

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanistik
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Sommersemester 2014

Masterarbeit

Rahmenlehrpläne und Verordnungen für den bilingualen Unterricht Geschichte

-

Eine vergleichende Analyse am Beispiel der Arbeitssprache Französisch

vorgelegt von: Nathalie Dominique Carré

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	4
I. Einleitung.....	5
II. Funktionen und Inhalte von schulischen Rechtsverordnungen	9
1. Kulturhoheit der Länder	9
2. Normative Dokumente	10
3. Rahmenlehrpläne.....	12
a. Historische Entwicklung.....	12
b. Funktionen	21
c. Allgemeine Dimensionen.....	22
d. Fachspezifische Dimensionen.....	23
III. Spezifika des bilingualen Unterrichts.....	25
1. Der Elysée-Vertrag (1963).....	25
2. Sprachenpolitische Dimension in Europa	26
3. Bilingualer Unterricht in Deutschland	30
a. Bildungspolitische Dimension	30
b. Bilinguale Angebote in Deutschland	32
c. Allgemeine Ziele des bilingualen Unterrichts	33
4. Bilingualer Geschichtsunterricht in Deutschland.....	38
a. Stellung des Sachfaches Geschichte	38
b. Besonderheiten im bilingualen Geschichtsunterricht	39
5. Zwischenfazit	45
IV. Bilinguale Verordnungen: synchroner Vergleich zwischen Berlin und Rheinland-Pfalz	48
1. Überblick der gesetzlichen Lage in der Bundesrepublik	48
2. Übersicht der gesetzlichen Lage in Berlin und Rheinland-Pfalz	49
3. Vergleich der Verordnungen in Berlin und Rheinland-Pfalz.....	51
a. Allgemeine Verordnungen in Berlin.....	51
b. Vergleich der Ausführungs- bzw. Verwaltungsvorschriften	52
c. Vergleich der Rahmenlehrpläne für den bilingualen Geschichtsunterricht	61
d. Zwischenfazit.....	77
e. Desiderata für bilinguale Geschichtslehrpläne	79
V. Fazit	83
VI. Literaturverzeichnis	86

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Besonderheiten von Rahmenlehrplänen für den bilingualen Geschichtsunterricht	47
Abbildung 2: Vergleich der "AV bilingualer Unterricht (2008)" in Berlin und der "VV bilinguale Züge (2011)" in Rheinland-Pfalz	57
Abbildung 3: Inhalte der Abschnitte "fremdsprachiger Sachfachunterricht" in den Berliner Rahmenlehrplänen.....	65
Abbildung 4: Inhalte des Lehrplanentwurfs für den bilingualen Geschichtsunterricht der Sek. I in Rheinland-Pfalz.....	71
Abbildung 5: Inhalte für den bilingualen Geschichtsunterricht im Rahmenlehrplan "Gemeinschaftskunde" (gymnasiale Oberstufe) in Rheinland-Pfalz.....	76

Abkürzungsverzeichnis¹

BU:	Bilingualer Unterricht
BGU:	Bilingualer Geschichtsunterricht
E.U.:	Europäische Union
GB:	Geschichtsbewusstsein
GeR:	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GG:	Grundgesetz
GU:	Geschichtsunterricht
KMK:	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LISUM:	Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
Rahmenlehrplan/ Lehrplan/Rahmenplan/ vorläufiger Rahmen(lehr)plan u.ä.:	RLP
SuS:	Schülerinnen und Schüler
VGD:	Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V.

¹ Die Abkürzungen werden stets identisch verwendet und weisen daher keine grammatischen Anpassungen auf.

I. Einleitung

Der bilinguale Unterricht² (BU) hat sich seit der Einrichtung des ersten bilingualen Zuges im Jahre 1969 in den letzten Jahrzehnten deutschlandweit quantitativ stark entwickelt. Dies spiegelt sich nicht nur in den Erweiterungen hinsichtlich der einbezogenen Sachfächer, Schulformen und Sprachen³, sondern auch in der statistischen Entwicklung wieder. Während es 1999 in Deutschland nur 366 Schulen mit einem bilingualen Angebot gab, so erstreckte sich dieses im Jahr 2013 bereits auf mehr als 1500 Schulen (Vgl. KMK 2013: 4). Diese Entwicklung ist insbesondere auf die Empfehlungen der europäischen Sprachenpolitik und der Bildungspolitik zurückzuführen, die in dieser Unterrichtsform, welche durch das Lernen eines Sachfaches in einer Fremdsprache gekennzeichnet ist, eine Möglichkeit sehen, die Schülerinnen und Schüler (SuS) auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen vorzubereiten. Diese ergeben sich nicht nur aus der Europäisierung, sondern auch der Globalisierung, die zu wesentlichen Veränderungen innerhalb aller Lebensbereiche führen. Zu diesen Umgestaltungen gehört neben dem Wegfallen der Grenzen innerhalb der Europäischen Union (E.U.) und der damit einhergehenden Mobilität auch die stetig wachsende Vernetzung aller Bereiche im internationalen Kontext. Dies erfordert von jedem Einzelnen neue Kompetenzen, die es ihm ermöglichen sollen aktiv agieren zu können. In diesem Kontext spielen insbesondere erweiterte Fremdsprachenkenntnisse und eine interkulturelle Kompetenz eine wichtige Rolle. Sie sollen es ermöglichen eine Handlungsfähigkeit aufzubauen, die sich nicht nur in dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen, sondern auch im persönlichen Bereich widerspiegelt. Damit verbunden sind neben einer

² In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Bilingualer Unterricht“ (BU) verwendet, obwohl dieser umstritten ist. In der Tat koexistieren mehrere Termini nebeneinander (Vgl. Müller-Schneck 2006: 31 f.). Da dieser Begriff jedoch von der KMK verwendet wird und in der deutschen Forschungsliteratur am weitesten verbreitet ist, wurde sich für diesen Terminus entscheiden. Diese hervorgehobene Stellung bestätigt ebenfalls der Eurydice Bericht 2006 (Vgl. Eurydice 2006: 64). Im europäischen und internationalen Kontext hingegen sei hier auf die englische Bezeichnung „*content and language integrated learning*“ (CLIL) und im französischsprachigen Raum auf „*enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*“ (EMILE) verwiesen.

³ Hierbei handelt es sich überwiegend um Fremdsprachen, auch Partnersprachen oder „Zielsprachen“ (Vgl. Christ 2004) genannt. Der BU kann aber auch in einer Minderheitensprache erfolgen (Vgl. III. 3. b.). In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion wird der BU jedoch mehrheitlich mit den Fremdsprachen in Verbindung gebracht. Wenn in dieser Arbeit von Fremdsprachen gesprochen wird, sind implizit auch die Minderheitensprachen gemeint.

individuellen und beruflichen Mobilität auch die Toleranz und das Wissen über andere Kulturen, welche im Kontext der Globalisierung unentbehrlich geworden sind. Nur wer sich für das Andere öffnet, kann dieses verstehen, seine Weltsicht erweitern und sich zugleich positionieren. Um all die eben genannten Kompetenzen zu erlangen, wird dem BU eine große Bedeutung beigemessen.

Der BU, der deutschlandweit vertreten ist, unterliegt hierzulande der Schulorganisation der einzelnen Bundesländer und den dortigen Verordnungen. Ab den 1990er Jahren wurden immer mehr Regelungen bezüglich des BU erlassen, welche sich von Verwaltungsvorschriften, Handreichungen bis hin zu eigenständigen Rahmenlehrplänen (RLP) erstrecken können. Da bis zum heutigen Tag dieser Unterrichtsform jedoch keine einheitliche Bildungstheorie zu Grunde liegt, beziehen sich diese Dokumente meistens auf die praktischen Erfahrungen der Betroffenen und die heutigen Forschungsdebatten. Dieser Umstand führt dazu, dass nicht nur der Umfang, sondern auch der Inhalt dieser Verordnungen variieren kann. Da diese Dokumente jedoch als wichtige Fundamente der Unterrichtsorganisation und -gestaltung verstanden werden, bedarf es diese näher zu betrachten und zu schauen, inwieweit sie den aktuellen Forschungsstand widerspiegeln.

Ziel der Arbeit ist es daher, nach dem Ist-Zustand der bilingualen Verordnungen und RLP zu fragen. Zu diesem Zweck soll eine Analyse vorgenommen werden, die einen synchronen Vergleich ermöglicht. Hierbei soll einerseits auf die gesetzliche Lage in den betroffenen Ländern eingegangen und andererseits die einzelnen Dokumente näher betrachtet werden. Die RLP, welche die Ziele und Inhalte des Unterrichts festlegen, bilden jedoch einen Schwerpunkt. Insgesamt sollen alle Dokumente sowohl auf ihre Struktur als auch auf ihren Inhalt hin untersucht werden. Grundlage der dazu erarbeiteten Dimensionen ist der aktuelle Forschungsstand in der Bundesrepublik, mit dem sich im Vorfeld eingehend beschäftigt werden soll. Der anschließende synchrone Vergleich soll aufzeigen, inwieweit die Verordnungen die wissenschaftlichen Tendenzen aufgreifen.

Da eine umfassende Analyse aller Verordnungen und RLP der drei bilingualen Modelle⁴ im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, muss der Untersuchungsgegenstand näher eingegrenzt werden. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine regionale Beschränkung auf die Bundesländer Berlin und Rheinland-Pfalz. Grund hierfür ist einerseits der persönliche Bezug zu Berlin und andererseits die lange Tradition des BU in Rheinland-Pfalz sowie dessen umfangreiche Verordnungen, welche leicht zugänglich sind. Ferner wird sich ausschließlich mit den französischen Zügen⁵, auch Zweige oder Bildungsgänge genannt, beschäftigt. Dies liegt einerseits an meinem persönlichen Interesse, aber ist auch in der Tradition des BU begründet, da die aktuellen bilingualen Angebote aus diesen Zügen resultieren. Letztlich soll sich auf das Fach Geschichte, das als eins der traditionellen Fächer des BU angesehen wird⁶, konzentriert werden.

Um die bereits skizzierte Analyse vornehmen zu können, soll sich zunächst mit den Funktionen und Inhalten von schulischen Verordnungen beschäftigt werden, wobei insbesondere auf die RLP eingegangen wird. Um eine spätere Analyse der RLP vollziehen zu können, ist es notwendig, sowohl die wichtigsten Inhalte als auch die verschiedenen Dimensionen, die sie beinhalten können, hervorzuheben. Zu diesem Zweck soll zunächst eine Darstellung ihrer historischen Entwicklung vorgenommen werden. Dies ist besonders wichtig, um die heutige Kompetenzorientierung, die diesen Dokumenten zugrunde liegt, nachzuvollziehen und die Begriffe „RLP“ und „Curriculum“ in der Geschichte einzuordnen. Ebenso erleichtert diese Darstellung das Verständnis für die heutigen Funktionen dieser Dokumente und der Analysedimensionen, die sie beherbergen. Die in diesem Kapitel herausgearbeiteten Elemente bilden daher eine erste theoretische Säule, um die spätere Analyse vollziehen zu können.

In einem nächsten Schritt findet die Ermittlung von Spezifika für den BU im Allgemeinen und im Bezug auf das Fach Geschichte statt. Hierbei wird zunächst

⁴ Vgl. III. 3. b.

⁵ Der Erwerb und die damit einhergehenden Regelungen des *Abi-Bac* werden hierbei nicht berücksichtigt. Im Bericht der KMK wird dieser Abschluss den binationalen Zügen/ Schulen zugeordnet und somit in diesem Dokument von den bilingualen Zügen abgegrenzt (Vgl. KMK 2013: 70).

⁶ Vgl. III. 4. a.

auf die wechselseitige Beziehung zwischen der sprachpolitischen Dimension und den bildungspolitischen Entscheidungen, welche dem BU eine besondere Stellung einräumen, eingegangen. Anschließend wird die aktuelle Situation des BU in Deutschland betrachtet, wobei die Erarbeitung der allgemeinen Ziele und ihrer kontroversen wissenschaftlichen Fassungen das Kernstück dieses Unterkapitels bilden. In einem weiteren Schritt wird sich dann ausschließlich mit dem Sachfach Geschichte auseinandergesetzt. Nachdem dessen Stellung im Fächerkanon erläutert wurde, sollen die aktuellen Forschungsdebatten näher betrachtet werden. Die in diesem Kapitel ermittelten Ergebnisse bezüglich des BU bzw. BGU bilden eine zweite theoretische Säule. Ein Zwischenfazit soll die theoretischen Aspekte miteinander verknüpfen, indem jeder Analysedimension von RLP spezifische Inhalte des BGU zugewiesen werden. Dieser Überblick soll als Grundlage für die darauffolgende Analyse dienen.

Der praktische Teil dieser Arbeit widmet sich der genaueren Untersuchung der Verordnungen und RLP in den betroffenen Bundesländern, wobei ihnen eine Übersicht der gesetzlichen Grundlage vorangestellt werden soll. Die aus diesem Kapitel stammenden Ergebnisse sollen einen Vergleich ermöglichen, der Aufschluss über den aktuellen Ist-Zustand von Verordnungen und RLP für den BGU gibt. Die im Anschluss der Analyse formulierten Desiderata für die bilingualen RLP in Berlin und Rheinland-Pfalz bilden letztlich den Abschluss der Arbeit, indem sie einen Ausblick auf zukünftige RLP anbieten.

II. Funktionen und Inhalte von schulischen Rechtsverordnungen

1. Kulturhoheit der Länder

Um zu verstehen, weshalb jedes Bundesland eigene Verordnungen erlässt, bedarf es, sich zunächst auf die Organisation des Schulwesens, das der Aufsicht des Staates unterliegt, zu konzentrieren. Grundlage hierfür bildet Art. 7 des Grundgesetzes (GG) (Vgl. GG 1949: Art. 7). Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik, wie sie gemäß Art. 20 GG verankert wurde, bleiben jedoch viele Bereiche in der Hoheit der einzelnen Bundesländer (Vgl. Ebda.: Art. 20 Abs. 1). Die *„Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens (...) mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Menschen gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet“* (Niehues 2000: 4), welche zur Kulturpolitik und -verwaltung gehören und im GG nicht näher geregelt werden, obliegen somit, gemäß Art. 30 GG, den Ländern (Vgl. GG 1949: Art. 30). Man spricht in diesem Falle von „Kulturhoheit der Länder“ oder „Kulturföderalismus“.

Diese Gesetzgebungsbefugnis ist historisch überliefert. Tatsächlich sahen bereits die Verfassungen des Norddeutschen Bundes (1867), des Deutschen Reiches (1871) und der Weimarer Republik (1919), wenn auch hier mit Einschränkungen⁷, solch eine Kulturhoheit vor. Während des Nationalsozialismus hingegen wurde diese Bundesstaatlichkeit zerstört und die Hoheitsrechte gingen, gemäß der Verfassung, *„auf das Reich über“* (zitiert nach Kulow 2009: 193). Nach dem Krieg blieb das Schulsystem in der 1949 gegründeten DDR staatsrechtlich zentralisiert, während die BRD an die *„föderalen, bundestaatlichen Verfassungstraditionen und deren ‚Herzstück‘, die Kulturhoheit der Länder“* anknüpfte (Ebda.). In der heutigen Bundesrepublik ist diese Kulturhoheit wieder ganzheitlich eingeführt. Zum Gestaltungsbereich der Schulen selbst gehören verschiedene Aspekte, die in den Kategorien „innere“ und „äußere Schulangelegenheiten“ zusammengefasst werden können. Zu letzteren, für die die

⁷ Zur Rahmenkompetenz des Reiches gehörten die einheitliche Lehrerbildung, die staatliche Schulaufsicht sowie die Einführung und Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht (Vgl. Van Ackeren/ Klemm 2011: 104).

Gemeinden als Schulträger zuständig sind, gehören u.a. die Errichtung und der Erhalt von Schulgebäuden oder die Einstellung und Finanzierung des nicht lehrenden Personals (Vgl. Van Ackeren/ Klemm 2011: 106). Die strukturelle Gestaltung des Schulwesens (Schuldauer, Schulformen), die Ausbildung, Einstellung, Finanzierung der Lehrkräfte sowie die Festlegung der Unterrichtsziele und -inhalte (u.a. Erstellung von RLP) hingegen obliegen den inneren Schulangelegenheiten und somit den Ländern selbst (Vgl. Ebda.). Die eben skizzierte Kulturhoheit erklärt, warum es in Deutschland keine einheitlichen Regelungen bezüglich des BGU gibt und somit die Dokumente einzelner Länder untersucht werden müssen, um die aktuelle gesetzliche Lage zu beschreiben.

2. Normative Dokumente

Die bereits aufgezählten Schulangelegenheiten werden in Verordnungen geregelt, sprich administrativen und juristischen Dokumenten, die auf Grundlage des jeweiligen Schulgesetzes erlassen werden. Hierbei handelt es sich um allgemeine Verordnungen, Abkommen, Prüfungsordnungen, RLP sowie Verwaltungs- bzw. Ausführungsvorschriften. Letztere werden in der Regel im Sinne eines hierarchischen Prinzips von einer vorgesetzten Behörde, beispielsweise einem Ministerium, mit Wirkung für nachgeordnete Stellen, beispielsweise für die Schulen, erlassen. Sie sind somit keine unmittelbaren Rechtsnormen für die einzelnen Bürger, auch wenn deren Ausführungen diese betreffen können. Die Verwaltungsvorschriften spielen jedoch im *„Rahmen der Selbstbindung der Verwaltung eine wichtige Rolle, da eine Behörde nicht ohne sachlichen Grund von einer Verwaltungsübung abweichen darf, die durch eine Verwaltungsvorschrift begründet wurde“* (Lexexakt/ Rechtslexikon: Verwaltungsvorschrift). Da der bilinguale vom „regulären“⁸ Unterricht abweicht, bedarf es einer Vorschrift, um diesen einheitlich zu organisieren. Zu diesem Zweck wurden beispielsweise für die bilingualen Züge der Länder Berlin und Rheinland-Pfalz solche Vorschriften erlassen. Bei diesem Dokumententypus kann

⁸ In der Forschung werden ebenfalls die Begriffe „*deutschsprachig*“ (Vgl. Staschen-Dielmann 2006, Mentz 2013), „*einsprachig, muttersprachlich*“ (Vgl. Pflüger 2010) oder „*monolingual*“ (Vgl. Koch 2002) verwendet. Insbesondere der Begriff „*muttersprachlich*“ schien aber aufgrund der persönlichen Sprachlernbiographien der SUS, im Rahmen einer Migrationsgesellschaft, wie Deutschland sie ist, unangemessen. Da in der Forschung (Vgl. Staschen-Dielmann 2006, Caspari/ Deutsch/ Zydati 2007) häufig zwischen „*Regelklassen*“ und „*bilingualen Klassen*“ unterschieden wird, wurde sich in diesem Zusammenhang für den Begriff „*regulär*“ entschieden.

man zwischen organisatorischen und norminterpretierenden Vorschriften unterscheiden. Erstere regulieren den Aufbau, die innere Ordnung, Zuständigkeiten und Verfahren einer Behörde, während die norminterpretierenden das Handeln bei der Entscheidungsfindung regeln (Vgl. Ebda.). All die eben genannten Dokumente regulieren insbesondere die Schulorganisation, die Prüfungen, die Ausbildung der Lehrkräfte und die curricularen Vorgaben innerhalb des Bildungssystems.

Trotz der vorherrschenden Kulturhoheit der Länder müssen diese Dokumente mit den Grundlagen, Beschlüssen und Empfehlungen der 1948 gegründeten Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) konform sein (Vgl. Salden-Förster 2010: 168). Ziel dessen ist, dass ein „*notwendige[s] Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur*“ innerhalb der Länder besteht (KMK: Internetseite). Dies ist besonders wichtig, da die jeweiligen Verordnungen, welche Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, den Unterricht verbindlich regeln und somit zu den wichtigsten Grundlagen des Bildungssystems gehören. Sie haben daher für alle Beteiligten, seien es beispielsweise SuS oder Lehrkräfte, eine normative und regulierende Funktion (Vgl. Hallet/ Königs 2010: 54).

Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit insbesondere mit den RLP, die den BGU regeln. In diesem Zusammenhang sei anzumerken, dass der Begriff RLP je nach Reichweite, auch in „zentraler RLP“ oder „schulinterner RLP“ bzw. „schulinternes Curriculum“ unterschieden werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit werden jedoch lediglich die zentralen RLP, die von den einzelnen Bundesländern erlassen werden, betrachtet. Diese haben sich in den letzten Jahren sowohl inhaltlich als auch strukturell stark gewandelt. Aus diesem Grund soll sich nun näher mit ihrer historischen Entwicklung sowie ihren gegenwärtigen Funktionen, Inhalten und Dimensionen befasst werden. Dies ist eine wichtige theoretische Grundlage, um die spätere Analyse von bilingualen RLP zu ermöglichen.

3. Rahmenlehrpläne

a. Historische Entwicklung

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff „RLP“ wird gegenwärtig sowohl in der Forschungsliteratur als auch von Behörden häufig als Synonym des Terminus „Curriculum“ verwendet. Dies geschieht beispielsweise im *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (Vgl. Schönemann 2006: 33). In anderen Werken, wie beispielsweise dem *Lexikon Schulpraxis*, wird „Lehrplan“ lediglich als deutsche Übersetzung des Begriffes „Curriculum“ ausgewiesen (Vgl. Homberger 2003: 52). Diese Synonymie ist seitens vieler Didaktiker berechtigt, da sich beide Begriffe semantisch kaum noch unterscheiden. Grund hierfür ist, dass beide Konzepte seit der Einführung der Kompetenzorientierung wenige inhaltliche Abweichungen aufweisen (Vgl. Schönemann 2006: 34).

Diese Ähnlichkeit war jedoch nicht immer der Fall und führte lange zu einer inhaltlichen Unterscheidung beider Begriffe, die bis heute bei wenigen Didaktikern noch vorhanden ist. Sie verweisen hierbei insbesondere auf die Reichweite von Curricula. Diese Dokumente zeichnen sich, so Hallet/ König durch ihre umfassende konzeptuelle Anordnung von Bildungs- und Ausbildungsgängen aus und sind, gemäß dieser Sichtweise, weiter gefasst als Lehrpläne (Vgl. Hallet/ König 2010: 57).

Die weitestgehende synonyme Verwendung beider Begriffe hingegen ist, wie schon angemerkt, das Resultat eines langanhaltenden Reformprozesses. Dieser ist einerseits auf die Arbeit der Curriculumforschung, insbesondere durch die Schrift *Bildungsreform als Revision des Curriculum* von Robinsohn (1967), und andererseits auf den neuesten didaktischen Paradigmenwechsel zurückzuführen. Folglich erlebten die RLP in dieser Zeit eine starke Veränderung, besonders im Bezug auf ihre Inhalte, welche die heutigen Dokumente sowohl qualitativ als auch quantitativ stark von den älteren unterscheiden. Diese Entwicklung, die auch die Diskussion um die Begriffe „RLP“ und „Curriculum“ näher bringt, soll daher beispielhaft anhand von vier RLP aus den letzten 30 Jahren für das Fach Geschichte dargestellt werden.

aa. Auswahl der Rahmenlehrpläne

Bei den verwendeten Dokumenten handelt es sich um zwei Berliner und zwei Brandenburgische RLP. Leider war eine Darstellung anhand der in dieser Arbeit betroffenen Bundesländer, Berlin und Rheinland-Pfalz, nicht möglich. Grund hierfür ist der allgemein schwere Zugang zu älteren RLP. Anfragen in den jeweiligen zuständigen Behörden der beiden Bundesländer ergaben, dass diese keine alten RLP bzw. Druckversionen mehr archiviert haben⁹. Lediglich die digitalisierten, also die neuesten Dokumente, sind dort frei verfügbar. Ebenso konnte im Rahmen dieser Anfragen kein Grund für dieses Archivierungssystem genannt werden. Das Archiv des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) verfügt ebenfalls nur über die digitalisierten Versionen¹⁰. Die weiteren Recherchen ergaben, dass das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig über eine „Curricula Workstation“ verfügt. Hierbei handelt es sich um eine frei zugängliche Sammlung deutscher und internationaler RLP und weiterer Zusatzmaterialien (Beschlüsse, Vereinbarungen ...) für die Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde/Politik, Werteerziehung/Religion, Deutsch und Sachkunde¹¹. Leider sind dort die gesuchten älteren Dokumente, sowohl Berlins als auch von Rheinland-Pfalz, im Präsenzbestand und somit nur vor Ort einsehbar. Im weiteren Verlauf konnten allerdings wenige ältere RLP schließlich in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin gefunden werden. Leider sind dort nicht alle RLP archiviert, da diese Einrichtung aus aufgelösten Beständen besteht. Es war jedoch möglich, den Berliner RLP für die Fächer Geschichte/Politische Bildung (gymnasiale Oberstufe) aus dem Jahre 1984 und dessen Nachdruck von 1989 einzusehen. Da ein Berliner RLP aus den 1990er Jahren dort nicht archiviert ist, wurde im Rahmen dieser Darstellung zusätzlich der Brandenburgische RLP für das Fach Geschichte aus dem Jahre 1992

⁹ Zu diesem Zwecke wurden die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin und das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz kontaktiert. Die Auskünfte erteilten, sowohl per E-Mail als auch per Telefon, die jeweiligen verantwortlichen Referenten.

¹⁰ Zu diesem Zwecke wurde der verantwortliche Referent für den Fachbereich „gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld“ (Sekundarstufe I und II) telefonisch kontaktiert.

¹¹ Der Bestandskatalog der Curricula Workstation, der momentan ca. 5000 Lehrpläne beinhaltet, ist unter <http://www.edumeres.net/informationen/literaturrecherche/curricula-workstation.html> abrufbar (Letzter Zugriff 20.08.2014).

(gymnasiale Oberstufe) hinzugezogen. Die aktuellen Berliner (2006) und Brandenburgischen (2011) RLP für die gymnasiale Oberstufe sollen ebenso verwendet werden. Diese kleine Auswahl ermöglicht zwar keine vollständige Darstellung, erlaubt aber dennoch eine exemplarische Entwicklung der letzten 30 Jahre nachzuzeichnen. Diese erfolgt rein deskriptiv und ohne Einbeziehung der heutigen gültigen Dimensionen zur Analyse aktueller RLP, wie sie im weiteren Verlauf beschrieben werden. Grund hierfür ist, dass lediglich die jeweilige Tendenz der RLP dargestellt werden soll.

bb. Vom „Bildungskanon“ zu den Lernzielen

Der Begriff „Curriculum“ wurde bis zum 18. Jh. lange Zeit im deutschsprachigen Sprachraum verwendet, ehe es zugunsten des eingedeutschten Begriffs „Lehrplan“ ersetzt wurde. Als „Curriculum“ wurde zu dieser Zeit ein sog. Bildungskanon bezeichnet, welcher innerhalb eines Lehrganges oder einer Schullaufbahn „durchlaufen“ werden sollte. Ebenso verhielt es sich mit dem „Lehrplan“, wie er beispielsweise Anfang der 1960er Jahre noch umgesetzt wurde. Dieser bezog sich auf den humanistischen Bildungsbegriff und war von einer linearen Abfolge und Progression von Unterrichtsinhalten gekennzeichnet. Der Bildungskanon beinhaltete klassische, traditionelle Themen, welche in der Regel nicht ergänzt wurden. Tatsächlich wird der Begriff „Kanon“, so Pandel, nicht durch seine inhaltliche „*Öffnung*“, sondern durch seine „*Schließung*“ geprägt (Pandel 2005: 69). Ferner wurden die Stoffe lediglich katalogisiert, ohne ihre Auswahl näher zu begründen (Vgl. Schönemann 2006: 33). Aus diesem Grunde spricht man auch von einem sog. „*Stoffkatalog*“ (Schönemann 2004: 25).

Curricula im moderneren Sinne hingegen traten erst in Folge der angestrebten Bildungsreform von Robinsohn (1967) wieder in den deutschen Sprachgebrauch und folglich in die Bildungslandschaft. Letzterer, der stark von der amerikanischen Didaktik beeinflusst wurde, kritisiert die starr festgelegte Abfolge von Inhalten, die sich seiner Meinung nach weder an die Lebenswelt der SuS orientierte, noch zum Weltverstehen oder zur Orientierung innerhalb einer Kultur beitrug. Ebenso griff er die fehlende wissenschaftliche Begründung dieser Inhalte an (Vgl. Schönemann 2006: 34). Robinsohn forderte daher das Bildungssystem

auf, sich sowohl von innen, insbesondere durch eine Neuorientierung der RLP, als auch von außen, insbesondere durch eine Erweiterung der beteiligten Akteure, zu reformieren.

Hinsichtlich der inneren Reformierung ging es Robinsohn vordergründlich um drei Aspekte. Zunächst führte er den Begriff „*Qualifikation*“ ein (Robinsohn 1969: 45). Die in der Schule erworbenen Qualifikationen, in der Forschung auch Lernziele genannt, sollten die „*Bewältigung von Lebenssituationen*“ gewährleisten (Ebda.). Um dies zu erreichen, sollten die Bildungsinhalte und Gegenstände des Unterrichts „*den Erfordernissen [der] Zeit entsprechend*“ aktualisiert werden (Ebda.: 1). Aus dieser Forderung heraus sollte eine Veränderung des bisherigen Bildungskanons vollzogen werden. Der drittletzt genannte Aspekt ist der der Methoden. In der Tat plädiert Robinsohn dafür, die Inhalte nicht nur didaktisch zu begründen, sondern auch die „*Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen*“ darzulegen (Ebda.: 45).

Für seine Reform von außen hingegen sah er vor allen Dingen vor, dass die einzubeziehenden „*Instanzen*“ bei der Erstellung eines Curriculums erweitert werden sollten (Ebda.: 49). Hierbei führte Robinsohn neben den Fachwissenschaftlern auch „*Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsbereiche für das Gelernte*“ und „*Vertreter der anthropologischen Wissenschaften, zu denen die Erziehungswissenschaft zählt (...)*“ auf (Ebda.). Diese Forderung veränderte die Curriculumforschung nachhaltig ebenso die curricularen Texte, die nun neue Komponenten aufwiesen. Zu den sog. „*notwendigen Teilen*“ zählten fortan die Unterrichtsziele und Inhalte, zu den sog. „*sonstigen Teilen*“ hingegen Hinweise zur Organisation, zu den Methoden und Mitteln, zur Kontrolle sowie zu den Ausbildern und zu den SuS (Reisse 1972: 15).

Das grundlegendste Konzept, welches die RLP im Folgenden stark beeinflusste, war das der „*Qualifikation*“ bzw. des „*Lernziels*“. Die präzise formulierten Ziele sollten vorgeben, was SuS im jeweiligen Fach wissen müssen und wurden somit zur Grundlage der zu vermittelnden Inhalte. Diese Neuorientierung veränderte die Curriculararbeit maßgeblich, da insbesondere vom Lernziel aus gedacht werden

sollte. Die Lernziele standen fortan am Anfang der Curriculumkonstruktion. Die Lernzielorientierung führte weiterhin zu einem semantischen Unterschied zwischen den Termini „Lehrplan“ und „Curriculum“, der heute jedoch, wie bereits erwähnt, fast „*abgeschliffen*“ ist (Schönemann 2006: 34). Dies ist insbesondere ein Resultat der heutigen Kompetenzorientierung.

Exemplarisch für die Entwicklung von Curricula kann zunächst der Berliner RLP von 1984 genannt werden. Auffällig bei diesem Dokument ist, dass es rund um die Lernziele aufgebaut ist. In der Tat nehmen ihre präzisen Erläuterungen und ihr anschließender Bezug zu den zu vermittelnden Inhalten die große Mehrheit des Dokumentes ein. Dafür werden zunächst vier Kategorien (*Wissen, Können, Erkennen und Werten*) aufgestellt, die anschließend jeweils in vier Schwierigkeitsstufen unterteilt werden. So erfolgt beispielsweise die Abstufung innerhalb der Kategorie „Wissen“ in „*Einblick*“, „*Überblick*“, „*Kenntnis*“ und „*Vertrautheit*“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin West 1984: 3)¹². Anschließend werden die Ziele des kognitiven, instrumentalen und affektiven Bereichs, welchen keine Intensitätsstufen zugeordnet werden, aufgezählt. Der instrumentale Bereich zielt hauptsächlich auf historische Methoden, während im affektiven Bereich, die zu vermittelnden Werte und Normen formuliert werden.

Im Folgenden werden in der Übersicht der Lerninhalte genauere Lernziele formuliert. Zu diesem Zweck wird jedes Kursthema auf einer Seite vorgestellt und die Lernziele sowie die Inhalte in zwei Spalten gegenübergestellt. Diese Organisation ist, laut der Lehrplanübersicht des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. (VGD), auch im RLP von 1995 beobachtbar (Vgl. VGD 1996: 26).

Hinsichtlich der Forderungen Robinsohns zur Erweiterung des Themenkanons und der Einführung methodischer Empfehlungen, sei hier kritisch anzumerken, dass diese kaum vorhanden sind.

¹² Lediglich der Kategorie „Werten“ werden keine Intensitätsstufen zugewiesen, da sie affektive Lernziele sind, welche „*nur begrenzt überprüfbar sind. Solche Lernziele haben ihr eigenes besonderes Gewicht neben der intellektuellen Ausbildung (...)*“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin West 1984: 3).

Der Brandenburgische RLP (1992) ist zwar auch von der Lernzielorientierung gekennzeichnet, doch steht diese nicht so stark im Fokus wie im Berliner (1984). Die Lernziele, welche nicht näher definiert und allgemein formuliert werden, sind erst in der Auflistung der thematischen Bereiche zu finden. Auffälliger ist das Bestreben, dem Unterricht einen didaktischen Rahmen zu geben und die neue Themenauswahl zu begründen, was auch in den Kontext der Reformbestrebungen von Robinsohn eingebettet werden kann.

Die ausführliche Erläuterung des didaktischen Grundkonzepts nimmt tatsächlich den größten Teil des Dokuments ein, welches in zwei Kapitel strukturiert ist (die Leitlinien und der vorläufige RLP). Die Bestrebung, den Unterricht didaktisch-methodisch zu begründen, spiegelt sich insbesondere in den Ausführungen der noch heute gängigen didaktischen Prinzipien (z.B. Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Differenzierung) und in der Anpassung der Lerninhalte. Im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ des vorläufigen RLP versucht sich dieses Dokument von den älteren RLP zu unterscheiden, indem die thematischen Neuerungen hervorgehoben werden. Hierzu zählen die Einbeziehung der Regional- und Alltagsgeschichte als Antwort auf das „*Bedürfnis nach mehr Lebens- und Erfahrungsnähe*“ (Ministerium Brandenburg 1992¹³: 19), die „*[m]ehr als in der Vergangenheit üblich[e] (...) Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Erfahrungen und Orientierung*“ (Ebda.: 23) und neuere Methoden, wie die „*Oral History*“ bei zeitgeschichtlichen Themen (Ebda.: 25). Daraus ergibt sich eine erweiterte und veränderte Themenauswahl, die danach bestrebt ist an die Lebens- und Wissenswelt der SuS anzuknüpfen. In diesem Abschnitt werden ebenso weitere fachdidaktische Grundsätze, wie u.a. die Multiperspektivität und Hinweise zur Leistungsbewertung dargestellt. Die im RLP enthaltenen Elemente und Ansprüche gehen daher ebenso mit der gerade skizzierten Bildungsreform einher.

¹³ Mit diesem Verweis ist im weiteren Verlauf stets das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg gemeint.

cc. Von der Input- zur Outputorientierung: Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

In Folge diverser internationaler und nationaler Studien (*TIMMS*, *PISA*, *IGLU* und *DESI*¹⁴) und deren schlechter Ergebnisse, kam es Anfang des 21. Jh. zu „einer großen Verunsicherung in der deutschen Bildungslandschaft“ (Hallet/ Müller-Hartmann 2006: 2). Man spricht in diesem Zusammenhang auch häufig von dem sog. „PISA-Schock“. Die durch diesen Schock provozierte Verunsicherung führte schließlich zur Kritik der Lernzielorientierung, welche als nicht mehr angemessen erachtet wurde. Folglich plädierten die Didaktiker damals für einen Paradigmenwechsel, welcher durch eine Abkehr der Lernzielorientierung und der Vermittlung von kanonisiertem Wissen, sog. *content standards*, gekennzeichnet werden sollte. Es sollte nun vordergründig darum gehen, den SuS Fähigkeiten und Fertigkeiten, sog. *performance contents*, zu vermitteln, die sie in Problem- und Handlungssituationen einsetzen können (Vgl. Pandel 2006: 30). Da diese Forderung den Unterricht auf das Können also die Lernergebnisse der SuS lenkt, spricht man in diesem Zusammenhang ebenfalls von einer Outputorientierung. Dieser anwendungsorientierte Kompetenzbegriff zielt daher auf ein „*lebenslanges Lernen und die Bewältigung vielfältiger Herausforderungen in Alltags- und Berufsleben*“ (Senatsverwaltung Berlin¹⁵ 2006: RLP gymnasiale Oberstufe: 5). Im Rahmen dieses Paradigmenwechsels wurde für jedes Fach ein Kompetenzmodell¹⁶ entwickelt, welches als Grundlage des jeweiligen RLP dient. Diese Modelle wiederum stützen sich, soweit vorhanden, auf die von der KMK festgelegten Bildungsstandards des Faches, die ihr „*Augenmerk auf die Ergebnisse von Lernprozessen und nicht auf die inhaltlichen Vorgaben des Unterricht[s]*“ richten (Bethge 2004: 9).

Tatsächlich formulieren diese Bildungsstandards, welche noch nicht für alle Fächer vorhanden sind, die „*fachbezogenen Kompetenzen (...) über die*

¹⁴ Es handelt sich hierbei um folgende Studien: *Third International Mathematics and Science Study (TIMMS)*, *Program for International Students Assessment (PISA)*, Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (*IGLU*), Deutsch Englisch Schülerleistung International (*DESI*).

¹⁵ Mit diesem Verweis ist die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin gemeint, ehemals Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (bis Oktober 2011). Die Umbenennung ist, laut telefonischer Auskunft der Senatsverwaltung, auf die Umstrukturierungen in Folge der neuen Legislaturperiode des Berliner Senats (2011 - 2016) zurückzuführen.

¹⁶ Für das Fach Geschichte existiert bis heute kein bundesweit gültiges Kompetenzmodell. Dies ist auch auf die fehlende Festschreibung von Bildungsstandards zurückzuführen. Die Bundesländer Berlin und Brandenburg weisen aber in ihren RLP (2006, 2011) das gleiche Kompetenzmodell aus.

Schülerinnen und Schüler am Ende eines Jahrgangs verfügen sollen“ indem sie die *„traditionelle begriffliche Unterscheidung von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lerners (...) zugunsten eines Kompetenzbegriff, indem Wissen und Können verschmelzen“* ersetzen (Leupold 2010: 50). Sie weisen somit aus, was in der Regel erreicht werden soll. Diese staatlichen Vorgaben kennzeichnen, laut Pandel, das *„Umsteuern der staatlichen Bildungspolitik“*, das auf eine höhere Steuerungsfunktion zielt (Pandel 2006: 30). Grund hierfür sei, so Pandel weiter, die *„nachweislich (...) geringe Steuerungsfunktion“* von RLP, mit Ausnahme der gymnasialen Oberstufe aufgrund des Zentralabiturs. Ebenso schaffen die Standards neben ihrer Orientierung für Lehrkräfte und SuS auch die Möglichkeit die erworbenen Kompetenzen zu messen und somit eine Auskunft über die Unterrichtsqualität zu geben (Vgl. Hallet/ Müller-Hartmann 2006: 2). Sie können aus diesem Grunde ständig überprüft sowie ggf. überarbeitet werden und sind somit Teil des Bildungsmonitorings.

Aufgrund der neueren Einbeziehung der Kompetenzen in RLP kann ein semantischer Unterschied zu den Curricula daher, wie bereits angesprochen, nur hinsichtlich ihrer Reichweite vorgenommen werden.

Der eben skizzierte Paradigmenwechsel ist auch in dem aktuellen Berliner (2006) und Brandenburgischen (2011) RLP sichtbar, die sich daher grundlegend von den bereits vorgestellten älteren Dokumenten unterscheiden. Beide RLP sind aufgrund der (teilweisen) Erarbeitung durch das LISUM, sowohl inhaltlich als auch strukturell, fast identisch. Neben den Erläuterungen zur Einführungsphase, die in Berlin detaillierter ist, bildet das Kerncurriculum für die Qualifikationsphase das Kernstück des Dokuments. Dieses beinhaltet u.a. die Grundsätze des Faches, den Beitrag des Faches zum Kompetenzerwerb sowie die fachbezogenen Kompetenzen. Der Berliner RLP verfügt darüber hinaus über ein drittes Kapitel, welches die sonstigen Regelungen beinhaltet. Diese betreffen u.a. den fremdsprachigen und jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Die Outputorientierung wird insbesondere in den Grundsätzen, der Vorstellung des Kompetenzmodells, der Zuweisungen von Inhalten zu den Kompetenzen und in den Eingangsvoraussetzungen, welche die Abschlussstandards erwähnen,

sichtbar. In den Grundsätzen wird die Wichtigkeit dieser Kompetenzen hervorgehoben, indem auf den „*beschleunigte[n] Wandel einer von Globalisierung geprägten Welt*“ hingewiesen wird (Senatsverwaltung Berlin 2006: RLP gymnasiale Oberstufe: 5/ Ministerium Brandenburg 2011: 5). Die fachlichen Kompetenzen werden im weiteren Verlauf in einem gleichen Modell, das auf die narrative Kompetenz¹⁷ zielt, erläutert (Vgl. Ebda.: 10/ Ebda.: 11). Die dort im Dokument beschriebenen Methoden-, Analyse-, Deutungs- sowie Urteils- und Orientierungskompetenzen werden einzeln definiert und einem zwei-Stufen-Niveau (Grund- und Leistungskurs¹⁸) zugeordnet. Im späteren Verlauf wird der Kompetenzerwerb anhand der jeweiligen Themenbereiche genau konkretisiert. Die aufgelisteten thematischen Wahlbereiche berühren alle geschichtlichen Epochen und suchen stets nach einem Lebensweltbezug. Die aktuellen RLP können aufgrund der bisherigen Erläuterungen als outputorientiert gekennzeichnet werden, da der Unterricht vom Resultat her geplant wird. Das Ziel ist hierbei der fachspezifische Kompetenzerwerb und die damit verbundenen Abschlusstandards.

Allgemein konnte anhand der vier RLP gezeigt werden, inwiefern diese Dokumente sich in den letzten 30 Jahren entwickelt haben. Dies ist besonders wichtig, um zu verstehen, welches Konzept den aktuellen RLP zugrunde liegt. Sie weisen nunmehr ein fachspezifisches Kompetenzmodell auf, welches anhand von inhaltlichen Themen umgesetzt werden soll. Während der Fokus früher noch auf dem Input lag, also dessen, was SuS wissen müssen, liegt er nun auf dem Output, also auf dem, was sie können sollen. Dieser Paradigmenwechsel gilt somit auf für den BGU, der aber aufgrund seiner „Besonderheit“ differenziertere Kompetenzen beinhalten sollte.

¹⁷ Vgl. III. 3. b.

¹⁸ In Brandenburg werden die Bezeichnungen „*grundlegendes Anforderungsniveau*“ und „*erhöhtes Anforderungsniveau*“ verwendet (Ministerium Brandenburg 2006: 16 ff.).

b. Funktionen

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule wird, gemäß dem Berliner Schulgesetz, auf Grundlage von RLP erfüllt (Vgl. Schulgesetz für das Land Berlin 2004: §10 Abs. 1), welche durch das Kultusministerium des jeweiligen Landes herausgegeben werden. Diese Dokumente bestimmen „*die verbindlichen Inhalte und Ziele sowie die Gestaltungsfreiräume und Wahlmöglichkeiten im Unterricht der Fächer, Lernbereiche, übergreifenden Themenkomplexe oder Lernfelder*“ (Internetseite des Ministeriums Brandenburg). Aufgrund ihres weiten Inhalts haben sie einen sehr starken intentionalen Charakter, da sie publiziert werden, um „*gesellschaftlich relevantes Handeln mehr oder minder straff zu steuern*“ (Demantowski 2004: 218). Dies spiegelt sich insbesondere in ihrer doppelten Funktion, der didaktischen und juristischen, wieder.

Aus didaktischer Sicht dienen RLP als Planungsinstrumente, weil sie die fachspezifischen Lerngegenstände im Bildungsangebot einer Institution insgesamt verorten (Vgl. Hallet/ Königs 2010: 57). Die neueren RLP orientieren sich dabei, wie bereits dargestellt, an den zu erwerbenden Kompetenzen. In der Tat werden in diesen Dokumenten sowohl das Ziel der Kompetenzorientierung erläutert und begründet als auch die domänenspezifischen Kompetenzen vorgestellt und für die jeweilige Jahrgangsstufe formuliert. Hierbei wird ein Zusammenhang zu den thematischen Inhalten erstellt. Aus diesem Grunde dienen sie den Unterrichtenden, den SuS und deren Eltern, durch ihre Veröffentlichung und der damit verbundenen Transparenz, als Orientierung. Des Weiteren können und sollen Lehrkräfte anhand dieser Dokumente ihren Unterricht planen, durchführen und reflektieren. Der Schulaufsicht hingegen bieten sie Anhaltspunkte für die Wahrnehmung der Fachaufsicht.

Aus juristischer Sicht sind sie Verordnungen und erfüllen daher, wie schon genannt, eine normative Funktion. Sie sind somit nicht nur für alle Unterrichtsbeteiligten, sondern auch für Schulbuchverlage verbindlich. Lediglich Lehrwerke, welche sich auf die dortigen Ziele und Inhalte beziehen, können dem Verfahren der staatlichen Schulbuchzulassung gerecht werden und ihre Bücher verlegen.

Jedoch muss hier erwähnt werden, dass RLP kein starres Konstrukt bilden. Vielmehr sollen sie jeder Schule ebenfalls „*einen hinreichend großen Entscheidungsspielraum für die aktive Gestaltung ihres Schulprogramms und den unterschiedlichen Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte*“ gewähren (Schulgesetz für das Land Berlin: §10 Abs. 2). Dieser Entscheidungsspielraum kann in schulinterne Curricula umgesetzt werden.

c. Allgemeine Dimensionen

Die gegenwärtigen RLP sind, aufgrund ihrer historischen Entwicklung, sehr komplex, da sie mehrere inhaltliche Dimensionen berühren. Meistens beinhalten sie neben den thematischen Inhalten, Lehrgegenstände und Kompetenzen, ebenfalls didaktische Grundsätze, Hinweise zur Leistungsbewertung und Methodik sowie Anhaltspunkte zur praktischen Umsetzung. Allen RLP gemeinsam ist, dass die zu unterrichtenden Inhalte und die zu erreichenden Kompetenzen bestimmten Jahrgängen und Schultypen zugewiesen werden. Diese Inhalte können, folgt man Schönemann, sowohl allgemeinen als auch fachspezifischen Dimensionen zugewiesen werden. Eine Darstellung dieser Dimensionen, welche einerseits auf den Aufsatz und den Artikel von Schönemann (2004, 2006) und andererseits auf das Schulgesetz für das Land Berlin (2004: §10) zurückgreift, soll im weiteren Verlauf der Arbeit ermöglichen, RLP genauer zu analysieren.

Entscheidet man sich dafür, RLP allgemeinen Dimensionen zuzuordnen, so kann dies, laut Schönemann (2006), in drei Kategorien erfolgen.

Eine erste eher einführende Dimension bilden die „*Leitziele*“ des jeweiligen Faches (Schönemann 2006: 34), auch „*Grundsätze*“ (Senatsverwaltung Berlin 2006: RLP Sekundarstufe I. und gymnasiale Oberstufe) oder „*Grundprinzipien*“ (Schulgesetz des Landes Berlin 2004: §10 Abs. 2) genannt. Hier wird neben dem Gegenstand des Sachfaches und seiner Grundsätze auch dessen Beitrag zum Kompetenzerwerb, durch die Beschreibung eines Kompetenzmodells, genannt und begründet. Schönemann nennt solch einen Abschnitt den „*programmatischen Teil*“ (Schönemann 2006: 34).

Die Beschreibung von fachbezogenen Standards, inhaltlichen Gegenständen und Lernfeldern sowie der Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen können der zweiten Dimension zugewiesen werden. Der Kompetenzerwerb wird hierbei in unterschiedlichen Abstufungen, meist nach Jahrgängen, dargestellt. Die Hinweise zur Methodik (z.B. Leistungsfeststellung) runden diesen „*fachlichen Teil*“ schließlich ab (Vgl. Ebda.: 34).

Der sog. „*unterstützende Teil*“ bildet die dritte Dimension von RLP. Hierunter zählt Schönemann Handreichungen verschiedenster Art, welche die Umsetzung des jeweiligen RLP erleichtern sollen. Diese können beispielsweise in Form von Prüfungsaufgaben oder Planungsbeispielen erfolgen.

d. Fachspezifische Dimensionen

In seinem Aufsatz von 2004 dehnt und spezifiziert Schönemann diese drei Dimensionen aus, indem er explizit auf mögliche Analysedimensionen von RPL für das Fach Geschichte eingeht. Er schlägt infolge dessen fünf fachspezifische Dimensionen vor, wobei die letzte den RLP in seiner Gesamtheit betrifft. Folglich kommt es zwischen den allgemeinen und fachspezifischen Kategorien zu inhaltlichen Überschneidungen.

Die dem RLP zugrundeliegenden „*Werte und Normen*“ bilden, laut Schönemann, die erste fachspezifische Kategorie (Vgl. Schönemann 2004: 20). Entscheidend bei einer Analyse dieser Dimension sind, neben der Feststellung dieser Werte und Normen, auch Fragen rund um das dort angegebene Gesellschafts- und Politikverständnis der angestrebten historisch-politischen Bildung.

Die „*Lernziele*“, welche sich in der modernen Fachdidaktik stark veränderten und, wie schon genügend erläutert wurde, zu einem Paradigmenwechsel führten, bilden die zweite Kategorie. Diese Ziele werden, laut Schönemann, in einem Ordnungssystem erfasst, welches auf zwei Achsen basiert (Vgl. Ebda.: 21). Auf der vertikalen Achse werden die verschiedenen Niveaus und Schwierigkeitsgrade erfasst, während auf der Horizontalen die verschiedenen Lernleistungsbereiche angesiedelt werden. Bei der Untersuchung dieser Dimension sollte darauf geachtet werden, ob die Lernziele allgemein oder fachspezifisch formuliert sind, welches Ordnungssystem sie innehaben und welche Schwerpunkte sie aufweisen.

Die dritte Dimension beinhaltet die „*Inhalte*“ des Unterrichts. Entscheidend hierbei sind deren Auswahl und Anordnung. Besondere Berücksichtigung bei einer entsprechenden Analyse sollen nicht nur die ausgewählten Inhalte, sondern auch ihre Verortung in den Großepochen, den historischen Räumen und den Sektoren, auch Geschichtsströmungen genannt, finden. Ebenso kann der Frage nachgegangen werden, welche Schnitte (Längsschnitt, Querschnitte, genetisch-chronologische Anordnung) zur Vermittlung dieser Inhalte gewählt wurden und ob diese nur als Empfehlungen oder verbindliche Angaben formuliert werden.

Die „*Lehrmethoden*“, welche den Lernweg der SuS strukturieren sollen und sowohl die „*Mikroebene der Impulse*“ (Bsp. Arbeitsauftrag) als auch die „*Makroebene der methodischen Großformen*“ (Bsp. Exkursion) betreffen, werden in einer vierten Dimension zusammengefasst (Vgl. Ebda.: 23). Für eine Analyse entscheidend ist, ob Lernmethoden berücksichtigt und erwähnt werden, wenn ja wie, in welchem Umfang und mit welcher Verbindlichkeit.

Die vorletzte Dimension nennt Schönemann „*Kontrollen*“. Sie kann der der Leistungsbewertung im allgemeinen „fachlichen Teil“ gleichgesetzt werden.

Die Untersuchung der „*Gesamtarchitektur*“ bildet schließlich den Abschluss einer RLP-Analyse (Vgl. Ebda.: 24). Hierbei soll das didaktische Profil und die didaktische Qualität eingeschätzt werden, wobei auch auf die enthaltenen Komponenten eingegangen werden soll. Dabei soll geschaut werden, ob der betroffene RLP nur einen „amtlichen Teil“ oder auch einen „nicht-amtlichen Teil“, der die Vorgaben begründet und Hinweise zur praktischen Umsetzung beinhalten kann, aufweist.

Diese theoretische Einteilung von RLP-Dimensionen soll nun durch die theoretische Auseinandersetzung mit den Spezifika des BU bzw. BGU ergänzt werden. Diese beiden theoretischen Säulen sollen im weiteren Verlauf eine praktische und zielgerichtete Analyse gegenwärtiger Verordnungen und RLP für den BGU in den betroffenen Bundesländern ermöglichen.

III. Spezifika des bilingualen Unterrichts

1. Der Elysée-Vertrag (1963)

Die Einrichtung der ersten bilingualen Züge in Deutschland geht auf den Vertrag über die deutsch-französische Zusammenarbeit vom 22. Januar 1963, auch Elysée-Vertrag genannt, zurück. Die primären politischen Zielsetzungen dieses Vertrages waren die deutsch-französische Aussöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg und folglich die Entwicklung einer Partnerschaft. So sollte neben der politischen und wirtschaftlichen Kooperation, auch die kulturelle Dimension, insbesondere der Sprachunterricht, eine essentielle Rolle in diesen Prozessen erhalten. In Teil II des Vertrages wird daher explizit auf diesen Aspekt eingegangen, indem dort unterstrichen wird, dass die jeweilige Sprache des Partnerlandes gefördert werden soll, um das gegenseitige Verständnis zu begünstigen. Hierzu heißt es:

„Die beiden Regierungen erkennen die wesentliche Bedeutung an, die der Kenntnis der Sprache des anderen in jedem der beiden Länder für die deutsch-französische Zusammenarbeit zukommt. Zu diesem Zweck werden sie sich bemühen, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um die Zahl der deutschen Schüler, die Französisch lernen, und die der französischen Schüler, die Deutsch lernen, zu erhöhen“ (Elysée Vertrag 1963: II. c.).

Anhand dieser Passage wird jedoch deutlich, dass der Vertrag den BU nicht direkt einschloss. Nichtsdestotrotz führte diese politische Zielsetzung der Sprachförderung Ende der 1960er Jahre zur Errichtung der ersten bilingualen Züge an deutschen Gymnasien. Der erste französische Zug wurde 1969 in Baden-Württemberg am Hegau-Gymnasium Singen eingerichtet (Vgl. KMK 2013: 3). Auch wenn weitere Gründungen stattfanden, wie beispielsweise an drei rheinland-pfälzischen Gymnasien (Bad Bergzabern, Trier, Landau) in den Jahren 1969/70 (Vgl. Hoffmann o.J: 1), so konnte sich damals noch keine bedeutende Entwicklung abzeichnen.

Erst in Folge der fremdsprachendidaktischen Bemühungen, der europäischen Einigung sowie der Etablierung erster Ausbildungsgänge für bilingual unterrichtende Sachfachlehrkräfte ab dem Ende der 1980er und insbesondere in den 1990er, erweiterte sich das bilinguale Angebot, so Christ, wesentlich (Vgl. Christ 2004: 14). In der Tat führten die europäische Einigung und die daraus resultierenden neuen sprachenpolitischen Empfehlungen auf europäischer Ebene zu einem Entwicklungsschub der bilingualen Angebote. Dies unterstreicht auch Königs, indem er die wechselseitige Bedingung von Sprachen- und Bildungspolitik für die quantitative Entwicklung betont (Vgl. Königs 2013: 46). Er sieht die Funktion der europäischen Sprachenpolitik folglich darin, die *„bildungs- und sprachenpolitischen Entscheidungsträger von der Notwendigkeit umfassender Fremdsprachenkenntnisse der Mitglieder einer Gesellschaft zum Nutzen eben dieser Gesellschaft zu überzeugen“* (Ebda.). Solch eine Kausalität kann auch in der Bundesrepublik festgestellt werden. Zu diesem Zwecke soll zunächst die sprachenpolitische Position der E.U. dargestellt werden, um anschließend die bildungspolitische Entwicklung Deutschlands zu skizzieren.

2. Sprachenpolitische Dimension in Europa

Man spricht auf europäischer Ebene von Sprachenpolitik, weil diese sich explizit mit mehreren Sprachen, deren Verhältnis zueinander sowie ihren Stellungen innerhalb eines Systems beschäftigt (Vgl. Werner 2006: 8). Dies unterscheidet sich daher grundlegend von der Sprachpolitik, die sich, so Werner, speziell *„auf eine einzige Sprache, auf deren Erhalt, deren Förderung und Weiterentwicklung“* konzentriert (Ebda.). Exemplarisch kann hierfür Frankreich genannt werden, das seit dem 16. Jh. *„eine staatliche Sorge um das Französische“* kennt (Trabant 2001: 10). Diese Sprachpolitik war stets eng mit der Geschichte und Entwicklung des Landes verbunden. Ebenso verhält es sich mit dem Verhältnis zwischen der europäischen Sprachenpolitik und den sozio-politischen Gegebenheiten, die stark von der Gründungsgeschichte der E.U. und den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen beeinflusst sind.

Ausgehend von diesen Veränderungen und der daraus resultierenden Kompetenzerweiterung, wie sie schon dargestellt wurde, hat die europäische

Sprachenpolitik neue Empfehlungen entwickelt. Diese zielen hauptsächlich auf die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen, die nicht nur eine effektive Kommunikation und ein friedvolles Miteinander innerhalb der E.U. ermöglichen soll, sondern ebenfalls die private und berufliche Mobilität fördert. In der Tat ist die Kenntnis mehrerer Sprachen heutzutage zu einer „Basisqualifikation“ geworden, welche dem Individuum bessere Chancen ermöglicht (Holdsworth 2001: 27). Aus diesem Grunde rückt das Konzept der „Mehrsprachigkeit“ immer mehr in den Fokus. Die Empfehlungen der E.U. berücksichtigen hierbei zunehmend die bilingualen Angebote, was dazu führt, dass man der europäischen Politik eine richtungsweisende Rolle bezüglich des BU zuschreiben kann. Inwieweit sich diese Politik entwickelt hat, soll nun skizziert werden.

Die Mehrsprachigkeit wurde 1995 erstmals vom Europarat als die Fähigkeit jedes europäischen Bürgers, neben seiner Muttersprache, zwei weitere Sprachen der EU zu beherrschen, definiert (Vgl. Europarat 1995: 20, 62). Ziel ist es, dass jeder eine individuelle Sprachlernbiografie entwickelt, die ihm die Möglichkeit eröffnet, interkulturell handlungsfähig zu sein. Der Politik wurde, laut Gutiérrez/ Lang, jedoch klar, dass diese Mehrsprachigkeit nicht allein von individuellen Interessen und Biografien, sondern auch *„von einer institutionell umgesetzten Sprachenpolitik, die in allen Bildungsphasen des lebenslangen Lernens greift, beginnend im Kindergarten, fortgesetzt in Schule, Ausbildung, Weiterbildung und Beruf“*, abhängt (Gutiérrez/ Lang 2001: 9).

Folglich bemühte sich die E.U.¹⁹ bereits ab dem 1. Januar 1990 mit der Errichtung des LINGUA-Programms intensiv um die Förderung des Fremdspracherwerbs. Dieses förderte neue Strukturen und Netzwerke, die sich systematisch mit Sprache und Sprachfördermaßnahmen beschäftigen. Insbesondere die 1994 und 1995 eingegliederten Projekte LEONARDO-DA-VINCI und SOKRATES schufen günstigere Bedingungen für das Sprachenlehren und -lernen und sollten die Bürger ermutigen *„die vorhandenen Möglichkeiten zum Erlernen und zum*

¹⁹ Eine vollständige Darstellung der europäischen Sprachenpolitik ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Aus diesem Grunde wurde sich dafür entschieden, wichtige Meilensteine, welche sich auf die Mehrsprachigkeit beziehen, hervorzuheben. Zu einer ausführlichen Darstellung der europäischen Sprachenpolitik im Kontext des BU Vgl. Werner 2006.

Gebrauch anderer EU-Sprachen zu nutzen“ (Holdsworth 2001: 17). In diesem Zusammenhang kann auch die Einrichtung weiterer Programme, wie ERASMUS im Bereich der Hochschulbildung und die Verpflichtung der Kommission von 2003, weitere 45 Aktionen zu unterstützen sowie nationale, regionale und lokale Behörden zu ermutigen, die sich der Förderung der Sprachenkenntnisse und Sprachenvielfalt verschreiben, genannt werden (Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 4).

Die E.U. setzte jedoch nicht nur mit ihren Programmen neue Akzente, sondern integrierte die Mehrsprachigkeit auch immer mehr in ihren Veröffentlichungen. Ein erster Meilenstein war hierbei der Art. 126 des Vertrages über die Europäische Union (1992), auch Vertrag von Maastricht genannt, der explizit die *„Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten“* forderte (Rat der Europäischen Gemeinschaften/ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992: Art. 126 Abs. 2, S. 47). Auch die erstmalige Forderung und Definition der Mehrsprachigkeit im bereits erwähnten Weißbuch *Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (Europarat 1995) sowie die Forderung des Erlernens von mindestens zwei Fremdsprachen ab der frühesten Kindheit in den sog. „Barcelona-Ziele“ von 2002 sind bedeutsam. Die im November 2005 von der Kommission vorgelegte *Rahmenstrategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit*, welche neben der Bekräftigung des Engagements der Kommission für die Mehrsprachigkeit in der E.U. auch erstmals konkrete Strategien zu deren Förderung in der europäischen Gesellschaft, der Wirtschaft und innerhalb der Kommission selbst darstellt, ist gewichtig²⁰. In der Tat wird im Unterkapitel *„Fremdsprache als Arbeitssprache“* auch konkret auf den bilingualen Sachfachunterricht eingegangen (Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 6). Hierbei werden seine quantitative Entwicklung sowie sein Vorzug, *„die Lernenden im Rahmen des Lehrplans einem fremdsprachlichen Umfeld auszusetzen“*, unterstrichen (Ebda.).

²⁰ Hieraus resultieren die bereits genannte Unterstützung von 45 neuen Aktionen und die Ermutigung nationaler, regionaler und lokaler Behörden (Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 4).

Kernstück der aktuellen Sprachenpolitik war die Erarbeitung und Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR). In der Tat wird die mehrsprachige Dimension in den dazugehörigen Benutzerhinweisen hervorgehoben, indem dort geschrieben wird, dass sich *„der Europarat zur Aufgabe gemacht hat, die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund zu verbessern. Dies geschieht, weil eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität (...) und zu größerer Zusammenarbeit führt“* (Europarat 2001: 8). Der GeR, der 2001 erschien, definiert zu diesem Zweck aufeinander aufbauende Kompetenzniveaus, sodass man seine eigenen Lernfortschritte lebenslang messen kann. Dies ermöglicht einen objektiven und vergleichbaren Fremdsprachenerwerb.

Der skizzierte Veränderungsprozess hinsichtlich der Sprachenpolitik wird auch im heutigen Fremdsprachenunterricht bzw. allgemeinen Unterricht sichtbar. In diesem Kontext haben sich sowohl, wie von der E.U. gefordert, der Frühsprachenerwerb als auch der bilinguale Unterricht quantitativ entwickelt. Laut Gnutzmann zählen diese zwei unterrichtsmethodischen Tendenzen daher zu den *„bedeutendsten curricularen Innovationen des Fremdsprachenunterrichts der beiden letzten Jahrzehnte“* (Gnutzmann et al. 2011: 14).

Nicht nur die europäischen Dokumente, sondern auch der europäische Einigungsprozess an sich und die zunehmende internationale Bedeutung des Englischen führten zu diesem regelrechten „Boom“ im bilingualen Bereich. Neben der massiven Einführung englischsprachiger Angebote erweiterte sich der BU ebenfalls auf andere Schulformen. Hierfür wurden verschiedene Modelle entwickelt²¹. Diese Ausweitung geht einerseits auf die Empfehlungen der E.U., die keine *„Elitenförderung“* anstrebt (Königs 2013: 47 f.) und andererseits auf den bildungspolitischen Kontext in Deutschland zurück. Tatsächlich besitzt, wie bereits schon angemerkt, die europäische Sprachenpolitik keine Gesetzesbefugnis und muss daher auf die Umsetzung innerhalb der einzelnen Mitgliedstaaten

²¹ Vgl. III. 3. b.

hoffen. Inwiefern die europäische Politik die deutsche Entwicklung gefordert hat, soll nun in der kurzen Darstellung der bildungspolitischen Position gezeigt werden.

3. Bilingualer Unterricht in Deutschland

a. Bildungspolitische Dimension

Wie bereits dargestellt wurde ging, die Etablierung der ersten bilingualen Züge, als Antwort auf den Elysée-Vertrag, auf das Engagement einzelner Schulen zurück. Die quantitative Entwicklung blieb jedoch aus, auch wenn der BU von der KMK bereits seit 1978 explizit gefordert wurde²². Erst die Empfehlungen der E.U. führten zu einer veränderten Herangehensweise. Folgerichtig erkannte die deutsche Bildungspolitik, dass die Entwicklung einer erweiterten kommunikativen Kompetenz, die sich nicht nur auf Fremdsprachenkenntnisse begrenzt, sondern auch das Verständnis für das Fremde und Andere verbessern soll, als Antwort auf die neuen Rahmenbedingungen wichtig sei (Vgl. Müller-Schneck 2006: 15). Als ein „*brauchbarer Weg*“ zu diesem Ziel wurde der BU betrachtet (Ebda.). Diesem Unterricht fehlten jedoch lange verbindlichen Regelungen, Vereinbarungen oder geregelten Organisationsstrukturen. Dies schränkte dessen Umsetzung maßgeblich ein.

Die „Professionalisierung“ des BU erfolgte erst Anfang der 1990er Jahre im Zuge der europäischen Einigung, mit der Einrichtung erster Ausbildungsgänge für bilingual unterrichtende Sachfachlehrkräfte und erster Qualifikationen in der 2. Phase der Lehrerbildung im Rahmen der Seminare (Vgl. KMK 2013: 5). Ebenso erließen die ersten Ministerien in diesem Zeitraum entsprechende Verordnungen. Der Abbau der administrativen Hürden, z.B. in Form einer Verwaltungsvorschrift führte in vielen Ländern dazu, dass die Einrichtung des bilingualen Angebots in die Eigenverantwortlichkeit der Schulen gelegt wurde. Dies ermöglichte, so die KMK, *„den Schulen, bilinguale Unterrichtsangebote auf ihre Bedürfnisse und Ressourcen zuzuschneiden, wie die Wahl der Arbeitssprache der unterrichteten Fächer, die Form des Unterrichts von bilingualen Modulen bis zu*

²² Dies geht aus dem Bericht (2013) der KMK hervor, wo alle Beschlüsse (1978, 1989, 1990) aufgelistet sind, welche *„die verstärkte Einrichtung und den Ausbau bilingualer Bildungsgänge“* gefordert hatten (KMK 2013: 5).

institutionalisierten bilingualen Zügen und deren Zertifizierung“ (Ebda.). Auch die Entwicklung erster Empfehlungen und RLP lassen sich in dieser Zeit verorten. Nennenswert ist aber auch, dass die KMK den BU damals, wider der Empfehlungen der E.U., als Begabtenförderung im sprachlichen Bereich definierte²³.

Eine Annäherung an die Forderungen der E.U. ist ab den 2000er Jahren zu beobachten. Die von der Sprachenpolitik hervorgehobene Stellung des BU hinsichtlich der erweiterten Fremdsprachenkenntnisse und der interkulturellen Kompetenz nimmt auch die KMK in ihren Zielsetzungen auf, indem sie den „möglichst authentischen Gebrauch der Fremdsprache in einem erweiterten fachlichen Kontext (...) und die erweiterte und vertiefte Verknüpfung der Themen (...) zu [einem] aktiverem und selbstständigerem Sprachhandeln und sachfachlicher Diskurskompetenz“ hervorhebt (Ebda.: 6). Diese Stellung hebt die KMK schließlich nochmals in ihren *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz vom 08.12.2011* hervor. In diesem Dokument geht sie indirekt auf die sprachlichen Zielsetzungen der europäischen Sprachenpolitik ein, indem sie auf die europäische *Strategie für Mehrsprachigkeit* aus dem Jahr 2008 verweist und auf den Nutzen der Mehrsprachigkeit eingeht (Vgl. KMK 2011: 2). Sie betont den „besonderen Stellenwert“ des BU (Ebda.), insbesondere im Hinblick auf anwendungsorientiertes Fremdsprachenlernen (Vgl. Ebda.: 6). Der bilinguale Unterricht wird im Folgenden in den Abschnitten zum Primarbereich sowie den Sekundarstufen I und II (Sek.) erwähnt. Ferner sieht die KMK, dass der „Einsatz der Fremdsprachen als Arbeitssprachen (...) fachliches und sprachliches Lernen [intensiviert] und (...) der Vorbereitung auf die zunehmende Internationalisierung in Ausbildung, Studium und Berufsleben“ dient (Ebda.). Dem früheren Ansatz der Elitenförderung wird hier widersprochen, indem unterstrichen wird, dass „[u]nterschiedliche Formen bilingualen Arbeitens – von bilingualen Modulen zu bilingualen Zügen – (...) ein variables Angebot für möglichst viele Schülerinnen und Schüler“ gewährleisten sollen (Ebda.).

²³ Dieser Ansatz ist, laut KMK, in folgenden Beschlüssen zu finden: *Beschluss vom 11.10.1991* und *Beschluss zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht vom 07.10.1994* (Vgl. KMK 2013: 5).

Eine weitere bildungspolitische Hervorhebung des BU ist die Veröffentlichung der *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung* (1998, 2006, 2013). Diese Berichte verfolgen u.a. folgende Ziele: den aktuellen Entwicklungsstand des BU darzustellen, den Informationsaustausch anzuregen und als „Grundlage für (fremd)sprachenpolitische Entscheidungen in den Ländern“ verwendet zu werden (KMK 2013: 2).

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Bildungspolitik erst im Rahmen der Empfehlungen der E.U. und der fortschreitenden Europäisierung ihren Kurs verstärkte. Infolgedessen nahm der BU, auch dank des Erlasses normativer Dokumente und der einsetzenden Weiterbildung für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter quantitativ zu.

b. Bilinguale Angebote in Deutschland

Die Bestrebungen der europäischen Sprachenpolitik, der Bildungspolitik und das Engagement einzelner Schulen führten, wie wir bereits gesehen haben, dazu, dass sich die bilingualen Angebote immens erweitert haben. Die französischen Züge, welche am Anfang dieses Angebotes standen, werden heutzutage von weiteren Fremdsprachen und Modellen ergänzt.

Bei diesen Modellen handelt es sich um bilinguale Module und bilingualen Unterricht in strukturierter Form. Während die Züge sich durch eine eigenständige Klasse kennzeichnen, in der die SuS nach einem meist ein- bis zweijährigen verstärkten Fremdsprachenunterricht ein bilinguales Sachfach belegen²⁴, werden die anderen Modelle von ihrer vermeintlichen Diskontinuität gekennzeichnet. In Modulen werden nämlich lediglich zeitlich und thematisch begrenzte Unterrichtseinheiten belegt, welche flexibel in allen Klassen, Schulformen und Sachfächern eingesetzt werden können (Vgl. Caspari/ Deutsch 2013: 153). Dies unterscheidet sie von dem bilingualen Unterricht in strukturierter Form. Hier gibt

²⁴ An einigen Schulen besteht die Möglichkeit, weitere bilinguale Sachfächer zu belegen. Sowohl die Fremdsprache als auch das bilinguale Sachfach werden in der Oberstufe mehrheitlich verpflichtende Prüfungskomponenten für das Abitur.

es keine eigenständigen Klassen. Die SuS werden aus ihren „Stammklassen“ herausgenommen und erhalten dann gemeinsam ergänzende Stunden des Sprachunterrichts und des Sachunterrichts, die bis zum Abitur fortgeführt werden (Vgl. Ebda.).

Französisch und Englisch, die als „Vorreiter“ des BU gelten, werden heutzutage in den verschiedenen Modellen vom Spanischen (in acht Bundesländern), Italienischen (in sieben Bundesländern), Polnischen (in drei Bundesländern), Niederländischen, Neugriechischen, Portugiesischen, Russischen und Türkischen, (in zwei Bundesländern) sowie Tschechischen und Chinesischen (jeweils in einem Bundesland) ergänzt (Vgl. KMK 2013: 13). Desweiteren erfolgt der BU auch in den Minderheitensprachen „Sorbisch“ und „Dänisch“ (jeweils ein Bundesland) (Vgl. Ebda.). Diese jüngsten Zahlen zeigen, wenn man sie mit denen von Werner (2009) vergleicht, dass binnen nur weniger Jahre eine deutliche Zunahme des bilingualen Angebots festzustellen ist²⁵. Es ist in der Tat auffällig, dass das Spanische in vier weiteren Bundesländern sowie das Russische in einem weiteren Bundesland angeboten werden. Ebenso bedeutungsvoll ist, dass das Dänische und das Chinesische neu hinzugekommen sind.

Welche allgemeinen Ziele die eben genannten Modelle verfolgen, soll nun geklärt werden. Es handelt sich hierbei um diejenigen Ziele, welche unabhängig von der Arbeitssprache und dem Sachfach sind.

c. Allgemeine Ziele des bilingualen Unterrichts

Da bisher eine bilinguale Bildungstheorie fehlt und jedoch der Versuch unternommen wird, die Ziele und Inhalte des BU darzustellen, soll der aktuellste Ansatz von Bonnet/ Breidbach (2013) als Grundlage dienen. Diese definieren die fremdsprachliche Diskursfähigkeit als Ziel des BU (Vgl. Bonnet/ Breidbach 2013: 29). Diese Fähigkeit setzte sich aus der fremdsprachlichen, sachfachlichen und interkulturellen Kompetenz sowie der metakognitiven und selbstbezogenen Kompetenz und den emotional-attitudinalen Effekten zusammen (Vgl. Ebda.: 25).

²⁵ Verglichen wurden die Zahlen aus dem KMK Bericht (Vgl. KMK 2013: 13) und die Angaben bei Werner (Vgl. Werner 2009: 23).

Als „traditionelle“ Ziele, welche im Folgenden berücksichtigt werden sollen, können die drei ersten bezeichnet werden, da sie diejenigen sind, die am häufigsten in der Forschungsliteratur erläutert werden. Dies erfolgt beispielsweise bei Sudhoff, indem er betont, dass *„the integrative nature of CLIL classes provides an opportunity for taking not only a dual-focussed but a triple-focussed approach: simultaneously combining foreign language learning, content subject learning and intercultural learning“* (Sudhoff zitiert nach González-Rodríguez / Borham-Puya 2012: 110). Gleichwohl sei anzumerken, dass in der Forschung hinsichtlich der Umsetzung dieser Ziele kein eindeutiger Konsens herrscht. Aus diesem Grunde sollen die aktuellen Forschungstendenzen nun berücksichtigt werden.

aa. fremdsprachliche Kompetenz

Die erste Kompetenz, die von Bonnet und Breidbach genannt wird, ist die *„fremdsprachliche Kompetenz“* (Ebda.: 28). Tatsächlich kann der Fremdsprache eine große Bedeutung zugemessen werden, da diese, wie auch die Inhalte, den BU erst vom „regulären“ Unterricht unterscheidet. An dieser Stelle sollen vier Besonderheiten bezüglich der Sprache, welche die aktuelle Forschung beschäftigt, erläutert werden. Einerseits geht es um die Rolle der Fremdsprache im Unterricht, das angestrebte Fremdsprachenniveau, den Einsatz der Muttersprache sowie die Rolle der Sprache bei der Leistungsbewertung im BU.

Bezüglich der Stellung der Fremdsprache im Unterricht sei anzumerken, dass dem BU das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit zugrunde liegt. Dies bedeutet, dass die Fremdsprache als Unterrichtssprache, Vermittlungssprache und Arbeitssprache verwendet wird. Sie ist daher *„die unterrichtende sowie die unterrichtete Sprache, sie ist also nicht nur Lehrgegenstand und das Ziel, sondern auch der Weg zum Ziel“* (Butzkamm 2010: 91). Da die Sprache als Medium benutzt wird, kann man den BU nicht als erweiterten Fremdsprachenunterricht ansehen.

Nichtsdestotrotz zielt der BU auf ein höheres Sprachniveau. Dieses liegt aber keineswegs auf dem *„Perfektionsniveau der LI“* (Müller-Schneck 2006: 30). Vielmehr soll eine annähernde bzw. tendenzielle Zweisprachigkeit erreicht

werden (Vgl. Ebda., Christ 2004: 16). Dies bedeutet, dass die SuS am Ende der Schullaufbahn in der Lage sein sollten, zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Kultur zu kommunizieren und dabei ihre eigene Position vertreten zu können (Vgl. Ebda.: 35). Die Studie *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI) untersuchte im Schuljahr 2004/2005 deutschlandweit die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Bezüglich des Fremdsprache stellte sie fest, dass die SuS aus den bilingualen Klassen deutlich besser abschnitten als die SuS aus „regulären“ Klassen und der BU somit als „Erfolgsmodell“ eingestuft werden kann (Klieme 2006: 8). Dies zeigt deutlich, dass der BU tatsächlich die fremdsprachliche Kompetenz positiv beeinflusst. Welche Rolle hierbei dem Einsatz der Muttersprache²⁶ zugesprochen werden kann, wird in der Forschung, wie im Folgenden erläutert, umfangreich diskutiert.

Sofern man sich auf die Etymologie des Begriffs „bilingual“ stützt, liegt die Vermutung nahe, es handele sich um Unterricht in zwei Sprachen. In dieser Logik wären die Muttersprache und die Fremdsprache gleichberechtigt zu verwenden. Sowohl die Praxis als auch die Forschungsdebatte interpretieren diesen Begriff jedoch verschieden, sodass der Muttersprache, je nach Standpunkt, ein anderer Platz eingeräumt wird. In der Literatur wird mehrheitlich der Standpunkt vertreten, dass der Fremdsprache ein größerer Platz zugesprochen werden sollte. Der Einsatz der Muttersprache, so Christ, sollte daher flexibel und unter besonderen Umständen erfolgen um, wenn möglich, in der Sek. II. nur noch in der Fremdsprache zu kommunizieren (Vgl. Christ 2004: 34 f.). Ähnlich wie Christ, bezüglich des flexiblen Einsatzes, argumentieren auch Koch (2002) und Butzkamm (2010). Letzterer betont ebenfalls die positive Auswirkung der Muttersprache auf die Fremdsprache und empfiehlt, sie daher gezielt und angemessen einzusetzen (Vgl. Butzkamm 2010: 91). Butzkamm schlägt dafür die sogenannte Pendelstrategie²⁷ vor, bei der die Sacharbeit kurzzeitig unterbrochen

²⁶ Der Begriff „Muttersprache“ meint hier die Amtssprache, in welcher der „reguläre“ Unterricht erteilt wird. Tatsächlich ist die eigentliche Muttersprache (L1) vieler SuS eine andere als die, die im Unterricht verwendet wird. Aus diesem Grunde ist die Verwendung dieses Begriffs eigentlich problematisch. Da er jedoch mehrheitlich in der Forschungsliteratur benutzt wird (Vgl. Butzkamm 2010, Christ 2004 u.a.) wurde auch hier auf diesen zurückgegriffen.

²⁷ Vgl. Butzkamm 2010: 94 ff.

wird, um den Fokus auf die Sprache zu lenken. Interventionen und Rückverweise sind ebenfalls möglich, wobei allerdings auf Doppelinformationen, Übersetzungen und Zusammenfassen zu verzichten ist. Zum Einsatz der Muttersprache spricht sich die KMK nicht eindeutig aus, wie aus folgendem Zitat zu entnehmen ist: das bilinguale Sachfach wird „(...) *in der Regel in einer Fremdsprache und, zumindest zu Beginn, phasenweise oder gegebenenfalls auch in einer ergänzenden Stunde zur Absicherung des Verständnisses und des Fachwortschatzes, in der Sprache des Landes unterrichtet*“ (KMK 2013: 3). Diese Empfehlung führt dazu, dass die Bundesländer bezüglich dieser Thematik unterschiedlich agieren.

Auch hinsichtlich der Leistungsbewertung gibt es divergierende Ansätze. Diese diskutieren überwiegend, inwieweit die Fehler in der Fremdsprache korrigiert²⁸ und bewertet werden sollen, da einheitliche Bewertungskriterien im Hinblick auf das Verhältnis der sprachlichen und sachfachlichen Leistungen nicht festgesetzt ist. Vollmer, so wie weitere Forschungstexte, plädiert dafür, sprachliche Fehler zu kennzeichnen, sie aber nicht in die Bewertung zu integrieren, um den Fokus nicht von der fachlichen Leistung auf die sprachliche zu verschieben. Allerdings weist er daraufhin, dass eine „*fachliche Leistung auch eine sprachliche ist und dass fachliche Leistung sprachlich vermittelt wird*“ (zitiert nach Christ 2004: 36 ff.). Insofern ist eine Korrektur, auch wenn sie, laut Forschung, nicht in die Bewertung mit einfließen sollte, wichtig. Die KMK äußerte sich 2013 zum Thema wie folgt: „*In den Sekundarstufen I und II sind die fachlichen Kompetenzen und Leistungen im Sachfach ausschlaggebend*“ (KMK 2013: 15).

Diese Ausführungen zeigen, dass es zwar weitestgehend einen Konsens bezüglich der Rolle der Fremdsprache, des angestrebten Sprachniveaus und der Einbeziehungen sprachlicher Fehler bei der Leistungsbewertung gibt, jedoch die Rolle der Muttersprache weiterhin diskutiert wird.

bb. sachfachliche Kompetenz

Die zweite aufgelistete Kompetenz bei Bonnet/Breidbach ist die sachfachliche. Aufgrund des Bezuges zu einem anderen (Partner)Land erweitert sich auch zunächst die inhaltliche Dimension des Sachfaches. Faktisch liegt eine

²⁸ Zu einem möglichen Korrekturverfahren Vgl. Koch 2002: 87 ff.

Besonderheit des BU darin, das Sachfach aus der Perspektive einer anderen Sprache und Denkweise heraus zu betrachten. Dies bedeutet, dass man sich explizit mit seiner eigenen, aber auch mit einer fremden Kultur, Sprache und Perspektive auseinandersetzt. All diese Aspekte versucht Hallet in seinem 1998 entworfenen *Bilingual Triangle*²⁹ zu integrieren.

Im Zentrum seines Modells stehen die Ziele, Inhalte und Gegenstände des BU, welche bestimmte Dimensionen berücksichtigen müssen. Diese Dimensionen bezeichnet Hallet als Zielfelder. Diese verdeutlichen, dass BU sowohl die neuen Elemente der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften (sog. Zielfeld II) als auch die der eigenen Kultur und Gesellschaft (sog. Zielfeld I) sowie kulturübergreifende Phänomene (sog. Zielfeld III) berücksichtigen soll. Anhand dieses Modells wird sichtbar, inwiefern die verschiedenen Perspektiven miteinander verflochten sind. Der BU kann somit nicht als Reduktion der Inhalte der eigenen Kultur zugunsten der Inhalte der „fremden“ des Ziellandes verstanden werden. Vielmehr vereint der BU diese beiden Dimensionen mit kulturübergreifenden Phänomenen.

cc. interkulturelle Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz, welche von Bonnet/Breidbach ebenso aufgezählt wird (Vgl. Bonnet/ Breidbach 2013: 25), ist in den meisten Veröffentlichungen und Beiträgen, neben der annähernden Zweisprachigkeit, als Hauptziel des BU genannt. Auch Körber unterstreicht die allgemeine Wichtigkeit dieser Kompetenz, indem er sie als eine „wesentliche Schlüsselqualifikation in der von Einwanderung und Globalisierung geprägten Gesellschaft“ bezeichnet (Körber 2001: 5). Wichtige Merkmale dieser Kompetenz sind die Durchbrechung der Standortgebundenheit und die daraus resultierende Perspektivität. Christ führt ebenso die konstatierende Betrachtungsweise, den Perspektivwechsel (auch Fremdverstehen), das grenzüberschreitende Lernen (z.B. in Formen von Projekten mit Partnerschulen) und die Einsicht in Fachmethoden und Fachkonzeptionen im Partnerland und in unterschiedlichen Ausprägungen in der Fachsprache auf (Vgl.

²⁹ Ein Vergleich des Modells von Hallet (1998) und von Wildhage (2005) wird bei Staschen-Dielmann unternommen (Vgl. Staschen-Dielmann 2012: 46 ff.).

Christ 2004: 31). Es sind somit insbesondere kognitive sowie emotionale bzw. affektive Elemente, die zur interkulturellen Kompetenz führen³⁰.

Eine Einbeziehung des *Bilingual Triangle* ist wichtig, um dies zu erreichen. Ein interkulturelles Lernen kann nur erfolgen, wenn man andere Perspektiven kennenlernt und sie ggf. mit der eigenen vergleicht sowie kritisch analysiert. Nichtsdestotrotz unterstreicht Christ auch, dass dieses interkulturelle Lernen, in jeder Profilierung, durch eine „Parteinahme“ gekennzeichnet ist (zitiert nach Müller-Schneck 2006: 26). Dies geschieht, indem der Kulturraum und die Geschichte der Zielsprache eine exponierte Stellung erhält (Vgl. Ebda.: 36). Diese Stellung soll jedoch, so Christ weiter, nicht als „Sackgasse“, sondern als „Tor“, das den Weg zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenz öffnet, gesehen werden (Ebda.).

4. Bilingualer Geschichtsunterricht in Deutschland

a. Stellung des Sachfaches Geschichte

Wie bereits festgestellt wurde, hat sich der BU bezüglich der verwendeten Fremdsprachen und seines Angebotes erweitert. Ebenso verhält es sich mit den involvierten Sachfächern.

Seit der Gründung der ersten bilingualen Züge wird der BU vorwiegend in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern erteilt. Zu diesen „traditionellen“ Fächern zählen Geographie, Geschichte und Politik/Sozialkunde. Diese sind auch die einzigen Sachfächer, die gegenwärtig in allen Bundesländern bilingual angeboten werden (Vgl. KMK 2013: 14). Christ führt diese Auswahl darauf zurück, dass die politische Intention, eine vertiefte kommunikative und interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, in diesen Fächern am besten durchgeführt werden kann (Vgl. Christ 2004: 15). Letztere unterstreicht auch, dass Politik und Erdkunde aufgrund ihrer größeren Anschaulichkeit und des stärkeren Lebens- und Handlungsbezugs für den BU leichter zugänglich scheinen als Geschichte (Vgl. Ebda.). In der Tat wird in der Forschungsliteratur hervorgehoben, dass der beginnende BU bevorzugt in diesen Fächern erteilt wird (Vgl. Ebda.: 19, Andersch 2002: 45). In Berlin hingegen ist Geschichte das am meist unterrichtete bilinguale Sachfach (Vgl. Caspari/ Deutsch 2013: 156).

³⁰ Vgl. Körber 2001: 13 ff.

Ein neuer „Trend“ ist seitens der englischen Züge zu beobachten, die mehr als die französischen, ihr Fächerangebot differenzieren. Der Unterricht wird hier immer häufiger in den Naturwissenschaften, insbesondere Biologie, in Sport und in Musik erteilt (Vgl. Otten 2003:14). Auch die KMK stellt in ihrem Bericht fest, dass seit 2006 eine deutliche Zunahme der bilingualen Angebote in den sog. MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) beobachtet werden kann (Vgl. KMK 2013: 10). Dies wird insbesondere am Fach Biologie sichtbar, das in 14 Bundesländern angeboten wird und somit gleich nach den „traditionellen“ Fächern kommt (Vgl. Ebda.: 14).

In diesem Kontext nicht außer Acht zu lassen ist aber ebenfalls die Verfügbarkeit von Lehrkräften, die eine entsprechende Kombination und Qualifikation aufweisen müssen. Diese Verfügbarkeit entscheidet ebenso im großen Maße darüber, welche Kombinationen in den Schulen überhaupt angeboten werden können. In Bayern beispielsweise ist im Lehramtsstudium die Kombination einer Fremdsprache und eines Sachfaches nur mit Englisch möglich (Vgl. Christ 2004: 24).

Allgemein lässt sich jedoch festhalten, dass Geschichte weiterhin als traditionelles bilinguales Sachfach gilt. Dies begründet sich nicht nur in seiner Tradition, sondern auch auf die dortige „einfachere“ Vermittlung einer vertieften kommunikativen und interkulturellen Kompetenz.

b. Besonderheiten im bilingualen Geschichtsunterricht

aa. Die narrative Kompetenz

Rechtliche Grundlage des BGU bildet das Sachfach, das von der KMK auch als „Leitfach“ gekennzeichnet wird (KMK 2013: 9). Dieses Fach stellt somit nicht nur die Unterrichtszeit, sondern auch die Inhalte zur Verfügung. Dies bedeutet, dass der BGU sich an die Themen und die zu erwerbenden Kompetenzen des „regulären“ Geschichtsunterrichts (GU) halten muss. Von diesem Rahmen ausgehend, können dann in schulinternen Curricula oder eigenständigen RLP ergänzende Inhalte vereinbart werden. Da jedoch das Ziel des „regulären“ GU auch für den BGU bindend ist, soll dieses nun beschrieben werden.

Mangels einer Festlegung allgemeingültiger Bildungsstandards für das Fach Geschichte, wurde bislang kein bundesweit gültiges Kompetenzmodell herausgegeben, welches hier beschrieben werden könnte. Auffällig bei den zahlreich entworfenen Kompetenzmodellen ist aber, dass obwohl sich dort häufig andere Schwerpunkte und Kompetenzen befinden, sie mehrheitlich die Narrativität ins Zentrum ihrer Modelle stellen³¹. Dies ist beispielsweise auch in dem Berliner Kompetenzmodell der Fall, welches in dem aktuellen RLP festgeschrieben ist³². In der Tat wird diese narrative Kompetenz auch in der Forschung als übergeordnete historische Kompetenz angesehen.

Allgemeines Ziel von Geschichte ist es, SuS dazu zu befähigen, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein (GB) zu entwickeln. Dies bedeutet, dass sie in der Lage sein sollen, selbstständig Erfahrungen der Vergangenheit auf ihre eigene Gegenwart oder Zukunft zu beziehen, um daran ihr heutiges Handeln zu orientieren. Um dieses GB zu entwickeln, bedarf es des Zyklusses des historischen Lernens. In diesem Zyklus geht man davon aus, dass jedem Menschen, also auch SuS, ein Orientierungsbedürfnis inne wohnt. Dieser Orientierungswille wird somit als Prämisse aufgestellt, die dazu führt, dass sich Fragen in der Lebenswelt der SuS entwickeln. Um diese beantworten zu können, muss der Schritt in die Wissenschaft gewagt werden, indem sich die SuS der historischen Methode bedienen, welche in einer Interpretation mündet. In diesem Teil der Bearbeitungsphase sollten die Ergebnisse verglichen und in einen Sinneszusammenhang gestellt werden. Dieser Etappe folgt die sog. Sicherungsphase, in der die Darstellung der Ergebnisse und die Daseinsorientierung des Individuums im Mittelpunkt stehen. Aufgrund des daraus gewonnen Erkenntnisfortschritts kann sich beim Individuum eine neue historische Identität bilden, die es ihm ermöglichen soll, in der Lebenswelt neue Handlungsspielräume zu entwickeln. An diesem Punkt können sich neue Fragen und Interessen bilden, welche erneut bearbeitet werden können. Das daraus

³¹ Ein Überblick der geläufigsten Modelle ist auf folgender Interseite verfügbar: http://docupedia.de/docupedia/images/c/c2/Deile_Kompetenzmodelle.jpg (Letzter Zugriff: 19.09.2014).

³² Im Berliner Kompetenzmodell werden neben der Narrativität folgende fachbezogenen Kompetenzen aufgeführt: Methodenkompetenz, Deutungs- und Analysekompetenz sowie Urteils- und Orientierungskompetenz (Vgl. Senatsverwaltung Berlin 2006: RLP Sek I: 12 ff.).

resultierende GB soll zur Narrativität führen. Tatsächlich wird in der Didaktik diese Narrativität als „*Ausdruck des angewandten Geschichtsbewusstseins*“ erfasst (Gautschi 2009: 7). Unter Narrativität versteht man daher „*die Fähigkeit, Sinn über Zeiterfahrungen zum Zweck der Orientierung des eigenen Handelns und Leidens in der Zeit zu bilden, kurz: die Fähigkeit, historisch zu erzählen*“ (Rüsen 1994: 49).

bb. Forschungsstand

Der BU, der anfänglich mehrheitlich von der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen wurde, wird heute zunehmend auch in der Geschichtsdidaktik diskutiert. Der BGU wird dort aber teilweise stark kritisiert, wie es die Darstellung des Forschungsstandes bei Staschen-Dielmann (2012) zeigt. An dieser Stelle sollen nun einige Kritikpunkte, insbesondere hinsichtlich der Narrativität aufgegriffen und anhand einiger Publikationen differenziert werden. Ebenso soll das von Wildhage (2003) erstellte Modell der inhaltlich-thematischen Zielfelder im BGU Beachtung finden, da dieses, meiner Meinung nach, eine wichtige Grundlage bilden sollte.

Im eben skizzierten Zyklus des historischen Lernens sehen die Kritiker des BGU, aufgrund des Einsatzes der Fremdsprache, ein grundlegendes Problem. Sie befürchten, dass die sprachlichen Hürden dazu führen würden, dass SuS im Unterricht nicht über beschreibende und reproduktive Aktivitäten hinaus kämen (Vgl. Woidt 2002 zitiert nach Staschen-Dielmann 2012: 31). Solche Arbeitsweisen würden das historische Lernen stören. Folgt man dieser Logik, so könnte man auch ein mangelndes GB und daraus resultierend eine mangelnde Narrativität befürchten. Dies führe dazu, so die Kritiker, dass die geschichtsdidaktischen Bemühungen vernachlässigt und das Ziel des Faches Geschichte verfehlt wären. Aus dieser Kritik heraus befürchten die Gegner des BGU daher ebenfalls eine „*Instrumentalisierung des Faches Geschichte zum Fremdspracherwerb, ohne dass für das Fach selbst ein Gewinn erzielt werde*“ (Kuhn 2012: 328). In diesem Kontext wird im wissenschaftlichen Diskurs häufig nach dem „Mehrwert“ des BGU, gegenüber dem „regulären“ GU, gefragt. In der Tat herrscht in der Geschichtsdidaktik teilweise immer noch große Skepsis

gegenüber dieser Unterrichtsform, die teilweise als verlängerter Fremdsprachenunterricht angesehen wird.

Genau an diesem Punkt schließen sich neuere Publikationen an, hauptsächlich empirische Studien, die den BGU nach seinem „Mehrwert“ hin untersucht haben³³. Hierzu zählt auch die Dissertation von Staschen-Dielmann (2012), in der es vordergründig darum geht aufzuzeigen, inwiefern die narrative Kompetenz, die zugleich aus einer linguistischen und kognitiven Kompetenz besteht, im BGU im besonderen Maße gefördert werden kann. Sie unterstreicht in ihrer Publikation, inwieweit der BGU *„fachliches und sprachliches Lernen so miteinander verzahnt (...) dass Synergieeffekte sowohl für die fachliche als auch für die sprachliche Dimension der narrativen Kompetenz erreicht werden können“* (Staschen-Dielmann 2012: 12). Dies resultiert daraus, dass:

„(...) der integrierte Sach- und Sprachunterricht (...) stärker noch als der traditionelle Geschichtsunterricht die Möglichkeiten biete[t], auf die Schärfung der sachfachlichen Denk- und Sprechmuster hinzuwirken. Der bilinguale Geschichtsunterricht bietet mit seiner verstärkten Stundenzahl und der grundsätzlichen Offenheit der Schülerinnen und Schüler für zweckgebundene Arbeit die ideale Plattform für eine solche Vorgehensweise bei der Förderung der narrativen Kompetenz“ (Ebda.).

Eine ähnliche positive Wirkung der fremdsprachlichen Auseinandersetzung mit historischen Quellen bestätigt auch Lamsfuß-Schenk. In ihrer Dissertation zum Fremdverstehen im BGU (2008) hat sie in ihrer Fallstudie belegen können, dass bilinguale SuS, die ein historisches Ereignis nach einer vorherigen Quellenanalyse aus Sicht eines Franzosen bewerten sollten, besser abschnitten als SuS des „regulären“ Unterrichts. Sie führt dies auf *„eine genauere Lektüre (...)“* zurück, die in den realistischeren Erwartungshaltungen der SuS begründet liegt (Ebda.: 33). Aufgrund der fremdsprachlichen Hürden liege eine Sprachsensibilität vor, die

³³ Vgl. Staschen-Dielmann 2012: 30 ff.

es ermögliche, Texte intensiver zu analysieren und somit mehr auszuschöpfen. Solch konzentrierte Analysen führen zu „eine[r] *authentischere[n] und tiefer gehende[n] Interaktion mit der Geschichte*“ (Ebda.).

Bezugnehmend auf die von Staschen-Dielmann vorgenommene Darstellung des Forschungsstandes kann daher festgehalten werden, dass der BGU nicht nur einen sprachlichen, sondern auch einen sachfachlichen Mehrwert aufweist und das historische Lernen nicht zwangsweise negativ beeinflusst wird. Um diese „*Synergieeffekte*“ (Ebda.: 12) auszunutzen, muss der BGU jedoch neben einer bewussten Spracharbeit, die jedem Unterricht zugrunde liegen sollte, den SuS auch stets Hilfestellungen und Strategien an die Hand geben. Solche Hilfestellungen werden in der Forschung unter den englischen Termini „*Scaffolding*“ bzw. „*support systems*“ zusammengefasst. Zahlreiche Autoren beschreiben in ihren Aufsätzen und Werken solche Methoden eingehend³⁴.

Um die bereits genannten positiven Effekte zu erzielen, müssen die allgemeinen Ziele des BU ebenfalls mit denen des BGU abgestimmt werden. Eingehende Publikationen, die ein vollständiges Konzept bzw. Kompetenzmodell zum BGU verfasst haben, konnten im Rahmen der Recherchen leider nicht gefunden werden. Aus diesem Grunde sollen nun ausgewählte Forschungsergebnisse, welche sich auf die bilingualen Kompetenzen beziehen, vorgestellt werden.

Wie bereits beschrieben wurde, wird dem BGU nicht nur seitens der Bildungspolitik, sondern auch innerhalb der Forschung, eine bedeutende Rolle hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz beigemessen. Als grundlegende Prinzipien des BGU konnten, anhand der Literatur, das Fremdverstehen und die Multiperspektivität heraus gestellt werden. Beide, wenn auch im „regulären“ GU vorhanden, werden, wie u.a. die empirische Studie von Lamsfuß-Schenk belegt³⁵, im besonderen Maße vom BGU gefördert. Dies liegt an der tieferen

³⁴ Vgl. Otten/ Wildhage 2003 oder Kapitel V des *Handbuches Bilingualer Unterricht* (Hallet/ Königs 2013).

³⁵ Vgl. u.a. die Erläuterungen zu Lamsfuß-Schenk bei Staschen-Dielmann (2012: 33ff.).

Auseinandersetzung mit der eigenen und der „fremden“ Geschichte sowie der Einbeziehung verschiedener Quellen.

Auf der sprachlichen Ebene wird dem BGU attestiert, dass er einen erweiterten, meist breiter ausdifferenzierteren und präziseren Wortschatzerwerb ermöglicht, als der „reguläre“ GU (Vgl. Kuhn 2012: 329). Ebenso führe die kritische Auseinandersetzung mit landesspezifischen Fachtermini und Quellen zu einer Perspektiverweiterung, einem Zugang zur jeweiligen Geschichtskultur und einer besonderen Alteritätserfahrung³⁶. Diese Feststellungen Kuhns, welche von der sprachlichen Ebene ausgehen, zeigen deutlich, inwieweit die „klassischen“ bilingualen Kompetenzen miteinander verwoben sind.

Zu einer Spezifizierung der sachfachlichen Ebene, wie sie die allgemeinen Ziele des BU definieren, stellt Wildhages Modell „*Zielfelder inhaltlich-thematischer Planung für den bilingualen Geschichtsunterricht*“³⁷ (2003) einen entscheidenden Beitrag innerhalb der Forschung dar. Ausgehend von Halleys *Bilingual Triangle* hat Wildhage fachspezifische Felder entwickelt und ihre Beziehung zu einander dargestellt. Zwar geht dieses Modell von einer englischsprachigen Profilierung aus, doch kann diese beliebig ausgetauscht werden. Er verbindet in seinem Modell die Deutsche Geschichte (Zielfeld 1) mit der Geschichte englischsprachiger Kulturen und Gesellschaften (Zielfeld 2) und den universalhistorisch bedeutsamen Ereignissen und globalen Phänomenen (Zielfeld 3). Alle Zielfelder sollen gemeinsame thematische Schnittmengen beinhalten und somit einen Perspektivwechsel, möglichst mit authentischen mutter- und fremdsprachlichen Materialien ermöglichen (Vgl. Abbildung Wildhage in Staschen-Dielmann 2012: 47). Dieses Modell zeigt auch wieder deutlich, inwiefern die drei allgemeinen Ziele im BGU miteinander verknüpft sind. Ausgehend von der Beschäftigung mit authentischen Texten, welche die fremdsprachliche und narrative Kompetenz fördern, werden Themen, die alle Zielfelder berühren, behandelt. Dies wiederum führt zu einer erweiterten Sachfachkompetenz. Die daraus resultierende Auseinandersetzung mit der Fachsprache, der Kultur und Geschichte des eigenen

³⁶ Vgl. Kuhn 2012: 328 ff.

³⁷ Vgl. Staschen-Dielmann 2012: 47 f.

und des Ziellandes ermöglicht, ebenso die interkulturelle Kompetenz auszubauen. Dies gelingt insbesondere, wenn eine Beschäftigung mit den jeweiligen Geschichten stattfindet, das Verhältnis zur eigenen Geschichte geklärt und reflektiert wird.

Allgemein sei festzuhalten, dass der BGU vordergründlich die narrative Kompetenz der SuS fördern soll. Dies gelingt ihm, indem fremdsprachliche, sachfachliche und interkulturelle Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden. Um dies zu erreichen, muss der BGU die Geschichte des Ziellandes und universalhistorisch bedeutende Ereignisse mit der eigenen Geschichte verbinden. Zu diesem Zweck sollen authentische Quellen hinzugezogen werden und der Unterricht selbst stets Hilfestellungen und Strategien an die Hand geben. Ebenso ist eine sprachliche Arbeit nicht zu vernachlässigen. Sie fordert nicht nur die fremdsprachliche Kompetenz, sondern ebenso die sachfachliche und interkulturelle Kompetenz.

5. Zwischenfazit

Bezugnehmend auf Schönemanns Dimensionen von RLP (2004, 2006) kann aufgrund der eben vorgenommenen Erläuterungen der Spezifika des BGU für die spätere Analyse folgendes festgehalten werden:

- 1) RLP für den BGU sollten zunächst in der Dimension „Werte und Normen“ ihre Grundprinzipien darlegen. Denkbar wäre hier eine mögliche Einbettung im europäischen und internationalen Kontext sowie Erläuterungen zu den Grundprinzipien des GU bzw. BGU. An dieser Stelle könnten eine Definition des BU und das ihm zugrundeliegende Kompetenzmodell, das vom Land entworfen werden müsste, vorgestellt werden.
- 2) In der Kategorie „Lernziele“ sollte der Kompetenzerwerb dann genauer beschrieben werden. Hierzu sollten sich RLP für den BGU sowohl auf die sachfachliche als auch auf die fremdsprachliche und die interkulturelle

Kompetenz beziehen. Hinsichtlich der sachfachlichen Kompetenz sollte der Narrativität ein besonderer Platz eingeräumt werden, da ihre Förderung Ziel des GU ist. Wichtig wäre insbesondere in Bezug auf die fremdsprachliche Kompetenz eine Festlegung ihrer wichtigsten Merkmale. Dies betrifft beispielsweise das Verhältnis zwischen der Mutter- und der Fremdsprache.

- 3) In der Kategorie „Inhalte“ müssen die Themenbereiche der jeweiligen Klassenstufe festgelegt werden. Inwiefern die Modelle von Hallet bzw. Wildhage berücksichtigt werden, müsste an dieser Stelle untersucht werden. Wünschenswert wäre eine Anpassung der Themen an die jeweilige Profilierung. Nichtsdestotrotz dürfen, im Sinne des „Leitfaches“, die Themen des „regulären“ GU nicht vernachlässigt werden.
- 4) Angepasste Lernmethoden, welche sich insbesondere auf ein „*Scaffolding*“-Angebot stützen, sollten in der dazugehörigen Dimension erwähnt werden. Eine genauere Erläuterung dieser Methoden kann in RLP jedoch nicht verlangt werden. Hierzu könnten jedoch Handreichungen verfasst werden. Ob dies in einem sog. unterstützenden Teil oder in anderen Dokumenten geschieht, obliegt dem Bundesland selbst und ist nicht obligatorisch.
- 5) Letztlich sei anzumerken, dass ein festgeschriebenes Bewertungsverfahren von Leistungen im BGU im Sinne der Transparenz in der Kategorie „Kontrollen“ beschrieben werden sollte. Wichtig wäre hier das Verhältnis zwischen Sprache und Inhalt festzulegen.

Diese bisherigen Ergebnisse sollen nun in einer graphischen Übersicht (Abbildung 1) zusammengefasst werden, welche sowohl die strukturelle als auch die inhaltliche Ebene berücksichtigt.

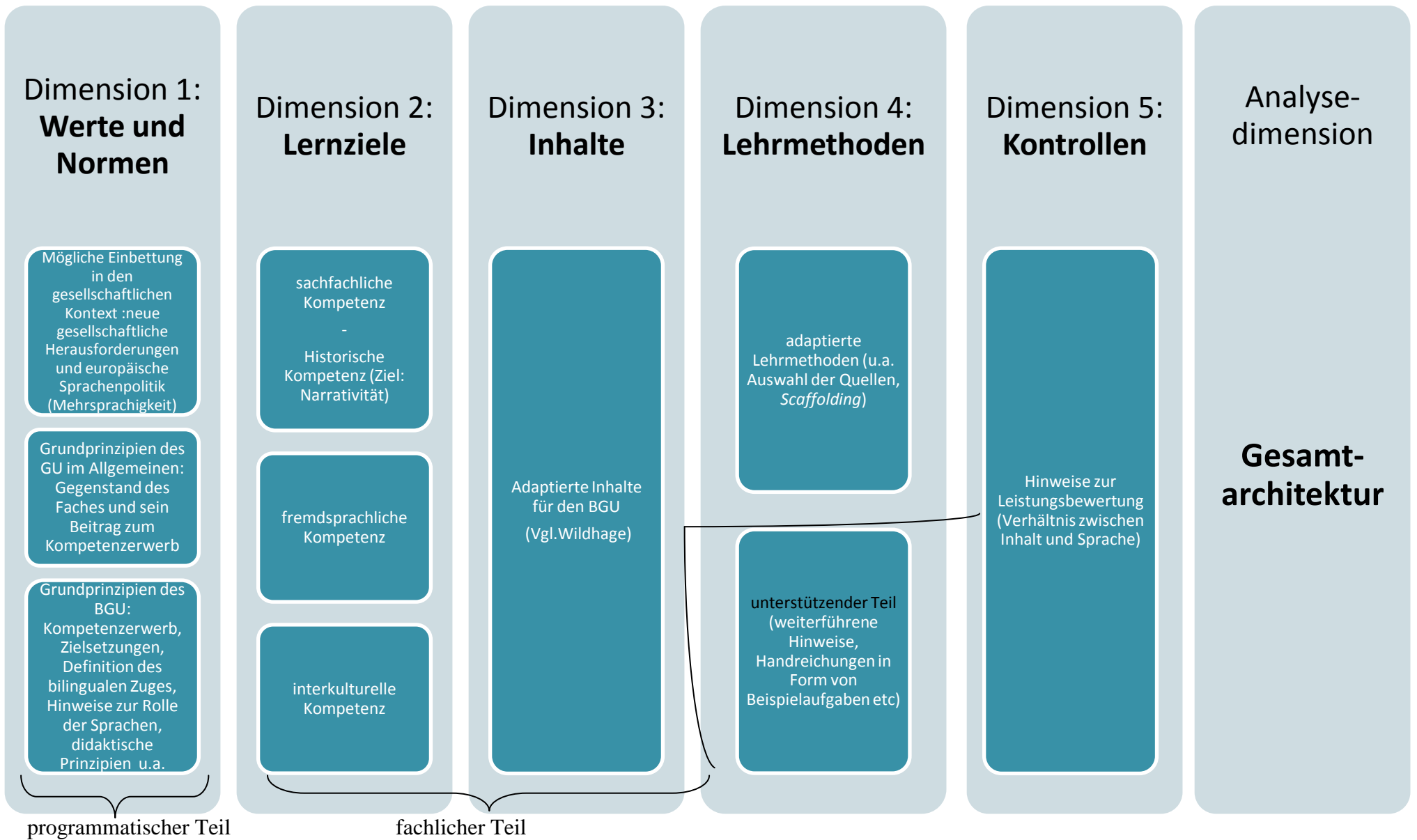


Abbildung 1: Besonderheiten von Rahmenlehrplänen für den bilingualen Geschichtsunterricht

IV. Bilinguale Verordnungen: synchroner Vergleich zwischen Berlin und Rheinland-Pfalz

1. Überblick der gesetzlichen Lage in der Bundesrepublik

Wie bereits angemerkt, gelten die allgemeinen fachspezifischen Richtlinien und RLP ebenfalls für den BU. Da der BU jedoch einen rechtlichen Rahmen braucht und besondere Spezifika aufweist, wurden hauptsächlich ab den 1990er Jahren spezielle Verordnungen erlassen. Diese rechtliche Grundlage ist in Deutschland jedoch sehr heterogen gestaltet. Auf diese Problematik geht nicht nur der KMK-Bericht von 2013³⁸, sondern auch Mentz (2013) in seinem Aufsatz ein. Demnach können die Bundesländer in drei Kategorien eingeteilt werden.

Zur ersten Kategorie gehören die Länder, welche nur über Verwaltungs- bzw. Ausführungsvorschriften und allgemeine Verordnungen verfügen. Hierzu zählen Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (Vgl. Mentz 2013: 88). Mentz qualifiziert diese Kategorie bzw. Vorgehensweise als „*Planlos‘ bilingual*“ (Ebda.), da sich die Verwaltung lediglich darauf beschränkt, die Rahmenbedingungen festzulegen, ohne den Unterricht selbst einen weiteren Rahmen zu stellen. Er sieht die Gründe für dieses Vorgehen darin, dass „*die bilingual unterrichteten Fächer aus formaler Sicht Sachfächer sind und damit den Bildungsplanvorgaben für den deutschsprachigen Unterricht in ebendiesen Fächern unterliegen*“ und „*darüber hinaus die Sprache bei den Anforderungen - und damit der Leistungsbeurteilung - keine maßgebliche Rolle spielen darf*“ (Ebda.: 89 f.). In diesem Zusammenhang formuliert er ebenfalls eine mögliche Gefahr, welche daraus resultieren könnte, dass die Schulen eigenständige schulinterne Curricula verfassen. Tatsächlich befürchtet Mentz, dass in „*den meisten Fällen diese [die schulinternen Curricula] allerdings lediglich die jeweilig auf Deutsch unterrichteten Sachfachcurricula widerspiegeln*“ (Ebda.: 89). Solch ein Vorgehen wäre somit nicht im Sinne eines adäquaten BU.

³⁸ Vgl. KMK 2013: 14 f.

Demgegenüber stehen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, die darüber hinaus Empfehlungen bzw. Handreichungen erlassen haben. Diese Dokumente können als „*Handlungshilfen*“ verstanden werden, da sie verdeutlichen sollen, inwiefern die Richtlinien und RLP der betroffenen Sachfächer im Bezug auf den BU umgesetzt werden können (Ebda.: 90). Solche Dokumente existieren in Nordrhein-Westfalen für die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Neugriechisch und Russisch und für die Sachfächer Biologie, Erdkunde, Geschichte und Politik (Vgl. Ebda.). In Baden-Württemberg hingegen wurde eine ca. 60 seitige Handreichung für den BU in englischen Zügen an Gymnasien herausgegeben (Vgl. Ebda.: 91). Diese Vorgehensweise qualifiziert Mentz als „*empfohlenes 'bilinguales Unterrichten'*“ (Ebda.: 90).

Wenige Länder hingegen verfügen über spezielle bzw. eigenständige RLP für das jeweilige bilinguale Sachfach. Dieses „*planvolle Umgehen*“ (Ebda: 92) wird momentan in Bremen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen unternommen (Ebda: 88). Dies bedeutet aber im Umkehrschluss, dass die inhaltlichen und methodischen Vorgaben für das jeweilige bilinguale Sachfach in den anderen Bundesländern mehrheitlich in den RLP für die Fremdsprachen und/oder des betroffenen Faches integriert sind (Vgl. KMK 2013: 14 f.).

2. Übersicht der gesetzlichen Lage in Berlin und Rheinland-Pfalz

Wie bereits angemerkt unterscheiden sich die Bundesländer Berlin und Rheinland-Pfalz dahingehend, dass nur Letzteres über eigenständige bilinguale RLP verfügt. Inwiefern sich die gesetzliche Grundlage jedoch im Detail unterscheidet, soll die nachfolgende Übersicht der für den BGU geltenden Verordnungen³⁹ aufzeigen⁴⁰:

³⁹ Mit dem Terminus „Verordnungen“ sind alle rechtlichen Dokumente gemeint. Diese werden in dieser Arbeit in allgemeine Verordnungen, Ausführungs- bzw. Verwaltungsvorschriften und RLP unterschieden.

⁴⁰ Zwar verfügt auch der 2013 erschienene Bericht der KMK über eine solche Übersicht, doch fehlt dort ein Hinweis über die *Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung vom 23.02.2006* (Berlin) und ein Verweis auf die Abschnitte bezüglich des BU in den Berliner RLP. Ebenso ist der dortige Link zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe für Berlin (2007) fehlerhaft (Vgl. KMK 2013: 82).

In Berlin wird der BU bzw. BGU anhand folgender Verordnungen geregelt:

- *Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I vom 31.03.2010 (Sek. I-VO 2010),*
- *Verordnung über die gymnasiale Oberstufe vom 18.04.2007 (Gymnasiale OberstufenVO),*
- *Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung vom 23.02.2006 (AufnahmeVO-SbP),*
- *Ausführungsvorschriften für den bilingualen Unterricht an weiterführenden allgemein bildenden Schulen vom 22.08.2008 (AV bilingualer Unterricht)⁴¹,*
- Abschnitte bzw. Unterkapitel „fremdsprachiger Sachfachunterricht“ in den RLP für den GU (2006) und Französischunterricht in der Sek. I (2006) und der gymnasialen Oberstufe (2014).

In Rheinland-Pfalz wird der BU bzw. BGU anhand folgender Verordnungen geregelt:

- *Bilinguale Züge an Gymnasien - Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 03.06. 2011 (VV bilinguale Züge)⁴²,*
- *Eigenständige Lehrplanentwürfe in den Fächern Geographie, Geschichte und Gemeinschaftskunde für Englisch oder Französisch sowie ein RLP für die Grundschule (Teilrahmenplan Fremdsprache - Leistungsprofil Fremdsprache)⁴³.*
- Für den französischsprachigen BGU verfasst wurden:
 - *Lehrplanentwurf: Zweisprachiger Geschichtsunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I - Französisch⁴⁴,*
 - *Lehrplan Gemeinschaftskunde, Bilingualer Zug Französisch, Jahrgangsstufen 11-13 der gymnasialen Oberstufe.*

Diese Auflistungen zeigen eine Ungleichheit bezüglich des Umfangs der Dokumente. Zwar verfügen beide Bundesländer über Verwaltungsvorschriften, doch unterscheiden sie sich hinsichtlich der allgemeinen Verordnungen und RLP. Während Berlin zwar über mehrere Abschnitte zum BU in allgemeine Verordnungen verfügt, wird dieser lediglich als „Unterkapitel“ in den gängigen Geschichts- und Französischlehrplänen integriert. Rheinland-Pfalz hingegen

⁴¹ Gemäß Abs. 10 der AV bilingualer Unterricht war dieses Dokument nur bis zum 31. 07. 2013 gültig. Da derzeit aber an der Aktualisierung der AV gearbeitet wird, gelten diese weiterhin.

⁴² Die erste Verwaltungsvorschrift „Bilinguale Züge an Gymnasien“ wurde am 5. Juli 1995 veröffentlicht.

⁴³ Vgl. KMK 2013: 91.

⁴⁴ Dieser RLP ist sowohl online als auch über das zuständige Ministerium nicht erhältlich. Das Dokument muss gegen Entgelt über die zuständige Druckerei erworben werden.

erwähnt den BU zwar nicht in seinen allgemeinen Verordnungen, verfügt aber über eigenständige RLP. Der BGU wird hier nicht nur in Sek. I und in der gymnasialen Stufe (hier in Rahmen des Faches Gemeinschaftskunde) geregelt, sondern ebenfalls nach Zielsprache differenziert. Daraus ergibt sich, dass die französischen Züge eigene RLP besitzen. Im Folgenden sollen nun die strukturellen und inhaltlichen Besonderheiten dieser Dokumente näher betrachtet werden, wobei sich zunächst mit den allgemeinen Verordnungen beschäftigt wird.

3. Vergleich der Verordnungen in Berlin und Rheinland-Pfalz

a. Allgemeine Verordnungen in Berlin

Ein Vergleich der allgemeinen Verordnungen hinsichtlich der Erläuterungen zum BU für die jeweiligen Klassenstufen ist nicht möglich, da nur das Bundesland Berlin über solche verfügt⁴⁵.

Die Berliner Verordnung für die Sek. I. regelt in ihrem §12 grundlegende Merkmale des BU (Vgl. Sek. I.VO 2010: §12). Sie weist daher lediglich auf folgende organisatorische Besonderheiten hin: die möglichen Schulformen (Gymnasien und Integrierte Sekundarschulen), die möglichen Fremdsprachen (erste Fremdsprache oder zweite moderne Fremdsprache ab Klassestufe 7), den verstärkten Fremdsprachenunterricht und die Möglichkeit, den BU in ein bis drei Sachfächern in einer Zeit von mindestens einem Schuljahr zu unterrichten. Für weitere Details verweist das Dokument auf die geltenden AV bilingualer Unterricht (Vgl. Ebda.: §12 Abs. 5).

Die Verordnung für die gymnasiale Stufe hingegen regelt die Zulassungsvoraussetzungen für den BU und die Stellung der Fremdsprache und/oder des bilingualen Sachfaches im Abitur. Zum BU zugelassen sind demnach neben den SuS, die dieses Angebot bereits in der Sek. I. wahrgenommen haben auch diejenigen, die die Fremdsprache als Mutter- oder Amtssprache sprechen sowie die SuS, welche *„nach einem Schulbesuch im Ausland von in der Regel einem Jahr für den bilingualen Unterricht geeignet erscheinen“* (Gymnasiale OberstufenVO 2007: §11 Art. 2 Abs. 1-3). In den Prüfungsbestimmungen hingegen wird darauf hingewiesen, dass bei der

⁴⁵ Die Durchsicht des Schulgesetzes (2004) und der Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (2009) für Rheinland-Pfalz ergaben, dass der BU dort nicht erwähnt wird. Weitere Dokumente, welche den BU beinhalten könnten, wurden im Rahmen der Recherchen nicht gefunden.

Bewertung des fremdsprachlich geprüften Sachfaches nur die Leistungen bewertet werden, die dem Fach zuzuordnen sind (Vgl. Ebda.: §11 Art. 3). Ein Verweis auf die AV bilingualer Unterricht wird hier nicht gemacht.

Die *Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung vom 23.02.2006* regelt die Einrichtung bilingualer Züge an solchen Schulen in Berlin. Zu diesem Zweck geht sie auf die differenzierten Regelungen zur Aufnahme in Zügen ab der 5. oder 6. Klasse ein. Zunächst werden die Schulen aufgelistet, die über ein entsprechendes Angebot ab Klasse 5 verfügen, um anschließend deren Aufnahmeregelungen näher zu erläutern (Förderprognose für das Gymnasium, berücksichtigte Noten, Geschlechtsverhältnis, ggf. Aufnahmegespräch) (Vgl. AufnahmeVO-SbP 2006: §5 Abs. 1-3). In einem nächsten Absatz wird die Aufnahme in Zügen ab Klasse 6 beschrieben, indem auf das erfolgreiche Absolvieren eines profilbezogenen Aufnahmetests hingewiesen wird (Vgl. Ebda.: §5 Abs. 4). Die Regelung über die Höchstfrequenz von 30 SuS bis zur Klasse 6 schließt die Erläuterungen zum BU in diesem Dokument ab (Vgl. Ebda. Abs. 5).

b. Vergleich der Ausführungs- bzw. Verwaltungsvorschriften

aa. Analyse

Ausführungs- bzw. Verwaltungsvorschriften führen in der Regel „*Definitionen, Zulassungsbestimmungen, Umfang und Dauer sowie Qualifikation der Lehrkräfte, Bewertungs- und Zertifizierungsmaßnahmen*“ auf (KMK 2013: 14). Im Folgenden sollen nun die jeweiligen Dokumente der Bundesländer Berlin und Rheinland-Pfalz im Rahmen einer Tabelle nebeneinander betrachtet werden (siehe Abbildung 2). Zu diesem Zweck werden zunächst die dort aufgeführten Abschnitte aufgezählt, um in einem zweiten Tabellenteil die organisatorischen Merkmale des BU gegenüber zu stellen. Diese werden in Anlehnung an die obige Definition der KMK (Vgl. Ebda.) in folgende Unterkategorien eingeteilt: *Zulassung, Prüfung, Zertifizierung und Qualifikation der Lehrkräfte*. Hinzu kommt die Kategorie *weitere Besonderheiten*, in der die Elemente, die als wichtig erachtet, aber in keine andere Kategorie passen, eingefügt werden.

Der untere Teil der Tabelle soll die im Dokument enthaltenen Spezifika des BU gegenüberstellen. Grundlage bilden hierbei die im vorherigen Kapitel vorgestellten „klassischen“ bilingualen Kompetenzen. Aus diesem Grunde werden hier die Hinweise zur Fremdsprache, zum Sachfach und zur interkulturellen Kompetenz festgehalten. Diese geben womöglich schon einen Hinweis zur berücksichtigten Forschungstendenz, die sich anschließend auch in den RLP widerspiegeln sollte.

Abschnitte

- 1) Geltungsbereich (S. 1)
 - 2) Begriffsbestimmungen (S. 1)
 - 3) Allgemeines (S. 1-2)
 - 4) Zuordnung in bilinguale Klassen oder Kerngruppen (S. 2)
 - 5) Unterricht (S. 2-3)
 - 6) Ausscheiden aus dem bilingualen Zug (S. 3)
 - 7) Prüfungen (S. 3)
 - 8) Bewertung und Zeugnisse (S. 3)
 - 9) Lehrkräfte und Fachkonferenzen (S. 4)
 - 10) Schlussbestimmung (S. 4)
- Anlagen

- 1) Allgemeines (S. 1-2)
 - 2) Organisation des Unterrichts in bilingualen Zügen (Grundlagen/ Orientierungsstufe/ Sekundarstufe II/ Abitur) (S. 2-5)
 - 3) Übergangsregelungen (S. 5)
 - 4) Inkrafttreten (S. 5)
- Anlagen

organisatorische Merkmale➤ **Zulassung:**

- Geregelte Bedingungen und Voraussetzungen zur Einrichtung und Fortsetzung von Zügen: „Schulen können auf Beschluss der Schulkonferenz ein bilinguales Unterrichtsangebot einrichten, sofern dies in ihr Schulprogramm entsprechend den Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation (AV Schulprogramm) vom 11. Juni 2008 aufgenommen ist“ (Abs. 3.2). Weitere Bestimmungen Vgl. Abs. 3.5,6.,
- Die schriftliche Zustimmung der SuS und ihrer Erziehungsberechtigten setzt die Teilnahme am bilingualen Unterricht voraus (Vgl. Abs. 4.1),
- Zuordnungsverfahren in einem bilingualen Zug (u.a. Entscheidung obliegt der Schulleitung; Berücksichtigung von Sprachbegabung, Leistungsvermögen, Leistungsbereitschaft und Lernverhalten, Geschlechterverhältnis, besondere Bestimmungen an Integrierten Sekundarschulen) (Vgl. Abs. 4.2),

➤ **Zulassung:**

- Errichtung von bilingualen Zügen: „Schulen können auf Beschluss der Gesamtkonferenz nach Anhörung des Schulausschusses und der Versammlung der Klassensprecherinnen und Klassensprecher und nach Zustimmung des Schullehrerbeirates ein bilinguales Unterrichtsangebot einrichten“ (Abs. 1.5),
- Zuordnungsverfahren in einem bilingualen Zug (u.a. Entscheidung obliegt der Schulleitung; Berücksichtigung von Sprachbegabung, Leistungsvermögen, Leistungsbereitschaft und Lernverhalten) (Vgl. Abs. 2.2.3),
- Ausschneiden aus dem bilingualen Zug (u.a. vor dem Ende der Klassenstufe 10 im neunjährigen Bildungsgang und der Klassenstufe 9 im achtjährigen Bildungsgang, nur in begründeten Ausnahmefällen, jeweils zum Ende des Schuljahres möglich. Entscheidung obliegt der Schulleitung nach eingehender Beratung der betroffenen Eltern und im Einvernehmen mit der Klassenkonferenz (Vgl. Abs. 2.3.3).

⁴⁶ Alle folgenden Verweise, welche sich in dieser Spalte befinden, beziehen sich auf die AV bilingualer Unterricht 2008 für das Bundesland Berlin.

⁴⁷ Alle folgenden Verweise, welche sich in dieser Spalte befinden, beziehen sich auf die VV bilinguale Züge 2011 für das Bundesland Rheinland-Pfalz.

- Zuordnungsverfahren in einem bestehenden bilingualen Zug (Vgl. Abs. 4.3f.),
- Ausschneiden aus dem bilingualen Zug (u.a. auf schriftlichen Antrag, mindestens nach zwei Schuljahren, Ausnahmefälle möglich, insbesondere bei Mängel in der Zielfremdsprache bis Klassenstufe 9) (Vgl. Abs. 6).

➤ **Prüfungen:**

- Mündliche MSA und Abiturprüfungen werden in der Sprache durchgeführt, in der das Sachfach im entsprechenden Schuljahr überwiegend unterrichtet wurde (Vgl. Abs. 7).

➤ **Zertifizierung:**

- Der bilinguale Unterricht muss auf dem Zeugnis ausgewiesen werden (Vgl. Abs. 8.2),
- SuS, die mindestens zwei Jahre am BU teilgenommen haben, bekommen in der 10. Klasse ein Zertifikat (Vgl. Abs. 8.3),
- Zertifikatsmuster werden in den Anlagen angehängt.

➤ **Prüfungen**

- In der gymnasialen Oberstufe muss die Fremdsprache, in der bilingual unterrichtet wird, als Grund- oder Leistungsfach belegt werden (Vgl. Abs. 2.4),
- Wenn das Grundfach „Gemeinschaftskunde bilingual“ mündliches Abiturprüfungsfach ist, muss die Abiturprüfung in der Fremdsprache durchgeführt werden (Vgl. Abs. 2.5.2).

➤ **Zertifizierung:**

- In der Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6) wird die Teilnahme am Zusatzunterricht mit einer verbalen Beurteilung im Zeugnis vermerkt (Vgl. Abs. 2. 2. 2),
- In Klassenstufe 7. bis 10. werden die bilingual unterrichteten Sachfächer auf dem Zeugnis vermerkt (Vgl. Abs. 2. 3. 3),
- In der gymnasialen Oberstufe werden die bilingual unterrichteten Sachfächer auf dem Zeugnis vermerkt (Vgl. Abs. 2.4.2),
- *„Ist Erdkunde, Geschichte oder Sozialkunde schriftliches Abiturprüfungsfach, so haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, im zeitlichen Zusammenhang mit der Abiturprüfung zusätzlich eine mündliche Prüfung im fremdsprachig unterrichteten Sachfach abzulegen. Die Teilnahme und Note werden nur im Zertifikat bescheinigt“* (Abs. 2.5.1),
- Im Abiturzeugnis sind die Teilnahme am BU wie auch die mündliche Abiturprüfung im 4. oder 5. Prüfungsfach zu vermerken (Vgl. Abs. 2.5.3),

➤ **Qualifikation von Lehrkräfte:**

- Lehrkräfte müssen über eine Lehrbefähigung im Sachfach verfügen (Vgl. Abs. 9.1),
- Zusätzlich entweder eine Lehrbefähigung in der Fremdsprache oder über einen C2-Niveau gemäß GeR verfügen, ein C1- Niveau ist für den Unterricht in der Sekundarstufe I ausreichend (Vgl. Ebda.),
- Es müssen mindestens zwei Lehrkräfte ein Sachfach bilingual unterrichten können, damit dieses angeboten werden kann (Vgl. Abs. 9.2).

➤ **Weitere Besonderheiten:**

- verstärkter Fremdsprachenunterricht in der Anfangsphase (Vgl. Abs. 2),
- Erweiterung der Stundentafel des Sachfaches um eine weitere Stunde in den ersten beiden Unterrichtsjahren (Vgl. Ebda.).

- Ausstellung eines gesonderten Zertifikats: Bestätigung der Teilnahme am BU sowie der in der Fremdsprache abgelegten mündlichen Prüfung im Abitur (nur für das Leistungsfach) (Vgl. Abs. 2.5.4),
- Zertifikatsmuster werden in den Anlagen angehängt.

➤ **Qualifikation von Lehrkräfte:**

- nach Möglichkeit sollten die Lehrkräfte im Sachfach und in der Fremdsprache ausgebildet sein sowie über eine auf den bilingualen Unterricht ausgerichtete Qualifikation verfügen (Vgl. Abs. 1.3),
- Bilingual unterrichtende Fachlehrkräfte müssen über eine Zielsprachenkompetenz verfügen, die der einer ausgebildeten Fremdsprachenlehrkraft entspricht (Vgl. Ebda.).

➤ **Weitere Besonderheiten:**

- verstärkter Fremdsprachenunterricht in der Orientierungsstufe (Vgl. Abs. 2.2.1),
- Erweiterung der Stundentafel des Sachfaches um eine weitere Stunde, um das Fach zusätzlich auf Deutsch zu unterrichten (Vgl. Abs. 2.3.1).

**Spezifika des
BU**

➤ **Hinweise zur Sprache:**

- Die Fremdsprache als „*fächerverbindenden Arbeitsmittel*“ (Abs. 8.1),
- Im „*fremdsprachlichen Sachfachunterricht dient die Zielfremdsprache primär der Vermittlung von fachlichen Inhalten*“ (Ebda.),
- Die Fremdsprache verliert ihren „*Charakter*“ als „*Unterrichtsgegenstand*“ (Abs. 3.1),
- Die verwendete Zielsprache muss eine moderne Fremdsprache sein, die spätestens ab der 7. Klasse

➤ **Hinweise zur Sprache:**

- Die verwendete Zielsprache muss eine moderne Fremdsprache sein, die in der Orientierungsstufe als erste oder zweite Pflichtfremdsprache angeboten wird (Vgl. Abs. 1.4),
- Der BU wird durch eine Stunde in deutscher Sprache ergänzt (Vgl. Abs. 2.3.1),
- Die Fremdsprache, welche bilingual unterrichtet wurde, wird zum einem Grund- oder Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe (Vgl. 2.4).

durchgängig unterrichtet wird (Vgl. Abs. 3.3),

- „An Integrierten Sekundarschulen wird die Zielfremdsprache auf dem Erweiterungsniveau unterrichtet“ (Abs. 5.4).

➤ **Hinweise zum Sachfach:**

- Auswahl von Sachfächern: geeignet sind Sachfächer „mit einem hohen Anteil an sprachlicher Kommunikation“ (Abs. 3.4),
- Primat des Sachfaches (Vgl. Abs. 5.1),
- Thematische Ergänzungen („Bei der Gestaltung der schulinternen Curricula sollen methodische Ansätze, Perspektiven und Themen der Länder besonders berücksichtigt werden, in denen die Zielfremdsprache Amtssprache ist“ Ebda.: Abs. 5.1),
- Spätestens ab Klassenstufe 9. sollte bilingual in einem Sachfach unterrichtet werden (Vgl. Abs. 5.2),
- Hinweise zur Leistungsbewertung („die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer sachfachlichen und fachsprachlichen Kompetenz bewertet. Bei der Bewertung werden Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit angemessen berücksichtigt. Spätestens in der Abiturprüfung sind die Bewertungsvorgaben für den deutschsprachig geführten Sachfachunterricht analog Nr. 20 Abs. 6 der AV Prüfungen anzuwenden“ (Abs. 8.1).

➤ **Hinweise zur interkulturellen Kompetenz:**

- Ziel des BU ist die Entwicklung einer interkulturellen und fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz sowie der Entwicklung eines europäischen und internationalen Bewusstseins (Vgl. Abs. 3.1).

➤ **Hinweise zum Sachfach:**

- BU ist Sachfachunterricht in einer Fremdsprache (Vgl. Abs.1.1),
- Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde bilden den Kernbereich des bilingualen Bildungsangebotes. (Vgl. Abs. 1. 2.), diesem Kernbereich können in besonderen Fälle mit Genehmigung der Schulbehörde andere Sachfächer hinzugezogen werden (Vgl. Ebda.),
- In der gymnasialen Oberstufe wird das zweistündige Grundfach Geschichte/Erdkunde durch das Grundfach „Gemeinschaftskunde bilingual“ ersetzt (Vgl. Abs. 2. 4. 1.). Wird dieses Fach als mündliches Prüfungsfach ausgewählt, so ist die Prüfung in der Fremdsprache zu belegen (Vgl. Abs. 2.5.2),
- Hinweise zur Leistungsbewertung („Bei der Bewertung der Schülerleistung in den bilingualen Sachfächern sind die fachlichen Leistungen zu beurteilen. Führt fehlerhafte bzw. fachsprachlich unangemessene Sprachproduktion zu eingeschränkten fachlichen Leistungen, so ist dies wie im deutschsprachig geführten Sachfachunterricht bei der Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen“ (Abs. 2.3.2), Ebenso in der Sek II (Abs. 2.4.1).

➤ **Hinweise zur interkulturellen Kompetenz:**

- Ziel des BU ist vertiefte und erweiterte interkulturelle und fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz (Vgl. Abs. 1.1).

bb. Vergleich

Eine Gegenüberstellung der Verordnungen zeigt, dass beide der Kategorie „organisatorische Verwaltungsvorschriften“ zugewiesen werden können. In der Tat regeln sie ausschließlich die Organisation der bilingualen Züge. Wie in der von der KMK vorweggenommenen Definition beinhalten sie folgende Komponenten: „*Definitionen, Zulassungsbestimmungen, Umfang und Dauer sowie Qualifikation der Lehrkräfte, Bewertungs- und Zertifizierungsmaßnahmen*“ (KMK 2013: 14). Auf den ersten Blick scheinen sich die beiden Dokumente daher kaum voneinander zu unterscheiden. Tatsächlich gibt es viele organisatorische Übereinstimmungen. Diese betreffen überwiegend die Bedingungen zur Errichtung bilingualer Züge und zur Aufnahme von SuS, das Zertifizierungssystem und die Prüfungen.

aaa. Organisatorische Überstimmungen

Eine genaue Überstimmung kann zunächst bezüglich der Aufnahmevoraussetzungen von SuS erkannt werden. In beiden Bundesländern werden die Sprachbegabung, das Leistungsvermögen, die Leistungsbereitschaft und das Lernverhalten der SuS als Auswahlkriterien ausgewiesen. Wie diese Auswahl letztlich konkret erfolgt, ist den Dokumenten nicht zu entnehmen. In der Forschungsliteratur wird hierzu angegeben, dass häufig der Notendurchschnitt der SuS ausschlaggebend sei. Grund hierfür ist, so argumentieren viele Schulen, dass die fremdsprachliche Kompetenz in der Grundschule kaum festzustellen ist und ein Blick auf die Gesamtleistungen der SuS daher Auskunft über die allgemeine Leistungsfähigkeit gibt (Vgl. Caspari/ Werner/ Zydatiß 2007: 222). Inwiefern dieses Verfahren auch in Berlin und Rheinland-Pfalz verwendet wird, kann anhand der Dokumente jedoch nicht gesagt werden. Eine gültige Aussage kann nur darüber getroffen werden, dass die Aufnahme in den bilingualen Zügen letztlich bei der Schulleitung liegt. Ebenso auffällig ist, dass ein Ausscheiden aus den Zügen sich in beiden Bundesländern schwierig gestaltet, da bestimmte Fristen beachtet werden müssen und ihnen ein Antrag voraus gehen muss. Konsens herrscht auch hinsichtlich der Zertifizierungsmaßnahmen. Der Besuch des bilingualen Angebots wird bis zur 10. Klasse stets auf dem Zeugnis ausgewiesen, während zum MSA und in der Oberstufe i.d.R. Zertifikate ausgestellt werden.

Ebenso wird der BU auf dem Abschlusszeugnis vermerkt. Da jedoch „*besondere Berechtigungen (...) mit dieser Zertifizierung aber nicht verbunden*“ sind (Ebda.: 224), wird dieses Verfahren von Didaktikern oft kritisiert. Grund hierfür ist, dass aufgrund dessen, dass SuS im bilingualen Sachfach für die gleichen Noten teilweise höhere Leistungen erbringen müssen als SuS im „regulären“ Unterricht, diese Vermerke keine ausreichende Honorierung der Leistungen darstellen (Vgl. Ebda.).

bbb. Organisatorische Unterschiede

Erhebliche Unterschiede hingegen sind hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte und der Rolle der deutschen Sprache festzustellen.

Bei der Qualifizierung von Lehrkräften ist für Berlin auffällig, dass genaue Niveaustufenangaben bezüglich der Fremdsprachenkompetenz ausgewiesen werden⁴⁸, während in Rheinland-Pfalz möglichst Lehrkräfte, die darüber hinaus noch über eine bilinguale Qualifikation verfügen, bevorzugt werden. Letzteres weist daraufhin, dass in Rheinland-Pfalz die bilinguale Ausbildung zukünftiger und gegenwärtiger Lehrkräfte als „institutionalisierter“ gelten könnte. Tatsächlich scheint sich aber das Ausbildungsangebot von zukünftigen Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern kaum zu unterscheiden. In beiden Bundesländern ist eine Zusatzqualifikation im Rahmen der 2. Ausbildungsphase möglich⁴⁹. In Rheinland-Pfalz erfolgt diese, nach erfolgreicher Bewerbung, im Rahmen von Fachseminaren über die Dauer von sechs Monaten. Auch Berlin bietet seit kurzem eine zusätzliche Teilnahme an einem Fachseminar mit bilingualer Orientierung an, für welches man sich zusätzlich bewerben muss. Dieses Zusatzangebot findet aber über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg statt. Voraussetzung für den Erwerb dieser Zusatzqualifikation ist in beiden Bundesländern die Teilnahme am Fachseminar mit bilingualem Zusatzangebot sowie Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche in bilingualen Klassen. Auffällig ist jedoch, dass in beiden Bundesländern solch eine Qualifikation nur für

⁴⁸ Inwiefern diese Qualifikation aber nachzuweisen ist wird hier nicht erwähnt.

⁴⁹ Die Informationen sind aus den jeweiligen Internetseiten der zuständigen Behörden/Stellen entnommen: Senatsverwaltung Berlin (Internetseite): http://www.berlin.de/sen/bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/faq.html (Letzter Zugriff: 16.09.2014). Studienseminare Rheinland-Pfalz (Internetseite): <http://studienseminar.rlp.de/bbs/mainz/ausbildung/bilingualer-unterricht.html> (Letzter Zugriff: 16.09.2014).

die Fremdsprachen Englisch und Französisch möglich ist. Die Fachauswahl ist in Rheinland-Pfalz allerdings breiter gefächert⁵⁰ als in Berlin. Hier wird eine Zusatzqualifikation momentan nur in den „traditionellen“ Sachfächern angeboten. Darüber hinaus gibt es Rheinland-Pfalz für interessierte Lehrkräfte, welche keine Zusatzqualifikation in der 2. Ausbildungsphase absolviert haben, die Möglichkeit eine ihr gleichgestellte Eignung am Pädagogischen Landesinstitut im Rahmen eines modularen Fortbildungskonzept zu erwerben (Vgl. KMK 2013: 125). Für Berlin hingegen wird im KMK-Bericht (2013) lediglich darauf verwiesen, dass es Fortbildungsangebote in Form von Seminaren und Fachtagungen gibt (Vgl. Ebda.: 121).

Eine weitere Auffälligkeit ist, dass Rheinland-Pfalz in der Sek I. eine zusätzliche Stunde im Sachfach in deutscher Sprache vorsieht. Dies könnte einerseits mit einer differenzierten Auslegung des Begriffs „bilingual“ zusammenhängen und den damit verbundenen methodischen Überlegungen und andererseits auf die Einbeziehung der wissenschaftlichen Forderungen hinweisen. Eine Erklärung könnte sich diesbezüglich in den RLP wieder finden. Im welchen Maße Berlin diesen Begriff interpretiert, kann eventuell auch aus den RLP ersichtlich werden.

ccc. Vergleich der Aussagen zu den Spezifika des bilingualen Unterrichts

Bezugnehmend auf die spezifischen Kompetenzen des BU sei festzustellen, dass alle Verordnungen alle drei Kompetenzen ansprechen. Beide Bundesländer sehen die Entwicklung einer erweiterten bzw. vertieften fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit und interkulturellen Kompetenz als Ziele des BU. Berlin geht dabei einen Schritt weiter und unterstreicht ebenso das Ziel, ein europäisches und internationales Bewusstsein entwickeln zu wollen.

In beiden Dokumenten wiederum wird das Primat des Sachfaches, auch im Bezug auf die Leistungsbewertung, betont. Bezüglich der Rolle der Fremdsprache stellt insbesondere Berlin klar, dass diese als „Arbeitsmittel“ fungiert.

Allgemein kann festgehalten werden, dass beide Verordnungen die gleichen Punkte ansprechen, auch wenn sich einige Unterschiede feststellen lassen. Dies ist

⁵⁰ Eine Zusatzqualifikation ist beispielsweise auch in den Fächern Mathematik oder BWL möglich.

besonders bei der Rolle der deutschen Sprache auffällig, welche in Rheinland-Pfalz hervorgehoben wird.

c. Vergleich der Rahmenlehrpläne für den bilingualen Geschichtsunterricht

aa. Analyse der Rahmenlehrpläne in Berlin

Wie bereits mehrfach erwähnt, hat das Bundesland Berlin keine eigenständigen RLP für den BGU erlassen. Der BU im Allgemeinen wird jedoch in den RLP der Sek. I und der gymnasialen Oberstufe des „regulären“ GU und des Französischunterrichts⁵¹ aufgegriffen. Dies erfolgt in den vier Dokumenten in jeweiligen Unterkapiteln bzw. Abschnitten. Sowohl die beiden Abschnitte in der Sek. I als auch die beiden Abschnitte der gymnasialen Oberstufe sind jeweils identisch. Dies betrifft nicht nur den Wortlaut, sondern auch ihre Anordnung im Dokument. In der Sek. I wird der Abschnitt zum BU in beiden Dokumenten auf den gleichen Seiten erläutert, während es in der gymnasialen Oberstufe eine Verschiebung gibt (Vgl. RLP GU S. 33-34, RLP Französisch S. 34-35). Im Folgenden werden daher die Abschnitte der Geschichts-RLP näher betrachtet, da diese sich nicht von denen aus anderen RLP unterscheiden. Die entsprechenden Abschnitte sollen nun anhand der erstellten Analysedimensionen für RLP des BGU untersucht werden. Natürlich scheint dies auf den ersten Blick problematisch, da diese keine eigenständigen RLP sind und ebenfalls nicht explizit für den BGU verfasst wurden. Nichtsdestotrotz soll hier geschaut werden, inwiefern der BU erläutert wird. Dies soll Aufschluss darüber geben, welche Auffassung Berlin von dieser Unterrichtsform hat und welche Forschungstendenzen berücksichtigt werden.

Im RLP der Sek. I. wird der BU, hier „*fremdsprachiger Sachfachfachunterricht*“ genannt, im Kapitel „Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I“ im Unterkapitel „Lernen und Unterricht“ auf einer halben Seite thematisiert (Vgl. Senatsverwaltung 2006: RLP Sek. I: 7 f.). Zunächst werden Aussagen über die ihm zugrundeliegenden „Werte und Normen“ gemacht. Zu diesem Zweck wird der Mehrwert des BU im europäischen und internationalen Kontext eingebettet,

⁵¹ Vgl. Senatsverwaltung Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Französisch 1./2./3. Fremdsprache. und Senatsverwaltung Berlin (2014): Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, Beruflichen Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Französisch.

indem betont wird, dass die damit einhergehenden Veränderungen neue Erwartungen an die SuS hervorrufen (Vgl. Ebda.: 7). In diesem Abschnitt werden daher die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit im Rahmen der gegenwärtigen Arbeitswelt sowie die Notwendigkeit einer interkulturellen Handlungsfähigkeit unterstrichen. Ebenso wird hier, wie in den AV bilingualer Unterricht (2008), das Primat des Sachfaches akzentuiert, wobei darauf hingewiesen wird, dass die Inhalte und Themen durch schulinterne Curricula festgelegt werden sollen. Hierbei wird aber darauf verwiesen, dass „*Elemente der jeweiligen Referenzkulturen*“ einbezogen werden sollen (Ebda.). Aus diesen Aussagen resultiert aber auch, dass in diesem Dokument keine speziellen Vorgaben zur Dimension „Lerninhalte“ vorgenommen werden.

Anders verhält es sich mit der Dimension „Lernziele“, welche verhältnismäßig umfangreich ist. Geht man von den in dieser Arbeit bereits vorgestellten Kompetenzen aus, so kann man feststellen, dass alle drei erwähnt werden. Die sachfachliche Kompetenz und die damit einhergehende narrative Kompetenz wird implizit mitgedacht, da sie Gegenstand des Kompetenzerwerbs ist und im Zentrum des Berliner Kompetenzmodells steht. Der Abschnitt betont daher besonders die erhöhte fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz. Jedoch handelt es sich, meiner Meinung nach, um pauschale Aussagen, die weder einen direkten Bezug zum Sachfach Geschichte haben, noch den Versuch unternehmen, detaillierte Angaben zu machen. Die Kritik bezüglich dieser Detaillosigkeit kann hier anhand der fremdsprachlichen Kompetenz belegt werden. Zwar wird die Fremdsprachenkompetenz gewürdigt, doch werden weder die annähernde Zweisprachigkeit noch das Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache erwähnt bzw. geklärt. Aus den im Dokument gemachten Äußerungen scheint das Bundesland Berlin von einem monolingualen Unterricht, der ausschließlich in der Fremdsprache erfolgt, auszugehen. Zwar wird dies nicht konkret gesagt, doch liegt diese Vermutung, aufgrund der fehlenden Begriffsbestimmung nahe, da kein direkter Bezug zur deutschen Sprache hergestellt wird und im Dokument vom „*Sachfachunterricht in der Fremdsprache*“ und „*fremdsprachiger Unterricht*“ die Rede ist (Ebda.: 7 f.). Aktuelle Forschungstendenzen, welche einen gezielten Einsatz der Muttersprache für den erfolgreichen BU fordern, würden somit hier nicht berücksichtigt sein.

Ein fehlender Bezug zum Sachfach selbst wird dadurch sichtbar, dass die Abschnitte mit denen aus den Französisch-RLP identisch sind und weder der Begriff „Geschichte“ noch ihm verbundene Termini wie beispielsweise „historische Ereignisse“ oder ähnliches hier erwähnt werden. Es ist lediglich von „*Themenbeispiele, Sichtweisen und methodisch-didaktische Ansätze aus den jeweiligen Referenzkulturen*“ und „*multiperspektivische Auseinandersetzung*“ die Rede (Ebda.: 8). Ein möglicher Bezug zum historischen Lernen kann in folgender Aussage vermutet werden: „*Auf diese Weise fördert er die multiperspektivische Auseinandersetzung mit fachspezifischen Zusammenhängen und damit die Reflexion sowie Neubewertung der eigenen Lebenswirklichkeit und der eigenen Wertvorstellungen*“ (Ebda.) auch wenn diese Erläuterung auch im Französisch-RLP zu finden ist.

Hinsichtlich der „Lehrmethoden“ können in diesem Abschnitt keine Hinweise gefunden werden. Bezüglich der Dimension „Kontrollen“ hingegen kann festgehalten werden, dass die „*Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung (...) auf der Grundlage der für das jeweilige Sachfach festgelegten Bewertungskriterien*“ (Ebda.: 7) erfolgen. Aus dieser Forderung heraus kann daher festgestellt werden, dass die Fremdsprache keinerlei Berücksichtigung findet. Angaben zu möglichen Korrekturverfahren, indem auch auf fremdsprachliche Fehler eingegangen werden könnte, werden hier nicht gemacht. Eine Analyse der Gesamtarchitektur ist aufgrund des geringen Umfangs und der fehlenden Eigenständigkeit des Abschnittes nicht möglich.

Die soeben unternommenen Beobachtungen bezüglich der verschiedenen Dimensionen im RLP der Sek. I sind auch auf das Dokument für die gymnasiale Oberstufe übertragbar. Die Ausführungen sind quasi identisch. Dies betrifft auch den Wortlaut. Nur drei Unterschiede sind festzustellen, welche nun erläutert werden sollen.

Dies betrifft zunächst die Zuordnung des BU im Dokument selbst. Während der BU im RLP der Sek. I im Unterkapitel „Lernen und Unterricht“ integriert wurde, wird ihm in der gymnasialen Oberstufe ein Unterkapitel im Kapitel „Sonstige

Regelungen“ gewidmet. Dieser Abschnitt umfasst eine Seite im 35-seitigen Dokument (Vgl. Senatsverwaltung 2006: RLP gymnasiale Oberstufe: 33 f.)

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass in diesem Dokument „Lehrmethoden“ angedeutet sind, da auf die Verwendung authentischer Texte und das Präsentieren von Ergebnissen sowie das Kommunizieren in der Fremdsprache verwiesen wird (Vgl. Ebda.: 33). Ferner wird BU hinsichtlich der fremdsprachlichen Kompetenz eine Erweiterung hinsichtlich der „*Fachterminologie, Redemittel und Kommunikationsformen*“ zugesprochen (Ebda.).

Eine Zusammenfassung der eben gemachten Feststellungen in den Berliner RLP soll nun in einer graphischen Übersicht (Abbildung 3) erfolgen. Hierzu wurde die zuvor erstellte Abbildung der Inhalte von RLP für das BGU den jetzigen Ergebnissen angepasst.

bb. Zusammenfassung der Ergebnisse der Rahmenlehrpläne in Berlin

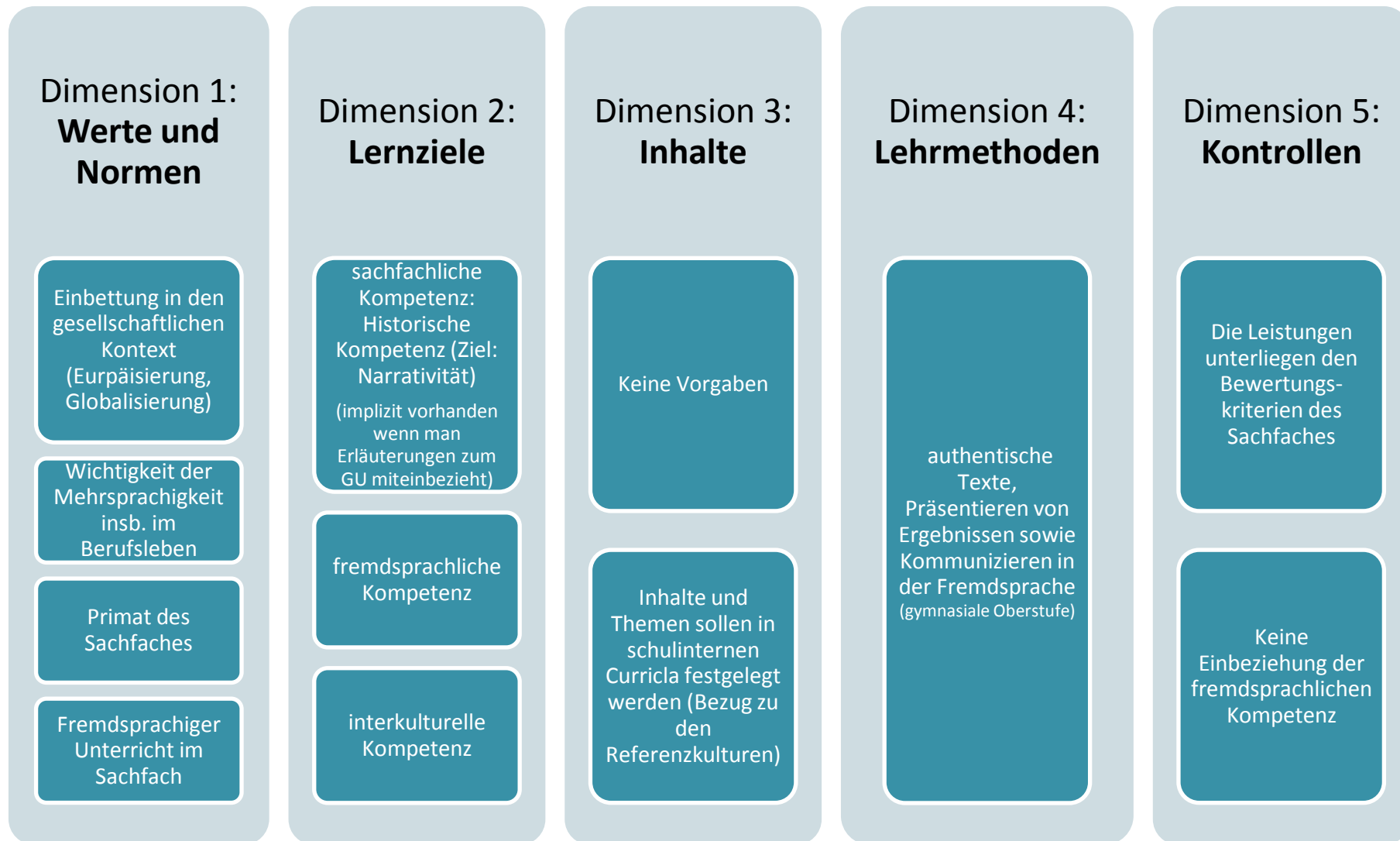


Abbildung 3: Inhalte der Abschnitte "fremdsprachiger Sachfachunterricht" in den Berliner Rahmenlehrplänen

cc. Analyse der Rahmenlehrpläne in Rheinland-Pfalz

Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I

Zunächst sei an dieser Stelle vorwegzunehmen, dass Rheinland-Pfalz als erstes Bundesland „spezifische Bildungspläne“ erließ (Mentz 2013: 91) und somit als Vorreiter gelten kann. Bereits 1996 wurde hier der Lehrplanentwurf für den zweisprachigen GU mit der Zielsprache Französisch für die Sek. I herausgegeben⁵². Dieses Dokument umfasst 39 Seiten, denen die damaligen VV bilinguale Züge von 1995 angehängt sind. Der RLP selbst, welcher im Rahmen dieser Arbeit betrachtet wird, kann in zwei Kapitel unterteilt werden. Der erste Teil beinhaltet die Vorbemerkungen, während die Lernzielkataloge der Klassenstufen 7/8 und 9/10 den zweiten Teil bilden.

Die Vorbemerkungen, die sich auf sechs Seiten erstrecken, werden aus den allgemeinen Grundsätzen, den Besonderheiten in den jeweiligen Klassenstufen und den Hinweisen zum Lehrplanentwurf zusammen gesetzt. Der RLP selbst verweist jedoch zunächst auf die Tatsache, dass dem BU keine Theorie⁵³ zugrundeliegt und die in diesem Dokument unternommenen Ausführungen lediglich als „praktische Vorüberlegungen“ verstanden werden sollen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 1996: 5). In diesen Vorbemerkungen können ebenfalls teilweise umfassende Erläuterungen bezüglich der Dimensionen „Werte und Normen“, „Lernziele“, „Lerninhalte“ und „Lehrmethoden“ festgehalten werden, welche nun erläutert werden sollen.

Die Dimension „Werte und Normen“ nimmt den Großteil der Vorbemerkungen ein. An dieser Stelle werden nicht nur das Primat des Sachfaches, sondern auch der Mehrwert des BGU sowie die Stellung der Fremd- und Muttersprache erläutert. Zu diesem Zweck wird daher zunächst unterstrichen, dass die

⁵² Eine Überarbeitung dieses RLP erfolgt momentan. Ein genaues Aktualisierungsdatum kann aber derzeit nicht genannt werden. Diese Auskünfte erteilte der kontaktierte Referent aus dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung in Rheinland-Pfalz.

⁵³ Tatsächlich war der Forschungsdiskurs zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung nicht so weit entwickelt, wie er es heute ist. Nichtsdestotrotz liegt dem BU bzw. BGU bis heute immer noch keine einheitliche Bildungstheorie zu Grunde, sodass für diese Analyse einzelne Forschungstendenzen berücksichtigt werden müssen.

Fremdsprache als „*Kommunikationsmedium des Unterrichts*“ dient (Ebda.). Ferner wird explizit auf die Rolle des Sachfaches „Geschichte“ im BU im Allgemeinen und hinsichtlich des Spracherwerbs eingegangen, indem sein Mehrwert betont wird (Vgl. Ebda.: 5 f.). Hierzu wird beispielsweise hervorgehoben, dass das Fach Geschichte „*besonders in Verbindung mit der vertieften Hinwendung zu einer oder mehreren Bezugskulturen im Rahmen des Bilingualen Unterrichts*“ eine europäische Dimension erfassen kann (Vgl. Ebda.: 5). Ebenso werden im weiteren Verlauf einige wichtige Aspekte des BU festgelegt. So betont der RLP einerseits, dass der BGU und der „reguläre“ GU in ihren „*verbindlichen Lernzielen korrespondieren*“, sodass keine Nachteile entstehen, beispielsweise beim Wechsel bilingualer SuS in den „regulären“ Klassen (Ebda.: 6). Andererseits wird der BGU als Ort der kulturellen Begegnung und der eigenen Identitätsstiftung gewürdigt sowie sein „*Beitrag zum Aufbau einer europäischen Identität, die sowohl das Verständnis für die Vielfalt der Lebensvorstellungen in diesem Kulturraum erfasst als auch die Verwurzelung im Heimatraum der eigenen Region und Nation ermöglicht*“, hervorgehoben. In diesen Grundsätzen werden neben den Prinzipien des BGU auch organisatorische Vorgaben festgelegt. Diese betreffen vordergründig das Verhältnis zwischen Mutter- und Fremdsprache, da dort verankert wird, dass der BGU wöchentlich drei Stunden beträgt, wobei eine in der Muttersprache erteilt wird (Vgl. Ebda.: 7). Das Dokument unterstreicht aber, dass sich beide „*Teile*“ gegenseitig ergänzen sollen (Ebda.).

Diese Konkordanz wird besonders in den Erläuterungen zum Einsatz der Muttersprache deutlich, welche der Dimension „Lernziele“ und „Lehrmethoden“ zugeordnet werden könnten. Da sie sich explizit auf die Rolle der Sprache beziehen, werden sie im Rahmen dieser Arbeit jedoch unter der Dimension „Lernziele“ bzw. der Unterkategorie „fremdsprachliche Kompetenz“ erfasst. Dieser in deutscher Sprache abgehaltenen Unterrichtsstunde werden für die jeweilige Klassenstufe (7/8 oder 9/10) bestimmte Funktionen zugewiesen. Während diese Stunde in der niederen Klassenstufe eher für das Verständnis (Bsp. „*Einordnung der Einzelphänomene in zeitliche und sachliche Zusammenhänge*“

oder „*Verfolgung abstrakter Gedankengänge*“) und der Übertragung fremdsprachlicher Termini in die „*muttersprachliche Begrifflichkeit*“ genutzt wird (Ebda.: 8), soll sie in der höheren Stufe für Themen der deutschen Geschichte verwendet werden (Vgl. Ebda: 10). Diese Methodik kann den aktuellen Forschungstendenzen angegliedert werden. Tatsächlich plädieren, wie bereits angemerkt, viele Didaktiker dafür, die Muttersprache im anfänglichen Unterricht zum besseren Verständnis einzusetzen, um nach und nach gänzlich in der Fremdsprache zu kommunizieren. Der uns vorliegende RLP verwendet die Zusatzstunde auf Deutsch in der Klassenstufe 9/10 jedoch weiter, allerdings im Rahmen der Arbeit mit deutschsprachigen Quellen. Auch dies kann im Sinne der Forderung, mit authentischen Quellen zu arbeiten, eingeordnet werden. Ebenso sollen im Rahmen der einzelnen Unterrichtsreihen der 9./10. Klasse inhaltlich-sprachliche Wiederholungseinheiten in der Fremdsprache angeboten werden. Die eben gemachten Erläuterungen zeigen, inwiefern das skizzierte Sprachenmodell weitestgehend mit den wissenschaftlichen Empfehlungen einhergeht.

Zur interkulturellen Kompetenz hingegen wird, außer in dem Vorwort, explizit nichts gesagt. Diese Kompetenz schwebt jedoch implizit immer mit, insbesondere wenn der Mehrwert des BGU erläutert wird. Ebenso verweist der RLP auf keinerlei Kompetenzmodell und zählt nicht die narrative Kompetenz auf. Da am Anfang des Dokuments jedoch das Primat des Sachfaches unterstrichen wird, kann die sachfachliche Kompetenz nichtsdestotrotz als vorhanden gelten.

Hinsichtlich der „Inhalte“ kann wiederum festgehalten werden, dass sich für die Klassenstufe 7/8 dafür entschieden wurde, keine eigenständige Themenauswahl für die jeweilige Profilierung (Französisch/ Englisch) zu entwerfen. Dies wird damit begründet, dass „*die Geschichte der Antike und des Mittelalters das Allgemeine anstelle des nationalgeschichtlich Besonderen im Blick haben soll und damit der europäischen Perspektive in besonderer Weise entsprochen wird*“ (Ebda.: 7). Nichtsdestotrotz wird im Rahmen der Unterrichtsreihe III („Die Weltmacht Rom“) darauf hingewiesen, dass „*[r]egionale Aspekte und solche, die o.a. Zusammenhang für die Kultur Großbritanniens/Frankreichs relevant sind, sollten im pädagogischen Freiraum erarbeitet werden*“ (Ebda.: 18). Mögliche

Ansätze folgen dieser Aussage. In der Klassenstufe 9/10 hingegen wird „[m]it der Herausbildung der Nationalstaaten in der frühen Neuzeit (...) die Differenzierung Europas“ begonnen, sodass hier durchgängig eine der Profilierung entsprechende Themenauswahl vorgenommen werden kann (Ebda.: 7). Die abzuhaltenden Unterrichtseinheiten werden zu diesem Zweck im sog. „Lernzielkatalog“ erläutert. Die Inhalte bzw. Unterrichtseinheiten werden je nach Klassenstufe allerdings anders dargestellt.

In der Klassenstufe 7/8 werden die Kategorien „inhaltlicher Aspekt“, „Stundenthema Französisch/ Englisch“, „Materialien“ und „Stundenthema Deutsch“ verwendet. An dieser Stelle werden keinerlei Verweise auf historische bzw. spezifische bilinguale Kompetenzen gegeben und somit der Eindruck erweckt, dass der „Lernzielkatalog“ der Lernzielorientierung zu Grunde liegt. Ebenso verhält es sich im Katalog der Klassenstufe 9/10, der auf Französisch verfasst ist. Die einzelnen Einheiten, welche ebenfalls chronologisch angeordnet sind, werden in die Kategorien „*thèmes*“, „*aspects*“ sowie „*outils et méthodes*“ unterteilt. Die hier genannten Inhalte weisen aufgrund des Bezuges zur Zielsprache Französisch spezifische Themen aus, die den „regulären“ GU ergänzen. Hier können beispielsweise die Themen „*La France de 1919 à 1939*“ (Ebda.: 32), „*La France de Vichy*“ (Ebda.), „*La France de la V^e République*“ (Ebda.: 34), „*Les relations franco-allemandes au 19^e siècle*“ (Ebda.: 30) oder mögliche Materialien, die die „*littérature africaine francophone, littérature maghrébine, photos, caricatures*“ betreffen genannt werden. Auch die europäische und internationale Dimensionen werden stets einbezogen wie es das Kapitel „*Le monde en quête [sic] de paix*“, in dem u.a. die „*formes de la coopération internationale*“ nach 1945 behandelt werden, widerspielt (Ebda.: 35). Da die Lehrkraft aber zusätzlich über ein zusätzliches Stundenkontingent verfügt, können weitere Schwerpunkte gesetzt werden, die es ermöglichen, die Unterrichtseinheiten im Sinne von Wildhages Models weiter auszubauen. Des Weiteren kann im Rahmen dieser Dimension festgestellt werden, dass hier nicht nur die Themen, sondern auch die zu verwendenden Materialien minutiös aufgelistet sind. Dabei sei aber zu erwähnen, dass diese Materialauflistungen „*lediglich Hinweischarakter*“ haben (Ebda.: 9). Nichtsdestotrotz werden somit nur

„Inputs“ und keine „Outputs“ in den Fokus gerückt, wie es die aktuellen RLP im Sinne der Kompetenzorientierung tun sollen. Dies ist womöglich dem Entstehungszeitraum dieses RLP zu schulden. Inwieweit die aktualisierte Version dieses Dokuments die Outputorientierung berücksichtigt, müsste in Zukunft nachgeprüft werden.

In der Dimension „Lehrmethoden“ hingegen kann festgestellt werden, dass der RLP einen lebensweltbezogenen, anschaulichen und handlungsorientierten BGU fordert und den Lehrkräften, aufgrund der vorgegebenen Stoffverteilung, wie schon erwähnt, *„genügend Freiraum für inhaltliche Ergänzungen und methodische Vielfalt (Besuch außerschulischer Lernorte, alternative Unterrichtsformen, Projekte, Wettbewerbe u.a.)“* gegeben wird (Ebda.: 11).

Auffällig hingegen ist, dass in diesem RLP keinerlei gesonderte Angaben zur Leistungsbewertung gemacht werden, sodass der Leser weiterhin vom Primat des Sachfaches ausgeht. Dies würde bedeuten, dass bei der Bewertung lediglich die sachlichen Fehler einbezogen werden. Diese Annahme lässt sich durch die Erläuterungen in den VV bilinguale Züge (2011) bestätigen (Vgl. VV bilinguale Züge 2011: Abs. 2.3.2).

Allgemein kann festgehalten werden, dass der RLP in seiner Gesamtarchitektur den Versuch unternimmt, dem bilingualen Sachfach einen didaktisch-methodischem Rahmen zu geben. Zu diesem Zweck wird nicht nur explizit auf das Sachfach selbst, sondern auch auf dessen Grundprinzipien sowie dessen Mehrwert eingegangen. Ebenso wird in diesem RLP das Verhältnis zwischen Mutter- und Fremdsprache erläutert. Der hier festgelegte Umgang mit den Sprachen entspricht größtenteils den wissenschaftlichen Forderungen, da dort tatsächlich bilingual unterrichtet und die Muttersprache als „Hilfsmittel“ und Brücke zu authentischen deutschsprachigen Quellen verwendet wird. Die Anpassung der Themen an die jeweilige Profilierung ab Klasse 9. entspricht ebenfalls dem aktuellen Forschungsdiskurs.

Die Ergebnisse aus dieser Analyse können nochmals aus folgender Darstellung (Abbildung 4) entnommen werden, die eine einfachere Übersicht bietet.

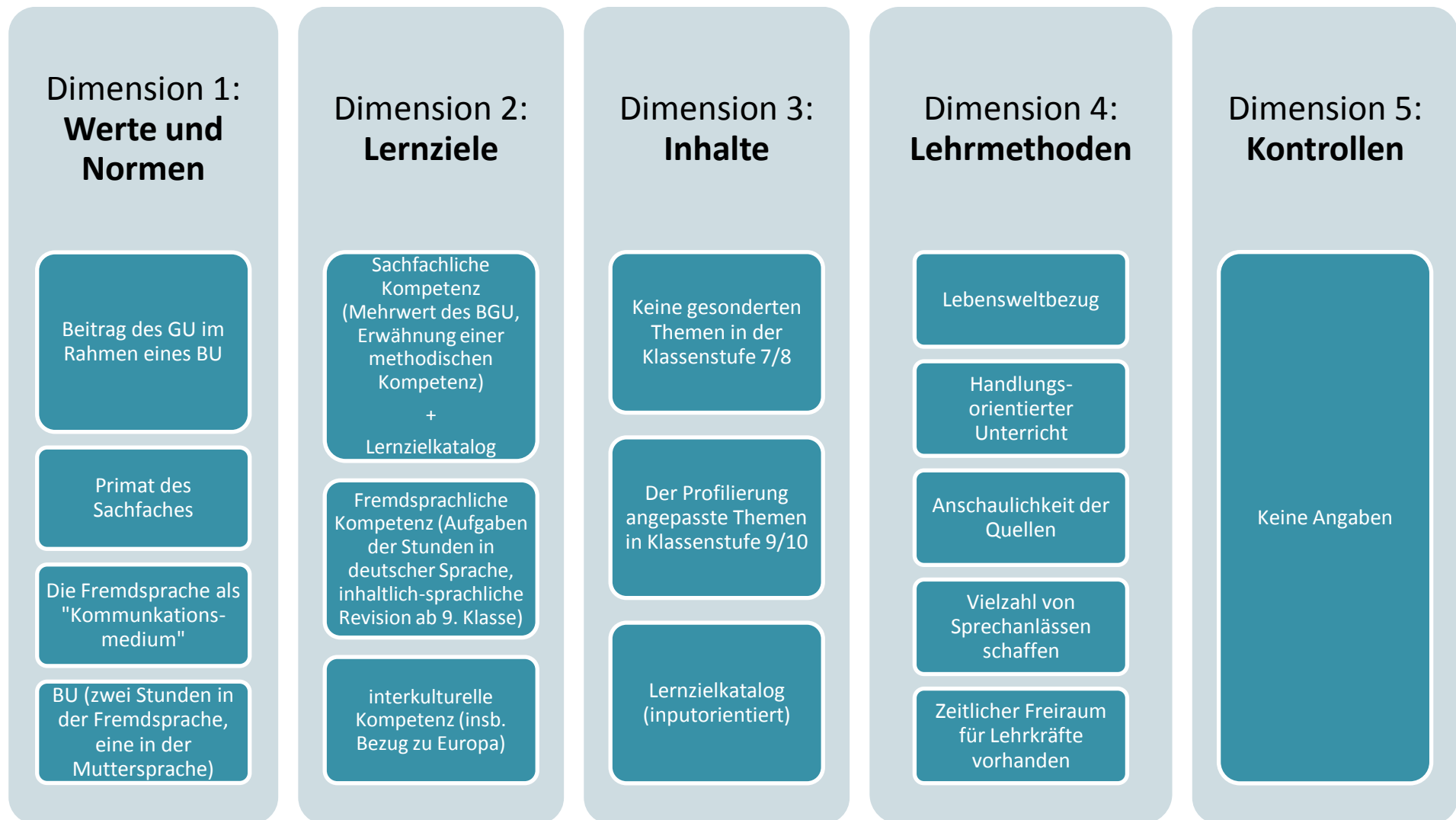


Abbildung 4: Inhalte des Lehrplänenentwurfs für den bilingualen Geschichtsunterricht der Sek. I in Rheinland-Pfalz

Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe

Der BGU wird in der gymnasialen Oberstufe als „Teilfach“ der Gemeinschaftskunde unterrichtet. Der RLP dieses Kooperationsfaches, welches 1998 veröffentlicht wurde, legt somit nicht nur die Inhalte und Themen des Sachfaches Geschichte, sondern auch der Fächer Erdkunde und Sozialkunde fest. Gemeinschaftskunde vereint somit die drei „traditionellen“ bilingualen Fächer. Im dort aufgeführten Organisationsmodell wird genau dargestellt, wann welches Fach in den jeweiligen Klassenstufen und Sprachen zu unterrichten ist (Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz 1998: 7, 9). Das Dokument ist sehr umfassend und beinhaltet diverse Elemente, die den verschiedenen Analysedimensionen zugeordnet werden können.

Hinsichtlich der Dimension „Werte und Normen“ kann festgestellt werden, dass bereits im Vorwort das Ziel des BGU genannt wird. Tatsächlich wird hier die *„Erweiterung fremdsprachlicher und interkultureller Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz“* hervorgehoben (Ebda.: 2). Dies soll als Möglichkeit *„zur gesellschaftlichen Mündigkeit junger Europäer beizutragen und die Jugendlichen durch fachliche und sprachliche Fähigkeiten, durch geistige Offenheit und Flexibilität auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten“* verstanden werden, wie es im weiteren Verlauf des RLP heißt (Ebda.: 8). Ebenfalls im Vorwort wird das Primat des Sachfaches, wie bereits in den VV bilinguale Züge (2011), untermauert (Vgl. Ebda.: 2). Ferner können alle organisatorischen Erläuterungen bezüglich der Durchführung des Faches Gemeinschaftskunde (Vgl. Ebda.: 6 ff.) der Dimension „Werte und Normen“ zugewiesen werden.

Die in der Forschung festgelegten bilingualen Kompetenzen werden im weiteren Dokument einzeln erläutert, wobei die interkulturelle Kompetenz, wenn auch meist implizit, immer mit schwebt. All diese Ausführungen können in der Dimension „Lernziele“ aufgenommen werden. Hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz wird auf die *„Öffnung gegenüber dem Anderen, die eine kritische Sicht und Reflexion eigener Standpunkte und Auffassungen erlaubt und zu Toleranz, gegenseitigem Verständnis und zu gemeinsamer Problembewältigung führen kann“* sowie der *„Hinwendung und Öffnung zur Kultur des Partnerlandes*

Frankreich“ verwiesen (Ebda.: 8). Diese Betrachtungsweise ermöglicht demnach eine *„Einsicht in die Denkweise, Normen und Problemlösungen des Partnerlandes, in politische, wirtschaftliche, sozio-kulturelle Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich und in die Rolle beider Länder in Europa und der Welt (...)“* (Ebda.). In diesem Zusammenhang wird ebenfalls betont, dass die Fremdsprache im BU als *„Kommunikationsmittel zur Erschließung, Diskussion und Wertung sozialer, historisch-politischer und geographischer Inhalte“* verstanden werden soll (Ebda.). Nichtsdestotrotz wird im weiteren Verlauf die fremdsprachliche Kompetenz näher beschrieben, die dem BGU die Fähigkeit einräumt, *„die vorhandene sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Bereich des allgemeinen, vor allem aber des fachspezifischen Wortschatzes sowie fachsprachlicher Satzbaumuster“* zu erweitern (Ebda.: 9). Die Erweiterung der Sprachkompetenz geschieht, so der RLP weiter, *„in enger Verknüpfung mit dem Erwerb einer adäquaten methodischen Kompetenz“*, die insbesondere auf die in Frankreich *„gebräuchlichen Lern- und Arbeitstechniken“* abzielt (Ebda.). Auffällig ist ebenfalls, dass der Erwerb eines vertieften historisch-politischen Bewusstseins als Hauptmerkmal des BGU in den Fokus gerückt wird (Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz 1998: 15). Dies geht somit mit dem allgemeinen Ziel des GU einher, dessen Ausdruck die Narrativität ist. Diese wird hier jedoch nicht explizit erwähnt. In diesem Abschnitt, der sich spezifisch mit dem Fach Geschichte beschäftigt, kann auch die Begründung der Themen gefunden werden, welche der Dimension *„Lerninhalte“* zugewiesen werden kann. An dieser Stelle wird die *„europazentrierte Akzentuierung“* der Themenbereiche unterstrichen (Ebda.). Jedoch muss an dieser Stelle unterstrichen werden, dass sowohl die deutsche als die französische Perspektive mehrheitlich einbezogen werden. Beispielhaft können hier zwei Ziele des Teilthemas *„Entstehen eines modernen Europas im 19. Jahrhundert“* genannt werden: die SuS *„erkennen am Beispiel Frankreichs [die] Industrialisierung Europas (...)“* und erkennen am Beispiel *„Deutschlands, dass sich die Modernisierung Europas mit unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit vollzog (...)“* (Ebda.: 18). Eine detaillierte Analyse der *„Lerninhalte“* wird im Folgenden noch unternommen werden.

Die zu erwartende fremdsprachliche Kompetenz wird im Unterkapitel „*Fachspezifisch-sprachrelevante Methodenkompetenz*“ detailliert beschrieben (Ebda.: 10). Hierbei wird beispielsweise darauf verwiesen, dass SuS in der Lage sein sollten, die eigene Meinung zu vertreten, an Diskussionen teilzunehmen, Fachaufsätze zu verfassen oder längere Originaltexte selbstständig zu lesen, zu verstehen, zu gliedern, zusammenfassen und zu bewerten (Vgl. Ebda.). Diese Ausführungen zeigen einen Konsens mit dem aktuellen Forschungsdiskurs, welcher die annähernde Zweisprachigkeit als Ziel des BU fordert. Diese Kompetenz führt dazu, dass „*die SuS am Ende der Schullaufbahn in der Lage sein sollten, zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Kultur zu kommunizieren und dabei ihre eigene Position vertreten zu können*“ (Christ 2004: 35). Diese Aussage Christs deckt sich mit den eben genannten Angaben in der Kategorie „*Fachspezifisch-sprachrelevante Methodenkompetenz*“ des RLP.

Die Darstellung der Themenbereiche bzw. „Lerninhalte“ kann wie folgt beschrieben werden. Für jedes Thema werden bestimmte Ziele formuliert, welche den passenden Inhalten zugeordnet werden. So sollen die SuS, bezüglich des Inhalts „*Europa unter dem Einfluss Napoleons: zwischen Unterdrückung und Befreiung - Diskrepanz zwischen aufklärerischem Gut und absolutistischer Machtvorstellung*“ verstehen, dass „*Napoleons Herrschaft als Versuch einer absolutistischen, gewaltsamen Einigung Europas*“ eingeordnet werden kann (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Rheinland-Pfalz 1998: 16). Solch eine Zielsetzung kann nicht der gegenwärtigen Kompetenzorientierung zugeordnet werden. In der Tat wird hier festgelegt, was die SuS wissen sollen und nicht, welche Kompetenz in welcher Art gefördert werden soll. Diesen Inhalten werden anschließend in der Rubrik „Themen/ Hinweise/ Beispiele zur Auswahl“ in französischer Sprache weitere Vorschläge zugewiesen. Im eben skizzierten Beispiel wäre dies „*Napoléon, oppresseur ou libérateur de l'Europe? Diffusion des acquis de la Révolution française*“ oder „*Echec d'une tentative d'unification européenne par la force*“ (Ebda.). Allgemein behandeln die Themenbereiche verschiedene historische Aspekte, welche sich vom Wiener Kongress bis Entstehung und Gestaltung der E.U. erstrecken.

Nähere Angaben zu „Lehrmethoden“ oder Verfahren der Leistungsbewertung („Kontrollen“) werden hier allerdings nicht gemacht. Demnach muss sich bezüglich der Bewertung an die Vorgaben der VV bilinguale Züge (2011) gehalten werden. Methodische Hilfestellungen können der 2000 erschienenen Handreichung entnommen werden. Diese wurde vom Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz herausgegeben⁵⁴.

Allgemein lässt sich festhalten, dass der RLP detaillierte Angaben zu den einzelnen Kompetenzen macht, indem auch explizit auf die Zielsetzung des BGU, nämlich der Förderung eines historisch-politischen Bewusstseins eingegangen wird. Um dies zu erreichen, wurde einem der Profilierung angepasster Themenkatalog entworfen, welcher neben der französischen insbesondere die europäische Dimension im Augenschein nimmt. Leider fehlt in den dazugehörigen Erläuterungen jeglicher Bezug zum Kompetenzwerb, sodass von einer Inputorientierung ausgegangen werden kann. Dies kann, wie im RLP der Sek. I, dem Entstehungszeitraum des Dokuments geschuldet sein. Der RLP geht nichtsdestotrotz über einen amtlichen Teil hinaus, indem er in den Themenbereichen auf mögliche Themen, Hinweise und Beispiele verweist. Auch die herausgegebene Handreichung kann hierzu geordnet werden.

Eine graphisch aufgearbeitete Zusammenfassung dieser Ergebnisse kann aus nachfolgender Abbildung entnommen werden (siehe Abbildung 5):

⁵⁴ Eine Auflistung der seit dem Jahr 2000 herausgegebenen Handreichungen ist auf der Internetseite des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz zu entnehmen: http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/downloads/PL/PL-Informationen/Materialien-Downloads/Chronologisches_Verzeichnis_der_Veroeffentlichungen_seit_2000.pdf (Letzter Zugriff: 21.09.2014). Darunter findet man u.a. die Handreichungen zum BU von 2000 und 2002.

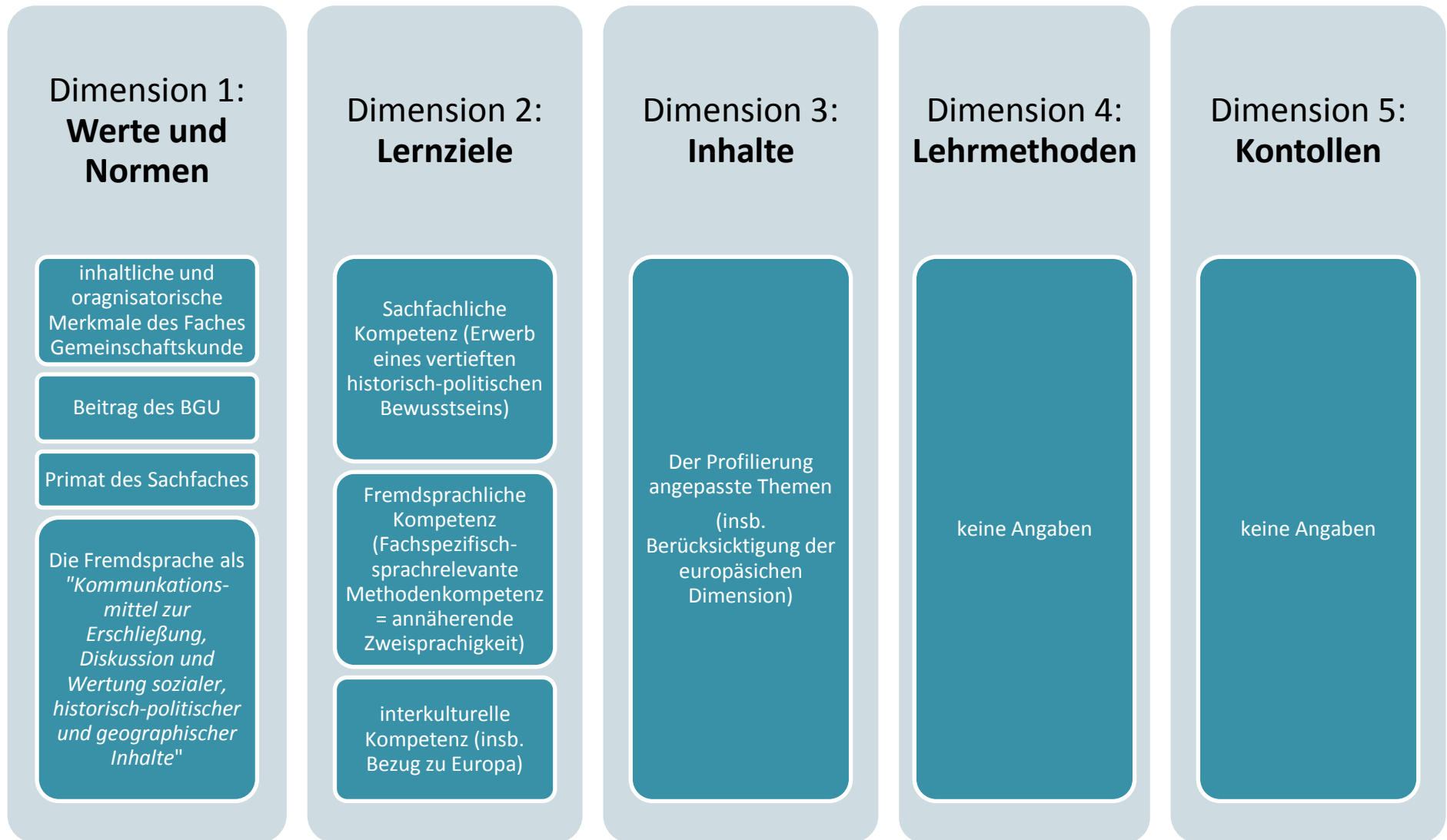


Abbildung 5: Inhalte für den bilingualen Geschichtsunterricht im Rahmenlehrplan "Gemeinschaftskunde" (gymnasiale Oberstufe) in Rheinland-Pfalz

d. Zwischenfazit

Anhand der eben durchgeführten Analyse der einzelnen Verordnungen in den Bundesländern Berlin und Rheinland-Pfalz kann festgestellt werden, dass sich nicht nur der Umfang, sondern auch die Inhalte dieser Dokumente, stark voneinander unterscheiden. Tatsächlich sind die Berliner Verordnungen eher organisatorisch orientiert, während Rheinland-Pfalz aufgrund fehlender allgemeiner Verordnungen, aber dem Vorhandensein eigenständiger RLP, dem BGU mehr Inhalte zuweist. Lediglich die Ausführungs- bzw. Verwaltungsvorschriften ähneln sich sehr stark.

Beide Vorschriften regeln vordergründlich die organisatorischen Inhalte der bilingualen Züge. Dies betrifft insbesondere die Zulassung dieser Zweige an einer Schule, die Aufnahme und das Ausscheiden der SuS, die Qualifikation der Lehrkräfte, die Zertifizierungsmaßnahmen, die Prüfungen und die Rolle der Sprachen. Die vergleichende Analyse hat gezeigt, dass sich die beiden Bundesländer bezüglich der Qualifikation der Lehrkräfte und der Rolle der Sprache stark voneinander unterscheiden. Tatsächlich konnte festgestellt werden, dass Rheinland-Pfalz Lehrkräfte mit einer bilingualen Qualifikation bevorzugt und der deutschen Sprache eine besondere Stellung einräumt. Somit definiert dieses Bundesland diese Unterrichtsform, insbesondere in den niederen Klassenstufen, als „bilingual“. Dies bedeutet, dass sowohl die fremde als auch die deutsche Sprache im Sachfachunterricht eingesetzt werden. Letztere wird hierbei allerdings hauptsächlich für die Vertiefung von historischen Phänomenen und der Arbeit mit authentischen deutschsprachigen Quellen verwendet. Dem gegenüber steht die Auffassung Berlins, welche aus den RLP ersichtlich wird. Der BU wird hier als „fremdsprachiger Sachfachunterricht“ bezeichnet und die deutsche Sprache nicht erwähnt. Dies führt dazu, dass man hier zunächst von einem monolingualen Unterricht ausgehen muss.

Auch die Inhalte der RLP weichen stark voneinander ab. Berlin, das nur über identische Abschnitte zum fremdsprachigen Unterricht in den RLP des GU und des Französischunterrichts verfügt, definiert den BU eher in seiner Allgemeinheit. Dies bedeutet, dass es keine gesonderten Erläuterungen bezüglich des BGU im

Speziellen gibt. Die Abschnitte situieren den BU allerdings im heutigen gesellschaftlichen Kontext, weisen auf die drei spezifisch bilingualen Kompetenzen hin, aber erläutern diese nicht eingehend. Auf der sachfachlichen Ebene kann davon ausgegangen werden, dass das historische Ziel der Narrativität impliziert ist, jedoch werden keine der Profilierung angepassten Themen festgelegt, um dieses Ziel zu erreichen. Der RLP weist diesbezüglich lediglich auf die schulinternen Curricula hin, welche die jeweilige Referenzkultur berücksichtigen sollen. Ebenso werden keine Einzelheiten bezüglich der fremdsprachlichen Kompetenz genannt. Weder das angestrebte Niveau noch dessen Beschreibung können in den RLP gefunden werden. Lediglich die interkulturelle Kompetenz und der Beitrag des BU zu dieser Kompetenz werden hervorgehoben. Das Berliner Dokument verweist aber auf das Primat des Sachfaches, welches dazu führt, dass die sachfachlichen Leistungen bei der Bewertung zu berücksichtigen sind.

Demgegenüber stehen die der Zielsprache Französisch angepassten RLP Rheinland-Pfalz für die Sek. I und die gymnasiale Oberstufe. Kennzeichnend für diese Dokumente sind die Einbeziehung der deutschen Sprache, die Erläuterungen bezüglich der bilingualen Kompetenzen und des Mehrwerts des BGU sowie die Festlegungen spezieller Themen (außer für die Klassenstufe 7/8). Das Dokument für die Sek I. geht sehr detailliert auf die Funktionen der deutschsprachigen Stunden ein, während das der gymnasialen Stufe insbesondere auf die fremdsprachliche Kompetenz eingeht. Für diese Kompetenz wird genau aufgelistet, über welche methodisch-sprachlichen Fähigkeiten die SuS am Ende des BU verfügen sollten. Diese Erläuterungen im RPL von Rheinland-Pfalz bezüglich der Rolle der Sprachen und der angestrebten Sprachkompetenz können, wie bereits erwähnt, als Antwort auf den aktuellen Forschungsdiskurs gesehen werden. Problematischer hingegen sind die sog. Lernzielkataloge bzw. die Auflistung der Themenbereiche in den zwei Sekundarstufen. Tatsächlich können hier keinerlei Bezüge zu den jeweiligen Kompetenzen gefunden werden. Ebenso scheint die Themenaufzählung, insbesondere im RLP der gymnasialen Oberstufe, die Deutung der Geschichte vorzugeben. Diese zwei Kritikpunkte führen dazu, dass die „Inhalte“ als lernzielorientiert und nicht GB fördernd angesehen werden

können. Insbesondere der Eindruck, die Inhalte wären inputorientiert könnten, wie bereits angemerkt, dem Entstehungszeitraum dieser Dokumente geschuldet sein. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass Rheinland-Pfalz dem BGU nichtsdestotrotz einen organisatorischen und inhaltlichen Rahmen zur Verfügung stellt, während Berlin sich meist nur auf die organisatorischen Aspekte zentriert und die Umsetzung des BGU den Schulen überlässt, ohne ihnen eine konkrete Hilfestellung zur Verfügung zu stellen.

e. Desiderata für bilinguale Geschichtslehrpläne

Ein Vergleich der herausgearbeiteten Spezifika für den BU bzw. BGU mit dem Ist-Zustand der gesetzlichen Grundlagen in Berlin und Rheinland-Pfalz hat, wie gerade angemerkt, ergeben, dass starke Diskrepanzen zwischen beiden Bundesländern vorhanden sind. Dieser Umstand führt dazu, dass an dieser Stelle einige Desiderata formuliert werden können.

Die Analyse der Berliner Verordnungen hat gezeigt, dass in den Dokumenten wenige Bezüge zum heutigen Forschungsstand vorhanden sind sowie eine Spezifizierung des BGU vollständig fehlt. Alle Texte, außer den Ausschnitten zum „fremdsprachigen Unterricht“, beschränken sich vorwiegend nur auf organisatorische Merkmale, was aber auch der Natur der meisten Dokumente selbst geschuldet ist. Nichtsdestotrotz führen die AV bilingualer Unterricht (2008) und die Ausschnitte der RLP aus, dass das Ziel des BU darin liegt die Entwicklung einer interkulturellen und fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit und Kompetenz sowie eines europäischen und internationalen Bewusstseins zu fördern (Vgl. AV bilingualer Unterricht 2008: Abs. 3.1). Leider fehlt es aber in diesen Dokumenten, meiner Ansicht nach, an möglichen Wegen und Inhalten dies vollziehen zu können, sodass die Verantwortung und Umsetzung allein den Schulen überlassen wird. Kritisch an diesem Umstand anzumerken ist einerseits, dass die Inhalte und Themen der Sachfächer dem BU nicht zwangsweise angepasst werden und andererseits eine mögliche Überforderung seitens der Schulen und der Lehrkräfte entstehen könnte. Diese Vermutungen müssten jedoch überprüft werden. Auch eine mangelnde Festlegung wichtiger Merkmale des BU bzw. BGU (tatsächlicher Ablauf,

Erläuterungen der zu fördernden Kompetenzen, spezifischere Themenauswahl) könnte die Qualität dieser Unterrichtsform gefährden. Somit würden die bilingualen Strukturen zukünftig nur quantitativ und nicht qualitativ ausgebaut werden. Um dieser Befürchtung entgegenzuwirken, wäre eine veränderte rechtliche Grundlage wünschenswert.

Um dies zu erreichen, müsste das Bundesland Berlin nicht nur die Umsetzung des BU innerhalb der Züge, sondern auch die Besonderheiten jedes bilingual unterrichteten Sachfaches berücksichtigen. Grundlage hierfür könnten Erweiterungen in den Ausführungsvorschriften und spezifische RLP bzw. neue Abschnitte in den vorhandenen RLP für die betroffenen Fächer bilden. Hinsichtlich der Ausführungsvorschriften wäre ein dem heutigen Forschungsstand angemessener Umgang mit der Fremd- und Muttersprache zu präzisieren. Anhand der vorgenommenen Analyse entsteht der Eindruck, dass der „fremdsprachige Sachfachunterricht“ lediglich monolingual muttersprachlich umzusetzen ist. Dem gegenüber stehen aber einerseits die Aussagen der Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen *„Interkulturelle Bildung und Erziehung“* (2001), die das Grundkonzept bilingualer Bildung im „(...) *Erwerb einer Sprachkompetenz in der Muttersprache und in einer Schulfremdsprache*“ begründet sehen (Senatsverwaltung Berlin 2001: 88) und andererseits die Definition des Bildungsservers Berlin-Brandenburg. Der BU wird hier als „(...) *Unterricht in zwei Sprachen*“ indem „[ü]ber den Fremdsprachenunterricht hinaus (...) auch Teile des Sachfachunterrichts in der Fremdsprache erteilt“ werden (Bildungsserver Berlin-Brandenburg: Internetseite). Eine konkrete Ausgestaltung des Einsatzes der Sprachen könnte, wie beispielsweise in den rheinland-pfälzischen Dokumenten, in den RLP erfolgen. Welche tatsächliche Praxis gegenwärtig an den Schulen erfolgt und inwiefern die künftigen Berliner Dokumente ihre eigenen Aussagen aktualisieren, müsste überprüft werden. Solch eine Aktualisierung ginge mit den aktuellen Forschungstendenzen einher, welche der Muttersprache eine wichtige Rolle, insbesondere im anfänglichen BU, zusprechen. Grund hierfür ist, so Butzkamm, dass die Sprachlichkeit des Menschen in eben dieser Sprache begründet liegt (Vgl. Butzkamm 2010: 91). In diesem Sinne kann die Muttersprache, wenn sie gezielt und bewusst eingesetzt wird, zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz beitragen (Vgl. Ebda.).

Aus dieser Logik heraus stammen die bereits skizzierten Forschungsansätze, beispielsweise Butzkamms (2010) oder Christs (2004), welche einen Einsatz beider Sprachen befürworten und präzisieren.

Ebenso auffällig war im Rahmen dieser Analyse, dass für den BGU keine gesonderten Erläuterungen erlassen wurden. Dies könnte daraus resultieren, so folgt man Mentz (2013), dass dem Primat des Sachfaches, auch bei der Leistungsbewertung, im besonderen Maße gefolgt wird. An dieser Stelle müssten jedoch eigenständige RLP oder Abschnitte verfasst werden, die ohne die verbindlichen Ziele und Inhalte des „regulären“ GU zu vernachlässigen, insbesondere der Referenzkultur angepasste Themen hinzufügen und die sog. bilingualen Kompetenzen auf das Sachfach beziehen. Solch ein Vorgehen würde den „regulären“ GU nicht beeinträchtigen, da einerseits den Lehrkräften ohnehin zusätzliche inhaltliche Freiräume gestattet werden und andererseits das Hauptziel des GU, nämlich die Narrativität, auch im BGU verfolgt wird. Insbesondere die Verankerung verbindlicher spezifischer bilingualer Themen⁵⁵ würde somit nicht nur ein einheitliches Vorgehen im Bundesland ermöglichen, sondern auch den aktuellen Forschungstendenzen gerecht werden, die sich vor allen Dingen in Wildhages Modell widerspiegeln. Zwar spricht Staschen-Dielmann insbesondere den Themen des 3. und 4. Semesters der gymnasialen Oberstufe ein Potenzial im Sinne Wildhages Modells zu (Vgl. Staschen-Dielmann 2012: 47), doch müsste, meiner Meinung nach, die Geschichte französischsprachiger Kulturen und Gesellschaften vom Land Berlin selbst, und nicht durch die Schulen, präzisiert werden. Grund hierfür ist nicht nur ein objektives und einheitliches Vorgehen sondern auch, dass nur solch ein zielgerichtetes thematisch-inhaltliches Vorgehen den BGU zu seiner Besonderheit hinführt. Erst diese Herangehensweise fördert die spezifischen bilingualen Kompetenzen, wie sie Bonnet/Breidbach (2013) definieren, und führt schließlich zum Ziel des BGU. Dabei nicht außer Acht zu lassen ist aber, dass von diesen Kompetenzen ausgehend die thematischen Vorgaben, wie auch im „regulären“ GU, getroffen werden. Nur solch ein Vorgehen würde die aktuelle Outputorientierung im besonderen Maße

⁵⁵ Eine Erstellung spezifischer Themen für den französischsprachigen BGU ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Solch ein Vorhaben könnte aber zukünftig durchaus hilfreich sein, da es eine Grundlage für zukünftige RLP schaffen könnte.

berücksichtigen und umsetzen. Darüber hinaus könnte Berlin zukünftig, um die Lehrkräfte in der Umsetzung des BGU zu unterstützen, für diese neuen RLP bzw. Ausschnitte Handreichungen verfassen und zur Verfügung stellen.

Die eben angesprochene Notwendigkeit, sich auch im BGU an die Kompetenzorientierung zu halten, führt uns zu einer erforderlichen Änderung in den RLP Rheinland-Pfalz. Tatsächlich werden die thematischen Inhalte in sog. Lernzielkatalogen zusammengefasst, ohne einen konkreten Kompetenzbezug zu vollziehen. Dies führt dazu, dass der Input im Vordergrund steht. Diese Herangehensweise ist, im Sinne des Paradigmenwechsels, nicht mehr zeitgemäß. Tatsächlich sollten nicht die Themen die Kompetenzen vorgeben, sondern vielmehr der angestrebte Kompetenzerwerb anhand von thematischen Inhalten ausgestaltet werden. Nur solch ein Vorgehen wäre, wie auch für Berlin gefordert, outputorientiert. Inwieweit solch ein Kompetenzbezug in der derzeitigen Aktualisierung der RLP berücksichtigt wird, müsste künftig untersucht werden.

V. Fazit

Zusammenfassend konnte anhand der vorliegenden Arbeit festgestellt werden, dass die Verordnungen und RLP für den bilingualen Geschichtsunterricht in Berlin und Rheinland-Pfalz mehrheitlich stark voneinander divergieren. Tatsächlich haben die Dokumente dieser beiden Bundesländer, aufgrund der bestehenden Kulturhoheit, nicht nur einen unterschiedlichen Umfang, sondern auch abweichende Inhalte.

Grundlage des durchgeführten Vergleichs war die Erarbeitung der Spezifika für den BU im Allgemeinen und des BGU im Besonderen sowie wesentlicher Merkmale von Verordnungen. Bezüglich der Verordnungen konnte aufgezeigt werden, welche Inhalte organisatorische Verwaltungsvorschriften und gegenwärtige RLP inne haben. Anhand einer Darstellung der historischen Entwicklung von RLP konnte skizziert werden, wie sich der Wandel von der Input- hin zur Outputorientierung gestaltete. Aus diesen Erläuterungen heraus konnten ebenso die von Schönemann (2004, 2006) erstellten Analysedimensionen nachvollzogen werden. Diese Dimensionen wurden im weiteren Verlauf anhand der darauffolgenden erarbeiteten Spezifika des BGU spezifiziert.

Die Beschäftigung mit dem bilingualen Angebot in Deutschland und dessen Forschungsstand haben verdeutlichen können, welche politischen und bildungstheoretischen Merkmale ihm zugrunde liegen. Ausgehend vom Elysée-Vertrag und der europäischen Sprachenpolitik konnte gezeigt werden, welcher Stellenwert dem BU im heutigen gesellschaftlichen Kontext zugemessen wird. Dies führt zu der geschilderten quantitativen Entwicklung des bilingualen Angebots, welches sich nicht nur in den Zahlen, sondern auch in den einbezogenen Fächern, Schulformen und Sprachen widerspiegelt. Tatsächlich sollen diese Angebote, aufgrund der Einbeziehung einer Fremdsprache als Arbeitsmittel, nicht nur die fremdsprachliche, sondern auch die sachfachliche und interkulturelle Kompetenz fördern. Dies ermöglicht eine erweiterte fremdsprachliche Diskursfähigkeit, welche im Kontext der Globalisierung und Europäisierung sowohl im persönlichen als auch im beruflichen Bereich unentbehrlich geworden ist.

Aus diesen Kompetenzen heraus ergeben sich auch wesentliche Veränderungen innerhalb des BGU, welche jedoch nicht das Primat des Sachfaches beeinträchtigen dürfen. Die Darstellung der aktuellen Forschungsdebatten in der Geschichtsdidaktik hat jedoch gezeigt, dass viele Forscher dem BGU skeptisch gegenüber stehen. In diesem Kontext wurden verschiedene Forschungsergebnisse, insbesondere empirische Studien hinzugezogen, welche verdeutlicht haben, dass der BGU entgegen der Befürchtungen im besonderen Maße die historische Kompetenz fördern kann. Insbesondere die angestrebte Narrativität, die als Ausdruck des GB gilt, könnte durch die gezielte Spracharbeit im BGU positiv beeinflusst werden. Ebenso verhält es sich mit der interkulturellen Kompetenz. Um dies zu erreichen, muss die aktuelle Umsetzung des BGU allerdings nicht nur die bilingualen Kompetenzen, sondern auch der Zielsprache angepasste Inhalte und Methoden, besonders im Rahmen eines Scaffolding-Angebotes, berücksichtigen. Hinsichtlich der Inhalte konnten die Modelle Halletts und insbesondere Wildhages zeigen, inwiefern die Deutsche Geschichte mit der Geschichte französischsprachiger Kulturen und Gesellschaften, mit den universalhistorisch bedeutsamen Ereignissen und globalen Phänomenen verbunden werden muss. Bezüglich der Vermittlung dieser Inhalte wird in der Forschung ein angemessenes Verhältnis von Fremd- und Muttersprache, vordergründlich im anfänglichen BU, gefordert.

Die Analyse der Verwaltungs- bzw. Ausführungsvorschriften hat zunächst jedoch wesentliche Unterschiede bezüglich dieses Spracheinsatzes und der erwünschten Qualifikation der Lehrkräfte festgestellt. Rheinland-Pfalz hat in seiner Vorschrift den Einsatz beider Sprachen genau festgelegt, indem ihnen unterschiedliche aber aufeinander bauende Stunden zugewiesen wurden. Im Rahmen des spezifischen Lehrplanentwurfs für den BGU der Sek. I von 1996 wird diese Unterscheidung weiter konkretisiert. Zu diesem Zweck werden die Funktionen der deutschsprachigen Stunden genau aufgelistet. Die Erstellung spezifischer französischer BGU-RLP führte ebenso dazu, dass dem Sachfach nicht nur spezifische Themen zugewiesen, sondern auch dessen Mehrwert und Besonderheiten genau erläutert werden. Berlin hingegen verfügt nicht über solch eigenständige RLP und hat daher nur allgemein gehaltene Abschnitte, welche in

den RLP der Fremdsprache Französisch und Geschichte identisch sind. Daraus resultiert, dass die tatsächliche Umsetzung hier den Schulen überlassen wird und die Besonderheiten des BGU nicht präzise erwähnt werden.

Aus diesen Feststellungen heraus wurden daher einige Desiderata formuliert, welche einen Ausblick auf zukünftige Verordnungen ermöglichen können. Bezüglich der RLP Rheinland-Pfalz wurde die fehlende Outputorientierung kritisiert, die sich anhand der Festlegung sog. Lernzielkataloge belegen lässt. Die dort aufgeführten Themen weisen keinen Bezug zu BGU spezifischen Kompetenzen auf. Solch ein Vorgehen scheint nicht mehr zeitgemäß und müsste daher dringend überarbeitet werden. Wie in der Arbeit erwähnt, wird der gegenwärtige RLP für die Sek. I aber derzeit überarbeitet. Inwieweit dort die heutige Kompetenzorientierung eingebaut wird, müsste zukünftig nachgeprüft werden. Auch für Berlin sind Aktualisierungen nötig. Diese betreffen vordergründlich die Spezifizierung des BGU in eigenständigen RLP oder spezifischen Abschnitten in den gängigen RLP. Hierbei sollte besonders auf Themen, welche die Profilierung berücksichtigen, geachtet und ein adäquater Einsatz von Mutter- und Fremdsprache aufgenommen werden. Dadurch, dass Berlin die Umsetzung einiger dieser Punkte den Schulen überlässt, könnte es, meiner Meinung nach, zu einer Beeinträchtigung der Qualität des BGU kommen.

Insgesamt hat die Arbeit zeigen können, dass der Ist-Zustand rechtlicher Grundlage hinsichtlich des BGU tatsächlich sehr heterogen gestaltet ist und nicht immer den aktuellen Forschungsstand berücksichtigt. Wünschenswert wäre in Zukunft nicht nur, dass die einzelnen Bundesländer ihre Verordnungen aktualisieren, sondern auch, dass soweit möglich, eine bildungstheoretische Grundlage geschaffen wird.

VI. Literaturverzeichnis

Andersch, Ulrich (2002): Schulentwicklung und bilingualer Unterricht: Von der Absicht zur Realität. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel, S. 40-48.

AufnahmeVO-SbP (2006): Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung, Berlin. Online abrufbar unter: <http://gesetze.berlin.de/Default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnAufnahmeVOSbP%2Fcont%2FBlnAufnahmeVOSbP.htm> (Letzter Zugriff: 01.09.2014).

AV bilingualer Unterricht (2008): Ausführungsvorschriften für bilingualen Unterricht an weiterführenden allgemein bildenden Schulen vom 22. August 2008, Berlin. Online abrufbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/av_bilingualer_unterricht.pdf?start&ts=1347369787&file=av_bilingualer_unterricht.pdf (Letzter Zugriff: 01.09.2014).

Bethge, Thomas (2004): Schulprogramm und Umsetzung von Lehrplänen. In: Ders. u.a.: *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen - QuiSS, Bd.6: Standards und Kompetenzen & Evaluation*. München: Luchterhand, S. 5-12.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (Internetseite): Online abrufbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/bilingualer_unterricht.html (Letzter Zugriff: 21.09.2014).

Bonnet, Andreas/ Breidbach, Stephan (2013): Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 26-31.

Butzkamm, Wolfgang (2010⁵): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard/ Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 91-105.

Caspari, Daniela/ Werner, Bettina/ Zydati, Wolfgang (2007): Bili macht Schule - und Schule macht Bili... Herausforderungen des bilingualen Unterrichts in Berlin. Dokumentation einer Podiumsdiskussion. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 221-228.

Dies./ Deutsch, Bettina (2013): Bilingualer Unterricht Französisch in den neuen Bundesländern und Berlin. Status quo und Perspektiven. In: *Französisch heute 4/2013*, S. 153-158.

Christ, Ingeborg (2004): Bilingualer Unterricht in Deutschland - Strukturen, Stand der Entwicklungen, Perspektiven. In: Altmann, Werner (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland: aktuelle Situation und methodische Ansätze*. Berlin: ed. Tranvia, S. 11-39.

Curricula Workstation des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig

(Internetseite): Online abrufbar unter:

<http://www.edumeres.net/informationen/literaturrecherche/curricula-workstation.html> (Letzter Zugriff 20.08.2014).

Deile, o.V. (o.J.): Übersicht geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle (Graphik).

Online abrufbar unter:

http://docupedia.de/docupedia/images/c/c2/Deile_Kompetenzmodelle.jpg (Letzter Zugriff: 19.09.2014).

Demantowski, Marko (2004): Lehrpläne und ihre Zielgruppe - eine Skizze am Beispiel der ostdeutschen Länder. In: Handro, Saskia/ Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden - Analysen - Perspektiven*. Münster: Lit Verlag, S. 217-234.

Europarat (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel: November 1995. Online abrufbar unter:

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (Letzter Zugriff: 31.01.2014).

Ders. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a: Langenscheidt.

Eurydice (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) in School in Europe. Brüssel. Download abrufbar unter: <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> (Letzter Zugriff: 04.09.2014).

Elysée Vertrag (1963): Vertrag über die deutsch-französische Zusammenarbeit vom 22. Januar 1963, Paris. Online abrufbar unter: <http://www.deutschland-frankreich.diplo.de/Elysee-Vertrag-22-Januar-1963,347.html> (Letzter Zugriff 20.08.2014).

Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Gnutzmann, Claus/ Königs, Frank G./ Küster, Lutz (2011): Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. In: *Fremdsprachen lehren und lernen 1/2011/40*, S. 5-28.

GG der Bundesrepublik Deutschland (1949): Online abrufbar unter:

<http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> (Letzter Zugriff 12.08.2014).

González - Rodríguez Luisa Maria/ Borham - Puyal Miriam (2012): Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. In: *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies 34.2*, S. 105–124.

Gutiérrez, Carmen/ Betina Lang: Vorwort. In: NATALI (Hrsg.): *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES - 1990 – 2000*. Saarbrücken: SDV Saarbrücker Druckerei und Verlag GmbH, S. 8-11.

Gymnasiale OberstufenVO (2007): Verordnung über die gymnasiale Oberstufe. Berlin. Online abrufbar unter:
<http://gesetze.berlin.de/?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnVOGO%2Fcont%2FBlnVOGO.O.htm> (Letzter Zugriff: 01.09.2014).

Hallet, Wolfgang/ Müller-Hartmann, Andreas (2006): For better or worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 40/2006/81*, S. 2-9.

Ders./ Königs, Frank G. (2010): Lehrpläne und Curricular. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 54-59.

Hoffmann, Gerhard (o.J.): Entwicklung und gegenwärtige Situation Bilinguales [sic] Lehrens und Lernens in der Bundesrepublik am Beispiel Rheinland-Pfalz. Online abrufbar unter: http://www.elg-alzey.de/material/g_schulprofil/g_3_material/Situation_bilingualen_Lernens.pdf (Letzter Zugriff: 19.02.2014).

Holdsworth, Paul (2001): Die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen in der Europäischen Union. In: NATALI (Hrsg.): *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES – 1990 – 2000*. Saarbrücken: SDV Saarbrücker Druckerei und Verlag GmbH, S. 13-30.

Homberger, Dietrich (2003): Lexikon Schulpraxis. Theorie und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht, Grundlagen der Schulpädagogik Band 47. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie, Hrsg. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main. Online abrufbar unter:
http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (Letzter Zugriff: 05.09.2014).

KMK (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz, Beschluss der KMK vom 08.12.2011. Online abrufbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf (Letzter Zugriff: 03.09.2014).

Dies. (2013): Konzepte für den bilingualen Unterricht - Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung, Beschluss vom 17.10.2013. Online abrufbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf (Letzter Zugriff: 23.02.2014).

Dies. (Internetseite): Online abrufbar unter: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> (Letzter Zugriff: 06.08.2014).

Koch, Bernd (2002): Probleme der Leistungsmessung. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel Verlag, S. 85-96.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Online abrufbar unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm (Letzter Zugriff: 31.08.2014).

Königs, Frank G. (2013): Sprachen, Sprachenpolitik und Bilingualer Unterricht. In: Hallet, Wolfgang/ Ders. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 46-52.

Körber, Andreas (2001): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Münster u.a.: Waxmann.

Kuhn, Bärbel (2012): Bilingualer Geschichtsunterricht. In: Barriceli, Michele/ Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 325-339.

Kulow, Arnd-Christian (2009): Rechtliche Rahmenbedingungen: Kulturföderalismus und Schulaufsicht. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 191-197.

Leupold, Eynar (2010): Bildungsstandards. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 49-54.

Lexexakt/ Rechtslexikon (Internetseite): Online abrufbar unter: <http://www.lexexakt.de> (Letzter Zugriff: 28.08.2014).

Mentz, Oliver (2013): Lehrpläne und Curricula für den Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 87-94.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg (1992): Vorläufiger Rahmenplan Geschichte: Gymnasiale Oberstufe. Sekundarstufe II. Potsdam: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft.

Das. (2011): Vorläufiger Rahmenplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geschichte. Online abrufbar unter: http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materi_alien/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/Geschichte-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf (Letzter Zugriff: 23.08.2014).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (1996): Lehrplanentwurf - Zweisprachiger Geschichtsunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I – Französisch. Grünstadt: Sommer Druck und Verlag.

Das. (1998): Lehrplan Gemeinschaftskunde - Bilingualer Zug Französisch, Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Online abrufbar unter: [http://lehrplaene.bildung-rp.de/schulart.html?tx_abdownloads_pi1\[action\]=getviewdetailsfordownload&tx_abdownloads_pi1\[uid\]=209&tx_abdownloads_pi1\[category_uid\]=121&tx_abdownloads_pi1\[cid\]=5785&cHash=2c64a414fc8d89e89a0a7db150061296](http://lehrplaene.bildung-rp.de/schulart.html?tx_abdownloads_pi1[action]=getviewdetailsfordownload&tx_abdownloads_pi1[uid]=209&tx_abdownloads_pi1[category_uid]=121&tx_abdownloads_pi1[cid]=5785&cHash=2c64a414fc8d89e89a0a7db150061296) (Letzter Zugriff: 20.09.2014).

Müller-Schneck, Elke (2006): Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis Perspektiven, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. 3. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Niehues, Norbert (2000³): Schul- und Prüfungsrecht, Schulrecht Bd. 1, München: Verlag C.H. Beck.

Otten, Edgar/ Wildhage, Manfred (2003): Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer "kleinen" Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Wildhage, Manfred (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 12-45.

Pandel, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Ders. (2006): Bildungsstandard. In: Mayer, Ulrich et al. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 29-30.

Pflüger, Christine (2010): Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts - Überlegungen zu Grundlagen und Zielen frühen bilingualen historischen Lernens. In: Ventzke, Marcus et al. (Hrsg.): *Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut, S. 49-58.

Rat der Europäischen Gemeinschaften/ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1992): Vertrag über die Europäische Union. Online abrufbar unter: http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_de.pdf (Letzter Zugriff: 15.09.2014).

Reisse, Wolfgang (1972): Vorschläge für die Verwendung der Termini „Curriculum“ und „Curriculumforschung“. In: *Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung Nr. 1*, S. 7-14. Online abrufbar unter: http://www.edudoc.ch/static/infopartner/mediothek_fs/bis_1997/015010.pdf (Letzter Zugriff: 14.08.2014).

Robinson, Saul Benjamin (1969²): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied: Luchterhand.

Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln: Böhlau.

Salden-Förster, Nadine (2010): Lehrplan. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 168-171.

Schönemann, Bernd (2004): Richtlinien und Lehrpläne in der Geschichtslehrausbildung. In: Handro, Saskia / Ders. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster: Lit Verlag, S. 15-26.

Ders. (2005²): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 11-22.

Ders. (2006): Curriculum/Lehrplan. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 33-35.

Schulgesetz für das Land Berlin (2004): Zuletzt geändert durch Art. 1 G zur Änderung des Schulgesetzes und weiterer Gesetze vom 26. 3. 2014 (GVBl. S. 78).

Online abrufbar unter:

<http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2fges%2fBlnSchulG%2fcont%2fBlnSchulG.htm> (Letzter Zugriff: 06.08.2014).

Sek. I-VO (2010): Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I., Berlin. Online abrufbar unter:

<http://gesetze.berlin.de/Default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnSekIVO2010%2Fcont%2FBlnSekIVO2010.htm> (Letzter Zugriff: 01.09.2014).

Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin West (1984): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, gymnasiale Oberstufe, Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. Berlin: Verwaltungsdruckerei.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (2001): Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen, Interkulturelle Bildung und Erziehung.

Verwaltungsdruckerei Berlin. Online abrufbar unter:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/interkult.pdf (Letzter Zugriff: 21.09.2014).

Dies. (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte. Online abrufbar

unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_geschichte.pdf?start&ts=1150101699&file=sek1_geschichte.pdf (Letzter Zugriff: 06.08.2014).

Dies. (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Geschichte. Online

abrufbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_geschichte.pdf?start&ts=1283429419&file=sek2_geschichte.pdf (Letzter Zugriff: 06.08.2014).

Dies. (2006): Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Französisch 1./2./3. Fremdsprache. Online abrufbar unter:

<https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen->

bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf?start&ts=1150100889&file=sek1_franzoesisch.pdf (Letzter Zugriff: 16.09.2014).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (2014): Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, Beruflichen Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Französisch. Online abrufbar unter: *http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_franzoesisch_neu2014.pdf?start&ts=1406536329&file=sek2_franzoesisch_neu2014.pdf* (Letzter Zugriff: 16.09.2014).

Dies. (Internetseite):

http://www.berlin.de/sen/bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/faq.html (Letzter Zugriff: 16.09.2014).

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin (1989): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, gymnasiale Oberstufe, Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, Nachdruck. Berlin: Offsetdruckerei Weinert GmbH.

Staschen-Dielmann, Susanne (2012): Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Didaktische Ansätze zur Förderung der schriftlichen Diskursfähigkeit. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Bd. 46. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.

Studienseminare Rheinland-Pfalz (Internetseite):

http://studienseminar.rlp.de/bbs/mainz/ausbildung/bilingualer-unterricht.html (Letzter Zugriff: 16.09.2014).

Trabant, Jürgen (2001): Französische Sprachpolitik – ein Modell für Deutschland? In: *Akademie-Journal 2001/2*, S.10-14.

Van Ackeren, Isabell/ Klemm, Klaus (2011²): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

VGD (1996): Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland - Lehrplanübersicht. Online abrufbar unter:

http://container.zkm.de/lfh/pdf/D SCHOOL3.PDF (Letzter Zugriff: 23.08.2014).

VV bilinguale Züge (2011): Bilinguale Züge an Gymnasien - Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 3. Juni 2011, Rheinland-Pfalz. Online abrufbar unter: *http://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/downloads/VVbilineuFassungAmtsbl_7_2011.pdf* (Letzter Zugriff: 01.09.2014).

Werner, Bettina (2006): Bilingualer Unterricht im Kontext europäischer Sprachenpolitik unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Berlin und der Zielsprache Französisch (Examensarbeit). Online abrufbar unter: *http://edocs.fu-*

berlin.de/docs/receive/FUDOCs_document_000000000761 (Letzter Zugriff: 23.08.2014).

Dies. (2009): Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. In: Caspari, Daniela et al (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 19-28.