

# INQUIRIES IN LANGUAGE LEARNING

Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik

Edited by / Herausgegeben von Christiane Bongartz / Jutta Rymarczyk

7

Bärbel Diehr / Lars Schmelter (Hrsg.)

## Bilingualen Unterricht weiterdenken

Programme, Positionen, Perspektiven



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bilingualen Unterricht weiterdenken

# INQUIRIES IN LANGUAGE LEARNING

Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik

Edited by / Herausgegeben von Christiane Bongartz / Jutta Rymarczyk

Vol. / Band 7



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Bärbel Diehr / Lars Schmelter (Hrsg.)

# Bilingualen Unterricht weiterdenken

Programme, Positionen, Perspektiven



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

## **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.

Umschlaggestaltung:  
Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem,  
säurefreiem Papier.

ISSN 1868-386X  
ISBN 978-3-631-61667-3

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2012  
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

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

Bärbel Diehr

## ***What's in a name?* Terminologische, typologische und programmatische Überlegungen zum Verhältnis der Sprachen im Bilingualen Unterricht**

### **1. Einleitung**

Wer einen Blick in die Handbücher der Fremdsprachendidaktik wirft, gewinnt einen Eindruck von der Vielfalt der Lehr-, Lern- und Unterrichtsformen, die unter dem Begriff des Bilingualen Unterrichts (im Folgenden BU) firmieren: z. B. bilinguale Züge, bilinguale Module, bifokaler Unterricht, Immersion, immersiv-reflexives Lernen, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), Fremdsprache als Arbeitssprache. Bereits 1999 wies Ingeborg Christ darauf hin, dass die drei von ihr identifizierten Formen bilingualen Lehrens und Lernens (Züge, Unterrichtsfächer, Kurzformen) einen je spezifischen Beitrag zur Mehrsprachigkeit in Europa leisten (vgl. Christ, I. 1999: 10). Für die Schullandschaft in Deutschland hat die Diversifizierung bilingualer Angebote viele Vorteile mit sich gebracht. So schafft eine Auswahlmöglichkeit zwischen bilingualen Zügen und bilingualen Modulen größere Flexibilität für die Lernenden wie für die Schulen. Zudem eröffnet sie Spielräume für den Einbezug verschiedener Fremdsprachen und nicht-sprachlicher Fächer. Mit zeitlich begrenzten Angeboten können außerdem Schülergruppen erreicht werden, die sich als wenig erfolgreiche Fremdsprachenlerner erleben und für die eine flexible Wahlmöglichkeit das Risiko der Überforderung minimiert (für eine ausführliche Diskussion des bilingualen Modulunterrichts vgl. z. B. Abendroth-Timmer 2007 und 2010). Für den Erhalt dieser organisatorischen Vielfalt spricht, dass Schülerinnen, Schüler und Eltern eine begründete, für sie passende Wahl treffen können. Die Wahlmöglichkeit muss durch eindeutige Rahmenvorgaben und Informationen zum Umfang, zur Dauer, zur Anschlussfähigkeit des jeweiligen Angebots abgesichert werden.

Bezüglich der im BU verwendeten Sprachen ist es schwieriger, eindeutige Angaben zu machen. Es kommt u. a. auf den Schulstandort, die Ausbildung und die Haltung der Lehrperson, die Zusammensetzung der Lerngruppe, die Verfügbarkeit von zweisprachigen Materialien an, ob ausschließlich die Fremdsprache benutzt wird oder ob und, wenn ja, in welchem Umfang und in welcher Funktion die Schulsprache Deutsch einbezogen und eingefordert wird. Die Frage, was ‚bilingual‘ im Angebot der einzelnen Schule bedeutet, ist nicht selbsterklärend.

Über die Schulpraxis hinaus erschwert die terminologische Unschärfe aber auch den bildungspolitischen und forschungsorientierten Diskurs. Der vorliegende Beitrag plädiert für eine terminologische Präzisierung und stellt typologische und programmatische Überlegungen zur Diskussion, die für die Weiterentwicklung des BU und die Konzeption der bilingualen Lehrerbildung bedeutsam sind.

## 2. Problemaufriss: Wenn ‚bilingual‘ nicht ‚zweisprachig‘ heißt

Sowohl das Verhältnis zwischen dem fachlichen und dem fremdsprachlichen Lernen im BU als auch die Beziehung zwischen den Didaktiken der Fremdsprachen und der nicht-sprachlichen Fächer sind in der Vergangenheit ausführlich diskutiert worden. Das Zusammenspiel der beiden Sprachen, Fremdsprache und Schulsprache, wird erstaunlicherweise in deutlich geringerem Maße thematisiert. Stattdessen wird in den einführenden Abschnitten und Kapiteln zu zahlreichen Publikationen zum BU im deutschen Bildungswesen knapp darauf verwiesen, dass ‚bilingual‘ eben nicht ‚zweisprachig‘ heißt, sondern einen Unterricht bezeichnet, der weitgehend einsprachig in der Fremdsprache geführt wird. Das folgende Zitat steht hier exemplarisch für zahlreiche ähnlich lautende Bemerkungen: „Der Begriff Bilingualer Unterricht ist irreführend, weil dieser Unterricht in der Regel nicht zweisprachig durchgeführt wird, sondern die Fremdsprache Arbeitssprache ist“ (Decke-Cornill & Küster 2010: 134).

Befragungen unter Lehrenden zeigen, dass Unsicherheiten im Umgang mit der Schulsprache bzw. den unterschiedlichen Konzepten von BU verbreitet sind (für einen Überblick vgl. Heimes 2011: 49ff.). Das Problem der terminologischen Ambiguität scheint vielen Autorinnen und Autoren bewusst zu sein. Stellvertretend für diese Gruppe sei die Publikation *Praxis des bilingualen Unterrichts* (Wildhage & Otten 2009) angeführt. Der einleitende Beitrag zu diesem Band trägt die Doppelüberschrift „Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“. Otten und Wildhage weisen explizit darauf hin, dass die Bezeichnung „bilingual“ missverständlich sei (Otten & Wildhage 2009: 13) und dass sich die vorgelegte Didaktik tatsächlich auf einen Unterricht beziehe, „in dem die Fremdsprache als Arbeitssprache im Sachfachunterricht verwendet wird“ (14). Zu dieser Ausrichtung passt die Bezugnahme auf das in zahlreichen europäischen Ländern realisierte CLIL Konzept, bei dem es sich um eine Lehr-Lernform handelt, die Fremdsprachenunterricht und Fachunterricht in sich vereint.

[T]he acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than languages lessons themselves (Eurydice 2006: 8).

Otten und Wildhage relativieren diese Begriffsbestimmung jedoch, indem sie im selben Beitrag neben der Fremdsprache auch die Muttersprache als Arbeitssprache nennen (Otten & Wildhage 2009: 25) und für eine „Orientierung an einem Konzept funktionaler Mehrsprachigkeit“ (31) plädieren. Einzelne Beiträge ihres Sammelbandes lösen die Erwartungen an praktische Hinweise, wie die Einbeziehung der Muttersprache tatsächlich aussehen könnte, nur begrenzt ein, da die entsprechenden Ausführungen sehr allgemein bleiben; andere Beiträge repräsentieren sogar einen BU, der im Widerspruch zum Konzept funktionaler Mehrsprachigkeit steht und Beispiele für einen monolingual ausgerichteten Unterricht in der Fremdsprache liefert. Der praktische Nutzen, den dieser Band für den Fachunterricht in einer Fremdsprache hatte und immer noch hat, kann sicherlich als hoch eingestuft werden; sein Beitrag zu einer Klärung des Spracheinsatzes bleibt jedoch gering.

Anzeichen eines zunehmenden semantischen Unbehagens angesichts der Verwendung unscharfer Begriffe finden sich im häufigen Gebrauch relativierender Anführungszeichen und ein- und ausschließender Parenthesen. Welche Sprache ist eingeschlossen, welche wird ggf. einbezogen und welche Sprache wird ausgeschlossen? Mitunter deuten Schrägstrichkonstruktionen darauf hin, dass die Erstsprache einzubeziehen ist, offen bleibt jedoch mit welchem Ziel und in welcher Funktion dies geschehen soll. Positiv gewendet lässt sich die diffuse Begrifflichkeit als Indikator für das aufkeimende Bewusstsein deuten, dass das Verhältnis der Sprachen überdacht und der BU gerade in dieser Hinsicht weiterentwickelt werden muss.

Theis vertritt den Standpunkt, dass sich Fragen zur Verwendung zweier Sprachen „in aller Schärfe erst dann [stellen], wenn aus dem Zusatzunterricht der (bilinguale) Regelunterricht wird“ (Theis 2010: 51). Dazu ist anzumerken, dass, erstens, auch für Zusatzangebote und flexible Module eindeutige Bezeichnungen benötigt werden und dass, zweitens, die in jüngster Zeit zu beobachtende Ausweitung des als bilingual bezeichneten Unterrichts auf den Grundschulbereich (vgl. z. B. Bechler & Sambanis 2010) als Anzeichen für die Etablierung des BU als Regelunterricht zu deuten sind. Dies macht die Diskussion des Verhältnisses der Sprachen umso dringender. Auch in den Publikationen zum BU in der Grundschule lässt sich eine terminologische Ungenauigkeit verzeichnen. So vermeiden Burmeister und Massler im Vorwort ihres Sammelbandes *CLIL und Immersion* zwar die Bezeichnung BU, verwenden dafür jedoch den Begriff „CLIL als Oberbegriff, der ein Kontinuum zwischen zwei extremen Formen umfasst“ (Burmeister & Massler 2010: 7). Hier wird der Unterschied zwischen CLIL und Immersion rein quantitativ bestimmt, und zwar als Unterschied zwischen sporadisch fremdsprachlichen CLIL-Modulen an dem einen Ende und Immersionsprogrammen, in denen „mindestens 50% des Unterrichts über einen längeren Zeitraum in der Fremdsprache erteilt wird“ (a. a. O. 8), am anderen Ende.

Die Implementierung von fremdsprachlichem Sachfachunterricht in der Grundschule kann als Beispiel für die Problematik terminologischer Ungenauigkeit in der bildungspolitischen Diskussion dienen. Festman und Kersten rekurrieren auf Forschungsergebnisse aus der Immersionsforschung und folgern, „dass ein großer Anteil von CLIL-Modulen in der L 2 im Unterricht über einen möglichst langen Zeitraum am erfolgversprechendsten für positive Auswirkungen in der kindlichen Kognition ist“ (Festman & Kersten 2010: 50). Obwohl sie angeben, dass diese Vorteile von bestimmten Faktoren abhängen, gehen sie nicht darauf ein, dass die Ergebnisse der Immersionsforschung unter Bedingungen gesellschaftlicher Bilingualität z. B. in Kanada oder Wales zustande gekommen sind, die in Deutschland nicht gegeben sind. Ihr Beitrag suggeriert, dass Grundschulkinder wie „Immersionenkinder“ (a. a. O. 46) beschult werden sollten, weil sie kognitive Vorteile haben, wenn möglichst viel Unterricht in der Fremdsprache stattfindet. Um Fehlschlüsse und potenzielle Fehlentscheidungen zu vermeiden, wäre es empfehlenswert, dem Rat von Bechler und Sambanis zu folgen:

Obwohl der BFSU [Bilingualer Sachfachunterricht, BD] in der Grundschule sowohl im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung als auch hinsichtlich der Einstellung und Lernfreude vieler Kinder ein förderliches Potenzial entfalten zu können scheint, gilt es dennoch, auch auf Schwierigkeiten aufmerksam zu machen und die Notwendigkeit weiterer Forschung hervorzuheben (Bechler & Sambanis 2010: 179).

Als eine zentrale Lücke identifizieren die Autorinnen unser mangelndes Wissen über die Bedeutung des Deutschen und die Möglichkeiten der Verknüpfung mit der Fremdsprache im BU der Grundschule (a. a. O. 180).

Der nachfolgende Ordnungsversuch auf der Ebene der Begrifflichkeiten soll zum einen die Besonderheiten des deutschen BU herausstellen, die es angesichts der Herausforderungen an ein zeitgemäßes Bildungssystem zu betonen und weiterzuentwickeln gilt. Zum anderen legt er die Grundlagen für eine Typologie, die Präzision im wissenschaftlichen Diskurs sicherstellen soll.

### **3. Bilingualer Unterricht in Deutschland: weder Immersion noch CLIL**

Ausgehend von einer Diskussion um die Bedeutung der Begriffe Immersion und CLIL soll zunächst dargelegt werden, was BU nicht ist, um die Besonderheiten des BU in Deutschland prägnant herausarbeiten zu können. In der im anglophonen Raum breit rezipierten Fachzeitschrift *ELT (English Language Teaching) Journal* wurden jüngst die Unterschiede zwischen Immersion und CLIL pointiert aufgezeigt. Lasagabaster und Sierra (2010: 370 ff.) sehen zwar Gemeinsamkeiten

zwischen den beiden Ansätzen, postulieren jedoch wesensmäßige Unterschiede, die sie mithilfe der Vergleichskriterien *language of instruction, teachers, starting age, teaching materials, language objective, immigrant students* und *research* ermitteln. Für die von mir verfolgte Argumentation sind gerade die Ausführungen zur Unterrichtssprache aufschlussreich:

The language used in CLIL is not a language spoken locally: unlike immersion programmes, which are carried out in languages present in the students' context (be it home, society at large, or both home and society), the languages of instruction for CLIL programmes are foreign languages and many of the students only have contact with them in formal instruction contexts (a. a. O. 370).

Da die meisten schulischen Fremdsprachen in Deutschland nicht den Status und die Verbreitung einer Zweitsprache haben, wie es in den richtungsweisenden Immersionsprogrammen in Kanada und den USA der Fall ist, und da Immersionsprogramme andere Ziele als der schulische bilinguale Unterricht verfolgen, trifft der Begriff Immersion auf die Formen des BU kaum zu. Daher muss auch seine zunehmende Verwendung für Unterrichtsangebote in der Grundschule kritisch hinterfragt werden. Eine Sonderstellung nehmen lediglich die Schulen ein, in denen die regionale Präsenz zweier Sprachen wie z. B. Dänisch und Deutsch vorliegt.

Ting (2011), die sich der Auffassung von Lasagabaster und Sierra anschließt, dass zwischen Immersion und CLIL zu unterscheiden sei, hebt vor allem die eingeschränkten sprachlichen Ressourcen der Lernenden in CLIL Kontexten hervor. Gerade weil sie in einer für sie fremden Sprache lernen, die sie außerhalb der Lernumgebung nicht benutzen, muss das sprachliche Lernen besonders gefördert werden:

Therefore, no matter how perfect the teacher's English, a teacher blabbing about physics in English is *not* CLIL because CLIL attends to the learners' ability to use language (Ting 2011: 315).

Auch Wolff und Quartapelle (2011: 15) halten die Unterscheidung von CLIL und Immersion für wichtig, wohingegen sie jedoch CLIL und ‚bilingualen Sachfachunterricht‘ synonym verwenden. Die Notwendigkeit, den fremdsprachlichen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schülern im BU, sei es in Bildungsgängen oder in zeitlich begrenzten Modulen, in irgendeiner Form gerecht zu werden und mit Hilfsangeboten zu begegnen, scheint ein wichtiger Grund für die häufige Gleichsetzung von BU und CLIL zu sein. Der synonyme Gebrauch von BU und CLIL erleichtert zudem den internationalen Erfahrungsaustausch. Wolff, einer der führenden Protagonisten des BU, hat maßgeblich zur Assimilation des bilingualen Sachfachunterrichts an das europäische Konzept *Content and Language Integrated Learning* beigetragen.

Für den deutschen Begriff ‚bilingualer Sachfachunterricht‘ wird im Englischen gemeinhin der Terminus *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) gebraucht. CLIL ist kein völlig neues Unterrichtskonzept; schon im 18. Jahrhundert vermittelten Hauslehrer den Kindern adliger und später auch

bürgerlicher Familien die üblichen Schulfächer in einer anderen als der gängigen Familien- oder Landessprache. Die deutschen Auslandsschulen, die französischen Gymnasien, aber auch die Schweizer Internatsschulen haben dieses Prinzip zu einem didaktischen Grundprinzip erhoben. In CLIL wird es dahingehend modifiziert, dass zumindest im Sekundarbereich nicht der gesamte Unterricht in der Fremdsprache durchgeführt wird (Wolff 2010: 298).

Wolffs Bezugnahme auf CLIL unterstreicht die Bedeutung der Erweiterung des Sprachenrepertoires sowie die internationale Anschlussfähigkeit des BU im Rahmen der europäischen Integration. Es hat daher durchaus Vorteile, den Begriff CLIL zu benutzen. Aufgrund der Besonderheiten des BU im deutschen Bildungswesen, die dabei jedoch aus dem Blick geraten, halte ich die Gleichsetzung der Bezeichnungen für ungünstig. Es handelt sich beim BU um Fachunterricht, der in zwei Sprachen erteilt wird und zwar von einer Fachlehrkraft, die aufgrund ihrer doppelten Lehrbefähigung in einer Fremdsprache und einem nicht-sprachlichen Fach und die aufgrund ihrer eigenen Sprachkompetenzen sowohl in der Fremdsprache als auch in der Schulsprache unterrichten kann. Daher ist Bilingualer Unterricht die zutreffendste Bezeichnung für dieses Lernangebot.

Für Christ, einen weiteren einflussreichen Befürworter des bilingualen Lehrens und Lernens, bedeutet BU durchgängig Lernen in zwei Sprachen. Sein Verständnis von bilingual leitet sich aus der Überzeugung ab, dass kulturelle Perspektivwechsel und Sprachwechsel einander begünstigen. Bezogen auf bilingualen Geschichtsunterricht führt er folgenden Grund für Zweisprachigkeit an:

Der Übergang von einer Sprache in eine andere ist zugleich Symbol und Handlung und ist zugleich Wechsel des Ausdrucks und Übernahme einer anderen Weltansicht (W. von Humboldt). Er ist nicht nur Wechsel des Ausdrucksmittels. Er macht allererst möglich, den »Anderen« unmittelbar sprechen zu lassen (Christ 2000: 78).

Rössler erweitert diese Perspektive und erwartet, dass auch „die eigene Kultur in der fremden Sprache zu Wort kommt“ (Rössler 2002: 89). Damit stimmt sie mit Halletts Forderung überein, dass der BU Jugendliche dazu befähigen soll, sich mit anderen in der fremden Sprache über die eigene Lebenswelt verständigen zu können (Hallett 1998: 118). Allerdings liegt ein Unterschied zu Halletts monolingualen Ansatz darin, dass bei Rössler die „fremdsprachliche Konstruktion der eigenen historischen Wirklichkeit“ (Rössler 2002: 89) in einen BU eingebettet ist, der ausdrücklich als „ein Sachfachunterricht *in* der Fremdsprache und *in* der Muttersprache“ (a. a. O. 87) zu verstehen ist.

#### **4. Bilinguales Lehren und Lernen: ein Systematisierungsvorschlag**

Der nachfolgende Systematisierungsvorschlag knüpft an Christs Anregung zu einer terminologischen Differenzierung an (Christ 1999: 10). Er unterstreicht den Gedanken, dass die Vielfalt der Formen des BU in Deutschland gewinnbringend genutzt werden kann, wenn für die Akteure – vom einzelnen Schüler und den Erziehungsberechtigten über die Lehrkräfte und die Schulleitungen bis zur Schuladministration und Bildungspolitik und schließlich bis in die Wissenschaft hinein – Transparenz und Klarheit über die verschiedenen Formen und ihre Zielsetzungen herrscht. Selbst in bilingualen Ländern lässt sich ein solcher Ordnungsbedarf feststellen. Beispielsweise informiert das walisische Erziehungsministerium die Öffentlichkeit über den Nutzen seines differenzierten Kategoriensystems:

This information document sets out definitions and categories of schools in Wales according to the language which is used as the medium of instruction and the normal business of the school. Although the new definitions have no basis in legislation they have been devised to provide better information for parents and for local and national government on the extent to which pupils are learning through the medium of Welsh. The definitions will be used for statistical purposes and schools will need to use the new definitions and decide to which category they belong when completing statistical returns (Yr Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau 2007: 2).

Der einzelnen Schule obliegt die Entscheidung, sich in eine von sechs Kategorien zwischen einer hundertprozentigen Verwendung des Walisischen als Schulsprache auf der einen und einer hundertprozentigen Verwendung des Englischen auf der anderen Seite einzuordnen (a. a. O. 14f.).

Mein Vorschlag bietet drei Kategorien an, die auf jede Organisationsform von BU anwendbar sind und die Aufschluss über das Verhältnis zwischen der Fremdsprache und der Schulsprache geben. Er wird in dem Bewusstsein unterbreitet, dass Typologien wesensmäßig Vereinfachungen vornehmen und die Besonderheiten eines einzelnen Ansatzes nicht abbilden können. Es überwiegen jedoch die Vorteile eines eingängigen Ordnungssystems der verschiedenen Ausprägungen von BU. Es zeigt z. B. auf, welche Konzeptionen gut vergleichbar sind, weil sie unter ähnlichen Rahmenbedingungen umgesetzt werden. Dadurch kommt eine Typologie dem wissenschaftlichen Diskurs zugute, denn sie erleichtert die Vergleichbarkeit von empirisch gewonnen Erkenntnissen.

##### **Typ A: Fremdsprache als Medium des Lernens**

Typ A steht für ein Verständnis von BU, in dem idealiter nur die Fremdsprache zur Erarbeitung von Inhalten z. B. in Biologie oder Geschichte oder Kunst zum

Einsatz kommt. Im Mittelpunkt von Konzepten, die dieser Kategorie zugeordnet werden, steht der fremdsprachig erzielte Zugewinn im fachlichen Kompetenzerwerb und der fachspezifischen Diskurskompetenz (z. B. Bonnet 2004 und 2007; Zydatiß 2007 und 2010). In einem BU dieses Typs kann es zwar zum Gebrauch einer anderen Sprache als der Zielsprache kommen, allerdings wird dies nicht als zielführend erachtet. Bonnet (2007: 130) z. B. bezweifelt, „dass mit der Erstsprache Probleme beim sachlichen Kompetenzerwerb geklärt werden können“; er räumt zwar ein, dass es Unterrichtssituationen gibt, in denen die Erstsprache hilfreich sein kann (ebd.), führt dies jedoch nicht weiter aus. Heine zufolge ist es gerade „die Erschwernis durch die Fremdsprache“, die sich „positiv auf die semantische Tiefenverarbeitung auswirken kann“ (Heine 2010a: 211); sie sieht in einem in der Fremdsprache geführten BU kognitive Vorteile für die Lernenden (Heine 2010b). Neben der Betonung der fachlichen und der fremdsprachlichen Ziele schließen Konzepte des Typs A auch das kulturelle und interkulturelle Lernen ein. In Hallets *Bilingual Triangle*, in dem neben der Fremdsprache keine weitere Sprache auftaucht, wird der kulturellen Dimension sogar eine zentrale Rolle zugewiesen (vgl. Hallet 1998: 118f.). Bezüglich der Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe räumt Hallet in einem späteren Beitrag muttersprachlichen Anteilen oder Phasen, wie sie in einzelnen Lehrplänen vorgesehen sind, zwar eine gewisse Berechtigung ein (z. B. Hallet 2002: 121), sieht jedoch den Erwerb wissenschaftlicher Konzepte im BU als einen in der Fremdsprache verwurzelten Prozess an (a. a. O. 124). Die Erstsprache taucht nur in Form der vorwissenschaftlichen Alltagserfahrung auf. Bereits vorhandene muttersprachlich geprägte Alltagsbegriffe werden, so lautet Hallets Vermutung, von den Lernenden selbst teilweise mit den neu erworbenen abstrakten Fachbegriffen in Verbindung gebracht (a. a. O. 120). In der Frage der Sprachlichkeit der mentalen Konzepte vertritt Niemeier einen anderen Standpunkt und fordert, dass „diese zwei konzeptuellen Welten [die der Muttersprache und die der Fremdsprache, BD] getrennt bleiben sollten“ (Niemeier 2005: 39). Sie geht davon aus, dass die Lerner bereits zu Beginn des BU „die konzeptuelle Welt ihrer Erstkultur und ihrer Muttersprache internalisiert“ haben (ebd.), während Hallet betont, dass die wissenschaftlichen Konzepte gänzlich neu konstruiert werden müssen, da sie in der Muttersprache nicht vorliegen (Hallet 2002: 121). Eine Sonderstellung nimmt das Fach Kunst auf Englisch in dieser Kategorie ein. Rymarczyks Studie zeigt, dass in diesem Fach „Rückgriffe auf die Erstsprache weitgehend vermieden werden können“ (Rymarczyk 2003: 279). Rymarczyk argumentiert, „dass das Problem [der fehlenden fremdsprachlichen Kompetenz, BD] auf ganz andere Weise als durch einen Sprachfokus zu lösen sei“ (Rymarczyk 2010: 91). Gerade wegen seiner Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit und gerade „weil im rezeptiven Bereich die fremdsprachliche Verstehensbarriere entfällt“ (ebd.), kann das Fach Kunst den

Kanon des BU besonders sinnvoll bereichern. Während Rymarczyk den Einsatz der Erstsprache für vermeidbar hält, wird von anderen Didaktikerinnen und Didaktikern sogar darauf hingewiesen, dass der Gebrauch der Schulsprache ungünstig ist und nur vorübergehend und in geringem Maße zugelassen werden soll. Thürmann z. B. berichtet, dass in der Praxis zwar die „Parallelführung von Ziel- und sonst üblicher Schulsprache“ (Thürmann 2010: 142) beobachtet werden kann, räumt dieser Technik aber nur zu Beginn des BU einen gewissen Wert ein; sein Ziel ist es, Lernende mit entsprechenden sprachlichen Mitteln auszustatten, so dass sie anspruchsvolle kognitive Leistungen in der Fremdsprache erbringen können (ebd.). Die Notwendigkeit, fachsprachliche Termini auch in der Erst- bzw. Schulsprache zu erwerben, wird von Vertretern eines BU des Typs A zwar auch gesehen, aber der Nutzen eines mehr als punktuellen Bezugs auf deutsche Begriffe wird bezweifelt (vgl. z. B. Bonnet 2007: 135; Theis 2010: 52), so dass die Fremdsprache als Medium des Lernens eindeutig dominiert.

## **Typ B: Fremdsprache als Leitsprache**

Während die Schulsprache Deutsch im BU des Typs A in der Regel als nicht zielführend und deplaziert betrachtet wird, zeichnet sich Typ B durch einen zwar eingeschränkten, aber geplanten Einbezug des Deutschen aus, von dem Vorteile für den Lernprozess erwartet werden. Die dominante Sprache ist auch hier die Fremdsprache. Da sie als die Zielsprache bezeichnet wird, übernimmt sie eine leitende Funktion, die sich im quantitativen Verhältnis zur Schulsprache und in der jeweiligen Leistung für den Lernprozess manifestiert. Für den bewussten Einbezug einer weiteren Sprache liegen inzwischen unterschiedliche Argumentationslinien vor. Die Benutzung der Muttersprache der Lernenden wird vor allem als Stützmaßnahme bei Verständnis- oder Ausdrucksproblemen empfohlen. Diese Maßnahme wird sowohl kognitiv als auch affektiv begründet (z. B. Massler & Ioannou-Georgiou 2010: 66). Richter und Zimmermann z. B. gestehen Jugendlichen bei komplexen Inhalten zu, „zunächst ihre Gedanken in der Muttersprache zu sondieren“ (Richter & Zimmermann 2009: 119). Butzkamm (2005: 91) schreibt der Erstsprache ein lernförderliches Potenzial zu, weil sich in ihr im spracherwerbstheoretischen Sinne „die Sprachlichkeit des Menschen“ begründet; er befürwortet ihre planvolle Mitbenutzung, macht aber gleichzeitig deutlich, dass sie nur „Zubringerdienste“ zu leisten hat. Während Butzkamm ein Konzept der funktionalen Fremdsprachigkeit vertritt, empfehlen Otten und Wildhage (2009: 31f.) eine funktionale Mehrsprachigkeit, die sich vor allem durch Lern- und Arbeitssituationen sowie Aufgabenstellungen auszeichnet, in denen beide Sprachen zum Einsatz kommen. Als eine dritte Variante entwickelt Heimes das Konzept der differen-

zierten Mehrsprachigkeit (2011: 186, 201), dessen Grundprinzipien er aus der Analyse und Diskussion vorhandener Ansätze und aus der Auswertung seiner qualitativen Studie mit 27 Schülerinnen und Schülern aus einem bilingualen Zweig gewinnt. Für den Umgang mit Sprachen speziell im bilingualen Geschichtsunterricht hält er drei Vorgehensweisen für notwendig: 1. In der Sekundarstufe I und in Teilen der Einführungsphase der Sekundarstufe II schlägt er den „aktiven Einbezug der L 1 als Unterrichtssprache“ (Heimes 2011: 201) vor. 2. In der Sekundarstufe I soll „ein systematischer Umgang mit *classroom code-switching*“ zur Binnendifferenzierung, Individualisierung und Motivation beitragen (ebd.). 3. Bei weiter fortgeschrittenen Lernern der Qualifikationsphase in der Sekundarstufe II ist „eine Berücksichtigung der Muttersprache nur noch gezielt (z. B. aus Gründen der Mehrperspektivität) als Erschließungssprache“ (ebd.) vorgesehen. Trotz seiner theoretischen Forderung nach einer Gleichberechtigung der beiden Sprachen (a. a. O. 186) zeigt diese organisatorisch-methodische Konkretisierung, dass die Schulsprache der Fremdsprache – wie in allen Konzeptionen des Typs B – untergeordnet bleibt. Eine andere Argumentationsstruktur geht von der Notwendigkeit der Vermittlung der deutschen Fachbegriffe im BU aus (z. B. Bohn & Doff 2010; Fehling 2010), die auf organisatorisch und methodisch differenzierte Weise realisiert werden kann. Die Vorschläge reichen vom Erstellen von Zusammenfassungen und Kurzreferaten auf Deutsch (vgl. Bohn & Doff 2010: 84) bis hin zu einzelnen Unterrichtsstunden, die gänzlich auf Deutsch stattfinden (vgl. Meyer 2002: 207); die methodischen Anregungen umfassen z. B. Pendelstrategien (Butzkamm 2005: 94 ff.), kontrastive und vergleichende Begriffsarbeit (z. B. Krechel 2010: 161; Wildhage 2009: 82) oder zweisprachige Begriffslisten (z. B. Richter & Zimmermann 2009: 133).

### **Typ C: Fremdsprache und Schulsprache als komplementäre Bestandteile des BU**

Die Auffassung vom BU als einem Unterricht, in dem in sinnvoll aufeinander bezogener Weise zwei Sprachen benutzt werden, geht insofern über Typ B hinaus, als ein eigenständiger und spezifischer Beitrag der Schulsprache zum Lernfortschritt der Lerner und zum Bildungsgehalt des BU angenommen wird. So betont Abendroth-Timmer (2010: 133) in ihrem Vorschlag deutsch- und fremdsprachige Texte in einem ausgewogenen Verhältnis bei der Arbeit in bilingualen Modulen einzusetzen, dass es ihr um Vertiefung und um Kontrastierung von Konzepten geht, nicht um einen Ausgleich von Sprachdefiziten. Die Schulsprache Deutsch ist im BU des Typs C nicht nur Helfer, sondern gleichberechtigter Partner der Fremdsprache. Diese Gleichberechtigung verlangt zwar keine paritätische

Aufteilung von Zeitkontingenten, d. h. in quantitativer Hinsicht kann die Nutzung der Fremdsprache durchaus überwiegen (vgl. Böing & Palmen in diesem Band). Die Schulsprache muss jedoch notwendigerweise in angemessenem Umfang berücksichtigt werden, weil sie spezifische Funktionen erfüllt (vgl. z. B. Christ 2000; Helbig 2001). Schülerinnen und Schüler müssen auch im BU Diskursfähigkeit in der Schulsprache erwerben (siehe Abschnitt 5). Deshalb reicht es nicht aus, lediglich isolierte Fachbegriffe – womöglich nur aus zweisprachigen Vokabellisten – zur Kenntnis zu nehmen; Lernende müssen Fachbegriffe in ihrer Komplexität auch auf Deutsch konstruieren und im fachlichen Diskurs angemessen verwenden können. Zudem sollen die beiden Sprachen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Ein komparatives oder kontrastives Vorgehen ist sinnvoll, um die kulturelle Konstruiertheit auch der Fachterminologie thematisieren zu können (vgl. z. B. Barricelli & Schmieder 2007), um kulturelle Mehrperspektivität zu gewährleisten und interkulturelles Bewusstsein zu fördern (z. B. Rössler 2002; Gnutzmann 2006).

Abschließend sei zu meinem Typologisierungsvorschlag noch angemerkt, dass er keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und offen für weitere Differenzierungen ist. Es wäre z. B. eine Weiterentwicklung in Form einer Skala denkbar, die mehr als drei Typen ausweist. Eine feinere Skalierung würde die genauere Einordnung von Konzepten, die sich sowohl Typ A als auch Typ B zuordnen lassen (z. B. Hallet und Niemeier), ermöglichen. In jedem Fall ist eine Weiterentwicklung als Auftrag an die Fachdidaktiken zu verstehen, die Aufgaben, die den Sprachen im BU zugewiesen werden, wohl überlegt zu formulieren, ihre Konzepte weiterzuentwickeln und empirisch zu überprüfen. Meinem Beitrag liegt die Vermutung zugrunde, dass sich bestimmte Organisationsformen des BU effektiv mit bestimmten Typen des Spracheinsatzes kombinieren lassen, dass sich z. B. für kurze modulare Formen Typ A anbietet, während für längerfristige Angebote in bilingualen Zügen der Typ C favorisiert wird.

## **5. Bilingualer Unterricht: Doppelte Fachliteralität und Mehrperspektivität**

Zweifellos sind gute Fremdsprachenkenntnisse im Zeitalter der Globalisierung eine bedeutende Voraussetzung für das Wohlergehen von Einzelpersonen wie ganzen Gesellschaften. Unter anderem aus diesem Grund wird der in der Fremdsprache erteilte Fachunterricht als „eine Antwort auf die Herausforderungen von Lebensbedingungen der Heranwachsenden im 21. Jahrhundert“ (Doff 2010: 11) betrachtet. Es sind aber vor allem die neuartigen Herausforderungen, die aus neuen Lebensbedingungen resultieren und die einen ausschließlich in der Fremdsprache

erteilten Fachunterricht nicht mehr zeitgemäß erscheinen lassen. Diese Herausforderungen resultieren zum einen aus den demographischen Veränderungen, die sich infolge von weitreichenden Migrationsbewegungen sowie der Globalisierung ergeben haben und die dazu führen, dass alle Schulklassen heute mehrsprachig in dem Sinne sind, dass Deutsch nicht mehr für alle Kinder und Jugendliche die (alleinige) Erstsprache darstellt und dass in einem Klassenzimmer Schülerinnen und Schüler mit vielen verschiedenen Sprachbiographien gemeinsam lernen. Angesichts der zunehmenden sprachlichen Heterogenität stellt sich die Förderung der Kompetenz in der Schul- und Landessprache Deutsch als eine Querschnittsaufgabe der Schule dar, die auch den Sachfächern zufällt. Bedarf an sprachlicher Förderung haben aber auch Kinder und Jugendliche, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. Ein Blick in die Curricula zeigt, dass die Fächer, die nicht zu den Sprachfächern zählen, diesbezüglich sprachdidaktische Verantwortung übernehmen. So führt z. B. der nordrhein-westfälische Kernlehrplan Biologie folgendes aus:

Gemäß den Bildungsstandards ist es Ziel dieser naturwissenschaftlichen Grundbildung, wichtige Phänomene in Natur und Technik zu kennen, Prozesse und Zusammenhänge zu durchschauen, die Sprache und Geschichte der naturwissenschaftlichen Fächer zu verstehen, ihre Erkenntnisse zu kommunizieren sowie sich mit ihren spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und deren Grenzen auseinanderzusetzen (MSW 2008: 8).

Hinsichtlich der hier diskutierten Thematik folgt daraus, dass – unabhängig davon, ob sie am bilingualen oder am deutschsprachigen Fachunterricht teilnehmen – Schülerinnen und Schüler in der Lage sein müssen, ihr Fachwissen und ihre Kompetenz auch auf Deutsch zu versprachlichen. Eine explorative Studie zum bilingualen Biologieunterricht wirft in diesem Zusammenhang jedoch drängende Fragen auf, nachdem Defizite in der Beherrschung der deutschen Fachsprache bei den bilingual unterrichteten Lernern festgestellt wurden (vgl. Kondring & Ewig 2005: 49). Auch Vollmer stellt im Rahmen des DFG-Projekts „Fachlernen und (Fremd-)Sprachlichkeit: Aufgabenbasierte Kognition, Kommunikation, Interaktion“ Defizite fest, die in der Unterrichtsentwicklung wie in der Forschung angegangen werden müssen: „Aber die fachbasierte Versprachlichungsfähigkeit beider Gruppen [bilingual und monolingual Lernende im Fach Erdkunde; BD] wies erhebliche Mängel auf, die es in Zukunft systematisch zu beheben gilt (...)“ (Vollmer 2010: 247). Festzuhalten bleibt daher, dass sich auch der BU seiner Verantwortung für Fachliteralität auf Deutsch stellen und somit eine doppelte Fachliteralität (vgl. „doppelte Sachfachliteralität“ in Vollmer 2005: 134) anstreben muss. Dass diese Forderung nicht vollkommen neu ist, zeigt Heimes’ Überblick über die Rolle, die der Muttersprache in der bilingualen Forschung zugewiesen wird (vgl. Heimes 2011: 49ff.). Die Gründe dafür, dass dieser Forderung in jüngster Zeit vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird, sind in den genannten gesellschaftli-

chen Veränderungen und der sprachlichen wie kulturellen Diversität moderner Gesellschaften zu vermuten.

Die programmatischen Eckpunkte der hier vertretenen Auffassung von BU lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. BU ist Fachunterricht in einer Fremdsprache und in der Schulsprache Deutsch.
2. Der curriculare Rahmen des BU wird durch die Lehrpläne der Fächer abgesteckt und in schuleigenen Curricula weiter ausgestaltet. Damit folgt mein Beitrag in zentralen Punkten den Grundsätzen, die das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in seiner Informationsbroschüre zusammenfasst (MSW 2011).
3. Ziel des BU ist es, doppelte Fachliteralität auszubilden und kulturbewusste Mehrperspektivität in fachspezifischen Zusammenhängen zu entwickeln.

Wie bereits von Heimes (2011: 184) ausgeführt, darf die Bestimmung des BU als Fachunterricht „keineswegs als Absage an die dringend notwendige fächerverbindende Zusammenarbeit gedeutet werden“. Gerade ein Einbeziehen des Deutschen als gleichberechtigte, zweite Instruktionssprache im BU könnte diese Zusammenarbeit begünstigen und dazu beitragen, Mehrsprachigkeit im Fachunterricht erfolgreich umzusetzen. Das anspruchsvolle Ziel der doppelten Fachliteralität macht fächerübergreifende Zusammenarbeit in der Praxis sowie interdisziplinäre Kooperation in der Forschung geradezu notwendig. Sowohl motivationspsychologische als auch kognitionspsychologische Gründe sprechen dagegen, dieses Ziel durch die bloße Bereitstellung von zweisprachigen Vokabellisten oder die konsekutive Bearbeitung derselben Inhalte und Aufgaben in zwei Sprachen zu verfolgen. Ebenso wenig reicht es aus, die Schulsprache nur kompensatorisch einzusetzen, wenn Verständnisdefizite offenkundig werden. Lernende im BU sollen nicht nur die Fachbegriffe in beiden Sprachen, sondern auch die strukturellen Besonderheiten und kulturell geprägten Merkmale des Fachdiskurses in beiden Sprachen erwerben, so dass sie sich in altersgemäßer Weise an diesen Fachkursen beteiligen können.

Weitgehend ungeklärt sind die organisatorischen und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten, mit denen dieses hochgesteckte Leitziel des BU erreicht werden kann. Eine systematische und empirisch fundierte Methodik des BU, die den Einbezug beider Sprachen erläutert und konkretisiert, bleibt ein Desiderat. Bisher liegen einzelne praxisbezogene Vorschläge für den Einbezug der Mutter- bzw. Schulsprache Deutsch von unterschiedlicher Konkretion, in der Regel jedoch nur in sehr allgemeiner Form, vor. Während viele Beiträge keine inhaltliche Füllung und keine methodische Veranschaulichung vornehmen, legen Albrecht und Böing (2010) sowie Böing und Palmen (in diesem Band) theoretisch fundierte, inhaltlich stringent ausgearbeitete Anwendungsbeispiele für den bilingualen Geo-

graphieunterricht (Deutsch/ Französisch) vor, die aufzeigen, in welche Richtung die Unterrichtsentwicklung für einen zeitgemäßen BU gehen muss. Sie begründen nicht nur, warum BU den Einbezug von Deutsch und Französisch voraussetzt, sondern zeigen detailliert auf, wie und mit welchen Inhalten und Materialien sachliche, sprachliche und kulturelle Lernvorteile geschaffen werden können (Albrecht & Böing 2010: 70). Die Weiterentwicklung dieser Ideen sowie die Erforschung der Umsetzung in der schulischen Praxis und in der Lehrerbildung bleibt eine der vordringlichen Aufgaben der fachdidaktischen Forschung.

## 6. Forschungsaufgaben zum Bilingualen Unterricht

Bereits vor einem Jahrzehnt mahnte Hallet (2002: 126) die Erforschung der „Zusammenhänge zwischen muttersprachlich vorliegenden Alltagsbegriffen, also erfahrungsorientierten Konzepten einerseits, und den fremdsprachig erworbenen wissenschaftsbasierten Konzepten andererseits sowie die daraus resultierenden interlingualen und metakognitiven, metakulturellen und metasprachlichen Prozessen und Strukturen“ an. Zum Konzept- und Diskurserwerb existieren zwar aufschlussreiche Studien, aber der Schwerpunkt liegt eindeutig auf der fremdsprachlichen Begriffsbildung und -verwendung. So liegt mit Heines Studie (2010b) eine Untersuchung zu kognitiven Prozessen bei der fachlichen Problemlösung im bilingualen Erdkundeunterricht vor, die – gemäß Heines Verständnis von BU – in einer Fremdsprache ablaufen. Zydatiß sind ausführliche Beschreibungen fremdsprachiger Diskurskompetenz zu verdanken, die in seiner Evaluationsstudie an Berliner Gymnasien zur vergleichenden Leistungsfeststellung eingesetzt wurden (Zydatiß 2007 und 2010). Aber auch hier steht der monolingual fremdsprachige Diskurs im Mittelpunkt. Schon im monolingualen deutschsprachigen Unterricht sind auf Seiten der Lehrenden fundierte Fach- und Sprachkompetenz sowie didaktisches Können erforderlich, um auf Seiten der Lernenden die genannten Erwerbsprozesse in einem Unterricht einzuleiten und zu begleiten, der den Grundsätzen des eigenverantwortlichen Lernens verpflichtet ist. Im bilingualen Unterricht erfährt diese Komplexität eine Intensivierung, da Alltags- und Fachsprache (vgl. Cummins 1979) in zwei Codes und aus mindestens zwei kulturellen Perspektiven aufeinander bezogen werden müssen.

Eine konzeptuelle Umorientierung des BU hin zu einem genuin zweisprachigen Lernangebot im Rahmen einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit verlangt eine Erweiterung und zeitnahe Beantwortung zentraler Forschungsfragen, denn in Bezug auf die parallele Konzeptbildung und Entwicklung von Diskurskompetenz in zwei Sprachen fehlt es noch an aussagekräftigen Forschungsergebnissen.

Heine macht am Ende ihrer Studie deutlich, dass hier möglicherweise mit weitreichenden Konsequenzen zu rechnen ist:

A follow-up question would be whether CLIL learner [sic] actually develop a bilingualism in subject-specific contexts. Sönke [Proband in Heines Studie, BD], for instance reports in his interview that he does not assume that he would be able to express geography-specific content in German with the same proficiency as in English. If this was indeed the case, and would hold for a representative group of CLIL learners, then this form of subject-specific education would not hold what the pedagogical concept actually started out to achieve (Heine 2010: 189).

Vordringlich sind daher qualitative Untersuchungen gefragt, die die Sichtweisen der Hauptakteure, der Lernenden und der Lehrenden im BU, zur doppelten Fachliteratur eruieren. In Ergänzung der bereits vorliegenden Untersuchungen (z. B. Heimes 2011; Müller-Schneck 2006; Viebrock 2007), in denen allgemeine Einschätzungen erfasst wurden, werden auch solche Erhebungen und Analysen benötigt, die auf themenspezifische Begriffe, Konzepte und Diskurse abzielen. Wie schätzen Lehrende und Lernende die Fähigkeit zur Teilnahme an Diskussionen z. B. um Genmanipulation und Ernährungspolitik oder Finanzpolitik und Bankenkrise in zwei Sprachen ein? Es ist allerdings empfehlenswert, nicht nur Meinungen zu erheben, sondern auch Untersuchungen durchzuführen, in denen Lernende aus den verschiedenen sprachspezifischen Typen von BU (A, B und C) zu einem fachspezifischen Thema ihre Fachkompetenz in beiden Sprachen nachweisen. Die Qualität, mit der Lernende sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache themenspezifische Aufgaben lösen, könnte Aufschluss darüber geben, inwieweit und unter welchen Bedingungen sich ein Kompetenztransfer von einer Sprache zur anderen einstellt – oder auch nicht. Erhebungen dieser Art ermöglichen nicht nur einen Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, sondern auch einen Vergleich zwischen dem Lernfortschritt und der Lernleistung aus den verschiedenen Typen des BU.

Neben dem vordringlichen Themenkomplex des Kompetenzaufbaus verlangt die Erforschung u. a. der Unterrichtsmethodik einschließlich der Unterrichtsorganisation besondere Aufmerksamkeit: Gibt es präferierte Unterrichtsphasen, in denen die eine oder die andere Sprache lernförderlicher zum Einsatz kommt? Lassen sich bestimmte Lernaufgaben effektiver in der einen oder anderen Sprache erledigen? Wie kann ein systematischer funktionaler Wechsel zwischen zwei Sprachen angeregt werden? In bilingualen Bildungssystemen wird dieser Wechsel seit einigen Jahren als *translanguaging* bezeichnet. Die Prägung dieses Begriffs wird dem walisischen Didaktiker Cen Williams (1994) (in Baker 2006: 297) zugeschrieben. CLIL Repräsentanten wie Coyle, Hood und Marsh haben ihn jüngst aufgegriffen und als “systematic shift from one language to another for specific reasons” (2010: 16; vgl. ebenfalls Creese & Blackledge 2010) definiert. Aufgrund der engen und komplexen Beziehung von Sprache und Kultur, die wir uns bildlich

gesprochen wie eine Doppelhelix vorstellen können, sind in diesem Zusammenhang die vielfach problematisierten kulturspezifischen Konzeptualisierungen von wissenschaftlichen Begriffen zu berücksichtigen. Beispielsweise wird in der Erziehungswissenschaft das deutsche Adjektiv ‚didaktisch‘ als neutrale Bezeichnung für Themen, Fragestellungen, Lehrveranstaltungen und Materialien verwendet. In der englischen Übersetzung ‚*didactic*‘ schwingt jedoch eine negative Wertung im Sinne von ‚belehrend, besserwisserisch, moralisierend‘ mit, die z. B. in einem bilingualen Pädagogikunterricht thematisiert und bewusst gemacht werden sollte. Es bedarf gut durchdachter Forschungsdesigns, um die methodischen Realisierungsmöglichkeiten sowie die Auswirkungen von *translanguaging* auf Motivation, Unterrichtsverlauf und Lernergebnisse im BU zu untersuchen.

Um das Potenzial des BU in Deutschland für alle Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen, um die Qualität der Lernprozesse im schulischen BU zu steigern und um die Stärken einer bilingualen Lehrerbildung auszubauen, bedarf es einer fortgesetzten umfangreichen Entwicklungstätigkeit sowie einer breiten, interdisziplinären Forschungsarbeit. Es darf mit Spannung erwartet werden, zu welchen Ergebnissen neue Forschungsvorhaben führen, die in die aufgezeigte Richtung gehen.

## Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007), *Akzeptanz und Motivation: Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2010), Schülerinnen und Schüler im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 124-136.
- Albrecht, Volker & Böing, Maik (2010), Wider die gängige monolinguale Praxis?! – Mehrperspektivität und kulturelle Skripte als Wegbereiter der Zweisprachigkeit im bilingualen Geographieunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 58-71.
- Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters..
- Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005), *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (3. überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.
- Barricelli, Michele & Schmieder, Ulrich (2007), Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog. In: Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang; Wegner, Anke & Zydatiß,

- Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Lang, 205-220.
- Bechler, Sabrina & Sambanis, Michaela (2010), Bilingualer Sachfachunterricht schon in der Grundschule? Vom Für und Wider und den Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 169-181.
- Bohn, Matthias & Doff, Sabine (2010), Biologie bilingual: Die Perspektive der Unterrichtspraxis. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 72-88.
- Bonnet, Andreas (2004), *Chemie im bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, Andreas (2007), Fach, Sprache, Interaktion – Eine Drei-Säulen-Methodik für CLIL. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 126-141.
- Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002), *Bilingualer Sachfachunterricht – Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Burmeister, Petra & Massler, Ute (2010), Vorwort. In: Massler, Ute & Burmeister, Petra (Hrsg.) (2010), 7-9.
- Butzkamm, Wolfgang (2005), Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005), 91-107.
- Christ, Herbert (2000), Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In: Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Josef; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, 43-83.
- Christ, Ingeborg (1999), Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4: 2, 1-12 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/christi2.htm>. 27.12.2011].
- Coyle, Do; Hood, Philip & Marsh, David (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? In: *The Modern Language Journal* 94, i, 103-115.
- Cummins, James (1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: *Review of Educational Research* 49/2, 222-251.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachendidaktik – Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe – Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Doff, Sabine (2010), Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsfelder, Themen, Perspektiven. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 11-25.
- Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- Fehling, Sylvia (2010), Critical Language Awareness im bilingualen Unterricht: Relevanz für die Lernenden und unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 182-195.
- Festman, Julia & Kersten, Kristin (2010), Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In: Massler, Ute & Burmeister, Petra (Hrsg.) (2010), 38-52.
- Gnutzmann, Claus (2006), Zu den Funktionen des Englischen im bilingualen Sachfachunterricht: gesellschaftswissenschaftlich vs. naturwissenschaftlich basierte Fächer. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2006), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr, 179-190.
- Hallet, Wolfgang (1998), The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45/2, 115-125.
- Hallet, Wolfgang (2002), Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49/2, 114-127.
- Heimes, Alexander (2011), *Psycholinguistic Thought Meets Sociocultural Theory. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Heine, Lena (2010a), Fremdsprache und konzeptuelle Repräsentation: bilingualer Unterricht aus kognitiver Perspektive. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 199-212.
- Heine, Lena (2010b), *Problem solving in a foreign language. A Study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Helbig, Beate (2001), *Das bilinguale Sachfach Geschichte – eine empirische Studie zur Arbeit mit französischen (Quellen-) Texten*. Tübingen: Stauffenberg.
- Kondring, Birgit & Ewig, Michael (2005), Aspekte der Leistungsmessung im bilingualen Biologieunterricht. In: IDB 14, 49-62.
- Krechel, Hans-Ludwig (2010), Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 154-168.
- Lasagabaster, Daniel & Sierra, Juan M. (2010), Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* Volume 64/4, 367-375.

- Massler, Ute & Burmeister, Petra (Hrsg.) (2010), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Massler, Ute & Ioannou-Georgiou, Sophie (2010), Best practice: How CLIL works. In: Massler, Ute & Burmeister, Petra (Hrsg.) (2010), 61-75.
- Meyer, Christiane (2002), Wie sehen Schülerinnen und Schüler in der Mittelstufe den bilingualen Erdkundeunterricht? Empirische Ergebnisse einer Studie an Gymnasien in Rheinland-Pfalz. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002), 207-221.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011), *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen* [Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/BilingualerUnterricht/Flyer.pdf>. 27.1.2012].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Biologie*. Frechen: Ritterbach.
- Müller-Schneck, Elke (2006), *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Niemeier, Susanne (2005), Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005), 23-45.
- Otten, Edgar & Wildhage, Manfred (2009), Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Wildhage, Manfred & Otten, Edgar (Hrsg.) (2009), 12-45.
- Richter, Renate & Zimmermann, Marianne (2009), Und es geht doch: Naturwissenschaftlicher Unterricht auf Englisch. In: Wildhage, Manfred & Otten, Edgar (Hrsg.) (2009), 116-146.
- Rössler, Andrea (2002), Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002), 85-100.
- Rymarczyk, Jutta (2003), *Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Entwicklung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt-Longman.
- Rymarczyk, Jutta (2010), Sich ein Bild machen und darüber reden – das Fach Kunst im bilingualen Unterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 89-103.
- Theis, Rolf (2010), Bilingualer Geschichtsunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 44-57.
- Thürmann, Eike (2010), Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 137-153.
- Ting, Y. L. Teresa (2011), CLIL ... not only not immersion but also more than the sum of its parts. *ELT Journal* Volume 65/3, 314-317.

- Viebrock, Britta (2007), *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.
- Vollmer, Helmut J. (2005), Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005), 131-150.
- Vollmer, Helmut J. (2010), Fachkompetenz als fachbasierte Diskursfähigkeit am Beispiel Geographie. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 242-257.
- Wildhage, Manfred (2009), History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Wildhage, Manfred & Otten, Edgar (Hrsg.) (2009), 77-115.
- Wildhage, Manfred & Otten, Edgar (Hrsg.) (2009), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Williams, Cen (1994), *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog*. (Unveröffentlichte Diss.). Bangor: University of Wales Bangor.
- Wolff, Dieter (2002), Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002), 253-267.
- Wolff, Dieter (2010), Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 298-302.
- Wolff, Dieter & Quartapelle, Franca (2011), *CLIL in deutscher Sprache in Italien – Ein Leitfaden*. Mailand: Goethe-Institut.
- Yr Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau/ Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills (2007), Defining schools according to Welsh medium provision. Information document No: 023/2007. Cardiff: Welsh Assembly [Online: <http://wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/403829/4038293/1080190/defining-schools-welsh-medi2.pdf?skip=1&lang=en>. 27.1.2012].
- Zydatiś, Wolfgang (2007), *Deutsch-Englisch Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zydatiś, Wolfgang (2010), Die Überprüfung fächerübergreifender transferfähiger Diskurskompetenzen im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), 258-271.