißner, Franz Joseph (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*. Tübingen: Narr: 279-296.

Kalter, Ute (2009): "Ein historischer Meinungsstreit über den Umgang mit den 'entdeckten' Völkern." *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch* 7/2 (Heft 25): 10-17.

Die Autorin präsentiert einen Unterrichtsentwurf für die Klasse 11 zur "Entdeckung" Amerikas durch Christoph Columbus. In diesem bilingualen Sachfachmodul (Geschichte/ Spanisch) sollen die Schüler einen Perspektivwechsel im Sinne des interkulturellen Lernens vollziehen, indem sie sich kritisch mit der inhumanen Behandlung der nativen Bevölkerung durch die Spanier auseinandersetzen.

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



Der Beitrag befasst sich speziell mit der Spracharbeit im CLILiG-Unterricht (*Content and Language Integrated Learning in German*). Dabei muss die Spracharbeit ausgehend von den verwendeten Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. Zunächst einmal muss dazu ein Orientierungsrahmen für Fachinhalte, Spracharbeit, Methoden- und Kompetenztraining angelegt werden. Anschließend wird anhand von Beispielen aus der Biologie aufgezeigt, wie man Fachwörter einführen kann, Komposita verstehen oder Nebensätze entschlüsseln kann.

Lleonart-Orri, Josefina / Stotzka, Wilfried (1996): *Themenbereich: Erstlesen und -schreiben für Kinder spanischer Muttersprache*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europaschule Berlin entwickelt wurden.

Manusch, Bianca (2003): "La pecora – das Schaf. Bilingualer Sachunterricht an einer deutsch-italienischen Gesamtschule." *Grundschule Sprachen* 9: 42-44.

Mäsch, Nando (1998): "Zielsprache als Partnersprache" In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (1998): *Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen*. Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.-9. 1998. Köln: ZfA: 21-44.

Mueller, Achim (1996): "Bilinguale Realschule – Zielsprache niederländisch." *Neusprachliche Mitteilungen* 49/4: 220-221.

Der Artikel geht besonders auf inhaltliche und organisatorische Besonderheiten eines Schulversuchs zur Einführung bilingualen Unterrichts an Realschulen ein. Es soll untersucht werden, welche Sachfächer sich besonders für den Unterricht mit Niederländisch als Zielsprache eignen.

Papaja, Katarzyna (2007): "Exploring the Use of L1 in CLIL." *Glottodidactica* 33: 129-135.

There have always been contradicting views about whether to use the mother tongue in the foreign language classroom. The issue the paper examines in more detail is the use as well as the purpose of the Polish language used in selected Content and Language Integrated Learning classrooms. (Verlag, adapt.)

Rössler, Andrea (2002): "Mehr Fremdverstehen? Chancen interkulturellen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang.

Der Beitrag geht (...) der Frage nach, wie der bilinguale (...) Geschichtsunterricht auf Spanisch und Deutsch, ein differenzierteres Fremdverstehen sicherstellen kann. Kontrastives Lernen und Handlungsorientierung erweisen sich dabei als konstitutive didaktische Prinzipien. Darüber hinaus zeige ich am Beispiel einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit auf, dass das Wechselspiel zwischen bilingualem Geschichtsunterricht und fremdsprachlichem Literaturunterricht das Fremdverstehen in kognitiver und affektiver Hinsicht noch vertiefen kann. (Original)

Stenzel, Irmtraud / Stotzka, Wilfried (Red.) (1996): *Themenbereich: Obst – Frutas*. Staatliche Europaschule Berlin. State Europe School Berlin (SESB). Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Der bilinguale Unterricht, wie er in der Staatlichen Europaschule Berlin durchgeführt wird, will, zumindest in den ersten Schuljahren, die Partnersprache (Deutsch – Spanisch) nicht im kursmäßigen Fremdsprachenunterricht vermitteln, sondern möglichst zur direkten Kommunikation in sinnvollen, gemeinsamen Aktivitäten der Kinder einsetzen. Für das interkulturelle Lernen bietet das Thema Obst – *Frutas* reichhaltige Möglichkeiten. Beim

Kennenlernen unterschiedlicher Sitten und Gebräuche im Zusammenhang mit Früchten und deren Ernte lässt sich viel Anschauliches über das Leben in den Heimatländern der Kinder erfahren. Die vorliegende Publikation will Anregungen für eigene Planungen in der bilingualen Vorklassenarbeit mit deutschen und spanischsprachigen Kindern geben. Sie enthält auch – in Form eines Assoziogramms – ein Modell für die Vernetzung von Themen und Aktivitäten in einer Unterrichtseinheit.

Tagung Bilingualer Unterricht, Unterrichtssprache Sorbisch-Wendisch (2002): *Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht*. Cottbus: ABC.

Vences, Ursula (2008): "'Wasser' – der ganz besondere Stoff : Wasser – das Thema der Expo 2008 in Zaragoza." *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch* 6/2: 4-9.

In ihrem Beitrag – dem Basisartikel zum Themenheft „*Agua*“ – geht die Autorin auf die zentrale Bedeutung des Wassers für die Menschen im 20. und 21. Jahrhundert ein. Es finden sich im Spanischunterricht einsetzbare Texte zu Unterthemen wie „Privatisierung des Wassers“ und „Verantwortung der Industrieländer“ sowie Hinweise auf Materialien für fächerübergreifenden Unterricht.

Weber, Manfred (1999): "Mathematik als bilinguales Sachfach. Unterrichtsversuch zum bilingualen Modul." *Neusprachliche Mitteilungen* 52/1: 51-53.

Nachdem der Autor die Frage nach dem Sinn von Mathematik als bilingualem Sachfach positiv beantwortet hat, berichtet er von dem Zustandekommen und seinen Erfahrungen mit spanischem Mathematikunterricht an einem Gymnasium in Rheinland-Pfalz.

## 6. Empirische Forschung / Lehrer-/ Lernerforschung

Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): "Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9/2: 27 S

Es werden Schülerdaten aus einem Projekt zum Gebrauch von Englisch, Französisch und Spanisch im Sachfachunterricht analysiert. Im Gegensatz zu den traditionellen bilingualen Zügen, die strukturell in das Schulsystem verankert sind und sprachinteressierte Schüler/-innen ansprechen, handelte es sich bei dem Projekt um den epochalen Einsatz bilingualer Module. Ziel war es, die Sprachlernmotivation auch von weniger sprachinteressierten Schülern/innen zu wecken.

Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): "Möglichkeiten und Grenzen der Aktionsforschung am Beispiel eines Schulbegleitforschungsprojektes zum Einsatz von bilingualen Modulen im Sachfachunterricht." *Fremdsprachen und Hochschule* 70: 41-57.

Die Autorin zeigt die Möglichkeiten und Grenzen der Aktionsforschung auf und stellt die besondere Eignung von Schulbegleitforschungsprojekten für die Erprobung schulsprachenpolitischer Innovationen heraus. Sie bezieht sich auf den Einsatz bilingualer Module im Sachfachunterricht und analysiert wesentliche Grundprinzipien und Kompetenzen, die in der Schulbegleitforschung von Bedeutung sind. (Verlag, adapt.)

Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): "Subjektive Einschätzung des Lerngewinns von Schülern und Schülerinnen bei der Arbeit mit bilingualen Modulen: Forschungsdesign und ausgewählte qualitative Ergebnisse im Projekt "Internationalisierung des Sachfachunterrichts durch Bilinguale Module: Modelle – Methodik – Motivation". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, ZFF 15/1: 109-128.

The paper presents a post-doctoral research project 'Internationalisation of Content Matter Subjects through Bilingual Modules: Models, Methodology, Motivation'. The project is situated within the context of an in-service research project conducted at secondary schools in Bremen, Germany. The paper gives an outline of the underlying principles with respect

to epistemology, theory of research and methodology and criteria for qualitative research will be discussed. Furthermore, an exemplary analysis of the increase of knowledge and competences in Bilingual Modules will be presented. (Verlag, adapt.)

Abendroth-Timmer, Dagmar (2007). *Akzeptanz und Motivation Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt/M.: Lang

Wie können mehr Schülerinnen und Schüler zum Fremdsprachenlernen motiviert werden? Dies ist die Ausgangsfrage dieser fremdsprachendidaktischen Studie zu Motivation und Akzeptanz. Im Rahmen eines Aktionsforschungsprojektes wurden bilinguale und mehrsprachige Module zu verschiedenen Sachfächern entwickelt, erprobt und evaluiert. Die von den Schülerinnen und Schülern (Sekundarstufen I und II) verwendeten Arbeitssprachen waren Englisch, Französisch und Spanisch. In der überwiegend qualitativen Erhebung wird u. a. folgenden Fragen nachgegangen: Wie verläuft die Entwicklung von Motivation und Leistungsbereitschaft bezogen auf das Sachfach und die Sprache? Wie wird die Besonderheit der Unterrichtsmethodik von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen? Welche Auswirkungen hat die Erfahrung mit den Modulen auf die Einstellung von Sprachenlernen und zum Lernen im Sachfach? Im Zentrum der Studie stehen Einzelfalldarstellungen, welche die Individualität von Motivationsstrukturen zeigen. Die Untersuchung liefert dabei allgemeine Erkenntnisse zur Methodik des epochalen Einsatzes bilingualer und mehrsprachiger Module. (Verlag)

Abuja, Gunther (o.J.): "Introduction – Identifying bilingual classroom skills, language processing skills, their mutual relationship and how to promote the required skills in the bilingual classroom." In: Thürmann, Eike (Hrsg.): *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects Through a Foreign Language*. Second Progress Report of the Research and Development Programme of Workshop 12A/B. Strasbourg: Council of Europe: 72-79.

Betz, Petra / Blell, Gabriele / Klose, Dagmar (2005): "Den Anderen ein Stück näher: Fremdverstehen in bilingualen Lehr- und Lernkontexten Geschichte-Englisch." In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 15-50.

Berger, Claudia (1999): *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der 'roten Gruppe' in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz*. Mimeo, Universität Kiel.

Bongartz, Christiane / Dziak-Mahler, Myrle (2007): "Soll ich Bili-Lehrer(in) werden? *Student action research* zum bilingualen Sachfachunterricht Geschichte." In: Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen / Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 85-110.

Bonnet, Andreas (2002): "47% – Das Spracherwerbspotenzial englischsprachigen Chemieunterrichts." Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 125-139.

Die Naturwissenschaften, v. a. *Chemie* und *Physik*, werden im bilingualen Sachfachunterricht (BU) weitaus weniger fremdsprachlich unterrichtet als die Fächer des sozialwissenschaftlichen Lernfeldes. In der Diskussion um BU wurde dies bisher kaum als Mangel empfunden und mit Hinweis auf ein angeblich fehlendes interkulturelles Moment und ein vermutetes geringes Spracherwerbspotenzial zumindest hingenommen. In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Instrument entwickelt, um das Spracherwerbspotenzial des englischsprachigen Chemieunterrichts empirisch zu bestimmen. In einer Pilotstudie hat sich dabei gezeigt, dass spracherwerbsrelevante Interaktion mit 47% gegenüber rein sach-

- fachrelevanter Interaktion, die 26% der Gesamtunterrichtszeit ausmacht, überwiegt. Das angewandte empirische Instrument wird hiermit als Werkzeug zum Vergleich der verschiedenen Sachfächer, die im BU unterrichtet werden, zur Diskussion gestellt. (Original)
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht – Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich. Vgl. 1.4.3.
- Brandt, Birte (1998): *Vergleich des aktiven mündlichen Wortschatzes von deutsch-englisch bilingual unterrichteten Schülern der 10. Klasse ohne verstärkten Vorlauf mit konventionell unterrichteten Schülern der Ricarda-Huch-Schule, Kiel (Jahrgänge 1995/96)*. Mimeo, Universität Kiel.
- Bredenbröker, Winfried (2000): *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht – Empirische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Bredenbröker, Winfried (2002): "Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen." Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 141-149.
- Ziel der Ende der 1990er Jahre durchgeführten Untersuchungen war eine Evaluierung der sprachlichen Komponente des bilingualen Sachfachunterrichts. Die Ergebnisse basieren auf einer zweijährigen Untersuchung an verschiedenen Schulen in Niedersachsen. Sie umfassen die Leistungen von insgesamt 195 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7 und 8 in drei Testserien, jeweils bestehend aus C-Test, Leseverständnistest und Grammatiktest. In den Leseverständnistests zeigt sich die positive Wirkung des bilingualen Unterrichts am augenfälligsten. Bereits nach einem Jahr offenbaren die am bilingualen Unterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein signifikant differenzierteres Textverständnis. Bei unbekanntem Wortschatz werden von ihnen erheblich häufiger angemessene Inferierungsstrategien verwendet. Zudem ist bei ihnen eine bemerkenswert größere Ambiguitätstoleranz festzustellen. (Original)
- Breidbach, Stephan (2002): "Zur Einleitung: Bilingualer Sachfachunterricht als neues, interdisziplinäres Forschungsfeld." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 11-27.
- Dieser Beitrag skizziert das aktuelle Forschungsfeld ‚bilingualer Sachfachunterricht‘ zwischen Fremdsprachen- und Sachfachdidaktiken einerseits sowie Sprachen- bzw. Bildungspolitik und Lehrerbildung andererseits. Zugleich bildet er die Überleitung zu den weiteren Beiträgen dieses Bandes, in denen Autorinnen und Autoren den bilingualen Sachfachunterricht aus unterschiedlichen Richtungen wissenschaftlich untersuchen bzw. administrativ begleiten. (Original)
- Bregy, Anne-Lore / Brohy, Claudine / Fuchs, Gabriela (1996): *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre*. 1994-1995. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Burmeister, Petra (1997): "Untersuchungen zum verstärkten Vorlauf in 5. Klassen deutsch-englisch bilingualer Gymnasialzweige in Schleswig-Holstein." In: Wendt, Michael / Zydatis, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik (DGFF). Halle 4.-6. Oktober 1995. Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 4. Bochum: Brockmeyer: 248-256.
- Burmeister, Petra (1998): "Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung." In: Hermann-Brennecke, Gisela / Geisler, Wilhelm (Hrsg.): *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs*. Münster: LIT: 101-116.

- Burmeister, Petra (1998): "Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung." In: Hermann-Brennecke, Gisela / Geisler, Wilhelm (Hrsg.) (1998): *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs*. Münster: LIT Verlag. 101-116.
- Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydatiŕ, Wolfgang (Hrsg.) (2009): *Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 29. Frankfurt /M.: Lang. Beschreibung siehe I.1.
- Charmeil, Gil (2007): "Das Abi-Bac als Ergänzung des Bilingualen Bildungsgangs: Anmerkungen eines französischen Abi-Bac-Prüfers." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 203-209. Der Autor berichtet über seine Erfahrungen als Abitur-Baccalauréat (Abi-Bac)-Prüfer. Dabei stellt er zunächst dar, auf welche Weise die entsprechenden Prüfungen korrigiert werden. Daraufhin zeichnet er einige Unterschiede in der Art und Weise des Prüfungsanspruchs bzw. der Bearbeitung von Prüfungsbögen seitens der Schüler in Deutschland und in Frankreich auf. Er geht weiter auf verschiedene Aufgabenstellungen in beiden Ländern ein und behandelt den Platz der Sprache im Geschichts- und Erdkundeunterricht, wo sie vor allem als Kommunikationsmittel benutzt wird. In einem Ausblick schließlich wird auf die europäische Dimension des Abi-Bac hingewiesen.
- Charpié, Nathalie (2002): *Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura*. Neuchâtel: IRDP.
- Chung, Teresa (1997): *Linguistische Untersuchungen zum Englischwortschatz bei Schülern der 10. Klasse im bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein*. M. A., Universität Kiel.
- Claussen, Imke (1997): *Ein Vergleich der Diskursfähigkeiten mono- und bilingual unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung des Landes Schleswig-Holstein*. Mimeo, Universität Kiel.
- Cline, Tony (Hrsg.) (1996): *Curriculum Related Assessment and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohrs, Inger (1999): *Analysen zur Syntax: Satzstrukturen bilingual und nichtbilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufen*. Kiel: I&F Verlag.
- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues (Hrsg.) (1996): *Rapport 1995-1996*. Académie de Strasbourg.
- Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues (Hrsg.) (1997): *Rapport 1996-1997*. Académie de Strasbourg.
- Dauster, Judith (2004): "Bilingualer Unterricht an verschiedenen Schulformen und seine Akzeptanz bei Schülern und Eltern." *Neusprachliche Mitteilungen* 57/3. 156-167. Die Autorin stellt eine von ihr 2000/01 in drei unterschiedlichen Schulformen (Gymnasium, Erweiterte Realschule, Gesamtschule) im Saarland durchgeführte Untersuchung vor, in deren Rahmen sie die Akzeptanz von Modellen zur schulischen Vermittlung von Zweisprachigkeit (Deutsch/Französisch) auf Seiten betroffener Lernender und deren Eltern überprüft hat. Nach einer kurzen Vorstellung der beteiligten Schulen und einer Beschreibung des methodischen Vorgehens werden zunächst die ermittelten Elternmeinungen und dann die Ansichten der Schüler/innen zum bilingualen Unterricht dargelegt; trotz der mehrheitlich positiven Einschätzungen von Eltern und Schüler/innen im Hinblick auf die angebotenen bilingualen Unterrichtsformen sieht die Autorin in diesem Bereich noch eine Reihe von Schwierigkeiten und Optimierungsmöglichkeiten. (ifs)
- Daniel, Angelika (1997): *Querschnitts- und Longitudinaluntersuchungen zum Wortschatz bilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein*. Mimeo, Universität Kiel.

- Daniel, Angelika (1999): *Wortschatzentwicklung im deutsch-englisch bilingualen Unterricht: Von der 7. bis zur 10. Klasse*. Kiel: I&F Verlag.
- Daniel, Angelika / Nerlich, Barbara (1998): "Analysing vocabulary acquisition in the Schleswig-Holstein immersion program." In: Arnau, Joaquim / Artígal, Josep M. (Hrsg.): *Els Programes d'Immersiò: Una Perspectiva Europea – Immersion Programs: A European Perspective*. Barcelona: Universidad de Barcelona: 647-657.
- Dickson, Peter (1996): *Atelier de recherche pédagogique sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes*. Graz (Atriche), 5-8 mars 1996. Rapport final du rapporteur général. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dirks, Una (2002): "Lehrerinnen- und Lehrerbiographien und bilinguale Bildung. Am Beispiel eines Sport- und Englischlehrers." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 237-251.
- Bildungsforschung war lange Zeit kein Thema in der Sprachlehr- und -lernforschung und scheint es bisher auch nicht im Kontext bilingualen Sachfachunterrichts zu sein. Mithilfe eines biographischen Forschungsprogramms wird hier der Versuch unternommen, aus der Perspektive bilingual unterrichtender Lehrerinnen und Lehrer einen mit den Anforderungen der fortgeschrittenen Moderne korrelierenden Bildungsbegriff empirisch zu substantiieren. Von besonderem Interesse sind dabei jene Entwicklungsprozesse, welche die Gestalt einer dynamischen, un abgeschlossenen Wandlung annehmen und die jeweiligen 'Biographieträgerinnen und -träger' bzw. 'Bildungsakteure' mit fremdsprachen- und sachfachspezifischen Handlungs- und Deutungsmustern ausstatten. Diese Prozesse werden in der vorliegenden Untersuchung mit Bezug auf einen bilingual unterrichtenden Sportlehrer hinsichtlich bildungstheoretischer Implikationen näher ausdifferenziert. (Original)
- Dirks, Una (2004): "'Kulturhüter' oder 'Weltenwanderer'? Zwei 'ideale' Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts" In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 129-140
- Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse eines Professions- und Unterrichtsforschungsprojektes zum bilingualen Lehren und Lernen. Im Rahmen einer kulturtheoretischen Heuristik, die mithilfe des 'verstehend erklärenden' Forschungsansatzes nach Max Weber mikro- und makrotheoretische Erkenntnisse systematisch miteinander zu verbinden versucht, konnten zwei Handlungs-/Strukturtypen re-/konstruiert werden, die möglicherweise nicht nur für die Gestaltung bilingualen Sachfachunterrichts von zentraler Bedeutung sind: Während für den 'Kulturhüter' ein *input-* und *output-*orientierter Fachunterricht innerhalb fachspezifischer Sinnengrenzen typisch ist, dominiert in der Handlungslogik des 'Weltenwanderers' eine breit gefächerte *Input-*Vielfalt mit weitaus diffuseren Fachbezügen. (Original)
- Doyé, Peter (1996): *Untersuchung des zweisprachigen Unterrichts an der Staatlichen Europa-Schule Berlin*. Gutachten. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.
- Die Untersuchung ist Teil der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs, den der Berliner Senat vom Schuljahr 1993/94 bis 1999/2000 durchführt. Gegenstand des Schulversuchs ist die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht (Europa-Schule). Das Gutachten bezieht sich auf unterschiedliche bilinguale Sprachkombinationen (Deutsch mit Englisch, mit Spanisch, mit Französisch, mit Russisch etc.). Weiterhin werden in dem Gutachten 'Gütekriterien für den Unterricht' aufgestellt und pädagogisch begründet. Mit Hilfe dieser Gütekriterien wird die unterrichtliche Praxis an der Staatlichen Europa-Schule analysiert. Doyé vergleicht den Berliner Schulversuch mit zwei anderen bilingualen Schulkonzepten ('Deutsch-italienische Schule für

Europa' in Wolfsburg, Deutsch-englische Schule 'Vienna Bilingual School' in Wien). Abschließend bekräftigt der Verfasser die Vorzüge des Berliner Konzepts, das an neun unterschiedlichen Standorten realisiert wird, stellt dabei die große Heterogenität in pädagogischen, fachlichen und organisatorischen Aspekten heraus, die nicht nur von Vorteil ist.

Ehrhart, Sabine (2003): "Code-switching im Sprachunterricht anhand von Beispielen aus dem Projektkorpus 'Effizienz des Frühunterrichts Französisch in saarländischen Schulen'. Wie funktioniert code-switching bei Schülern und Lehrern in der Interaktion im Unterricht?" Vortrag auf der 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Köln 19.-21. September 2002 [Veröffentlichung in den Akten 2003].

Fehling, Sylvia (2002): "Methodische Überlegungen zur Erforschung von *Language Awareness*." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 161-172.

In [diesem] Beitrag werden methodische Überlegungen zur Erforschung von *Language Awareness* angestellt. Die Überlegungen stehen im Zusammenhang mit einer Forschungsarbeit zu *Language Awareness* bei monolingual und bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern. Zunächst wird der Begriff *Language Awareness* näher erläutert. Anschließend wird das Forschungsprojekt vorgestellt, die methodischen Überlegungen werden skizziert und anhand von bereits gewonnenen Daten diskutiert. (Original)

Fehling, Sylvia (2002): "Language awareness in content and language integrated learning." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Wholeheartedly English: A life of learning*. Festschrift für Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen. 213-221.

In dem Artikel wird eine Forschungsstudie zu *Language Awareness* bei 'monolingual' und bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern dargestellt. Zunächst werden die Begriffe 'Bilingualer Sachfachunterricht' und 'Language Awareness' näher erläutert. Anschließend wird das Forschungsprojekt vorgestellt und erste Ergebnisse diskutiert. (Verlag, adapt.)

Fehling, Sylvia (2003): "Der Einfluss von bilinguaem Unterricht auf die Entwicklung von *Language Awareness*." *Empirische Pädagogik* 17/3: 332-346.

In dem Artikel wird eine empirische Forschungsstudie zu *Language Awareness* bei monolingual und bilingual unterrichteten Schülern vorgestellt. Nach der Darstellung von bilinguaem Unterricht und *Language Awareness* werden das Forschungsprojekt, die Forschungsfragen sowie die Forschungsmethoden erläutert. Dabei wird speziell auf den *Language Awareness-Test* (LAT) eingegangen, der im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt entwickelt wurde. Abschließend werden die Ergebnisse des Tests dargestellt und diskutiert. (Verlag)

Fehling, Sylvia (2005): *Language Awareness bei bilingual und monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern: Eine komparative Studie*. Frankfurt: Peter Lang

Diese Studie verfolgt das Ziel, den Einfluss von bilinguaem Unterricht auf die Entwicklung von *Language Awareness* bei Schülerinnen und Schülern zu erforschen. Dabei wird untersucht, welche Unterschiede zwischen der *Language Awareness* bei monolingual und bilingual unterrichteten bestehen. Bei der empirischen Untersuchung handelt es sich um eine zweijährige Longitudinalstudie, bei der Daten zu vier Messzeitpunkten erhoben und sowohl qualitative als auch quantitative Methoden im Sinne einer Triangulation verknüpft wurden. Die Untersuchung wurde an drei hessischen Gymnasien mit bilingual deutsch-englischem Zug in den Klassen 7 und 8 durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte anhand von Fragebögen, eines *Language Awareness-Tests* sowie eines kognitiven Fähigkeitstests. Die Daten wurden mittels statistischer Verfahren wie z. B. Signifikanztests und qualitativen Inhaltsanalysen ausgewertet und interpretiert. (Verlag)

- Fehling, Sylvia (2009): "Lernprozesse und kognitive Entwicklung im bilingualen Unterricht. Bericht aus einer zweijährigen Longitudinalstudie." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydariß, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang, 51-63. In dem Beitrag wird eine empirische Studie zu *Language Awareness* bei monolingual und bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Nach der Darstellung von *Language Awareness* folgen Ausführungen zum Forschungsprojekt, zu den Forschungsfragen sowie zu den Forschungsmethoden. Dabei wird speziell auf den *Language Awareness-Test I (LATI)* eingegangen, der entwickelt wurde, um die kognitive Dimension von *Language Awareness* zu erforschen. Abschließend werden die Ergebnisse des *Language Awareness-Tests I* dargestellt und interpretiert. (Verlag, adapt.)
- Fehling, Sylvia / Finkbeiner, Claudia (2002): "Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfachunterricht." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 22-32. Da für den biliSFU vielerorts Bewertungskriterien noch nicht festgesetzt sind, zeigen die Autorinnen Empfehlungen und Richtlinien einzelner Bundesländer auf, die bereits Evaluationskriterien enthalten, und verweisen außerdem auf Internetseiten zu dem Thema. Anschließend stellen sie einen Fragebogen vor, welcher von 25 im bilingualen Unterricht tätigen Lehrkräfte beantwortet wurde und sich mit den Fragen der Bewertung schriftlicher Schülerleistungen befasst. Eine wichtige Frage ist beispielsweise, ob nur die Sachfachkompetenz oder auch die sprachliche Leistung in der Unterrichtssprache bewertet werden soll. (ifs)
- Freese, Merret (1999): *Linguistische Untersuchungen zum Wortschatz von bilingual und nicht-bilingual unterrichteten Schülern der 10. Klassenstufe der Ricarda-Huch-Schule und der Hebbel-Schule*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.
- Frei, Ursula (2009): "Erfahrungen mit Immersionsunterricht aus der Perspektive von Maturandinnen und Maturanden und ihren Lehrpersonen. Eine Bestandsaufnahme." *bulletin vals-asla* 89: 199-212. At the point of graduating a bilingual secondary education, how do Matura graduates evaluate their experience with immersion classes and what influence does the bilingual Matura have on their career and study plans as well as on their future job? The report discusses motivation, attitudes and experiences with regards to immersion classes from the perspectives of both teachers and students. The case in point is the Gymnasium Muristalden in Berne, which since 2002 has been successfully carrying out bilingual Matura classes using English as the second language. The following subjects are taught through the immersion language: Maths, Biology, Physics and Geography. Following the request of the school, the language competence of the Matura graduates has not been evaluated. Matura grades in the immersion subjects have been used to facilitate a comparison of the subject competence of pupils from the bilingual classes as opposed to that of the pupils from non-bilingual classes. (Verlag, adapt.)
- Glaap, Albert-Reiner (1997): "Der bilinguale Schulversuch an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven, Erfahrungen, Konsequenzen." In: Wendt, Michael / Zydariß, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Halle 4.-6. Oktober 1995. Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 4. Bochum: Brockmeyer: 257-267.
- Grum, Urška (2009): "Lexikalische Differenzen im mündlichen Englisch. Regelschüler und bilinguale Schüler im Vergleich." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydariß, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxis-*



*forschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 119-132

In diesem Beitrag werden schulformübergreifende Unterschiede im Wortschatz des gesprochenen Englisch von Schülern aus Regelklassen und aus bilingualen Zügen der Realschule wie des Gymnasiums verglichen. Ausgehend von neueren Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung zur Spezifik der mündlichen Sprachproduktion wird zunächst der hohe Stellenwert lexikalischer Einheiten, fester Wortverbände und sprachlicher Routinen für die Flüssigkeit des Sprechens herausgearbeitet. Nachdem einige von internationalen Sprachtestagenturen entwickelte mündliche Sprachtests für das Englische als Fremdsprache in ihrem Aufbau und in ihren Bewertungskriterien vorgestellt wurden, wird der für die eigene Erhebung dialogisch-interaktiver mündlicher Sprachdaten verwendete kommunikative Test kurz charakterisiert. Abschließend werden die Ergebnisse einer Analyse der verschiedenen Teilkorpora nach den Merkmalen der lexikalischen Vielfalt, Originalität und Differenziertheit sowie nach dem Anteil deutscher Wörter präsentiert. (Verlag, adapt.)

Gurtner, Jean-Luc / Monnard, Isabelle / Tieche-Christinat, Chantal (1996): *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine*. Evaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat, 1994-95. Neuchâtel u.a.: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques u.a.

Haataja, Kim (2009): "CLIL – Sprache als Vehikel oder 'Zweiklang im Einklang'?" *Fremdsprache Deutsch* 40: 5-12.

Der Beitrag widmet sich dem integrierten Sprachen- und Fachlernen, schließlich ist CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) als Querschnittsthema aus der aktuellen Fachdiskussion nicht mehr wegzudenken. Die Autorin gibt eine Definition des Begriffs, nennt die Herkunft und geht auf Deutsch als CLIL-Sprache ein. Außerdem wird eine europäische Studie zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch vorgestellt. Dabei umfasst die Studie vier Erhebungsbereiche: neben den bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen auch die Vorschulerziehung, Schule und Unterricht, die Lehreraus- und -fortbildung. Ausgehend von den Ergebnissen der Studie werden Empfehlungen für die weitere Entwicklungsarbeit gegeben.

Haataja, Kim (2007): "Warum CLILiG?: Ein Blick in die Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch." *Deutsche Lehrer im Ausland* 54/1: 18-37.

In dem Beitrag wird ein Überblick über die Hintergründe und Zielsetzungen einer Studie zum integrierten Sprach- und Fachlernen in deutscher Sprache (CLILiG = Content and Language Integrated Learning in German) gegeben. Sie soll dabei helfen, die Präsenz der deutschen Sprache international zu stärken, CLILiG in weiteren Ländern einzuführen und die Lehrerbildung sowie die CLILiG-Forschung zu intensivieren. Die von der EU-Kommission geförderte Studie wird in insgesamt elf europäischen Ländern durchgeführt, um zunächst zu einer Bestandsaufnahme, anschließend zu einer Qualitätsanalyse des durchgeführten Unterrichts und schließlich zu einer Konzeptentwicklung für das künftige deutschsprachige CLIL zu gelangen.

Harley, Birgit / Jean, Gladys (1999): "Vocabulary skills of French immersion students in their second language." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 19 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/harley2.htm>.)

Der vorliegende Artikel gibt zunächst einen Überblick über Untersuchungen zum Wortschatz, die in den letzten Jahren im Immersionsunterricht Französisch durchgeführt wurden. Danach wird eine neue Studie beschrieben, die sich mit den Fertigkeiten kanadischer Fremdsprachenstudenten in der Wortanalyse beschäftigt. Die Studie zielt darauf ab, die Fertigkeiten von kanadischen Studenten unterschiedlicher Lernniveaus in drei verschiedenen Französischunterrichts-Programmen zu bestimmen, um daraus diagnostische Infor-

mationen und Empfehlungen für Lehrende und Curriculumentwickler zu erhalten. Gleichzeitig wird untersucht, welche Rolle das Alter der Studenten und die Anzahl der Jahre, die die Studenten bereits Französischunterricht erhalten haben, bei der Entwicklung dieser Fertigkeiten spielen. (Original, adapt.)

- Heine, Lena (2007). *Kognitive Prozesse bilingualer Lerner bei der fremdsprachlichen Bearbeitung von Fachinhalten*. Dissertation. Osnabrück: Universität.
- Helbig, Beate (1999): "Textarbeit im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht: eine deskriptiv-interpretative Studie." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/2: 304-307.
- Helbig, Beate (2001): *Das bilinguale Sachfach Geschichte: Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Imgrund, Bettina (2002): "Potenzieller Wortschatz und seine Nutzbarkeit zu Beginn des bilingualen Geschichtsunterrichts in Klasse 9." *Neusprachliche Mitteilungen* 55/2: 96-104.  
Die Autorin präsentiert eine von ihr durchgeführte Untersuchung zu potenziellen französischen Wortschatzkenntnissen in der Klasse 9. Vorrangiges Ziel war es zu ermitteln, welche lexikalischen Hilfestellungen Schüler beim einsetzenden bilingualen Unterricht benötigen. Die Ergebnisse zeigen, dass Verständnis und Transferleistungen insbesondere bei Fremdwörtern und Komposita sehr eingeschränkt sind. Um die Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht nicht zu überfordern, regt die Autorin das Übersetzen von authentischen Texten sowie eine Prüfung des jeweiligen Wortschatzmateri als an. (ifs)
- Imgrund, Bettina (2005): "Wortschatz im bilingualen Geschichtsunterricht. Ergebnisse einer Untersuchung zur Verfügbarkeit französisch-deutscher bilingualer Begrifflichkeit." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/1: 34-38.  
Die Autorin ist der Frage der Verfügbarkeit sachfachlicher Begriffe am Beispiel des deutsch-französischen Geschichtsunterrichts in einer Jahrgangsstufe 9 nachgegangen. Konkret wollte sie wissen, wie es sich mit dem Wortschatzzuwachs in der Zielsprache sowie mit der entsprechenden deutschsprachigen Begrifflichkeit verhält, wenn historische Fakten im Unterricht vorwiegend auf Französisch erarbeitet werden. Ihre Daten diesbezüglich sind in zwei Testreihen vor Beginn und nach Abschluss einer Unterrichtsreihe erhoben worden. (Verlag, adapt.)
- Kiel, Kerstin (1996): *Linguistische Untersuchungen zur Syntax bilingualer Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Mimeo, Universität Kiel.
- Kielhöfer, Bernd (2004): "Strukturen und Entwicklungen bilingualer Sprachfähigkeiten in der zweisprachigen Grundschule – eine Evaluation an der Berliner Europa-Schule Judith Kerr." *Neusprachliche Mitteilungen* 57/3: 168-176.  
Der Autor präsentiert die Ergebnisse einer Evaluierung der deutschen und französischen Sprachfähigkeiten bei Schüler/innen der bilingualen Berliner Europa-Schule Judith Kerr. Nach einer kurzen Vorstellung der Schule und ihres Konzepts analysiert er zunächst intrapersonal die Strukturen der Sprachfähigkeiten Deutsch und Französisch auf schriftlicher und mündlicher Ebene und beschreibt dann die Entwicklung dieser Strukturen über einen Zeitraum von vier Jahren interpersonal von der 3. bis zur 6. Klasse. (ifs)
- Kollenrott, Anne Ingrid (2007): "Entwicklung und momentaner Stand des bilingualen Geschichtsunterrichts: mit besonderem Fokus auf Mediennutzung." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 142-158.  
The article presents a selection of findings from an empirical study which aims at exploring the attitudes and perceptions of teachers in Lower Saxony who are involved in one area of content and language integrated learning (CLIL), namely the teaching of history in English. The research interest was to determine how teachers approach their subject and how they assess prevailing scholarly assumptions on the potential of teaching

history in English, also with regard to intercultural learning. Data was collected in a multimethod-approach employing a questionnaire survey and interviews. In this article, special attention is paid to the teachers' use of media and how they deal with teaching a subject which has received less attention in current school reforms. (Verlag, adapt.)

Krampitz, Sina (2009): "Spracharbeit im bilingualen Unterricht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 133-146.

Schüler des bilingualen Unterrichts entwickeln eine höhere fremdsprachliche Kompetenz als Regelschüler. Um das große Potential des bilingualen Unterrichts optimal auszunutzen, ist eine aktive Unterstützung des sprachlichen Lernprozesses nötig. Bisher wurden jedoch keine umfassenden Konzepte für die sinnvolle Spracharbeit im bilingualen Unterricht entworfen. Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an zwei Berliner Schulen hat ergeben, dass die Förderung des sprachlichen Lernens weitgehend intuitiv geschieht. Weiterhin hat die Auswertung der Studie gezeigt, dass die Möglichkeiten für die Förderung der Sprachkompetenz nicht auf den Sachfachunterricht beschränkt sind, sondern dass hierfür insbesondere der Fremdsprachenunterricht und der sonstige Kontakt mit der Fremdsprache stärker berücksichtigt werden sollten. (Verlag, adapt.)

Krämer, Marie-Luise (2008): "Freinet praktisch- Arbeit mit einer Kochkartei an einer Grundschule in der Südpfalz." In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens : Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien in der Grundschule* (Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 73-83.

Krechel, Hans-Ludwig (1996): "Befragung von Absolventen bilingualer Bildungszweige." *Schulverwaltung* 7/7-8: 209-211.

Es wird über eine Umfrage berichtet, die unter Leitung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Zusammenarbeit mit Vertretern des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, der bilingualen Schulen in Nordrhein-Westfalen und der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt wurde. Gegenstand der Absolventenbefragung war u.a.: Welche Schülerinnen und Schüler absolvieren den bilingualen Bildungsgang? Wie schätzen sie sich selbst nach bestandem Abitur ein? Welche Erfahrungen haben sie mit bilingualem Unterricht gemacht? Welche Auswirkungen hat der bilinguale Bildungsgang auf die weitere persönliche und berufliche Entwicklung der Absolventen gehabt? Die Ergebnisse werden kurz dargestellt. Sie enthalten insgesamt eine positive Bewertung des zweisprachigen Unterrichts, aber auch Vorschläge zur Ausweitung des Fremdsprachenangebots sowie zur Verbesserung methodischer Fragen.

Krohn, Gerd (1996): *Kohäsive Merkmale in mündlichen Texten bilingual englisch-deutsch unterrichteter Schüler im Rahmen der Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*. Mimeo, Universität Kiel.

Kupetz, Rita / Ziegenmeyer, Birgit (2005): "Fallgeschichten zum bilingualen Lehren und Lernen in der Lehrerbildung." In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 65-100.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2000): "Didaktik des Fremdverstehens im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine qualitative Longitudinalstudie im bilingualen Klassenzimmer." In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt/M.: Lang. 161-175.

Der Beitrag stellt Design und erste Erträge einer qualitativen, empirischen Untersuchung

im bilingualen Geschichtsunterricht vor. Zwei Geschichtsklassen, eine bilingual und eine muttersprachlich unterrichtete, wurden ein Jahr lang in triangulierter Beobachtung miteinander verglichen. Fokus des Vergleichs war das Fremdverstehen, das im bilingualen Geschichtsunterricht günstiger gefördert zu werden scheint als im muttersprachlichen Geschichtsunterricht. Der Einsatz der Fremdsprache fordert von den Schülern sowohl im Unterrichtsgespräch als auch bei der Quellenarbeit den vermehrten Einsatz von bestimmten Strategien, die die Konstruktion von Fremdverstehen erleichtern. (Original)

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): "Bilingualer deutsch-französischer Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus einer Fallstudie." *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53/2: 109-118.

Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): "Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale *Geschichtsunterricht* der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?" In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 191-206. [In diesem Beitrag geht es um die datengeleitete Hypothese, dass die] Schülerinnen und Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht (...) durch die von ihnen besonders abverlangten Erschließungs-, Verarbeitungs- und Kommunikationsstrategien im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern im muttersprachlichen Geschichtsunterricht einen qualitativen Vorsprung im Geschichtsbewusstsein entwickeln. (Original)

Lapkin, Sharon / Swain, Merrill (1996): "Vocabulary teaching in a grade 8 French immersion classroom: A descriptive case study." *The Canadian Modern Language Review* 53: 242-256.

Lasagabaster, David (2000): "The effects of three bilingual education models on linguistic creativity." *IRAL* 38/4: 213-228.

The study analyses the effect of different bilingual education models on the development of linguistic creativity. The sample was made up of 252 students of grades 5 (10-11 year olds) and 8 (13-14 year olds) and the study was completed in the Basque Country. Students were enrolled in three different bilingual education models: model A (a regular program with the L2, Basque, as a subject), model B (a partial immersion program) and model D (a total immersion program). The results only showed significant differences in grade 8 in favour of model B and model D students when compared to model A students. Therefore, it is concluded (with caution) that the two bilingual programs available in the Basque Country have an effect on the promotion of linguistic creativity in the long run when compared to the monolingual program (model A), although it is stated the need for further research, preferably longitudinal studies. (Verlag)

Leibing, Christine (1999): *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. Mimeo, Universität Kiel.

Lose, Jana L. (2009): "The language of scientific discourse. Ergebnisse einer empirisch-deskriptiven Interaktionsanalyse zur Verwendung fachbezogener Diskursfunktionen im bilingualen Biologieunterricht." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydaniß, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 97-107

Im Rahmen einer empirischen Analyse werden Interaktionsprozesse in einer englischsprachigen Unterrichtsreihe im Fach Biologie untersucht. In den aufgezeichneten Stunden finden sich vor allem vier "akademische" Diskursfunktionen; am Beispiel der verbalisierten Denkooperationen "Ursachen und Wirkungen benennen", "Hypothesen aufstellen" wird erkennbar, dass die Schüler nur einen Bruchteil der Redemittel verwenden, die dafür in der Zielsprache zur Verfügung stehen. Der Beitrag schließt mit unterrichtspraktischen Hinweisen, wie die Sprachlernumgebung des bilingualen Unterrichts (über Verfahren des so genannten *scaffolding*) angereichert werden könnte, damit kognitiv-

akademische Redeabsichten im fachlichen Unterrichts-diskurs sprachlich angemessener und differenzierter realisiert werden können. (Verlag, adapt.)

Maibaum, Tanja (1999): *Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englisch Seminar.

Martin-Jones, Marilyn (2000): "Bilingual classroom interaction: A review of recent research." *Language Teaching* 33/1: 1-9.

Die Autorin gibt einen Überblick über die Forschungsentwicklung der letzten 30 Jahre zum bilingualen Unterricht. Die ersten Durchbrüche in der Forschung begannen mit Audio-Aufnahmen der Klassenrauminteraktion und einer stärkeren Hinwendung zur linguistischen Forschung (z.B. classroom discourse model). Seit den 70er Jahren gab es durch die neuen Forschungsfelder in den Sozialwissenschaften wie Ethnomethodologie, Konversationsanalyse, Soziolinguistik und Mikroethnographie eine Dynamisierung der gesprochenen Interaktion, die sich unterschiedlich auf die Forschung im bilingualen Unterricht auswirkte. Im ersten Teil fasst die Autorin die Entwicklung hinsichtlich der Bedeutungsaushandlung in der Interaktion im bilingualen Klassenraum zusammen, während sie sich im zweiten Teil der sequentiellen Interaktionsstrukturen im Rahmen kultureller Kongruenz widmet. Im letzten Teil wendet sie sich den Forschern zu, die die Frage des 'codeswitching' nicht nur im Klassenraum, sondern auch in einen größeren Kontext gestellt haben. (ifs)

Mentz, Olivier (2007): "Wie Lehrkräfte ihre Rahmenbedingungen beim bilingualen Sachfachunterricht subjektiv wahrnehmen." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch : Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 51-68.

Der Autor fokussiert in seinem Beitrag einen Aspekt einer Untersuchung zum bilingualen Unterricht mit der Zielsprache Französisch, die er im Jahr 2004 durchgeführt hat - die Einstellung der Lehrkräfte zum bilingualen Sachfachunterricht. Zunächst skizziert er die Untersuchung, um daraufhin den Beginn des bilingualen Unterrichts, seine Akzeptanz im Lehrerkollegium, die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, die Materialsituation und den Nutzen des bilingualen Unterrichts für die Schüler vor allem aus der Sicht der Lehrkräfte darzustellen. In einem Ausblick hält der Autor fest, dass die befragten Lehrkräfte einem bilingualen Sachfachunterricht durchweg positiv gegenüberstehen und trotz zusätzlicher Belastung und fehlender Honorierung jederzeit wieder in dieses Unterrichtsprinzip einsteigen würden.

Meyer, Christiane (2002): "Wie sehen Schülerinnen und Schüler in der Mittelstufe den bilingualen Geographieunterricht? Zwischenbilanz einer Studie an Gymnasien in Rheinland-Pfalz." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 209-221.

In diesem Beitrag werden Teilergebnisse einer Studie zum bilingualen Unterricht an Gymnasien in Rheinland-Pfalz vorgestellt. Zum Verständnis der Aussagen ist es notwendig, zunächst einen Überblick über die Organisation und didaktische Konzeption des bilingualen Modells in Rheinland-Pfalz zu geben. Im Anschluss an Bemerkungen zum Anlass und Ziel sowie zur Durchführung der Studie werden einige ausgewählte Ergebnisse im Überblick dargestellt. (Original)

Meyer, Christiane (2004): "Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Erdkundeunterrichts in Rheinland-Pfalz – Subjektive Theorien von Schüler/innen und Absolvent/innen." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 179-190.

Für die geographiedidaktische Forschung ist in Hinsicht auf die Akzeptanz vonseiten der Sachfachdidaktiker sowie mit Blick auf didaktische und methodische Überlegungen von Interesse, wie Schüler/innen und Absolvent/innen den bilingualen Erdkundeunterricht und dabei auch sich selbst als (ehemalige) 'bilinguale' Schüler/innen wahrnehmen und bewerten. In diesem Beitrag werden Auszüge aus einer qualitativen Studie vorgestellt, die eine Erhebung von subjektiven Theorien von Schüler/innen und Absolvent/innen an Gymnasien in Rheinland-Pfalz zum Ziel hatte. Zunächst wird die Bedeutung, die dem bilingualen Unterricht in der Geographiedidaktik zukommt, dargestellt. Im Anschluss daran werden die methodische Vorgehensweise der Studie sowie zwei ausgewählte Einzelfälle respektive subjektive Theorien in reduzierter Form präsentiert. Zudem wird die Beschreibung des bilingualen Erdkundeunterrichts durch alle interviewten Schüler und Absolventen ausgewertet. Das abschließende Fazit stellt eine kurze Bilanz der Verfasserin aus Sicht der Geographiedidaktik dar. (Original)

Miliste, Merje (2001): "Bilingual: Mit dem Rücken zur Muttersprache?" *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen*. Riga: Universität Lettlands. 239-248.

Die Autorin hat in einer empirischen Untersuchung die Einflüsse untersucht und ausgewertet, die ein vorwiegend in der zweiten Sprache (Deutsch) erteilter Unterricht in den höheren Jahrgangsstufen auf den facheigenen Wortschatz der Muttersprache (Estonisch) ausübt. Sie kommt zu dem Fazit, dass die Ausschaltung der Muttersprache beim Aufbau neuer begrifflicher Konzepte zu falscher Referenzsemantik und vagen Begriffen sowie zu fehlerhaften Wortformen führen kann. Der Muttersprache kommt – zur Entwicklung einer ausgeprägten Mehrsprachigkeit – somit eine wichtige Rolle beim bilingualen Lehren und Lernen zu. (ifs)

Morkötter, Steffi (2002): "Language Awareness und Mehrsprachigkeit: zum Verhältnis des bilingualen Sachfachunterrichts zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit – Stolperstein oder Wegbereiter?" In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 173-187.

Welche Rolle spielt der bilinguale Sachfachunterricht im Zusammenhang des schulischen Erwerbs von Mehrsprachigkeit? Da diese Frage u.a. auch abhängt von jener, in welcher Sprache der bilinguale Unterricht durchgeführt wird und ich mich bei meinen Überlegungen in erster Linie auf einen auf Englisch geführten Sachfachunterricht beziehe, werde ich zunächst kurz auf die Problematik des Englischen als Eingangsfremdsprache hinsichtlich der Herausbildung von Mehrsprachigkeit eingehen. Anschließend diskutiere ich auf insgesamt sechs kognitiven wie affektiven Ebenen das Verhältnis des englischsprachigen bilingualen Sachfachunterrichts zum Erziehungsziel individueller Mehrsprachigkeit. In einem abschließenden Teil werde ich erste Interviewdaten zu Schülermeinungen zu und -erfahrungen mit bilinguaalem Sachfachunterricht und Mehrsprachigkeit vorstellen. (Original)

Morkötter, Steffi (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 21.) Frankfurt/M.: Lang.

Die Arbeit bringt die Begriffe von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit zusammen und geht in vertiefenden Einzelfallanalysen der Frage nach der Rolle von Sprachbewusstheit bei dem Erwerb von (mehr als) einer Fremdsprache in schulischen Kontexten nach. In exemplarischer Funktion werden die subjektiven Theorien vierer Fremdsprachenlerner und deren Englisch- und Französischlehrerin ausführlich dargestellt und durch zahlreiche Textbelege aus Interviewtranskriptionen dokumentiert. Die Schüler- und Lehrerperspektiven werden zudem in vergleichenden Analysen zueinander in Beziehung gesetzt um herauszuarbeiten, in welchen Bereichen sich Schüler und Lehrpersonen in ihren Konzeptionen, Ein-

stellungen und Emotionen einander annähern und in welchen Bereichen sie voneinander abweichen. Abschließend werden forschungsmethodische und didaktische Perspektiven diskutiert. (Original)

Müller-Schneck, Elke (2005): *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Lang.

Die Autorin zeigt in ihrer Dissertation zunächst allgemeine lerntheoretische Grundlagen für den bilingualen Geschichtsunterricht und die bisherige Entwicklung bilingualen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen auf. Im Anschluss widmet sie sich der Umsetzung des Fachs in der Unterrichtspraxis. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse einer empirischen Forschung zu aktuellen Meinungsbildern von Lehrenden bezüglich der gegenwärtigen bilingualen Unterrichtssituation in Nordrhein-Westfalen dargestellt. Die mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführte Studie schließt Lehrende aller Schultypen ein, sofern an der jeweiligen Schule bilingualer Sachunterricht stattfindet. Die Ergebnisse der Studie verweisen auf Schwachstellen in der bisherigen Durchführung bilingualen Unterrichts und bieten Anregungen für die weitere methodische und inhaltliche Gestaltung des Modells.

Mukherjee, Vera (1999): *Schriftlichkeit im bilingualen Unterricht: Kohäsive Merkmale in schriftlichen L2-Daten bilingual deutsch-englisch unterrichteter Schüler der 7. Jahrgangsstufe*. Kiel: I&F Verlag.

Oestreich, Katja / Grogger, Günther (1997): *Der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen*. Ergebnisse einer bundesweiten Direktorenbefragung an Schulen der Sekundarstufe, im Schuljahr 1996/97. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Die Projektgruppe 'Englisch als Arbeitssprache' des Zentrums für Schulentwicklung, Bereich III arbeitet seit 1992 an grundlegenden Fragen und besonderen Problemstellungen im Bereich des Einsatzes einer Fremdsprache als Arbeitssprache. Um den Erfolg der Projektidee in Österreich objektiv einschätzen zu können, wurde eine zweiteilige Befragung zum Thema 'Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen' durchgeführt.

Petit, Jean (1996): *Rapport d'évaluation sur les classes ABCM du Haut-Rhin*. Année 1996. Rapport à l'intention du Conseil régional du Haut-Rhin. Colmar: Service langue et culture régionales.

Pilzecker, Burghard (1998): Sprachen als Fach und als Medium im Sachfachunterricht: unter besonderer Berücksichtigung der Sprache Englisch an einer deutschen Begegnungsschule in Südafrika. Frankfurt/Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.

Studie zu sprachlichen und sachfachlichen Schulleistungen an der Deutschen Schule (Begegnungsschule) in Kapstadt (1988-94). Aufgrund der komplexen sprachlichen Situation in Südafrika ist die untersuchte Schülerpopulation in Bezug auf die sprachliche Ausgangslage stark heterogen. Anhand quantitativer und qualitativer Daten wird analysiert, wie sich schulische Leistungen im sprachlichen und sachfachlichen Unterricht unter Bedingungen bi- und trilingualer Anforderungen bei den einzelnen Schülergruppen entwickeln. Kritisch wird auch der Einfluss von Lehrern untersucht, die selbst nicht bi- oder trilingual sind. (S.B.)

Pitsch, Karola (2009): "Interaktion und Sprachaneignung im bilingualen / immersiven Geschichtsunterricht: Zum Zusammenhang von Verbalsprache, Körpergestik und Notationspraktiken." In: Ditzte, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 9). Frankfurt/M.: Lang. 203-221.

The research presented in the paper proposes the use of an interactional and multimodal perspective to analysing the communicational procedures witnessed in immersive classrooms in which advanced learners study history by using their foreign language. Drawing upon video-recordings from naturally occurring interactions, it examines the

ways in which participants solve locally emerging lexical problems and investigates the implications of such problems for the students' self-organised appropriation of the foreign language. The analyses offer insights into both the interrelationship between verbal procedures and the students' note taking practices, and the role of gestural display as a means of explaining unknown lexical items. Methodological consequences for further research as well as implications for an empirically based teacher training are highlighted. (Verlag, adapt.)

- Ricci Garotti, Federica (2007): "Five methodological research questions for CLIL." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 6). Frankfurt/M.: Lang. 131-144.
- Schlemminger, Gérald (2004): "Interaktionsanalyse bilingualen Unterrichts –Skizze eines Forschungsdesigns mit exemplarischen Beispielen." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 191-202.  
Der Beitrag stellt die Interaktionsanalyse als einen Forschungsansatz für bilinguale Unterrichtsforschung dar. Das Vorhaben ist, die hier auftretenden typischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen sowie Diskurstypen aufzudecken und deren Bedeutung und Funktion für den Unterrichtsverlauf und den Sprach- und Sachfächerwerb überblicksartig anzusprechen. Aus den möglichen zu analysierenden Interaktionssequenzen werden wir in diesem Beitrag einige Beispiele vorstellen. Wir werden zudem kurz auf die Methode der Interaktionsanalyse und ihre Tragweite für bilinguales Lehren und Lernen eingehen. (Original)
- Schlemminger, Gérald (2006): "Wenn SchülerInnen auf die Muttersprache zurückgreifen ... . Sprachwechsel im Bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung." In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohenehren. 139-168.
- Schrandt, Cornelia (2002): "Evaluierung des bilingualen Sachfachunterrichts an Berliner Realschulen: Leistungsmessung in der Zielsprache Englisch." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 151-159.  
Der Fachunterricht in der Fremdsprache hat seit einiger Zeit an vielen weiterführenden Schulen eine beträchtliche Ausweitung erfahren. Dennoch gibt es zur Zeit erst sehr wenige systematische Erhebungen zur tatsächlichen Sprachbeherrschung. Im vorliegenden Beitrag wird ein Forschungsvorhaben vorgestellt, das die Evaluierung des bilingualen Unterrichts an Berliner Realschulen zum Ziel hat.
- Schrandt, Cornelia (2002): "Bilingualer Unterricht an Berliner Realschulen: Methodologie und erste Ergebnisse der Evaluationsstudie." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14). 121-132.
- Schriever, Kirsten (1997): *Analyse kohäsiver Elemente zum Nachweis kommunikativer Kompetenz von Schülern der 7. Jahrgangsstufe des deutsch-englisch bilingualen Unterrichts in Schleswig-Holstein*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Kiel: Englischs Seminar.
- Schriever, Kirsten (1999): *Vergleichende Untersuchungen zum Interaktionsverhalten bilingual und nichtbilingual unterrichteter Schüler in Schleswig-Holstein: Pilotuntersuchungen der Schülerdiskussion des 7. Jahrgangs der Testjahrgänge 1992/93/94*. Universität Kiel.
- Schwing, Mona (1997): *Probleme bilingualer Sachfächer*. Eine Unterrichtsanalyse. Staatsexamensarbeit. RWTH Aachen.



- Schwob, Irène (2003): *Résultats des élèves de l'immersion précoce et moyenne en 6P à Sierre et Monthey*. Neuchâtel: IRDP. 03.1. URL des Volltextes: <http://www.unine.ch/irdp/publicat/textes/031.pdf>
- Seebauer, Renate (1996): "Fremdsprachliche Kompetenzen und Handlungskompetenzen von Grundschullehrern. Empirische Evidenz und Neuorientierung." *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 41(1): 81-89.
- Serra, Cecilia (2002): *Evaluation de l'enseignement bilingue à Coire. Année scolaire 2001/2002, écoles: Montalin, Rheinau et Lachen*. Berne: Université de Berne, CURP.
- Späni, Martina / Werlen, Iwar (1998): "Der Zweisprachunterricht im obligatorischen Schulsystem." *SGBF Bulletin* 1: 32-35.
- Stanko, Anneke (1999): *Linguistische Untersuchungen zum Wortschatz bilingual und nicht-bilingual unterrichteter Schüler der 10. Klassenstufe der Ricarda-Huch-Schule (Kiel) und der Hebbel-Schule (Kiel) des Jahrgangs 1997*. Mimeo, Universität Kiel.
- Stohler, Ursula / Kiss, Boldizsar (2009): "The Acquisition of Knowledge in CLIL: an Empirical Study on the Role of Language in Content Learning." In: Ditze, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang. 59-74
- This contribution discusses the findings of an empirical study on the acquisition of knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL). It was conducted by Hans Badertscher at the University of Bern. By examining the subject-related conceptual fields of pupils, this investigation suggests that the teaching of non-linguistic topics in an L2 does not impair the acquisition of knowledge. The study examined several Swiss schools in which German or French were used as an L2, and it raised questions about the interrelationship of language and the development of conceptual knowledge. It requires researchers to consider the factors that compensate for the additional difficulty pupils encounter when they are taught non-linguistic topics in an L2. (Verlag, adapt.)
- Svecnik, Erich (1998): *Zur Evaluation des Bilingualen Unterrichts an der Grazer Internationalen Bilingualen Schule (GIBS): Ergebnisse einer Schülerbefragung der ersten und zweiten Kohorte auf der 10. bzw. 11. Schulstufe im Schuljahr 1997/98*. (Unveröffentlichter Forschungsbericht, geplant als Publikation in der Reihe der ZSE-Reports). Graz: ZSE II.
- Taylor, Shelley K. (1998): "Beyond belief: Variance in models of content-based instruction and school success among minority language learners." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67: 61-83.
- Der Artikel stellt Fallstudien vor, in denen die Effektivität zweier Unterrichtsmodelle verglichen wird: die Immersion und die Submersion (das Programm oder der Unterricht findet in der Mehrheitssprache des Landes statt, ohne die Muttersprache der Schüler zu berücksichtigen, die einer sprachlichen Minorität angehören, oder die Mehrheitssprache als Zweitsprache für diese Gruppe zu unterrichten). Dieser Vergleich kann vor allem das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Strategien aufzeigen, die das Verständnis fördern. Die Fallstudien, von denen eine in Kanada, die andere in Dänemark durchgeführt wurde, evaluieren den sprachlichen und schulischen Fortschritt zweier eine Minderheitensprache sprechender Schüler, die entsprechende Kindergärten besucht haben. Warum die Immersion bessere Erfolge hervorbringt, wird abschließend erläutert.
- Theis, Rolf / Werkmann, Robert (2004): "Kann der Englischunterricht von bilingualen Modellen lernen? Eine empirische Untersuchung." *Neusprachliche Mitteilungen* 57/3: 145-155.
- Die Autoren haben auf der Basis des Nold/Grimmig-schen *grammaticality judgement test* 585 Schüler/innen der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 und 12 aus zwei hessischen Gymnasien (davon eines mit bilingualem Zug) und 28 Frankfurter Englischstudierende getestet, um den Stand der *language awareness* der Lernenden und ihre Sprachkompetenz bzw. ihr Regel-

wissen zu überprüfen. Der Schwerpunkt des Interesses lag dabei auf den Lernfortschritten der Schüler/innen im Englischunterricht des Gymnasiums im bilingualen und nicht-bilinguaem Zug. Die Ergebnisse werden anhand von fünf Schaubildern dargestellt und anschließend diskutiert, wobei mögliche Erklärungen für die besonders guten Ergebnisse der bilingualen Schüler/inne/n und den Lernverlauf der nicht-bilingualen Lernenden – insbesondere im Hinblick auf die festgestellte Stagnation in den Jahrgangsstufen 11 und 12 – angeboten werden. Der Beitrag schließt mit Thesen und *conjectures* hinsichtlich der zukünftigen Ausrichtung und Gestaltung des (bilingualen) Englischunterrichts. (ifs)

Tonn, G. (1999): *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der 'grünen Gruppe' der AWO-Kindertagesstätte in Altenholz*. Mimeo, Universität Kiel.

Viebrock, Britta (2004): "Subjective theories about bilingual courses and subject matter in the German educational context." In: Holtzer, Gisèle (Hrsg.): *Voies vers le plurilinguisme*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté : 127-142.

Viebrock, Britta (2004): "Elemente einer subjektiven didaktischen Theorie: Was ein Lehrer über fremdsprachliches Lernen und Konzeptbildung im bilingualen Erkundeunterricht denkt." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 167-178.

Der Beitrag skizziert mein Forschungsprojekt zur Erhebung subjektiver didaktischer Theorien von bilingualen Erdkundelehrern und -lehrerinnen. Nach einer kurzen Beschreibung der Ausgangslage und der zentralen Fragestellungen wird das Konzept der subjektiven Theorien erläutert und von dem des Erfahrungswissens und dem der *beliefs* abgegrenzt. Das methodische Vorgehen wird knapp umrissen. Nachfolgend werden am Beispiel einer Fallstudie erste Ergebnisse des Forschungsvorhabens präsentiert und Ausschnitte aus den Interviewdaten dokumentiert. Abschließend werden einige Überlegungen zur Relevanz der Ergebnisse angestellt. (Original).

Viebrock, Britta (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.

Bilingualer Unterricht ist in der Schule seit vielen Jahren etabliert. Die wissenschaftliche Diskussion um eine Didaktik des bilingualen Unterrichts hat hingegen erst in jüngerer Vergangenheit an Intensität zugenommen. Lehrerinnen und Lehrer mussten in der Praxis lange auf einen abgesicherten theoretischen Rahmen verzichten. Das bedeutet aber nicht, dass sie theorielos agiert haben. Welche didaktischen Überlegungen stellen bilinguale Erdkundelehrerinnen und -lehrer im Einzelnen an? Welche Bezugskontexte bemühen sie dabei? Welche argumentativen Zusammenhänge? In welchem Verhältnis stehen diese subjektiven Theorien zu wissenschaftlichen Theorien? Diesen Fragen geht die Studie nach. (Verlag)

Vockrodt-Scholz, Viola / Zydaitis, Wolfgang (2007): "Zur Interdependenz von Englisch- und Sachfachkompetenzen im bilingualen Unterricht. Ein empirischer Beitrag zur ‚Schwellen-Hypothese‘." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, ZFF* 18/2: 209-236.

The article summarizes some major findings of an evaluation project on extensive bilingual courses set at grammar schools in Berlin (using English as a working language). It focuses on interdependencies between (on the one hand) foreign language competences and (on the other hand) academic discourse competencies relevant to subject matter teaching at the advanced lower secondary level. Employing a contrastive design the study compares the performance of two different samples of pupils; one take from regular monolingual classes and one drawn from bilingual streams at the same school. Both groups of students underwent a fully fledged English achievement and proficiency test plus a test tapping

learners' subject matter literacy pertaining to curricular areas such as history, geography and biology. For both the latter test both samples used their respective working language (German or English). Statistical analysis reveals that significant correlations exist between linguistic competences (especially lexicogrammar and/or general proficiency) and academic achievements in English-medium content learning. The results suggest that there may be a double language threshold (a lower one and an upper one) which acts as an intervening variable towards academic discourse competencies, accounting thereby for learners' poor or high performances in instructional settings where content is taught through a foreign language. (Verlag, adapt.)

Westphal, Kathrin (1998): *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. M.A., Universität Kiel.

Wright, R. (1996). "A study of the acquisition of verbs of motion by grade 4/5 early French immersion students." *The Canadian Modern Language Review* 53: 257-280.

Zydati, Wolfgang (1997): "Skizze eines möglichen Forschungsprojekts zum bilingualen Unterricht." In: Vollmer, Helmut J. / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, 30.01.-01.02.1997. Soest: 117-118.

Zydati, Wolfgang (2007). *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL.: Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts Englisch*. MSU-7. Frankfurt/M.: Lang.

Das Buch ist aus der Evaluation der Deutsch-Englischen Züge an Gymnasien in Berlin erwachsen (Akronym: DEZIBEL). Es wird mit einer bildungstheoretischen Begründung und einer curricularen Differenzierung des bilingualen Sachfachunterrichts eröffnet, und es werden die Dimensionen des Kompetenzerwerbs in dieser Unterrichtsform beschrieben. Die Ausgangslage des Schulversuchs wird umfassend dokumentiert. Es werden sowohl die Englischkompetenzen als auch die sachfachbezogenen Diskurskompetenzen der Probanden mittels hoch differenzierter Testbatterien erhoben und quantitativ-statistisch ausgewertet, wobei die Untersuchungen dem Design einer komparativen Studie folgen (d.h. es werden durchgehend die Leistungen von Schülern in Regelklassen und in bilingualen Zügen miteinander verglichen). Das Buch schließt mit ausführlichen Überlegungen zur Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts, indem es zum einen differenzierte Empfehlungen zum begleitenden Englischunterricht abgibt und zum anderen die Umriss einer integrierten bilingualen Didaktik skizziert. (Verlag, adapt.)

Zydati, Wolfgang (2007): "Die Gerechtigkeitsfalle bilingualer Bildungsgänge." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 29). Frankfurt/M.: Lang. 161-173.

Die Evaluierung des bilingualen Unterrichts an Berliner Gymnasien (Arbeitssprache Englisch) zeigt gegen Ende der Sekundarstufe I eine unbestreitbar höhere Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die an dieser Unterrichtsform teilgenommen haben. Exemplarisch dafür werden zum einen die Ergebnisse in den Hauptskalen eines differenzierten Sprachleistungs- und Sprachfhigkeitstests vorgestellt, wie sie aus verschiedenen statistischen Unterschiedstests hinsichtlich der Leistungen von Regelklassen und von bilingualen Zügen gewonnen wurden. Zum anderen werden die beiden Klassenzge im Hinblick auf die qualitativen Merkmale ihrer textsortengebundenen Schreibaufgaben verglichen. Auch hier zeigt die statistische Analyse höchst signifikante Unterschiede zugunsten der Schüler/-innen in bilingualen Zweigen. Trotz der eindeutigen Erfolge des curricularen Konzepts verlassen aber nicht wenige Schüler diese Klassen zum Beginn der Sekundarstufe II; unter anderem wohl auch deshalb, weil sich diese "besseren" Leistungen

über das traditionelle Notensystem nicht angemessen abbilden lassen. Schulen mit bilingualen Zweigen brauchen Lösungsansätze, um dem Konflikt zwischen der Profilgebung auf der einen Seite und der Gerechtigkeitsfalle auf der anderen Seite entkommen zu können. Der Beitrag schließt mit weitergehenden Hinweisen zur Qualitätssicherung dieser Unterrichtsform an Berliner Gymnasien. (Verlag, adapt.)

## 7. Lehrerbildung

Abuja, Gunther (Hrsg.) (1998): *Englisch als Arbeitssprache: Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung*. Berichte Reihe III, Nummer 4. Graz: ZSE III.

Appel, Joachim (2003): "Bilingual biology. Ausbildung für den bilingualen Sachfachunterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/2: 124-130.

Der Autor berichtet von einem Projekt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, das zum Ziel hatte, Studierende des Lehramts für Grund-, Haupt- und Realschulen darauf vorzubereiten, eine englische Lehrkompetenz für den bilingualen Sachfachunterricht Biologie zu erwerben. Er begründet die Wahl eines naturwissenschaftlichen Fachs als Gegenstand bilingualen Unterrichts, erläutert den Aufbau der Veranstaltung sowie die zugrunde liegende Fachterminologie und geht auf Erfahrungen ein, die bei der fachlichen Interaktion mit einem britischen Biologiedozenten und mit von Studierenden simulierten Unterrichtseinheiten gesammelt werden konnten. Insgesamt kommt er zu dem Schluss, dass bilingualer Sachfachunterricht nur auf der Basis einer überdurchschnittlich sicheren Sprachbeherrschung der Lehrkraft sinnvoll ist. (ifs)

Arnold, Eva / Bonnet, Andreas / Bruschi, Wilfried / Decke-Cornill, Helene (2004): "Evaluation einer Zusatzqualifikation zum Bilingualen Unterricht (Englisch) im Rahmen eines Lehramtsstudiengangs." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, ZFF* 15/1: 79-108.

The article describes the development and evaluation of an additional qualification in bilingual teaching in English recently introduced at Hamburg University by the Institute of Language Education for students preparing for initial teacher certification. The qualification requires the participants to study an additional eleven semester hours and to spend one year in an English speaking country as a student or German teaching assistant. In the introductory seminar A, the students are given theoretical insights as well as practical experience in bilingual teaching. In the second seminar B, students are taught to develop and complete an empirical research project on bilingual teaching. The additional qualification has been evaluated by testing important aspects of students' competence, such as their language and didactic proficiency as well as their ability to find, select and develop materials appropriate for bilingual teaching. (Verlag adapt.)

Baker, Amanda (2002): "Der Erwerb von akademischen Sprachfähigkeiten im Englischen durch bilingualen Sachfachunterricht am Beispiel Biologie." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovation im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14). 133-152.

Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (2005): "Zur Situation der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht." In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 7-14.

Blell, Gabriele / Füllberg-Stolberg, Katja (2005): "The Amistad Revolt: Ein fächerübergreifendes Seminar zum bilingualen Geschichtsunterricht (ein Praxisbericht)." In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 111-130.

Bosenius, Petra (2001): "Zusatzqualifikation *Bilingualer Unterricht – Englisch*: Zu den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden im Lichte des Anforderungsprofils bilingualen Sachfachunterrichts." In: Aguado, Karin / Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Reihe: Beiträge zur Fremdsprachenforschung 6: 89 – 99.

The article provides the results of an examination concerning students' listening, viewing and reading habits as well as their awareness of reading techniques, also pertaining to content-based learning. Furthermore, the students' ability to transfer their subject-specific knowledge of describing graphs and of analysing the context of text, picture, and graph to an equivalent task in the foreign language is investigated. Finally, conclusions are drawn regarding both the newly-established courses of studies qualifying for the bilingual classroom and the traditional EFL teacher training at university. (Verlag)

Breidbach, Stephan (2001): "Wissenschaftskompetenz: Zur Bedeutung reflexiver Wissenschaftstheorien für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer im Bilingualen Sachfachunterricht." In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Bach, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Narr. 161-175. (Kommentar siehe Punkt 1.3)

Breidbach Stephan / Viebrock, Britta (2006): "Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker." In: Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS-Verlag. 234-256.

Christ, Ingeborg (2002): "Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31: 42-63.

How to prepare language teachers for their future tasks? This question has become increasingly important considering recent trends to reorganize university studies in Germany and also in the light of changes in the school system and of new concepts of language teaching and learning based on the *Common European Framework of Reference*. This development requires new areas of competence which the article sets out to describe. It contains suggestions which may be helpful when preparing future language teachers for their new tasks. The proposals take into account the decisions of the *Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany*. They may act as a springboard for improving the existing framework, as they draw attention to instructive examples. (Verlag, adapt.)

De Florio-Hansen, Inez (2004): "Einführung in bilingualen Unterricht anhand eines *E-Learning*-Moduls. Einladung zur Teilnahme an einem computerunterstützten Lehrangebot." *Französisch heute* 35/2: 166-172.

Das Modul 'Bilinguales Lernen', welches von der Universität Kassel als computergestützter Lehrgang angeboten wird, versucht, Antworten auf die Fragen nach den Vorteilen des bilingualen Unterrichts zu finden, ebenso wie auf die Frage nach den geeigneten Fächern und Herangehensweisen. Eine ausgewählte Lerneinheit wird beispielhaft vorgestellt. (ifs)

Deutsch-französischer Gipfel: Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte in zweisprachigen Bildungsgängen. *Profil* (2001) 7-8: 21.

Dirks, Una (2002): "Lehrerinnen- und Lehrerbiographien und bilinguale Bildung. Am Beispiel eines Sport- und Englischlehrers." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang. 237-251.

- Elmiger, Daniel (2009): "Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue: entre représentations personnelles et pratiques observables en classe." *bulletin vals-asla* 89: 147-163.
- Auf der Gymnasialstufe hat es in den vergangenen 10-15 Jahren einen regelrechten Boom im Bereich der zweisprachigen Ausbildungsgänge gegeben. An immer mehr Gymnasien unterrichten Sachfachlehrpersonen einen Teil des Unterrichts in einer Immersionsprache und vermitteln somit nicht nur eine Sachfachkompetenz, sondern gleichzeitig auch eine Sprachkompetenz. In der Schweiz sind die Voraussetzungen für die Aus- oder Weiterbildung von Lehrkräften sehr unterschiedlich geregelt. Oft wird bei der Einstellung (oder Anwerbung) von Immersionskräften keine immersionsdidaktische Qualifikation verlangt, wobei die fachliche Eignung meist höher gewichtet wird als die sprachdidaktische. Es kommt folglich häufig vor, dass Lehrpersonen immersiv unterrichten, ohne über viel theoretisches Wissen über ihre Lehrtätigkeit als Sprach-Fachperson zu verfügen. In dem Beitrag werden die Repräsentationen, die solche Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihre Arbeit haben, mit ihrer tatsächlichen Praxis im Klassenzimmer verglichen. Der Artikel fußt auf Daten, die im Zusammenhang mit einem NFP-Forschungsprojekt über die zweisprachige Matura erhoben worden sind. (Verlag, adapt.)
- Ewig, Michael (2005): "Bilingualität in der Biologie – eine Anforderung der Hochschule?" *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/2: 261-274.
- The number of bilingual Biology classes in Germany has increased considerably over the last ten years. As opposed to Humanities being taught bilingually with a view to cultural exchange, Science is taught bilingually with a view to the international character of research in this field. The article illustrates to which extent different languages are indeed used in a Faculty of Biology at a German university. One may ask in how far bilingual Science classes can or shall prepare for this reality at universities. (Verlag, adapt.)
- Finkbeiner, Claudia / Fehling, Sylvia (2002): "Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Lehre und Lernen in zwei Sprachen. Praxis Schule und Innovation*. Stuttgart: Hampp. 9-21.
- Gagnon, Roxane / Deschoux, Carole-Anne (2008): "L'album bilingue et l'enseignement de la lecture: Un dispositif de formation des maitres en didactique intégrée des langues." *Babylonia* 1: 46-53.
- In the contribution the authors present a training device which is based on an integrated didactic approach for teaching and learning languages. One of the major advantages of this device is the development of plurilingual and intercultural resources for improving the teaching of literacy. In this way the authors intend to provide teachers in training a broadened vision, respect and awareness that can help them teach reading skills in Geneva's classrooms of 2008. The preliminary analysis of this training device anticipates and contributes to the activities that would take place in the classroom. The preliminary analysis emphasizes four considerations: the bilingual book as a cultural and a material object; the bilingual book as a part of a genre (big pictures book, comics, fairy tale, etc.); the bilingual book as a way to teach scriptural code and the bilingual book as a way to establish relations between languages. This preliminary step is followed by the development of activities for the bilingual book that will be tested in the classroom by the beginning teacher. (Verlag, adapt.)
- Helbig, Beate / Raabe, Horst (2000): "Bilinguales Lehren und Lernen – Überlegungen zu einem Zusatzstudiengang." In: Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. (Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag). Tübingen: Stauffenburg. 129-148.

Das Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum hat einen Zusatzstudiengang entwickelt, der es Studierenden verschiedener Fachrichtungen ermöglicht, sich für das Lehren in Institutionen mit bilingualem Programmangebot zu qualifizieren. In dem Beitrag werden Zielsetzungen, Aufbau, Inhalte und Adressaten des Zusatzstudiengangs beschrieben. (ifs)

Hergt, Tobias (1998): "Bilingualer Sachfachunterricht und bilinguales Profil in der Lehrerbildung (Englisch) in Nordrhein-Westfalen." *Neusprachliche Mitteilungen* 51/1: 16-25.

In dem Artikel wird die Notwendigkeit diskutiert, verstärkt bilinguale Unterrichtsangebote an deutschen Schulen einzuführen. Es wird ein in Nordrhein-Westfalen entwickeltes Konzept zur Ausbildung von Lehrern für den bilingualen Sachfachunterricht vorgestellt sowie über eine Initiative zur Fachleiterfortbildung berichtet, die mit einem Lehr- und Lernaufenthalt in Großbritannien verbunden ist.

Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.) (1998): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung (Englisch) in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Koblenz, 6.-8. Oktober 1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Hu, Adelheid (1998): "Wie werden zukünftige FremdsprachenlehrerInnen derzeit auf den Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen vorbereitet?" Hermes, Liesel / Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Koblenz 6.-8. Oktober 1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 135-144.

Imgrund, Bettina (2004): "Bilingualer Sachfachunterricht auf der Primarstufe. Ein Erfahrungsbericht mit einem Ausbildungsmodul am Seminar Hitzkirch." *Beiträge zur Lehrerbildung* 1: 117-126.

Koch, Jürgen (1997): "Referendarausbildung Geographie am Gymnasium mit bilingualem Zug." In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung / Landesprüfungsamt für das Lehramt an Schulen Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Ausbildung im Vorbereitungsdienst*. Mainz: Ministerium: 25-38.

Königs, Frank G. (2007): "Sachfachunterricht in der Fremdsprache. Einige (un)realistische Anmerkungen aus der Perspektive der (neuen) Lehrerbildung." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36: 48-62.

This article deals with questions concerning the training of prospective CLIL teachers; the emphasis is on what form such a course should take. After a brief outline and some criticism of the main features influencing current efforts to reform such training in Germany, the paper focuses on the content-related requirement inherent in CLIL. The following section investigates whether, and to what extent, the various study formats are appropriate for a CLIL-teacher-training programme. In conclusion, the article describes a curricular alternative that integrates both the reform demands and the content-related requirements. (Verlag, adapt.)

Krechel, Hans-Ludwig (2001): "'Europa und Mehrsprachigkeit' als Thema der Lehrerbildung in der 2. Phase" *Neusprachliche Mitteilungen* 54/4: 204-210.

Aufgrund der neueren Entwicklungen fordert der Autor, dass eine künftige europaorientierte Ausbildung von Lehrern neue Wege geht und neue Ausbildungsziele setzt. Dazu formuliert er neue Zielsetzungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung und stellt neu 'europaorientierte' Entwicklungen vor (Ausbildung für bilingualen Sachfachunterricht, Innovations-schwerpunkt 'Erziehung zur Mehrsprachigkeit' am Studienseminar Bonn). (ifs)

- Kuhfuß, Walter (1997). "Ausbildung bilingualer Sachfachlehrerinnen und -lehrer in der 2. Phase der Lehrerausbildung (Das Modell Rheinland-Pfalz)." In: Wendt, Michael / Zydati, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Halle 4.-6. Oktober 1995. Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 4. Bochum: Brockmeyer: 273-278.
- Kuhfuß, Walter (1999): "Qualifizierung für den bilingualen Sachfachunterricht." In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung / Landesprüfungsamt für das Lehramt an Schulen Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Aspekte der Lehrerausbildung. Lehrerausbildung im europäischen Kontext*. Mainz: Ministerium: 17-22.
- Lenz, Thomas (2002): "Bilingualer Geographieunterricht – eine Zukunftsaufgabe für die Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen." In Melnik, Hartmut / Fingerhut, Karlheinz / Rath, Matthias / Schweizer, Gerd (Hrsg.): *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschule*. Freiburg i. Br.: Fillibach. 161-171.
- Luchtenberg, Sigrid (1997): "*Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung.*" *Fremdsprachen lehren und lernen* 26: 111-126.  
Language Awareness is an educational concept that covers both language and subject teaching. The article discusses pedagogic exploitation of the concept in foreign language teaching, in mother-tongue teaching, and across the curriculum, focussing on bilingual and multicultural programs in German primary schools. It is stressed throughout that the crux of language awareness programs lies in adequate teacher education schemes.
- Lummel, Michael (2004): "Fünf Appelle an den bilingualen Geschichtslehrer." *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2: 85-89.  
Der Autor hat seine Erfahrungen, die er beim Geschichtsunterricht auf Englisch gesammelt hat, auf fünf konkrete Prinzipien konzentriert. Für ihn sind sie das Leitbild eines erfolgreichen fremdsprachigen Geschichtsunterrichts, weil sie dazu beitragen, Fähigkeiten zu schulen, die zur Bewältigung des modernen beruflichen und gesellschaftlichen Alltags notwendig sind. Dabei sind Medienkompetenz, Selbstständigkeit und freier Sprachgebrauch wichtige Eckdaten. (Verlag, adapt.)
- Mankel, Mirco (2002): "BILD: Ein europäisches Projekt zur Verbesserung der Ausbildung bilingualer Sachfachlehrer." *Neusprachliche Mitteilungen* 55/2: 75-80.  
Der Beitrag stellt das europäische Forschungsprojekt BILD (Bilingual Integration of Language and Disciplines) vor. Ziel des Projektes ist zum einen die Bewusstmachung von internationalen Lehrplaninhalten des bilingualen Sachfachunterrichts und zum andern die Erstellung einer Materialbank. Die Ergebnisse werden auf einer CD-ROM gesammelt. (ifs)
- Marsh, David / Jesús Frigols, María (2007): "CLIL as a Catalyst for Change in Languages Education." *Babylonia* 3: 33-37.  
The Knowledge Society is treading the path towards integrating sectors which were separate in the past. This process known as convergence is having a major impact on education, since it has led to creating innovative methods that help teachers adapt good practice to the needs of the communities in which they live and work. Because innovation is causing a profound impact on how we teach and learn it needs to set roots on "ecological" drivers - to suit and serve the interests and needs of time and place. Content and Language Integrated Learning (CLIL) has emerged as a catalyst for the ecological development of good teaching practice because it responds to the demands of two fundamental environments: the wider society, and the schools. From 2004-2007 the ECML supported development of an internet tool (CLIL Matrix) for teachers, designed to consider the skills and knowledge necessary for achieving quality CLIL, and examine the extent to



which a person is professionally ready for teaching through CLIL. The Matrix makes teachers aware of the potential changes, gains and hazards which exist when content and language converge and a high degree of authenticity for each is achieved in the learning context. (Verlag, adapt.)

Meißner, Franz-Joseph (2001): "Studienelement 'Lehrerin / Lehrer für den bilingualen Sachfachunterricht'. Vorüberlegungen zu einem Ergänzungsstudium in Hessen." *Französische heute* 32/3: 316-326.

Ausgehend von einer Analyse der Faktoren, die bilingualen Sachfachunterricht zu einem erfolgreichen Modell des Fremdspracherwerbs machen, entwickelt der Autor Überlegungen zu einem Ergänzungsstudium 'Lehrer/in für den bilingualen Sachfachunterricht'. Er trägt die spezifischen Tätigkeitsmerkmale von Lehrenden in diesem Bereich zusammen, verweist auf bestehende Modelle wie das KMK-Papier der Gemischten Kommission Lehrerbildung und das Wuppertaler Modell und zieht daraus Schlüsse für die Einrichtung und das Curriculum eines Ergänzungsstudiums in Hessen. (ifs)

Moua, Lea; Lindholm, Anna (2007): "Competence-building of teaching staff through autonomous and in-service education: the CLILCOM virtual learning environment." In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts – Converging Goals : CLIL in Europe* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 6). Frankfurt/M.: Lang. 333-342.

Pickerodt-Uthleb, Erdmute / Königs, Frank G.(2002): "'Zur fachlich adäquaten didaktisch angemessenen Reduktion befähigen und intensiver beraten – auf allen Ebenen'. Interview mit der Leiterin des Gymnasiums Philippinum Marburg zum Thema Lehrerbildung." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31: 77-91.

Rautenhaus, Heike (2002): "Teacher students practising task-orientated foreign language exercises." In: Claudia Finkbeiner (Hrsg.): *Wholeheartedly English: A life of learning*. Festschrift for Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen: 222-234.

Rudio, Sabine (2007): "Bilinguale Lehrerbildung für Vereinsschulen in Frankreich am Beispiel von A.B.C.M.-Zweisprachigkeit." In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein: Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende* (Sprachenlernen Konkret!: Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 63-71.

Schapowalow, Anatolij / Wenderott, Claus (2003): "Bilinguale Akzente für Deutsch als Fremdsprache in Russland: Zur Realisierung eines Projekts zur Ausbildung von Lehrern für den bilingualen Unterricht." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, ZFF* 14/1: 87-106.

Since fall 2001 a project group, coordinated by Rupprecht S. Baur, has been working on bilingual teaching and learning at the University of Saratow, Russia. The aim of this project is the development of a course that envisages the training of teachers for the bilingual teaching of geography based on the German language in Russian schools. The contribution tries to illustrate with two examples the attempt to develop a subject-oriented language course German as a Foreign Language as modules of a new study course. (Verlag)

Schlemminger, Gerald (2003): "Europalehramt – La filière bilingue à l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe." In: Eckerth, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. Reihe: Kolloquium Fremdsprachenunterricht. 15. 235-250.

Schlemminger, Gerald (2006): "Die Studiengänge Europalehramt – ein Beispiel für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerbildung." In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 69-94.

Schmid-Schönbein, Gisela (1999): "Ausbildung für bilinguales Lehren: Kontext Europa." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 8 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/schmid2.htm>.)

Der Beitrag berichtet über ein multinationales Projekt, gefördert aus Mitteln der Europäischen Kommission, mit dem Ziel, Ausbildungsmodule als Zusatzqualifikation für den Bilingualen Sachfachunterricht zu entwickeln, und zwar für vier Partnerinstitutionen in Deutschland, Frankreich, Spanien und dem UK. Die Module erstrecken sich über einen Zeitraum von drei Semestern und sollen in Lehrveranstaltungen für Studierende der Lehrämter jeweils in ihrer Zielsprache unterrichtet werden, entweder an der Heimatuniversität oder an einer Partnerinstitution im Land der Zielsprache. Die Vorgeschichte, die Entwicklungsschwierigkeiten, die Inhalte der Module und die geplante Evaluation werden geschildert. (Original)

Schön, Eduard (2007): "Bilinguale Zusatzausbildung im Referendariat." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul: *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 41-49.

Nach einem kurzen Blick auf die Gründerjahre der bilingualen deutsch-französischen Züge in Deutschland und ihre Schwierigkeiten kommt der Autor auf die Lehrerfortbildung zu sprechen, die notwendig wurde, weil die reguläre Lehrerbildung lange keine Hilfestellung für die spezifische Aufgabe des bilingualen Unterrichts anbot. Er geht dann auf den Beitrag der "Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland" (AG Franz-Biling) ein und wendet sich daraufhin der Organisation einer bilingualen Ausbildung oder Zusatzausbildung für Lehrer zu. Er stellt fest, dass es keine umfassende Didaktik und Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht gibt, und geht auf Inhalte der bilingual ausbildenden Studienseminare ein. Dabei thematisiert er ausschließlich die Vermittlung von Gegenständen der Geschichte. In einem Ausblick zeigt er schließlich die Vorzüge einer bilingualen Zusatzausbildung auf.

Simpson, Stuart (1998): "The Language Plus Programme." *English Language Teaching News* 35: 83-85.

Im Rahmen des *Language Plus Programms* bereiten sich Nicht-Fremdsprachenlehrer aus Österreich auf die Durchführung bilingualen Unterrichts vor. Ein wichtiger Teil dieses Programms ist der Erwerb von Unterrichtserfahrungen im englischsprachigen Ausland.

Weller, Franz-Rudolf (1996): "Fremdsprachiger Sachfachunterricht in bilingualen Bildungsgängen." *Praxis* 43/1: 73-80.

Der Beitrag umreißt einige wichtige Aspekte und Desiderate des bilingualen Sachfachunterrichts an bundesdeutschen Schulen. Neben einer Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen der Fremdsprachigkeit in den Sachfächern werden die fehlende fachwissenschaftliche Grundlagenforschung, die immer noch bestehende Misere der entsprechenden Unterrichtsmittel und die unzureichende Hochschulausbildung angeführt, die eine Vorbereitung der angehenden Lehrer auf die spezifischen Bedürfnisse des bilingualen Unterrichts nicht gewährleisten. Zum Abschluss werden in einer Problemübersicht theseartig wesentliche Forderungen an die zukünftige Planung und Gestaltung bilingualer Bildungsgänge aufgelistet.

Wicke, Rainer E. (2009): "Grenzüberschreitungen: Fächerübergreifender Unterricht in Lehrerfortbildung und Schule." *Fremdsprache Deutsch*, 40: 39-44.

Der Autor beschreibt eine Lehrerfortbildungsveranstaltung in Finnland zum Thema "Grenzüberschreitungen - fächerübergreifender Deutschunterricht mit Musik und Kunst". Das Thema wurde gewählt, weil Kunst zum einen Fremdsprachenlerner im emotionalen Bereich besonders anspricht, zum anderen, weil Kunst niemals eindeutig ist und daher

auch individuelle Reaktionen und Assoziationen auslöst und so vielfältige Gesprächs- und Diskussionsanlässe schafft. Beispielhaft werden zwei Unterrichtsentwürfe aus der Seminarreihe dargestellt, einmal steht das Gemälde *"La nuit espagnole"* von Francis Picabia im Mittelpunkt; für den anderen Unterrichtsvorschlag wurde das Musikstück *"On the trail-Grand Canyon Suite"* von Ferde Grofé ausgewählt.

Wolff, Dieter (2002): "Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge." In: Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang, 253-267.

In meinem Beitrag verfolge ich den Gedanken, dass Lehrkräfte in mehrsprachigen Bildungsgängen eine besondere Ausbildung benötigen, die sich von herkömmlichen universitären Angeboten unterscheiden muss. Ich werde nach einer Bestandsaufnahme mehrsprachiger Bildungsgänge in Deutschland und Europa die speziellen Kompetenzen und die sich daraus ableitenden Ausbildungsbedürfnisse für Lehrerinnen und Lehrer beschreiben. Abschließend stehen die Skizze eines entsprechenden Ausbildungsangebotes sowie einige denkbare Realisierungsmöglichkeiten einer solchen Ausbildungsstruktur. (Original)

Wolff, Dieter / Krechel, Hans-Ludwig (1997): "Lehrerausbildung für bilingualen Unterricht – Das Studienangebot 'Bilingualer Unterricht' an der Bergischen Universität – Gesamthochschule Wuppertal." In: Wendt, Michael / Zydaitis, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Halle 4.-6. Oktober 1995. Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 4. Bochum: Brockmeyer: 268-272.

## 8. Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht in anderen Ländern

### 8.1. Europa im Vergleich

Abali, Ünal / Yildiz, Serife (2003): "Türkisches oder deutsches Modell? Bilinguale Schulen in der Türkei und in Deutschland." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8/1: – 28 S.

Die bilingualen Schulen in Deutschland, die auch als Schulen mit bilinguaem Unterrichtsangebot bezeichnet werden, haben in der Türkei einen anderen Namen: Anadolu-Gymnasien. Auf den ersten Blick scheinen diese beiden Schulformen viele Gemeinsamkeiten aufzuweisen; doch in einem Punkt erstreckt sich der unauffällige Unterschied über die didaktischen Dimensionen hinaus. Durch das deutsche Modell, das derzeit in den bilingualen Zügen der deutschen Schulen durchgeführt wird, wird u.a. eine europäische Identität gefördert, während das türkische Modell eher die Spuren einer eigenkulturellen Identität beinhaltet. Diese bildungspolitischen Gegensätze werden vor allem im 'bilingualen Sachfachunterricht' deutlich. Die deutschen Schulen bieten sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer in einer Fremdsprache an, während die ähnlichen Fächer in der Türkei nur in türkischer Sprache erteilt werden dürfen. Der Beitrag stellt die Frage, welches Unterrichtsmodell sinnvoller ist, wenn die langfristige Zielsetzung der beiden Länder doch nicht unterschiedlich ist: Entwicklung von Europa-Kompetenzen. (Verlag, adapt.)

Altmann, Werner (Hrsg.) (2004): *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*. Reihe: Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts, Band 5. Berlin: edition tranvia, Verlag Walter Frey. Vgl. 1.3.

Baetens Beardsmore, Hugo (2007): "The working life perspective". In: Marsh, David / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 6). Frankfurt/M.: Lang. 27-31.

- Baur, Rupprecht / Chlosta, Christoph (1998): "Beispiele aus der Grenzregion: Niederlande – Deutschland." In: Raasch, Albert (Hrsg.) (1998): *Grenzenlos durch Sprachen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes: 29-36.
- Dalton-Puffer, Christiane (2008): "Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe." In: Delanoy, Werner / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Future Perspectives for English Language Teaching* (Anglistische Forschungen 388). Heidelberg: Winter. 139-157.
- Donecker, Manfred (2004): "Zur Situation des deutschsprachigen Sachfachunterrichts in Frankreich. Zwischenbericht eines Fachberaters des Goethe-Instituts." *Französisch heute* 35/2: 174-183.
- Duverger, Jean / Maillard, Jean-Pierre (Mitarb.) (1996): *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. [Les bénéfiques reconnus, Les conditions de réussite, Des exemples dans le monde, Des volontés nouvelles en France, Enjeux et urgence]. Paris: Michel.
- Fruhauf, Gianna / Coyle, Do (Hrsg.) (1996): *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.  
Sammlung von Beiträgen, die den Stand bilingualer Konzepte und Modelle in Europa beschreiben. Es gibt Länderberichte zu Österreich, Belgien, Finnland, Deutschland, Italien, Niederlande, Schweden, Großbritannien. Wesentliche Merkmale der nationalen Modelle sind am Schluss des Sammelbandes in Tabellenform dargestellt.
- Martin, Edward (Hrsg.) (1999): *TEL2L Materials Volume 2 – Teaching Content Through a Foreign Language. Case Studies of Current Practices in Mainstream Bilingual Education in France, Germany, Spain, and the UK*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wolff, Dieter (2002): "Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Ein Überblick." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 7-13. Vgl.1.6.
- Wolff, Dieter (2007): "Bilingualer Sachfachunterricht in Europa : Versuch eines systematischen Überblicks." *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 36: 13-29.  
Content and language integrated learning (CLIL) has become enormously popular in Europe during the last decade. Whereas in the middle of the 1990s CLIL was looked upon as something almost exotic, nowadays this new integrated pedagogical approach has been implemented in almost all countries of the European Union and in other European countries as well. In his contribution the author tries to give an extensive overview of CLIL in the European context. His survey is based on a number of recent reports, two of which were published only a short time ago by the European Commission and the Council of Europe. The following aspects are discussed: the countries in which CLIL has been implemented, organisational and administrative aspects of CLIL, aims, contents, methodology, assessment, teacher training and problems related to this new approach. At the end of the paper the author addresses the new lifelong learning programme (LLP) of the European Commission and what it has to offer to promote CLIL. (Verlag, adapt.)

## 8.2. Internationale Schulen, Europaschulen, Europäische Schulen

- Allendorf, Volker (1997): "Zur Entwicklung der Fremdsprachenzweige an den deutschen Schulen im südlichen Afrika." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 44/1: 19-21.
- Blühdorn, Hardarik / Recktenwald, Hans-Josef (1997): "Deutschsprachiger Fachunterricht an Begegnungsschulen in Rio de Janeiro und Sao Paulo." *Der deutsche Lehrer im Ausland* 44/3: 187-191.

Die Autoren befassen sich mit der Problematik des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) in portugiesischsprachigen Klassen von Begegnungsschulen in Brasilien. Sie berichten von der Einrichtung einer Studiengruppe, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Einführung und Ausbau von DFU an den beteiligten Schulen zu fördern, Konzepte und Materialien für DFU zu erstellen und die Lehrplanentwicklung vorzubereiten.

Borschel, Edmund (2007): "Deutsch-englisch bilingualer Unterricht im Westen Kanadas. Bilanz und Perspektiven staatlicher Schulprogramme." *Deutsche Lehrer im Ausland* 54/1: 38-44.

An den öffentlichen Schulen Kanadas existieren zahlreiche bilinguale Programme, mit denen das Ziel verfolgt wird, die Vielfalt der Sprachen und das kulturelle Erbe der Einwanderer zu erhalten. Der Autor gibt zunächst einen historischen Überblick über die Entstehung und Entwicklung der "deutsch-bilingualen Programme" in Edmonton, Calgary und Winnipeg. Anschließend beschreibt er eingehender den organisatorischen Rahmen und die Unterrichtskonzeption von Edmonton, die u.a. eine aktive Beteiligung nicht nur von Lehrenden, sondern auch von Eltern vorsehen. (ifs)

Collas-Viehbach, Marie-Reine (1997): *Lanmi, notre village*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Vgl. 4.6.1

Doyé, Peter (2002): "Europäische Projekte zur bilingualen Erziehung in der Schule." In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Perspektiven Englisch Heft 3*. Hannover, Frankfurt: Schroedel, Diesterweg. 52-58. Vgl.1.1.

Fäcke, Christiane (2007): "Sprachliche Bildung und zweisprachige Erziehung. Überlegungen zum Partnersprachenmodell der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)." In: Elsner, Daniela / Küster, Lutz / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: Das Leitziel "Multiliteralität"* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 31). Frankfurt/M.: Lang. 241-256.

Göhlich, Michael (1998): "Partnersprache, Interkulturalität, Schulentwicklung. Zu Konzeption und Praxis der Staatlichen Europaschule(n) Berlin." *Interkulturell* 2-3: 107-126.

Ein hoffnungsvoller Versuch, Zweisprachigkeit und Interkulturalität bei eingesessenen und zugewanderten Kindern, noch dazu bei unterschiedlichen Sprachstandvoraussetzungen in der gleichen Lerngruppe, zu entwickeln und zu fördern, stellt die Staatliche Europaschule Berlin mit ihren verschiedenen, zweisprachigen Standorten dar. Der Autor legt die Konzeption und die Probleme dar und nimmt Abschied von der Vorstellung, Kinder verschiedener Sprachen im Grundschulalter zusammenzubringen, reiche aus. Auch für diesen Bereich muss seiner Ansicht nach eine angemessene Didaktik entwickelt werden.

Gräfe-Bentzien, Sigrid (2002): "Zur Entwicklung bilingualer Sprachfähigkeiten am deutsch/italienischen Standort der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)." In: Melde, Wilma / Raddatz, Volker (Hrsg.): *Innovation im Fremdsprachenunterricht. 1. Offene Formen und Frühbeginn*. Frankfurt/M: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 9). 95-108.

Haas, Ludwig (2002): "Schola Europaea – Die Europäische Schule. Beispiel: Die 15-Nationen-Schule in Luxemburg. Das pädagogische Mini-Europa; Der journalistische Versuch einer Beschreibung eines europäischen Schulsystems." *Die Bayerische Realschule* 47/7: 19-24.

Héloury, Michèle / Döring, Estelle / Marson, Christine (1996): *Themenbereich: Eine gemeinsame Mahlzeit*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Der Beitrag behandelt einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden.

- Kielhöfer, Bernd (2004): "Strukturen und Entwicklungen bilingualer Sprachfähigkeiten in der zweisprachigen Grundschule – eine Evaluation an der Berliner Europa-Schule Judith Kerr." *Neusprachliche Mitteilungen* 57/3: 168-176. Vgl. 6.
- Lauer, Joachim (1998): "Deutsche schulische Arbeit im Ausland." *Schulverwaltung*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 9/6-7: 184-187.  
Nach einem geschichtlichen Überblick zur Tradition des deutschen Auslandsschulwesens werden die Zielvorstellungen beim Neuaufbau nach dem Krieg beschrieben. Bei den Auslandsschulen unterscheidet man deutschsprachige Schulen mit deutschem Schulziel und zweisprachige Schulen mit bikulturellem Schulziel.
- Liepe, Anneliese (1996): "Die 'Staatliche Europa-Schule' in Berlin (SESB)." In: Kubanek-German, Angelika (Hrsg.): *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*. München: Goethe-Institut: 191-199.
- Liepe, Anneliese / Schubert, B. (1997): *Monets Garten – Malen wie die großen Meister*. Ein Kunstprojekt in der Staatlichen Europaschule. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Vgl. 3.6.1
- Lleonart-Orri, Josefina / Stotzka, Wilfried (1996): *Themenbereich: Erstlesen und -schreiben für Kinder spanischer Muttersprache*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Vgl. 5
- Mäsch, Nando (1998): "Zielsprache als Partnersprache." In: Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): *Probleme und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Polen*. Dokumentation der Tagung in Krokowa & Danzig, 6.-9.6.1998: 21-44.
- Neukirchen, Gunilla / Rauchfuß, Dieter (2001): "Das Potsdamer Europagymnasium Hermann von Helmholtz. Der bilinguale Zweig – Chancen und Grenzen." *Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin* 11/4: 124-129.
- Overkott, Lysiane / Heloury, Michele (1997): *Themenbereich: Une tradition populaire: la galette*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um einen Baustein aus einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die an verschiedenen Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin entwickelt wurden.
- Schleif, Susanne Katharina (2007): "Deutschunterricht an deutschen Auslandsschulen – Konzepte und Lehrerfrage." *Deutsche Lehrer im Ausland* 54: 75-80.  
Kurzreferat: An deutschen Hochschulen gibt es verschiedene Möglichkeiten, Deutsch für das Lehramt zu studieren. Für den Deutschunterricht an deutschen Auslandsschulen kommen daher auch verschieden ausgebildete Lehrer in Frage: Deutsch-als-Muttersprache-Lehrer (DaM), Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer (DaF), Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrer (DaZ). In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Ausbildung am besten auf den Unterricht im Ausland vorbereitet und auf welche Weise die verschiedenen Konzeptionen miteinander verbunden werden können. Zudem wird auf die Notwendigkeit der Kooperation zwischen DaF- und bilinguaem Sachfachunterricht hingewiesen.
- Schwarz, Dagobert (2001): "'Du hast das Recht, grenzenlos zu denken!' Unsere Europaschule – praktische Erfahrungen eines Schulleiters." *Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin* 11/6: 220-224.
- Sommer, Winfried (2002): "'Deutsche Schulen auf dem Weg zu einem europäischen Leitbild'. Vorstellung der Kopernikusschule Freigericht anlässlich der Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 17.-19. März 2000." *Blickpunkt Schulleitung. Impulse*. Hannover: SLVN. 367-376.

Die genannte Schule ist eine kooperative Gesamtschule und eine der hessischen Europaschulen. Der Autor berichtet über die Entwicklung zur Europaschule: Es wurden die Fachcurricula aktualisiert, ein internationales Netzwerk zu vielen ausländischen Schulen aufgebaut, das Unterrichtsangebot durch bilinguale Züge und 'Europaklassen' weiterentwickelt und als besondere Angebote Auslandsbetriebspraktika und Dritte-Welt-Projekte eingeführt. Abschließend wird die Übertragbarkeit des beschriebenen Konzepts diskutiert.

Spaniel-Weise, Dorothea (2007): "Bilinguale-binationale Bildungsgänge im ost-sächsischen Grenzraum." In: Elsner, Daniela / Küster, Lutz / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität*. Frankfurt: Lang. 269-284.

Sukopp, Inge (2005). *Bilinguales Lernen an der Staatlichen Europa-Schule Berlin: Konzeptionen, Sprachen, Unterricht*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM).

Tesch, Felicitas (2002): "Bilingualer Sachfachunterricht: Eine Gegenüberstellung der Staatlichen Europaschule Berlin mit bilingualen Zügen an der Oberstufe." In: Krück, Brigitte / Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 14). 75-84.

Valkema, Insa (2009): "Der Fremdspracherwerb an der Staatlichen Europa-Schule Berlin aus neurolinguistischer Sicht." In: Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydafiß, Wolfgang (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 29). 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt/M.: Lang. 147-159.

Evaluationsstudien zur Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) belegen, dass der Fremdspracherwerb an diesem Schultyp im Vergleich zu herkömmlichem Fremdsprachenunterricht überaus erfolgreich ist: Alle Lerner erreichen ein Kompetenzniveau, das weit über dem liegt, was im Schnitt an Regelschulen erreicht wird. In dem Beitrag werden zentrale neurolinguistische Erkenntnisse zum Fremdspracherwerb als Erklärung dafür angeführt, warum das Spracherwerbskonzept der SESB so erfolgreich ist. (Verlag, adapt.)

Vences, Ursula (1997): "Staatliche Europa-Schule Berlin. Wo Kinder in zwei Sprachen lernen: Deutsch und Spanisch." *Hispanorama* 78: 119-127.

Die Autorin stellt die Initiative zur Einrichtung deutsch-spanischer Grundschulen in Berlin vor. Sie berichtet generell über die Unterrichtskonzeption sowie über die Ausgangslage an einer konkreten Schule, über Probleme vor Beginn und während des Schulversuchs sowie über die Umsetzung des Europagedankens innerhalb des Unterrichts. Darüber hinaus werden einige Beispiele für spielerisches Sprachenlernen in Form von Gedichten, Rätseln und Spielen gegeben.

Wittenbrock, Rolf (2007): "Die deutsch-französischen Gymnasien: binationale Fundamente und bikulturelle Strukturen zwischen nationalstaatlichen Relikten und europäischen Perspektiven." In: Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 275-292.

Der Autor zeigt zunächst historische Entwicklungslinien der deutsch-französischen Gymnasien (DFG) auf, deren Gründung Anfang der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts begann. Daraufhin wendet er sich Elternerwartungen und Schülerprofilen zu. Die Wahl der Eltern für ein DFG führt er u. a. auf dessen anspruchsvolles Leistungsprofil zurück. Der Autor behandelt weiterhin das Bildungsangebot der Schulen, stellt die Organisation der Oberstufe dar und thematisiert den partnersprachlichen und integrierten Unterricht als besondere Organisationsformen am DFG. In einem Ausblick zeigt er Gefahren auf, denen das DFG ausgesetzt ist, da es stets von der politischen Willensbildung in beiden Ländern, Deutschland und Frankreich, abhängig ist.

- Woick, Martine (1996): *Themenbereich: La tour Eiffel*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Vgl. 4.6.1
- Zydatiř, Wolfgang (1997): "Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten für den Schulversuch der 'Staatlichen Europa-Schule Berlin'." Senatverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Stokower Str. 133, 10407 Berlin (Postanschrift).
- Zydatiř, Wolfgang (2000): "Hypothesen zur bilingualen Sprachkompetenz – Implikationen für ein Spracherwerbskonzept im zweisprachigen Unterricht der Primarstufe." In: Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. (Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag). Tübingen: Stauffenburg. 241-254.
- In Berlin gibt es seit dem Schuljahr 1993/94 den Schulversuch der 'Staatlichen Europa-Schule Berlin' (SESB), dessen Ziel die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht ist. Beginnend mit der Vorschule erfahren die Kinder im Sinne einer Teilimmersion eine zweisprachige schulische Sozialisation. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich der Beitrag mit den Wechselbeziehungen zwischen dem Sprachkönnen in den beiden Sprachen und der mehr oder weniger erfolgreichen schulischen Entwicklung eines 'zweisprachigen' Kindes und skizziert ein Spracherwerbskonzept für die SESB. (ifs)

### 8.3. Europäische Länder

- Abuja, Gunther (1999): "Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika 'bilingualen' Lernens in Österreich." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 14 pp. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/abuja2.htm>.)
- Der vorliegende Beitrag soll einen Kurzüberblick zur Entwicklung des Einsatzes einer Fremdsprache als Arbeitssprache in österreichischen Schulen geben. Neben der Vorstellung der Konzeption und der wichtigsten Charakteristika des Arbeitssprachen-Unterrichts wird versucht, Problembereiche und Chancen dieses Konzeptes des 'bilingualen' Lernens aufzuzeigen. Dabei kommen Lehrerbildung und Fragen der Unterrichtsmaterialien ebenso zur Sprache wie Fragen zur zukünftigen Entwicklung dieses Ansatzes. (Original, adapt.)
- Andersen, Jan Espen (1997): "Bilingual education in secondary schools: learning and teaching non-language subjects through a foreign language." *Språk og språkundervisning* 30/3: 22-25.
- Der Autor beschreibt seine Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht in Norwegen und den damit verbundenen Problemen der Materialsuche und Unterrichtsgestaltung. Ferner berichtet er über einen von ihm besuchten Workshop zu diesem Thema in Luxemburg.
- Árkossy, Katalin (2009): "Integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch: Lehrerbildung für das Fach Geschichte in Ungarn." *Fremdsprache Deutsch* 40: 35-38.
- Hervorgerufen durch die starken Veränderungen innerhalb Europas und dem dadurch gewachsenen Bedarf an Sprachenkenntnissen werden in Ungarn in einem Zusatzstudiengang Lehrer für den deutschsprachigen Fachunterricht in Geschichte ausgebildet. Das Curriculum umfasst dabei Linguistik, Methodik-Didaktik und Sprachpraxis. Die Autorin stellt verschiedene Projekte vor, die im Rahmen der bilingualen Lehrerbildung stattgefunden haben.
- Baur, Rupprecht / Bäcker, Iris (1996): "Rußland auf dem Weg zur bilingualen Schule." *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5: 570-580.
- Baur, Rupprecht / Wenderott, Claus (1999): "Perspektiven bilingualen Lernens in Russland." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4(2): 16 S. (<http://dbs.schule.de/mirror/ejournal/baur2.htm>.)



Ein wesentliches Argument für die Entwicklung bilingualen Lehrens und Lernens ist, dass aufgrund der zunehmenden politischen und wirtschaftlichen Integration Europas die Kenntnis von Fremdsprachen – und zwar auf dem Niveau der Fähigkeit, über fachliche Inhalte zu kommunizieren – eine Schlüsselqualifikation wird bzw. schon ist. Dies gilt auch für die Staaten Osteuropas. Der Beitrag skizziert (auf dem Hintergrund der Erfahrungen in Deutschland), welche Elemente zur Etablierung bilingualen Lehrens und Lernens in Russland entwickelt werden müssten – in der Lehrerbildung an den Hochschulen, in der Unterrichtspraxis, im Bereich spezifischer Lehr- und Lernmaterialien für beide Ebenen. (Original)

Berthoud, Anne-Claude / Gajo, Laurent (1998): "Formation des enseignants et éducation bilingue en Suisse. Rapport national présenté au Conseil Européen des Langues." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67: 125-151.

Bierbaumer, Peter / Görög, Imelda / Rauch-Kovatschitsch, Christa (1996): *Öffentliche bilinguale Schule der 10-14jährigen*. Ein Modell. FWF Projekt, Juli 1992 – Juli 1994 (Forschungsbericht). Graz: Karl-Franzens Universität Graz, Institut für Anglistik.

Brohy, Claudine (1996): "Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse." (Paralleltitel:) Zweisprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen = Esperienze e progetti bilingui nelle scuole svizzere = Experiences et projets bilingues en las escuelas suizas. *APEPS*, 1 Vol., mehrere Zählungen.

Brohy, Claudine (2001): "Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland)". *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1: 38-49.

Brohy, Claudine (2004): "Mehrsprachige Schulen für ein mehrsprachiges Land: bilinguale Schulen in der Schweiz." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 31-45.

Inmitten von Nationalstaaten gelegen hat die offiziell viersprachige Schweiz mit ihren sieben Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern eine spezifische Sprachenpolitik, die natürlich in der Schulsprachenpolitik ihren Niederschlag findet. Dazu gehören seit langem der Fremdsprachenunterricht und bilinguale Schulen, die es in den verschiedensten Varianten gibt. Bilinguales Lernen wird in der föderalistischen Schweiz mit ihren 26 Kantonen sehr unterschiedlich umgesetzt. Dabei kommen alle gängigen Modelle mit ihren Variablen zum Tragen: früher und später Beginn, intensive und sehr partielle Immersion, obligatorische und fakultative Teilnahme. Zu den unterschiedlichen Ausgangssprachen kommen noch verschiedene Zielsprachen und ein harter Konkurrenzkampf zwischen den Landessprachen und Englisch. Als zusätzliche Elemente kommen die Herkunftssprachen der Migranten (20 Prozent der Wohnbevölkerung) und die deutschschweizer Diglossie, die vor allem der frankophonen Region Kopfzerbrechen bereitet. Langsam setzt sich die Auffassung durch, dass die bilingualen Modelle begleitet und evaluiert werden und dass die Lehrpersonen auf diese Unterrichtsart adäquat vorbereitet werden müssen. Forschungsergebnisse werden verfügbar, und Lehrkräfte werden allmählich auf diese Herausforderung vorbereitet, insbesondere an den neuen Pädagogischen Hochschulen und in Weiterbildungsveranstaltungen. Allgemein bleibt aber der Stellenwert dieses Ansatzes in der Schweizer Bildungslandschaft bescheiden. (Original, adapt.)

Brohy, Claudine (2006): "L'enseignement bilingue en Suisse. Ubi es, quo vadis?" *Babylonia* 2: 14-16.

Der Beitrag liefert einen Überblick über die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen, die an den zwei- und mehrsprachigen Unterricht in der Schweiz gestellt werden. Die Autorin stellt fest, dass der Immersionsunterricht eine effektive Unterrichtsmethode ist, allerdings blieben Immersionsklassen in Bezug auf die produktiven Fähig-

keiten (Lesen und Schreiben) im Vergleich zu monolingualen Klassen hinter den Erwartungen zurück. In diesem Zusammenhang spricht sich die Autorin dafür aus, die Unterschiede in den Funktionsweisen des bilingualen und des monolingualen Modells zu untersuchen. Abschließend fasst sie zusammen, welche Punkte bei der zukünftigen Entwicklung des Immersionsunterrichts in der Schweiz bedacht werden sollten. (ifs)

Bürgi, Heidi (2009): "Zweisprachiges Lernen an drei Gymnasien in der Schweiz: Ziele, Aufwand und Ertrag." In: Ditzte, Stephan-Alexander / Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt/M.: Lang. 187-201.

Die vorliegende Studie begleitete drei teilimmersive Pilotprojekte an drei verschiedenen Gymnasien in der Schweiz. Die drei Pilotprojekte orientierten sich an den staatlichen Vorgaben und wurden zum größten Teil durch die Lehrerschaft initiiert. Sie sind deshalb gute Beispiele für echte Schulentwicklung. Die Studie zeigt die Entwicklung der Projekte über einen Zeitraum von zwei bzw. drei Jahren auf, und dokumentiert unter anderem die Sprachbiographie der Lernenden, ihre Zufriedenheit mit dem Immersionslehrgang und den Aufwand, den die Schülerinnen und Schüler für das Projekt leisten. Außerdem wurde der Einfluss, den die Immersion auf den Spracherwerb der Lernenden hat, untersucht. Dazu wurde an jeder Schule auch eine Regelklasse (Kontrollgruppe) getestet. Erwartungsgemäß sind die Resultate der Immersionsschülerinnen und -schüler in den Englischtests besser als die ihrer Kolleginnen und Kollegen aus den Regelklassen. Es zeigte sich zudem, dass die Lernenden im Lehrgang mit dem größtmöglichen Immersionsanteil auch die größten Fortschritte in Englisch erzielten. (Verlag, adapt.)

Deutsch, Bettina (2009): "Die *sections européennes* in Frankreich – ein Weg zum intensiven Fremdsprachenlernen für alle?" *Französisch heute*, 40/ 1: 44-48.

Die Autorin stellt in ihrem Beitrag Ziele und Konzepte der *sections européennes* in Frankreich vor. Die Einrichtung dieser *sections* soll dazu dienen, das Fremdsprachenlernen zu intensivieren. Eine *section* beginnt i. d. R. in der *classe de quatrième* mit zwei Stunden zusätzlichem Sprachunterricht. Später, in der *classe de seconde* wird ein Sachfach in der jeweiligen Fremdsprache der Sektion (zwei Stunden wöchentlich) zusätzlich zu dem muttersprachlichen Unterricht in diesem Sachfach unterrichtet.

"L'enseignement bilingue. L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes: d'hier à aujourd'hui." [Dossier] *Résonances* (1998)/7: 36-41.

Contient: Rôle précurseur du Valais dans l'enseignement bilingue; De l'immersion précoce à l'immersion tardive; Organisation du travail en duo dans les communes valaisannes; Introduction de l'enseignement bilingue au degré secondaire et tertiaire; Gestion des langues en classe; Formation des enseignant[e]s et matériel didactique; L'évaluation et l'accompagnement scientifique; Regards vers les autres cantons romands et le Tessin; Modèles pédagogiques pour demain.

Elmiger, Daniel; Näf, Anton (2009): "Die zweisprachige Maturität : Ein vielversprechendes Experimentierfeld." *Babylonia* 2: 57-61.

Die sogenannte Zweisprachige Matura [Schweiz] erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Seit den Neunzigerjahren hat sich diese Art von Ausbildungsgang auf der Sekundarstufe zu einem vielversprechenden Experimentierfeld entwickelt. In dem Beitrag werden Forschungsergebnisse aus einer dreijährigen Longitudinalstudie an zwei Westschweizer Gymnasien anhand von neun Leitfragen kurz dargestellt. Es geht u. a. um die Frage, was man sich unter dem Begriff "zweisprachigem Unterricht" vorzustellen hat, welche Sprachkompetenzen mit einem bilingualen Lehrgang erreicht werden können, wie der Ausbildungsgang von Lehrpersonen und von den betroffenen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird, mit welchen Kosten er verbunden ist, welche Unterschiede beim

Sachfacherwerb festgestellt werden können und für welche Schüler/-innen sich ein zweisprachiger Lehrgang eignet. Für den Schweizer Kontext besonders interessant ist die letzte Frage, bei der es darum geht, welche Sprache für den bilingualen Ausbildungsgang gewählt werden soll. (Verlag, adapt.)

Geiger-Jaillet, Anemone (2004): "Didaktisch-methodische Grundprinzipien des bilingualen Unterrichts im Elsass." *Französisch heute* 35/2: 154-165.

Neben bildungspolitischen Hintergründen und Aspekten der Lehrerbildung werden insbesondere methodisch-didaktische Grundprinzipien bilingualen Unterrichts (deutsch/französisch) im Elsass besprochen. Hier geht es um sechs Prinzipien: *Früherwerb*, *pädagogische Kontinuität*, *Freiwilligkeit*, *'Ein Lehrer – eine Sprache'*, die *Gleichwertigkeit der Sprachen* und die *Instrumentalisierung der Sprachen*. (ifs)

Geiger-Jaillet, Anemone (2004): "Zweisprachiger Sachunterricht in einem einsprachigen Land- bilinguales Lehren und Lernen in Frankreich, Schwerpunkt Elsass." In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang. 47-60

Im Elsass werden Kinder der Vor- und Primarstufe seit über zehn Jahren je zur Hälfte in Deutsch und in Französisch unterrichtet: Es sind im Jahr 2003 über 12 000 Kinder aus drei verschiedenen Schultypen, den öffentlichen Schulen der *Education Nationale* einerseits, aus Privatschulen andererseits oder solchen, die von Elternvereinen getragen werden. Nun bieten die Sekundarschulen zwei- und dreisprachige Zweige an. Der Beitrag skizziert diese Entwicklung innerhalb der französischen Sprachenpolitik und gibt Einblicke in die Lehrer/innenaus- und -weiterbildung. (Original)

Geiger-Jaillet, Anemone / Morgen, Daniel (2007): "Bilinguale Ausbildungsgänge für das Lehramt im Elsass: Bilanz und Perspektiven." In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein: Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende* (Sprachenlernen Konkret!: Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 41-61.

Geiger-Jaillet, Anemone; Morgen, Daniel (2008): "La formation des enseignants en France: histoire, réalités et perspectives actuelles." *Französisch heute*, 39/4: 333-357.

In dem Beitrag wird die Entwicklung der Lehrerbildung in Frankreich seit 1920 vorgestellt. Der Beitrag gliedert sich in drei Teile: *A. L'évolution du système scolaire français et celle de la formation des maîtres*, *B. La formation aux langues et à l'enseignement bilingue* und *C. Le cadre de l'évolution actuelle*.

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

Im Oktober 2005 startete das Projekt CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*). Schnell wurde dabei deutlich, dass sich hinter diesem Oberbegriff z. T. sehr unterschiedliche Konzepte und Ansätze verbergen. Eine zentrale Frage ist, inwieweit sich die erprobten CLILiG-Konzepte und Methoden aus dem bilingualen Kontext auf den Unterricht in multilingualen Klassen in deutschsprachigen Ländern übertragen lassen. Analysiert man die Unterrichtssituation an österreichischen Schulen, könnte man diese als "CLILiG multilingual" bezeichnen, denn schließlich ist es für viele Schülerinnen und Schüler Schulalltag, dass der Fachunterricht in ihrer Zweit- oder sogar Drittsprache stattfindet. Trotzdem steht aber die Entwicklung eines entsprechenden Konzeptes noch aus. Daher schlagen die Autorinnen vor, die Lehrerbildung stärker auf die Anforderungen eines multilingualen Unterrichts auszurichten und ergänzend dazu entsprechende Lehrerfortbildungen anzubieten. Außerdem müssten geeignete Unterrichtsmaterialien entwickelt und die organisatorischen Rahmenbedingungen verbessert werden.

- Heindler, Dagmar / Abuja, Gunther (1996): "Formen zweisprachigen Lernens in Österreich." In: Fruhauf, Gianna et al. (Hrsg.): *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar (NL): Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs: 13-30.
- Hélot, Christine / Young, Andrea (2002): "Why and how should migrant languages be valued? Bilingualism and Language Education in French Schools." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5: 96-112.
- Hickey, Tina (2008): "L'éducation bilingue en Irlande: Passé, présent et futur." In: Hélot, Christine / Benert, Britta / Ehrhart, Sabine / Young, Andrea (Hrsg.): *Penser le bilinguisme autrement* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 34). Frankfurt/M.: Lang. 155-171.
- Hudlett, Albert (1998): "Mulhouse et la Regio sous le sceau de l'interculturalité." *Zielsprache Französisch* 30/4: 166-168.  
Geschildert wird, welche Aktivitäten in Mulhouse, dem Dreiländereck, durchgeführt werden, um die besondere Lage der Stadt in Bildung, Politik und Wirtschaft zu nutzen.
- Korpela, Helena (1998): "Finnische Immigrantenausbildung in Vantaa." *Interkulturell* 2-3: 127-143.  
Der Bericht über die Eingliederung von Migrantenkindern in Finnland (Vantaa) beschreibt, wie Russen, Somalier, Vietnamesen und Albaner im Kindergarten in spezifischen Gruppen ihre Sprache sprechen (und erweitern) können. Team-Teaching mit LehrerInnen der Erstsprache wird im Unterricht der finnischen Schule praktiziert.
- Lindemann, Beate (2009): "Möglichkeiten und Grenzen für deutschsprachigen Fachunterricht." *Fremdsprache Deutsch* 40: 14-18.  
In den letzten Jahren ist auch in Norwegen der Anteil der Deutschlernenden drastisch gesunken. Über den deutschsprachigen Fachunterricht soll das Interesse für die deutsche Sprache wieder verstärkt werden. In dem Beitrag werden die Voraussetzungen für das Gelingen von CLILiG-Projekten (*Content and Language Integrated Learning in German*) genannt und Beispiele für deutschsprachigen Fachunterricht in den verschiedenen Schulstufen von der Grundschule bis zu den berufsvorbereitenden Schulen aufgezeigt.
- Lipavc Oštir, Alja / Jazbec, Saša (2007): "Slowenien – CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs." *Frühes Deutsch* 16/11: 11-14.  
Nach einleitenden Bemerkungen zum Fremdsprachenunterricht in Slowenien und dem hohen Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen dort behandelt der Beitrag CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) in deutscher Sprache in den Kindergärten an der Grenze zu Österreich. Daraufhin wird auf CLIL in deutscher Sprache an der Grundschule eingegangen, wobei es in Slowenien allerdings nur eine einzige Grundschule gibt, die CLIL praktiziert. Abschließend wird festgehalten, dass der Deutschunterricht (wie der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen) in Slowenien zwar stark befürwortet wird, CLIL aber eher unerwünscht ist. Allerdings steht Slowenien aber auch erst am Beginn der Einführung von CLIL in den Kindergärten und Schulen.
- Lüdi, Georges (2007): "Gesamtprachenkonzepte und zweisprachige Ausbildungsmodelle in der (Nordwest-)Schweiz." In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein: Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende* (Sprachenlernen Konkret!: Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 73-81.
- Merkelbach, Christian (2001): *Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean. Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel*. Tramelan: ORP.
- Morgen, D. (1997): "The development programme for bilingual education in the 'Academie

de Strasbourg.'" (Paralleltitel:)"Le programme de développement de l'enseignement bilingue dans l'Académie de Strasbourg." In: *Les autoroutes eurorégionales des formations*. Maastricht: ARPEIJ: 107-109.

Increasingly, bilingual education is considered to be an original way of giving children access to linguistic skills similar to those of monolingual children. The language is no longer an end in itself, but an instrument providing communication and access to knowledge. In the 'Académie de Strasbourg', bilingual education has been bringing together French, the national language, and German, a regional language and the language of the nearest neighbour, since 1991.

Morgen, Daniel (2002): "L'enseignement bilingue en Alsace, une problématique spécifique." *Education et Sociétés plurilingues* 12: 77-90.

Morgen, Daniel (2008): "La parité des langues: un concept qui dérange?" *Babylonia* 3: 71-80.

Im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern wurde im September 2007 eine Evaluation veröffentlicht, deren Ergebnisse sich auf vier Jahre Beobachtung stützen. Während dieser Zeit (1999-2003) wurde das bilinguale Schulprojekt der Schule in Biel-Bözingen von C. Merkelbach durch soziolinguistische Erhebungen und pädagogische Tests evaluiert. Das Vorhaben schließt eine soziologische Umfrage ein, in der drei verschiedene Schüler- und Elterngruppen über ihre Sprachprofile befragt wurden. Der Bericht bietet einen Überblick über Aufbau und Weiterführung eines solchen Projekts und verweist auf Maßnahmen, die dazu beitragen können, eventuell auftretende Schwierigkeiten zu überwinden. Es wird deutlich, dass ein Immersionsprojekt im Hinblick auf die Aneignung einer zweiten Nationalsprache kulturelle Vorurteile überwinden helfen kann. (Verlag, adapt.)

Muller, Isabelle (1998): "'Sections européennes': bilingueller Bildungsgang in Frankreich." *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 51/5: 259.

In Deutschland ist erst vereinzelt naturwissenschaftlicher Unterricht in einer Fremdsprache zu beobachten. Es wird aber bereits diskutiert, ob dies eine sinnvolle Aufwertung des naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Profils der gymnasialen Bildung sein könnte. In Frankreich ist man diesbezüglich ein Stück weiter. Die Autorin berichtet über Erfahrungen der ersten sechs Jahre.

Osterkorn, Bernhard (2009): "Interdisziplinarität und CLIL: PASCH-Schulen in Westeuropa." *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft: 20-22.

Während das Goethe-Institut bisher hauptsächlich versucht, durch Lehrerfortbildung und Fortbildungen für Fortbilder multiplikatorisch in die Schullandschaft hineinzuwirken, ergibt sich mit PASCH nun die Möglichkeit, durch die unmittelbare Arbeit mit Schülergruppen in den Partnerschulen und durch die Vernetzung dieser Schulen untereinander eine Dynamik von neuer Qualität in Gang zu setzen. Beim Aufbau des PASCH-Netzwerkes im westeuropäischen Kontext kommt es in unserer Konzeption darauf an, die Partnerschulen in einen innovativen, methodisch-didaktischen Diskurs einzubinden und Expertise zu schaffen. (Verlag)

Pearson, Nigel (2007): "CILT in England – Vorsprung durch Deutsch." *Frühes Deutsch* 16/11: 15-18.

Nach einer kurzen Darstellung des Deutschunterrichts an Grundschulen in England, wo traditionell Spanisch und Französisch als Fremdsprachen im Primarbereich bevorzugt werden, stellt der Autor eine typische, etwa 20-minütige Deutschstunde in der Grundschule vor. Die Kinder lernen Deutsch im Zusammenhang mit verschiedenen Themen wie Familie, Farben, Tiere, Hobbys, Zahlen, Tage und Monate, Essen und Trinken, wobei die Devise des Unterrichts "Wenig, aber dafür häufig!" lautet.

Petit, Jean (1998): "Natürlicher Spracherwerb des Deutschen im französischen Schulwesen." *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 33: 76-137.

Ausgangspunkt der Darlegungen ist der natürliche Spracherwerb des Deutschen in den 1991 eingerichteten bilingualen Kindergärten und Grundschulen im Elsass. Der Verfasser schildert die auf lexikalischem, morphosyntaktischem und phonologischem Gebiet erzielten Ergebnisse und ist dabei bemüht, die bis jetzt wenig beachtete Einheitlichkeit der natürlichen Erwerbsstrategie ins rechte Licht zu rücken.

Rossell, Christine H. / Baker, Keith (1996): *Bilingual Education in Massachusetts. The Emperor Has No Clothes*. Boston, Mass.: Pioneer Institute.

Sailer, Elisabeth (2007): "Robinson, Robinson fährt in einem Luftballon. Fremdsprachenunterricht im Fach Kunsterziehung an einer ungarischen Grundschule." *Frühes Deutsch* 16/11: 56-57.

Schwob, Irène / Ducrey, François (2006): "L'enseignement bilingue dans des classes primaires en Valais romand." *Babylonia* 2: 41-46.

Simpson, Stuart (1998): "Bilinguale Schule Wien." *Grundschulunterricht* 45 (Beiheft Fremdsprachen): 49-50.

Świerczyńska, Elżbieta (2009): "Was wird hier eigentlich gelernt?: Beispiele für bilingualen Unterricht aus der Unterrichtspraxis." *Fremdsprache Deutsch* 40: 27-28.

Inzwischen gibt es im polnischen Schulwesen zahlreiche Beispiele für die Entwicklung von fächerübergreifenden Kompetenzen. Ausgehend vom Fach Deutsch als Fremdsprache stellt die Autorin Aufgaben und Texte aus polnischen Lehrwerken vor.

## **Autorinnen und Autoren**

**Bach**, Prof. Dr. Gerhard  
Universität Bremen, FB 10, Postfach 330440, 28334 Bremen  
gbach@uni-bremen.de

**Biederstädt**, Wolfgang  
Eichendorff-Realschule, Dechenstraße 1, 50825 Köln  
biederstaedt.eichendorff@netcologne.de

**Breidbach**, Prof. Dr. Stephan  
Humboldt Universität Berlin, Phil. Fak. II, Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
stephan.breidbach@staff.hu-berlin.de

**Butzkamm**, Prof. Dr. Wolfgang  
Meischenfeld 74, 52076 Aachen-Kornelimünster  
info@fremdsprachendidaktik.de

**Lütge**, Prof. Dr. Christiane  
Universität Mainz, Department of English and Linguistics – Fachdidaktik  
Jakob-Welder-Weg 18, 55099 Mainz  
luetge@uni-mainz.de

**Niemeier**, Prof. Dr. Susanne  
Universität Koblenz, FB 2, Postfach 201602, 56070 Koblenz  
niemeier@uni-koblenz.de

**Osterhage**, Sven  
Hermann-Böse Gymnasium Bremen, Hermann-Böse-Straße 1-9, 28209 Bremen  
sven.osterhage@web.de

**Prüfer**, Katharina  
Universität Bremen, FB 10, Postfach 330440, 28334 Bremen  
kpruefer@uni-bremen.de

**Rautenhaus**, Prof. Dr. Heike  
Westfalenweg 8, 26209 Hatten  
heike.rautenhaus@arcor.de

**Thürmann**, Dr. Eike  
Landesinstitut für Schule / Qualitätsagentur, Paradieser Weg 64, 59494 Soest  
Eike.Thuermann@mail.lfs.nrw.de

**Vollmer**, Prof. Dr. Helmut  
Universität Osnabrück, FB 7, Postfach 4469, 49034 Osnabrück  
hvollmer@uni-osnabrueck.de

**Wolff**, Prof. Dr. Dieter  
BUGH Wuppertal, FB 4, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal  
wolff.dieter@t-online.de

## Kolloquium Fremdsprachenunterricht

Herausgegeben von Gerhard Bach, Daniela Caspari, Volker Raddatz,  
Nicola Würffel und Wolfgang Zydati

Die Erforschung von Fremdsprachenunterricht bedeutet, der Interdependenz der beteiligten Forschungsfelder, Forschungsmethoden, Wissenschaftsbereiche und Praxisdimensionen Rechnung zu tragen. KFU publiziert Tagungsdokumentationen sowie einschlägige Monographien, Dissertationen und Habilitationsschriften aus folgenden fremdsprachendidaktischen Forschungsgebieten: Mehrsprachigkeitsforschung, Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, Fremdsprachendidaktiken aller Schulsprachen, interkulturelle Pädagogik, Multiliteralitätsforschung, bilingualer Unterricht, computergestütztes Fremdsprachenlernen und angewandte Sprachwissenschaften.

Publikationsanfragen richten Sie bitte an den geschäftsführenden Herausgeber, Prof. Dr. Gerhard Bach (gbach@uni-bremen.de). Gerne berät das Herausgeberteam interessierte Autor/innen bei Forschungsprojekten.

- Band 1 Volker Raddatz / Michael Wendt (Hrsg.): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht – Schrift, Film, Video. Kolloquium zur Ehren von Bertolt Brandt (Verlag Dr. Kovac 1997).
- Band 2 Gabriele Blell / Wilfried Gienow (Hrsg.): Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht (Verlag Dr. Kovac 1998).
- Band 3 Renate Fery / Volker Raddatz (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. 2000.
- Band 4 Gisèle Holtzer / Michael Wendt (ds.): Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagrire. 2000.
- Band 5 Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. 2010.
- Band 6 Michael Wendt (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. 2000.
- Band 7 Dagmar Abendroth-Timmer / Stephan Breidbach (Hrsg.): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. 2000.
- Band 8 Wolfgang Zydati: Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenförderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich. Unter Mitarbeit von Viola Vockrodt-Scholz. 2002.
- Band 9 Wilma Melde / Volker Raddatz (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 1. Offene Formen und Frühbeginn. 2002.
- Band 10 Gerhard Bach / Britta Viebrock (Hrsg.): Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm. 2002.
- Band 11 Hannelore Küppers / Marc Souchon (Eds.): Appropriation des Langues au Centre de la Recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand. 2002.
- Band 12 Helene Decke-Cornill / Maike Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. 2002.
- Band 13 Nikola Mayer: Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrern. 2002.
- Band 14 Brigitte Krück / Christiane Loeser (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen. 2002.
- Band 15 Johannes Eckerth / Michael Wendt (Hrsg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. 2003.
- Band 16 Dagmar Abendroth-Timmer / Britta Viebrock / Michael Wendt (Hrsg.): Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Gerhard Bach zum 60. Geburtstag. 2003.



- Band 17 Petra Bosenius / Jürgen Donnerstag (Hrsg.): Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. 2004.
- Band 18 Mercedes Díez / Raquel Fernández / Ana Halbach (eds.): Debate en torno a las estrategias de aprendizaje. Debating Learning Strategies. 2004.
- Band 19 Adelheid Schumann (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. 2005.
- Band 20 Christine Penman (ed.): Holistic Approaches to Language Learning. 2005.
- Band 21 Steffi Morkötter: *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit. 2005.
- Band 22 Wolfgang Zydatiß: Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. 2005.
- Band 23 Gerhard Bach / Gisèle Holtzer (éds.): Pourquoi apprendre des langues? Orientations pragmatiques et pédagogiques. 2006.
- Band 24 Andreas Grünewald: Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht. 2006.
- Band 25 Christiane Fäcke: Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen. 2006.
- Band 26 Laurence Jeannot: Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Stratégies et compétence d'apprentissage dans des dispositifs mixtes en France et en Allemagne. 2006.
- Band 27 Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. 2007.
- Band 28 Jean E. Conacher / Helen Kelly-Holmes (eds.): New Learning Environments for Language Learning. Moving beyond the classroom? 2007.
- Band 29 Daniela Caspari / Wolfgang Hallet / Anke Wegner / Wolfgang Zydatiß (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. 2., durchgesehene Auflage. 2009.
- Band 30 Sabine Doff / Torben Schmidt (Hrsg.): Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. 2007.
- Band 31 Daniela Elsner / Lutz Küster / Britta Viebrock (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. 2007.
- Band 32 Adelheid Schumann / Lieselotte Steinbrügge (Hrsg.): Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. 2008.
- Band 33 Dagmar Abendroth-Timmer: Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen. 2007.
- Band 34 Christine Hélot / Britta Benert / Sabine Ehrhart / Andrea Young (éds.): Penser le bilinguisme autrement. 2008.
- Band 35 Christiane Fäcke (Hrsg.): Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension. 2009.
- Band 36 Dagmar Abendroth-Timmer, Daniela Elsner, Christiane Lütge, Britta Viebrock (Hrsg.): Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. 2009.
- Band 37 Karin Aguado / Karen Schramm / Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. 2010.
- Band 38 Bernd Tesch: Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptuelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). 2010.

Stephan-Alexander Ditze / Ana Halbach (Hrsg.)

## **Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität**

Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2009.  
229 S., 19 Abb., 21 Tab.

Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht.

Herausgegeben von Gerhard Bach, Stephan Breidbach und Dieter Wolff. Bd. 9  
ISBN 978-3-631-59036-2 · geb. € 39.80\*

Forschung im Bereich des bilingualen Sachfachunterrichts ist dem Stadium des reinen Erfahrungsberichtes entwachsen und stellt sich immer weiter gefasste, grundlegende Fragen. Die in diesem Band gesammelten Beiträge von Forschern aus verschiedenen Ländern sind ein gutes Beispiel hierfür. Es geht bei ihren Arbeiten um den Vergleich der Lernergebnisse im monolingualen und bilingualen Unterricht, die Verbindung von Kognition und Sprache, verschiedene Modelle bilingualen Unterrichts und um Multiliteralität. Verschiedene Ansätze und bilinguale Projekte werden so nicht nur beschrieben, sondern auch von innen beleuchtet.

*Aus dem Inhalt:* Bilingualer Unterricht · Multiliteralität · Verbindung von Kognition und Sprache · Mehrwert des bilingualen Unterrichts · Evaluation des Sprachniveaus von bilingual unterrichteten Schülern · Modelle bilingualen Unterrichts



Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien  
Auslieferung: Verlag Peter Lang AG  
Moosstr. 1, CH-2542 Pieterlen  
Telefax 0041 (0)32/3761727

\*inklusive der in Deutschland gültigen Mehrwertsteuer  
Preisänderungen vorbehalten

Homepage <http://www.peterlang.de>