



Bilingualer Geographieunterricht – Überlegungen zum sprachlichen, fachlichen und interkulturell- kommunikativen Kompetenzerwerb

**Bilingual Teaching in German Geography Classrooms. Reflections on the
Development of Linguistic, Scientific, and Intercultural Competencies**

Michael Müller ✉, **Gregor C. Falk**

Zitieren dieses Artikels:

Müller, M., & Falk, G. C. (2014). Bilingualer Geographieunterricht – Überlegungen zum sprachlichen, fachlichen und interkulturell-kommunikativen Kompetenzerwerb. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(2), S. 115-130. doi 10.18452/23980

Quote this article:

Müller, M., & Falk, G. C. (2014). Bilingualer Geographieunterricht – Überlegungen zum sprachlichen, fachlichen und interkulturell-kommunikativen Kompetenzerwerb. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(2), pp. 115-130. doi 10.18452/23980

Bilingualer Geographieunterricht – Überlegungen zum sprachlichen, fachlichen und interkulturell-kommunikativen Kompetenzerwerb

Michael Müller, Gregor C. Falk

Zusammenfassung:

„Obwohl in Deutschland seit über 40 Jahren bilingualer Unterricht erteilt wird, sind die empirischen Untersuchungen zu seiner Lernwirksamkeit zumeist jüngerer Datums. Der vorliegende Artikel stellt die aus Sicht der Verfasser wichtigsten Untersuchungen vor und diskutiert sie kritisch. Während die Ergebnisse hinsichtlich des Fremdsprachen-Kompetenzzuwachses durch bilingualen Unterricht als weitgehend gesichert gelten, liegen zum fachlich-geographischen Kompetenzzuwachs nach wie vor keine eindeutigen Erkenntnisse vor. Unterschiedlich fällt auch die Beantwortung der Frage aus, ob der bilinguale Geographieunterricht ein besonderes Potential für den Erwerb interkultureller Kompetenzen bietet. Neben der kritischen Analyse empirischer Untersuchungen skizzieren wir in diesem Beitrag ein Kompetenzmodell für den bilingualen Geographieunterricht, das den Belangen der Geographie stärker Rechnung tragen soll. Trotz der vielen offenen Fragen plädieren wir für ein starkes Engagement unseres Faches in der Diskussion zum bilingualen Unterricht, denn aus ureigenem Interesse der Geographie sprechen eine Reihe von Gründen für eine besondere Berücksichtigung dieser Unterrichtsform. Vermittlung von zeitgemäßer raumbezogener Handlungskompetenz erfordert heute einen multiperspektivischen Zugang auch mittels fremdsprachiger Quellen und Personen.“

Schlüsselwörter: Geographie, Geographieunterricht, Bilingualer Unterricht, Kompetenzmodell, kritische Analyse empirischer Untersuchungen, Sprachkompetenzen, fachliche Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen

Summary: Bilingual Teaching in German Geography Classrooms. Reflections on the Development of Linguistic, Scientific and Intercultural Competences

Bilingual teaching in Germany refers to an immersion-like teaching approach in usually two or three non-linguistic subjects like Geography. In the meantime it looks back on a tradition of several decades. Yet it has only been in recent years that empirical research actually started to address the basic questions: What are the costs and what are the benefits of this approach? The article provides an overview and a critical discussion of the relevant empirical research. While the benefits for the learners' language competences are well proven, those for the Geography competences are still unclear. If Geography is to remain the predominant bilingually taught content subject, this needs to be clarified. It has also not yet been possible to decide whether bilingual teaching has a special potential to foster intercultural competences. We argue that existing studies have not sufficiently dealt with this question. Along with these reflections on learners' competences, we as Geographers also have to take the growing internationalization of our profession and the increasing importance of cross-border communication into consideration. By supporting bilingual teaching we provide a basis for an international geographical understanding in both education and society, and we also broaden future young academics' perspectives.

Keywords: bilingual teaching and learning, critical discussion of research studies, development of language and subject-related competences, competence model

Autoren: Michael Müller, Pädagogische Hochschule Freiburg, mueller@ph-freiburg.de; Prof. Dr. Gregor C. Falk, Pädagogische Hochschule Freiburg, gregor.falk@ph-freiburg.de

Einleitung

Empirische Forschungsprojekte stellten in den vergangenen Jahren spannende Ergebnisse zum bilingualen Unterricht allgemein und speziell auch zur Geographie vor. Im vorliegenden Artikel möchten wir die Untersuchungen zum bilingualen Geographieunterricht kritisch diskutieren. Die beiden zentralen Studien von a) GOLAY (2005) und b) PASSON (2007) und VOLLMER (2006, 2007, 2012) kommen zu dem Ergebnis, dass im bilingualen Geographieunterricht die gleichen geographischen Kompetenzen vermittelt werden wie im deutschsprachigen. Aus unserer Sicht weisen die beiden Studien allerdings Spezifika auf, die die Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse stark einschränken. Die Geographiedidaktik rezipiert die Untersuchungsergebnisse jedoch bislang weitgehend kritiklos (MEYER, 2009, 8; SIEGMUND & VIEHRIG, 2012, 57) und läuft damit Gefahr, weitreichenden didaktisch-methodischen Folgerungen gegenüber zu stehen. Wir stellen in diesem Beitrag keine eigenen empirischen Untersuchungen vor, sondern versuchen, die zentralen empirischen Befunde zur Entwicklung geographischer Kompetenzen im bilingualen Unterricht aus geographiedidaktischer Perspektive kritisch zu analysieren. Zur Orientierung stellen wir dieser Diskussion eine Darstellung der allgemeinen Situation des bilingualen Geographieunterrichts im Zuge der Präzisierung der Kompetenzbereiche nach Erscheinen der Bildungsstandards der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG, 2012) voran. Ferner skizzieren wir das *5-Cs-Concept* (s. Kasten 1, S. 123), welches die geographischen Kompetenzen und Inhalte ins Zentrum des bilingualen Lehrens und Lernens rückt.

1 Bilingualer Unterricht ist in erster Linie Sachfachunterricht

Für den bilingualen Geographieunterricht

gilt die Prämisse, dass es grundsätzlich zum Unterrichten des Faches einer geographiespezifischen Didaktik und Methodik bedarf. Bilingualer Unterricht weitet das Kompetenzspektrum der Geographie im Wesentlichen im Kompetenzbereich Kommunikation aus (DGfG, 2012, 21-23). Der insbesondere für die Fremdsprachen explizit ausgewiesene Kompetenzbereich des interkulturellen Lernens wird ebenfalls häufig als Begründung für den bilingualen Unterricht herangezogen (KIRCHBERG, 1997, 130-131; MÜLLER, 2000, 42). Dieser Kompetenzbereich findet sich auch in der Geographiedidaktik in fast allen Gegenstandsbereichen wieder. So sind z.B. im Kompetenzbereich Handlung einzelne interkulturelle Kompetenzen verankert (DGfG, 2012, 25-28). Wir möchten aber unterstreichen, dass dennoch die geographischen Inhalte im Zentrum des bilingualen Unterrichts stehen. Diesen Aspekt der stärkeren Betonung fachwissenschaftlicher Kompetenzbereiche greift auch das hier vorgestellte *5-Cs-Concept* (s. Kasten 1, S. 123) auf und stellt neben spezifischen Methoden insbesondere die geographischen Inhalte in den Mittelpunkt.

Auch HALLET (1998) rückt in seinem Modell des *Bilingual Triangle* inhaltliche Zielfelder ins Zentrum. Er stellt ein Modell vor, „bei dem die Ziele und Inhalte des Sachfachs und nicht primär der Fremdsprachenerwerb am Anfang aller Überlegungen stehen“ (HALLET, 1998, 115). Die im *Bilingual Triangle* beschriebenen inhaltlichen Zielfelder (z.B. Zielfeld 1: Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur und Gesellschaft [HALLET, 1998, 119]) decken, wie zu erwarten ist, nicht die Bandbreite geographischer Kompetenzen ab, wie sie von der DGfG ab 2006 formuliert werden (DGfG, 2012, 9), doch das Modell ist ursprünglich eindeutig sachfachdidaktisch ausgerichtet. Bei seiner Überarbeitung, die sicherlich auch dem 1998 verwendeten ver-

alteten Kulturbegriff geschuldet war, entwickelt HALLET die inhaltlichen Zielfelder zu Diskurssphären weiter (z.B. Diskurssphäre 1: Lebensweltliche und schulsprachliche Diskurse [HALLET, 2013a, 206]). Damit geht eine stärkere fremdsprachendidaktische Ausrichtung des Modells einher, womit die Orientierung an sachfachlichen Inhalten in den Hintergrund tritt. Im Handbuch Bilingualer Unterricht schreibt HALLET (2013b, 181), dass „es im Bilingualen Sachfachunterricht um den Aufbau eines fremdsprachigen fachlichen Weltverstehens und die Möglichkeit der Teilhabe an fremdsprachigen fachspezifischen, wissenschaftsbasierten Diskursen geht“. Das ist auch aus unserer Perspektive unstrittig. Das *5-Cs-Concept* erweitert jedoch diese Perspektive, indem der Erwerb geographischer Kompetenzen im Zentrum steht, während der Erwerb kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache eher ein positiver Begleitfekt ist. Somit steht der fachwissenschaftliche Kompetenzerwerb im Fokus und ordnet sich nicht dem (fremd-)sprachlichen Kompetenzerwerb unter.

2 Entwicklung und *Status quo*

Seit der Einrichtung des ersten bilingualen Zuges in Singen am Hohentwiel im Jahre 1969 und insbesondere seit den 1990er Jahren erfreut sich das Unterrichten eines oder mehrerer Sachfächer in einer Fremdsprache enormer Popularität, die nicht zuletzt durch die zunehmende Internationalisierung der Arbeitswelt im Globalisierungskontext weiter forciert wird. Für das Jahr 2006 nennt die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Anzahl von bundesweit 776 allgemeinbildenden öffentlichen Schulen, die bilingual unterrichten. Das entspricht bei steigender Tendenz einem prozentualen Anteil von ca. 2,5% (HOFFMANN & MEYER, 2009, 4). Aufgrund der unterschiedlichen Implemen-

tationsmodelle, die von bilingualen Zügen über epochalen Unterricht bis hin zu einzelnen kürzeren Lehr- und Lernmodulen reichen, sind die Zahlen zur Darstellung der tatsächlichen bilingualen Durchdringung allerdings nur sehr bedingt aussagefähig. Grundsätzlich ist es in den meisten Bundesländern ein bildungspolitisches Ziel, den bilingualen Unterricht weiter auszubauen. So erklärt beispielsweise das baden-württembergische Kultusministerium, dass „im Schuljahr 2010/2011 in jedem Staatlichen Schulamt eine Realschule mit bilingualem Zug genehmigt [wurde]. In den Folgejahren können bilinguale Züge an bis zu 20 Prozent der Realschulen im Land genehmigt werden“ (KULTUSPORTAL BADEN-WÜRTTEMBERG). Nach wie vor dominieren Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe die bilingualen Angebote in Deutschland und auch hier werden die Kapazitäten, insbesondere mit der Zielsprache Englisch, bundesweit deutlich ausgebaut.

3 Implementierung

In der Praxis erweist sich das Unterrichten in der Fremdsprache aufgrund der sprachlichen Defizite im Vergleich zum Unterricht auf Deutsch als deutlich zeitintensiver. Oft dominieren hierbei eher kleinschrittige Phasen und Aufgabenstellungen. Ferner verlaufen die Lernprozesse häufig erheblich dialogischer, respektive lehrerzentrierter (MEYER, 2003b, 48; MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, 2006, 10). Auch in Bezug auf die avisierten Anforderungsbereiche (DGFG, 2012, 31) dokumentieren eigene Erfahrungen sowie Beobachtungen vieler Kollegen, dass häufiger als im muttersprachlichen Unterricht im Anforderungsbereich I (Reproduktion) gearbeitet wird. So schreibt beispielsweise GRÖNE (1997, 47, zit. nach MEYER, 2003b, 48-49): „Das schülerzentrier-

te Erarbeiten eines Themas oder offenere Arbeitsformen scheitern überwiegend an fehlender Sprachkompetenz. Ich habe methodische Zugeständnisse für meinen bilingualen Fachunterricht als unvermeidlich akzeptiert: relativ kleinschrittiges Vorgehen, hoher Anteil an Lehrertätigkeit, d.h. viele Vorgaben und Hilfen und starke Führung».

Demgegenüber steht der Anspruch, dass „die Bildungsstandards [...] für den deutschsprachig und den fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht in gleicher Weise [gelten]. [...] Die Lernprozesse finden im bilingualen Unterricht in der Regel in der Fremdsprache statt, doch müssen auch hier die höheren Lernziel- und Anforderungsebenen des Sachfachs erreicht werden; dies kann einen Rückgriff auf die deutsche Sprache erforderlich machen“ (KULTUSPORTAL BADEN-WÜRTTEMBERG). Weitgehend unstrittig sollte die daraus resultierende Notwendigkeit sein, die Stundenkontingente des bilingual unterrichteten Faches in angemessener Weise zu erhöhen. Die Implementierungsmodelle erfüllen allerdings in der schulischen Praxis aus der Sicht der Sachfächer kaum die oben formulierten Erfordernisse. Wenig diskutierbar ist letztendlich die Frage, ob fachliche Inhalte zugunsten des Sprachlernens vernachlässigt werden. Dies wäre aus geographischer Sicht ein inakzeptabler Kompromiss.

4 Verzögerte Theoriebildung im bilingualen Unterricht

Wenn eine Unterrichtsform wie der bilinguale Unterricht schon seit Jahrzehnten erprobt ist, wäre zu erwarten, dass grundlegende Fragen, wie beispielsweise die zur Effektivität der Unterrichtsform, geklärt sind. Die jedoch immer noch bestehenden Lücken in der Theoriebildung können auf zumindest zwei Ursachen zurückgeführt werden.

Zum einen ist bilingualer Unterricht eine der wenigen echten *grass-roots*-Entwicklungen in der deutschen Bildungslandschaft (BREIDBACH, 2007, 35). Lehrkräfte erteilen bereits viele Jahre bilingualen Unterricht, bevor 1996 die Universität Wuppertal den ersten Zusatzstudiengang einrichtete und die Fachdidaktiken – dann auch an anderen Hochschulen (z.B. in Trier Geographie-Englisch 2000/2001) – die Theoriebildung vorantrieben (HELBIG & RAABE, 2000, 129; HOFFMANN, 2003, 66).

Der zweite Grund ist, dass die Diskussion zur Theoriebildung des bilingualen Unterrichts auch durch die unterschiedlichen Interessen und Ziele geprägt ist, die Fremdsprachen- und Sachfachdidaktiken mit ihm verbinden. Zwar spielen Sprachlichkeit und Fachlichkeit in den Kompetenzstrukturmodellen beider Fachdidaktikgruppen eine Rolle, doch – wie zu erwarten – in unterschiedlicher Gewichtung. Der Fremdsprachendidaktiker Vollmer (2000, 154-155) fordert mehr sprachliche Arbeit im bilingualen Sachfachunterricht.

Die Geographiedidaktiker haben andere Sorgen und Forderungen: LENZ (2002, 2) stimmt es nachdenklich, dass sachfachliche Kompetenzdefizite nicht auszuschließen sind. HOFFMANN (2004, 211) fordert, dass „Fragen der Vergleichbarkeit von ‚bilingualem‘ und ‚traditionellem‘ Fachunterricht [...] sehr sorgfältig behandelt werden“. MEYERS Befund (2004b, 189), dass „die Bedeutung des Lernens der Sachfachinhalte im [bilingualen] Geographieunterricht der Mittelstufe aus Sicht der Schüler/innen und Absolvent/innen zunächst in den Hintergrund tritt“, lässt Zweifel an der Umsetzung geographischer Lernziele aufkommen. VAN HALS Untersuchungsergebnis (2007, 114), dass „die kognitiven Anforderungen durch die Fremdsprache auch auf fortgeschrittenem Niveau so hoch sind, dass eine unbewusste bzw. spontane Artikulation der Schüler zumeist nicht möglich ist“, gibt

weiteren Anlass zur Achtsamkeit und deckt sich mit dem vom Geschichtsdidaktiker HASBERG (2004, 232) befürchteten Defizit an „elaborierte[r] Sprachfähigkeit“, welches die Bearbeitung von Aufgaben höherer Anforderungsbereiche behindere.

Wenn sich bilingualer Unterricht in Deutschland auch weiterhin zunehmend ausbreitet bzw. ausbreiten soll, stellt sich also die Frage, ob er sowohl aus fremdsprachendidaktischer, als auch aus geographiedidaktischer Perspektive legitimiert werden kann oder ob über eine Ausweitung dieser Unterrichtsform bildungstheoretisch – also aus übergeordneter Perspektive – entschieden wird und der Geographieunterricht eine Dienstleistungsfunktion übernimmt (KIRCHBERG, 1997, 130; BREIDBACH, 2000, 183; LENZ, 2002, 5; ZYDATISS, 2002, 35; HASBERG, 2009, 62; HOFFMANN, 2013, 339).

5 Fremdsprachenkompetenzen im bilingualen Unterricht

Der Nutzen des bilingualen Unterrichts für die Fremdsprachenkompetenzen der Lerner ist spätestens seit der DESI-Studie (DESI, 2006) zweifelsfrei belegt (Zusammenfassung zu weiteren Studien: s. HEINE, 2013, 216-220). Bei DESI sind die bilingualen Lerner (N = 958) den auf Deutsch unterrichteten in vier von sechs Kompetenzbereichen um ein volles Kompetenzniveau überlegen; das sind in der 9. Klasse ca. zwei Schuljahre. Die höchsten Kompetenzunterschiede zeigten sich im Bereich Hörverstehen. Kaum eine andere Maßnahme ist damit für den Fremdspracherwerb erwiesenermaßen so erfolgreich wie bilingualer Unterricht.

Die DESI-Studie zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Variable Zusammensetzung der Schülerschaft durch die Zusammenstellung einer passenden Vergleichsgruppe aus den DESI-Daten kontrolliert.

Sie kann nachweisen, dass der besondere Fremdsprachen-Kompetenzzuwachs auch dann noch vorhanden ist, wenn die bilingualen Lerner mit gleichstarken monolingualen Lernern verglichen werden. Er ist somit kein Effekt der Auswahl besonders begabter und motivierter Schülerinnen und Schüler für bilinguale Züge. In der DESI-Studie wurde jedoch nicht erhoben, um wie viele Unterrichtsstunden der Sachfachunterricht aufgestockt wurde. Der Bericht verweist lediglich darauf, dass „nach einem weit verbreiteten Modell [...] der Einstieg in das Sachfach durch eine weitere zusätzliche Unterrichtsstunde in der siebten bzw. der achten Klasse erleichtert [wird]“ (DESI, 2006, 58). Ferner wird in der Studie die Auswahl der Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht nicht kontrolliert. Diese gelten bislang als besonders engagiert und innovativ, da sie bilingualen Unterricht in der Regel freiwillig anbieten (BREIDBACH, 2007, 29). Die beiden letztgenannten Variablen (zusätzliche Unterrichtszeit und engagierte Lehrkräfte) haben jedoch Einfluss auf den Kompetenzerwerb in der Fremdsprache sowie im Sachfach. So sind die DESI-Ergebnisse nüchtern betrachtet keine Überraschung. Es ist nicht weiter verwunderlich, dass bilingualen Lerner, die bis zur 9. Klasse von besonders engagierten Lehrkräften zusätzlich etwa 10-12 Wochenstunden in der Fremdsprache unterrichtet wurden (sprachlicher Vorkurs für den bilingualen Unterricht, bilingualer Unterricht z.B. in Geographie und Geschichte, Zusatzstunden in den Sachfächern), besonders hohe Fremdsprachenkompetenzen aufweisen.

Trotz großer Übereinstimmungen vieler Studien hinsichtlich des Zugewinns von Fremdsprachenkompetenzen durch bilingualen Unterricht ist immer noch weitgehend unklar, wodurch genau dieser Kompetenzvorsprung erreicht wird. Besondere Spracherwerbseffekte aufgrund der Verwendung der Fremdsprache im Sachfachunter-

richt sind empirisch bisher nicht belegt. Die Gültigkeit der einfachen Formel, dass viel Sprachkontaktzeit hohe Sprachkompetenz bewirke, ist nicht auszuschließen (HEINE, 2013, 217) und die fast 20 Jahre alte Frage zum Fremdsprachenlernen im bilingualen Unterricht „Mehr oder anders?“ (SCHMID-SCHÖNBEIN, GOETZ & HOFFKNECHT, 1994, 6) bleibt weiter unbeantwortet. In jedem Fall kommt dem bilingualen Unterricht eine Schlüsselposition bei der Förderung von Fremdsprachenkompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu, da der Fremdsprachenunterricht an sich auch nicht beliebig ausgeweitet werden kann. Selbst wenn die Mittel dafür vorhanden wären, müsste man sich früher oder später der Inhalte der Sachfächer bedienen, denn Fremdsprachenunterricht bedarf bedeutsamer Kommunikationsanlässe.

6 Geographiekompetenzen im bilingualen Unterricht

Die Klärung der Fragen, was der bilinguale Unterricht für die Geographiekompetenzen leistet und ob bilingualer Unterricht Sachfachkompetenzen auch negativ beeinflussen kann, sind zentral, um gegenüber der Geographiedidaktik die Ausweitung der Unterrichtsform zu rechtfertigen bzw. um eine Entscheidungsgrundlage dafür zu haben, wie etwaige Kompetenzmängel auszugleichen sind. Mit der Frage des geographischen Kompetenzerwerbs von bilingual und nicht-bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern im Vergleich haben sich die beiden Studien von a) GOLAY (2005) und b) PASSON (2007) & VOLLMER (2006, 2007, 2012) befasst.

Zwar belegt GOLAY mit seiner in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführten Studie, dass seine drei bilingual-französisch unterrichteten Erdkundeklassen nach gleicher Unterrichtszeit gleiche Leistungen

in deutschsprachigen Klassenarbeiten erbringen wie die auf Deutsch unterrichteten. Doch es stellt sich aufgrund folgender Überlegungen die Frage, ob diese Ergebnisse voll auf den bilingualen Unterricht in Deutschland übertragen werden können:

- a) Als offizielle Landessprache hat Französisch in der Schweiz einen anderen Stellenwert als als Fremdsprache in Deutschland.
- b) Am bilingualen Unterricht der Hauptstudie nahmen die Klassen der höheren Schulart teil (entspricht Gymnasium), am deutschsprachigen Unterricht die Klassen der niedrigeren (entspricht Realschule). GOLAY (2005, 73) erkennt dieses Defizit seiner Studie und versucht, den Einfluss mit einem Intelligenztest (PSB-Horn-Test) zu kontrollieren. Da Leistungen in Klassenarbeiten jedoch von mehr als nur Intelligenz abhängen, kann das Defizit nur in Teilen wettgemacht werden. Aspekte wie z.B. Leistungsbereitschaft, Strukturiertheit beim Lernen und Unterstützung des Elternhauses wirken sich ebenfalls auf die Testergebnisse aus.
- c) Die Testaufgaben gehören überwiegend dem Anforderungsbereich I an, was in einer unbewussten Anpassung an den bilingualen Unterricht begründet liegen kann, um die Lerner mit dem anspruchsvolleren Sprachniveau höherer Kompetenzbereiche nicht zu überfordern (GOLAY, 2005, 115-136).
- d) Es ist davon auszugehen, dass sich die fremdsprachig unterrichteten Lerner zusätzlich mit deutschsprachigem Lehrmaterial vorbereiteten (doppeltes, vertieftes Lernen), da GOLAY (2005, 88) mittels der verwendeten deutschsprachigen Tests u.a. sicherstellen möchte, „dass die bilingual unterrichteten SchülerInnen ein reichhaltiges Vokabular an geographischen Fachtermini zweisprachig beherrschen“.

GOLAY wird auch mit dem grundlegenden Dilemma der Auswahl der Testinhalte bei der Erfassung fachlicher Kompetenzen im bilingualen Unterricht konfrontiert gewesen sein: Nutzt er Inhalte, die in allen Klassen unterrichtet wurden und in den bilingualen Klassen wegen Sprachproblemen intensiver behandelt werden mussten – er empfiehlt eine „kleinschrittige Vorgehensweise“ (GOLAY, 2005, 106) –, dann sind vermutlich die bilingualen Lerner besser. Nutzt er Inhalte, die aus Zeitgründen in den bilingualen Klassen nicht durchgenommen werden konnten und nur in den deutschsprachigen Klassen unterrichtet wurden, dann sind selbstverständlich die monolingualen besser.

Die zweite für die Geographiekompetenzen relevante Studie entstand im Rahmen der von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) geförderten Untersuchungen um VOLLMER, in der Fremdsprachenlernen und Geographiekompetenzerwerb im bilingualen Unterricht erhoben wurden. Die Teilergebnisse zum Geographiekompetenzzuwachs sind in PASSONS Diplomarbeit von 2007 publiziert. Informationen zum zugrundeliegenden Kompetenzstrukturmodell, zur Anlage und Auswertung der Untersuchung sind u.a. in VOLLMER (2007) dargestellt. Eine Auswahl der Ergebnisse stellt VOLLMER (2012) vor und greift dafür auf Daten aus PASSON (2007) zurück.

Die Studie vergleicht die Geographiekompetenzen von 84 bilingual englisch und 90 deutsch unterrichteten Schülerinnen und Schülern aus vier ausgewählten Gymnasien im Raum Osnabrück. Die Lernenden bearbeiteten u.a. einen sehr umfangreichen Fragebogen (persönliche Angaben, Selbsteinschätzungen, Vorlieben), C-Tests in Deutsch und Englisch sowie einen gemeinsam mit Geographen entwickelten Geographiekompetenztest in ihrer jeweiligen Unterrichtssprache. Das Design der

Studie erscheint schlüssig, zum bilingualen Geographiekompetenzerwerb in Deutschland gibt es bislang keine vergleichbar erlaborierte Untersuchung. Ebenso wie GOLAY (2005) zieht VOLLMER (2012, 102) das Fazit, dass die Gleichwertigkeit der Geographiekompetenzen von bilingualen Lernern im Vergleich zu deutschsprachig unterrichteten belegbar sei.

Doch auch zur Studie von VOLLMER (2012) und PASSON (2007) können wichtige Einschränkungen und Widersprüche aufgezeigt werden:

- a) „[I]n die Datenauswertung [gehen] nur sechs der 17 Teilaufgaben des Geografietests [ein], da bei den anderen Teilaufgaben von den Schülern nicht genügend Text produziert wurde, um das Ergebnis sinnvoll beurteilen zu können“ (PASSON, 2007, 72). Als Gründe nennt PASSON (2007, 52) die Aufgabenstellungen und Zeitmangel. Seine Aussagen implizieren, dass die Autoren bei knapp zwei Dritteln der Testaufgaben mehr Textumfang erwartet hatten, um die Aufgabenlösungen der bilingualen mit der deutschsprachig unterrichteten Gruppe vergleichen zu können. Zu den bei PASSON als nicht ausgewertet beschriebenen 11 Teilaufgaben notiert Vollmer zwar, dass sie „vor allem nach holistischen Kriterien und Gesichtspunkten bewertet wurden“ (VOLLMER, 2007, 295), allerdings ohne eine Aussage darüber zu machen, ob hier ebenfalls die geographischen Kompetenzen beider Gruppen im Vergleich erfasst wurden und welche Ergebnisse dies ergab (VOLLMER, 2006, 2007, 2012). Dies ist insbesondere dahingehend widersprüchlich, als dass die verkündete umfassende Analyse von Aufgaben aus allen Anforderungsbereichen (VOLLMER, 2012, 90) nicht erfolgte, denn alle Aufgaben zum Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer) waren von der

unzureichenden Textproduktion betroffen. Lernern scheint die schriftliche Bearbeitung solcher Aufgaben besondere Mühe zu bereiten. In der Untersuchung von VOLLMER und PASSON fehlt somit der Vergleich der geographischen Kompetenzen für den gesamten Anforderungsbereich II (DGfG, 2012, 31-33; PASSON, 2007, 52).

- b) Für die sechs zur Auswertung ausgewählten Teilaufgaben formuliert PASSON (2007, 81) folgendes Ergebnis: „Für die Gruppe der monolingualen Schüler zeigte sich ein höherer Mittelwert in der Variablen ‚Beurteilung Geographiestest‘ [Anm. d. Autoren: Geographiekompetenzen] (M [Mittelwert] = 2.59 [...]), als für die Gruppe der bilingualen Schüler (M = 2.35 [...])“. Dass die auf Deutsch unterrichteten Lerner geringfügig bessere Geographiekompetenzen aufweisen, beschreibt PASSON (2007, 81) als signifikant, aber mit kleiner Effektgröße. Bemerkenswert ist ferner, dass die deutschsprachig unterrichteten Lerner fachlich geringfügig stärker sind, obwohl sie in beiden Sprachen geringere Sprachkompetenz zeigen („Bezüglich der Sprachkompetenz sind die bilingualen Schüler den monolingualen sowohl in Deutsch, als auch in Englisch überlegen“ [PASSON, 2007, 95]). VOLLMER (2012, 85) interpretiert PASSONS Ergebnisse dahingehend, dass „die Bilis zumindest am Ende eines mehrjährigen Bildungsganges durchaus mit den Monos fachlich gleichgezogen haben“. Trotz Berufung auf PASSON formuliert VOLLMER (2012, 88) widersprechend, dass die deutschsprachig unterrichteten Lerner die gleichen Sprachkompetenzen in Deutsch wie die bilingualen Lerner aufwiesen.
- c) Die elementare Frage, wie viel zusätzliche Unterrichtszeit die bilingualen Lerner in Geographie erhielten, wird im 15-seitigen (139 Items umfassen-

den) Schülerfragebogen nicht erhoben und auch zu den in der Studie beteiligten Schulen nicht dargestellt (PASSON, 2007, 29; VOLLMER, 2006, 2007, 2012). Gemäß KMK-Bericht wird im bilingual unterrichteten Sachfach der Wochenunterricht um in der Regel 1-2 Unterrichtsstunden erhöht, um Sachfachdefizite zu kompensieren. In Niedersachsen, wo die Studie erfolgte, werden diese Zusatzstunden für das Sachfach auf Antrag gewährt (KMK, 2006, 18-19). Wenn in der Studie von PASSON und VOLLMER keine Aussage darüber erfolgt, ob die untersuchten bilingualen Klassen diesen Zusatzunterricht zur Förderung der Geographiekompetenzen erhielten oder nicht, dann sind die Aussagen der Studie für die geographiedidaktische Perspektive nur von stark eingeschränktem Wert.

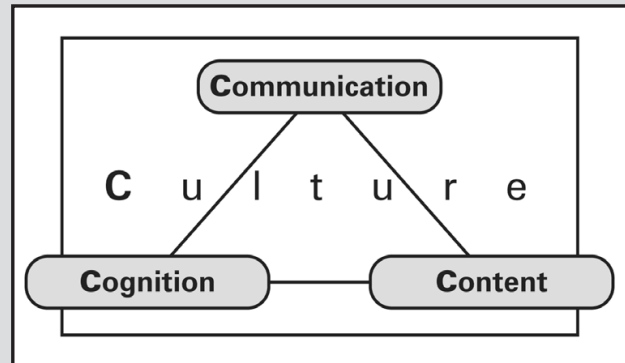
Nach kritischer Diskussion der Studien von GOLAY (2005), PASSON (2007) und VOLLMER (2006, 2007, 2012) liegt der Schluss nahe, dass bislang keine eindeutigen Aussagen über den Erwerb von Geographiekompetenzen durch bilingualen Unterricht gemacht werden können. GOLAYS Studie kann nur sehr eingeschränkt auf den bilingualen Unterricht in Deutschland übertragen werden. VOLLMER und PASSON legen im Prinzip ein überzeugendes Untersuchungsdesign vor, doch es gibt Klärungsbedarf hinsichtlich a) der zur Interpretation ausgewählten Daten (nur sechs von 17 Aufgaben, davon keine zu Anforderungsbereich II), b) der Ergebnisinterpretation durch die beiden Autoren (widersprüchliche Aussagen) und c) der Auswahl der zu erhebenden Daten (Zusatzunterricht wurde nicht erfasst).

Weitere Studien hierzu, insbesondere aus der Geographiedidaktik, wären somit wünschenswert. Konferenzberichte (CASPARI, WERNER & ZYDATISS 2007, 223), informelle Gespräche mit Lehrkräften, eigene langjährige Erfahrung der Autoren mit bi-

Kasten 1

The 5-Cs-Concept

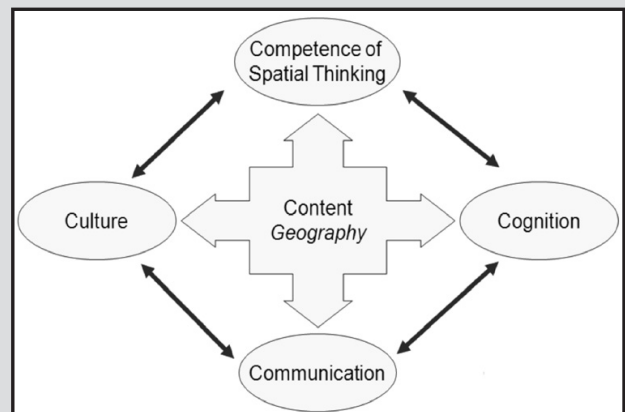
DO COYLE entwickelte das 4-Cs-Conceptual Framework (COYLE, 1999; COYLE, 2006, 10) zur konzeptionellen Beschreibung des *Context und Language Integrated Learning* (CLIL). Dieses Modell findet im Kontext des bilingualen Sachfachunterrichts breite Anwendung. So betont beispielsweise das THÜRINGER BILDUNGSPORTAL: „Eine wichtige Grundlage des Konzeptes von CLIL ist das sogenannte 4 Cs Framework [...], welches den Zusammenhang zwischen den vier CLIL-Dimensionen Inhalt, Kommunikation, Kognition und Kultur verdeutlicht“ (THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR).



The 4-Cs- Conceptual Framework (n. COYLE, 1999)

Insbesondere die Fokussierung auf die inhaltlichen Aspekte des Sachfaches zeichnet dieses Modell aus. Für die Geographie bleiben jedoch wesentliche fachspezifische Kompetenzbereiche unberücksichtigt. Dies gilt nicht nur für die naturwissenschaftlichen Ausprägungsmerkmale des Faches (Inhalt und Methodik), sondern auch für den Kompetenzbereich der räumlichen Orientierung.

In Weiterentwicklung des deutlich fremdsprachendidaktisch geprägten *4-Cs-Frameworks* von COYLE (2006, 10), das nicht nur optisch den Aspekt *Culture* ins Zentrum rückt, entstand das *5-Cs-Concept* (FALK, 2010), in dessen Zentrum nunmehr die geographischen Inhalte stehen (Kompetenzbereich Fachwissen). Gleichsam werden die übrigen Kompetenzbereiche des Faches Geographie (DGfG, 2012) in das Modell integriert. So umfasst der Bereich *Cognition* die gesamte Ebene der fachinhaltlichen Durchdringung, die von der Informationssammlung (Erkenntnisgewinnung/Methoden) über die Evaluation (Beurteilung/Bewertung) bis zu konkreten Handlungsmustern (Aktion) reicht. Als geographiespezifischer Kompetenzbereich fließt die räumliche Orientierung ein. Die Kommunikation wird explizit in den Bildungsstandards der Geographie genannt, doch müsste es in Anlehnung an die Originalformulierung im DGfG-Papier für den bilingualen Unterricht heißen: „Die Schüler können geographische Sachverhalte in englischer und deutscher Sprache verstehen, versprachlichen und präsentieren sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen“ (DGfG, 2012, 22). Die Auseinandersetzung mit Kulturen (*Culture*) wird für die Geographie im Kompetenzbereich Handlung als Standard auf unterschiedlichen Niveaustufen aufgegriffen (DGfG, 2012, 28, [H 1, Standard 3; H 3 Standard 4 und H 3, Standard 9]). Der Gedanke des Erwerbs interkultureller Kompetenzen unterliegt aufgrund der konsequenten Raum- und Gesellschaftsbezüge immanent allen geographischen Inhalten. Erstrebenswert ist im geographischen Kontext die Auseinandersetzung mit kulturellen Ausprägungsmerkmalen in Räumen unterschiedlichster Maßstabsebenen und Diskursen um Kulturen als Konstrukte.



The 5-Cs-Concept (FALK, 2010)

Als geographiespezifischer Kompetenzbereich fließt die räumliche Orientierung ein. Die Kommunikation wird explizit in den Bildungsstandards der Geographie genannt, doch müsste es in Anlehnung an die Originalformulierung im DGfG-Papier für den bilingualen Unterricht heißen: „Die Schüler können geographische Sachverhalte in englischer und deutscher Sprache verstehen, versprachlichen und präsentieren sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen“ (DGfG, 2012, 22). Die Auseinandersetzung mit Kulturen (*Culture*) wird für die Geographie im Kompetenzbereich Handlung als Standard auf unterschiedlichen Niveaustufen aufgegriffen (DGfG, 2012, 28, [H 1, Standard 3; H 3 Standard 4 und H 3, Standard 9]). Der Gedanke des Erwerbs interkultureller Kompetenzen unterliegt aufgrund der konsequenten Raum- und Gesellschaftsbezüge immanent allen geographischen Inhalten. Erstrebenswert ist im geographischen Kontext die Auseinandersetzung mit kulturellen Ausprägungsmerkmalen in Räumen unterschiedlichster Maßstabsebenen und Diskursen um Kulturen als Konstrukte.

lingualem Unterricht sowie der Umstand, dass die meisten bisherigen Modelle für bilingualen Unterricht Zusatzstunden enthalten, weisen darauf hin, dass im fremdsprachig erteilten Geographieunterricht mehr Zeit erforderlich ist als im deutschsprachigen. Unser persönlicher Eindruck ist, dass es zumindest in den ersten Jahren in etwa der 1,5-fachen Unterrichtszeit bedarf. Der mit Abstand geringste Aufwand, die Diskussion zum Zusatzunterricht für die Sachfächer empirisch zu fundieren, wäre die nachträgliche Erhebung des Umfangs an Zusatzunterricht an den von PASSON und VOLLMER untersuchten vier Gymnasien im Raum Osnabrück. Die bilinguale Forschung und Praxis erhielt dadurch einen Richtwert, wie viele Zusatzstunden erforderlich sind, um annähernd vergleichbare geographische Kompetenzen zu erreichen.

Außer dem Bedarf an zusätzlicher Unterrichtszeit ist die ebenfalls wichtige Frage zu klären, ob im bilingualen Geographieunterricht im gleichen Maße wie im deutschsprachigen Unterricht auch Aufgaben aus den Anforderungsbereichen II (Reorganisation und Transfer) und III (Reflexion und Problemlösung) bearbeitet werden können (DGFG, 2012, 31). Hierzu könnte im Rahmen einer Studie an die Ergebnisse von VOLLMER und PASSONS Untersuchung (2007, 52) angeknüpft werden, dass z.B. der Anforderungsbereich II besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

7 Kommunikative und interkulturelle Kompetenzen im Geographieunterricht

DIEHR und SCHMELTER (2012, 15) stellen heraus, dass die Autoren ihres Herausgeberbandes aus den verschiedenen Sachfächern darin übereinstimmen, dass bilingualer Unterricht zwar einerseits ein wertvolles Bildungsgut sei, andererseits

aber der empirische Beleg für einen fachlichen Mehrwert der Unterrichtsform (noch) nicht erbracht sei. Letzterer wird bislang zumeist im Bereich des interkulturellen Lernens gesehen (KIRCHBERG, 1997, 131; MÜLLER, 2000, 42; OTTEN & WILDHAGE, 2003, 21). Mit interkulturellem Lernen im bilingualen Geographieunterricht haben sich auch die Arbeiten von MEYER (2003b) und VIEBROCK (2007) befasst. Der letzte Abschnitt dieses Artikels geht nun der Frage nach, ob bilingualer Geographieunterricht mit interkulturellem Lernen legitimiert werden kann.

Als einen von mehreren Teilen empirischer Datenerhebung interviewt MEYER vier Schülerinnen und Schüler sowie sechs Absolventen, die über mehrere Jahre bilingualen Geographieunterricht hatten, zur Frage, ob „der bilinguale Erdkundeunterricht in besonderer Weise zum interkulturellen Lernen beitragen [kann]“ (MEYER, 2003b, 10). Sie stellt fest, dass viele Interviewte den Begriff interkulturelles Lernen nicht kennen und dass den Überlegungen der Interviewten ein Kulturbegriff einer „separierten, homogenen Nationalkultur“ zugrunde liegt (MEYER, 2003b, 236). In diesen Interviews maßen die Befragten dem bilingualen Geographieunterricht aufgrund ihrer Erfahrungen in der Schule zumeist keine besondere Bedeutung für den Erwerb interkultureller Kompetenzen zu (MEYER, 2003b, 235). An anderer Stelle notiert sie, dass der „bilinguale Geographieunterricht [...] nicht vorrangig mit dem Erreichen einer interkulturellen Kompetenz zu begründen [ist]“ (MEYER, 2004a, 173). Es ist davon auszugehen, dass sie diese Aussage nicht aus ihren empirischen Befunden ableitet, sondern aufgrund theoretischer Überlegungen zu diesem Schluss kommt (MEYER, 2003a, 34-39; MEYER, 2003b, 27-36). Empirisch stellt sie lediglich fest, dass interkulturelles Lernen keine besondere Bedeutung in der von ihr beforschten

Praxis hat, womit aber keine Aussage über *potenzielles* interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht allgemein bei geeigneterer Aufgabenstellung getroffen werden kann.

Ein ähnlicher Befund zeigt sich bei VIEBROCK (2007). Sie rekonstruiert in ihrer Studie die subjektiven didaktischen Theorien von insgesamt 10 Lehrkräften zum bilingualen Unterrichten in Geographie. Die interviewten Lehrkräfte nehmen in teilstandardisierten Interviews zu einer Vielzahl von Aspekten bilingualen Unterrichts Stellung. VIEBROCK (2007, 300) stellt fest, dass für ihre Interviewpartner interkulturelles Lernen wenig präsent sei. Das könne daran liegen, dass die Lehrkräfte keine Unterschiede hinsichtlich interkulturellen Lernens im Vergleich von mono- zu bilingualem Unterricht empfinden. Wie MEYER findet auch VIEBROCK (2007, 319) bei ihren Interviewten einen Kulturbegriff vor, der „zumeist entlang nationaler Grenzen [verläuft]“, was andeutet, dass die Lehrkräfte sich mit interkulturellem Lernen wenig intensiv auseinandergesetzt haben. Wie bei MEYER kann auch aus VIEBROCKS Ergebnissen nicht abgeleitet werden, ob die Vermittlung interkultureller Kompetenzen potenziell ein Mehrwert von bilingualem Geographieunterricht sein kann, denn auch VIEBROCK kann nur Aussagen über den Ausschnitt der von ihr beforschten Praxis treffen.

Einen Beitrag zur Klärung dieser Frage könnte wohl am ehesten ein Unterrichtsforschungsprojekt leisten, in dessen Rahmen Forschende und Lehrkräfte gemeinsam spezielle Aufgaben für den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen durch den Einsatz der Fremdsprache im bilingualen Geographieunterricht entwickeln, im Klassenzimmer erproben und evaluieren. Um den Anforderungen eines Mehrwerts durch bilingualen Unterricht zu genügen, kommen ausschließlich Aufgaben in Frage,

bei denen Lerner wegen der Verwendung der Fremdsprache Zugang zu authentischen Texten (i.w.S.) und insbesondere Personen erhalten, um fremde Perspektiven zu erfahren. Alle anderen Zugänge zum interkulturellen Lernen stehen auch dem deutschsprachigen Geographieunterricht offen und stellen keinen fachlichen Mehrwert des bilingualen Unterrichts dar (MEYER, 2003a, 37-39). Es könnten also z.B. Aufgaben erprobt werden, bei denen sich deutsche mit fremdkulturellen Lernern auf Englisch (medial oder direkt) über Raumnutzungskonflikte austauschen, ihre Perspektiven vergleichen, verschiedene Perspektiven einnehmen, koordinieren und reflektieren. Der fachliche Mehrwert des bilingualen Geographieunterrichts ist also nicht allgemein im interkulturellen Lernen zu sehen, sondern vielmehr in der Ermöglichung von interkulturellem Lernen durch den Fremdsprachegebrauch.

„Es gibt für den bilingualen Geographieunterricht in Deutschland – so wie er gegenwärtig strukturiert ist – keinen geographiedidaktischen Begründungszusammenhang [...]. Ziele geographischer Bildung lassen sich – mag das auch trivial erscheinen – natürlich realisieren, ohne dass dabei eine Fremdsprache genutzt wird« (HOFFMANN, 2004, 212). HOFFMANN nennt 2004 das Leitziel *Raumverhaltenskompetenz* und differenziert dieses in Kompetenzbereiche aus. Er reflektiert an gleicher Stelle, dass es aber durchaus legitim sein könne, die Geographie in den Dienst der schulischen Allgemeinbildung zu stellen, da er die bildungstheoretische Begründung (s.o.) mit Einschränkungen für plausibel halte. In der Fortführung dieses Gedankens halten wir es für möglich, bilingualen Unterricht auch aus dem Kompetenzprofil der Geographie heraus zu begründen.

Wer als Lehrkraft einer Schule oder Hochschule mit Lernern auf Klassenfahrt

oder Exkursion im fremdsprachigen Ausland geographisch arbeitet, stellt rasch fest, dass Lerner bei Aufgabenbearbeitungen im Gelände, die zufällige oder initiierte Kommunikationssituationen beinhalten, mehr als nur die klassischen geographischen Kompetenzen benötigen. Sie benötigen – insbesondere bei der Bearbeitung komplexerer Aufgaben – fachsprachlich orientierte Fremdsprachenkompetenzen und interkulturelle kommunikative Kompetenzen, beispielsweise zu angemessenem Verhalten bei Erkundungen und Interviews. Die Bearbeitung solcher Aufgaben ist kein Selbstzweck. Sie unterstützen die Ausbildung des geographischen Leitziels raumbezogener Handlungskompetenz (DGFG, 2012, 5) auf internationaler und interkultureller Ebene. Der Geographieunterricht hat die Aufgabe, Lerner darauf vorzubereiten, in einer zunehmend globalisierten Welt in vielfältigen geographischen Kommunikationssituationen bestehen zu können (in Beruf und Freizeit; im Direktkontakt und mit Texten etc.). Dies beinhaltet die Kompetenz, die Kommunikation auch in der Fremdsprache (i.d.R. Englisch) führen zu können. Lerner orientieren sich mithilfe fremdsprachigen Kartenmaterials, nutzen englischsprachige Quellen im Internet, führen ausländische Gäste durch ihren Heimatort, diskutieren auch in der Fremdsprache kompetent und reflektieren eigen- und fremdkulturelle Vorstellungen/Bedeutungszuweisungen etc. Als Konsequenz erfordern diese Zielsetzungen, die Bildungsstandards im Fach Geographie, insbesondere im Kompetenzbereich Kommunikation, um fachlich-fremdsprachige Kompetenzen zu erweitern (DGFG, 2012, 22-23; HOFFMANN, 2013, 340). Interkulturelle Kompetenzen sind im Kompetenzbereich Handlung bereits genannt (DGFG, 2012, 27-28) und sollten evtl. um Aspekte wie z.B. Perspektivenbewusstsein oder Perspektivenreflexion ergänzt werden.

8 Fazit und Ausblick

Die Erforschung des sprachlichen Lernens halten wir für bereits weit vorangeschritten (DESI, 2006). Nach wie vor ist allerdings nicht geklärt, ob es für die besonders ausgeprägten Sprachkompetenzen durch bilingualen Unterricht eine andere Begründung gibt als die schlichte Tatsache, dass insgesamt mehr Sprachkontaktzeit zur Verfügung steht (HEINE, 2013, 217).

Wir halten es für erforderlich, dass zu Umfang und Art des sachfachlichen Lernens im bilingualen Geographieunterricht weiter empirisch geforscht wird. Anders als GOLAY (2005) halten wir es für nicht belegt, dass im bilingualen Unterricht die gleichen Geographiekompetenzen in der gleichen Zeit wie im muttersprachlichen vermittelt werden können. Das Design der Studie von PASSON (2007) und VOLLMER (2006, 2007, 2012) erscheint uns zur Bewertung des geographischen Kompetenzerwerbs dann geeignet, wenn zusätzlich der Umfang des Zusatzunterrichts für das bilinguale Sachfach Geographie erhoben wird. Ferner sollten bei einer Replikation der VOLLMER-PASSON-Studie durch die Anpassung der Aufgaben bzw. der Bearbeitungszeit Daten zu allen drei Anforderungsbereichen zur Auswertung zur Verfügung stehen. Die Erforschung von Aufgaben zu höheren Anforderungsbereichen halten wir hierbei für ein sehr dringendes Anliegen.

Aus unserer Sicht ist ein Mehrwert des bilingualen Geographieunterrichts hinsichtlich des interkulturellen Lernens weder bewiesen noch widerlegt. Die vorliegenden empirischen Studien von MEYER (2003b) und VIEBROCK (2007) können diese Frage nicht beantworten, da sie lediglich die diesbezüglich unzureichende schulische Praxis spiegeln. Durch die Verwendung der Fremdsprache könnte sich aus unserer Sicht aus zwei Gründen ein Mehrwert für die Geographie ergeben. Zum einen ist

es möglich, dass sich bei entsprechenden Aufgabenformaten und Unterrichtsarrangements im Kontakt mit fremdkulturellen Personen (und Texten i.w.S.) besondere Möglichkeiten ergeben, Perspektiven zu vergleichen, koordinieren und reflektieren. Empirische Untersuchungen hierzu stehen derzeit noch aus. Zum anderen ist davon auszugehen, dass eine im bilingualen Unterricht geförderte fachliche Fremdsprachenkompetenz uns, unsere Schülerinnen und Schüler und damit auch den Geogra-

phieunterricht zur Teilnahme an internationalen Diskursen qualifiziert. Je breiter wir die Fertigkeiten fördern, fremdsprachige geographische Quellen zu rezipieren und zu diskutieren, desto weiterreichende internationale Kontakte und größeren Wissenszufluss ermöglichen wir unserem Fach. Vielleicht sollte uns Geographiedidaktikern schon dieser Grund genügen, uns für eine Ausweitung des bilingualen Unterrichts einzusetzen und die Bildungsstandards entsprechend zu vervollständigen.

Literatur:

- BREIDBACH, S. (2000). Bilinguale Didaktik zwischen allen Stühlen? Zum Verhältnis von Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken. In G. BACH & S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 173-184). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- BREIDBACH, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster, München: Waxmann.
- CASPARI, D., WERNER, B. & ZYDATISS, W. (2007): Bili macht Schule – und Schule macht Bili ... Herausforderungen des bilingualen Unterrichts in Berlin. Dokumentation einer Podiumsdiskussion. In D. CASPARI, W. HALLET, A. WEGNER & W. ZYDATISS (Hg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule* (S. 221-228). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- COYLE, D. (1999). CLIL – A Pedagogical Approach. In: N. VAN DEUSEN-SCHOLL & N. HORNBERGER (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education* (S. 97-111). New York: Springer.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2012). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss*. Berlin: Eigenverlag der DGfG.
- DIEHR, B. & SCHMELTER, L. (2012). Vorwort. In B. DIEHR & L. SCHMELTER (Hg.), *Bilingualen Unterricht weiterdenken* (S. 9-15). Frankfurt a.M.: P. Lang.
- FALK, G. (2010). *Terra Geography. Global Environments and Climatic Regions. Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Klett.
- GOLAY, D. (2005). *Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I* (Geographiedidaktische Forschungen 39). Weingarten: HGD.
- HALLET, W. (1998). The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45(2), 115-125.
- HALLET, W. (2013a). Aufgaben- und Materialentwicklung. In W. HALLET & F. KÖNIGS (Hg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht* (S. 202-208). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- HALLET, W. (2013b). Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht. In W. HALLET & F. KÖNIGS (Hg.), *Handbuch*

- Bilingualer Unterricht* (S. 180-185). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- HASBERG, W. (2004). Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht(?). In A. BONNET & S. BREIDBACH (Hg.), *Didaktiken im Dialog* (S. 221-236). Frankfurt a.M.: P. Lang.
- HASBERG, W. (2009). Sprache(n) und Geschichte. Grundlegende Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 8, 52-72.
- HEINE, L. (2013). Empirische Erforschung des bilingualen Unterrichts. In W. HALLET & F. KÖNIGS (Hg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht* (S. 216-221). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- HELBIG, B. & RAABE, H. (2000). Bilinguales Lehren und Lernen – Überlegungen zu einem Zusatzstudiengang. In B. HELBIG, K. KLEPPIN & F. KÖNIGS (Hg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (S. 129-148). Tübingen: Stauffenburg Festschriften.
- HOFFMANN, R. (2003). Bilingualer Geographieunterricht und Lehrerbildung: Bemerkungen zum Trierer Modell. In R. HOFFMANN (Hg.), *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung* (Geographiedidaktische Forschungen 37) (S. 65-72). Nürnberg: HGD.
- HOFFMANN, R. (2004). Geographie als bilinguales Sachfach. In: A. BONNET & S. BREIDBACH (Hg.), *Didaktiken im Dialog* (S. 207-219). Frankfurt a.M.: P. Lang.
- HOFFMANN, R. & MEYER, C. (2009). Bilingualer Geographieunterricht in Deutschland. *Praxis Geographie*, 39(5), 4-7.
- HOFFMANN, R. (2013). Geografie In W. HALLET & F. KÖNIGS (Hg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht* (S. 338-345). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- KIRCHBERG, G. (1997). Bilingualer Geographieunterricht: Ein Beitrag zum fächerübergreifenden Lernen. In A. CONVEY & H. NOLZEN (Hg.), *Geographie und Erziehung* (Münchner Studien zur Didaktik der Geographie 10) (S. 129-136). München: Selbstverlag.
- LENZ, T. (2002). Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. *Geographie und Schule*, 24(137), 2-12.
- MEYER, C. (2003a). Bilingualer Unterricht: Anspruch und Wirklichkeit aus Sicht der Geographiedidaktik In R. HOFFMANN (Hg.), *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung* (Geographiedidaktische Forschungen 37) (S. 25-44). Nürnberg: HGD.
- MEYER, C. (2004a). Interkulturelles Lernen im bilingualen Geographieunterricht aus Schülersicht. In E. KROSS (Hg.), *Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung* (Geographiedidaktische Forschungen 38) (S. 155-175). Nürnberg: HGD.
- MEYER, C. (2004b). Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts in Rheinland/Pfalz – Subjektive Theorien von Schüler/innen und Absolvent/innen. In: A. BONNET & S. BREIDBACH (Hg.), *Didaktiken im Dialog* (S. 179-190). Frankfurt a.M.: P. Lang.
- MEYER, O. (2009). Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. *Praxis Geographie*, 39(5), 8-13.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2006). Bilingualer Unterricht Realschule. Stuttgart.
- MÜLLER, C. (2000). Fachdidaktik im bilingualen Erdkundeunterricht. *geographie heute*, 21(181), 42-43.

- OTTEN, E. & WILDHAGE, M. (Hg.) (2003). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G., GOETZ, H. & HOFFKNECHT, V. (1994). Mehr oder anders? Konzepte, Modelle und Probleme des bilingualen Unterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 13, 6.
- SIEGMUND, A. & VIEHRIG, K. (2012). Internationale Vernetzung. In J.-B. HAVERSATH (Hg.), *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung* (S. 56-63). Braunschweig: Westermann.
- VAN HAL, C. (2007). Aufgabenbasierte Interaktion im Fach Erdkunde: Unterschiede im fachlichen Diskurs von Gesamtschülern beim Gebrauch der Arbeitssprache Deutsch bzw. Englisch. In D. CASPARI, W. HALLET, A. WEGNER & W. ZYDATISS (Hg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule* (S. 109-115). Frankfurt a.M.: P. Lang.
- VIEBROCK, B. (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht: subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a.M. u.a.: P. Lang.
- VOLLMER, H.J. (2006). Fachlichkeit und Sprachlichkeit: Zwischenbilanz eines DFG-Projekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 17, 201-244.
- VOLLMER, H.J. (2007). Zur Modellierung und empirischen Erfassung von Fachkompetenzen am Beispiel der Geographie. In H.J. VOLLMER (Hg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S. 279-298). Frankfurt a.M.: P. Lang.
- VOLLMER, H.J. (2012). Fachliche Diskursfähigkeit bei bilingualen und monolingualen Geographielernern. In H. BAYRHUBER, U. HARMS, B. MUSZYNSKI, B. RALLE, M. ROTHGANGEL, L.-H. SCHÖN, H.J. VOLLMER & H.-G. WEIGEND (Hg.), *Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – Historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 85-108). Münster: Waxmann.
- ZYDATISS, W. (2002). Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In S. BREIDBACH, G. BACH & D. WOLFF (Hg.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie* (S. 31-61). Frankfurt a.M.: P. Lang.

Internetquellen:

- COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers*. http://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/13/SLR13_Coyle.pdf (aufgerufen am 22.11.2013).
- DESI-KONSORTIUM (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie*. <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (aufgerufen am 22.11.2013).
- KMK (2006). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf (aufgerufen am 22.11.2013).
- MEYER, C. (2003b). *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz*. <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2004/192/> (aufgerufen am 22.11.2013).
- PASSON, P. (2007). *Evaluation von Fachlerinnen und Sprachlichkeit im Rahmen bi-*

lingualer Bildung. <http://www.home.uos.de/hvollmer/Diplomarbeit-Peter-Passon.pdf> (aufgerufen am 22.11.2013).
THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG,
WISSENSCHAFT UND KULTUR (o.J.): *Bilinguales Lernen*. https://www.schulportalthueringen.de/bilinguales_lernen (aufgerufen am 22.11.2013).

KULTUSPORTAL BADEN WÜRTTEMBERG
(o.J.): *Ausweitung Bilingualer Züge an Realschulen*. <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/770313> (aufgerufen am 22.11.2013).