

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Christina Sauer

Chancen und Herausforderungen des
Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an
beruflichen Schulen in Hessen

Heft Nr. 13, August 2016

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Christina Sauer

Chancen und Herausforderungen des
Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an
beruflichen Schulen in Hessen

Heft Nr. 13, August 2016

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Dr. Alexander Schnarr, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführende Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glückner-Straße 21B
35394 Gießen
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Alexander Schnarr

Institut für Erziehungswissenschaft
Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre
Karl-Glückner-Straße 21B
35394 Gießen
E-Mail : Alexander.Schnarr@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-122317

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12231/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Bilingualer Sachfachunterricht – Ein Grundlagenüberblick	8
2.1	Begriffsbestimmung, Ausprägungsformen und Verbreitung	8
2.2	Bildungspolitischer Kontext	9
2.3	Stand der empirischen Forschung	10
2.4	Bilingualer Sachfachunterricht an berufsbildenden Schulen	18
3	Empirische Untersuchung	23
3.1	Offenlegung des Erkenntnisinteresses und methodisches Vorgehen	23
3.2	Interviewleitfaden	23
3.3	Fallauswahl und Feldzugang	24
3.4	Auswertungsverfahren	25
3.5	Darstellung der Ergebnisse	25
3.6	Diskussion der Ergebnisse	35
4	Schlussbetrachtung	45
	Literaturverzeichnis	49

1 Einleitung

Prozesse der Europäisierung und Globalisierung sind allgegenwärtig und machen auch vor Schulen nicht Halt. Durch den vermehrten privaten und beruflichen Kontakt zwischen Menschen verschiedener Länder und Kulturen gewinnen fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen immer weiter an Bedeutung. Mehrsprachige Mitarbeiter_innen repräsentieren für international tätige Unternehmen und Organisationen einen wichtigen Standortfaktor (RIEHL 2014). Von der nationalen und europäischen Bildungsadministration wird bilingualer Sachfachunterricht (biliSFU) als wertvolle Möglichkeit erachtet, Schüler_innen auf die Kommunikationsprozesse in der globalisierten Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten (KMK 2013). Das Unterrichtskonzept zielt, neben dem Erwerb sachfachlicher Kompetenz, auf das Erreichen einer höheren fremdsprachlichen Kompetenz und die Ausweitung interkultureller Kompetenz ab (HAB 2010).

Das Angebot bilingualer Bildungsmöglichkeiten hat sich bis zum heutigen Tage durch die europäische Sprachenpolitik, die deutsche Bildungspolitik und das Engagement zahlreicher Schulen erweitert (KMK 2013; WOLFF 2013b). Die Ausweitung im berufsbildenden Schulwesen erfolgt jedoch zögerlicher als im allgemeinbildenden (KMK 2013). Dabei empfiehlt die Kultusministerkonferenz (KMK) ausdrücklich: „Bilinguale Unterrichtsangebote sollten nach Möglichkeit auf alle Schulen sowohl des allgemein- wie berufsbildenden Bereichs ausgeweitet werden“ (ebd.: 20).

Insbesondere im berufsbildenden Bereich besteht Forschungsbedarf hinsichtlich biliSFUs und der Effizienz seines Einsatzes. An diesem Punkt setzt die vorliegende Forschungsarbeit an. Das Kernstück dieser Arbeit bildet eine qualitative Studie zu den Sichtweisen und Erfahrungen bilingual unterrichtender Lehrkräfte. Im Zentrum des Interesses steht die Frage: „Inwiefern eignet sich der Einsatz biliSFUs an beruflichen Schulen aus Lehrerperspektive, basierend auf deren Erfahrungen?“ Mit dieser Fragestellung gehen weitere Themen, wie die Gestaltung biliSFUs an beruflichen Schulen, die Ausweitung des Unterrichtskonzeptes oder Wünsche bilingual unterrichtender Lehrpersonen, einher. Zur Beantwortung wurden leitfadengestützte Interviews mit vier Lehrkräften geführt und mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) systematisch analysiert und ausgewertet. Nach der theoretischen Einordnung des Themas und der Beschreibung der empirischen Ergebnisse erfolgt eine Diskussion dieser mit Rückbezug zur Theorie. Die Arbeit endet mit einer Schlussbetrachtung, in der die Forschungsfrage aufgegriffen wird sowie einem Ausblick zu weiteren Forschungsmöglichkeiten.

2 Bilingualer Sachfachunterricht – Ein Grundlagenüberblick

2.1 Begriffsbestimmung, Ausprägungsformen und Verbreitung

BiliSFU¹ wird als integratives, fächerverbindendes Konzept charakterisiert (WOLFF 2013a). Aus einer Vielzahl von Definitionen für biliSFU wird im Rahmen dieser Arbeit die genutzt, die von der KMK in ihrem aktuellen Bericht *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung* gegeben wird: „Unter bilingualem Unterricht wird in den deutschen Ländern grundsätzlich ein Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern verstanden, in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird“ (KMK 2013: 3).

Mittlerweile ist die Unterrichtsform sowohl in den beruflichen vollzeitschulischen Bildungsformen, wie der Berufsfachschule (BFS), der Höheren Berufsfachschule (HBFS), der Fachoberschule (FOS) und dem Beruflichen Gymnasium (BG) als auch in die Teilzeitberufsschule im Rahmen des dualen Ausbildungssystems eingezogen. Jedoch wird biliSFU an berufsbildenden Schulen insgesamt eher schleppend implementiert. Oftmals bleibt es bei den Vorstößen einzelner engagierter Lehrkräfte (FEICK 2013). Gründe für die geringe Verbreitung können beispielsweise personelle Engpässe, unzureichend verfügbare Lehr- und Lernmaterialien, was mit einem sehr hohen Arbeitsaufwand für Lehrkräfte einhergeht, fehlende Verankerung im Schulprogramm bei bilingualen Modulen sowie unzureichende Fort- und Ausbildungsmaßnahmen sein (KMK 2006).

Für die Umsetzung biliSFUs existieren keine vorgegebenen, verbindlichen Regelungen, da dies der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer unterliegt (DECKE-CORNILL und KÜSTER 2014). Bilinguale Unterrichtsangebote können in verschiedenen Formen realisiert werden, die sich zum Beispiel in der Dauer, der Intensität, der Sprachenwahl oder der beteiligten Fächer unterscheiden (OTTEN und WILDHAGE 2003; SCHMELTER 2013). Die an berufsbildenden Schulen am häufigsten eingesetzte Ausprägungsform sind bilinguale Module (VOGT 2013). Dabei wird ein nicht-sprachliches Fach über einen zeitlich und inhaltlich begrenzten Abschnitt in einer Fremdsprache unterrichtet (KMK 2013). Diese epochalen, flexiblen Unterrichtseinheiten können relativ leicht an standortspezifische Rahmenbedingungen, wie etwa begrenzte personelle Ressourcen, angepasst werden (ABENDROTH-TIMMER 2007).

¹ In Deutschland haben sich die beiden Begriffe „bilingualer Unterricht“ und „bilingualer Sachfachunterricht“ gleichbedeutend durchgesetzt (KRECHEL 2013: 74). In dieser Arbeit wurde sich jedoch bewusst für die Nutzung des Begriffes „bilingualer Sachfachunterricht“ entschieden, da er das integrierte Lernen von sachfachlichen Inhalten und der Fremdsprache mehr akzentuiert.

Auch die Form des durchgängigen biliSFUs über mindestens ein Schuljahr in der Mittel- und/oder Oberstufe findet Verwendung (KMK 2013; VOGT 2013). Institutionell verankerte bilinguale Züge werden hingegen eher selten genutzt (VOGT 2013). Innerhalb dieser Form wird biliSFU in mindestens einem Sachfach durch die Sekundarstufe I eingesetzt und kann häufig bis zum Abitur belegt werden (KMK 2013).

Die über das Hessische Kultusministerium im Amtsblatt aufgelisteten Schulen mit bilingualem Angebot sind Schulen, welche über mindestens ein Schulhalbjahr ein Sachfach bilingual unterrichten und dies im Zeugnis benoten. Bei der letzten öffentlich zugänglichen Bestandsaufnahme zweisprachiger Bildungsangebote an hessischen Schulen aus dem Jahr 2013 wurden 14 berufliche Schulen angegeben. Dabei stellt das BG die häufigste Schulform dar, in der biliSFU angeboten wird (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2013). Bilinguale Module benötigen keine besonderen administrativen Genehmigungen. Folglich werden sie nicht systematisch erfasst und nicht in offiziellen Dokumenten aufgewiesen, sodass über deren Verbreitung keine Aussage getroffen werden kann (KMK 2013, VOGT 2013).

2.2 Bildungspolitischer Kontext

Aufgrund einer gestiegenen Mobilität und Migration in der modernen Welt ist der Alltag von einer immer größer werdenden Anzahl europäischer Bürger_innen und Unternehmen durch eine sprachliche und kulturelle Diversität gekennzeichnet (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008a). Im vereinten Europa ist Mehrsprachigkeit auf der einen Seite reale Gegebenheit, auf der anderen Seite Desiderat und Lernziel (DECKE-CORNILL und KÜSTER 2014). Fremdsprachliche Kompetenzen werden zu den Schlüsselfertigkeiten gezählt, die für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und die Mobilität der Arbeitskräfte notwendig sind (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2011). Mehrsprachigkeit soll den Wohlstand und unternehmerischen Erfolg fördern und den Bürger_innen nutzen, zu dem strategischen Ziel der Europäischen Union (EU), „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden“, beizutragen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009: 4). Von europäischer Seite wird der biliSFU sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Bildung als Baustein innerhalb des Ansatzes der Förderung von Mehrsprachigkeit gesehen (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2011). Besonders für die Berufsbildung fordert die Kommission, dass „Möglichkeiten für praxisorientierten, auf den jeweiligen Beruf zugeschnittenen und für die künftige Tätigkeit relevante[n] Spracherwerb“ angeboten werden sollen (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2008: 11).

Die Bildungspolitik der KMK sieht vor, dass an berufsbildenden Schulen der fremdsprachliche Unterricht beruflich akzentuiert erfolgt und die Schüler_innen beruflich relevante Handlungssituationen in der Fremdsprache bewältigen und adäquat am Wirtschafts- und Berufsleben teilhaben können. Dieses anwendungsorientierte Fremdsprachenlernen soll dabei vermehrt im biliSFU stattfinden. Als Argument dafür wird angebracht, dass „[d]er Einsatz der Fremdsprachen als Arbeitssprachen fachliches und sprachliches Lernen [intensiviert] und der Vorbereitung auf die zunehmende Internationalisierung in Ausbildung, Studium und Berufsleben [dient]“ (KMK 2011: 3 ff.). Infolgedessen wird von der KMK ebenfalls eine möglichst intensive Ausweitung bilingualer Unterrichtsangebote auf Schulen im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich empfohlen (KMK 2013). Konsequente empirische Untersuchungen zur Effizienz der Unterrichtsform liegen jedoch erst vereinzelt, beziehungsweise in Ansätzen vor, wie nachstehendes Kapitel ausführlicher darstellt (BREIDBACH 2013). Dort wird auf die Themen Sachfächer, Sprachen und Kompetenzerwerb eingegangen sowie der bisherige Wissensstand anhand einer Selektion empirischer Untersuchungen dargelegt. Die einzelnen Studien können dabei im Rahmen dieser Arbeit nur in ihren wesentlichen Ergebnissen konturiert werden, die genaue Art der Analyse und die Vorgehensweise werden nicht erläutert.

2.3 Stand der empirischen Forschung

Sachfächer

Bei der Nutzung von Sachfächern für den biliSFU liegt immer noch, zum Teil historisch begründet, ein klarer Fokus auf eher gesellschaftlich orientierten Sachfächern wie Geschichte, Politik oder Geografie (MENTZ 2010). Grundsätzlich eignen sich jedoch alle Sachfächer für das bilinguale Konzept (BONNET 2000; DECKE-CORNILL und KÜSTER 2014; DOFF 2010; ZYDATIß 2004). ZYDATIß schreibt, dass jede Fächergruppe „ein spezifisches Potenzial in den bilingualen Unterricht einbringt und in je eigener Weise eine fruchtbare Wechselwirkung zwischen sprachlichem und sachfachlichem Kompetenzerwerb stattfinden kann“ (2004: 89, Hervorhebung im Original). Die Nutzung dieses Potenzials hängt hierbei grundlegend von der Unterrichtsinszenierung ab (ebd.). Jedoch können laut MENTZ (2010) aus den ersten bisherigen empirischen Untersuchungen zu fachbezogenen Lernfortschritten keine allgemeingültigen Aussagen darüber getroffen werden, ob sich alle Fächer gleichermaßen eignen. An beruflichen Schulen können seltenere Fächerkombinationen durch die Verbindung einer Fremdsprache mit beispielsweise technischen, hauswirtschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Fächerinhalten entstehen.

Die KMK befürwortet die Ausweitung biliSFUs auf möglichst viele Fächer, um unter anderem die Schüler_innen auf vielfältige Berufe im internationalen Kontext vorzubereiten (KMK 2006).

Sprachen

Als Unterrichtssprache im biliSFU eignen sich grundsätzlich alle Sprachen (WOLFF 2013a). Tatsächlich wird jedoch Englisch von über 80% aller Schulen mit bilingualen Lernangeboten gewählt (BREIDBACH 2013; WOLFF 2013b). Englisch als Lingua Franca ist in vielen Bereichen der internationalen Kommunikation die am häufigsten verwendete Sprache. Auch am Arbeitsplatz stellt Englisch die am meisten genutzte Fremdsprache dar (FEICK 2013). Die europäische Studie *Eurydice* identifizierte unter anderem die Wahrnehmung des Nutzens einer Fremdsprache als ein motivierendes Element für Lernende, wobei „Motivation ein Schlüsselfaktor für erfolgreiches Lernen [ist]“ (EURYDICE 2012: 12). Ein hoher Anteil der befragten Schüler_innen gab an, dass sie Englisch als die nützlichste Fremdsprache, etwa für ihre weitere Ausbildung und die Verbesserung ihrer Berufsaussichten, erachten (ebd.). Unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeitsförderung sollten jedoch auch andere Sprachen vermehrt gelehrt und gelernt werden (KÖNIGS 2013b). Aus wirtschaftlicher Sicht werden immer mehr andere Sprachen als das Englische benötigt, um neue Märkte erschließen zu können (SARTER 2013).

Kompetenzerwerb

Der Einsatz biliSFUs wird in Deutschland über drei Annahmen, namentlich dem Erwerb sprachlicher und sachfachlicher Kompetenzen² sowie dem Potenzial zum interkulturellen Lernen, legitimiert (BONNET 2000). Bilinguale Lernangebote zielen darauf ab, einen möglichst authentischen Gebrauch der Fremdsprache in einem fachlichen Kontext zu ermöglichen und letztendlich selbstständiges Sprachhandeln und sachfachliche Diskursfähigkeit zu fördern (KMK 2013). Somit werden im biliSFU sowohl Sachfachausbildung als auch Steigerung der fremdsprachlichen Kompetenzen angestrebt (SARTER 2013). Zudem bietet er einen Raum für das Verstehen verschiedener kulturbedingter, fachbezogener Perspektiven (KÖNIGS 2013a). Alle drei Annahmen sind theoretisch begründet, jedoch erst unterschiedlich intensiv empirisch überprüft worden (BONNET 2000).

² In dieser Arbeit wird sich auf das in der Bildungsforschung oftmals genutzte Kompetenzverständnis nach WEINERT (2001) bezogen. Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd.: 27 f.).

Fremdsprachliches Lernen

Die Hoffnung auf fremdsprachlichen „Mehrgewinn“ ist eines der zentralen Motive zur Einrichtung von und Teilnahme an biliSFU (VOLLMER 2004: 63). Die Fremdsprache wird im Unterricht über den dauerhaften Gebrauch implizit gelernt (VOLLMER 2013). Dabei ist sie nicht wie im klassischen Fremdsprachenunterricht Unterrichtsgegenstand und wird systematisch gelehrt, sondern Kommunikationsmittel zur Vermittlung authentischer Sachinhalte. Demzufolge wird ein konkreter Anwendungsbezug zur Fremdsprache hergestellt (HAB 2010; KÜSTER-RUTH 2007). Verschiedene Studien zu allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenzen scheinen ein bemerkenswert gutes Abschneiden bilingual unterrichteter Lernender zu belegen (DOFF 2010). So untersuchte beispielsweise die im Auftrag der Kultusminister der Länder deutschlandweit durchgeführte Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) unter anderem die sprachlichen Leistungen im Fach Englisch bilingual unterrichteter Klassen an Gymnasien und Realschulen (NOLD u.a. 2008). Die Studie fand heraus, dass Schüler_innen, die zwischen der siebten und neunten Klasse in mindestens einem Sachfach Englisch als Unterrichtssprache nutzten, eine deutlich höhere fremdsprachliche Kompetenz im Vergleich zu den nicht-bilingual unterrichteten Schüler_innen aufwiesen (BOHN und DOFF 2010; NOLD u.a. 2008). Die Ergebnisse der DESI-Studie werden in der Literatur oftmals als sehr bedeutend angesehen. Dies liegt darin begründet, dass, neben der großen Zahl von insgesamt mehr als 900 untersuchten Leistungen bilingual unterrichteter Lerngruppen, eine leistungsstarke Kontrollgruppe ausgewählt wurde, die, unter Einbezug von Hintergrundvariablen wie Geschlecht, sozialem Status, kognitiver Grundfähigkeiten und allgemeinen sprachlichen Kompetenzen, tatsächlich mit der bilingualen Lerngruppe vergleichbar war (BOHN und DOFF 2010; NOLD u.a. 2008). Laut BOHN und DOFF (2010) lassen die DESI-Ergebnisse wenig Zweifel für den Erfolg des biliSFUs in der Mittelstufe hinsichtlich fremdsprachlichen Zugewinns zu. Jedoch bleibt die Frage bestehen, wie sich das Spracherwerbspotenzial erhöht, wenn beispielsweise erst in der Oberstufe mit dem biliSFU begonnen wird. Aktuelle Erkenntnisse der Forschung zum Spracherwerb legen nahe, dass ein früherer Beginn, zwischen dem zehnten und fünfzehnten Lebensjahr, den optimalen Zeitraum für einen vertiefenden Fremdsprachenunterricht in der Schule darstellt. Eine der DESI-Studie vergleichbare empirische Studie, die gesicherte Daten zur Entwicklung von Sprachkompetenzen bei einem später einsetzenden biliSFU liefert, gibt es nicht (ebd.). Dies wäre indes, auch insbesondere mit Blick auf die berufsbildenden Schulen, von großem Interesse.

Überdies ist zu erwähnen, dass seit den Anfängen des biliSFUs die Thematik, ob und in welcher Weise die Fremdsprache nicht nur genutzt, sondern auch gezielt mit zu entwickeln ist, kontrovers diskutiert wird (VOLLMER 2013). Die Frage hierbei ist, welche Bedeutung dem sprachlichen Lernen und der sprachlichen Dimension als konstitutive Teile des inhaltlichen Kompetenzerwerbes zukommen soll und welcher Zusammenhang zwischen dem Erwerb sachfachlicher und fremdsprachlicher Kompetenz besteht (VOLLMER 2004). Im Sinne eines integrierten Inhalts- und Sprachlernens soll, so VOLLMER (2013), die Fremdsprache nicht nur als ein Instrument genutzt, sondern entsprechend selbst zum Lerngegenstand mit enger Verbindung zum sachlichen Inhalt, im Sinne eines funktionalen Spracherwerbs, werden. Begründet liegt dies in der untrennbaren Verknüpfung von Sprache und Inhalt: „Sprache ist [...] konstitutiv für Inhaltslernen“ (ebd.: 125). Die spezifische Fachsprache sowie das spezifische Denken und Kommunizieren im Sachfach muss als Teil der angestrebten Fachkompetenz angesehen werden. Dementsprechend soll die Spracharbeit in den Unterricht integriert werden, wobei sie dem Inhaltslernen zu dienen hat. Dies entspricht dabei nicht einem systematischen Fremdspracherwerb, was im biliSFU ohnehin nicht zu realisieren ist (ebd.).

Sachfachliches Lernen

BiliSFU wird über die sachfachbezogenen Inhalte definiert und organisiert. Folglich stehen an beruflichen Schulen die Lerninhalte der berufstheoretischen Lernfelder im Zentrum und nicht der Erwerb zielsprachlicher Kompetenzen (BONNET und BREIDBACH 2013; FEHLING und SCHWARZ-HADEREK 2011). Zum Nutzen des biliSFUs für sachfachliches Lernen fehlen bislang noch Untersuchungen in einem größeren Umfang (MENTZ 2010). Das Konzept wurde lange Zeit primär im Kontext der Förderung von Mehrsprachigkeit betrachtet und von der Fremdsprachendidaktik beforscht (WOLFF 2013b). Oftmals liegt im Falle des Vergleiches von biliSFU mit regulärem Sachfachunterricht eine „Nicht-Defizit-Hypothese“ vor, das heißt, dass die sachfachlichen Ergebnisse des biliSFUs denen des deutschsprachigen Unterrichts als mindestens gleichwertig angesehen werden (BREIDBACH 2007: 37 f.). Die Ergebnisse einiger Studien, die den Erwerb sachfachlicher Kompetenz von Schüler_innen in bilingualen Klassen und Regelklassen verglichen haben, werden kurz vorgestellt.

BONNET untersuchte in seiner Arbeit den Aufbau chemischer Kompetenz im bilingualen Chemieunterricht einer gymnasialen zehnten Klasse (2004a; 2004b). Seine empirischen Ergebnisse zeigen, dass die bilingual unterrichtete Lerngruppe ein mit ihren einsprachig unterrichteten Peers vergleichbares sachfachliches Kompetenzniveau hat (BONNET 2004a). GOLAY (2007) untersuchte in der achten Klassenstufe die Sachfachkenntnisse

innerhalb eines deutsch-französischen Geographieunterrichts und stellte heraus, dass der Lernzuwachs in beiden Gruppen ähnlich war und keine signifikanten Lerndefizite in der bilingual unterrichteten Lerngruppe auftraten. Die Studie von HEINE (2010) beforstete bilinguales Lernen und Lehren aus kognitiver Sicht. Dabei wurde mittels Laut-Denk-Protokollen analysiert, ob die Problemlöseprozesse bei einer Aufgabenstellung zwischen einer monolingual und einer bilingual unterrichteten zehnten Klasse eines Gymnasiums differieren. Es wurde der Frage nachgegangen, „welche Effekte die Verwendung einer Fremdsprache auf Wissensstrukturen und kognitive Prozesse hat [...] wie Sprach- und Sachlernen ineinander greifen“ (ebd.: 200). Dabei wurde gezeigt, dass der Gebrauch einer Fremdsprache einen erheblichen positiven Einfluss auf das Lernen im Sachfach haben kann, indem die semantische Verarbeitungstiefe erhöht wird. Die Ergebnisse weisen auf eine enge Wechselwirkung zwischen fachlichen Wissensinhalten und der Fremdsprache hin und dass die oftmals als Schwierigkeit beschriebene begrenzte Fremdsprachenkompetenz tatsächlich zu einer tieferen semantischen Verarbeitung von Fachinhalten führen kann (ebd.). OSTERHAGE (2007) verglich das Sachfachkönnen bilingual und monolingual unterrichteter Lerngruppen von neun Klassen aus drei Gymnasien im Fach Biologie der Klassenstufe neun. Seine Untersuchungsergebnisse deuten auf eine positive Abhängigkeit zwischen sachfachlicher Leistung und biliSFU. Jedoch wird darauf verwiesen, dass es ein fataler Fehler wäre, biliSFU als bessere Unterrichtsform bezüglich des sachfachlichen Lernens im Fach Biologie zu konstatieren. Zahlreiche Faktoren, wie die Zusammensetzung der Schülerschaft und mögliche Vorselektionen, wurden in der Studie nicht berücksichtigt (ebd.).

Die Diskussion um die von bilingual unterrichteten Lerngruppen erlangte Sachfachkompetenz ist seit jeher aus verschiedenen Fachkreisen zu vernehmen (GOLAY 2007; THEIS 2010). Immer wieder wird die Frage erhoben, ob der Erwerb sachfachlicher Kompetenzen durch die genutzte Fremdsprache behindert werden könnte, etwa aufgrund einer unzureichend ausgeprägten Fremdsprachenkompetenz seitens der Lerngruppe (BONNET 2004a; ZYDATIß 2004). Die empirische Datenlage hierzu ist bis dato immer noch äußerst unbefriedigend (DOFF 2010). Weitere wissenschaftliche Untersuchungen in diesem Bereich sind dringlich, um abgesicherte Aussagen über das fachbezogene Kompetenzniveau von Regelklassen und bilingualen Klassen zu festgelegten Zeitpunkten in ihrer Lernbiographie treffen und vergleichen zu können (GOLAY 2007; ZYDATIß 2004). Dies gilt im besonderen Maße für berufsbildende Schulen, da dort, gemäß den Kenntnissen der Autorin, empirische Studien, die den sachfachlichen Lernzuwachs, besonders im Bereich des bilingualen beruflichen Fachunterrichts, erforschen, gänzlich fehlen.

Laut FEICK (2013) müssen beispielsweise für die Berufsschule die Bedenken ernst genommen werden, dass der biliSFU im Vergleich zu Regelklassen zu schlechteren fachlichen Lernergebnissen führen könnte. Die fremdsprachlich erarbeiteten, prüfungsrelevanten Fachinhalte müssen den Anforderungen externer Abschlussprüfungen standhalten, wodurch der Erwerb der Sachkompetenz vor fremdsprachlichen Kenntnissen priorisiert werden muss. Um die fachlichen Anforderungen an die berufstheoretische Ausbildung zu erfüllen und die Auszubildenden erfolgreich auf ihre jeweiligen Abschlussprüfungen vorzubereiten, müssen sowohl Ziel- als auch Muttersprache nebeneinander genutzt werden (ebd.).

Interkulturelles Lernen

Der Erwerb interkultureller Kompetenzen wird besonders im Diskurs der nationalen und europäischen Bildungsadministration als wichtig erachtet, ebenso durch den besonders in Deutschland historisch begründeten Rahmen der deutsch-französischen Völkerverständigung nach dem Zweiten Weltkrieg (BONNET und BREIDBACH 2013). Die von der KMK gegebene Definition biliSFUs bezieht interkulturelle Lernprozesse nicht mit ein, jedoch werden diese im Verlauf des Berichts erläutert. So wird beschrieben, dass sie zum Beispiel durch authentische Unterrichtsmaterialien, die verschiedene kulturbezogene Perspektiven zu historischen oder gesellschaftlichen Themen offenlegen, gefördert werden können (KMK 2013). Begründet liegt dies darin, dass mit jeder Sprache Sichtweisen, kommunikatives Handeln und kulturell geprägte Konzepte erlernt werden, die die eigene Denkweise bereichern können und dazu anregen, die eigene Lebenswirklichkeit zu reflektieren und die Eigenheiten der persönlichen Kultur bewusst wahrzunehmen (RIEHL 2014; UZERLI und ISBERNER 2002).

Das interkulturelle Lernziel „Fremdverstehen“ wird sehr häufig im Kontext biliSFUs diskutiert, mit der Annahme, dieser sei besonders dazu geeignet, interkulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen und Fremdverstehen anzubahnen (RÖSSLER 2002). Ziel ist es, die Fähigkeit zur Übernahme anderer Perspektiven zu entwickeln, also „Lernenden die Subjektivität und Relativität der eigenen Sichtweisen bewußt [sic] zu machen und sie zu einer Überschreitung der eigenen Perspektive anzuregen“ (NÜNNING 2000: 109). Im biliSFU als interkulturellem Diskursraum ist dabei stets das Potenzial zur Entwicklung interkultureller Kompetenz enthalten (HALLET 2004). LAMSFUß-SCHENK (2000) untersuchte in ihrer qualitativen Fallstudie vor allem das interkulturelle Lernziel „Fremdverstehen“ im bilingualen Geschichtsunterricht.

In ihrer Studie wurden Lernprozesse einer monolingual und einer bilingual unterrichteten gymnasialen neunten Klasse dokumentiert und miteinander verglichen. Ihre Untersuchungen ergaben, dass der bilinguale Geschichtsunterricht durch die Verwendung zweier Sprachen eine sehr förderliche Lernumgebung für die Konstruktion von Fremdverstehen bieten kann, wobei allerdings besondere didaktische und methodische Anforderungen berücksichtigt werden müssen (LAMSFUß-SCHENK 2008; LAMSFUß-SCHENK 2010). Dies bedeutet, die reflexive Dimension des Lehrens und Lernens im biliSFU bedarf einer sorgfältigen unterrichtlichen Inszenierung. Es darf keinesfalls von einem Automatismus aus dem bloßen Kontakt der Lernenden mit der Fremdsprache als Arbeitssprache ausgegangen werden (LAMSFUß-SCHENK 2008). Der Faktor der höheren Leistungsfähigkeit der bilingual unterrichteten Lerngruppe wurde in der Untersuchung nicht berücksichtigt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich in der bilingual unterrichteten Klasse durch Selektion mehr leistungsstarke und auch stärker motivierte Schüler_innen befanden, als in der zum Vergleich herangezogenen Regelklasse (LAMSFUß-SCHENK 2010). Jedoch ist laut LAMSFUß-SCHENK (2008) der Qualitätsvorsprung des Fremdverstehens der bilingual unterrichteten Lerngruppe in keinem Fall ausschließlich durch die möglicherweise höhere Leistungsfähigkeit der Schüler_innen zu erklären. Obwohl die Arbeiten von LAMSFUß-SCHENK auf reflexive Bewusstseinsprozesse hindeuten, konnte eine kausale Beziehung zwischen der Unterrichtsform und dem Eintreten interkultureller Lernprozesse aber nicht nachgewiesen werden. Zudem wurde nicht geklärt, ob die beobachteten Reflexivitätsphänomene nicht auch im regulären Fremdsprachen- oder Sachfachunterricht auftreten können (BREIDBACH 2007).

Trotz aller positiven Indizien, die aus den empirischen Studien für den Einsatz biliSFUs sprechen, „kann es keinesfalls als hinreichend belegt gelten, dass es der bilinguale Sachfachunterricht als besondere Unterrichtsform ist, der für den aufgezeigten „Mehrwert“ ursächlich ist“ (BREIDBACH und VIEBROCK 2007: 113). Auf Basis der bisherigen Datenlage können keine wissenschaftlich abgesicherten Belege für einen sachfachlichen Mehrwert oder Minderwert bilingualer Unterrichtsangebote gefunden werden. Die Einschätzung von Praktiker_innen kann bisher beispielsweise nicht bestimmen, ob oder inwieweit sich die häufig beobachteten besseren Sachfachergebnisse der Lernenden auf die Mehrwerteffekte des biliSFUs zurückführen lassen oder ein Ergebnis von optimierten Gruppenzusammensetzungen in bilingualen Klassen sind (THEIS 2010). Grund hierfür ist, dass etwaige Selektionsmechanismen nicht systematisch erhoben worden sind und dementsprechend keine Evaluation ihrer Wirkungen möglich ist (BREIDBACH und VIEBROCK 2007).

Gerade an Gymnasien ziehen bilinguale Angebote eher leistungsstärkere Schüler_innen an, sodass die Vergleiche der Ergebnisse mit Kontrollgruppen, wie etwa in LAMSFUß-SCHENKS oder in OSTERHAGES Studie, verfälscht sein können (THEIS 2010). So stellt auch ZYDATIß (2007) in seiner Studie fest, dass Schulen für den biliSFU häufig aus einer Vielzahl von Anmeldungen selektieren müssen und dabei die bisherigen Schulnoten ein zentrales Kriterium darstellen. Dementsprechend kann von einer oftmals höheren Leistungsbereitschaft und -stärke der Schüler_innen in bilingualen Zügen, verglichen mit Regelklassen, ausgegangen werden (ebd.). Diese Filterung geschieht unter anderem vor dem Hintergrund der nicht-flächendeckenden Verbreitung biliSFUs und der daraus resultierenden Sonderstellung von Schulen mit bilinguaem Bildungsangebot, im Rahmen eines Nachfrage-Angebotsmechanismus (BREIDBACH 2013). Dies lässt die Vermutung zu, dass die Zusammensetzung bilingualer Lerngruppen an allgemeinbildenden Schulen nicht repräsentativ sein dürfte (BREIDBACH und VIEBROCK 2007). In diesem Fall könnten weder die in den Studien festgestellten besseren Leistungen der bilingualen Lerngruppen auf den Unterricht selbst zurückgeführt, noch die positiven Ergebnisse bisheriger empirischer Befunde auf die gesamte Schülerschaft generalisiert werden (BREIDBACH 2013). Die dargestellten Einwände sprechen jedoch nicht gegen den Einsatz biliSFUs, sondern lediglich für eine differenziertere Betrachtungsweise (BREIDBACH und VIEBROCK 2007).

Viele Forschungsfragen bezüglich des Konzeptes sind bis dato, ungeachtet der Schulform, ungeklärt (DECKE-CORNILL und KÜSTER 2014). Eine Studie, die beispielsweise im vergleichenden Umfang wie DESI die fachlichen Leistungen bilingual und regulär unterrichteter Lerngruppen untersucht und vergleicht, steht noch aus. Die Stichproben der vorgestellten Studien sind oftmals zu klein, um weitreichende Aussagen treffen zu können. Auch können die aufgezeigten empirischen Ergebnisse keine expliziten Aufschlüsse geben, wie effizient biliSFU an beruflichen Schulen eingesetzt werden kann. Keine der Studien wurde im berufsbildenden Bereich mit seinen teilweise stark von allgemeinbildenden Schulen differierenden Rahmenbedingungen durchgeführt. Umfassende, empirisch-deskriptive Untersuchungen zu den Auswirkungen eines längerfristigen biliSFUs in verschiedenen Schulformen sind wünschenswert, um das Unterrichtskonzept in seiner Gesamtheit für die Eignung zum Einsatz an beruflichen Schulen evaluieren zu können.

2.4 Bilingualer Sachfachunterricht an berufsbildenden Schulen

In diesem Abschnitt wird auf einige Eigenschaften und Rahmenbedingungen biliSFUs an berufsbildenden Schulen sowie einige Aspekte der Lehrerbildung für den biliSFU eingegangen. Das entscheidende Charakteristikum biliSFUs ist die Nutzung zweier Sprachen. Eine resultierende Zielsetzung ist, dass die Schüler_innen fachliches Wissen in beiden Sprachen einerseits rezipieren, andererseits selbst produktiv ausdrücken können. Dazu muss die als Fremdsprache genutzte Arbeitssprache deutlich intensiver genutzt werden als die Umgebungssprache (KÖNIGS 2013a). Die KMK drückt sich zum Einsatz der Unterrichtssprachen nicht eindeutig aus und legt lediglich dar, dass „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“ wird (KMK 2013: 3). An beruflichen Schulen ist der biliSFU vermehrt zweisprachig, wohingegen an allgemeinbildenden Schulen häufig nur die Fremdsprache verwendet wird (VOGT 2013). Die Zielsprache hat dabei eine „dienende Funktion in der Kommunikation zum Fachgegenstand“, vergleichbar mit beruflichen Situationen (FEHLING und SCHWARZ-HADEREK 2011: 213). Je nach Komplexität des Lerngegenstandes, der Sprachkompetenz der Schüler_innen oder der Anwendungssituation und Aufgabenstellung kann die Nutzung der Zielsprache durch die deutsche Sprache unterstützt werden. Dieser Fall wird als Code-Switching bezeichnet (ebd.). Der situative und flexible Einsatz der Umgebungssprache beugt Nichtverstehen, Sprachnot, Frustration oder gar Angst seitens der Lerngruppe vor und kann auch unter zeitökonomischen Gesichtspunkten Vorteile bringen (KLINGAUF 2002). Kritiker_innen betonen zudem, dass eine vornehmlich bis alleinige fremdsprachliche Ausgestaltung biliSFUs zu Defiziten bei der Kompetenz führen kann, sachfachliches Wissen in deutschsprachigen Kommunikationskontexten adäquat zu äußern (SCHMELTER 2013). Besonders für Schüler_innen in der Berufsschule stellt die Nutzung beider Sprachen, neben der Absicherung sachfachlicher Inhalte im Rahmen der berufstheoretischen Ausbildung, auch einen integrativen Bestandteil beruflicher Kommunikation am Arbeitsplatz dar (FEICK 2013). EISTERT, REINISCH und WEIßENBORN (2010) beschreiben ebenfalls, dass die fachlichen Inhalte vielmehr zweisprachig vermittelt werden sollen, um die Schüler_innen an einen möglichen Betriebsalltag mit häufigen Wechseln zwischen der Umgebungs- und der Fremdsprache zu gewöhnen. Demnach lernen Schüler_innen die Fachbegriffe in beiden Sprachen und wie diese in syntaktische Strukturen der jeweiligen Sprache einzubauen sind.

Gleichzeitig können Unterschiede zwischen den Fachbegriffen in den beiden Sprachen zu einer Reflexion der verschiedenen kulturellen Skripte und Konzepte führen und differenzierendes Denken und letztendlich interkulturelles Lernen stattfinden (ebd.; KLINGAUF 2002). Im Gegensatz zum Privatleben kommt es am Arbeitsplatz auf eine genaue und möglichst fehlerfreie Ausdrucksweise in der Fremdsprache an. Das Üben dieser Genauigkeit im Ausdruck fördert nicht nur fachliche und sprachliche Kompetenz, sondern simultan Selbst- und Sozialkompetenz, insbesondere „genaues Denken, Zuverlässigkeit, Ernstnehmen des (ausländischen) Gesprächspartners und seiner Sprache [und] die Berücksichtigung seiner Wahrnehmungskompetenz“ (EISTERT, REINISCH und WEIßENBORN 2010: 93).

Im biliSFU stellt das Sachfach sowohl den Unterrichtsinhalt als auch die Unterrichtszeit bereit (KMK 2013). Zur Situation an beruflichen Schulen im Hinblick auf die Umsetzung der Lehrplaninhalte konnten durch die Literaturrecherche keine Angaben gefunden werden. Jedoch führte MÜLLER-SCHNECK (2006) in ihrer Studie eine Befragung von Lehrpersonen zur Praxis bilingualen Geschichtsunterrichts in Nordrhein-Westfalen an allgemeinbildenden Schulen, namentlich Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen, durch. So wurde unter anderem per Fragebogen erhoben, ob im bilingualen Geschichtsunterricht thematische Kürzungen gegenüber dem regulären Geschichtsunterricht vorgenommen werden müssen. Das Ergebnis zeigt, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte dieselben thematischen Gegenstände in beiden Unterrichtsformen behandeln. Gleichwohl gaben viele an Realschulen unterrichtende Lehrkräfte an, im biliSFU ganze Themenbereiche kürzen zu müssen. Als Gründe hierfür wurden unter anderem sprachliche Schwierigkeiten, Lernstofffülle, Zeitmangel oder fehlende adäquate Lehrmaterialien aufgeführt (ebd.).

Die Leistungsfeststellungen und -bewertungen im biliSFU orientieren sich in der Regel nach den curricularen Vorgaben für das jeweilige Sachfach, wobei die fachlichen Kompetenzen für die Leistungsbewertungen in den Sekundarstufen I und II ausschlaggebend sind (KMK 2013). Dieser Regelung steht die didaktische Sicht gegenüber, dass eine integrierte Leistungsfeststellung und -bewertung von Sprache und Inhalt eingeführt werden sollte, da es „keinen Inhalt ohne die sprachliche Form gibt, dass Sprache und inhaltliches Wissen sich nicht trennen lassen, dass der Inhalt in der Sprache ist!“ (VOLLMER 2010: 244, Hervorhebungen im Original).

Im beruflichen Fachunterricht sind bilinguale Lernangebote mehr in einen fachlichen Zusammenhang eingerahmt als in allgemeinbildenden Sachfächern (VOGT 2013). Innerhalb des Unterrichts werden Fachgespräche im beruflichen Kontext geführt, wodurch diese unmittelbarer und anwendungsorientierter sind. Dieser Faktor kann sich positiv auf die Motivation und die Akzeptanz der Lernenden auswirken, da die konkreten lebensweltlichen Verbindungen von realem Nutzen in beruflichen Situationen sein können (ebd., EISTERT u.a. 2007). Eine besondere Herausforderung für die Durchführung biliSFUs kann die Heterogenität der fremdsprachlichen Kenntnisse, die Schüler_innen an berufliche Schulen mitbringen, darstellen (EISTERT u.a. 2007; FEHLING und SCHWARZHADEREK 2011; FEICK 2013; VOGT 2013). Gerade in der Berufsschule können Lernende mit Hauptschulabschluss und Lernende mit Abitur zusammenkommen, um den gleichen Beruf zu erlernen. In diesen Fällen müssen Lehrkräfte oftmals innere Differenzierungsmaßnahmen ergreifen, was besondere Anforderungen an die Lehrkräfte stellt und einen Bedarf an spezifischen Fortbildungsmaßnahmen hervorruft (VOGT 2013).

Die Entwicklung passender Unterrichtsmaterialien für den biliSFU stellt eine wichtige Anforderung an die einzelnen Lehrpersonen, die Fachschaften einer Schule oder schulübergreifende Arbeitsgruppen dar (HALLET 2013). Einige Bildungsserver, so auch der hessische, bieten Materialien für den biliSFU an, wobei auf dem hessischen Bildungsserver bisher ausschließlich Fächer im allgemeinbildenden Bereich berücksichtigt sind (HESSISCHER BILDUNGSSERVER 2015). Der Bestand für die beiden gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geographie und Geschichte ist beispielsweise mittlerweile recht groß (MENTZ 2010). Dies ist allerdings bei weitem nicht auf alle Fächer übertragbar. Je nach Fach sind bis dato keine ausländischen oder in deutschsprachigen Ländern konzipierten fremdsprachigen Sachfachlehrwerke verfügbar, die ohne größere Anpassungen eingesetzt werden können (HALLET 2013). Einen Lösungsansatz für eine Verbesserung der Situation wäre, dass sich die Sprachenpolitik für die Einrichtung einer elektronischen Zentralstelle zur Sammlung von Materialien engagiert (KÖNIGS 2013b). Auch von der KMK wird für die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln eine länderübergreifende Kooperation gefordert (KMK 2013). Gerade an berufsbildenden Schulen ist die Unterrichtsmaterialsituation nach wie vor schwierig (KLINGAUF 2002). Durch die noch geringe Verbreitung biliSFUs und den spezifischen Inhalten des Unterrichts existieren nur in geringen Maßen vorgefertigte, geeignete Unterrichtsmaterialien (FEHLING 2012). Laut FEICK (2013) haben mittlerweile jedoch einige Schulbuchverlage reagiert. Es ist die Entwicklung zu beobachten, dass die fremdsprachliche Erarbeitung von sachfachlichen Inhalten in Fachbücher aufgenommen wird oder berufsspezifische, fremdsprachliche Zusatzmaterialien bereitgestellt werden. Außerdem unterstützt die EU den Einsatz biliSFUs an

berufsbildenden Schulen, beispielsweise mit dem geförderten Projekt „Bilingual Teaching at Vocational Colleges“ (BILVOC). Im Rahmen dessen werden unter anderem einige in der Praxis erprobte Unterrichtsmaterialien zu einzelnen Berufsfeldern, zum Beispiel im Bereich der Metalltechnik oder des Gastgewerbes, bereitgestellt (THÜRINGER SCHULPORTAL 2015). Auch sind vereinzelt Unterrichtsvorschläge in Fachzeitschriften oder im Internet zu finden (BUCHER 2014; ELSER 2014).

Das Thema der Lehrerbildung für den biliSFU rückt, einhergehend mit der steigenden Verbreitung dessen Einsatzes, vermehrt in das Blickfeld von Forschung und Praxis (GNUTZMANN und RABE 2013). Die Qualifikation für das bilinguale Unterrichten basiert grundsätzlich auf einer doppelten Lehrbefähigung in einem Sachfach und einer modernen Fremdsprache (KMK 2013). Es können aber auch Lehrkräfte diesen Unterricht erteilen, die neben ihrer Lehrbefähigung im Sachfach eine nachgewiesene hohe, etwa durch Auslandsaufenthalte erworbene, fremdsprachliche Kompetenz aufweisen. Auch Muttersprachler_innen mit geeigneten Qualifikationen können biliSFU erteilen (KMK 2011). Die Verfügbarkeit von Lehrkräften und die Qualität der Lehrerbildung sind zwei Säulen der erfolgreichen Umsetzung bilingualer Bildungsangebote. Dennoch sind bislang keine transparenten und verbindlichen Ausbildungsstrukturen für Lehrkräfte seitens der bildungs- und sprachenpolitischen Entscheidungsträger vorhanden (KÖNIGS 2013b). Trotz der Einsicht, dass eine systematische Ausbildung von bilingualen Lehrkräften notwendig ist und der zunehmenden Reaktion der Lehrerbildung auf die Erfordernisse des biliSFUs, organisieren, vor allem im Bereich der beruflichen Bildung, viele Lehrkräfte ihre Aus- und Weiterbildung in Eigeninitiative (GNUTZMANN und RABE 2013; HAß 2010). Auch laut KMK müssen die, für den biliSFU benötigten sprachlichen, didaktischen und methodischen Besonderheiten in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung stärker berücksichtigt und gefördert werden (KMK 2013). Die deutschen Bundesländer engagieren sich unterschiedlich stark für die Ausbildung von Lehrpersonen für den biliSFU und haben dementsprechend verschieden viele Erfahrungen vorzuweisen. Ein Desiderat ist die Errichtung einer länderübergreifenden Institution, die die Bildungsangebote für das (zukünftige) Lehrpersonal koordiniert (GNUTZMANN und RABE 2013). Bei dem Versuch, biliSFU im berufsbildenden Bereich flächendeckend einzuführen, stellt der Mangel an Lehrkräften, die zum bilingualen Unterrichten befähigt sind, ein Problem dar. Folglich sind vergleichsweise wenige bilinguale Bildungsangebote an berufsbildenden Schulen zu finden (EISTERT, REINISCH und WEIßENBORN 2010). Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich haben häufiger Abschlüsse in zwei beruflichen Fächern und seltener die Kombination aus Sachfach und Fremdsprache. Jedoch erteilen auch Lehrkräfte ohne Fremdsprachenfakultas biliSFU (VOGT 2013). Dies ist ein Zustand, der von der KMK begrüßt wird,

um das bilinguale Unterrichtsangebot ausweiten zu können. Dabei empfiehlt die KMK für Lehrkräfte ohne Fremdsprachenfakultas die fremdsprachliche Qualifikation auf dem Niveau C1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*³ zu erlangen. Generell wird für alle bilingual unterrichtenden Lehrkräfte eine Zusatzqualifikation in bilingualer Methodik und Didaktik angeraten (KMK 2013). Auch Ausbildungsabschnitte und Unterrichtserfahrungen in Ländern der Zielsprache werden als nützlich für alle Lehrkräfte angesehen und sollen gefördert werden (KMK 2011; KMK 2013). Diese Meinung wird auch auf europäischer Ebene vertreten. Vom RAT DER EUROPÄISCHEN UNION wird explizit darauf verwiesen, dass „um das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache zu fördern, [...] Lehrkräfte und Ausbilder, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, ermutigt werden [sollten], eine hohe Sprachenkompetenz zu erwerben, um Zugang zu hochwertigen Lehrressourcen zu erhalten“ (2011: C 372/28). BiliSFU soll auf Basis adäquater Weiterbildung von Sprachlehrkräften und dem Ausbau von Sprachkompetenzen bei Lehrkräften ohne fremdsprachliche Fakultas gefördert werden (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008b). Im Rahmen dessen wird es von der Europäischen Kommission ebenso als zentral erachtet, dass es Lehrkräften ermöglicht werden soll, Zeit im Ausland zu verbringen, um die unterrichtete Sprache und die damit zusammenhängenden interkulturellen Kompetenzen zu optimieren. Dennoch ist derzeit die Mobilität von Lehrkräften sehr gering. Genannte Gründe sind zum Beispiel, dass der Zugang zum Lehrerberuf im Ausland häufig schwierig ist oder keine Anreize für die Karriere vorhanden sind (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2008).

³ Der vom Europarat erarbeitete *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) bildet einen Rahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen und die Beurteilung der erworbenen Sprachkenntnisse. Er beschreibt die für eine fremdsprachliche Kommunikation erforderlichen Kompetenzen und definiert sechs Niveaustufen der Sprachkompetenz, von Niveau A1 und A2 für elementare Sprachverwendung über Niveau B1 und B2 für selbstständige Sprachverwendung bis hin zu Niveau C1 und C2 für kompetente Sprachverwendung (EURYDICE 2012; GER 2015).

3 Empirische Untersuchung

3.1 Offenlegung des Erkenntnisinteresses und methodisches Vorgehen

Ziel der nachfolgend vorgestellten Studie ist es, die Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen unterrichtender Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Hessen mit dem bilingualen Unterrichtskonzept kennenzulernen. Vor diesem Hintergrund wurde die folgende Forschungsfrage für den empirischen Teil dieser Arbeit entwickelt: **„Inwiefern eignet sich der Einsatz biliSFUs an beruflichen Schulen aus Lehrerperspektive, basierend auf deren Erfahrungen?“** Das leitfadengestützte Interview wurde als Erhebungsmethode gewählt. Diese eignet sich, wenn Sichtweisen, Deutungsmuster und Erfahrungsräume verschiedener Personen zu einem Thema rekonstruiert und verglichen werden sollen (LAMNEK 2010). Ein weiteres Charakteristikum der Forschungsmethode ist, dass dem Gegenüber während des Interviews Freiraum für die Darstellung subjektiver Ansichten zum Forschungsgegenstand gegeben wird und somit auch neue Themen eingebracht werden können, die nicht im Leitfaden enthalten sind (HELFFERICH 2011). Dadurch kann ein zentrales Prinzip qualitativer Forschung, die Offenheit, die HELFFERICH wie folgt beschreibt, gewährleistet werden: „Der Kern des Offenheits-Prinzips liegt darin, das aufzunehmen, zu hören, erzählen zu lassen, was nicht bekannt, was neu, einzigartig und fremd ist“ (2011: 131).

3.2 Interviewleitfaden

Die für die Befragung relevanten Bereiche ergaben sich aus den vorgeschalteten theoretischen und empirischen Erkenntnissen und wurden zur Erstellung des Leitfadens genutzt. Durch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung wurde dieser in die drei thematischen Blöcke *„Erfahrungen mit biliSFU“*, *„Einschätzung der Eignung biliSFUs“* und *„Wünsche für den biliSFU“* aufgeteilt, um auf unterschiedliche Dimensionen des Forschungsgegenstandes eingehen zu können. Der erste Themenblock fokussiert allgemein die Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Umsetzung des Unterrichtskonzepts an beruflichen Schulen. Das zentrale Thema des zweiten Blockes ist eine persönliche Einschätzung und Bewertung der Eignung biliSFUs im spezifischen Schulkontext der einzelnen Lehrkräfte. Außerdem geht es darum, eventuell Aussagen zu erhalten, ob biliSFU an beruflichen Schulen weitere Verbreitung finden sollte. Der dritte Themenkomplex befasst sich mit Verbesserungsvorschlägen und Wünschen. Jeder Themenblock wird durch eine offene und allgemein formulierte Leitfrage eingeführt, um den Befragten durch diese Grundreize eine freie Erzählung mit eigener Schwerpunktsetzung zu den jeweiligen Themenkomplexen zu ermöglichen.

Jeder Leitfrage sind thematische Schwerpunkte zugeordnet, die für mögliche Nachfragen oder zur Vertiefung eines Themas genutzt werden können. Außerdem sind jedem Themenblock Aufrechterhaltungsfragen zugefügt. Das Interview ist zudem um einen Kurzfragebogen ergänzt, der der Erfassung einiger Hintergrundinformationen, wie etwa der bisherigen Lehrerfahrung oder eventuell durchlaufener Fortbildungen im Zusammenhang mit biliSFU, dient.

3.3 Fallauswahl und Feldzugang

Bei qualitativen Forschungen steht die Zusammensetzung der Stichprobe im Vordergrund und nicht deren Größe, wodurch die Stichproben sehr klein ausfallen können (HUSSY, SCHREIER und ECHTERHOFF 2010). Vielmehr ist die Auswahl der Interviewpartner_innen maßgebend für die Art und Qualität der empirischen Daten, die gewonnen werden können (GLÄSER und LAUDEL 2009). In dieser Arbeit wurde die Fallauswahl (das Sample) bewusst über einen Stichprobenplan im Voraus festgelegt. Die Schulform, in der bilingual unterrichtet wird, stellte das zu variierende Merkmal innerhalb des Samples dar. Ziel war es, die Vielfalt der Schulformen an beruflichen Schulen so weit wie möglich abzubilden. Das Sample für die Befragung bestand aus vier Lehrkräften berufsbildender Schulen in verschiedenen, vollzeitschulischen Schulformen. Drei davon (B11, B14, B34⁴) unterrichteten ein Sachfach durchgängig bilingual und haben jeweils eine Lehrbefähigung in Englisch und in einem Sachfach. Eine Lehrkraft (B2) konnte spontan für ein Interview gewonnen werden. In diesem Fall handelte es sich um eine Lehrperson ohne Fakultas in einer Fremdsprache, die gelegentlich bilinguale Module in der Fachschule (FS) im Teamteaching, zusammen mit der in der HBFS bilingual unterrichtenden Lehrkraft (B11), in einem ihrer beiden Sachfächer unterrichtete. Auch in diesem Fall wurde Englisch als Arbeitssprache eingesetzt. Das Sample ist in nachfolgender Tabelle übersichtlich dargestellt.

Tab.1: Übersicht über die befragten Personen (eigene Darstellung)

Befragte_r	Fächer	Bilingual unterrichtete Schulform
B2	Pneumatik, Mathematik	Fachschule (FS)
B11	Elektrotechnik, Englisch	Höhere Berufsfachschule (HBFS), Fachschule ⁵ (FS)
B14	Wirtschaftslehre, Englisch	Berufliches Gymnasium (BG)
B34	Wirtschaftslehre, Englisch	Fachoberschule (FOS)

⁴ Die Kürzel B2, B11, B14 und B34 bezeichnen die zufälligen Kennungen der Interviewpartner_innen.

⁵ Neben dem permanenten biliSFU in der HBFS wird von dieser Lehrperson in der FS im Rahmen temporärer Module ebenfalls bilingual unterrichtet.

3.4 Auswertungsverfahren

Die auf Tonband aufgenommenen Interviews wurden nach den Regeln für ein „*Einfaches Transkriptionssystem*“ nach DRESING und PEHL (2013) mit der Software F4 transkribiert. Die vollständige Transkription des verbal erhobenen Materials stellt die Grundlage für die folgende inhaltsanalytische Auswertung dar (MAYRING und BRUNNER 2013). Zur Analyse des aus den Interviews gewonnenen Datenmaterials wird eine Differenzierung zwischen den drei durchgängig bilingual unterrichtenden Lehrkräften (B11, B14, B34) und der vereinzelt bilingual unterrichtenden Lehrkraft (B2) vorgenommen. Für die drei erstgenannten Fälle wird die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach MAYRING (2010) als Auswertungsmethode eingesetzt. Durch die induktive Kategorienbildung wird die Offenheit der Auswertung gewährleistet, da die Kategorien aus dem Material selbst gewonnen werden (SCHMIDT 2013). Die Ergebnisse des Interviews mit der Lehrkraft B2 werden in einer anschließenden kontrastierenden Falldarstellung unter Einbezug des aus den drei erstgenannten Fällen bereits induktiv generierten Kategoriensystems vorgestellt. Ziel dieses Vorgehens ist es, die Erfahrungen und Sichtweisen aller vier Lehrkräfte darzustellen und biliSFU an beruflichen Schulen aus möglichst verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

3.5 Darstellung der Ergebnisse

Im nachfolgenden Fließtext werden die unter den Hauptkategorien geordneten Kategorien einzeln dargestellt, wobei direkte Aussagen der Befragten zur Illustration zitiert werden. Die einzelnen Kategorien beschreiben verschiedene Dimensionen biliSFUs, die in den Interviews thematisiert wurden. Die Darbietung der Auswertung erfolgt fallübergreifend innerhalb der drei Befragten B11, B14 und B34. In der folgenden Übersicht ist das ausdifferenzierte Kategoriensystem mit den jeweiligen Hauptkategorien und Kategorien präsentiert.

- 1 Merkmale bilingualer Klassen
 - 1.1 Motivierte Schüler_innen
 - 1.2 Zusammensetzung bilingualer Klassen
- 2 Merkmale bilingualen Sachfachunterrichts
 - 2.1 Zweisprachigkeit
 - 2.2 Unterrichtsmaterialien
 - 2.3 Unterrichtsinhalte
- 3 Kompetenzerwerb
 - 3.1 Fremdsprachliche Fertigkeiten
 - 3.2 Sachfachliches Wissen
 - 3.3 Interkulturelle Lernprozesse

- 4 Erweiterung des bilingualen Angebots
 - 4.1 Zukünftiges Arbeitsleben der Schüler_innen
 - 4.2 Empfehlungen für den Einsatz
 - 4.3 Faktoren und Bedingungen der Ausbreitung
 - 5 Fortbildungen
 - 5.1 Wahrnehmung der Fortbildungen
 - 5.2 Wünsche für Fortbildungen
- Abb.: Übersicht Kategoriensystem (eigene Darstellung)

1 Merkmale bilingualer Klassen

In der ersten Hauptkategorie „Merkmale bilingualer Klassen“ werden die Eindrücke der Lehrpersonen bezüglich der charakteristischen Eigenschaften der Schülerschaft und der Klassenzusammensetzung beschrieben sowie mögliche Gründe für beide Merkmale genannt.

1.1 Motivierte Schüler_innen: Über alle drei Interviews hinweg berichten die befragten Lehrkräfte von guten Erfahrungen mit biliSFU und dass sie die Schüler_innen in bilingualen Klassen als motiviert empfinden. Ebenso erwiesen sich beispielsweise innerhalb der abschließenden Evaluation des biliSFUs der Lehrkraft an der HBFS (B11) die Rückmeldungen der Schüler_innen als positiv. Die möglichst praktische Gestaltung des Unterrichts unter Einsatz vieler Experimente trägt dabei zu dieser positiven Einstellung der Schüler_innen bei. Die Lehrkraft B14 schildert, dass sie die Schüler_innen als motivierter im Vergleich zum einsprachigen Unterricht auf Deutsch oder Englisch empfindet. Außerdem wird angegeben, dass die Schüler_innen es sehr begrüßen, Englisch zu nutzen, um über Inhalte zu sprechen, ohne dass die sprachliche Korrektheit im Mittelpunkt steht.

1.2 Zusammensetzung bilingualer Klassen: Die Lehrkraft der HBFS (B11) und die des BGs (B14) geben an, dass die bilingual unterrichteten Klassen tendenziell kleinere Lerngruppen darstellen und entsprechend eine vorteilhafte Arbeitsatmosphäre mit guten Lernergebnissen entstehen kann. Außerdem berichtet B14, dass in den von ihr unterrichteten bilingualen Klassen am BG eher leistungsstärkere Schüler_innen vertreten sind: *„Die Schüler, die bilingual bis zum Abitur durchziehen sind generell im Leistungsniveau schon höher als die anderen. [...] die finden Sie schon eher in den oberen 20 Prozent“* (B14, 161-169). Für die FOS vermutet die Lehrkraft B34, dass sich eher leistungsstärkere Schüler_innen für die bilinguale Variante entscheiden und schildert ebenfalls, dass gute bis sehr gute Lernergebnisse in den bilingual unterrichteten Klassen erreicht werden.

2 Merkmale bilingualen Sachfachunterrichts

Die zweite Hauptkategorie „Merkmale biliSFUs“ umfasst die geschilderten Erfahrungen zum Einsatz der englischen und deutschen Sprache im Unterricht. Auch werden die Situation hinsichtlich verfügbarer Unterrichtsmaterialien, die Handhabung derer sowie diesbezüglich geäußerte Wünsche illustriert. In einer dritten Kategorie werden Aussagen zu unterrichtlichen Inhalten und gegebenenfalls entstehenden Herausforderungen erläutert.

2.1 Zweisprachigkeit: Englisch ist die dominierende Sprache, wobei jedoch der Fachwortschatz stets zweisprachig erarbeitet wird. In wenigen Fällen wird Deutsch als Unterrichtssprache punktuell eingesetzt, wenn Inhalte sehr schwierig und theoretisch sind, oder um Inhalte abzusichern. B14 und B34 erläutern, dass die zweisprachige Erschließung der Unterrichtsinhalte mehr Zeit in Anspruch nimmt. Im BG hingegen stellt dieser zeitliche Aspekt keine größeren Probleme dar, da dort meist leistungstärkere Schüler_innen vertreten sind.

2.2 Unterrichtsmaterialien: Die Situation der Unterrichtsmaterialien beklagen alle drei befragten Lehrpersonen. Da es nur sehr wenige vorgefertigte Materialien gibt, die sowohl dem benötigten sprachlichen als auch inhaltlichen Niveau entsprechen, gestaltet sich die Unterrichtsvorbereitung als sehr zeitintensiv. Viele Informationen werden aus privat erworbenen Lehrbüchern aus den Zielsprachenländern herangezogen oder langwierig im Internet recherchiert und müssen im Anschluss aufbereitet werden. Erst nach sich wiederholenden Unterrichtsinhalten reduziert sich die Arbeitsintensität der Vorbereitung. Als Wunsch werden Lehrbücher von den Schulbuchverlagen ersehnt, die den jeweiligen deutschen Lehrplänen entsprechen und überwiegend oder vollständig in englischer Sprache geschrieben sind. Zu dem Lösungsansatz der Lehrmaterialkooperationen unter Lehrkräften werden unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen bekundet. Prinzipiell ist ein Austausch von Unterrichtsmaterialien unter bilingual unterrichtenden Lehrpersonen von allen Befragten erwünscht. B14 und B34 tauschen sich bereits mit anderen Lehrkräften aus. Bei B14 erfolgt der Austausch schulintern im Kollegium zwischen den bilingual unterrichtenden Lehrpersonen, wobei angemerkt wird, dass dieser teilweise ein wenig zögerlich stattfindet. B34 tauscht sich mit anderen Lehrkräften über das Internet aus und erhält dadurch einige Anregungen für die Gestaltung des biliSFUs. Gleichwohl wird auch in diesem Zusammenhang berichtet, dass nicht alle Lehrkräfte ihre Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen und sich die Austauschaktivitäten nach einiger Zeit reduziert haben.

2.3 Unterrichtsinhalte: Bezüglich der Unterrichtsinhalte für den biliSFU werden von den drei Befragten ebenfalls Unterschiede offengelegt. Die Lehrkraft B11 unterrichtet in der HBFS nach einem Lehrplan, der eigens für diese vollschulische Berufsqualifikation im Rahmen eines Modellversuches entwickelt wurde und von der Schule selbst mit gestaltet werden konnte. Dabei wurden die Inhalte für den biliSFU möglichst aus dem technischen Grundlagenbereich gewählt und weniger theoretische Themen eingefügt. Zusätzlich werden im Unterricht nach Möglichkeit viele Experimente eingebaut, um die Inhalte zu veranschaulichen. So berichtet die Lehrperson, „[w]enn es jetzt darum geht, die Theorie zu verstehen, [...] welche chemischen Elemente sind da miteinander verbunden [...] dann wird es sehr, sehr theoretisch. Da kann das schon Schwierigkeiten geben, wenn man das zu theoretisch macht. Also deswegen auch eine relativ praktische Herangehensweise an die Sachen und eher die Überlegung, was ist für sie später berufsrelevant [...]?“ (B11, 362-381). Im Vergleich dazu hat die Lehrkraft B14 des BGs den Lehrplan als Vorgabe, der auch im deutschsprachigen Unterricht eingesetzt wird und muss alle sachfachlichen Inhalte daraus in ihrem biliSFU behandeln. Grund hierfür ist, dass ihre bilingual unterrichteten Schüler_innen eine landesweite, im Inhalt identische, Abschlussprüfung zum Erreichen des Abiturs schreiben, wie ihre ausschließlich auf Deutsch unterrichteten Mitschüler_innen. Die in der FOS bilingual unterrichteten Schüler_innen legen zum Erreichen des Fachabiturs eine schulinterne Abschlussprüfung ab, welche von den Lehrkräften der Schule selbst konzipiert wird. Vor diesem Hintergrund berichtet B34, dass verschiedene Themen aus dem Rahmenlehrplan nicht im biliSFU behandelt werden, da die zweisprachige Erarbeitung der Inhalte länger dauert. Jedoch wird darauf verwiesen, dass in einigen Jahren auch für die FOS ein zentrales, landesweites Fachabitur eingeführt werden wird und die Lehrkraft dies aus zeitlicher Sicht als potenziell problematisch erachtet, da dann ebenfalls alle Themen des Lehrplans in den biliSFU integriert und bearbeitet werden müssen.

3 Kompetenzerwerb

Unter der Hauptkategorie „Kompetenzerwerb“ sind Aussagen der Lehrpersonen zu verschiedenen fremdsprachlichen, sachfachlichen und interkulturellen Aspekten zusammengefasst. Es wird unter anderem darauf eingegangen, wie sich die fremdsprachlichen Fertigkeiten der Schüler_innen entwickeln, auf welchem Niveau sich ihr sachfachliches Wissen befindet und inwiefern interkulturelles Lernen im biliSFU erfahrungsgemäß stattfinden kann.

3.1 Fremdsprachliche Fertigkeiten: In allen Klassen gibt es einige Lernende, die anfänglich Schwierigkeiten haben, Englisch zu nutzen, um frei zu sprechen oder zu diskutieren.

Zwei der Lehrkräfte führen diesen Umstand primär auf die Gestaltung des vorherigen Englischunterrichts an den abgebenden Schulen zurück. Dennoch wird gleichzeitig angemerkt, dass auch Schüler_innen ohne gute bis sehr gute Vornoten in Englisch am biliSFU erfolgreich teilnehmen können. Besonders am Schuljahresanfang werden von den Lehrkräften B11 und B14 gelegentlich Sprachlerneinheiten in den biliSFU eingebaut, um Sprachmittel sowie fachspezifische Redewendungen und den entsprechenden Wortschatz zu erarbeiten. Alle Lehrpersonen betonen gleichsam, dass sich die Bereitschaft Englisch zu sprechen bei den Lerngruppen im Laufe der Zeit erhöht. Dadurch, dass die englische Sprache für die Schüler_innen zum Schulalltag gehört, können sie die Sprache flexibler anwenden und sich zu Themen äußern, selbst wenn sie sich vorher kein spezifisches Vokabular angeeignet haben. Die Lerngruppe scheint es zum Sprechen zu ermutigen, dass die sprachliche Richtigkeit nicht in die Bewertung einfließt, sondern nur der sachfachliche Inhalt. So wird von B14 berichtet, dass die gleichen Schüler_innen im Fremdsprachenunterricht viel zurückhaltender sprechen, da dort die formale Korrektheit der Fremdsprache im Fokus steht. Neben dieser erhöhten Bereitschaft, Englisch zu sprechen, kann beobachtet werden, dass sich die Schüler_innen durch den fachspezifischen Wortschatz und die entsprechenden Redewendungen besser ausdrücken können. Hingegen berichten die Lehrkräfte B11 und B34, dass bei grammatikalischen Strukturen immer noch, zum Teil viele, Fehler gemacht werden, diese jedoch nicht immer korrigiert werden, um den Unterricht nicht auszubremsen. Bei einem Sprachzertifikat, das an der FOS erworben werden kann, führt die Lehrperson B34 an, dass die bilingual unterrichteten Schüler_innen tendenziell besser abschneiden als die besseren Schüler_innen der Regelklassen.

3.2 Sachfachliches Wissen: Generell wird in allen bilingual unterrichteten Klassen bei Leistungserhebungen nicht die fremdsprachliche Performanz, sondern einzig das sachfachliche Wissen der Schüler_innen erhoben und bewertet. B11 gestaltet in der HBFS die Aufgaben in Klassenarbeiten deswegen häufig so, dass die Schüler_innen ihr technisches Verständnis, beispielsweise durch die Vervollständigung von Diagrammen, zeigen können, ohne viele Sätze auf Englisch formulieren zu müssen. Bei der befragten Lehrperson der FOS (B34) werden die Klassenarbeiten hingegen von den Schüler_innen komplett schriftlich auf Englisch beantwortet. Sie und die Lehrperson des BGs (B14) schätzen das Niveau des sachfachlichen Wissens ihrer bilingual unterrichteten Lerngruppen als mindestens gleichwertig zu dem der auf Deutsch unterrichteten Regelklassen ein. Bei der Klasse des BGs wird in diesem Zusammenhang allerdings wieder auf die tendenziell leistungsstärkere bilingual unterrichtete Lerngruppe verwiesen.

3.3 Interkulturelle Lernprozesse: Zwei der befragten Lehrkräfte äußern sich zu interkulturellen Lernprozessen und legen dar, dass diese in ihrem biliSFU nur moderat gefördert werden. B34 nutzt im Unterricht ein Lehrbuch aus dem englischsprachigen Raum und erläutert, dass die Schüler_innen anhand dessen sporadisch einige kulturelle Unterschiede entdecken. Diese werden dann im Unterricht thematisiert. B14 erzählt, dass durch den Unterricht und die Unterrichtsinhalte selbst lediglich wenige bis keine interkulturellen Aspekte vermittelt werden. Im Rahmen der Möglichkeiten wird dennoch versucht, Besonderheiten des englischsprachigen Raumes in den Unterricht aufzunehmen. Jedoch ist durch den Lehrplan so viel Inhalt vorgegeben, dass kaum, beziehungsweise keine Zeit übrig bleibt, um interkulturelle Themen ausführlich zu erörtern.

4 Erweiterung des bilingualen Angebots

Innerhalb der Hauptkategorie „Erweiterung des bilingualen Angebotes“ wird auf die von den Lehrkräften geäußerten Vorteile des biliSFUs für den weiteren beruflichen oder universitären Ausbildungsweg der Schüler_innen eingegangen. Auch beurteilen die Befragten die Vision, den Einsatz biliSFUs an beruflichen Schulen auszuweiten und nennen Faktoren und Bedingungen, die eine momentane Ausbreitung verhindern, beziehungsweise eine zukünftige Ausweitung ermöglichen könnten.

4.1 Zukünftiges Arbeitsleben der Schüler_innen: Alle Befragten sehen durch den biliSFU Vorteile für den weiteren Karriereweg der Schüler_innen. Gerade im technischen und wirtschaftlichen Bereich sind sowohl zahlreiche Inhalte als auch ein Großteil der Fachliteratur primär in Englisch verfügbar. Außerdem ist die englische Sprache in vielen Bereichen der Berufswelt, selbst innerhalb Deutschlands, fest verankert, sodass es einen großen Vorteil darstellen kann, wenn das freie Sprechen über fachspezifische Themen bereits in der Schule geübt wurde. Von der Lehrperson der FOS (B34) wird verdeutlicht, dass sich biliSFU für Schüler_innen bei regional ansässigen Betrieben in Bewerbungsprozessen vorteilhaft auswirken kann. Darüber hinaus sind diese Betriebe daran interessiert, dass die Schüler_innen, die ihr einjähriges Praktikum im Rahmen der FOS bei ihnen absolviert haben, am bilingualen Unterrichtsangebot teilnehmen. Auch wird biliSFU von den Befragten als vorteilhaft für Personen erachtet, die später im Ausland arbeiten wollen.

4.2 Empfehlungen für den Einsatz: Hinsichtlich der Frage, in welchen Schulformen biliSFU im berufsbildenden Bereich über das ganze Schuljahr hinweg eingesetzt werden könnte oder sollte, äußern die befragten Lehrkräfte verschiedene Meinungen.

Generell wird erläutert, dass der biliSFU umso einfacher umzusetzen ist, je mehr fremdsprachliche Kenntnisse die Schüler_innen aus den allgemeinbildenden Schulen mitbringen. Ein gewisses Sprachniveau ist notwendig, um einen durchgängigen biliSFU durchzuführen, in dem ausbildungsrelevante Inhalte vermittelt werden. Bei zu geringen fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler_innen besteht die Gefahr, dass die Vermittlung fachlicher Inhalte aufgrund fremdsprachlicher Hürden leidet. Das erforderliche Sprachniveau wird dabei jedoch sehr unterschiedlich eingeschätzt. Die im BG unterrichtende Lehrperson B14 würde biliSFU weder in der HBFS noch in der FOS durchführen, da dies die Schüler_innen in diesen Schulformen ihrer Ansicht nach überfordert: *„Ich würde es zum Beispiel an einer Fachoberschule nicht machen. [...] Weil die einfach zu wenig aus der Mittelstufe an englischem Wissen mitbringen. [...] Also die sind dann teilweise mit dem normalen Englischunterricht schon sehr überfordert“* (B14, 276-297). Die in der FOS bilingual unterrichtende Lehrkraft B34 erachtet es als sehr schwierig, Schüler_innen unter dem FOS-Niveau bilingual zu unterrichten, da die fremdsprachlichen Kenntnisse als zu gering eingeschätzt werden, als dass sachfachliches Wissen in Englisch vermittelt werden kann. Als Wunsch wird jedoch geäußert, die Unterrichtsform als festen Bestandteil in die FOS einzugliedern, sodass alle Lernenden in dieser Schulform in einem Fach bilingual unterrichtet würden. Außerdem wird eine Integration biliSFUs in die Berufsschule für die Auszubildenden zur Industriekauffrau beziehungsweise zum Industriekaufmann als erstrebenswert angesehen. Auch die in der HBFS unterrichtende Lehrkraft B11 hält ein bestimmtes Mindestsprachniveau seitens der Schüler_innen für notwendig, ohne dabei konkrete Schulformen zu nennen, ab denen durchgängiger biliSFU ihrer Meinung nach gut einsetzbar ist. Sie kann sich jedoch vorstellen, dass biliSFU in Form temporärer bilingualer Module in allen Schulformen erfolgreich eingesetzt werden kann.

4.3 Faktoren und Bedingungen der Ausbreitung: Der Einsatz biliSFUs wird unter anderem durch den Mangel an bilingual unterrichtendem Lehrpersonal limitiert. Die beiden Lehrpersonen B11 und B34 wünschen sich in diesem Zusammenhang, dass mehr Kolleg_innen bereit wären, Sachfächer bilingual an ihrer jeweiligen Schule zu unterrichten, auch Fachlehrkräfte ohne Fremdsprachenfakultas. Als Gründe für die Zurückhaltung werden einerseits der erhöhte Arbeitsaufwand und andererseits Unsicherheiten im Umgang mit der Fremdsprache bei Nichtsprachenlehrkräften vermutet. Außerdem wünschen sich die beiden Lehrkräfte des BGs (B14) und der FOS (B34), dass eigene Lehrpläne für den biliSFU in den verschiedenen Sachfächern für die verschiedenen Schulformen erstellt würden.

B14 würde es sehr begrüßen, wenn dabei einige Themen des bestehenden Rahmenlehrplans gestrichen und stattdessen ausgewählte interkulturelle Themen aufgenommen würden, um im Unterricht auf Besonderheiten des englischsprachigen Raumes eingehen zu können. Die Reduzierung wird in diesem Zusammenhang als notwendig betrachtet, da die bisherige Fülle des Lernstoffes keine oder nur eine sehr geringe additive Integration interkultureller Themen erlaubt. B34 äußert den Wunsch nach der Aufnahme biliSFUs in die Lehrpläne, damit Richtlinien zur Orientierung geschaffen würden, wie dieser gestaltet sein soll. Die Lehrperson berichtet von großen qualitativen Unterschieden bilingualer Lernangebote zwischen berufsbildenden Schulen, einhergehend mit dem Anliegen nach Vergleichbarkeit dieser: *„Ich würde mir mal wünschen, dass das mal in den Rahmenlehrplan aufgenommen wird, bilingualer Unterricht. Und dass da die Voraussetzungen mal klar gesteckt werden. Weil wie gesagt, ich habe auch Schulen in [Ort] gesehen, die lassen das so nebenher laufen. Das ist vom Niveau her nicht besonders. [...] Heißt da aber auch bilingualer Unterricht“* (B34, 617-625). Ferner ist B34 der Meinung, dass die Aufnahme in den Lehrplan den Stellenwert biliSFUs verbessern kann, weg von der derzeitigen randständigen Rolle innerhalb beruflicher Schulen. Bei Lehrkraft B11 ist der biliSFU für die unterrichtete Klasse innerhalb der HBFS durch einen Lehrplan vorgegeben. Es wird darin der große Vorteil gesehen, dass der Lehrkraft Sicherheit gegeben wird, die vorbereiteten Unterrichtsmaterialien wiederholt über Jahre hinweg einsetzen zu können. Eine großflächigere Eingliederung biliSFUs in Lehrpläne ist auch ihr ein Anliegen. Jedoch muss dies ihrer Meinung nach mit einer gesteigerten Berücksichtigung in der Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung sowohl an der Universität als auch im Studienseminar einhergehen. Daneben müssen Wege gefunden werden, wie Fachlehrkräfte ohne Fremdsprachenfakultas besser in den biliSFU integriert werden können. Insgesamt hält die Lehrkraft die Verankerung im Lehrplan für eine notwendige Voraussetzung, um das bilinguale Lernangebot ausweiten zu können, denn *„[s]olange es auf einer freiwilligen Basis ist, wird es wahrscheinlich nicht so schnell expandieren im beruflichen Bereich“* (B11, 587-592).

5 Fortbildungen

In dieser letzten Hauptkategorie „Fortbildungen“ werden Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrkräfte zu bereits besuchten Fortbildungen geschildert sowie Wünsche und Verbesserungsvorschläge für das Fortbildungsangebot dargelegt.

5.1 Wahrnehmung der Fortbildungen: Die beiden, sich zu diesem Aspekt äussernden, Lehrpersonen kritisieren die aus ihrer Sicht meist unzureichende Qualität besuchter Fort-

bildungen. So würden oftmals nicht viele neue, beziehungsweise brauchbare und anwendungsorientierte Informationen vermittelt. Beide Lehrkräfte betonen, dass Fortbildungen meist viel zu theoretisch ausgerichtet sind und die Praxisanbindung fehlt. Gleichzeitig scheint Bedarf nach guten Fortbildungen zu bestehen: *„Das ist eine Marktlücke, genau wie mit den Büchern“* (B34, 562-582).

5.2 Wünsche für Fortbildungen: Zwei Lehrkräfte wünschen sich Fortbildungen im englischsprachigen Ausland, die finanziell unterstützt werden. Darüber hinaus wird benannt, dass das Fortbildungsangebot ausgebaut werden sollte, indem zum Beispiel ein Zertifikat für bilinguales Lernen und Lehren spezifisch für Berufsschullehrkräfte angeboten wird. Derzeit richtet sich das bestehende Fortbildungsangebot für biliSFU primär an Gymnasiallehrkräfte mit allgemeinbildenden Sachfächern. Die Lehrgänge sollten zudem praktischer gestaltet werden. Hierzu könnten beispielsweise innerhalb einer Fortbildung konkrete Unterrichtseinheiten in verschiedenen Arbeitsgruppen entwickelt werden. Für Fachlehrkräfte ohne Fremdsprachenfakultas werden ebenfalls Fortbildungen als notwendig erachtet, damit sich Interessierte entsprechend für das bilinguale Unterrichten qualifizieren können.

Kontrastierende Falldarstellung

Die Lehrkraft B2 unterrichtet gelegentlich in einzelnen Klassen zusammen im Teamteaching mit Lehrkraft B11 bilingual. Diese Unterrichtssequenzen umfassen im Durchschnitt sechs Schulstunden. Ziele des Einsatzes dieser bilingualen Module sind gemeinhin „die Ausweitung des fremdsprachlichen Handelns auf andere fachbezogene Anwendungsbereiche, die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz bei der Bewältigung fachspezifischer Situationen und Anforderungen sowie die Verbesserung der Berufsvorbereitung“ (KRECHEL 2013: 79). Eine spezifische Vorbereitung der Schüler_innen auf den biliSFU gibt es in diesem Kontext nicht (WOLFF 2013a). Um die Ergebnisse des Interviews zu beschreiben, wurde das aus dem Datenmaterial der drei durchgängig bilingual unterrichtenden Lehrkräfte induktiv gewonnene Kategoriensystem auf das Textmaterial der Lehrkraft B2 angewendet. Die zugeordneten Kategorien werden im Folgenden kurz beschrieben.

2.1 Zweisprachigkeit: Innerhalb des durchgeführten biliSFUs wurden von der Lehrperson B2 die sachfachlichen Inhalte beigesteuert, während die Lehrkraft B11 für die fremdsprachliche Ausgestaltung des Unterrichts zuständig war. Die größte Herausforderung stellte sich beim Einsatz der englischen Sprache, als die Lehrkraft B2 temporär alleine unterrichtete. Es wurde beschrieben, dass diese Zeitspanne sowohl von der Lehrperson

selbst als auch von der Lerngruppe als eine „*merkwürdige Situation*“ empfunden wurde, „*weil ich ja wirklich nicht aus dem Bereich Englisch komme und die das auch mit mir nicht in Verbindung gebracht haben*“ (B2, 19-29). Jedoch war die Kommunikation auf Englisch letztendlich gelungen. Die abschließende Ergebnissicherung der Unterrichtsstunde wurde als Hilfestellung für die Schüler_innen auf Deutsch geführt.

4.1 Zukünftiges Arbeitsleben der Schüler_innen: Die Lehrkraft ist ebenfalls der Meinung, dass biliSFU im Rahmen der Internationalisierung der Arbeitsmärkte einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Er kann dazu beitragen, die berufliche Mobilität der Schüler_innen zu erhöhen, indem die internationale Kommunikation vereinfacht wird.

4.2 Empfehlungen für den Einsatz: Für eine Nichtsprachenlehrkraft in einer nur punktuell zweisprachig unterrichteten Klasse wird empfohlen, keine neuen Inhalte innerhalb bilingualer Module zu unterrichten. Der biliSFU sollte eher zu Wiederholung oder Auffrischung sachfachlicher Inhalte eingesetzt werden.

4.3 Faktoren und Bedingungen der Ausbreitung: Als limitierenden Grund, warum Nichtsprachenlehrkräfte nur selten oder gar nicht bilingual unterrichten, werden Unsicherheiten in der Fremdsprache und Angst vor Fehlern genannt: „*Viele trauen sich das nicht*“ (B2, 598). Als Lösungsansatz hierfür wird doppelt besetzter Unterricht mit einer Sachfachlehrperson und einer Fremdsprachenlehrkraft vorgeschlagen. In größerem Ausmaß, das heißt über vereinzelte bilinguale Unterrichtssequenzen hinaus, wird der Einsatz des Teamteachings jedoch als nicht realisierbar bewertet.

5.2 Wünsche für Fortbildungen: Fortbildungen, die vollständig in Englisch stattfinden, werden als potenziell effektiv beurteilt, um die fremdsprachlichen Fertigkeiten zu aktivieren und zu verbessern. Alternativ werden Fortbildungen in England als wirkungsvoll eingeschätzt. Für Nichtsprachenlehrkräfte, die an bilingualen Modulen mitwirken wollen, werden Fortbildungen mit theoretischen Inhalten zu biliSFU als wenig sinnvoll erachtet.

Abschließend wird erwähnt, dass sich die Lehrkraft auch in Zukunft vorstellen kann, gelegentlich bilinguale Module durchzuführen. Insgesamt gestalten sich die konkreten Unterrichtserfahrungen für die Lehrperson B2 positiv. In einem Feedbackbogen bewertete die Mehrheit der Schüler_innen die durchgeführten bilingualen Module ebenfalls positiv, wobei fachliche Inhalte mit Berufsbezug vor allgemeinbildenden Inhalten thematisch bevorzugt wurden.

3.6 Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung unter Heranziehung der dargestellten Literaturinhalte diskutiert. Innerhalb jeder Hauptkategorie werden die Kernaussagen der einzelnen Kategorien aufgegriffen, theoriegeleitet analysiert und interpretiert. Dabei werden ähnliche und ungleiche Ansichten der Befragten dargestellt.

Merkmale bilingualer Klassen

Die Nutzung der Fremdsprache in fachlichen und anwendungsorientierten Zusammenhängen kann laut VOGT (2013) zu einer erhöhten Motivation der Lerngruppe im biliSFU beitragen. Gleichmaßen kann die Wahrnehmung des Nutzens einer Fremdsprache einen motivierenden Faktor darstellen, wobei Englisch von den befragten Schüler_innen in der Studie Eurydice als sehr nützliche Fremdsprache charakterisiert wird (EURYDICE 2012). Diese Kombination aus subjektiv empfundenem Nutzen und gesteigertem Lebensweltbezug kann demzufolge die Akzeptanz des biliSFUs und die Motivation der Lerngruppe steigern (EISTERT u.a. 2007; VOGT 2013). Die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte bestätigen diese Annahmen. Zusätzlich wird von ihnen der authentische Gebrauch der Fremdsprache ohne Fokus auf formale Korrektheit als förderlich empfunden, da es die Lerngruppe ermutigt, sich mündlich zu beteiligen. In der HBFS erhöht der praktisch ausgerichtete biliSFU mit vielen Versuchen laut Einschätzung der dort unterrichtenden Lehrperson ebenfalls die Motivation. Daneben können die oftmals kleineren Lerngruppen zu einer vorteilhaften Arbeitsatmosphäre und guten Lernergebnissen beitragen.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft in bilingualen Klassen wurde in den vorgestellten Studien zum sachfachlichen und interkulturellen Lernen im biliSFU an allgemeinbildenden Schulen nicht berücksichtigt. Lediglich die DESI-Studie, in der fremdsprachliche Kompetenzen von Schüler_innen untersucht wurden, bezog diesen Aspekt mit ein (NOLD u.a. 2008). Basierend auf den Ergebnissen der durchgeführten Befragung kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei den bilingualen Klassen in der FOS tendenziell leistungsstärkere Schüler_innen vertreten sind. In den bilingualen Klassen des BGs kann sogar davon ausgegangen werden, dass die Schülerschaft im Durchschnitt leistungsstärker ist als die der Regelklassen. Dabei können die Zusammensetzungen der bilingualen Klassen jedoch nicht auf möglicherweise eingesetzte Selektionsmechanismen zurückgeführt werden, wie sie von BREIDBACH und VIEBROCK (2007) für allgemeinbildende Schulen beschrieben werden.

An den beforschten beruflichen Schulen melden sich die Schüler_innen selbst an, wobei die bilingualen Klassen entsprechend der Reihenfolge der Anmeldungen besetzt werden. Dabei entscheiden sich jedoch eher leistungsstärkere Schüler_innen für das bilinguale Angebot. Für die HBFS werden, wie bereits dargestellt, keine etwaigen Besonderheiten in der Lerngruppenzusammensetzung beschrieben. Dies könnte darin begründet liegen, dass es keine deutschsprachige Wahlalternative zu den bilingual unterrichteten Inhalten dieser vollschulischen Berufsqualifikation an der Schule gibt und folglich alle Schüler_innen der entsprechenden Fachrichtung in der HBFS gleichermaßen in gewissen Lernfeldern biliSFU erhalten.

Merkmale bilingualen Sachfachunterrichts

Die Nutzung von Ziel- und Umgebungssprache im biliSFU wird in der Literatur als notwendig beschrieben, um die Lerngruppe beispielsweise zu befähigen, fachliches Wissen in beiden Sprachen verstehen und wiedergeben zu können oder um sachfachliche Inhalte abzusichern. Darüber hinaus kann die deutsche Sprache bei komplexen Lerngegenständen unterstützend herangezogen werden (FEHLING und SCHWARZ-HADAREK 2011). Alle befragten, durchgängig bilingual unterrichtenden Lehrkräfte nutzen sowohl die englische als auch die deutsche Sprache, wobei das Bestreben besteht, primär Englisch als Unterrichtssprache einzusetzen. Deutsch wird verwendet, um Verständnisprobleme zu beheben, schwierige Inhalte abschließend zu sichern oder, in seltenen Fällen, um Zeit einzusparen. Dieser erläuterte Einsatz des Code-Switchings entspricht der in der Theorie beschriebenen Unterstützung der Umgebungssprache zum Fachgegenstand. Auch in den bilingualen Modulen der Nichtsprachenlehrkraft konnte überwiegend Englisch als Arbeitssprache eingesetzt werden. Hinsichtlich der von Kritiker_innen geäußerten Befürchtung, dass Lernende Schwierigkeiten haben können, sachfachliches Wissen in deutschsprachigen Kontexten adäquat zu formulieren, können basierend auf dem erhobenen Datenmaterial keine Aussagen getroffen werden.

Gerade in der Anfangszeit ist die Belastung der Lehrkräfte, die neu in den biliSFU einsteigen, als außerordentlich hoch einzuschätzen, da sich die Materialrecherche und -aufbereitung sowie die sprachliche und methodisch-didaktische Vorbereitung meist sehr zeitintensiv gestalten (FEHLING 2012). Diese Annahme wird durch die Interviews bestätigt. Aus diesen ist hervorgegangen, dass die Situation bezüglich der Unterrichtsmaterialien für die von den Befragten unterrichteten Fächer Wirtschaftslehre und Elektrotechnik in den entsprechenden Schulformen sehr schwierig ist und die Unterrichtsmaterialien meist selbst erstellt oder sprachlich aufbereitet werden.

Vorgefertigte Materialien auf dem benötigten inhaltlichen und sprachlichen Niveau stehen nur selten bis gar nicht zur Verfügung. Insgesamt gestaltet sich die Vorbereitung biliSFUs, zumindest anfänglich, als sehr zeitintensiv und arbeitsaufwändig. Die Mehrbelastung wird von allen befragten Lehrpersonen bemängelt. Die KMK fordert für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien eine länderübergreifende Kooperation (KMK 2013). Dies könnte einen Lösungsansatz repräsentieren, vor allem vor dem Hintergrund, dass die beiden Lehrpersonen, die einen Austausch von Unterrichtsmaterialien mit anderen Lehrkräften pflegen, Optimierungsbedarf offenlegen. Den Aussagen ist zu entnehmen, dass bei privat initiierten Lehrmaterialaustauschen Lehrpersonen ihre Unterlagen unterschiedlich intensiv für andere zur Verfügung stellen. Dies kann ein Ungleichgewicht hervorrufen, das die Kooperation belastet und den Austausch letztendlich nur noch sporadisch stattfinden lässt. Durch ein übergeschaltetes System wäre dieser Störfaktor beseitigt. Allerdings wäre es in diesem Rahmen sinnvoll, beziehungsweise gerade im berufsbildenden Bereich notwendig, länderübergreifende Rahmenlehrpläne für alle bilingual unterrichteten Fächer, differenziert nach Schulformen, zu erstellen. Erst dann hätten alle Länder gleiche Unterrichtsinhalte vorgegeben und Unterrichtsmaterialien könnten weitreichend eingesetzt werden. Möglicherweise würden in diesem Fall sogar Schulbuchverlage beginnen, systematisch Lehrmaterialien für den berufsbildenden Bereich zu entwickeln. Durch einen expliziten bilingualen Rahmenlehrplan hätten sie feste Vorgaben zur Ausrichtung ihrer Lehrbücher. Zudem bestünde durch die große Reichweite über alle Länder hinweg ein vermutlich ausreichend großer Absatzmarkt. Diese Idee entspricht auch dem von den Befragten geäußerten Wunsch, beziehungsweise der für die Ausbreitung biliSFUs als notwendig erachteter Maßnahme, dass Schulbücher für berufliche Schulen entwickelt werden, die dem Lehrplan passgenau entsprechen.

Die von MÜLLER-SCHNECK (2006) durchgeführte Lehrerbefragung ergab, dass die Umsetzung aller durch den Lehrplan vorgegebenen Inhalte an allgemeinbildenden Schulen im bilingualen Geschichtsunterricht variieren kann. Während manche Lehrkräfte alle Themen im biliSFU bearbeiten, nehmen andere Kürzungen vor. Die Interviews haben zu den gelehrten Unterrichtsinhalten verschiedene Informationen geliefert. Im BG und in der FOS kann durchaus Zeitdruck, beispielsweise aufgrund der länger dauernden zweisprachigen Erschließung der Themen im Unterricht, entstehen. Dabei können im BG, bedingt durch die abschließende landesweite Abiturprüfung, keine inhaltlichen Kürzungen vorgenommen werden. Alle im Lehrplan vorgegebenen Inhalte können Teil der Prüfung sein. Dies stellt eine Herausforderung dar. Jedoch wurde in diesem Zusammenhang von der unterrichtenden Lehrkraft auf die erfahrungsgemäß in den bilingualen Klassen vertretene leistungsstarke Schülerschaft verwiesen und auf die Möglichkeit, dass

Schüler_innen im ersten Jahr noch in eine deutschsprachig unterrichtete Regelklasse wechseln können. Die beiden Aspekte führen dazu, dass eine ganzheitliche Erschließung aller Themen gewährleistet werden kann. In der FOS hingegen werden Themen aus dem Lehrplan weggelassen, wodurch der Zeitfaktor kompensiert wird. Bis dato ist dies durch die schulintern erstellte Abschlussprüfung für das Fachabitur möglich. Jedoch wird für die Zukunft angesichts der bevorstehenden Einführung landesweiter Fachabiturprüfungen das Problem befürchtet, dass der biliSFU potenziell schwieriger umzusetzen sein wird. Kürzungen von Lehrinhalten können dann nicht mehr vorgenommen werden. Die Einschätzungen der beiden Lehrpersonen stimmen mit denen von HAß (2010) in der Literatur aufgeführten Eigenschaften biliSFUs überein. Dort wird beschrieben, dass in einer bilingual unterrichteten Schulstunde in einem Sachfach Inhalte nicht im vergleichbaren Tempo wie im umgebungssprachlichen Unterricht erarbeitet werden können. Diese Schwierigkeiten treten dabei vor allem anfänglich auf, oder wenn biliSFU im Rahmen flexibler Module nur für wenige Unterrichtsstunden eingesetzt wird. Besonders zu Beginn kann der fachliche Inhalt vereinfacht und vermehrt wiederholt werden müssen. Bei intensiverem Einsatz biliSFUs wird diese Problematik allerdings nach und nach überwunden, was in der gestiegenen fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden begründet liegt (ebd.). Die Erläuterungen passen auch zu den Einschätzungen der Nichtsprachenlehrkraft. Von ihr wird angeraten, keine gänzlich neuen Themen für bilinguale Module auszuwählen. Diese Empfehlung könnte auf der einen Seite darin begründet liegen, dass die Schüler_innen es nicht gewohnt sind, Inhalte zweisprachig zu erarbeiten und weniger Übung im Umgang mit der Fremdsprache haben. Neue fachliche Inhalte könnten nur unvollständig erfasst werden. Auf der anderen Seite könnte der Hinweis auch aus der beschriebenen Unsicherheit im Umgang mit der Fremdsprache durch die Lehrkraft selbst resultieren, da eventuell nicht alle fachlichen Inhalte sprachlich adäquat vermittelt werden können. Die in der HBFS bilingual unterrichtende Lehrkraft hat für die dort unterrichtete Klasse einen eigenen Lehrplan für den biliSFU. Dies stellt eine besondere unterrichtliche Rahmenbedingung dar. Zeitliche Engpässe oder inhaltliche Kürzungen werden von der Lehrperson im Interview nicht erwähnt. Insgesamt lassen die Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass eigene, für den biliSFU konzipierte, Lehrpläne sehr nützlich sein können, wenn etwa für die zweisprachige Erarbeitung der Inhalte zeitliche Ressourcen eingeplant würden.

Kompetenzerwerb

Das von der KMK (2013) formulierte Ziel, im biliSFUs einen möglichst authentischen Sprachgebrauch in einem fachlichen Rahmen zu fördern, um schließlich selbstständiges Sprachhandeln und sachfachliche Diskursfähigkeit bei den Schüler_innen zu stärken,

wird laut Aussagen der drei durchgängig bilingual unterrichtenden Lehrkräfte erfüllt. Es wird dargelegt, dass in den bilingual unterrichteten Lerngruppen Hemmungen im freien Umgang mit der Fremdsprache abgebaut werden. Außerdem steigt die Bereitschaft, Englisch zu nutzen sowie die flexible Handhabung der Fremdsprache. Dies ist unter anderem auf die für den biliSFU charakteristische funktionale und kommunikative Anwendung der Fremdsprache unter Bewertungsfreiheit der formalen Korrektheit zurückzuführen. Die DESI-Studie stellte bei in der Mittelstufe bilingual unterrichteten Schüler_innen eine erhöhte fremdsprachliche Kompetenz in allen Bereichen fest. Die Verbesserung ist laut VOLLMER (2013) unter anderem auf den Zusammenhang zurückzuführen, dass die Fremdsprache im biliSFU durch den dauerhaften Gebrauch implizit gelernt wird. Zu einer Verbesserung der fremdsprachlichen Fertigkeiten liefern die erhobenen Daten verschiedene Ergebnisse. Auf der einen Seite werden im Bereich der Grammatik teilweise noch viele Fehler gemacht. Auf der anderen Seite offenbaren der Aufbau eines fachspezifischen Wortschatzes, eine gesteigerte Ausdrucksfähigkeit sowie eine erhöhte Flexibilität, Sicherheit und Natürlichkeit im Umgang mit der Sprache fremdsprachliche Zugewinne. Bei dem Erwerb eines Fremdsprachenzertifikats an der FOS schneiden die bilingual unterrichteten Lernenden im Vergleich zu den stärkeren, in Regelklassen unterrichteten Schüler_innen tendenziell besser ab. Somit scheint der in der Literatur beschriebene fremdsprachliche „Mehrgewinn“, der vor allem durch den vermehrten Kontakt mit der Fremdsprache entsteht (VOLLMER 2004: 63), an beruflichen Schulen, zumindest in Teilbereichen, gegeben zu sein.

EISTERT, REINISCH und WEIßENBORN (2010) erachten das Üben der Genauigkeit im Ausdruck als wichtig, da es am Arbeitsplatz auf eine möglichst genaue und fehlerfreie Nutzung der Fremdsprache ankommen kann. Zwei der drei befragten Fremdsprachenlehrkräfte integrieren zu Beginn gelegentlich Sprachlerneinheiten in den biliSFU, um zum Beispiel fachspezifische Redewendungen zu erarbeiten. Dies entspricht im Ansatz der von VOLLMER (2013) vertretenen Position, dass auch die fremdsprachliche Kompetenz als konstitutiver Teil der sachfachlichen Kompetenz gefördert und mitentwickelt werden muss. Eine Fremdsprachenlehrperson hingegen integriert keine Sprachlerneinheiten mit dem Verweis, dass sprachliche Richtigkeit im biliSFU nicht fokussiert wird. Dies entspricht den Darlegungen der KMK (2013), dass sich fremdsprachliche Fertigkeiten und das Sprachhandeln durch die intensiviertere Nutzung der Fremdsprache verbessern und die Fehlerhaftigkeit in einem Prozess graduell verringert wird. Die beiden von den Lehrkräften praktizierten Varianten spiegeln die Diskussion wider, inwiefern die Fremdsprache nicht nur implizit durch deren Einsatz gelernt, sondern auch explizit mitentwickelt werden soll.

Laut Literatur kann die oftmals vorhandene Heterogenität fremdsprachlicher Kompetenzen von Schüler_innen innerhalb einer Klasse eine Herausforderung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen darstellen (EISTERT u.a. 2007; FEICK 2013; VOGT 2013). Zu dieser Thematik kann durch die Auswertung der Interviews kein aussagekräftiger Beitrag formuliert werden, da keine der befragten Lehrkräfte entsprechende Darstellungen äußerte. Zwar wurde erwähnt, dass anfangs bei einigen Schüler_innen fremdsprachliche Probleme vorhanden sein können, diese aber nach einiger Zeit behoben sind und allgemein keine Schwierigkeiten bezüglich der Verständigung im biliSFU auftreten. Hier wird jedoch der Hinweis angebracht, dass in dieser Arbeit nur Lehrkräfte befragt wurden, die in vollzeitschulischen Schulformen bilingual unterrichteten. Die Literatur exemplifizierte die Problematik der ausgeprägt heterogenen fremdsprachlichen Kompetenzen von Lernenden an Klassen aus dem dualen Ausbildungsbereich.

Die in der Literatur besonders von Vertreter_innen der Sachfächer erhobenen Befürchtungen sachfachlicher Defizite bilingual unterrichteter Schüler_innen werden von den beiden befragten Lehrpersonen der FOS und des BGs, die eine deutschsprachig unterrichtete Regelklasse als Vergleich berücksichtigen können, als unbegründet angesehen. Dementsprechend scheint in diesen beiden untersuchten Fällen die „Nicht-Defizit-Hypothese“ zu greifen (BREIDBACH 2007: 37 f.), das heißt, die sachfachlichen Lernergebnisse des biliSFUs entsprechen mindestens denen des deutschsprachigen Unterrichts. Die Einschätzungen der Befragten stehen im Einklang mit den Ergebnissen der bisherigen empirischen Untersuchungen. Jedoch wird hier wiederum auf die Zusammensetzungen der bilingualen Klassen verwiesen, die nicht repräsentativ für die jeweilige Schulform sein könnten. Auch ist zu berücksichtigen, dass in der FOS Lehrplaninhalte für den biliSFU selektiert werden, wobei aus den Ergebnissen des Interviews nicht ersichtlich ist, ob auch im deutschsprachigen Unterricht Themen des Lehrplanes nicht behandelt werden. Bei der Leistungsfeststellung handeln alle Befragten gemäß den Darlegungen der KMK (2013), nur sachfachliche Kompetenzen als ausschlaggebend für die Leistungsbeurteilung anzusehen, auch wenn zum Beispiel die Antworten in Klassenarbeiten von den Lernenden auf Englisch verfasst werden. Eine integrierte Bewertung von Fremdsprache und Inhalt, die von VOLLMER (2010) vertretene Position, wird von keinem praktiziert.

Die zwei Befragten, die interkulturelle Lernprozesse in den Interviews thematisieren, unterrichten beide das Fach Wirtschaftslehre bilingual. Das Sachfach besitzt durchaus Potenzial, interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Im Unterricht werden jedoch durch den limitierenden Faktor Zeit nur geringfügig interkulturelle Themen, die zu reflexiven Denkprozessen führen können, behandelt.

Durch die vom Lehrplan vorgegebenen Unterrichtsinhalte selbst können, laut Erfahrung, nur wenige bis keine interkulturellen Kompetenzen vermittelt werden. Aus den Interviewgesprächen kann geschlussfolgert werden, dass auch in dem von den Befragten durchgeführten biliSFU interkulturelle Lernprozesse nicht durch den bloßen Kontakt mit der Fremdsprache initiiert werden. Dies entspricht den Aussagen der Literatur, dass reflexive, interkulturelle Lernprozesse im biliSFU einer bewussten Unterrichtsinzenierung bedürfen und nicht von einem Automatismus ausgegangen werden kann (BREIDBACH 2007; LAMSFUß-SCHENK 2008). Aus dem hier erhobenen Datenmaterial kann keine Aussage über die von BREIDBACH (2007) aufgeworfene Frage abgeleitet werden, ob interkulturelle Lernprozesse nicht auch im regulären Fremdsprachen- oder Sachfachunterricht, im gleichen Maße wie im biliSFU, auftreten können.

Erweiterung des bilingualen Angebots

Der biliSFU wird von allen vier Befragten für den weiteren Bildungsweg und das zukünftige berufliche Leben der Schüler_innen als sehr positiv bewertet. Durch die Unterrichtsform werden fachspezifische, kommunikative Fertigkeiten gefördert, was zur Mehrsprachigkeit beiträgt und auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt einen Vorteil darstellen kann. In diesem Kontext wird auf die bereits dargestellten Schilderungen zweier Lehrkräfte verwiesen, dass Unternehmen den biliSFU oftmals positiv im Rahmen von Bewerbungsprozessen berücksichtigen. Die Aussagen der Lehrkräfte entsprechen auch den Darstellungen, dass dem Englischen als häufigste Fremdsprache am Arbeitsplatz ein besonderer Stellenwert zukommt. Außerdem untermauern sie die Forderung der KMK, gerade im berufsbildenden Bereich den Einsatz biliSFUs zu intensivieren, um den Schüler_innen die Teilnahme am zunehmend internationalisierten Bildungs- und Berufsleben zu vereinfachen (KMK 2011).

Bei dem Anliegen der KMK, biliSFU nach Möglichkeit auf alle Schulen auszuweiten, sind sowohl alle Schulformen als auch die verschiedenen Ausprägungsformen von bilingualen Zügen über durchgängigen biliSFU bis hin zu bilingualen Modulen gleichsam berücksichtigt. Auf diese Empfehlung zur flächendeckenden Implementierung biliSFUs an berufsbildenden Schulen reagieren die befragten Lehrkräfte unterschiedlich. Generell sprechen sie sich für eine Ausweitung des bilingualen Bildungsangebots aus, differenzieren dabei jedoch nach Schulformen. Alle Aussagen stehen im Einklang hinsichtlich der Einschätzung, dass biliSFU umso einfacher eingesetzt werden kann, je fortgeschrittener das vorhandene fremdsprachliche Niveau der Schüler_innen ist, welches sie von den abgebenden allgemeinbildenden Schulen mitbringen.

Dieser Umstand kann zu einer Erklärung beitragen, warum, entsprechend den aus dem Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums entnommenen Informationen, der durchgängige biliSFU innerhalb der verschiedenen Schulformen im berufsbildenden Bereich primär im BG zu finden ist (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2013). Es wird von den drei Fremdsprachenlehrkräften angeführt, dass ein Mindestmaß an fremdsprachlichen Kompetenzen seitens der Lernenden als Voraussetzung notwendig ist, um durchgängig ein Sachfach, deren ausbildungsrelevante Inhalte nur im biliSFU vermittelt werden, zweisprachig zu unterrichten. Das erforderliche Sprachniveau wird allerdings sehr unterschiedlich eingeschätzt. Auch die KMK gibt hierzu keine konkreten Empfehlungen und konstatiert lediglich, dass es „keine einheitlichen Mindestvorgaben“ gibt, aber das Zielniveau des Unterrichts einen entscheidenden Faktor darstellt (KMK 2013: 6). Die im BG unterrichtende Lehrkraft ist der Meinung, dass die Schüler_innen in der FOS und in der HBFS nicht genügend fremdsprachliche Kompetenz mitbringen. Die in der FOS unterrichtende Lehrkraft erachtet die bilinguale Unterrichtsform für die HBFS oder Schulformen mit niedrigerem Abschluss wie die BFS, als nur sehr schwer einsetzbar. Diese Skepsis der beiden Befragten gegenüber der Einführung biliSFUs an den genannten Schulformen kann unter anderem mit den Unterrichtsinhalten in Verbindung stehen und ihren Erfahrungen mit Zeitdruck, der durch die zweisprachige Umsetzung der Inhalte des für den deutschsprachigen Unterricht ausgelegten Lehrplanes entstehen kann. Ihre Vermutungen hinsichtlich der Einsetzbarkeit und Eignung biliSFUs in der HBFS werden von der dort unterrichtenden Lehrkraft nicht bestätigt. Ihre Erfahrungen zeigen eine sehr gute Umsetzbarkeit in dieser Schulform. Dies kann jedoch entscheidend mit dem zur Verfügung stehenden eigenen Lehrplan zusammenhängen, in dem Inhalte bewusst für die bilinguale Erarbeitung ausgesucht wurden. In der recherchierten Literatur wird das Thema, ob biliSFU für alle Klassen und Schulformen geeignet ist, nur marginal diskutiert. Generell wird sich positiv, jedoch unspezifisch, für den Einsatz ausgesprochen, wobei oftmals die Ausprägungsform der bilingualen Züge an allgemeinbildenden Schulen, insbesondere an Gymnasien, fokussiert wird.

Ein Problem bei der Ausweitung biliSFUs an berufsbildenden Schulen ist der Mangel an Lehrkräften, die für das bilinguale Unterrichten zur Verfügung stehen (KMK 2013). Gerade im berufsbildenden Bereich ist Lehrpersonal mit der entsprechenden Befähigung nur in geringen Maßen vorhanden, es überwiegen Lehrpersonen mit Abschlüssen in zwei beruflichen Sachfächern (EISTERT, REINISCH und WEIßENBORN 2010; VOGT 2013). Dem Wunsch zweier Fremdsprachenlehrkräfte, dass auch vermehrt Lehrpersonen ohne Fremdsprachenfakultas bilingual unterrichten, tritt das bereits vermutete Hindernis entgegen, dass sich letztgenannte dies oftmals aufgrund fremdsprachlicher Unsicherheiten

nicht zutrauen, wie die befragte Nichtsprachenlehrkraft zum Ausdruck bringt. Um eine flächendeckendere Ausweitung zu ermöglichen, müssten mehr Lehrkräfte mit Fremdsprache und Sachfach für den biliSFU ausgebildet werden. Dabei soll dies vermehrt in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung berücksichtigt werden (KMK 2013). Eine sich explizit zu diesem Thema äussernde Lehrkraft stimmt mit der dargestellten Perspektive überein. Als eine hierfür notwendige Voraussetzung wird von ihr jedoch die Verankerung biliSFUs in die Lehrplänen erachtet.

Die beiden Lehrkräfte, die nach den deutschsprachigen Lehrplänen bilingual unterrichten, wünschen sich jeweils einen spezifischen Lehrplan für den an ihren Schulen angebotenen biliSFU. Zusätzlich wird teilweise gewünscht, die bisherigen Inhalte zugunsten der Aufnahme interkultureller Themen, wie etwa fachspezifischer Besonderheiten des englischsprachigen Raumes, zu reduzieren. Dieses Anliegen geht einher mit dem theoretisch beschriebenen Ziel, interkulturelle Lernprozesse im biliSFU zu fördern. Laut Literatur ist im biliSFU stets das Potenzial zur Entwicklung interkultureller Kompetenz vorhanden. Es bedarf aber einer sorgfältigen unterrichtlichen Inszenierung, um diese tatsächlich zu fördern (HALLET 2004; LAMSFUß-SCHENK 2008). Dafür müssen wiederum zeitliche Kapazitäten vorhanden sein. Zum Erreichen des Ziels, interkulturelle Kompetenz zu fördern, könnte die Aufnahme interkultureller Themen in die Lehrpläne eine Notwendigkeit darstellen. Des Weiteren kann die Aufnahme biliSFUs in die Lehrpläne eine Möglichkeit bieten, dessen Stellenwert an beruflichen Schulen, weg vom Nischendasein, zu verbessern, was dem Bestreben der nationalen Bildungs- und europäischen Sprachenpolitik entspräche. Ein weiterer Vorteil wäre, dass dadurch eine Richtlinie vorgegeben werden könnte, die geschilderte qualitative Unterschiede bilingualer Unterrichtsangebote an verschiedenen berufsbildenden Schulen angleichen würde. Generell ist aus den Interviews hervorgegangen, dass eine genauere Untersuchung des dargelegten Wunsches, biliSFU in die Lehrpläne zu integrieren, sinnvoll wäre. Es stellte sich heraus, dass dieses Thema allen Lehrkräften ein großes Anliegen ist. In der Literaturrecherche wurde dieser Punkt jedoch nur marginal berücksichtigt, weswegen an dieser Stelle ein kurzer Nachtrag erfolgt. BiliSFU kann zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit, wie es die EU fordert, beitragen und stellt gleichzeitig eine bildungspolitische Zielsetzung in Deutschland dar. Jedoch hat Hessen, wie die meisten Bundesländer in Deutschland, bisher keine eigenständigen Lehrpläne für den biliSFU erstellt (MENTZ 2013). Als wesentlichen Grund für die Entscheidung der Bundesländer, keine eigenen Lehrpläne zu erstellen, wird von MENTZ (2013) vermutet, dass die bilingual unterrichteten Fächer formal gesehen Sachfachunterrichte sind, in denen eine Fremdsprache als Arbeitssprache

genutzt wird. Dementsprechend sind, gleichermaßen wie für den deutschsprachigen Unterricht, die Vorgaben der jeweiligen Lehrpläne für die Sachfächer gültig. Die Perspektive beinhaltet zudem, dass die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler_innen bei Leistungsbeurteilungen bewertungsfrei und nur die sachfachlichen Kompetenzen ausschlaggebend sind. Dies hat den Vorteil, dass eine Durchlässigkeit zwischen den deutschsprachigen und bilingualen Bildungsgängen gewährleistet werden kann. Jedoch wird auch beschrieben, dass „[g]leichwohl die Übertragung der deutschsprachigen Bildungspläne auf den Bilingualen Unterricht nicht ganz so einfach zu sein [scheint]“, wie auch aus den Interviews hervorgegangen ist (MENTZ 2013: 90). Durch spezifische Lehrpläne für den biliSFU wird der Stellenwert der Unterrichtsform erhöht, so MENTZ, da ihr „eigene Bildungsperspektiven“ zugestanden werden (2013: 92). Außerdem ist eines der Ziele biliSFUs, eine fachliche Diskurskompetenz aufzubauen. Das heißt, dass die Schüler_innen befähigt werden sollen, fachliche Zusammenhänge adäquat in der Fremdsprache auszudrücken, wobei fachliches Denken als untrennbar verknüpft mit dem Sprachhandeln angesehen wird (ebd.). Aus den Interviews ist zu entnehmen, dass von allen durchgängig bilingual unterrichtenden Lehrkräften die Perspektive der beiden skizzierten vertreten wird, dass die Entwicklung eigener Lehrpläne für den biliSFU erstrebenswert und sinnvoll ist.

Überdies stellt laut KMK eine „Flexibilisierung bilingualer Unterrichtsangebote“ eine Möglichkeit dar, bilinguale Bildungsangebote zu erweitern und möglichst vielen Schüler_innen den Zugang zu diesen zu ermöglichen (KMK 2013: 20). Dazu sollen die verschiedenen Formen der Umsetzung biliSFUs in den Schulen genutzt werden. Mit einbegriffen sind folglich auch bilinguale Module, die häufig als Einsteigermodell charakterisiert werden (KMK 2013). Eine Lehrkraft ist der Meinung, dass sich bilinguale Module für alle Schulformen eignen, wenn sie an das Sprachniveau der Schüler_innen angepasst werden und beispielsweise der Deutschanteil erhöht wird. Auch können bilinguale Module, basierend auf den Erfahrungen der befragten Nichtsprachenlehrkraft, einen Einstieg in die Unterrichtsform für Lehrkräfte ohne Fremdsprachenfakultas bieten. Die Themen können gezielt und punktuell aus dem Lehrplan gewählt werden. Dabei stellt besonders das Teamteaching zusammen mit einer Fremdsprachlehrkraft eine gute Umsetzungsvariante dar. Diese kann jedoch aufgrund personell limitierter Ressourcen, außerhalb einzelner Unterrichtssequenzen, nur sehr unwahrscheinlich dauerhaft durchgeführt werden.

Fortbildungen

Die KMK empfiehlt für bilingual unterrichtende Lehrkräfte eine Zusatzqualifikation in bilingualer Methodik und Didaktik und schreibt, dass das Angebot von Lehrerfortbildungen

weiter ausgebaut werden sollte (KMK 2013). Letzteres wünschen sich auch alle Befragten. Das aktuelle Fortbildungsangebot und die Qualität bereits besuchter Fortbildungen werden teilweise als defizitär dargestellt. Oftmals richten sich Fortbildungen nicht explizit an Lehrpersonal beruflicher Schulen und sind dementsprechend nicht auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe angepasst. Von europäischer Ebene wird es als zentral erachtet, dass unter anderem bilingual unterrichtende Lehrpersonen die Möglichkeit erhalten, Zeit im Ausland zu verbringen, um ihre fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu optimieren. Die Mehrheit der Befragten hegt den Wunsch, an Fortbildungen im englischsprachigen Ausland teilzunehmen, berichtet aber gleichzeitig, dass sich die Umsetzung eher schwierig gestaltet. An dieser Stelle wären die erschwerenden Gründe systematisch in einer weiteren Untersuchung zu erheben und Lösungsansätze aufzuzeigen, insbesondere vor dem Hintergrund der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik mit den entsprechenden, zum Teil finanziell unterstützten, Bildungsprogrammen der EU für Lehrkräfte. Die Lehrkraft ohne Fremdsprachenfakultas sieht in Fortbildungen im englischsprachigen Raum eine Möglichkeit, die geäußerten fremdsprachlichen Unsicherheiten zu verringern. Dies wiederum könnte eine größere Bereitschaft zur Folge haben, vermehrt innerhalb bilingualer Module zu unterrichten. Durch das Thema der Arbeit und die Forschungsfrage wurde der Aspekt der Fortbildung von Lehrpersonal für den biliSFU in der Literaturrecherche nicht schwerpunktmäßig berücksichtigt, stellt aber offensichtlich ebenfalls ein sehr wichtiges Thema dar. Auch den Autoren EISTERT, REINISCH und WEIßBORN (2010) ist es ein dringender Wunsch, die Fortbildung bilingual unterrichtender Lehrkräfte an beruflichen Schulen stärker zu thematisieren und zu etablieren. Außerdem wird eine Intensivierung der Vorbereitung für biliSFU in der ersten Phase der Lehrerausbildung an den Universitäten sowie in der zweiten Phase an den Studienseminaren gefordert. Laut FEHLING (2012) kann ein nachhaltiges bilinguales Bildungsangebot an berufsbildenden Schulen nur entstehen, wenn Lehrkräfte durch stetige Fortbildungs- und Austauschangebote unterstützt werden.

4 Schlussbetrachtung

Ziel dieser empirischen Untersuchung war es, Sichtweisen, Erfahrungen und Wünsche unterrichtender Lehrkräfte zu biliSFU kennenzulernen und zu erfahren, wie sie die Eignung der Unterrichtsform für berufliche Schulen einschätzen. Einhergehend wurde untersucht, ob biliSFU aus Sicht der Befragten ausgeweitet werden sollte, beziehungsweise wie er ausgeweitet werden könnte. Wie gezeigt wurde, gestalten sich die Erfahrungen aller Befragten mit biliSFU positiv, jedoch wird auch Optimierungsbedarf offengelegt.

Der Einsatz der Unterrichtsform wird von den jeweiligen Lehrkräften in ihren spezifischen Schulkontexten als geeignet bewertet und mit verschiedenen Vorzügen für die Schülerschaft verbunden. So wird von einer besseren Vorbereitung auf die berufliche und universitäre Zukunft in einer zunehmend international vernetzten Gesellschaft und Wirtschaft gesprochen. Auch werden die Schüler_innen in den bilingualen Klassen als motivierter empfunden, was zum Teil auf die fachliche Nutzung des Englischen, ohne Bewertung der sprachlichen Performanz zurückgeführt wird. Durch die zweisprachige Gestaltung des Unterrichts mit anteilig mehr Englisch sind fremdsprachliche Zuwächse bei den Schüler_innen festzustellen. Laut Angaben entsprechen die sachfachlichen Kompetenzen der bilingual unterrichteten Klassen mindestens denen der Regelklassen und es sind keine fachlichen Defizite zu erkennen. Dabei gestalten sich allerdings die Handlungsräume der einzelnen Lehrpersonen bezüglich der unterrichtlichen Inhalte different, das heißt die Umsetzung der durch die Lehrpläne vorgegebenen Inhalte, beziehungsweise das Vorhandensein eigener Lehrpläne für den biliSFU, variieren.

Zu einer flächendeckenden Implementierung biliSFUs an beruflichen Schulen äußern die befragten Lehrkräfte verschiedene Meinungen. Die Eignung wird je nach Schulform verschiedentlich eingeschätzt. Generell gestaltet sich der Einsatz umso leichter, je fortgeschrittener die fremdsprachliche Kompetenz ist, die die Schüler_innen von den allgemeinbildenden Schulen mitbringen. Dabei wird das erforderliche Mindestmaß fremdsprachlicher Kompetenz für den Einsatz der durchgängigen Form biliSFUs unterschiedlich eingeschätzt. Entsprechend fallen die Empfehlungen für den Einsatz und die Ausweitung der Unterrichtsform uneinheitlich aus. Dies könnte mit den verschiedenen Erfahrungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung der durch den Lehrplan vorgegebenen Unterrichtsinhalte zusammenhängen. So berichten die am BG und der FOS unterrichtenden Lehrpersonen von Herausforderungen bei der Umsetzung aller Themen des für den deutschsprachigen Sachfachunterricht ausgerichteten Lehrplanes. Sie können sich nicht vorstellen, dass biliSFU erfolgreich in Schulformen mit niedrigerem Abschluss eingesetzt werden kann. Die in der HBFS unterrichtende Lehrkraft kann hingegen im Rahmen eines Modellversuches auf einem Lehrplan zurückgreifen, der für den biliSFU spezifisch Themen definiert. Die darin festgelegten Lerninhalte können erfolgreich umgesetzt werden. Vor diesem Kontext wäre weitere Forschung notwendig, die sich mit dem Desiderat auseinandersetzt, eigene Lehrpläne für den jeweiligen biliSFU in verschiedenen Schulformen und Fächern zu entwickeln. Auch im Hinblick auf das Ziel, interkulturelle Kompetenz zu fördern, was derzeit nur marginal durch die unterrichtlichen Inhalte erfolgt, kann dies ein interessantes und aussichtsvolles Forschungsgebiet darstellen.

Besonders äußere Faktoren werden von den Befragten als Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Einsatz biliSFUs eingestuft. So werden neben dem Mangel an eigenen Lehrplänen für den biliSFU, die schlechte Situation von verfügbaren Unterrichtsmaterialien sowie qualitativ und quantitativ unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten als erschwerende Rahmenbedingungen beschrieben. Diese Schwierigkeiten können auch als limitierende Faktoren für die Einsetzbarkeit und Eignung biliSFUs für möglichst viele Klassen in unterschiedlichen Schulformen eingeschätzt werden. Wenn beispielsweise mehr Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stünden, könnten die bereits unterrichtenden Lehrkräfte entlastet und eventuell angeregt werden, in weiteren Klassen bilingual zu unterrichten. Zugleich könnte es den Einstieg für Lehrpersonen in die Unterrichtsform erleichtern und das bilinguale Unterrichten so attraktiver erscheinen lassen.

Darüber hinaus spielt der bestehende Mangel an Lehrkräften mit entsprechenden Befähigungen zum bilingualen Unterrichten eine entscheidende Rolle für die Verbreitung der Unterrichtsform. Für dieses Problem sind keine konkreten Lösungsansätze durch die Interviews ableitbar. Generell sollten Fortbildungen professionalisiert und besser an die Bedürfnisse des Lehrpersonals angepasst werden. Bereits in der Ausbildung von Lehrkräften müsste das Thema biliSFU stärker berücksichtigt werden. Um mögliche Maßnahmen aufzuzeigen, die zu einer Verbesserung der Situation beitragen können, wären weitere Untersuchungen notwendig.

Auf Basis des in dieser Arbeit empirisch erhobenen Datenmaterials bleiben viele Fragen bezüglich bilingualer Bildungsangebote an beruflichen Schulen in Hessen offen. In der Erhebung konnten nur punktuell Erfahrungen und Ansichten weniger Lehrkräfte eruiert werden. Die hieraus diskutierten Ergebnisse gründen sich auf die Auswertungen der Interviews und können nicht generalisiert werden. Außerdem konnten in der Stichprobe nicht alle Schulformen im berufsbildenden Schulwesen einbezogen werden. Durch das sich ergebende Sample wurde primär die Ausprägungsform durchgängigen biliSFUs beforcht und nur geringfügig bilinguale Module. Außerdem unterrichteten alle befragten Lehrpersonen in vollzeitschulischen Schulformen. Gründe für diese Charakteristika des Samples sind die relativ geringe Verbreitung der Unterrichtsform, die Zugänglichkeit zu Schulen mit bilingualen Bildungsangeboten sowie zeitlich und personell limitierte Ressourcen im Forschungsprozess. Insgesamt wäre ein größerer Stichprobenumfang mit Lehrkräften, die in weiteren Schulformen bilingual unterrichten, auch im teilzeitschulischen berufsbildenden Bereich, wünschenswert gewesen.

In dieser Forschungsarbeit stand die Bewertung der Eignung biliSFUs für dessen Einsatz an beruflichen Schulen aus Sicht praktizierender Lehrkräfte im Fokus. Deswegen wurde im literaturbasierten Grundlagenteil nicht vorrangig auf strukturelle Gegebenheiten und Rahmenbedingungen eingegangen. Jedoch wurde durch das erhobene Datenmaterial ersichtlich, dass diese die Verbreitung, Eignung und Effizienz des Unterrichtskonzeptes in verschiedenen Schulformen im beruflichen Bereich beeinflussen können. Weitere bilingual unterrichtende Lehrpersonen müssten befragt werden, wie beispielsweise die Fortbildungsmaßnahmen empfunden und verbessert werden können, oder etwa ob ein eigener Lehrplan weitreichend als sinnvolle Maßnahme zur Verbesserung der Einsetzbarkeit biliSFUs erachtet wird und wie dieser optimal gestaltet werden müsste. In weiteren Forschungsarbeiten sollten die Perspektiven und die Erfahrungen der Schülerschaft zu biliSFU untersucht werden. Dabei wäre es sinnvoll sowohl bilingual als auch deutschsprachig unterrichtete Schüler_innen zu befragen und solche, die von einer bilingualen Klasse in eine deutschsprachig unterrichtete Klasse gewechselt sind. Des Weiteren wären empirische Untersuchungen zu den fremdsprachlichen, sachfachlichen und interkulturellen Lernprozessen an berufsbildenden Schulen in verschiedenen Schulformen mit geeigneten, deutschsprachig unterrichteten Vergleichsklassen notwendig. Nur so kann die Effizienz biliSFUs wissenschaftlich abgesichert bewertet werden. Auch müsste die Eignung biliSFUs in weiteren Schulformen im berufsbildenden Bereich beforscht werden, in denen bisher nicht bilingual unterrichtet wird. Im Rahmen dessen wäre eine temporäre Ausweitung biliSFUs als Modellversuche auf diese Schulformen vorstellbar. Ein weiterer Forschungsansatz wäre, die Perspektiven, Meinungen und Erfahrungen von Betrieben zum Einsatz biliSFUs zu untersuchen.

Mit den Ergebnissen der Studie kann die Frage nach der Eignung biliSFUs für berufliche Schulen in Hessen nur ansatzweise beantwortet werden. Die befragten Lehrkräfte erachten den Einsatz biliSFUs in ihren jeweiligen schulischen Kontexten als geeignet und aussichtsreich. Gleichwohl müsste in einer weiteren Studie eine größere Stichprobe von Lehrpersonen befragt werden. Außerdem ist nach verschiedenen Rahmenbedingungen zu differenzieren. Die von der Politik angestrebte, möglichst weitgreifende Ausweitung bilingualer Unterrichtsangebote an berufsbildenden Schulen kann nicht erfolgen, wenn sie weiterhin lediglich auf der Eigeninitiative und dem Engagement einzelner Lehrkräfte basiert.

Literaturverzeichnis

- ABENDROTH-TIMMER, D. (2007): Zur sprachpolitischen Bedeutung und motivationalen Wirkung des Einsatzes von bilingualen Modulen in sprachlich heterogenen Lerngruppen. In: Caspari, D.; Hallet, W.; Wegner, A. und Zydatiß, W. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang. 177-191.
- BOHN, M. und DOFF, S. (2010): Biologie bilingual: Die Perspektive der Unterrichtspraxis. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 72-88.
- BONNET, A. (2000): Naturwissenschaften im bilingualen Sachfachunterricht: *Border Crossings?* In: Abendroth-Timmer, D. und Breidbach, S. (Hrsg.): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M.: Peter Lang. 149-160.
- BONNET, A. (2004a): Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung – Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht. In: Bonnet, A. und Breidbach, S. (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang. 115-126.
- BONNET, A. (2004b): Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske + Budrich.
- BONNET, A. und BREIDBACH, S. (2013): Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Fragen. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 26-32.
- BREIDBACH, S. (2007): Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Münster: Waxmann.
- BREIDBACH, S. und VIEBROCK, B. (2007): Von der Sesshaftwerdung didaktischer Nomaden: Versuch einer Annäherung wissenschaftlicher und praktischer Theoriebildung zum bilingualen Sachfachunterricht. In: Bosenius, P.; Donnerstag, J. und Rohde, A. (Hrsg.): Der bilinguale Unterricht Englisch aus Sicht der Fachdidaktiken. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 111-131.
- BREIDBACH, S. (2013): Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 11-17.
- BUCHER, D. (2014): Bilingualer Unterricht: Product Life Cycle. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 62, 4, 423-427.
- DECKE-CORNILL, H. und KSTER, L. (2014): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen: Narr.
- DOFF, S. (2010): Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsfelder, Themen, Perspektiven. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 11-25.
- DRESING, T. und PEHL, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. Online verfügbar unter: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf (28.06.2015).
- EISTERT, U.; FNFFINGER, M.; LANBEIN, A.; UEBERSCHAAR, R. und SZABN VIRG, K. (2007): Bilingualer Unterricht an beruflichen Schulen. Ausgewählte Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- EISTERT, U.; REINISCH, H. und WEIßENBORN, C. (2010): Bilingualer Fachunterricht in der kaufmännischen Berufsausbildung: Erfahrungen und Überlegungen zur Einbeziehung in die Lehrerbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung/ Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld: Bertelsmann. 91-100.
- ELSER, T. (2014): Bilingualer Unterricht am Beispiel Staff Recruitment. Erziehungswissenschaft und Beruf, 62, 3, 315-327.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): Mehrsprachigkeit. Eine Brücke der Verständigung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online verfügbar unter: <http://bookshop.europa.eu/de/mehrsprachigkeit-pbNC7809630/> (20.04.2015).
- EURYDICE (2012): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa - Ausgabe 2012. Brüssel. Online verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143DE.pdf (06.07.2015).
- FEHLING, A. (2012): Lehrerfortbildung zur Unterstützung bilingualen Unterrichts an berufsbildenden Schulen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 41, 2, 41-42. Online verfügbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6849> (05.07.2015).

- FEHLING, A. und SCHWARZ-HADEREK, D. (2011): Bilinguales Lehren und Lernen an berufsbildende Schulen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 59, 2, 213-218.
- FEICK, R. (2013): Berufsbezogene Fächer. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett / Kallmeyer. 366-373.
- GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) (2015): Die Niveaustufen des GER. Online verfügbar unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (06.07.2015).
- GLÄSER, J. und LAUDEL, G. (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- GNUTZMANN, C. und RABE, F. (2013): Bilingualer Unterricht: Lehrerbildung in der 1., 2. und 3. Phase. In: Hallet, Wolfgang und Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett / Kallmeyer. 102 - 110.
- GOLAY, D. (2007): Sachfachlicher Leistungsnachweis im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer empirischen Studie und deren Folgerungen für die Praxis. In: Mentz, O.; Nix, S. und Palmen, P. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven*. Tübingen: Narr. 87-114.
- HALLET, W. (2004): Bilingualer Sachfachunterricht als interkultureller Diskursraum. In: Bonnet, A. und Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang. 141-152.
- HALLET, W. (2013): Aufgaben- und Materialentwicklung. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett / Kallmeyer. 202-209.
- HAB, F. (Hrsg.) (2010): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. 1. Auflage, 4. Nachdruck. Stuttgart: Klett.
- HEINE, L. (2010): Fremdsprache und konzeptuelle Repräsentation: bilingualer Unterricht aus kognitiver Perspektive. In: Doff, S. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr. 199-212.
- HELFFERICH, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HESSISCHER BILDUNGSSERVER (2015): Bilingualer Unterricht. Online verfügbar unter: <http://select.bildung.hessen.de/bilingual/index.html> (16.08.2015).
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2013): Zweisprachige Bildungsangebote an hessischen Schulen. In: *Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums* 11/13. 741-764. Online verfügbar unter: http://www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2013/alle_user/11_2013.pdf (05.07.15).
- HUSSY, W.; SCHREIER, M. und ECHTERHOFF, G. (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin: Springer.
- KLINGAU, M. (2002): Chemie auf Englisch: Bilingualer Unterricht in einem ungewöhnlichen Sachfach. In: Finkbeiner, C. (Hrsg.): *Lehrern und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht*. Hannover. Schroedel. 49-61.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006): „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006. Bonn. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf (10.05.2015).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Bonn. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf (20.06.2015).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Bonn. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf (07.06.2015).
- KÖNIGS, F. G. (2013a): Mehrsprachigkeit und Bilingualer Unterricht/CLIL: Die Begriffsvielfalt von Mehrsprachigkeit. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett / Kallmeyer. 32-39.
- KÖNIGS, F. G. (2013b): Sprachen, Sprachenpolitik und Bilingualer Unterricht. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett / Kallmeyer. 46-52.

- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2008): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=DE> (30.04.2015).
- KRECHEL, H.-L. (2013): Organisationsformen und Modelle in weiterführenden Schulen. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 74-80.
- KÜSTER-RUTH, G. (2007): Das bilinguale Angebot an Realschulen in Hessen: eine Zwischenbilanz mit besonderer Berücksichtigung französischsprachiger Angebote. In: Mentz, O.; Nix, S. und Palmen, P. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven. Tübingen: Narr. 247-262.
- LAMNEK, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- LAMSFUß-SCHENK, S. (2008): Fremdverstehen im Bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- LAMSFUß-SCHENK, S. (2010): Inhalt und Sprache – vom Einfluss des Fremdsprachengebrauchs auf das Lernen im Sachfach. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 213-227.
- MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- MAYRING, P. und BRUNNER, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. 323-333.
- MENTZ, O. (2010): Alle Fächer eignen sich – oder doch nicht? Überlegungen zu einem bilingualen Fächerkanon. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 29-43.
- MENTZ, O. (2013): Lehrpläne und Curricula für den Bilingualen Unterricht. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 87-94.
- MÜLLER-SCHNECK, E. (2006): Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- NOLD, G.; HARTIG, J.; HINZ, S. und ROSSA, H. (2008): Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. 451-457.
- NÜNNING, A. (2000): ‚Intermisunderstanding‘. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L.; Meißner, F.-J.; Nünning, A. und Rösler, D. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Narr. 84-132.
- OSTERHAGE, S. (2007): Sachfachkönnen (*scientific literacy*) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler: Ein Kompetenzvergleich. In: Caspari, D.; Hallet, W.; Wegner, A. und Zydatis, W. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang. 41-50.
- OTTEN, E. und WILDHAGE, M. (2003): Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Wildhage, M. und Otten, E. (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor. 12-45.
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2008a): Amtsblatt der Europäischen Union (2008/C 140/10). Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zur Mehrsprachigkeit. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0606%2803%29&from=DE> (20.04.2015).
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2008b): Amtsblatt der Europäischen Union (2008/C 320/01). Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie der Mehrsprachigkeit. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216%2801%29&from=DE> (20.04.2015).
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2011): Amtsblatt der Europäischen Union (2011/C 372/07). Schlussfolgerungen des Rates über Sprachenkompetenz zur Förderung der Mobilität. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:372:FULL&from=DE> (20.04.2015).
- RIEHL, C. M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- RÖSSLER, A. (2002): Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch. In: Breidbach, S.; Bach, G. und Wolff, D. (Hrsg.):

- Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt/M.: Peter Lang. 85-100.
- SARTER, H. (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- SCHMELTER, L. (2013): Entwicklungstendenzen und Desiderata der bilingualen Sachfachdidaktik. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 40-45.
- SCHMIDT, C. (2013): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. 473-486.
- THEIS, R. (2010): Bilingualer Geschichtsunterricht. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 44-57.
- THÜRINGER SCHULPORTAL (2015): BILVOC - Projektergebnisse. Online verfügbar unter: http://www.schulportal-thueringen.de/bilinguales_lernen/projektergebnisse (17.08.2015).
- UZERLI, U. und ISBERNER, J. (2002): Problem- und Entscheidungsfelder: Planung an Real-, Haupt- und Gesamtschulen. In: Finkbeiner, C. (Hrsg.): Lehrern und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht. Hannover: Schroedel. 23-31.
- VOGT, K. (2013): Bilingualer Unterricht an berufsbildenden Schulen. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 80-87.
- VOLLMER, H. J. (2004): Einleitung: (Fremd-)sprachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bonnet, A. und Breidbach, S. (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang. 63-64.
- VOLLMER, H. J. (2010): Fachkompetenz als fachbasierte Diskursfähigkeit am Beispiel Geographie. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 242-257.
- VOLLMER, H. J. (2013): Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 124-131.
- WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag. 17-31.
- WOLFF, D. (2013a): Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. 298-302.
- WOLFF, D. (2013b): CLIL als europäisches Konzept. In: Hallet, W. und Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Klett / Kallmeyer. 18-26.
- ZYDATIß, W. (2004): Einleitung: Sachfachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bonnet, A. und Breidbach, S. (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang. 89-90.
- ZYDATIß, W. (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maïke Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/ Amina Frai: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach

