

ZUR WEITERENTWICKLUNG DES BILINGUALEN LEHRENS UND LERNENS IN DEUTSCHEN SCHULEN

Bilinguale Züge - Bilingualer Unterricht - Module "Fremdsprachen als Arbeitssprachen"

Ingeborg Christ

1. Problemaufriss

Das bilinguale Lehren und Lernen hat sich in der Bundesrepublik Deutschland etabliert. Es hat beträchtlichen Umfang angenommen. Gemäß einer Erhebung des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister mit Stand vom 1. 8. 1998 wird an 379 deutschen Schulen der Sekundarstufe (einschließlich Grundschulen sind es 393) bilingualer Unterricht in verschiedenen Fächern und in verschiedenen Zielsprachen und in verschiedenen Formen erteilt (Sekretariat, 1999).

Man kann derzeit von einer Stabilisierung und Konsolidierung dieses Unterrichts sprechen. Dennoch gibt es neue Herausforderungen, die es angezeigt erscheinen lassen, Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Das ist auch der Inhalt des Auftrags, den die Kultusministerkonferenz in ihrem am 7. 10. 1994 gefassten Beschluss "Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht" den Ländern erteilt hat (Sekretariat, 1994; erste Reaktionen hierauf in Sekretariat, 1999).

Bilingualer Unterricht bezeichnet einen Unterricht, in dem die Fremdsprache in anderen Fächern als dem Sprachunterricht benutzt wird. Er ist für Lerner konzipiert, deren Herkunftssprache Deutsch ist. Dieser Unterricht findet mehrheitlich - aber nicht ausschließlich - in den Sekundarstufen statt. Es wird auch zweisprachiger Unterricht in Schulen für Lerner anderer Herkunftssprachen erteilt (Christ, 1996, S. 85-86). Diese werden in den folgenden Ausführungen nicht berücksichtigt.

Zunächst werden die wichtigsten in Deutschland erprobten Modelle des bilingualen Lehrens und Lernens vorgestellt.

2. Bilinguale Züge

Wenn von bilingualem Lernen in Deutschland die Rede ist, denkt man zunächst an die seit 1970 bestehenden so genannten bilingualen Züge (Mäsch, 1993a, 1993b, 1995a). Für diese hat sich eine Struktur herausgebildet, die einen Bildungsgang von Jahrgangsstufe 5 (Lebensalter 10 Jahre) bis zum Abschluss des jeweiligen Bildungsganges, d. h. bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 (Ende der Sekundarstufe I, Lebensalter 16 Jahre), oder bis zum Abitur (Jahrgangsstufe 13 bzw. 12) vorsehen.

Strukturelles Kennzeichen der bilingualen Züge ist ein kontinuierliches Nebeneinander und Miteinander von Fremdsprachenunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache,

wobei das Sachfach - nach einem zweijährigen Vorlauf in den Klassen 5 und 6 mit verstärktem Fremdsprachenunterricht - in der Regel in Jahrgangsstufe 7 einsetzt.

Fächer der bilingualen Züge sind vorwiegend die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Bei Englisch als Sprache des bilingualen Zuges ist auch Biologie in nennenswertem Umfang vertreten. Fächer des musischen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs und Sport sowie berufsorientierte Fächer wie Arbeitslehre, Wirtschaftswissenschaften oder Rechtswissenschaft werden nur selten angeboten. Die starke Vertretung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer steht im Zusammenhang mit der ursprünglichen Zielsetzung der bilingualen Züge, die Fremdsprache als Partnersprache zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler zu kulturellen Mittlern heranzubilden (Mäsch, 1995b).

-2-

Das erste Sachfach ist in der Mehrzahl der Fälle Erdkunde. Es folgen im Verlauf der Schulzeit die Fächer Politik bzw. Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Gesellschaftslehre und Geschichte. Im Durchschnitt ist von einem Angebot von zwei Sachfächern auszugehen, die gleichzeitig oder auch alternierend geführt werden. In einigen Ländern gehören drei Sachfächer zum bilingualen Bildungsgang. Parallel dazu läuft der Fremdsprachenunterricht weiter, und zwar in der gymnasialen Oberstufe (Klassenstufe 11-13 bzw. 11-12) zumeist als fünf- bis sechsstündiger "Leistungskurs".

Ziel dieses Unterrichts ist eine vertiefte sprachliche Ausbildung und gleichzeitig die Vermittlung gründlicher Kenntnis der Kultur des Partnerlandes. An den Schulen mit bilingualen Zügen ist ein zunehmendes Interesse am Erwerb von Zertifikaten des Partnerlandes zu beobachten. Die Nachfrage nach den französischen Prüfungen DELF und DALF (*Diplôme d'Etudes de la Langue Française/Diplôme Approfondi de la Langue Française*) und nach englischsprachigen Zertifikaten wie *Cambridge-Certificate* und *APIEL (Advanced Proficiency International English Certificate)* steigt. An 16 Gymnasien mit bilingualem Zug und ihren französischen Partnerschulen kann im Rahmen eines deutsch-französischen Kooperationsprogramms gleichzeitig mit der allgemeinen Hochschulreife das *Baccalauréat* erworben werden (Sekretariat, 1995, 1997). Erste Erfahrungen mit dem *International Baccalaureate* als Ergänzung zum deutschen Abitur liegen ebenfalls vor, so in Hessen und in Nordrhein-Westfalen. Am Friedrich-Ebert-Gymnasium in Bonn, das einen bilingualen deutsch-französischen Zug führt und das Angebot des *International Baccalaureate* macht, haben drei Schülerinnen und Schüler zum Abiturtermin 1999 sogar gleichzeitig das deutsche Abitur, das französische *Baccalauréat* und das *International Baccalaureate* abgelegt.

3. Bilingualer Unterricht

Der neutrale Begriff 'bilingualer Unterricht' wird für Modelle angewandt, die nicht die Organisationsstruktur eines besonderen Zuges aufweisen. Auch dieser Unterricht ist auf Kontinuität und ein Nebeneinander von Sprachunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache angelegt.

Im Unterschied zum bilingualen Zug, in dem ein verstärkter Fremdsprachenunterricht von Klasse 5 an den Sachfachunterricht vorbereitet, fällt die Entscheidung über die Teilnahme am

bilingualen Unterricht später, zumeist in der Jahrgangsstufe 7, und zwar auf der Grundlage der Beobachtung aller Schülerinnen und Schüler in den ersten Jahren des Fremdsprachenunterrichts. Nur denjenigen Schülern, die sich für Fremdsprachen aufgeschlossen und begabt gezeigt haben, wird das Angebot zur Teilnahme am Sachfachunterricht in der Fremdsprache gemacht. Dieses Modell wird an Gesamtschulen bevorzugt, die in der Erprobungsstufe keine äußere Differenzierung vorsehen. Die Schülerinnen und Schüler, die am bilingualen Unterricht teilnehmen, werden nur im Sachfachunterricht zusammengeführt, der übrige Unterricht erfolgt in ihrem jeweiligen Klassenverband. Für Nordrhein-Westfalen lauten die Vorgaben für den bilingualen Unterricht an der Gesamtschule folgendermaßen:

"Für den bilingualen Unterricht einer Jahrgangsstufe werden keine gesonderten bilingualen Klassen (Züge) eingerichtet. Es nehmen Schülerinnen und Schüler verschiedener leistungsheterogen gebildeter Klassen teil. Die Teilnahme erfolgt nach Beratung durch die Schule auf Antrag der Eltern. Die Schülerinnen und Schüler, die den bilingualen Unterricht besuchen, werden im Rahmen der Fachleistungsdifferenzierung ab der 7. Jahrgangsstufe in der Regel einem Erweiterungskurs im Fach Englisch zugewiesen" (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1998).

-3-

Auch beim bilingualen Unterricht gilt das Fächerangebot, von dem oben die Rede war. An Gesamtschulen spielen allerdings die berufsorientierten Fächer (Arbeitslehre und Wirtschaftswissenschaften) eine bedeutendere Rolle.

4. Module "Fremdsprache als Arbeitssprache"

Aus unterschiedlichen Gründen, die im Folgenden noch genauer benannt werden, findet in letzter Zeit in Deutschland das in Österreich entwickelte Modell "Englisch als Arbeitssprache" Interesse (Abuja und Heindler, 1993; Heindler und Abuja, 1996). Dieses Modell ist durch große Flexibilität und eine Vielzahl von Varianten gekennzeichnet.

"Variante 1: Englisch wird als Arbeitssprache phasenweise im regulären Fachunterricht eingesetzt; Fachinhalte werden mit Hilfe der Fremdsprache erarbeitet.

Variante 2: Bestimmte sprachliche Fertigkeiten (*skills*) werden in einem fächerübergreifenden Unterricht erarbeitet, um damit verschiedene fachspezifische Ausdrucksformen fremdsprachlich bewältigen zu lernen (z. B. Beobachtungen versprachlichen, Experimente beschreiben, Vergleiche und Bewertungen anstellen u.ä.).

Variante 3: Englisch als Arbeitssprache wird gezielt in einer Reihenfolge von Kleinprojekten im Rahmen von 'Interessen- und Begabungsförderung' verwendet [...].

Variante 4: Längerdauernder, ununterbrochen fremdsprachiger Fachunterricht in einem oder mehreren Fächern im Rahmen des Regelschulwesens bis hin zum durchgehend fremdsprachlich geführten Fachunterricht." (Heindler und Abuja 1996, S. 19 f.).

Dieses österreichische Projekt, von dem Heindler und Abuja sagen, es sei "ein Modell, das kein Modell ist" (1996, S. 13), kommt in seiner Variante 4 den deutschen bilingualen Zügen beziehungsweise dem bilingualen Unterricht in seiner Langform nahe. In seinen übrigen Varianten enthält es Anregungen für Schulen, die keinen förmlichen bilingualen Zug einrichten wollen oder können, sondern ein kleineres Programm entwickeln wollen, dies gegebenenfalls auch innerhalb eines bilingualen Zuges als ein Ergänzungsprogramm in einer dritten Sprache. Je nach den personellen Gegebenheiten der Schule lassen sich nach diesem Vorbild kleinere Unterrichtseinheiten in der Fremdsprache durchführen.

Da in Deutschland für solche kleineren Projekte (die keine zusätzlichen Lehrerstunden fordern) keine besondere administrative Genehmigung erforderlich ist, liegen keine verlässlichen Informationen darüber vor, wo und unter welchen Bedingungen Erfahrungen mit Englisch oder einer anderen Sprache als "Arbeitsprache" gemacht worden sind. Schulen äußerten jedoch in den letzten Jahren immer wieder Interesse, es mit Englisch oder einer anderen Sprache als "Arbeitsprache" zu versuchen. Es soll allerdings nicht verschwiegen werden, dass manche Schulen diese begrenzten Modelle als Sparprogramm betrachten und sie deshalb ablehnen. Ganz von der Hand zu weisen ist dieser Eindruck nicht, wie folgende Äußerung zeigt:

-4-

"Während man in bezug auf die anspruchsvolle, kostenintensive Aufgabe der Einrichtung bilingualer Schulen eher Zurückhaltung übe, sollten durch das Projekt 'gangbare Wege' zur Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts innerhalb des allgemeinbildenden und berufsbildenden Regelschulwesens gefunden werden" (Heindler und Abuja, 1996, S. 16).

Auch Ministerien und Schulbehörden in der Bundesrepublik Deutschland dürften solche Gedanken nicht fern liegen.

5. Die Modelle im System der Schule

Nach dem Bericht des Schulausschusses (Sekretariat, 1999) verteilen sich die 248 Schulen des Sekundarbereichs mit deutsch-englischem Angebot folgendermaßen auf die Schulformen: 3 Hauptschulen, 65 Realschulen, 6 Sekundar-I-Schulen (Bremen), 6 Realschulbildungsgänge an schulformbezogenen Gesamtschulen (Hessen), 15 Gesamtschulen, 144 Gymnasien, 3 Sekundar-II-Schulen (Bremen), 4 gymnasiale Bildungsgänge an schulformbezogenen Gesamtschulen (Hessen) und an 2 Schulen des Berufsbildenden Schulwesens (Hamburg).

Die 81 Schulen des Sekundarbereichs mit deutsch-französischem Angebot verteilen sich auf 68 Gymnasien, 10 Realschulen, 2 Sekundarschulen mit Erweiterter Realschule (Saarland) und eine Gesamtschule.

Die weiteren Sprachen verteilen sich wie folgt auf die Schulformen des Sekundarbereichs:

- Griechisch (1 Gesamtschule, 2 Gymnasien),
- Italienisch (1 Gesamtschule, 2 Gymnasien),
- Niederländisch (4 Realschulen, 2 Gymnasien),
- Russisch (4 Gymnasien),
- Spanisch (3 Gymnasien),
- Tschechisch (1 Gymnasium) (Sekretariat, 1999, S. 10).

Die Übersicht ergibt, dass der Anteil der Realschulen und der Gymnasien am bilingualen Angebot überwiegt (79 Realschulen und 216 Gymnasien). Diesen stehen 40 Schulen anderer Schulformen der Sekundarstufe gegenüber. Es ist deshalb zu fragen, ob nicht Modelle zur Ergänzung des bisherigen Angebots entwickelt werden sollten, die den Lernbedürfnissen der Schüler der bisher unterrepräsentierten anderen Schulformen besser entsprechen.

Die Erhebung des Schulausschusses (Sekretariat, 1999) macht auf der anderen Seite deutlich, dass das bilinguale Lehren und Lernen in Deutschland organisatorisch und administrativ wie auch didaktisch auf festen Grundlagen steht. In 15 der 16 Länder in der Bundesrepublik Deutschland - d. h. in allen, in denen es bilinguale Züge gibt - liegen Erlasse und Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne, Handreichungen, Unterrichtsempfehlungen sowie schulinterne Curricula vor, an die sich die Schulen halten können (Sekretariat, 1999, S. 16-20).

-5-

Die in den Jahren der Gründung der ersten bilingualen Züge schwierige Situation auf dem Gebiet der Lehrmaterialien hat sich in den neunziger Jahren gebessert. Es gibt heute bereits sowohl von Arbeitsgruppen an Schulen erstellte wie von staatlichen Lehrerfortbildungsinstituten - zum Teil in Verbindung mit kommerziellen Verlagen - erarbeitete Materialien, oder solche Materialien sind in Erarbeitung (Sekretariat, 1999, S. 20-22). Dies gilt vor allem für die stark vertretenen Sprachen Englisch und Französisch. Dabei helfen auch zahlreiche Fachzeitschriften, die didaktische und methodische Anregungen geben und auch Materialhinweise enthalten. Als besonders hilfreich und der Nachahmung empfohlen gilt das Modell der Materialbörse, das mit Hilfe der französischen Regierung und des *Service Culturel* der Französischen Botschaft unter der Bezeichnung "Projekt CDI (*Centres de Documentation et d'Information*)" ins Leben gerufen wurde. Im Rahmen dieses Projekts wurden deutsche Schulbibliotheken in Anlehnung an französische Dokumentations- und Informationszentren grundlegend umgestaltet. Die Schulen, die über ein CDI verfügen, sind in einem Netz verbunden. Die CDI stellen eine Quelle dar, aus der der bilinguale Unterricht jeglicher Form schöpfen kann. (Informationen findet man in der periodischen Veröffentlichung "CDI-Brief".)

Die Zusammenstellungen in der Bibliographie und der Dokumentation "Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht", erarbeitet vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung in Boppard, werden gern genutzt (Landesinstitut, 1996, 1997a). Verdienstvoll und nützlich sind auch die Arbeiten zu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) des Socrates-

Projekts CEILINK (*Consolidation ExperiencethroughInter-Linking SocratesProjects*) (Sekretariat, 1999, S. 24).

Die Lehrerbildung hat sich erst relativ spät für den bilingualen Unterricht interessiert. Hier sind aber in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte zu verzeichnen. In Bayern und Sachsen ist die Möglichkeit zum Ablegen einer Erweiterungsprüfung zum Erwerb fremdsprachlicher Qualifikation für Lehrkräfte der Sachfächer eröffnet worden; in Sachsen besteht ferner das Angebot einer universitären Weiterbildung für Sprachlehrerinnen und -lehrer in einem Sachfach; in Nordrhein-Westfalen können Lehramtsstudentinnen und -studenten an den Universitäten Wuppertal und Bochum eine Zusatzqualifikation für bilingualen Unterricht erwerben.

Für die zweite Phase der Lehrerausbildung - die praxisorientierte Ausbildung im Referendariat - besteht seit längerem in Rheinland-Pfalz, seit einiger Zeit auch in Nordrhein-Westfalen, die Möglichkeit, an Studienseminaren eine bilinguale Zusatzqualifikation zu erwerben. Sachsen hat einen Austausch von Referendarinnen und Referendaren von Schulen mit bilinguaem Bildungsgang mit der *Académie* von Grenoble organisiert. Hessen führt regelmäßig eine gemeinsame Ausbildung von Studienreferendaren und Studierenden der IUFM (*Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres*) der *Académie* von Metz mit dem Ziel der spezifischen Qualifizierung für den bilingualen Unterricht durch. Auch Baden-Württemberg und das Saarland haben ein Ausbildungsangebot für bilingualen Unterricht begonnen.

In der Fortbildung ist der bilinguale Unterricht schon seit längerem fester Bestandteil. Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest hat für die Lehrerfortbildung im Bereich bilinguales Lernen Deutsch-Englisch umfangreiches Material für Moderatorinnen und Moderatoren zusammengestellt (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1997 b).

-6-

6. Probleme des bilingualen Lehrens und Lernens

Der durch Materialien, Curricula und Lehrerfortbildung und seit einiger Zeit auch -ausbildung qualitativ (zunehmend) gut unterstützte bilinguale Unterricht soll fundierte Sprach- und Sachkenntnis vermitteln und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz der Schülerinnen und Schüler beitragen, die zu Mittlern zwischen den Kulturen herangebildet werden sollen. Bei Erörterungen über die inhaltliche Gestaltung dieses Unterrichts spielt das Problem der doppelten Perspektivierung der Unterrichtsinhalte und der Auswahl der spezifischen Schwerpunkte im Hinblick auf das Partnerland/die Partnerländer und die Partnerkultur(en) eine bedeutende Rolle. Allein durch eine solche doppelte Perspektivierung kann das angestrebte Ziel eines bilingualen Lernens erreicht werden. Auf die hiermit verbundenen Probleme gehen Richtlinien, Handreichungen und Empfehlungen ein und versuchen den Lehrern Auskunft zu geben. (Eine Zusammenstellung der amtlichen Richtlinien und Empfehlungen findet man in Landesinstitut, 1996; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1998.) Aber es bleibt trotzdem ein erheblicher Problemdruck, der auf dem einzelnen Lehrer lastet: Wie ist die optimale Verteilung von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Anteilen in diesem Unterricht? Wie kann der Lernerfolg am besten

abgesichert werden und wie kann die Leistungserhebung aussehen? Wie muss der Sachfachunterricht angelegt sein, der zum einen in zwei Sprachen stattfinden soll und zum zweiten im Hinblick auf zwei Traditionen - z. B. britische oder US-amerikanische und deutsche Geschichtsbetrachtung - informieren soll, eben eine doppelte oder gar eine Mehrfach-Perspektive eröffnen soll? Hier stellt sich nicht nur das Problem, dass in zwei Sprachen gelernt werden soll und damit die sachfachdidaktische Fragestellung ständig durch eine sprachdidaktische ergänzt werden muss. Auch das Problem der Veränderung des Gegenstandes ist zu berücksichtigen: Karl der Große ist in der deutschen Tradition nicht identisch mit der französischen Sicht auf Charlemagne (zum Problem Sachfachdidaktik vs. Sprachdidaktik vgl. Hallet, 1998).

Weitere Problempunkte auf der Schülerseite sind nicht zu übersehen. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die sich für bilinguales Lernen entscheiden, sind hoch. Die Entscheidung für einen organisatorisch so fest gefügten und inhaltlich so anspruchsvollen Bildungsgang fällt mancher Schülerin und manchem Schüler oder ihren Eltern schwer. Schule und Lehrende müssen beraten. Eine Prüfung oder ein Test, der die Entscheidung fällt, scheiden aus. Welche Schülerinnen und Schüler sollen in einen bilingualen Kurs aufgenommen werden, der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusätzliche Leistungsbereitschaft und -fähigkeit verlangt? Die bereits zitierte Broschüre des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zum bilingualen Unterricht gibt folgenden Hinweis:

"Grundsätzlich richtet sich das bilinguale Angebot einer Schule an alle Schülerinnen und Schüler. Die Teilnahme erfolgt auf Antrag der Eltern. Einer entsprechenden Entscheidung sollte aber immer eine intensive Beratung vorausgehen. Nach bisher vorliegenden Erfahrungen sind neben der Leistung in der bisherigen Schullaufbahn auch Lernbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit zu berücksichtigen sowie die Bereitschaft, längerfristige Ziele anzustreben. Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern sollten wissen, dass ein zusätzliches Angebot immer auch mit zusätzlicher Anstrengung verbunden ist" (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1998, S. 8).

-7-

Da ein bilingualer Zug personell einen gewissen Aufwand verlangt (in Deutschland wird von einem Mehr etwa einer halben Lehrerstelle pro Zug ausgegangen), wird in der Regel an den Schulen ein einziger Zug eingerichtet. Bei Englisch als Sprache des bilingualen Unterrichts stellt sich häufig das Problem, dass mehr Schüler den Zug wählen, als eine Klasse fasst. Daher muss eine Auswahl unter den Bewerberinnen und Bewerbern getroffen werden. Bei anderen Sprachen ist es häufig so, dass zu wenige Schülerinnen und Schüler sich für diesen anspruchsvollen Bildungsgang bewerben.

Die Schulbehörden empfehlen eine intensive Beratung der Eltern. Die Schulen behelfen sich zuweilen mit pragmatischen Lösungen, indem sie beispielsweise bei zu großer Nachfrage ein Losverfahren anwenden. Einige Schulen richten in der Jahrgangsstufe 5 zwei bilinguale Klassen ein, führen aber in der Klasse 7, zum Zeitpunkt des Einsatzes des Sachfaches, nur einen Zug mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern weiter. Andere bieten (auf freiwilliger

Basis und nur als zusätzlichen Hinweis) vor Einstieg in die Klasse 5 einen allgemeinen Sprachtest an. Dieses Verfahren soll helfen, bei Eltern vor der Entscheidung für eine andere Sprache als Englisch mögliche Ängste abzubauen oder zu mindern.

Wenn man diese Probleme bedenkt, die sich beim bilingualen Bildungsgang zeigen, dann scheint der Vorteil der Organisationsstruktur des bilingualen Unterrichts auf der Hand zu liegen. Am Schuljahrsende der Jahrgangsstufe 6 (oder später) werden nur Schülerinnen und Schüler angesprochen, die bereits bewiesen haben, dass sie sich sprachlich zusätzlich engagieren möchten und dies auch können.

Als Nachteil ist jedoch zu sehen, dass dabei in der Regel nur von der Fremdsprache Englisch als Pflichtfremdsprache für die große Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in Deutschland ausgegangen werden kann. Um diesen Nachteil auszugleichen, machen einige Realschulen, die eine andere Sprache als Englisch für den bilingualen Unterricht anbieten möchten - z. B. Französisch oder Niederländisch -, das Angebot, neben Englisch als erster Pflichtfremdsprache in Jahrgangsstufe 5 eine weitere Sprache zu lernen, die dann in Jahrgangsstufe 7 Sprache des bilingualen Zuges wird. Dieses Angebot besteht auch für Kinder mit den Herkunftssprachen Italienisch oder (Neu-)Griechisch.

Der Vorteil der kürzeren bilingualen Einheiten, die das österreichische Modell "Englisch als Arbeitssprache" vorsieht, liegt in der Flexibilität dieser Angebote. Sie bieten Schulen, die sich nicht für einen bilingualen Zug entscheiden möchten, vielleicht auch nicht über die notwendige Personalausstattung verfügen, die Möglichkeit zu ersten Versuchen mit dem Sachfachunterricht in der Fremdsprache. Die Schülerinnen und Schüler können in kurzen Phasen Erfahrungen im Arbeiten in der Fremdsprache machen und auch ihre sprachlichen Fertigkeiten zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht schulen, ohne sich für den folgenreicheren bilingualen Zug oder den bilingualen Unterricht in seiner Langform zu entscheiden. Heindler und Abuja bestätigen, dass dieses Modell den Lehrkräften erlaube, "sich der neuen Unterrichtssituation in kleinen Schritten zu nähern (Variante 1 und 3) [...]. Wichtig war auch, von Anfang an Hauptschulen in diesen Unterricht einzubeziehen" (Heindler und Abuja, 1996, S. 19).

-8-

Als Problemfall ist auch bei den kürzeren Modellen die Diversifizierung der Fremdsprachen zu sehen. Zwar schließt das österreichische Modell weitere Fremdsprachen neben Englisch nicht aus, doch stellen Heindler und Abuja fest:

"Grundsätzlich ist diese Form des Einsatzes einer Fremdsprache nicht auf Englisch beschränkt, jedoch bietet sich Englisch in seiner Eigenschaft als *lingua franca* und als im heimischen Schulsystem weitest verbreitete Sprache besonders an" (1996, S. 17).

Allerdings fügen sie hinzu:

"Gerade in jüngster Zeit zeigen sich jedoch auch Lehrerinnen und Lehrer für Französisch oder Italienisch interessiert, die Fremdsprache phasenweise als Arbeitssprache im Fachunterricht zu verwenden" (1996, S. 18).

Schwierig ist es angesichts der geringen Verbindlichkeit dieser Angebote ein angemessenes Materialangebot und eine spezifische Lehrerfortbildung für die einzelnen Sachfächer vorzuhalten. Hinzu kommt für die Länder in der Bundesrepublik Deutschland die Schwierigkeit, dass keine gemeinsamen Lehrpläne vorliegen. Es müsste überprüft werden, ob es übereinstimmende Themen gibt, die sich gut für die Vermittlung in einer Fremdsprache eignen, um hierfür Materialien zusammenzustellen und methodische Hinweise zu erarbeiten. Hier wartet auf die Lehrerfortbildung ein weites Feld, das es zu bearbeiten gilt.

7. Bilinguales Lehren und Lernen angesichts neuer Herausforderungen

Der bilinguale Unterricht, wie er bisher in Deutschland durchgeführt wird, hat sich bewährt. Die bilingualen Züge und der bilinguale Unterricht in seiner Langform leisten einen wichtigen Beitrag zur Qualität des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und sollen entsprechend gepflegt, gefördert und weiterentwickelt werden. Mit Modulen "Fremdsprache als Arbeitssprache" sind erste Erfahrungen gesammelt, weitere werden folgen.

Es gibt aber auch neue Herausforderungen für das Sprachenlernen, auf die von vielen Seiten hingewiesen wird: aus dem wirtschaftlichen Raum, aus dem politischen Raum und namentlich aus europäischen Gremien. Die Ständige Konferenz der Kultusminister formuliert in ihrem Grundkonzept zu einem auf Europa hin orientierten Sprachenlernen, worin sie die Herausforderungen sieht (Sekretariat, 1994). Das bilinguale Lehren und Lernen spielt bei ihren Überlegungen eine besondere Rolle.

Jeder Bürger Europas soll seine Rechte und Pflichten, jede Bürgerin die ihren in Europa wahrnehmen können. Dies setzt sprachliche und interkulturelle Kompetenzen voraus. Ziel der europäischen Gremien ist es, dass jeder Bürger und jede Bürgerin über ausbaufähige Kenntnisse in zwei Sprachen - über ihre Muttersprache hinaus - verfügt.

Sprachenlernen soll nicht mehr als Angelegenheit von wenigen gelten, sondern soll für alle Jugendlichen eine anzustrebende Schlüsselkompetenz darstellen. Entsprechend sind Motivationen zum Sprachenlernen zu fördern und auch die Ziele, Inhalte, Lehr- und Lernverfahren sowie Überprüfungs- und Zertifizierungsformen zu überprüfen. Sprachenlernen muss in allen Lebens-, Studien- und Berufssituationen möglich sein und zugänglich gemacht werden. Dies erfordert, dass Sprachen schon in der Schule anwendungsbezogen zu unterrichten sind, aber auch, dass das Lernen von Sprachen ein Lernen des Sprachenlernens ist.

Nicht jeder muss alle seine Sprachen gleich gut können, und es sollte im Grundsatz auch nicht jeder die gleiche Sprache wie alle anderen beherrschen. Vielmehr sind individuelle Sprachprofile möglich und für eine Gesellschaft auch wünschenswert. Herkunftssprachen sind in das Konzept der Diversifizierung und der Mehrsprachigkeit einzubeziehen, und auch weniger verbreitete Sprachen verdienen eine Chance.

Den heute gestellten Aufgaben werden die bilingualen Züge in besonderer Weise gerecht. Sie vermitteln vertiefte sprachliche Kenntnisse und interkulturelle Erfahrungen und sie erlauben

es, Erfahrungen mit der Arbeit in Fremdsprachen zu gewinnen. Damit schaffen sie eine gute Voraussetzung für Mobilität in Studium und Beruf und bauen Ängste gegen das Lernen fremder Sprachen ab. Die zunehmende Bereitschaft, sich dem Wettbewerb zu stellen und dies z. B. durch den Erwerb internationaler Zertifikate unter Beweis zu stellen, zeigt, dass diese Schüler und Schülerinnen auf dem richtigen Weg in ein mehrsprachiges Europa sind. In dieser Hinsicht ist der Beobachtung in dem der Ständigen Konferenz der Kultusminister vorgelegten Gutachten zum Fremdsprachenunterricht zuzustimmen, welches die Leistung der bilingualen Züge so zusammenfasst:

"Wegen ihres nachvollziehbar hohen Ertrages und Zugewinns im Sinne des europäischen Mehrwerts verdienen bilinguale Bildungsgänge eine entsprechende organisatorische und personelle Unterstützung. Vorrangig erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt, das didaktische und methodische Konzept einer interkulturellen Bildung und Erziehung weiterzuentwickeln, die Stabilisierung der Organisationsgrundlagen auch durch länderübergreifende Angleichung zu fördern und die Ausweitung des Angebotes im Wege seiner Generalisierung anzustreben" (Sekretariat, 1994, S. 67).

Dennoch wird auch bei diesem Unterricht noch nicht allen Herausforderungen des neuen Europas entsprochen. So ist das Prinzip der Diversifizierung der Sprachen nur in Ansätzen verwirklicht. Im Grundsatz ist Mehrsprachigkeit im bilingualen Zug nicht notwendig angelegt, wenngleich vielfach die Schülerinnen und Schüler als Folge guter Erfahrungen mit dem Sprachenlernen im bilingualen Zug auch Interesse für weitere Sprachen entwickeln. Dieser anspruchsvolle Unterricht ist bisher nicht für alle Schülerinnen und Schüler attraktiv und in seinem vergleichsweise hohen Anspruch auch nicht unbedingt für alle Lerngruppen zugänglich.

In dieser Hinsicht können bescheidenere Modelle bilingualen Lernens dazu beitragen, dass auch bisher nicht beteiligte Schulformen an den positiven Ergebnissen des bilingualen Lernens Anteil haben und Gelegenheiten zur Anwendung der Sprachen in anderen fachlichen Zusammenhängen erhalten. Bescheidenere Modelle können auch insofern für andere Sprachen als Englisch eine Stütze darstellen, als die für ihren Unterricht zur Verfügung stehende knappe Lernzeit durch Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten im bilingualen Sachfach ergänzt wird. In diesem Sinne können Module "Fremdsprache als Arbeitssprache" auch zur Mehrsprachigkeit beitragen.

Mit bilingualen Modulen können darüber hinaus Erfahrungen mit zweisprachigem Unterricht in Fächern gemacht werden, die bisher seltener Gegenstand des bilingualen Unterrichts sind. Dies gilt für phasenweise fremdsprachig geführten Unterricht in mathematisch-naturwissenschaftlichen, aber auch in musischen sowie in berufsbezogenen Fächern wie Wirtschaftslehre, Rechtskunde und Arbeitslehre. Die Ausweitung des Arbeitens mit bilingualen Modulen auf mehrere Fächer könnte im Grundsatz schließlich zu einem (vorübergehenden) Aussetzen des Fremdsprachenunterrichts zugunsten einer (vorübergehenden) Verstärkung des Unterrichts in anderen Sprachen führen.

Eine genauere Erprobung verdiente auch der Hinweis von Heindler und Abuja (1996, S. 19), dass nicht ein ganzes Fach, sondern fächerübergreifende Fertigkeiten in verschiedenen Fächern in der Fremdsprache zur Disposition stehen. Als solche Fertigkeiten nennen die Autoren beispielsweise Beobachtungen versprachlichen, Experimente beschreiben, Vergleiche und Bewertungen anstellen (Heindler und Abuja, 1996, S. 19). Weitere Fertigkeiten sind denkbar, wie Stellung nehmen zu einem Sachverhalt, ein Resümee in der Fremdsprache oder eine deutschsprachige Zusammenfassung fremdsprachiger Texte erstellen und vortragen, einen Diskussionsbeitrag in der Fremdsprache leisten, ein fremdsprachiges Protokoll oder einen Bericht verfassen, eine Folie in der Fremdsprache entwickeln und präsentieren o. ä. Aus solchen kleinen, bilingualen Einheiten ließe sich ein Programm "Sprachenlernen für Europa" für alle Schüler und möglichst in mehreren Sprachen entwickeln. Die beim bilingualen Lehren und Lernen angelegte fächerübergreifende Zusammenarbeit von Sachfächern und Sprachunterricht könnte auch bei dieser Variante zur Anwendung kommen.

8. Zusammenfassung

Das bilinguale Lehren und Lernen hat sich bewährt. Es hält auch den Herausforderungen an das Sprachenlernen für das neue Europa Stand. Die bisher erprobten Modelle sind daher zu bewahren, zu pflegen und auszubauen. Dennoch sollten neue Entwicklungen aufgegriffen werden. Allerdings muss man sich bewusst sein, dass die unterschiedlichen Modelle nicht das Gleiche bedeuten und nicht für die gleichen Ziele stehen. Daher müsste man terminologisch differenzieren und auch bei Zertifizierungen unterscheiden.

Module "Fremdsprache als Arbeitssprache" bieten Gelegenheit zum anwendungsbezogenen Sprachenlernen und erlauben eine weitere Nutzung der schulischen Lernzeit als Sprachlernzeit. Sie werden flexibel eingesetzt und nicht auf längere Dauer geplant. Ihre Themen sind daher in dieser begrenzten Intention auszuwählen. Die bilingualen Züge und der bilinguale Unterricht in seiner Langform zielen zusätzlich zu der verstärkten und erweiterten sprachlichen Förderung auf interkulturelle Erfahrung und auf doppelte inhaltliche Perspektivierung bei einer vertieften und kontinuierlichen Auseinandersetzung mit einem Fach, einschließlich der Erkenntnis unterschiedlicher fachmethodischer Vorgehensweisen im eigenen Land und im Zielsprachenland. Dass der geschlossene bilinguale Bildungsgang eine intensivere Auseinandersetzung mit Sprachen und Kulturen (Ausgangssprache und Zielsprache, Ausgangskultur und Zielkultur) fordert als der flexiblere bilinguale Unterricht, und auch ermöglicht, sollte nicht vergessen werden. Alle drei Formen bilingualen Lehrens und Lernens leisten ihren je eigenen Beitrag im Gesamt der Zielsetzung des Lernens für ein mehrsprachiges Europa.

Literaturverzeichnis

Abuja, Gunther & Heindler, Dagmar. (Hrsg.). (1993). *Englisch als Arbeitssprache. Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen (= Berichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Reihe III, hrsg. vom Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Abteilung III)*. Graz.

CDI-Brief des Vereins zur Förderung der deutsch-französischen Zusammenarbeit. Periodisch. Zu erhalten über SIL Haus Boppard, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, Service Culturel de l'Ambassade de France à Berlin, Französische Institute Düsseldorf und Mainz.

Christ, Ingeborg. (1996). Bilinguales Lehren und Lernen in Deutschland. In Fruhauf et al. (Hrsg.). (S. 85-106). Alkmaar (NL): Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Hallet, Wolfgang. (1998). The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45, 115-125.

Fruhauf, Gianna, Coyle, Do & Christ, Ingeborg. (Hrsg.). (1996). *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern*. Alkmaar (NL): Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Heindler, Dagmar & Abuja, Gunther. (1996). Formen zweisprachigen Lernens in Österreich. In Fruhauf et al. (Hrsg.). (S. 13-30). Alkmaar (NL): Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1996). *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1997a). *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Dokumentation der Schulen mit bilinguaem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.). (1997b). *Bilinguales Lernen - Englisch*. 5 Bände. Soest: LSW.

Mäsch, Nando. (1993a). Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 9, 4-8.

Mäsch, Nando. (1993b). The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective. In Baetens Beardsmore, Hugo. (ed.). (1993). *European Models of Bilingual Education* (S. 155-172). Clevedon: Multilingual Matters.

Mäsch, Nando. (1995a). "Le modèle allemand". *Revue Internationale d'Education. Dossiers d'enseignement bilingue* 7. Sèvres: CIEP, 45-58.

Mäsch, Nando. (1995 b). Bilingualer Bildungsgang. In Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl., S. 338-342). Tübingen: Francke.

Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: MSWWF.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (1994). *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (1995). *Sammlung der Beschlüsse der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, berufliche Bildung und Hochschule auf der Grundlage des deutsch-französischen Vertrags.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (1997). *Deutsch-Französische Zusammenarbeit im allgemeinbildenden Schulwesen.- Gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil - bilinguale Züge in Deutschland, sections européennes in Frankreich.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (1999). *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4. 1. 1999.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.

Copyright © 1999 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Christ, Ingeborg. (1999). Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge - Bilingualer Unterricht - Module "Fremdsprachen als Arbeitssprachen". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(2), 12 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/christi2.htm.

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]