

Bärbel Diehr / Lars Schmelter (Hrsg.)

## Bilingualen Unterricht weiterdenken

Programme, Positionen, Perspektiven



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

## Vorwort

Der Bilinguale Unterricht (BU) hat sich in Deutschland nicht nur als beliebtes Wahlfach etabliert, sondern entwickelt sich derzeit zu einem Regelangebot. Als eines der Anzeichen für diesen Statuswandel kann die Maxime „Bilingual für alle“ gelten. Sie resümiert die inzwischen weit verbreitete Auffassung, dass bilingualer Unterricht in allen Schulformen und nicht nur an Gymnasien stattfinden sollte. „Bilingual für alle“ lässt sich jedoch nur realisieren, wenn mehr qualifizierte Lehrpersonen zur Verfügung stehen, die dieses Unterrichtsangebot in der Praxis umsetzen können. Auf den gestiegenen Bedarf an spezifischer Lehrerbildung und Fortbildung reagierte die Bergische Universität Wuppertal u.a. mit der DGFF-Regional Konferenz „Bilinguales Lehren und Lernen“ (2010) sowie der geplanten Einführung eines spezifischen Masterstudiengangs „Master of Education Bilingualer Unterricht“. Die Tatsache, dass Lehramtsstudierende im Regelfall die Lehrbefähigung für zwei Fächer erwerben, schafft vorteilhafte Bedingungen für die Ausbildung zu bilingualen Lehrkräften.

Wie die 2010er Konferenz sowie aktuelle Kongresse und Publikationen zeigen, wird die sachfachliche Kompetenz in Theorie, Forschung und Praxis jedoch noch nicht im wünschenswerten Ausmaß berücksichtigt. Die europäische Diskussion um *Content and Language Integrated Learning* wird aus unserer Sicht vom Thema der fremdsprachlichen Kompetenz dominiert. Das schlägt sich etwa in den methodischen Vorschlägen nieder, die sich oft nicht von den existierenden fremdsprachendidaktischen Zugriffsweisen abheben. Zudem findet BU nach unserem Eindruck in der Regel nach dem Prinzip der Fremdsprache als Arbeitssprache und unter dem Einfluss des Vehikularmodells statt. Die Rolle der schulischen Erstsprache sowie der Aufbau fachlicher Literalität in zwei Sprachen finden noch zu wenig Berücksichtigung.

Angesichts zahlreicher offener Fragen haben wir Kolleginnen und Kollegen aus Forschung, Ausbildung und Schule gebeten, ihre Einschätzungen und Vorschläge zu den derzeitigen Herausforderungen des BU darzulegen. Wir halten eine konzeptuelle Klärung sowie eine Weiterentwicklung des BU und nicht zuletzt der darauf bezogenen Lehrerbildung für notwendig. Dazu soll unser Band einen Diskussionsbeitrag leisten. Wir gehen davon aus, dass eine einzige integrative

Didaktik, wie sie seit vielen Jahren postuliert wird, aufgrund der Unterschiedlichkeit der einzelnen Fächer nicht realisierbar ist. Hingegen halten wir die Entwicklung einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Lehrens und Lernens in einer jeweils fachspezifischen Ausprägung bei intensivem interdisziplinärem Austausch für möglich und erstrebenswert. Das Wesen dieser Didaktiken wird maßgeblich von der Trias „Fach – Erstsprache – Fremdsprache“ bestimmt. Diese Trias wird in Wissenschaft und Praxis höchst unterschiedlich gesehen, bewertet und umgesetzt. Deshalb lädt unserer Band zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, Positionen und Programmen ein. Es ist unsere erklärte Absicht, dass hier auch kontroverse Standpunkte vertreten werden, denn durch die bewusste Kenntnisnahme verschiedener Auffassungen und ihrer Begründungen können Positionen klar konturiert, aber auch modifiziert und aufeinander bezogen werden. Nach unserem Verständnis von interdisziplinärer Zusammenarbeit gehören diese Bemühungen zur gemeinsamen Weiterentwicklung des BU hinzu. Die Fremdsprachendidaktiken können dabei koordinierende und integrierende Aufgaben übernehmen sowie fächerübergreifende Prinzipien entfalten und erforschen, da sie mit allen bilingual unterrichteten Fächern Berührungspunkte aufweisen. Sie können die Didaktiken der anderen Fächer vor allem bei der Integration der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten in die jeweiligen fachlichen Kompetenzmodelle unterstützen.

Gut die Hälfte der Beiträge dieses Bandes stammt von Vertretern bilingual unterrichteter Fächer, die andere Hälfte von Fremdsprachendidaktikern und Praktikern des bilingualen Unterrichts. Vertreten sind die Fächer Biologie, Chemie, Erdkunde/Geographie, Geschichte, Kunst, Mathematik und Wirtschaftswissenschaften, die mehrheitlich aus zwei Perspektiven betrachtet werden, sowie die Sprachen Englisch und Französisch. Zusammengefasst nehmen die Beiträge terminologische, konzeptuelle und typologische Fragen des BU in den Blick, bilanzieren die Entwicklung des BU und die Forschungsergebnisse aus der Perspektive einzelner Fachdidaktiken und beschäftigen sich mit Fragen der Lehrerbildung. Im Mittelpunkt steht in der Regel die Entwicklung der fachlichen Kompetenz, die sich im Zusammenspiel von Instruktionssprache Deutsch, Fremdsprache und Fachsprache(n) vollzieht.

Der fächerübergreifende Beitrag von **Bärbel Diehr** greift allgemeine Fragen des bilingualen Lernens und Lehrens auf. Diehr setzt an der Bezeichnung des BU an und plädiert für eine terminologische Präzisierung und Differenzierung. Es werden typologische und programmatische Überlegungen zur Diskussion gestellt, die den Blick dafür öffnen, dass die verschiedenen Fächer – zumindest in Teilen – unterschiedliche Modelle bilingualer Kompetenz benötigen, da die Rolle der Sprache

von Fach zu Fach und von einer Organisationsform zur anderen variiert. Vor allem in dem Bemühen um ein Einbeziehen der Schulsprache in die Konzepte bilingualen Lehrens und Lernens sieht Diehr Chancen zur Zusammenarbeit zwischen den Didaktiken der Sprachen und der Sachfächer sowie zu interdisziplinären Vorhaben. Eine konzeptuelle Umorientierung des BU hin zu einem genuin zweisprachigen Lernangebot im Rahmen einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit erfordert eine Weiterentwicklung der Fachdidaktiken sowie vermehrte interdisziplinäre Forschungstätigkeit zu den Themen der parallelen Konzeptbildung und Entwicklung von Diskurskompetenz in zwei Sprachen.

Der Beitrag von **Lars Schmelter** geht der spezifischen Sprachlichkeit des Fachs Geschichte nach, die über die grundsätzliche sprachliche Vermitteltheit des Lernens im mono- und im bilingualen Unterricht hinausgeht. Ausgehend von Positionen der Geschichtswissenschaft und -didaktik zeigt Schmelter auf, dass das Fach Geschichte kaum nicht-sprachliche Elemente enthält. Anders als in Fächern wie der Biologie, der Chemie oder der Kunst, in denen durch Anschauung, Beobachtung etc. Konzepte gebildet werden könnten, die man sich als nicht-sprachlich vorstellen könne, seien historisches Denken und Sprache so eng miteinander verwoben, dass eine Trennung z. B. zur Lernerleichterung im bilingualen Unterricht nicht möglich sei. Schmelter sieht daher die Notwendigkeit einer fachspezifischen Didaktik für den bilingualen Geschichtsunterricht. Nur sie könne den sprachlichen Besonderheiten des in zwei Sprachen erteilten Geschichtsunterrichts gerecht werden. Bei der Entwicklung einer bilingualen Geschichtsdidaktik könnten die Sprachdidaktiken wichtige Anregungen geben, zumal die Geschichtsdidaktik die Sprachlichkeit des eigenen Faches und die Vermittlung historischer Kommunikationskompetenz erst in jüngster Zeit als Herausforderung für den Geschichtsunterricht entdeckt habe.

Ebenfalls aus der geschichtsdidaktischen Perspektive fragt **Peter Geiss** in seinem Beitrag nach dem spezifischen Potenzial des bilingualen Unterrichts. In der Ausrichtung an den Prinzipien der Multiperspektivität und Interkulturalität unterscheidet sich BU nicht grundsätzlich vom muttersprachlichen Unterricht. Einen spezifischen Vorteil des bilingualen Geschichtsunterrichts sieht Geiss jedoch darin, dass Lernsituationen, die zum Vergleichen auffordern, nicht erst durch die Lehrperson geschaffen werden müssen. Lernende werden von sich aus auf semantische Differenzen in der Fachterminologie aufmerksam. Sie werden mit unterschiedlichen geschichtskulturellen Mustern der Vergangenheitsdeutung konfrontiert und erhalten dadurch Lerngelegenheiten, in denen sie Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Geiss empfiehlt den Einsatz erschließender Begleitmaterialien, um eine sprachliche Überforderung zu vermeiden, da diese das fachliche Lernpotenzial schmälern könnte.

Wie das konzertierte Zusammenspiel von Fremdsprache und Schulsprache fachdidaktisch fundiert, organisatorisch strukturiert und methodisch durchgeführt werden kann, zeigt der Beitrag von **Mark Böing** und **Paul Palmen** am Beispiel des bilingual deutsch-französischen Geographieunterrichts auf. Die Autoren weisen darauf hin, dass bilingualer Geographieunterricht schwieriger zu organisieren und zu erteilen ist als monolingualer: Er stellt quantitativ höhere Anforderungen durch den Bezug auf die Wissenschaftspropädeutik zweier Unterrichtsfächer sowie höhere qualitative Anforderungen, da eine permanente Reflexion über die jeweiligen Anteile der beiden beteiligten Sprachen am Erkenntnisgewinn notwendig ist. Der Beitrag enthält drei exemplarische Begründungen der Sprachenwahl in verschiedenen Jahrgangsstufen und macht anschauliche Vorschläge zur methodischen Umsetzung der Zweisprachigkeit.

Auch **Lena Heine** setzt sich in ihrem Beitrag mit dem bilingualen Sachfach Erdkunde auseinander. Ihr Hauptanliegen ist es, auf die fremdsprachlichen Anforderungen dieses Sachfachs hinzuweisen. Im Unterschied zur Position von Böing und Palmen sind Heines Ausführungen auf einen Unterricht ausgerichtet, in dem die Fremdsprache die Rolle der Arbeitssprache einnimmt. Den Ausgangspunkt bildet die Auffassung, dass sich sachfachspezifische Kompetenz und Handlungsfähigkeit ganz wesentlich in angemessenen fremdsprachlichen Sprachhandlungen manifestieren. Die Bedeutung der fachspezifischen Diskursnormen wird theoretisch erörtert und praktisch mithilfe von möglichen Aufgabenformaten aus dem Erdkundekontext illustriert. Da zukünftige Lehrkräfte selbst bei einer Doppel-Fakultas im Sprach- und im Sachfach auf die Vermittlung des Fachhabitus in Verbindung mit fremdsprachiger Diskurskompetenz unzureichend vorbereitet sind, sieht Heine hier Entwicklungsbedarf für die Lehrerbildung.

Das Fach Kunst zählt zwar nicht zu den häufig bilingual angebotenen Fächern, **Jutta Rymarczyk** zeigt jedoch in ihrem Beitrag auf, dass gerade die kunstspezifischen Medien dem fremdsprachlichen Lernen eine reiche Lernumgebung bieten, wodurch die fremdsprachlichen Hürden reduziert werden können. Rymarczyk arbeitet in einem historischen Abriss die unterschiedlichen Rollen der Erstsprache im bilingualen Sachfachunterricht der letzten 25 Jahre heraus und geht der Frage nach der Funktion der Erstsprache im Kunstunterricht nach. Dazu stellt sie ein Datenkorpus aus *code-switches* enthaltenden Unterrichtsdiskurspassagen vor, analysiert die Funktionen des *code-switching* und kommt zu dem Schluss, dass bilingualer Sachfachunterricht in reichen Lernumgebungen die Lernenden zu einem Sprechverhalten führen kann, das den Namen „bilingual“ zu Recht trägt. Sie hält jedoch den unterrichtlichen Einsatz der Schulsprache für die Lernenden für optional und rät von einer Durchmischung der Sprachen zur Lernerleichterung

im Sinne von *scaffolding* ab, da Lernende, deren Erstsprache nicht die Schulsprache ist, von diesen Sprachwechseln benachteiligt würden.

Dem bilingualen Potenzial des Faches Mathematik wendet sich **Katrin Rolka** zu. Sie verweist auf die Anschaulichkeit mathematischer Inhalte sowie das sprachliche und interkulturelle Potenzial des Mathematikunterrichts und stellt Vermutungen über Möglichkeiten zum Ausgleich von Geschlechterdifferenzen an. Mit ihrem Beitrag verfolgt sie zudem das Anliegen, eingeschränkte Weltbilder über das Fach Mathematik zu verändern, denn hierin sieht Rolka eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von bilinguaalem Mathematikunterricht.

Für den bilingualen Biologieunterricht stellen **Simon Leykum, Thomas Heinze & Harald Gropengießer** eine Interviewstudie zu Zielen und Einstellungen zur Unterrichtssprache vor, die mit Studierenden und Lehrkräften durchgeführt wurde. Die große Spanne und Varianz der Äußerungen macht ihrer Meinung nach deutlich, wie notwendig eine Verständigung über die Ziele und Unterrichtssprache des bilingualen Biologieunterrichts ist. Sie stellen zudem Überlegungen an, wie der englischsprachige Biologieunterricht zeitlich entlastet werden könnte, damit Lernende Bedeutungen tatsächlich planvoll bilingual aushandeln und vertiefend konstruieren können.

Der Beitrag von **Janine Laupenmühlen** ist der Frage nach der Konzeptbildung in zwei Sprachen gewidmet und bezieht sich ebenfalls auf den bilingualen Biologieunterricht. Laupenmühlen gibt zunächst einen Überblick über die große Spannweite der curricularen Vorgaben zur Verwendung zweier Sprachen sowie einen Einblick in Lehrermeinungen zum Spracheneinsatz im bilingualen Biologieunterricht. Anschließend stellt sie verschiedene Erklärungsansätze zur Konzeptbildung vor und problematisiert ihre Implikationen für die Nutzung von zwei Sprachen im Fach Biologie. Der Beitrag schließt mit einem Hinweis auf Desiderata der Forschung, die ihren Ausgangspunkt im bilingualen Biologieunterricht haben, aber über ihn hinausweisen und für die bilinguale Konzeptbildung in anderen Fächern Relevanz besitzen.

**Claudia Bohrmann-Linde** hält das Fach Chemie für bestens geeignet, einen Platz im Kanon der bilingual unterrichteten Sachfächer einzunehmen. Ihre Argumentation beruht zum einen auf der Handlungsorientierung der experimentellen Naturwissenschaft Chemie, zum anderen auf der Rolle des Englischen als *lingua franca* der Wissenschaften und die sich hier bietende Möglichkeit des interkulturellen Lernens. Als Bildungsziel geht sie von der *scientific/chemical literacy* aus. Bohrmann-Linde plädiert für ein integratives Konzept, demzufolge die Fremdsprache und die chemischen Fachinhalte mehr oder minder gleichzeitig

vermittelt und aufgenommen werden. Sie hält zudem ein Umdenken für erforderlich, das verstärkt die Sprachlichkeit des Chemieunterrichts berücksichtigt. Ihrer Auffassung nach ist ein Schulterschluss zwischen Fremdsprachen- und Sachfachdidaktik sehr gut möglich.

Das Fach Chemie steht auch im Mittelpunkt des Beitrags von **Andreas Bonnet**, der daran erinnert, dass bilingualer Chemieunterricht nicht nur aus der Fremdsprachendidaktik heraus, sondern auch mit sachfachdidaktischer Perspektive empirisch beforscht wurde. Er versteht BU als eine Form von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) und strebt eine forschungsgestützte Charakterisierung der Rahmenbedingungen von erfolgreichem BU in der Domäne Chemie an. Bonnet hält eine größere Verbreitung des fremdsprachlich unterrichteten Sachfachs Chemie nicht nur für möglich, sondern im Hinblick auf dessen allgemein bildendes Potenzial für sehr wünschenswert. Eine solche Verbreitung würde zudem wichtige Beiträge zu einer integrativen CLIL-Didaktik liefern, in der das Fach Chemie als „Motor der Integration“ wirksam werden kann.

Zwei praxisorientierte Beiträge wenden sich dem Berufskolleg zu, einer Schulform, die in den Publikationen und Forschungsaktivitäten zum BU eher selten in den Blick genommen wird. Beide Beiträge liefern Argumente für bilinguales Lernen in Fächern mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung. **Heidrun Peters** skizziert die Rahmenbedingungen des bilingualen Volkswirtschaftslehre-Unterrichts an kaufmännischen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Auf der Grundlage ihrer langjährigen Unterrichtserfahrung in vollzeitschulischen Bildungsgängen erörtert sie Argumente für einen bilingualen Unterricht, der fachliche Inhalte, fremdsprachliche Anforderungen und schulsprachliche Anteile in sich vereint. Speziell für den bilingualen Volkswirtschaftslehre-Unterricht führt sie Qualitätsmerkmale aus, die Wertepluralismus, Mehrdimensionalität, Multiperspektivität und Kontroversität des Unterrichts sicherstellen sollen.

**Frank Diehr** erläutert zunächst die Grundsätze der Lernfelddidaktik, die das Lernen im dualen System der Berufsschule in Nordrhein-Westfalen charakterisiert, die jedoch im allgemeinbildenden Schulwesen noch nicht umgesetzt wird und weniger bekannt sein dürfte. Für die Wirtschaftslehre zeigt er auf, wie bilinguales Lernen in einen Unterricht integriert werden kann, der sich an beruflichen Handlungssituationen ausrichtet, in denen das Verhältnis der Sprachen und der sachfachlichen Bestandteile jeweils neu und funktional bestimmt werden muss. Da Lernfelder als thematische Einheiten an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen ausgerichtet werden, stehen dadurch Lerngelegenheiten zur Verfügung, in denen sich bilinguales Arbeiten stimmig und geradezu notwendig ergibt, wie F. Diehr an einem Beispiel aus dem Themenfeld Außenhandel aufzeigt.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen kennzeichnen zwei klar hervortretende Gemeinsamkeiten die hier vertretenen Beiträge und machen den Tenor des Bandes aus: Der empirische Nachweis des fachlichen Mehrwerts des BU mag schwer zu erbringen sein und deshalb noch ausstehen; die Autorinnen und Autoren halten BU dennoch für ein wertvolles und aussichtsreiches Bildungsangebot, weil es Mehrperspektivität in fachlicher und kultureller Hinsicht in besonderem Maße fördert und fordert. Die Auffassungen zur Integration der Schulsprache und zum Zusammenspiel von Schul- und Fremdsprache mögen zwar divergieren; alle Autorinnen und Autoren sehen jedoch in der intensivierten Sprachlichkeit des BU die Chance, das Bewusstsein der Lernenden für die Bedeutung der Qualität sprachlichen Ausdrucks zu schärfen und ihre Literalität zu steigern.

Allen Autorinnen und Autoren gebührt Dank und Anerkennung für die Auseinandersetzung mit der sperrigen Trias „Fach – Erstsprache – Fremdsprache“. Wir sind überzeugt, dass ihre Beiträge zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens beitragen und der Diskussion um die Fachliteralität und um die doppelt-fokussierte Sprachhaltigkeit neue Impulse geben. Unser Dank gilt insbesondere auch Janine Laupenmühlen für ihre Mitarbeit in der Endredaktion. Sollten trotz größter Sorgfalt noch Fehler in diesem Band enthalten sein, sind sie ausschließlich den Herausgebern anzulasten.

Bärbel Diehr und Lars Schmelter

Wuppertal, im Juni 2012