

Rupprecht S. Baur

Deutschsprachige und bilinguale Studiengänge

Eine Chance für Deutsch als Fremdsprache in Russland

I. Einleitung

Der Bericht der *Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache* (2006) für das Jahr 2005 zeigt, dass Russland, trotz eines Rückgangs der Lernerzahlen, immer noch das Land mit den meisten Deutschlernern (mehr als 3,3 Millionen) und mit dem größten Deutschlernangebot an den Schulen und den Universitäten (ca. 1000 Hochschulen) ist. Bei einer Umfrage unter 1025 Personen in den Städten Jakutsk, Kaliningrad, Moskau, Saratov und St. Petersburg waren 100 % der Befragten der Meinung, dass Englisch für die beruflichen Aussichten die wichtigste Sprache sei, aber 89 % schätzten die Kenntnis des Deutschen für ebenso wichtig ein und 95 % waren sogar der Meinung, dass durch ein sehr gutes Erlernen der deutschen Sprache im bilingualen Unterricht an Schulen sich die Berufschancen der Lerner erheblich verbessern (vgl. Baur 2005).

Die historische kulturpolitische Verbundenheit Russlands mit Deutschland, das Prestige, welches das Deutsche als Wissenschaftssprache bis in das 20. Jahrhundert hinein in Russland genoss, und die aktuelle Bedeutung der wirtschaftlichen Kontakte zwischen Russland und den deutschsprachigen Ländern gewährleisten eine nach wie vor relativ starke Stellung des Deutschen als Fremdsprache in Russland – trotz der Hinwendung zum Englischen. Das Deutsche ist nach dem Englischen in Russland immer noch die zweitwichtigste Fremdsprache und wird teilweise auch weiter als erste Fremdsprache gelernt. Will man die Stellung des Deutschen in Russland längerfristig erhalten, müssen allerdings zeitgemäße Konzepte des Fremdsprachenlernens unterstützt und weiter entwickelt werden. Als eines der wichtigsten Konzepte gilt heute der bilinguale Unterricht, den wir im Folgenden näher betrachten wollen.¹

¹ Zur Geschichte des bilingualen Unterrichts und zu den Gefahren eines ungeprüften Transfers von Lernformen von einer Kultur in eine andere vgl. Vollmer (1992) und Wenderott (2004).

II. Bilinguales Lernen

II.1 Gründe für bilingualen Unterricht

Unter der Bezeichnung „bilinguales Lernen/bilingualer Unterricht“ firmieren in der Literatur unterschiedliche Auffassungen und Vorstellungen. Wir möchten an dieser Stelle bilingualen Unterricht als eine Unterrichtsform verstanden wissen, die durch folgende Merkmale bestimmt ist: Es handelt sich um den Unterricht eines Sachfaches, also nicht eines fremdsprachlichen Faches. In diesem Sachfach fungiert die Fremdsprache als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache (vgl. Wode 1995: 11).

In der Praxis gibt es große Unterschiede in der Umsetzung des ‘bilingualen’ Prinzips: Es können systematisch Mutter- und Fremdsprache zueinander in Beziehung gesetzt werden (systematische bilinguale Erziehung), oder es kann der Unterricht ausschließlich in der Zielsprache erfolgen, wobei man auf die Verknüpfungen zwischen Fremd- und Muttersprache keinen Wert legt (einseitige bilinguale Erziehung). Moderne Konzeptionen bevorzugen die systematische bilinguale Erziehung, weil nur sie sicherstellt, dass die Absolventen bilingualer Ausbildungen die fachspezifische Begrifflichkeit/Terminologie in beiden Sprachen sicher beherrschen und auch durch Vergleiche der sprachlichen, bildungspolitischen und kulturellen Kontexte des jeweiligen Faches die angestrebte interkulturelle Kompetenz erwerben (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW Hrsg. 1997).

Es gibt gute Gründe dafür, bilingualen Unterricht anzubieten.

1. Es wird in der Gesellschaft in regelmäßigen Abständen immer wieder gefordert, dass *Niveau und Umfang* der Fremdsprachenkenntnisse erhöht werden sollen.

2. In der Diskussion um die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse in einer Gesellschaft taucht auch regelmäßig die Forderung auf, dass die Fremdsprachenlerner zur *Kommunikation in künftigen beruflichen Kontexten* befähigt werden sollen. Das spricht für ein Einbeziehen *fachsprachlicher* Anteile in den Fremdsprachenunterricht (FSU).

3. Wegen des begrenzten zeitlichen Rahmens und der Konkurrenz der Fächer oder Teilfächer untereinander kann der Sprachunterricht nicht auf Kosten anderer Ausbildungsinhalte ausgedehnt werden. Bilinguales Lernen bietet hier eine Lösung: *Der Sprachunterricht kann erweitert werden, ohne dass andere fachliche Inhalte reduziert werden.*

4. Die Motivation für die implizite Beschäftigung mit der Fremdsprache wird dadurch erhöht, dass *Wissensaneignung sowie inhaltsorientierte Formen der Information und Kommunikation* im Vordergrund stehen. Die Fremdsprachenkenntnisse verbessern sich dabei sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

5. Bilinguales Lernen ist interkulturelles Lernen: Absolventen bilingualer Ausbildungen sind in besonderer Weise auf Anforderungen der modernen Gesell-

schaft *in interkulturellen und transnationalen Arbeitszusammenhängen* vorbereitet.

II.2 Formen bilingualer Ausbildung

Verschiedene Modelle bilingualen Lernens sind möglich und werden an Hochschulen praktiziert. Bezogen auf Deutsch als Arbeitssprache lassen sich folgende Organisationsformen beschreiben:

1. Deutsch wird zunächst wie eine Fremdsprache unterrichtet, um ausreichende Sprachkenntnisse für den bilingualen Fachunterricht ab einer bestimmten Sprachkompetenz (Studienjahr/Klasse) zu gewährleisten.

2. Im Deutschunterricht werden einzelne Einheiten oder Unterrichtsphasen des Curriculums in Ergänzung zum Fachunterricht bilingual gestaltet (*enrichment*).

3. Im Fachunterricht werden Teilfächer oder Themen in der Fremdsprache Deutsch unterrichtet.

4. Ein größerer Teil des Curriculums wird auf Deutsch unterrichtet.

5. Das Curriculum wird überwiegend oder ganz auf Deutsch unterrichtet.

Anzustreben wäre ein bilingualer Unterricht, der mindestens auf der Stufe 3 einsetzt. Das setzt aber sehr gute Deutschkenntnisse für die Aufnahme in den bilingualen Studiengang voraus. In der Praxis werden allerdings vermehrt Studiengänge eingerichtet, die damit werben, bilinguale Kompetenzen aufzubauen, in denen aber die erforderlichen Deutschkenntnisse erst im Laufe des Studiums erworben werden. Dies bedeutet wiederum, dass eine wirkliche Auseinandersetzung mit Studieninhalten in der Fremdsprache Deutsch erst entsprechend später stattfinden kann und dass ein Teil des Stundenvolumens dem Fremdsprachenunterricht vorbehalten bleiben muss und dem Fach verloren geht.² Am effektivsten wäre es dementsprechend, wenn nur Studienanfänger mit ausgezeichneten Deutschkenntnissen in eine bilinguale Ausbildung an der Hochschule aufgenommen würden. Solche Studierende sollten im Idealfall bilinguale Ausbildungsgänge an den Schulen durchlaufen haben, denn dadurch wären die fachspezifischen und fremdsprachlichen Voraussetzungen vorhanden, die in dem herkömmlichen schulischen Fremdsprachenunterricht nicht vermittelt werden.

Abbildung 1 verdeutlicht den Unterschied zwischen bilingual orientierten und deutschsprachigen Studiengängen (DSG). Ein wesentlicher Unterschied liegt nicht nur darin, dass der Vergleich der Sprachen und Kulturen und die Methodologie des interkulturellen Vergleichens konstitutiver Bestandteil des bilingualen Lehrens und Lernens (BILL) sind, sondern vor allem auch darin, dass in BILL neben einer beruflichen Fachausbildung möglichst auch eine Lehrerausbildung angestrebt wird. Unseres Erachtens sollten BILL und DSG bewusst und gezielt im Rahmen solcher Fächer angeboten werden, die auch als Lehramtsfächer stu-

² Solche Erscheinungen findet man auch in vielen neu eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengängen in Westeuropa.

diert werden können (z. B. Geografie und Geschichte). Dadurch könnten einerseits angehende Lehrer auf einen bilingualen Unterricht professionell vorbereitet werden, andererseits profitieren von einer solchen Ausbildung dann auch wieder die rein universitären DSG (ohne Lehrerausbildung), weil sie sprachlich und fachmethodisch gut ausgebildete Studierende in ihre Studiengänge aufnehmen und das deutschsprachige Fachstudium auf einem hohen Niveau einsetzen lassen können.

Wenn keine bilingualen Lehrerausbildungen eingerichtet werden, kann in Russland langfristig nicht das Niveau der Studierfähigkeit in einem bilingualen oder deutschsprachigen Studiengang erreicht werden, wie das beispielsweise in Deutschland bei Absolventen bilingualer Schulzweige mit Englisch oder Französisch der Fall ist. Denn die spezifischen Fähigkeiten, die durch den schulischen Fachunterricht in einer Fremdsprache erworben werden, werden in einem „reinen“ DaF-Curriculum (im erweiterten schulischen FSU) nicht angestrebt.³ Wir plädieren deshalb nachdrücklich dafür, die Lehramtsstudienkomponente in den BILL-Studiengängen nicht zu vernachlässigen.

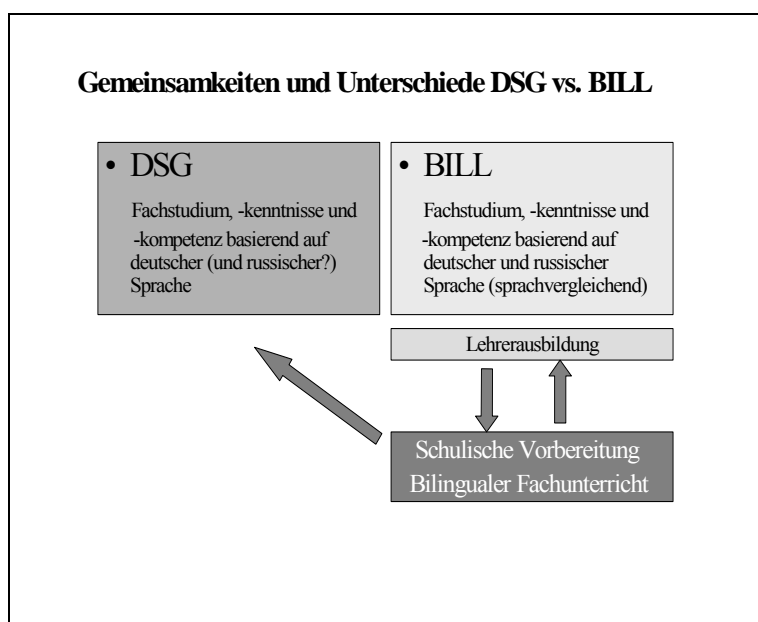


Abb. 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede DSG vs. BILL

³ Vgl. Kap. 2.5 und Thürmann/Otten (1992). Zum Übergang vom erweiterten FSU zum BU vgl. Biederstädt (1994).

In Deutschland hat sich der bilinguale Unterricht zunächst an den Schulen entwickelt, was durch die Zwei-Fächer-Kombinationen Fremdsprache + Sachfach in der deutschen Lehrerbildung begünstigt wurde. In den meisten Ländern werden LehrerInnen nur für *ein* Fach ausgebildet, so dass es nicht möglich ist, die bereits bestehenden Kompetenzen in einem Sachfach und in einer Fremdsprache zusammenzuführen (vgl. Wenderott 2004). In Russland erhalten DeutschlehrerInnen eine rudimentäre Ausbildung in einer zweiten Fremdsprache (meist Englisch), d. h. auch hier ist eine Verbindung von der Fremdsprache mit einem Sachfach nicht gegeben.

Wenn bilingualer Unterricht an einer Hochschule eingerichtet werden soll, so ist die Entscheidung vor allem von drei Faktoren abhängig:

1. Curriculare sowie materielle Vorgaben und Voraussetzungen: Curricula (Inhalte, Methoden, Progression, Anordnung des Lernstoffs u. a. m.) beruhen auf Traditionen der Bildungs- und Wissenskulturs eines Landes. Sie unterscheiden sich nicht nur in den Geisteswissenschaften, sondern unterliegen in allen Fächern kulturspezifischen Prägungen. Deswegen müssen die curricularen Voraussetzungen als Erstes abgestimmt werden und neue gemeinsame Curricula entwickelt werden (vgl. Baur/Bäcker 1996). Wenn Fachvertreter Deutschlands oder Russlands auf ihrer nationalen Tradition und Perspektive beharren, ist eine relativierende Sicht auf beide Kulturen und die Durchbrechung ethnozentristischer Sichtweisen nicht möglich.

2. Profil des universitären Faches: Wie soll das Profil des Faches/Studiengangs sein? Ab welchem Studienjahr und in welchen Teilfächern (Kursen) soll/kann bilingualer Unterricht angeboten werden?

3. Dozenten: Welche Voraussetzungen haben die Dozenten, die bilingualen Unterricht erteilen?

II.3 Die Ausbildung an den Hochschulen

Die genannten Faktoren fanden bei der Konzeptionalisierung einer bilingualen Ausbildung in Saratov Berücksichtigung. Eingerichtet und vom Bildungsministerium genehmigt wurden hier neue Studiengänge mit den neuen Studienfachkombinationen Geografie und Deutsch sowie Geschichte und Deutsch geschaffen. Das Projekt zum Aufbau eines Modellstudiengangs Geografie und Deutsch wurde von der Volkswagenstiftung von 2001 bis 2006 gefördert (vgl. Baur/Chlosta/Wenderott 2000, Baur/Wenderott 2000). Das Modell wird in Abb. 2 veranschaulicht.

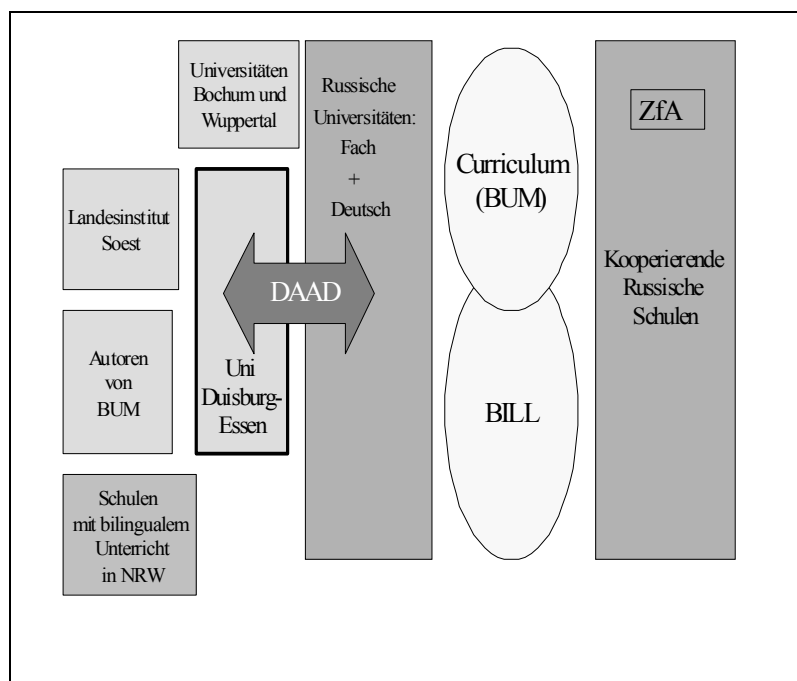


Abb. 2: Struktur einer bilingualen Ausbildung

Legende: BUM = bilinguales Unterrichtsmaterial, BILL = bilinguales Lehren und Lernen, ZfA = Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Entsendung deutscher LehrerInnen ins Ausland)

Abbildung 2 soll zeigen, dass sich zunächst eine Hochschule dazu entschließen muss, eine neue Zwei-Fächer-Kombination für einen Studiengang einzurichten. Nur wenn in beiden Fächern auch die Lehrbefähigung für die Schule erworben wird, kommt eine Kooperation mit den Schulen zustande, in denen die künftigen LehrerInnen ihre Praktika absolvieren (vgl. rechte Seite des Schemas). Spezifische Formen des bilingualen Lehrens und Lernens (BILL) sowie bilinguales Unterrichtsmaterial (BUM) müssen sowohl für das Curriculum an den Hochschulen wie auch an den Schulen neu entwickelt werden. An den Schulen ist die Kooperation mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) wünschenswert, weil dadurch deutsche FachlehrerInnen und FachberaterInnen die einheimischen LehrerInnen unterstützen können. An den Hochschulen ist entsprechend die Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) für die Implementierung der bilingualen Studiengänge unabdingbar. Bei der Zusammenarbeit mit einer deutschen Partnerhochschule kommen auch die Beziehungen zu anderen Institutionen und Nachbarhochschulen zur Geltung (vgl. linke Seite des Schemas). Dabei sollte von vornherein der Erwartung entgegengewirkt werden, dass deutsche LehrerInnen oder DozentInnen auf Dauer Teile der Aus-

bildung im deutschen Fachunterricht übernehmen. Das Ziel muss sein, eine eigene Ausbildung für qualifizierte Lehrkräfte an den russischen Hochschulen aufzubauen und die Hochschulen dabei durch verschiedene Formen der Kooperation zu unterstützen; zu vermeiden ist, dass Teile des Curriculums für deutsche Fachleute „reserviert“ sind und nur von ihnen bedient werden können. Hier können Strukturen fremdsprachiger Fachstudiengänge und bilingualer Ausbildungen an deutschen Hochschulen Modell stehen, die mit eigenen Ressourcen arbeiten, aber mit Partnerinstitutionen im Ausland zusammenarbeiten, so dass die Mobilität von Dozenten- und Studierenden ermöglicht wird.

Wenn zur Stärkung der deutschsprachigen Studiengänge in Russland bilinguale Studiengänge mit einer Lehrerausbildungskomponente konzipiert werden sollen, wie wir es für sinnvoll erachten, sind dazu folgende Schritte notwendig:

1. *Einrichtung der Studiengänge*: Es müssen neue Studiengänge mit den für den bilingualen Unterricht erwünschten Studienfachkombinationen eingerichtet werden.

2. *Erstellung des Konzeptes*: Ein neuer Studiengang muss nicht nur in Bezug auf die Fächerkombination, sondern auch inhaltlich konzipiert werden. Obligatorische Elemente eines solchen Studiengangs sind fachwissenschaftliche Anteile, Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts, sprachpraktische Übungen und Schulpraktika.

3. *Kooperation*: Alle Teile sollten möglichst in Kooperation mit einer deutschen Hochschule durchgeführt werden, denn für die künftigen bilingualen LehrerInnen ist es wichtig, die verschiedenen Elemente auch aus der Sicht der anderen Kultur kennen zu lernen

4. *Auslandsaufenthalt*: Um die Terminologie des Faches sicher zu beherrschen, ist es wichtig, die Fachwissenschaft im Zielsprachenland kennen zu lernen. Um eine Anschauung von der Didaktik des Faches im Zielsprachenland gewinnen zu können, wäre ein Schulpraktikum im Ausland wünschenswert. Beide Studienteile – Fachstudium und Praktikum im Ausland – fördern die berufliche, sprachpraktische und interkulturelle Kompetenz der künftigen bilingualen LehrerInnen.

5. *Dozentenstellen*: Es müssen an den Hochschulen Stellen für Dozenten eingerichtet werden, die die neuen Aufgaben wahrnehmen können. Derzeit fehlen sowohl im Fach Deutsch als auch in den nichtphilologischen Fächern qualifizierte Hochschuldozenten, welche die Fachsprachen des Deutschen sowie die Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts vertreten könnten. Spezifische Kooperationsprogramme des DAAD (wie das DSG-Programm) können hier Impulse geben.

6. *Langfristige Planung*: Es müssen langfristig finanzielle Mittel für Hochschulpartnerschaften bereitstehen, die solche Programme befestigen.

7. *Bezahlung*: Das gesellschaftliche Prestige einer Tätigkeit an Hochschulen und Schulen muss durch eine angemessene Bezahlung der LehrerInnen in Russ-

land abgesichert werden. Wenn dies nicht geschieht, werden die Nachwuchskräfte (weiterhin) in besser bezahlte Berufe in der Wirtschaft abwandern.⁴

Mit der Zulassung neuer bilingualer Studiengänge würde sich auch die Germanistik in Russland verändern. Denn es müssten neue Ausbildungsschwerpunkte in der Linguistik (z. B. Fachsprachen und ihre Didaktik), in der Sprachpraxis (fachsprachliche Kommunikation) und in der Didaktik (Didaktik und Methodik bilingualen Unterrichts) gebildet werden. Diese Komponenten könnten auch die DSG-Programme bereichern, für die eine Kooperation mit der Germanistik bzw. dem Fach Deutsch als Fremdsprache von Vorteil wäre.

Die Einrichtung bilingualer Studiengänge ist aus der Sicht der Hochschulen unproblematisch, wenn das Stundenvolumen der Fächer so aufeinander abgestimmt werden kann, dass zwei bestehende Fächer zu einem neuen Studium zusammengefügt werden. Trotzdem stellt sich für das Sachfach z. T. die Frage nach der sprachlichen Kompetenz der im Fach Lehrenden und nach der Lehrkapazität. Denn wenn es eine „russische“, eine „deutsche“ und ggf. noch eine „englische“ Ausbildung geben sollte, müsste das Lehrpersonal entsprechend erhöht werden, um parallele Veranstaltungen gleichen fachlichen Inhalts in den verschiedenen Sprachen anbieten zu können. Deshalb müssen auch reduzierte Varianten bilingualer Studien angeboten werden, in der Weise, dass das Sachfach für alle Studierenden überwiegend auf Russisch angeboten wird. Eine solche Organisationsform, in der die Sprachkompetenz weniger im Sachfach, sondern zusätzlich im fremdsprachlichen zweiten Fach oder in einer fremdsprachlichen Zusatzausbildung erworben wird, schließt die Einrichtung „richtiger“ deutscher Studiengänge, in dem auch die Fachinhalte im Fach selbst auf Deutsch unterrichtet werden,⁵ nicht aus, erzeugt aber mehr Flexibilität.

II.4 Die Kompetenzen der Lehrenden

Ein Lehrer, der ein Sachfach in deutscher Sprache unterrichten soll, braucht

- die Fachkompetenz im Sachfach,
- die Sprachkompetenz im Deutschen und
- methodische Kompetenz.

Die *Fachkompetenz* im Sachfach muss bei einem Zwei-Fach-Studium, bei dem Deutsch das eine Fach ist, nicht unbedingt durch ein Studium des Sachfachs in deutscher Sprache erworben werden. (In Deutschland wird das nichtsprachliche Fach bei einer bilingualen Ausbildung im Rahmen des regulären Lehramtsstudiums studiert, d. h. die Fachkompetenz ist gegeben, aber der *fachsprachli-*

⁴ Dieser Aspekt ist natürlich ein innerrussischer, auf den die deutsche Seite keinen Einfluss nehmen kann.

⁵ Hier sind auch weitere Zwischenformen möglich, indem z. B. nur einzelne Veranstaltungen im Fach in der Fremdsprache angeboten werden.

chen Kompetenz muss im Rahmen der fremdsprachlichen Fachs besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.)

Darüber hinaus sollten natürlich alle Möglichkeiten genutzt werden, auch Teile des Fachstudiums in der Fremdsprache anzubieten. Wie oben dargelegt, unterscheiden sich bilinguale Ausbildungen von den deutschsprachigen Studiengängen darin, dass die Kompetenz im Deutschen nicht ausschließlich oder vornehmlich im Sachfach ausgebildet werden muss.

Die *Sprachkompetenz* lässt sich weiter aufgliedern in eine allgemeinsprachliche, eine fachsprachliche und eine unterrichtssprachliche Kompetenz.⁶ Die allgemeinsprachliche Kompetenz wird im normalen Deutschstudium vermittelt, die spezifische fachsprachliche Kompetenz muss, wie wir bereits angesprochen haben, gesondert ausgebildet werden und macht eine Neuorientierung der germanistischen Linguistik an den entsprechenden Hochschulen erforderlich.⁷ Die unterrichtssprachliche Kompetenz wird in der Ausbildung häufig vernachlässigt. Es ist darauf zu achten, dass die typischen Aufforderungen und Anweisungen im Klassenzimmer in einer authentischen Sprache erfolgen.

Die *Methodenkompetenz* setzt sich zusammen aus Anteilen der *allgemeinen Methodik*, der *Fremdsprachenmethodik* und der *Fachmethodik*. Auf der Grundlage der allgemeinen Methodik werden z. B. Alters- und Stufenspezifika, Arbeits- und Übungsformen, Handlungsorientierung und Schülerorientierung berücksichtigt. Die Fremdsprachenmethodik stellt spezifische fremdsprachliche Arbeitsformen bereit. Dazu gehören z. B. die Entwicklung spezifischer methodischer Verfahren für bilinguales Lernen bei der Vermittlung von Lexik, der Vermittlung von fachsprachlichen Ausdrucksformen auf der Textebene (vgl. Helbig 1993) oder auch bei der Fehlerkorrektur (vgl. Kleppin/Königs 1991). Und schließlich bestimmt die Methodik des Faches, wie die Fachinhalte angemessen dargestellt und vermittelt werden sollen (vgl. Leisen 1994,² 1996).

III.5 Inhalte der Ausbildung

Im Rahmen einer Ausbildung zum „bilingualen Lehrer“ sollten unseres Erachtens in folgenden Bereichen obligatorische Studien absolviert werden:⁸

⁶ Die interkulturelle Kompetenz muss durch kontrastive Betrachtungsweisen in allen Bereichen ausgebildet werden (vgl. Baur/Chlosta 2005).

⁷ Vgl. zu Spezifika Teutsch/Wagner (1997).

⁸ Vgl. hierzu den Überblick über bilinguale Ausbildungen auf dem Hessischen Bildungsserver <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/> und auf dem Bildungsserver des Landes NRW <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/BilingualesLernen/index.html>

- (1) Grundfragen des Bilingualismus/Theorien bilingualen Lernens
- der Begriff Bilingualismus – verschiedene Definitionen des Begriffs, unterschiedliche Traditionen der Bilingualismus-Forschung,
 - individueller Bilingualismus (Entstehung, sprachliche Entwicklung des bilingualen Kindes, Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, Sprechweise des bilingualen Sprechers),
 - gesellschaftlicher Bilingualismus (Formen gesellschaftlichen Bilingualismus, z. B. in der Sowjetunion bzw. Russland; Sprachwahl, Sprachbewahrung, Sprachverschiebung),
 - Bilingualismus in der Erziehung (Modelle bilingualer Erziehung, Probleme bilingualer Erziehung),
 - Bilingualismus durch gesteuerten Fremdsprachenerwerb,
 - Geschichte und Theorien des Bilingualismus in der Erziehung.
- (2) Fachsprachen und ihre sprachlichen Charakteristika
- Charakteristika des Lexikons generell (sprachkontrastiv),
 - Charakteristika bestimmter Fachwortschätze (sprachkontrastiv),
 - Charakteristika der (Morpho-)Syntax (sprachkontrastiv),
 - Focus: die Fachsprache eines bestimmten Faches – z. B. Geographie, Geschichte, Wirtschaft – unter den Aspekten 1-3 (sprachkontrastiv),
 - thematische Teilwortschätze (sprachkontrastiv),
 - Verfahren zur Entlastung fachsprachlicher Texte (vgl. Baur/Bäcker 1995).
- (3) Didaktik des bilingualen Unterrichts (BU) bzw. der bilingualen Sachfächer⁹
- A. Sprachliches Lernen im bilingualen Sachunterricht (vgl. Šapovalov/Wenderott 2004)
1. Sprachfunktionen mit besonderem Stellenwert im BU:
 - referentielle Funktion (bezeichnen, beschreiben, erklären ...),
 - heuristische Funktion (Informationen sammeln, gliedern, zusammenfassen ...).
 2. Aspekte sprachlichen Lernens, die stetiger Förderung bedürfen:
 - Wortschatz(-Erweiterung),
 - an sachfachlichen Kriterien orientierte gezielte Sammlung allgemein- und fachsprachlicher Mittel,
 - dauernde, gezielte Anwendung der sprachlichen Mittel,
 - Fachtermini – Einordnen in Begriffsfelder, Ableiten von bekannten Begriffen, Verwandtschaft mit Termini in der Muttersprache etc.,
 - Harmonisierung der Terminologien verschiedener Fächer,

⁹ Hierbei muss der Didaktik und Methodik des BU im Verhältnis zum üblichen Sachunterricht sowie dem Verhältnis von sprachlichem und fachlichem Lernen im BU. besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

- Verwendung der Fremdsprache als mündliches Kommunikationsmittel,
 - Stellenwert der Fremdsprache als schriftsprachliches Medium,
 - Stellenwert der Muttersprache im BU,
 - Abbau von Anfangsschwierigkeiten im BU,
 - Unterrichtsökonomie,
 - Absicherung der Fachterminologie in beiden Sprachen,
 - affektiver Sprachgebrauch,
 - Nutzung muttersprachlicher Quellentexte.
- B. Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Unterricht
- theoretische Voraussetzungen der Vermittlung solcher Techniken,
 - praktische Anwendung der Techniken an Themen-Beispielen,
 - systematische Nutzung schriftsprachlicher Medien (ein- und zweisprachige Wörterbücher, grafische Darstellungen etc.),
 - Strategien zur Erschließung von Texten,
 - Überblicks-, detailliertes und analytisches Lesen,
 - Strategien zur Produktion von Texten,
 - Nutzung elektronischer Medien.
- C. Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation
- Erarbeitung von Unterrichtseinheiten und -sequenzen,
 - Hospitationen im BU,
 - Erprobung von Unterrichtseinheiten im BU.
- D. Curriculare Entscheidungsfelder
- sprachenpolitische Vorgaben in Russland,
 - Richtlinien und Lehrpläne, u. a. im Vergleich mit deutschen Beispielen,
 - Modelle der Realisierung bilingualer Unterrichtsformen.
- E. Schulpraktika
- Funktionen von Schulpraktika,
 - Organisation und Durchführung,
 - Reflexion der Erfahrungen,
 - Erfahrungstransfer.

Wie u. a. Thürmann/Otten (1992) festgestellt haben, unterscheidet sich der bilinguale Fachunterricht vom Fremdsprachenunterricht z. T. sowohl durch die Art der Texte als auch durch die sprachlichen bzw. kognitiven Operationen, die von den Schülern verlangt werden. Während in Lehrwerken und anderen Medien für den Fremdsprachenunterricht mündliche, schriftliche oder audiovisuell dargebotene Texte die Grundlage für die Kommunikation bilden, wird im bilingualen Fachunterricht darüber hinaus – entsprechend der Spezifik des jeweiligen Faches – auf authentische Quellentexte, auf Abbildungen, Statistiken und Graphiken, Karten und auf besondere Bild-Text-Sorten zurückgegriffen (vgl. Krysanova 2004). Daraus ergeben sich bestimmte Anforderungen an die Kenntnis von Arbeitstechniken, wie etwa:

- Quellen rezipieren und bewerten,
- Graphiken, Statistiken und Abbildungen verstehen und interpretieren,
- Fachlexika und Sekundärliteratur hinzuziehen,
- das Internet als Informationsquelle nutzen.

An sprachlichen und kognitiven Operationen werden von den Schülern u. a. verlangt:

- Informationen suchen,
- Informationen logisch zueinander in Beziehung setzen,
- Hypothesen bilden,
- beurteilen,
- Schlussfolgerungen ziehen,
- vergleichen,
- beschreiben, erklären, begründen,
- Fakten wiedergeben, zusammenfassen,
- Anweisungen/Arbeitsaufträge formulieren,
- Informationen präsentieren,
- Befragungen durchführen.

Thürmann/Otten (1992: 50) fordern, dass diese kognitiven Operationen fachspezifisch angebahnt und sprachlich vorbereitet werden müssen. Hierin liegt sicherlich ein Schwerpunkt der didaktischen und methodischen Arbeit für den bilingualen Sachunterricht.

Obwohl das Training des Lehrerverhaltens für jeden (Fremdsprachen)unterricht wichtig ist, soll hier noch einmal explizit auf Fertigkeiten verwiesen werden, die auch im bilingualen Unterricht besonders zum Tragen kommen und deshalb in der Ausbildung entsprechend trainiert werden sollten:

1. Mündlich-sprachlicher Bereich

- Im mündlich-sprachlichen Bereich muss der Lehrer sich des von ihm verwendeten Wortschatzes und der von ihm verwendeten syntaktischen Strukturen bewusst sein. Diese Bewusstheit ist Voraussetzung dafür, die eigene Sprache im Lehrervortrag, dort wo es möglich ist, im lexikalischen und syntaktischen Bereich zu vereinfachen. Denn je größer der kognitive Aufwand zur sprachlichen Entschlüsselung der Inhalte ist, desto mehr verringern sich die kognitiven Ressourcen, die für das eigentliche Ziel, die Aneignung und Verarbeitung der fachlichen Inhalte, bereitgestellt werden können.
- Das „Erzählen“, mit dem der Lehrer Verbindungen zur Realität außerhalb des Klassenraums herstellt und so das Interesse der Lerner für fachliche Inhalte weckt, zählt zu den Fertigkeiten, die trainiert werden können. Hierbei können mit Erfolg Lehr- und Lerntechniken eingesetzt werden, wie sie in der Suggestopädie empfohlen werden (vgl. Baur 1990, 1995).
- Anweisungen und Aufträge müssen präzise und nicht zu kompliziert formuliert werden. Bei Unterrichtsbesuchen kann man immer wieder feststellen, dass Anweisungen und Aufträge von den Lernern nicht ver-

standen werden. Nur selten liegt das an der Unaufmerksamkeit der Lerner.

- Für Verfahren der Fehlerkorrektur muss im mündlich-sprachlichen Bereich besonders sensibilisiert werden: Einerseits soll die inhaltsorientierte Kommunikation im Vordergrund stehen, auf der anderen Seite soll auch Sprachrichtigkeit erreicht werden. Damit die inhaltsorientierte Kommunikation nicht zu einer formorientierten fremdsprachlichen Unterweisung wird, müssen Phasen der Kommunikation von Lernern zugelassen werden, die nicht durch die Lehrerkorrektur unterbrochen werden (vgl. auch Kleppin/Königs 1991). Um Korrekturen dennoch anbringen zu können, bieten sich folgende Verfahren an, die hier nur kurz angesprochen werden können:
 - die indirekte Fehlerkorrektur: Der Dozent führt das Gespräch weiter, indem er (beiläufig) das von dem Lerner Gesagte wiederholt.
 - die verzögerte Fehlerkorrektur: Der Dozent wartet im Laufe der Stunde einen Moment ab, an dem er auf einen bestimmten Fehler aufmerksam macht, ohne den Lerner, der den Fehler gemacht hat, direkt anzusprechen.
 - die zusammenfassende Fehlerkorrektur: Der Dozent beobachtet das Unterrichtsgeschehen, achtet auf typische Fehler und Lernschwierigkeiten und fügt von Zeit zu Zeit grammatikorientierte Unterrichtsphasen ein, die von der inhaltsorientierten Kommunikation deutlich abgetrennt sind.

B. Schriftlich-sprachlicher Bereich

- Im schriftlich-sprachlichen Bereich müssen spezifische Test- und Korrekturverfahren entwickelt werden. Dabei müssen Kriterien dafür definiert werden, in welcher Form und in welchem Verhältnis zueinander sprachlicher Ausdruck (Sprachrichtigkeit) und Inhalt bewertet werden. Für die Bewertung schriftlicher Leistungen müssen diese Kriterien operationalisiert werden können.
- Die Sprachfähigkeiten der Schüler müssen längerfristig beobachtet werden, um sicherzustellen, dass die fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit erreicht wird. In diesen Prozess der Beobachtung von Sprachfähigkeiten sind auch Fehleranalysen mit einzubeziehen, durch die typische Fehler und Lernschwierigkeiten in bestimmten Bereichen erkannt werden können.

II.6 Das Praktikum

In einem Praktikum an einer deutschen Schule erhalten die zukünftigen LehrerInnen aus dem Ausland – wie wir in einem an der Universität Duisburg-Essen durchgeführten deutsch-niederländischen Projekt feststellen konnten (vgl. Baur/Chlosta 1998) – einen praxisbezogenen Einblick in einen wichtigen Bereich der deutschen Kultur, der ihnen aus einer rein hochschulischen Perspektive verschlossen bliebe. Das Praktikum soll, falls möglich, gemeinsam mit einem deutschen Tandempartner durchgeführt werden. Es wird durch ein Seminar vorbereitet und begleitet.

Ein Schwerpunkt des Praktikums liegt darin, dass die Studenten den Berufsalltag eines deutschen Lehrers kennen lernen sollen. Hierzu werden sie einen Betreuungslehrer, der auch das Fach Deutsch unterrichtet, während der ganzen Woche begleiten. Wichtig ist, dass der komplette Arbeitsumfang deutlich wird. Die Studenten sollen also auch den Unterricht in anderen Fächern, die Freistunden, Pausenaufsicht, Vertretungsstunden usw. kennen lernen. Darüber hinaus sollen sie nach Möglichkeit die Vor- und Nachbereitung von Unterricht, die Korrektur von Tests und Arbeiten, Fachkonferenzen, Eltern- und Schülersprechstunden sowie schulinterne organisatorische Aufgaben miterleben.

Ein zweiter Schwerpunkt liegt in dem Kennenlernen der Praxis bilingualen Unterrichts an deutschen Schulen. Das Bewusstsein für die Methodik des bilingualen Unterrichts wird durch Beobachtungsaufgaben geschärft. Solche Aufgaben sind z. B.:

- Analyse der verwendeten Materialien (vgl. Bode 1995, 1996),
- Lehrwerkanalyse unter dem Aspekt der Möglichkeiten der Implementierung handlungsorientierter Lernformen,
- Dokumentation und Reflexion der im Unterricht vorkommenden und vorherrschenden Aufgabenstellungen,

- Erkundung des Unterrichts eines bilingualen Lehrers im Vergleich zu dem eines Fremdsprachenlehrers,
- Erkundung des bilingualen Unterrichts aus Schülersicht,
- Analyse der Darstellung der fremdsprachlichen Inhalte im bilingualen Unterricht aus interkultureller Sicht,
- Erkundung der Schulkontakte im internationalen Bereich.

Neben der Vorbereitung auf die direkten Praktikumsaufgaben, die sich in das Studium integrieren lassen, gilt es in der Vorbereitung auch Grundlagen zu legen für die Wünsche, die die Schulen gegenüber den Studenten äußern. Die ausländischen Studenten machen die Erfahrung, dass sie in den Schulen auch als Informationsvermittler für ihre eigene Kultur angesehen werden – eine Erfahrung, welche die kulturvergleichende Sichtweise fördert.

III. Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht

Kommen wir als letztes auf die Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht zu sprechen. Diese Materialien sollten in russisch-deutschen Arbeitsgruppen und unter wissenschaftlicher Begleitung erarbeitet werden. Dabei ist die Frage zu lösen, wie Lehr- und Lernmaterialien aussehen sollen, die sowohl das *fachliche* als auch das *fremdsprachliche* Lernen fördern.

Hinsichtlich des bilingualen Unterrichts in Deutschland lassen sich drei Tendenzen ausmachen. Zum einen dient authentisches Material aus dem Zielland als Grundlage für den Unterricht, zum anderen werden speziell für den bilingualen Unterricht entwickelte (wie die im Klett-Verlag für die Sprachen Englisch und Französisch erschienenen) Materialien eingesetzt. Zum dritten herrscht die Tendenz – und sie ist vielleicht aus der Not geboren die am stärksten ausgeprägte –, sich als bilinguale(r) LehrerIn spezifische Unterrichtsmaterialien allein oder in einer (Fortbildungs-)Gruppe selbstständig zu erarbeiten. – Im Übrigen sind in authentische Materialien keine spezifischen methodischen Verfahren integriert, sie müssen von den LehrerInnen „hinzugefügt“ werden. Ob die didaktische und methodische Aufbereitung der bilingualen Materialien den Anforderungen an einen bilingualen Unterricht aus Lehrer- und Schülersicht entspricht, müsste noch evaluiert werden.

In jedem Fall ist es nicht möglich, einfach deutsche Fachlehrbücher zur Grundlage des bilingualen Unterrichts in Russland zu machen. Will man dem *fachlichen* Lernen gerecht werden und gleichzeitig der Tatsache Rechnung tragen, dass das *russische Curriculum* maßgeblich ist und dass auch *fremdsprachliches* Lernen integriert werden muss, dann eignet sich kein deutschsprachiges Lehrbuch für den deutschsprachigen Fachunterricht in Russland.

Die in Deutschland vorhandenen Lehrbücher könnten allerdings als „Steinbruch“ zur Erstellung von fehlenden spezifischen bilingualen Lehr- und Lernmaterialien genutzt werden. Ob und wie *nicht*adaptierte Texte aus deutschen

Lehrbüchern im bilingualen Fachunterricht benutzt werden können, muss im Einzelfall entschieden und erprobt werden.

Die ausgewählten Texte werden, wo nötig, sprachlich vereinfacht, mit Blick auf eine vereinbarte Textstruktur (z. B. narratives Szenario, „eigentlicher“ Fachtext, Aufgaben) modifiziert und durch russische Annotationen ergänzt (vgl. Baur/Bäcker 1995). Texte, die sich auf Sachverhalte der Lebenswelt Russlands beziehen sollen, müssen gegebenenfalls unter Berücksichtigung russischer Originaltexte neu geschrieben werden. Im Saratower Projekt wurden Materialien entwickelt, die auch anderen Schulen und Hochschulen zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. Baur et al. 2004, Baur/Merkiš/Stepošina 2004).

IV. Schluss

Eine Fremdsprache, die sich nicht im bilingualen Fachunterricht an den Schulen etabliert, wird auf die Dauer im Fremdsprachenkanon der Schulen und Hochschulen eine untergeordnete Rolle spielen. Die Einrichtung bilingualer Unterrichts- und entsprechender Ausbildungsformen ist allerdings ein langfristiger Prozess. Die Entscheidung für einen bilingualen Unterricht zieht in den drei Bereichen Organisation, Ausbildung und Unterrichtsmaterial Aufgaben nach sich, die systematisch und zielorientiert gelöst werden müssen. Für die Einrichtung bilingualer Ausbildungsformen an Schule und Hochschule in Russland ist eine Kooperation zwischen Russland und Deutschland unabdingbar. Wenn sich Deutschland dieser Aufgabe nicht stellt, vergeblich sie die Chance, sich an der Elitebildung in Russland sprachpolitisch zu beteiligen und die Stellung der deutschen Sprache in Russland zu sichern.

Im bilingualen Unterricht liegt ein erhebliches Innovationspotential für den Deutschunterricht in Russland. Durch eine Kooperation zwischen deutschsprachigen Studiengängen in Russland und der Lehrerbildung sowie zwischen nichtsprachlichen Fächern und dem Fach Deutsch als Fremdsprache ergeben sich für den Fachunterricht in deutscher Sprache in Russland und darüber hinaus neue Perspektiven, die weiter verfolgt werden sollten.

Literatur:

- Baur, Rupprecht S. (1990): Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven. München.
- Baur, Rupprecht S. (1995): Die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen im Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.) (1995): Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht. München. 151-173.

- Baur, Rupprecht S. (2004): Položenie nemeckogo jazyka i bilingval'noe obučenje v Rossii. In: Baur/Kučerova/Minor/Wenderott (2004): 6-19.
- Baur, Rupprecht S. (2005): Die Stellung der deutschen Sprache und des bilingualen Unterrichts in Russland, in: ELiS_e, 5(1), 2005; 31-41. [<http://www.elise.uni-essen.de>]
- Baur, Rupprecht S. / Bäcker, Iris (1995): „Der See kippt um.“ Verstehenshilfen zu schulischen Fachtexten, in: Praxis Deutsch, 130, 1995; 42-45.
- Baur, Rupprecht S. / Bäcker, Iris (1996): Rußland auf dem Weg zur bilingualen Schule, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 5, 1996; 570-580.
- Baur, Rupprecht S. / Chlosta, Christoph (1998): Beispiele aus der Grenzregion: Niederlande – Deutschland. In: Raasch, Albert (Hrsg.) (1998): Grenzenlos durch Sprachen. Saarbrücken. 29-36.
- Baur, Rupprecht S. / Chlosta, Christoph (2004): Missverständnisse und Tabus als Beispiel für Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Russen, in: ELiS_e, 4 (2), 2004; 101-112. [<http://www.elise.uni-essen.de>]
- Baur, Rupprecht S. / Chlosta, Christoph / Wenderott, Claus (2000): Bilingualer Unterricht in Russland – ein konkretes Beispiel zur Förderung des Deutschen. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.) (2000): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt am Main u. a. 83-91.
- Baur, R.S. / Kučerova, T. N. / Minor, A. Ja. / Wenderott, K. (2004): Bilingval'noe obučenje: opyt, problemy, perspektivy. Saratov.
- Baur, Rupprecht S. / Merkisch, Natalija (2005): Gibt es Kriterien für einen guten bilingualen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache?, in: ELiS_e, 5(1), 2005; 57-66. [<http://www.elise.uni-essen.de>]
- Baur, R.S. / Merkiš, N. / Stepošina, S. (2004): Bilingval'noe obučenje i problemy razrabotki učebnyh materialov. In: Baur/Kučerova/Minor/Wenderott (2004): 103-124.
- Baur, Rupprecht S. / Stuckert, Anna / Wenderott, Claus (2005): Analyse von bilinguaem Unterricht auf der Grundlage von Gütekriterien, in ELiS_e, 5(1), 2005; 67-83. [<http://www.elise.uni-essen.de>]
- Baur, Rupprecht S. / Wenderott, Claus (2000): Perspektiven Bilingualen Lernens in Russland, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4(2), 2000. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/baur2.htm>
- Biederstädt, Wolfgang (1994): Vom verstärkten Englischunterricht der Klassen 5/6 zum englischsprachigen Erdkundeunterricht in der Realschule, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 28, 1994; 14-20.
- Bode, Christa / Fedders, Walter / Higelke, Helga (1995): Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde: 7. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen.
- Bode, Christa / Fedders, Walter / Higelke, Helga (1996): Materialien zum Bilingualen Unterricht Erdkunde: 8. Jahrgang / Gymnasium. Kronshagen.
- Christ, Ingeborg (1991): Stand und Entwicklung der bilingualen Züge in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der Schulaufsicht. In: Wode, Henning

- (Hrsg.) (1991): Erfahrungen aus der Praxis des bilingualen Unterrichts. Informationshefte zum bilingualen Unterricht, 2, 1991; 18-27.
- Christ, Ingeborg (1999): Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen“, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4(2), 2000. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christi2.htm>
- Der Kultusminister des Landes NRW (1992): Erlass „Begegnung mit Sprachen“. Frechen.
- Helbig, Beate (1993): Textarbeit im bilingualen Sachunterricht: Analysen zum deutsch-französischen Bildungsgang der Sekundarstufe I des Gymnasiums. Bochum. [Typoskript]
- Hermanns, Rudolf / Maibaum, Hildegard / Rischke, Dimo (1994): Bilingual Geography. Stuttgart.
- Jahr, Silke (1996): Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption - Kognition - Applikation. Tübingen.
- Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum.
- Kreck, Sibylle (1997): Neuorientierung des Deutschunterrichts in Russland, in: Fremdsprache Deutsch. (Sonderheft II/1997: Trends 2000); 23-28.
- Krysanova, T. D. (2004): O nekotorych metodičeskich aspektach bilingval'nogo obučenija geografii na nemeckom jazyke. In: Baur/Kučerova/Minor/Wenderott (2004): 133-168.
- Leisen, Josef (1994): Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde. Bonn.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1997): Vorbemerkungen zu den bilingualen Bildungsgängen. In: Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I –Gymnasium des Landes NRW. Frechen. 7-12.
- Neuner, Gerhard (1997): Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache nach der Jahrtausendwende, in: Fremdsprache Deutsch. (Sonderheft II/1997: Trends 2000); 5-10.
- Raabe, Horst (1998): Bilingualer Unterricht: Stand und Perspektiven. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (1998): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main. 22-30.
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2006): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. Berlin u. a.
- Šapovalov, A. I. / Wenderott, K. (2004): Bilingval'nye aspekty pri obučenii nemeckomu jazyku kak inostrannomy v Rossii. K voprosu o realizacii proekta

- po podgotovke učitelej dlja bilingval'nogo obučenija. In: Baur/Kučerova/Minor/Wenderott (2004): 82-102.
- Teutsch, Klaus, Wagner, Johannes. (1997). Deutsch als Unterrichtssprache im Fachunterricht. Experimentelle Einbettung von Sprachunterricht, in: Fremdsprache Deutsch. (Sonderheft II/1997: Trends 2000); 29-33.
- Thürmann, Eike / Otten, Edgar (1992): Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht, in: ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 3(2), 1992; 39-55.
- Vollmer, Helmut J. (1992): Immersion und alternative Ansätze des Fremdspracherwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland, in: ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 3(2), 1992; 5-38.
- Wenderott, K. (2004): K voprosu o rasvitii bilingval'nogo obučenija v Germanii. In: Baur/Kučerova/Minor/Wenderott (2004): 20-25.
- Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. München.