

"Bilingualer Unterricht in den Niederlanden und in Deutschland:
eine Vergleichsstudie"

Von der Philosophischen Fakultät
der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen
zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Marguerite Franssen, M.A.
aus Heerlen (NL)

Berichter: Universitätsprofessor Dr. paed. Wolfgang Butzkamm
 Universitätsprofessor Dr. phil. Uwe Andreas Michelsen

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Juni 2002

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Hochschulbibliothek online verfügbar.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG: PROBLEMSTELLUNG UND ZIELE	5
2	ZUR BEGRÜNDUNG DES BILINGUALEN UNTERRICHTS	9
2.1	Vermehrte Kontaktzeit	9
2.2	Kommunikative Qualität	13
2.3	Interkulturalität	18
3	DER BILINGUALE UNTERRICHT IN DEN NIEDERLANDEN	23
3.1	Politische Initiativen und gesetzliche Rahmenbedingungen	23
3.2	Bilingualer Unterricht: Vorformen und Wegbereiter	35
3.2.1	Initiativen für besondere Schülergruppen	35
3.2.1.1	Europa-Schulen	35
3.2.1.2	Internationale Schulen	37
3.2.2	Initiativen für reguläre niederländischsprachige Schüler	40
3.2.2.1	Grundschulen mit bilingualen Zweigen oder einem ergänzenden Fremdsprachenangebot	40
3.2.2.2	Weiterführende Schulen mit einem ergänzenden Fremdsprachenangebot	47
3.3	Bilinguale Zweige	52
3.3.1	Bilingualer Unterricht in Grenzregionen	61
3.3.2	Ein Alternativvorschlag: Zweisprachigkeit in beiden Richtungen	68
3.3.3	Gesprächsergebnisse: Zusammenfassung und Kritik	71
4	DER BILINGUALE UNTERRICHT IN DEUTSCHLAND	75
4.1	Erscheinungsformen	75
4.2	Politische Initiativen	78
4.3	Organisationsformen und curriculare Vorgaben in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz	79
4.4	Unterrichtsziele	86
4.5	Zur Rolle der Muttersprache	91
5	PROBLEMBEREICHE DES BILINGUALEN UNTERRICHTS IN DEN NIEDERLANDEN UND IN DEUTSCHLAND	98
5.1	Methodik	99
5.2	Sprachenwahl	104
5.2.1	Weltsprache vs. kleinere Fremdsprachen	105
5.2.2	Nachbarsprache	106
5.2.3	Rezeptive Mehrsprachigkeit	109
5.3	Fächerwahl	111
5.3.1	Eignung eines Sachfaches	112
5.3.1.1	Inhaltliche Konstellation	112
5.3.1.2	Schülerleistungen	120
5.3.2	Zielsetzungen des BU	122

5.3.3	Personelle Kapazität	123
5.3.4	Vorhandene Unterrichtsmaterialien	124
5.4	Unterrichtsmaterialien	125
5.5	Abschlussprüfungen, Zertifikate und Zeugnisse	132
5.5.1	Sprachprüfungen	136
5.5.2	Sachfachprüfungen in einer Fremdsprache	142
5.6	Lehreraus- und -fortbildung	144
5.6.1	Verschiedene Ansätze	144
5.6.2	Angebote für Lehrer im BU	148
5.6.3	Angebote an Hochschulen zur Vorbereitung auf den bilingualen Unterricht	152
5.6.4	Sonderbereich Grenzgebiet	158
5.7	Finanzierung	159
5.8	Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation	163
6	UNTERRICHTSBEOBACHTUNG	167
6.1	Eine Schule mit bilingualem Zweig	172
6.2	Das Transkriptionsverfahren	175
6.3	Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Erdkunde	177
6.4	Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Geschichte	190
6.5	Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Geschichte	202
6.6	Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Mathematik	220
6.7	Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Mathematik	235
6.8	Auswertung der Unterrichtsstunden	249
6.8.1	Inhalt des Sachfaches	249
6.8.2	Sprachkenntnisse der Lehrer	250
6.8.3	Sprachwechsel	253
6.8.4	Pendelstrategie	258
6.8.5	Sozialformen	260
7	ZUSAMMENFASSUNG	269
8	ANHANG	272
8.1	Benutztes Unterrichtsmaterial in den beobachteten Stunden	272
8.2	Leitfaden für die strukturierten Interviews	295
9	BIBLIOGRAPHIE	300

Liste der Abkürzungen

AA	Namenskürzel für den Erdkundelehrer
BB	Namenskürzel für den Geschichtslehrer
BU	Bilingualer Unterricht
CC	Namenskürzel für den Mathematiklehrer
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
DD	Namenskürzel für einen Lehrer, der während des beobachteten Unterrichts erwähnt wird
DELFF	<i>Diplôme d'Etudes en Langue Française</i>
DALF	<i>Diplôme Approfondi de Langue Française</i>
DP	<i>Diploma Programme</i>
EE	Namenskürzel für den zuständigen Lehrer für die Hausaufgabenbetreuung
FF	Namenskürzel für eine Lehrerin, die während des beobachteten Unterrichts erwähnt wird
FU	Fremdsprachenunterricht
GROS	<i>Grensoverschrijdende Regionale Onderwijssamenwerking</i>
HAVO	<i>Hoger Algemeen Vormend Onderwijs</i>
IB	<i>International Baccalaureate</i>
IBO	<i>International Baccalaureate Organization</i>
IGCSE	<i>International General Certificate of Secondary Education</i>
IGO	<i>Internationaal Georiënteerd Onderwijs</i>
IKU	<i>Internationale Klassenuitwisseling</i>
INTERREG	Interregional Co-operation Programme
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
MAVO	Middelbaar Algemeen Vormend Onderwijs
MYP	<i>Middle Years Program</i>
P	<i>Pupil</i> : in Klammern dahinter eine Kürzel für den Vornamen (A-N für die Mädchen, O-Z für die Jungen)
PP	<i>Pupils</i>
T	<i>Teacher</i>
UCLES	<i>University of Cambridge Local Examination Syndicate</i>
VBO	<i>Vorbereidend Beroepsonderwijs</i>
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>
WBO	<i>Wet Basisonderwijs</i>
WVO	<i>Wet Voortgezet Onderwijs</i>

1 Einleitung: Problemstellung und Ziele

Unter bilinguaem Unterricht (BU) wird in dieser Arbeit das schulische Angebot verstanden, Sachfächer wie Erdkunde und Geschichte in einer Fremdsprache zu unterrichten. Die Fremdsprache ist die unterrichtstragende Sprache, in der die Sachinhalte zu vermitteln sind. Deshalb ist häufig auch vom bilingualen Sachfachunterricht die Rede. Dabei wird die verkürzte, ebenso übliche Sprechweise "bilingualer Unterricht", vorgezogen. Der Begriff inhaltbezogenes Fremdsprachenlernen oder auch das englische *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* gibt den Sachverhalt - wie später noch deutlich wird - allerdings korrekter wieder.

Die zentrale Frage dieser Arbeit besteht darin zu beantworten, wie sich Deutschland und die Niederlande bei der Entwicklung des BU gegenseitig bereichern können. Diese Entwicklung hat in den letzten Jahren einen erheblichen Aufschwung genommen. Es gibt kaum einen Fachkongress, bei dem für diesen Bereich der Fremdsprachendidaktik nicht eine eigene Sektion mit einschlägigen Fachvorträgen eingerichtet ist. Es ist schon abzusehen, dass aus diesem Bereich neue Impulse für den Regelunterricht sowohl in den neueren Sprachen als auch in den Sachfächern entstehen werden.

Demnach ist es eine zeitgemäße Aufgabe, die bisher vorliegenden schulpraktischen Erfahrungen systematisch zu sichern. Ein positiver Nebeneffekt eines solchen Bemühens wäre, die empirische Sprachlehr- und -lernforschung neu zu beleben.

Diese Arbeit bezieht sich dabei speziell auf die niederländische und deutsche Situation, die miteinander verglichen werden, in der Erwartung, dass sich hieraus Lösungen für die unten aufgeführten Problembereiche des BU in beiden Staaten sowie Tips, Verbesserungsvorschläge etc. für die Gründung neuer Initiativen ergeben. Obwohl sowohl die deutschen als auch die niederländischen bilingualen Zweige heimische Entwicklungen und Reaktionen auf verschiedene gesellschaftliche Problemlagen darstellen, wird sich zeigen, dass ein Vergleich durchaus aufschlussreich sein kann.

Im Rahmen der folgenden Arbeit haben sich folgende Problembereiche herausgestellt, für die Klärungsbedarf besteht:

- Methodik: Welche besonderen Merkmale weist der BU sowohl aus fremdsprachlicher als auch aus sachfachlicher Perspektive im Vergleich zum muttersprachlich geführten Sachfachunterricht auf? Bedarf der BU einer eigenen Methodik?
- Sprachenwahl: Nutzt der BU nicht größtenteils die ohnehin bevorzugte Weltsprache Englisch? Was bleibt von der politischen Forderung nach Diversifizierung der Fremdsprachen? Damit verbunden ist auch das Problem der Fortführung einer Sprache auf späteren Schulstufen und die Zusammenlegung von Klassen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in einer Sprache.
- Auswahl der Sachfächer: Welche Eigenschaften lassen bestimmte Sachfächer für den BU als besonders geeignet erscheinen? Sind bisher selten gewählte Sachfächer (z. B. Mathematik) weniger geeignet für den BU?
- Unterrichtsmaterialien: Wie sind Materialien für den BU aufzuarbeiten? Können bereits für den FU bzw. für die Sachfächer existierende Materialien benutzt werden?
- Abschlussprüfungen, Zertifikate und Zeugnisse (Sprach- und Sachfachprüfungen): Welche Prüfungen stehen dem BU zur Verfügung? Ist binationale oder internationale Anerkennung der Abschlüsse möglich und nötig?
- Lehreraus- und -fortbildung: Stellt der BU besondere Anforderungen an die Lehrkräfte? Wie kann man Lehrer auf ihre Aufgaben im BU vorbereiten? Gibt es eventuell Sonderlösungen für den BU in der Euregio? Sind jeweilige Muttersprachler - *native speakers* - die besseren Lehrer?
- Finanzierung: Gibt es BU zum Nulltarif?
- Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation: Bringen sie neue Erkenntnisse oder bestätigen sie den Eindruck der beteiligten Lehrer? Rechtfertigt der Nutzen den Aufwand?

Darüber hinaus sollen unterrichtsmethodische Probleme und Arbeitstechniken erörtert werden.

Methodologisch basiert dieser Teil der Arbeit auf Unterrichtsmitschnitten im Sinne einer "empirischen Hermeneutik". Damit führt diese Arbeit an den eigentlichen Ort des Geschehens, den BU im konkreten Vollzug. Dieses Verfahren einer dokumentierten und reflektierten Praxis gestattet es dem Leser, anhand des ausgebreiteten Tatsachenmaterials die Analyse des Autors nachzuvollziehen oder ihr begründet zu widersprechen. Die von den Lehrern benutzten Arbeitsformen ebenso ihre Taktiken und Strategien im Umgang mit Schulklassen werden in der Ganzheit des Unterrichts betrachtet, in dem Schüler nicht nur

passiv, sondern auch aktiv mitwirken. Das Verfahren liefert somit wirklichkeitsnahe Erkenntnisse und direkt anwendbare Handlungsempfehlungen.

Die explorativ-interpretative Auswertung wird mit weiteren Datensätzen (Interviews mit Lehrkräften zu den Grundlagen und Rahmenbedingungen ihres Unterrichts, Leitlinien der Unterrichtsbehörden und fachdidaktischer Literatur) trianguliert.

Den Schwerpunkt der Arbeit bildet der BU in den Niederlanden, wo die Bildungspolitik für den ganzen Staat in Den Haag zentralisiert ist. Die Schul- und Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland ist mit 16 Bundesländern zu vielgestaltig, um in dieser Arbeit vollständig erfasst werden zu können. Deshalb konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf Nordrhein-Westfalen. Dieses Bundesland hat die meisten Schulen mit bilingualen Zügen und hat wohl insgesamt die größten Anstrengungen unternommen, um bilinguale Schulen zu fördern. Darüber hinaus ist für diese Arbeit auch der Modellversuch mit deutsch-niederländischen bilingualen Zweigen im Grenzgebiet besonders interessant. Außerdem wird das Land Rheinland-Pfalz einbezogen, das ebenfalls - wie Nordrhein-Westfalen - dem BU erhebliche Aufmerksamkeit geschenkt und ministerielle Leitlinien und Empfehlungen ausgearbeitet hat.

Es existieren bereits sehr verdienstvolle Übersichten von Fruhauf (1994a, 1995, 1996b) über den BU in den Niederlanden. Da Fruhauf jedoch die Daten im Auftrag der Institution in den Niederlanden¹ erfasste, die die bilingualen Initiativen der Schulen subventioniert, wurde sie von den Schulleitern zum Teil entsprechend tendenziös informiert. Die wahren Absichten für die Einrichtung bilingualer Zweige und die eigentlichen Probleme vor Ort fallen - wie in Gesprächen mit beteiligten Schulleitern und Lehrern festgestellt werden konnte - dabei manchmal unter den Tisch. Außerdem ist eine detaillierte Dokumentation des Unterrichtsablaufs im Klassenzimmer, wie diese Arbeit sie anstrebt, in den Niederlanden bisher nicht in Angriff genommen. Obwohl im Rahmen einer Langzeitstudie zu den Leistungen von Schülern im BU einmal jährlich über drei Jahre Videoaufnahmen an vier Schulen gemacht wurden (Huibregtse et al., 2000, 11), wurden diese Aufnahmen bislang nicht veröffentlicht.

Auch in Deutschland existiert eine erhebliche Menge an Literatur über den BU, wobei jedoch auch hier die konkrete Unterrichtsdokumentation anhand von Protokollen und Tonband- oder Videoaufnahmen stark vernachlässigt wird. Bisher fehlte außerdem eine Übersicht der

¹ *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs*

Problembereiche und vor allem ein Ansatz zur Lösung dieser Probleme anhand der bereits gemachten Erfahrungen diesseits oder jenseits der Grenze. Die vorliegende Arbeit lässt deutlich erkennen, dass in zwei Nachbarstaaten trotz der erheblichen Unterschiede im Schulsystem und in der Lehrerausbildung oftmals die gleichen Probleme im BU auftreten. Statt Energie in die Erarbeitung von Problemlösungsstrategien zu stecken, die im Nachbarstaat bereits seit längerem erfolgreich angewandt werden, kann man diese besser für die Evaluierung des BU sowie dessen Ausweitung auf andere Sprachen, Fächer oder Schulformen aufwenden. Das Rad muss nicht zweimal erfunden werden!

2 Zur Begründung des Bilingualen Unterrichts

Das fortschreitende Zusammenwachsen Europas erfordert in zunehmendem Maße Fremdsprachenkenntnisse. Hierbei kommt dem Angebot an Sprachen in den Schulen eine besondere Bedeutung zu. Die sprachpolitischen Forderungen sowohl in den Niederlanden als auch in Deutschland liegen im gleichen Bereich: Der Fremdsprachenunterricht (FU) soll stärker diversifizierend sein, effektiver werden und jeder Schülerin bzw. jedem Schüler möglichst mehr als eine Fremdsprache vermitteln. Diesen Forderungen steht in beiden Staaten die Realität entgegen: eine Ausweitung des Stundendeputats zu Lasten anderer Fächer ist nicht zu erwarten, und außerdem kosten begleitende Maßnahmen zur Umorganisation mehr Geld als zur Verfügung steht (Bludau, 1996, 208). Wode (1989, 1) sucht eine möglichst kostenneutrale Lösung und ist der Meinung, dass das Immersionsverfahren (so wie es im BU angewandt wird) einen Ausweg bietet. Hier wird die Fremdsprache als Unterrichtssprache in weiteren Fächern eingesetzt und erfordert im Prinzip keine zusätzlichen Stunden. Es findet also keine Stundenreduktion im Bereich der Mathematik, der Naturwissenschaften oder der musischen Fächer zugunsten der Fremdsprachen statt.

Das Prinzip des BU lässt sich aus drei Perspektiven begründen, wobei diese in einem erfolgreichen BU nicht getrennt voneinander gesehen werden können:

- vermehrte Kontaktzeit
Die Schüler erhalten mehr Unterrichtsstunden in der Fremdsprache ohne dass dies zu einer Stundenreduktion in anderen Fächern führt;
- kommunikative Qualität
Die Schüler erhalten vor allem Unterricht *in* der Fremdsprache anstelle eines Unterrichts der Fremdsprache;
- Interkulturalität
Die Schüler lernen authentisches Unterrichtsmaterial kennen; sie kommen über einen Schüleraustausch direkt mit der Fremdsprache in Kontakt.

2.1 Vermehrte Kontaktzeit

Die Schüler in bilingualen Zweigen erhalten - im Vergleich zu Schülern in konventionellen Schulen - mehr Unterrichtsstunden in der Fremdsprache, ohne dass dies zu einer Stundenreduktion in anderen Fächern führt. Sachfachunterricht in der Fremdsprache erspart

Unterrichtszeit durch intensivere Nutzung. Dieser Zugewinn an Kontaktzeit zur Fremdsprache führt laut Carroll (1975, 265-267) zu besseren Fremdsprachenkenntnissen. In Kanada wurde festgestellt, dass der Zuwachs an Fremdsprachenkenntnissen exponentiell mit dem Zuwachs an Kontaktzeit zur Fremdsprache steigt. Cummins (1976) spricht von zwei Schwellen sprachlicher Kompetenz, wobei beim Erreichen der ersten Schwelle kognitive Nachteile vermieden werden können und das Erreichen der zweiten Schwelle kognitive Vorteile ermöglicht. Sobald ein bestimmtes *threshold level*² erreicht wird, sind die Schüler in der Lage, sich auch außerhalb der Schule (z. B. anhand der Medien) in der Fremdsprache weiter zu qualifizieren. Zu diesem Ergebnis kommt auch Wode (1994b). Die bilingual unterrichteten Schüler in dem von ihm untersuchten Kieler Gymnasium benutzten im Test Vokabeln und syntaktische Konstruktionen, die weder vom Lehrbuch noch vom Lehrer eingeführt worden waren. In den Kontrollgruppen hingegen war diese Tendenz nicht feststellbar.

Die Spracherwerbsforschung, die vorrangig den natürlichen, ungesteuerten Spracherwerb ins Visier nimmt, kennt ebenfalls ein Schwellenphänomen. Damit natürliche Erwerbsmechanismen greifen, bedürfe es, so wird argumentiert, ausreichender Sprachkontakte. Allerdings wurde beim Zweitspracherwerb auch festgestellt, dass der Zeitpunkt der Erstbegegnung wichtiger ist als die Dauer und Masse der Sprachkontakte. Oyama (1976, 261-285) wies dies nach für den Erwerb des englischen phonologischen Systems bei sechzig italienischen Immigranten in den USA, die unterschiedlich alt waren bei der Einwanderung (im Alter von 6-20 Jahren) und deren Aufenthaltsdauer in den USA zeitlich differierte (5-18 Jahre). Diejenigen, die sehr jung bei der Einwanderung waren, sprachen - bereits nach relativ kurzer Aufenthaltsdauer in den USA - ein akzentfreies Englisch. Das 12. Lebensjahr schien dabei der Knackpunkt zu sein. Immigranten, die nach diesem Alter eingewandert waren, sprachen sogar nach sehr langer Aufenthaltsdauer immer noch mit einem ausländischen Akzent. Aufgrund dieser Ergebnisse - die sich vor allem auf die Aussprache beziehen - plädiert Oyama dafür, dass man den wichtigen Faktor einer *sensitive period* für den Fremdspracherwerb bei der Einrichtung bilingualer Programme berücksichtigen soll.

Dies würde bedeuten, dass man BU vorrangig in Grundschulen einführt, um die Vorteile einer Begegnung mit der Fremdsprache in einem jungen Alter auszunutzen. Genesee (1987) stellte in der Tat fest, dass die Zweitsprachenkompetenz in der Regel zunimmt, je früher die Immersion eingesetzt hat und je länger ein Lerner der Zweitsprache ausgesetzt ist.

² Übersetzung: Schwellenwert

Andererseits zeigen die kanadischen Erfahrungen mit *late immersion*, dass man auch mit dieser Form im Vergleich zum konventionellen FU sehr gute Ergebnisse in der Fremdsprache erzielen kann. Es gibt Anzeichen dafür, dass ältere Schüler unter sonst gleichen Bedingungen die Zweitsprache schneller lernen als jüngere Schüler, und dass die Intensität des Sprachkontaktes eine größere Rolle spielt als die kumulative Dauer (Genesee, 1983, 41).

Immigranten, die eine Fremdsprache in einer natürlichen Umgebung erwerben, sind meiner Meinung nach ohnehin nicht mit Fremdsprachenerwerbern in einer schulischen Umgebung zu vergleichen. Oyama (1976, 262) weist auch selbst darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Spracherwerb in einer schulischen Umgebung und natürlichem Fremdsprachenerwerb nicht übersehen werden dürfen, indem sie behauptet, dass

some children's failure to learn language well under unnatural and restricted circumstances may say less about their general ability to acquire languages than it does about our difficulty in providing the proper conditions for learning.

Auch Petit (1998, 189) kommt zu diesem Schluss, indem er für den gesteuerten Erwerb (im schulischen Kontext) feststellte, dass die latenten Spracherwerbsstrategien zwar noch verfügbar sind, wegen "der Unzulänglichkeit des Inputs jedoch keine Orientierungshilfe bekommen". Der Einsatz von Unterrichtsverfahren bedeutet einen Eingriff in den natürlich ablaufenden Spracherwerbsprozess. Dieser Eingriff vollzieht sich laut Felix (1977a, 233) u. a. auf zwei Ebenen. Einerseits wird der Lernende im FU vielfach nicht von Anfang an der gesamten Fülle sprachlicher Strukturen ausgesetzt, wie dies für den L1-Erwerber anzunehmen ist. Andererseits wird der Ablauf des Erwerbsprozesses unmittelbar dadurch gesteuert, dass der Lehrende durch stete Korrekturen Einfluss auf die Produktion des Lernenden auszuüben versucht, um modellabweichende Bildungen systematisch zu eliminieren.

Hawkins (1987, 97-98) begründet die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts, indem er die Bemühungen des Fremdsprachenlehrers sehr anschaulich mit denen eines säenden Gärtners in einem Sturm vergleicht.

The class arrives for its lesson babbling excitedly in English about the day's doings. The teacher shuts the door on English speech patterns, enclosing the pupils within the 'cultural island' of the language classroom, and for 40 minutes strives like a keen gardener to implant in the recalcitrant soil a few frail seedlings of speech patterns in the foreign language. Just as the seedlings are taking root and standing up for themselves, the bell goes and the class is dismissed into the English language environment. For the next 24 hours the pupils are swept along by a gale of English (...). Next morning the foreign language teacher finds yesterday's tender seedlings of French, German or Spanish lying blighted and flattened by the gale of English. She (he) gently revives and waters them but, just as they reach the condition they were in yesterday, the bell rings again and the gale of English sweeps in to destroy all, or nearly all, the patient gardener's handiwork.

Einen Block mit mehreren Stunden Fremdsprachenunterricht an einem Stück betrachtet Hawkins jedoch keineswegs als eine Lösung, da in diesen Fällen ja gleich mehrere Tage zwischen den einzelnen Fremdsprachenblöcken liegen. Dieses Problem des schulischen Fremdsprachenerwerbs wird zwar auch im BU nicht komplett ausgeräumt, zumindest jedoch teilweise behoben.

Nachgewiesen wurde jedoch auch, dass mit mehr Unterrichtszeit nicht zwangsläufig bessere Ergebnisse erreicht werden. "*It is obviously not time alone, but what happens during the time, that matters.*" (Stern, 1978, 175) Andere Faktoren, wie die Unterrichtsmethode, die Motivation sowie das "*Feeling*" der Schüler für Fremdsprachen und die didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrer spielen ebenfalls eine große Rolle.

Saegert et al. (1974, 99-104) konnten bei einer Gruppe ägyptischer und libanesischer Schüler, die anhand des Michigan Testes in Englisch getestet wurden, keinen systematischen Zusammenhang zwischen den Unterrichtsjahren und der Kompetenz in der Fremdsprache feststellen. Obwohl es sich hier um eine recht kleine Studie handelt, in der die Wochenstunden und die Qualität des FU unberücksichtigt blieben, zweifeln sie das Dogma an: "*lots of English is good for lots of people*" (Saegert et al., 1974, 104).

Hammerly (1989) kommt zu dem Schluss, dass ein jahrelanger Unterricht nach dem Immersionsprinzip in Kanada zwar zu erheblich besseren Ergebnissen führt als sie im herkömmlichen FU je erreicht wurden (schließlich erhielten die Schüler auch mindestens doppelt soviel Unterricht in der Fremdsprache), dass der BU bei den meisten Schülern jedoch zu *Frenglish* geführt hat: eine Mischform aus Französisch und Englisch mit vielen grammatischen Fehlern und vereinfachten Konstruktionen im Französischen³. Dabei liegt dem kanadischen Immersionsunterricht Krashens Prinzip des *comprehensible input* zugrunde (Krashen, 1985). Man lerne eine Sprache am besten, indem man ihr ständig ausgesetzt ist. Je mehr Input und auch je früher man damit anfange, desto besser. Die Lehrer müssten mithin alles daran setzen, ihre Sachinhalte verständlich darzubieten. Eine tieferegreifende Methodendiskussion anhand von Unterrichtsbeobachtungen sei in Kanada nicht geführt worden (Hammerly, 1989).

In erster Linie sind nach statistischen Regeln Leistungsvergleiche durchgeführt worden (Produktevaluationen). Es wurde selten (so wie beispielsweise Chaudron, 1977) anhand von Unterrichtsbeobachtungen im BU und am Unterrichtsdiskurs dokumentiert, wo der BU erfolgreich und wo er weniger wirksam ist (Prozessevaluation). Hammerly kritisiert die Forschungs-

³ Das im Französischen durchaus übliche *Conditionnel* oder das Adverb *en* beispielsweise taucht in den Äußerungen der Schüler nicht auf. "*Frenglish is not a language nor can it pass for one.*" (Hammerly, 1989, 115)

art, BU mit dem schlichten Rezept zu betreiben "mehr Sprachkontakt durch Einsatz der Fremdsprache in anderen Fächern" ohne methodischen Fragen dabei Beachtung zu schenken. Er wehrt sich gegen die von Angst vor den alten Fehlern geprägte Verachtung aller Elemente des traditionellen FU, da dieser sich als wenig erfolgreich gezeigt habe. Er warnt davor, das Kind mit dem Bade auszuschütten.

Inzwischen ist durch genaue Unterrichtsbeobachtung und -analyse (u. a. von Swain, 1996) festgestellt worden, dass im Bereich der Grammatik und in der mündlichen und schriftlichen Diskursfähigkeit in der Tat noch Lücken feststellbar sind (z. B. bei der Verwendung von *tu* und *vous* in ihrer Funktion als Höflichkeitsmerkmal), die jedoch laut Swain durch einen gezielten Input (*focussed input*⁴) behoben werden können. Es erfolgte auch in Kanada ein Umdenken dahingehend, dass man für eine Mischform zwischen der rein kommunikativen und einer mehr analytischen Perspektive in Immersionsprogrammen plädierte, um den festgestellten Defiziten entgegen wirken zu können.

Immersion programs have always been considered to reflect Communicative Language Teaching (CLT) par excellence, and yet both teachers and researchers are now recognizing the need in such programs for the inclusion of an analytic focus which would complement the already well established experiential component and counteract weaknesses in grammatical and sociolinguistic competence which persist among FL students. (Lyster, 1990, 159)

Kronenberg (1993, 116) weist in diesem Zusammenhang explizit darauf hin, dass es darauf ankommt, die zentrale Chance der erhöhten Stundenzahl nicht nur additiv, sondern vor allem als qualitative Differenzierung, Erweiterung und Vertiefung in der neuen Fremdsprache zu nutzen. Er plädiert für authentische Unterrichtsmaterialien und nur soviel Lehrbucharbeit wie nötig (keinesfalls mehr als vier Wochenstunden und nicht länger als ein vierjähriger Grundkurs). Auf eine solche qualitative Differenzierung bezieht sich der nächste Abschnitt.

2.2 Kommunikative Qualität

Neben der vermehrten Kontaktzeit zur Fremdsprache spielt vor allem die Verwendungsweise der Fremdsprache eine zentrale Rolle im BU. Die Fremdsprache wird als Kommunikationsmittel (Medium, Vehikularsprache) im Unterricht ausgewählter Sachfächer eingesetzt. Die Sprache findet Anwendung in realen Situationen und dient zum Transport von 'wirklichen' Meinungen und kognitiven Inhalten (Black & Butzkamm, 1977b, 116-117). Beim mitteilungsbezogenen Sprechen steht nicht die korrekte sprachliche Realisierung im Vordergrund, sondern ist die

Mitteilung selbst als Ausdruck einer bestimmten kommunikativen Absicht von Interesse (*message before accuracy*).

Alle Schüler, die an BU-Programmen teilnehmen, verfügen (in der Regel) über etwa die gleichen Kenntnisse in der Zielsprache. Bevor im BU eine Fremdsprache als Medium für die Vermittlung von Erdkunde und Geschichte eingeführt wird, haben sämtliche Schüler in den nordrhein-westfälischen oder rheinland-pfälzischen Programmen bereits zwei oder drei Jahre Unterricht in der Fremdsprache erhalten. In den Niederlanden wird diese Aufgabe für das Englische im 4., 5. und 6. Schuljahr der Grundschulen mit durchschnittlich zwei Wochenstunden übernommen. Bei anderen Fremdsprachen sind in den Niederlanden in der Regel alle Schüler Anfänger ohne Vorkenntnisse. In den meisten deutschen Bundesländern liegt die Zahl der Unterrichtsstunden in der betreffenden Fremdsprache in der 5. und 6. Klasse um zwei Stunden höher. Zwar ist in dieser Phase des FU die Vermittlung der Sprache (*medium-orientation*) noch Ziel des Unterrichts, jedoch kommen im Laufe der Zeit wachsende Anteile mitteilungsbezogener Kommunikation hinzu.

Both types of communication should occur right from the beginning of the course, with teachers and pupils trying to communicate for constantly lengthening periods at message-orientated levels as the weeks and months progress. (Dodson, 1985a, 163)

Sobald die Fremdsprache als Unterrichtssprache im Erdkunde- oder Geschichtsunterricht eingesetzt wird, steht die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse mit Hilfe der Fremdsprache (*message-orientation*) im Mittelpunkt. In diesem Unterricht ist die Fremdsprache das Mittel, sich über geographische Fakten oder historische Ereignisse zu unterhalten. Die Fremdsprache als Lernobjekt rückt in den Hintergrund.

Diese Art von Unterricht weist deutliche Parallelen auf zum natürlichen Spracherwerb. Das Kleinkind ist daran interessiert, seinen Eltern klar zu machen, was es wünscht, obwohl es die Sprache noch unvollkommen beherrscht. Die Eltern reagieren entsprechend auf den Inhalt der Äußerung ihres Kindes und nicht primär auf die Form. Guter FU ist demnach nie bloß sprachbezogen.

Im Laufe der Unterrichtszeit sieht man auch im herkömmlichen FU eine Verschiebung zugunsten der mitteilungsbezogenen Kommunikation. Anfangs steht die sprachbezogene Kommunikation noch im Mittelpunkt, allmählich wird der Inhalt der Äußerungen wichtiger. Es besteht allerdings weitgehend Konsens darüber, dass mitteilungsbezogene Kommunikation im herkömmlichen FU meist zu kurz kommt. Das ist auch der Grund dafür, dass Hughes (1987) ein

⁴ "Unter fokussiertem Input ist ein Bündel unterrichtlicher Maßnahmen zu verstehen, die allesamt auf je eigene Weise dazu beitragen, die Internalisierung der sprachlichen Regelsysteme zu befördern und zu beschleunigen, bei gleichzeitiger Beibehaltung einer Inhaltsorientierung des Unterrichts" (Vollmer, 2000, 139)

Buch für (künftige) Englischlehrer verfasst hat, anhand dessen er sie - mittels zahlloser Beispielsätze und *classroom phrases* - speziell auf das Managen der Klassengeschäfte in Englisch vorbereitet. Sein Plädoyer ist eindeutig:

the classroom situation, despite its renowned remoteness from real life, has enormous intrinsic potential in language teaching. By managing the class deliberately and flexibly in the L2, the teacher is taking an important step towards removing the barriers between controlled, and often meaningless, practice and more genuine interactional language use. In other words, the very goal of a teacher's efforts can also be used as a powerful and adaptable tool in achieving that goal. (Hughes, 1987, 8)

Mitteilungsbezogene Kommunikation im Klassenzimmer an sich ist jedoch noch nicht der Schlüssel zum Erfolg. Denn auffällig ist, dass auch bei Schulen, die nach dem gleichen bilingualen Prinzip unterrichten, Unterschiede im erreichten fremdsprachlichen Niveau festgestellt werden können. Dodson (1985a, 163) empfiehlt den Lehrern (in seinem Abschlussbericht zu englisch-walisischen Schulen an das *Schools Council* in Wales)

to make a distinction between pupils' merely using language (to show the teacher they can use it) and making use of language, a type of communication in which language has become a tool or vehicle and not an end in itself.

Er belegte durch genaue Unterrichtsbeobachtung, dass die erfolgreichen Lehrer zu einem komplizierten Wechselspiel zwischen sprach- und mitteilungsbezogener Kommunikation (vgl. Abschn. 6.8.4: Pendelstrategie) in der Lage sind. Sie vermitteln im Sachfachunterricht primär das sachliche Wissen ohne dabei die Schüler sprachlich zu überfordern und ohne den Sachfachunterricht in einen Fremdsprachenunterricht umzufunktionieren (Dodson, 1982). Dabei sei ausdrücklich betont, dass der Perspektivenwechsel von der Sachorientierung zur Sprachbezogenheit nicht unbedingt auch ein Sprachwechsel bedeutet. Um Dodsons Punkt noch zu verdeutlichen, folgen jetzt drei Beispiele aus meiner Unterrichtsbeobachtung in einer niederländischen Klasse nach etwa sieben Monaten niederländisch-englischen BU⁵.

Beispiel 1: sprachbezogene Kommunikation

Zu Beginn dieser Mathematikstunde erklärt der Lehrer anhand einer Aufgabe im Buch die Funktion eines Kuchendiagramms.

- T: *Let's look at twenty-two h, number one. You see there a pie chart and next to it, there is an explanation of the pie chart. In geography how do they call that in geography?*
- P: *A key.*
- T: *Key. In Dutch is called?*
- P: *'Sleutel.' (pupils laughing)*

⁵ Die nachfolgenden Beispiele stammen aus Unterrichtsstunden, die in einer niederländisch-englisch bilingual unterrichteten Klasse (12-13-jährige Schüler) mit Hilfe eines Tonbandgeräts aufgenommen und anschließend transkribiert wurden. Hier handelt es sich um eine Mathematik-Stunde.

- T: 'Sleutel.'
- P: 'Legende.'
- T: 'Le-'
- P: 'Legenda.' (same pupil corrects himself pronouncing the final -a with particular stress)
- T: 'Legenda, hè.' All right!

Die ersten beiden vom Lehrer gesprochenen Sätze sind mitteilungsbezogen, dann aber unterbricht er seinen Mathematik-Unterricht, um ein sprachliches Problem zu klären. Damit agiert der Lehrer sprachbezogen. Er versucht den Schülern klar zu machen, wie das Fachwort sowohl auf Englisch als auch auf Niederländisch heisst. Wichtig dabei ist, dass er auch aus anderen Bereichen (Erdkunde) einen Bezug zu seinem Fach (Mathematik) und zur Muttersprache herstellt, damit die Schüler die Terminologie zweisprachig erwerben.

Beispiel 2: mitteilungsbezogene Kommunikation⁶

Im Buch wird die Geschichte von Lord Elgin und den Statuen des Parthenons in Athen beschrieben, die die Schüler zu Hause vorbereitet haben und die der Lehrer sich nacherzählen lässt. Anschließend entsteht eine rege Diskussion.

- T: *Oh yeah, what do you think: should the British gave the Elgin marbles back, (V)?*
- P (V): *Yes.*
- T: *Why do you think so?*
- P (V): *Because ehm the eh it doesn't belong to Britain.*
- T: *Okay, it doesn't belong to Britain. But I think then we can close about half of the musea in eh in Western Europe, because there are so many things that the English, the French or even the Dutch took with them from eh Africa or eh from South America or even from Greece. There are many, many musea that can be shut then, is it, that can be shut up then. Closed down. Is it ehm, is it real to, is it, is it okay to to say that all musea should close down?
(some pupils indicate that they agree)*
- T: *Yes. Do you think so? Do you think eh that all the statues and all the beautiful paintings you should visit in the original countries where they were made?*
- P: *Yes.*

Dieses Gespräch geht so noch einige Minuten weiter. Der Lehrer ist in diesem Gespräch daran interessiert, was seine Schüler von der Rückgabe bestimmter Kunstschatze halten. In diesem Zusammenhang korrigiert er ihre sprachlichen Fehler nicht ('the Elgin marbles ... it doesn't belong to Britain'), obwohl er dies in manchen Fällen sicherlich implizit hätte machen können, ohne den Ablauf des Gesprächs und vor allem ohne den sachlichen Austausch zu unterbrechen. So geschieht es ebenfalls beim Erwerb der Muttersprache, wo beispielsweise die Eltern immer

⁶ Dieses Beispiel wurde einer Geschichtsstunde, die im Frühjahr 1997 aufgenommen wurde, entnommen.

wieder die korrekte Form wiederholen, indem sie sie selbst benutzen, ohne ihr Kind explizit auf den Fehler hinzuweisen.

Beispiel 3: Wechsel zwischen sprach- und mitteilungsbezogener Kommunikation⁷

Dieses Beispiel entstammt dem weiteren Verlauf der Diskussion über die Kunstschätze des Parthenons in Athen.

- P (Q): Yes, eh my opinion is that eh the English they have stolen it and eh they must give it back.*
- T: And they must give it back.*
- P (Q): Yeah*
- T: So once a thief, always a thief.*
- P (Q): Yeah ehm be, because ehm the Britishs get eh much money and eh the Greeks not. And eh, it's eh, it's eh, it's eh, her ehm, her ehm statue.*
- T: It's their statue. Okay. So in your opinion they should give it back.*
- P (Q): Yes.*
- T: Okay. You're an honest man. ... If I steal something from you, you want me to give it back.*
- P (Q): Yeah.*

In diesem Ausschnitt sind sowohl der Lehrer als auch der Schüler primär am Meinungs austausch interessiert, obwohl der Lehrer die Gelegenheit nutzt, einen Fehler seines Schülers zu korrigieren ('her ... statue' verbessert er in seiner Wiederholung der Schüleräußerung in 'their statue'). Außerdem stellt der Satz 'If I steal something from you, you want me to give it back' eine polyfunktionale Äußerung dar: zum einen handelt es sich um eine mitteilungsbezogene Frage, zum anderen deutet die Erweiterung und Umformulierung des bisher Gesagten auf eine sprachbezogene Absicht hin.

Mitteilungsbezogene Kommunikation soll nicht ad absurdum durchgeführt werden, um Folgen, wie Hammerly (1989) sie beschreibt, zu vermeiden. Nach der sprachlichen Klärung kehrt der Lehrer direkt wieder zum Thema des Geschichtsunterrichts zurück. Nach den Beobachtungen von Dodson (1985a, 45) erweist sich eine solche kurze Sprachintervention, die direkt wieder zum Thema des Unterrichts zurückkehrt (Pendelstrategie), als sehr effektiv. Fehlerkorrekturen sind ebenfalls deutlich sprachbezogen. Aus dem dritten Beispiel wird klar, dass sprachbezogene Phasen immer wieder zwischengeschoben werden können und dass sie nicht unbedingt zu einem Sprachwechsel führen müssen. Dass dies ein vollkommen natürliches Verhalten ist, weist Butzkamm (1989a, 59-64; 1992b, 15-16) analog für den natürlichen Spracherwerb nach.

⁷ Dieses Beispiel stammt aus der gleichen Geschichtsstunde, der das vorhergehende Beispiel entnommen wurde.

Mitteilungsbezogener FU, in dem also der Inhalt eines bestimmten Sachfaches und nicht direkt die Vermittlung der Fremdsprache im Mittelpunkt steht, soll dazu führen, dass die Fremdsprache besser haftet und dass man die Sprache in praktischen Situationen eher parat hat.

Certain language teaching experiments such as the Canadian immersion programme have demonstrated that even in a quasi-foreign language situation, a communicative strategy can be an effective means of language teaching. (Stern, 1978, 176-182)

Diese Betonung der mitteilungsbezogenen Aspekte ist ein zentraler Faktor für den Erfolg des BU. Zu erwarten ist, dass der bilinguale Unterricht in Deutschland laut Mäsch (1994, 37) in diesem Sinne dabei ist, Auswirkungen auf den traditionellen FU zu haben. Inzwischen lässt sich Mäschs Vorhersage in der gymnasialen Oberstufe konkret belegen: Neben den tradierten Inhaltsbereichen von Literatur und Landeskunde spielen Sachthemen eine gleichwertige Rolle. Das Prinzip der Benutzung der Fremdsprache zur Vermittlung echter Meinungen und kognitiver Inhalte wird zunehmend auch im regulären FU angewandt. Außerdem wurden erste Überlegungen angestellt, Ziele und Inhalte des sprachlichen Lernens über das Gesamtcurriculum abzustimmen (*language across the curriculum*).

2.3 Interkulturalität

Interkulturelles Lernen kommt im BU in zwei Aspekten zum Tragen: Einerseits stellt der BU das sprachliche Werkzeug zur interkulturellen Kommunikation zur Verfügung, andererseits wird mit dem Sachfach interkulturelles Wissen vermittelt.

Dass Sprache und Kultur zusammenhängen, ist trivial. Die Internationalisierung unseres Lebens stellt uns demnach zum einen vor sprachliche, zum anderen vor kulturbedingte Probleme. Die Begegnung mit anderen Kulturen kann uns bereichern, aber auch stark verunsichern, da bestimmte Denkweisen und Verhaltensmuster, die für uns selbstverständlich sind, in Frage gestellt werden und aus der Sicht der anderen Kultur sogar völlig unverständlich sind. Diese Kulturunterschiede können zu Missverständnissen und Konflikten führen, wodurch die Kommunikation stark gehemmt wird. Aus diesem Grunde müssen Fremdsprachenlerner nicht nur die Fremdsprache, sondern auch interkulturelle Kompetenzen⁸ erwerben.

Denn es wäre eine Fiktion zu glauben, wir hätten bereits mit dem sprachlichen Werkzeug eine hinreichende Bedingung für das Verständnis des Fremden erlernt, wie umgekehrt natürlich ohne umfassende sprachliche Kenntnisse und Kommunikationsfertigkeiten eine Begegnung mit dem Anderen nicht möglich ist. (Vollmer, 1992, 30)

⁸ Handlungskompetenzen zur Herstellung von Gemeinsamkeit in interkultureller Kommunikation (Röttger, 1996, 157).

Wichtig ist es in diesem Zusammenhang,

den kulturellen Horizont der Lernenden und ihre Verhaltensmöglichkeiten gegenüber Angehörigen fremder Kulturen über die Grenzen der eigenen Kultur hinaus zu erweitern, nicht darum, sie zu Angehörigen einer fremden Kultur zu machen. (Solmecke, 1994, 166)

Dies gilt auch für das Englische, das als internationale Verkehrssprache - *lingua franca* – zunächst kulturneutral scheint. Doch schon bei der Vermittlung durch *native speakers* und bei der Anwendung durch *non-native learners* wird auch diese Sprache faktisch kulturell geprägt (Buttjes, 1991, 6).

Knapp und Knapp-Potthoff (1990, 66) definieren interkulturelle Kommunikation als

die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Ein wesentliches Charakteristikum von interkultureller Kommunikation ist (...), daß sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist.

Hu (1999) hingegen verbindet den Begriff des interkulturellen Lernens nicht mit der ethnischen Herkunft der Gesprächspartner, sondern mit dem Inhalt des Gesprächs (z.B. über kulturelle Werte und Normen).

Kulturbedingte Unterschiede können im unmittelbar sprachlichen (Lexik, Syntax), im paraverbalen (Prosodie, Rhythmus, Lautstärke, Pausen) sowie im nonverbalen Bereich (Gestik, Mimik, Blickkontakt) auftreten. Die Didaktik der interkulturellen Kommunikation geht davon aus, dass die Fähigkeit zur Kommunikation mit Mitgliedern anderer Kulturen sich durch geeignete Lehrmaßnahmen verbessern lässt. Während Knapp und Knapp-Potthoff (1990, 69-84) für eine allgemeine Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation plädieren und dabei nicht das Wissen über eine bestimmte andere Kultur vor Augen haben, ist es für die Schüler in den bilingualen Zweigen meiner Meinung nach gerade wichtig, dass sie primär (jedoch nicht ausschließlich) Informationen zu dem Kulturkreis erhalten, dessen Fremdsprache sie erlernen. Ein solcher kulturspezifischer Ansatz, der in Form von Rollenspielen und Simulationen zum Tragen kommt, ist weniger abstrakt und damit motivierender für die Schüler und außerdem einfacher in das Curriculum der allgemeinbildenden Schulen zu integrieren. Wichtig ist dabei allerdings, dass man sich nicht nur auf bloße Informationsvermittlung beschränkt, sondern dass die Schüler auch (allgemein-kulturelle) strategische Fähigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, sich auf aktuelle Kontaktsituationen einzustellen (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, 86) sowie ihren kulturellen Horizont auch nach Beendigung des Unterrichts noch stetig zu erweitern (Solmecke, 1994, 169).

Da Kulturen sich jedoch ständig entwickeln und nicht homogen sind, müssen die Erfahrungen mit der fremden Kultur *vor Ort* gesammelt werden, d.h. in der Kommunikation mit Angehörigen der betreffenden Kultur (Knapp & Knapp-Potthoff, 1990, 68). Exkursionen ins Partnerland und Austauschprogramme mit Partnerschulen sind demnach äußerst empfehlenswert für den sprachlichen und sozialen Austausch mit fremdsprachlichen Altersgenossen. Obwohl diese Elemente auch im konventionellen FU in Deutschland enthalten sind (vor allem in den Programmen, die über sechs bis neun Jahre gehen), sind sie beim BU ausgeprägter vorhanden, und es werden besondere Anstrengungen dazu unternommen. Die 1997 veröffentlichten Richtlinien des Landes NRW für den bilingualen Sachfachunterricht betonen das "interkulturelle Lernen" und nennen als geeignete Maßnahmen kontrastierende Betrachtungsweisen, Selbstreflexion und vielfältige Formen grenzüberschreitendes Lernens (Kultusministerium, 1997, 11f). In den Niederlanden hingegen gibt das Ministerium zum Thema interkultureller Unterricht keine Richtlinien vor (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, 23). Auch bei den Schulen mit bilingualen Zweigen spielt dieses Thema keine große Rolle. Huibregtse und Coleman (1994, 26) stellten in 51 halb-strukturierten Interviews mit Schulleitern, BU-Koordinatoren, BU- und nicht-BU-Lehrern sowie mit Schülern und ihren Eltern fest, dass der Erwerb einer international orientierten Einstellung nicht explizit als Zielsetzung des BU an den fünf beteiligten Schulen mit bilingualen Zweigen formuliert worden war. Ein Schüleraustausch ist im konventionellen FU nicht üblich. Ein solcher Austausch im BU bedeutet in dieser Hinsicht schon eine qualitative Erweiterung des Unterrichts⁹.

Im niederländischen Grenzgebiet mit Deutschland und Belgien jedoch ist die Begegnung mit den Fremdsprachen für Schulen sowie für ihre Schüler konkreter Bestandteil des Alltags. Aus der geographischen Nähe ergibt sich die Möglichkeit des unmittelbaren Kennenlernens der fremdsprachlichen Kultur vor Ort. Außerdem eröffnen sich didaktische Möglichkeiten durch den vereinfachten Zugriff auf aktuelle Unterrichtsmaterialien. In der Vorbereitungsphase auf eine national oder international anerkannte Abschlussprüfung (z. B. das *International Baccalaureate*) in den letzten beiden Schuljahren bearbeiten die Schüler im BU die gleichen Texte wie die *native speakers* ihres Alters und ihrer Bildungsstufe (Fruhauf, 1994d, 13-23). Diese Unterrichtsmaterialien sind kulturell geprägt und können bei angemessener didaktischer Aufbereitung zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beitragen.

Bevor die Lehrer jedoch in der Lage sind, ihre Schüler in kultureller Hinsicht auf die Kommunikation in der Fremdsprache vorzubereiten sowie die Unterrichtsmaterialien dement-

⁹ Die *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* ist bei der Suche nach Partnerschulen behilflich durch das Anbieten einer Austauschbörse im Internet (<http://www.europeesplatform.nl>)

sprechend aufzuarbeiten, müssen sie auch selber interkulturelle Kompetenzen erworben haben. In der Lehrerausbildung bieten sich dazu Auslandsaufenthalte an. Zur Weiterbildung von Lehrern für die bilingualen Zweige können ein grenzüberschreitender kontinuierlicher Lehreraustausch, regelmäßige gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Fachkonferenzen - insbesondere im niederländisch-deutschen und niederländisch-belgischen (wallonischen) Grenzgebiet - eine kostengünstige und praktische Lösung sein, so wie es beispielsweise das Jeanne d'Arc College in Maastricht, die Openbare Basisschool in Mesch/Eijsden und das Stedelijk Lyceum Kottenpark in Enschede bereits praktizieren. Als 1992 - analog zu einem Programm in Nordfrankreich, in dem etwa 1.000 französische Kinder auf Niederländisch unterrichtet wurden - ein vergleichbares Programm zum ersten Mal in den Niederlanden gestartet wurde, standen die Eltern der Schüler der Openbare Basisschool Mesch/Eijsden dem Programm einstimmig positiv gegenüber. Dabei spielte die geographische Lage eine wesentliche Rolle, da Mesch etwa 2 km von der belgischen Grenze (Wallonie) entfernt liegt. Eltern und Kindern liegt die französische Sprache nahe. Für diese Schule besteht in der günstigen geographischen Lage die Möglichkeit eines Lehreraustauschs mit muttersprachlichen Lehrern aus dem Grenzgebiet. Das Stedelijk Lyceum Kottenpark in Enschede hat sich ebenfalls aufgrund der geographischen Nähe zum deutschen Sprachgebiet und aufgrund der sich daraus ergebenden vermehrten Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung für das Deutsche entschieden. Zielgruppe sind *MAVO*¹⁰-Schüler im Alter zwischen 12 und 15, wobei Chancengleichheit für eine berufliche Zukunft sowohl in den Niederlanden als auch in Deutschland im Vordergrund steht. Der Mangel an geeigneten *native speakers* mit einer fachlichen Qualifikation in z. B. Erdkunde, Geschichte, Politik oder Biologie konnte mit einem Lehreraustausch zum Teil aufgefangen werden. Deutsche Dozenten dieser Fächer beispielsweise unterrichteten ihr Fach in den Niederlanden in ihrer eigenen Muttersprache. Die Dozenten, die an dem Austausch beteiligt sind, bleiben bei ihren eigenen Schulen beschäftigt, damit die Rechtsgrundlage in beiden Ländern nicht geändert werden muss. Auf die spezifischen Probleme für den BU wird in Kapitel 5 noch eingegangen werden.

Dass interkulturelle Kommunikation auch hinsichtlich der Einschätzung des Schülerverhaltens im Klassenzimmer einen wesentlichen Bestandteil der Lehrerausbildung ausmachen soll, beweist Segal (1990) mit ihrem *Practical Guide for the Bilingual Classroom*, in dem sie englischsprachigen Lehrern für den Umgang mit spanischsprachigen Schülern Handreichungen anbietet. Dabei betont sie insbesondere die para- und nonverbalen Aspekte, wie

¹⁰ Eine Übersicht des niederländischen Schulsystems ist in Abschnitt 3.1 enthalten.

die Intonation, den Blickkontakt und die räumliche Distanz zwischen Gesprächspartnern. Auch im deutsch-niederländischen Grenzgebiet spielt dies eine Rolle, da dort ein Teil der niederländischen Grundschulklassen zu fünfzig Prozent aus deutschen Schülern besteht. Bisher ist dieser Aspekt jedoch unberücksichtigt geblieben.

Die Ausführungen zu den drei Aspekten des BU haben gezeigt, dass sie stark miteinander verzahnt sind und der Erfolg des BU letztlich in einer günstigen Kombination dieser drei Aspekte gründet.

3 Der bilinguale Unterricht in den Niederlanden

In diesem Kapitel werden die Entstehungsgeschichte des BU sowie seine aktuelle Erscheinungsform in den Niederlanden beschrieben. Es wird gezeigt, dass sich Politik und Eigeninitiative (von z. B. Eltern, Lehrern oder Schulleitern) ergänzen. Dazu werden die politischen Initiativen beleuchtet, die eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Entwicklung des BU gespielt haben. In diesem Zusammenhang wird auch auf die aktuellen gesetzlichen Rahmenbedingungen eingegangen. Außerdem wird gezeigt, dass die teils privaten Initiativen für besondere Schülergruppen (wie z. B. die Europa-Schulen) eine wichtige Vorreiterfunktion erfüllt haben. Die Erfahrungen, die an solchen Schulen gesammelt wurden, dienen als Fundament für den jetzigen BU.

3.1 Politische Initiativen und gesetzliche Rahmenbedingungen

Zur Zeit kristallisiert sich aus den Diskussionen zum Thema Fremdsprachenerwerb auf vielerlei Ebenen in der niederländischen Gesellschaft die Frage heraus, ob das niederländische Bildungssystem sowohl quantitativ als auch qualitativ die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen befriedigen kann. Die Niederlande - als ein relativ kleines Sprachgebiet - haben eine reiche Tradition im Fremdsprachenunterricht und die Niederländer hatten bislang den Ruf, gute Fremdsprachenkenntnisse zu besitzen. Neben der Größe des Sprachgebiets bestimmen sozio-kulturelle Faktoren laut Oud-De Glas (1992, 27) die Einstellung der Niederländer zu Fremdsprachen. In den Niederlanden hat der Fremdsprachenerwerb einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert, etwa im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten, wo die Anpassung fremdsprachiger Mitbürger an bestehende einheimische kulturelle Normen viel eher erwartet wird. Außerdem kommen junge Kinder in den Niederlanden bereits früh über Rundfunk und Fernsehen mit Fremdsprachen in Kontakt, da Filme etc. aus Kostengründen für ein knapp 25 millionenstarkes niederländischsprachiges Publikum (Niederlande und Belgien/Flandern) selten nachsynchronisiert werden.

Die positive Selbsteinschätzung der Niederländer im Hinblick auf ihre Fremdsprachenkenntnisse wird jedoch in Zukunft im europäischen Rahmen und durch zunehmende internationale Verflechtungen kritisch zu hinterfragen sein. Auch wenn es noch keine objektiven Daten dazu gibt, besteht unter Fachleuten allgemeiner Konsens darüber, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Niederländer im Vergleich zu anderen Europäern als positiv zu bewerten sind. Das heisst jedoch noch nicht, dass die Fremdsprachenkenntnisse auch ausreichen. Daher muss zunächst

einmal untersucht werden, ob das vermeintlich hohe Niveau tatsächlich besteht und zweitens, wie man ein solches Niveau erreichen bzw. erhalten kann. Im Jahre 1988 wurde auf Initiative des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, des Ministeriums für Wirtschaft und des Auswärtigen Amtes eine Konferenz unter dem Thema *Grenzen open! Monden dicht?*¹¹ durchgeführt. Als direkte Konsequenz dieser Konferenz vergab die Staatssekretärin 1989 den Auftrag, ein *Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen*¹² zu erstellen. Dieses Aktionsprogramm stellte 1990 in Form des Berichts *Horizon Taal*¹³ einen Überblick über das Angebot von und die Nachfrage nach Fremdsprachen dar und gab Empfehlungen für die Zukunft.

Die Angebotsanalyse ließ erkennen, dass das Englische als erste Fremdsprache (fast) allein an der Spitze steht. Seit 1985 ist das Fach in der Grundschule¹⁴ ab der 4. Jahrgangsstufe mit zweimal wöchentlich einer halben Stunde ein Pflichtfach. Die Qualität sowie die Quantität des Angebots divergieren jedoch sehr stark pro Schulform und Schule.

¹¹ Übersetzung: Grenzen offen! Münder zu?

¹² Übersetzung: Nationales Aktionsprogramm Moderne Fremdsprachen

¹³ *Horizontaal* bedeutet im Niederländischen "waagrecht". Die einzelnen Wörter dieses Wortspiels *horizon* und *taal* bedeuten "Horizont" und "Sprache".

¹⁴ In den Niederlanden umfasst die Grundschule (*Basisschool*) 8 Jahre (4.-12. Lebensjahr), wobei der Kindergarten integriert ist.

Das niederländische Schulsystem

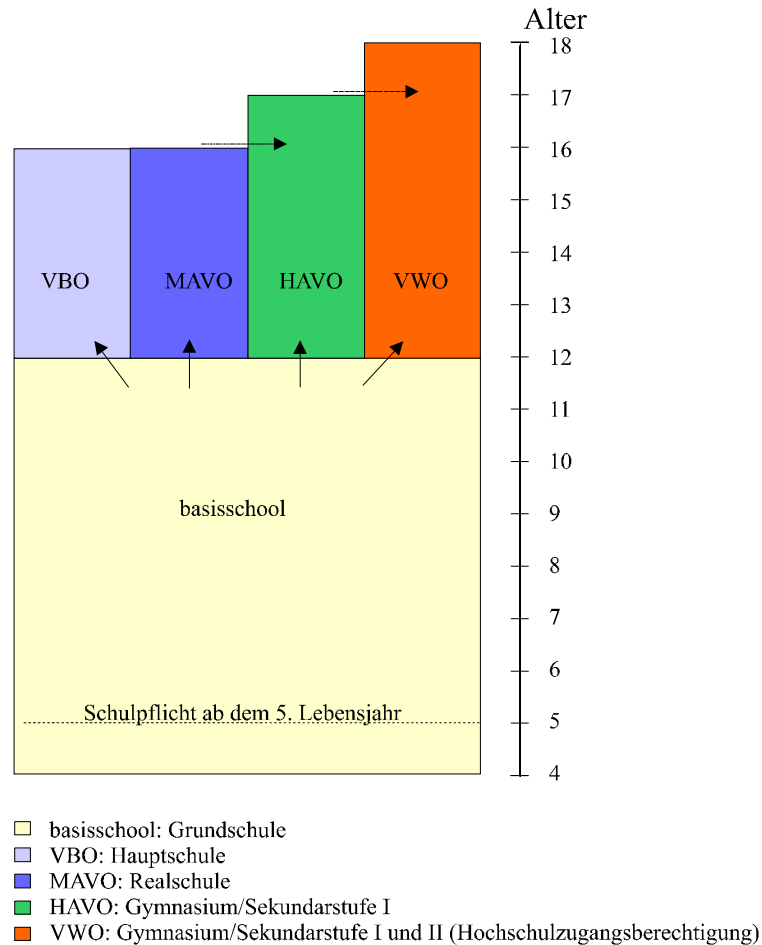


Abb. 1: das niederländische Schulsystem

Obwohl das Deutsche als zweite Fremdsprache noch vor dem Französischen erscheint, belegen etwa 15 % aller Schüler dieses Fach nie während der Schulzeit. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die deutsche Sprache einerseits in mehreren Schulformen nicht angeboten wird, viele das Fach andererseits abwählen. Der Großteil der Deutschschüler belegt das Fach nur einige Jahre, so dass bloß eine geringe und außerdem abnehmende Zahl (17 %) einen hohen Leistungsstand erreicht.

Im universitären Bereich hat das Deutsche seinen zweiten Platz in Bezug auf Studierendenzahlen an das Spanische abgeben müssen. Das Englische bleibt traditionell die meist studierte Fremdsprache in den Niederlanden.

Die Nachfrageanalyse in *Horizon Taal* ergab jedoch andererseits, dass sich in der Praxis eine gleich starke Nachfrage nach Deutsch- wie nach Englischkenntnissen verzeichnen lässt. Die Wichtigkeit des Deutschen wird also systematisch unterschätzt. Angebot und Nachfrage klaffen weit auseinander, insbesondere in der Sekundarstufe II und in den berufsbildenden Schulen.

Angebot und Nachfrage stehen allerdings in einer Wechselbeziehung zu einander: wenn die Fremdsprachenkenntnisse nicht ausreichen, werden Kontakte zu diesen Sprachen vermieden, dadurch wird die Nachfrage gar nicht erst sichtbar. Entsprechend kann durch ein erhöhtes Angebot an Fremdsprachen auch die Nachfrage positiv beeinflusst werden.

Sowohl in der Industrie als auch im öffentlichen Dienst ist die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen in den letzten Jahren aufgrund des schnell wachsenden Handelsverkehrs mit dem Ausland - 33 % des Exports geht ins deutschsprachige, 20 % ins französischsprachige Ausland (Van Teylingen, 1995, 206) - und der zunehmenden Internationalisierung auf staatlicher (politisch-kulturell; offene Grenzen, Freizügigkeit des Faktors Arbeit) und privater Ebene (Tourismus) stark gestiegen. Auch universitäre Studiengänge setzen gute Fremdsprachenkenntnisse für die Arbeit mit fremdsprachiger Fachliteratur oder für Vorträge von ausländischen Gastdozenten¹⁵ voraus. Manche Studiengänge haben sich in dieser Hinsicht jedoch in den letzten Jahren insbesondere bezüglich des Deutschen und Französischen einschränken müssen, da Kenntnisse dieser Fremdsprachen bei den Studierenden nicht mehr oder nur sehr eingeschränkt vorausgesetzt werden konnten.

Die Niederlande haben sich im europäischen Rahmen dazu verpflichtet, den Schülern mindestens zwei Fremdsprachen anzubieten. In den meisten Fällen wird dieses Versprechen eingehalten. Damit sind die Probleme jedoch nicht gelöst. Es müssen für den FU pro Schulform Inhalte, Qualitätsnormen, Lernziele, Anschlussmöglichkeiten usw. klar definiert werden. Dies zeigt sich z. B. im Englischunterricht der Grundschule, in dem nicht fest definiert ist, ob der Unterricht auf Sprachfertigkeit, auf sprachliches und kulturelles Bewusstsein oder auf beides ausgerichtet sein soll. Das *Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen* sprach sich daher eindeutig für eine vertiefte Fremdsprachenausbildung aus, in der vor allem Englisch, Deutsch und Französisch unterrichtet werden, anstelle eines breiten Spektrums im Fremdsprachenangebot. Außerdem schlug das Aktionsprogramm vor, Teilqualifikationen für diese drei Fremdsprachen anzubieten, damit die Schüler sich den Wünschen des Arbeitsmarkts flexibler anpassen können. Die Inhalte solcher Teilqualifikationen wurden im Aktionsprogramm jedoch nicht beschrieben.

Neben der Beschränkung in der Zahl der angebotenen Fremdsprachen sah das Aktionsprogramm eine weitere Möglichkeit der Vertiefung in der Ausweitung der Stundenzahl. Wie dies jedoch im

¹⁵ Seit dem Erlass *Internationalisering van onderwijs en onderzoek* (Übersetzung: Internationalisierung von Lehre und Forschung) der Ministerien für Bildung und Wissenschaften sowie für Landwirtschaft und Fischerei von 1988 werden an den Hochschulen Teile des Curriculums in einer modernen Fremdsprache, meist mit Hilfe von ausländischen Gastdozenten, unterrichtet.

Curriculum realisiert werden sollte, wird nicht erläutert¹⁶. Die in diesem Zusammenhang vorhandenen Möglichkeiten der bilingualen Zweige, in denen eine Fremdsprache als Medium zur Vermittlung eines Sachfaches herangezogen wird und die Stundenzahlen für den jeweiligen Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt erhöht zu werden brauchen, wurden vom Aktionsprogramm noch nicht erkannt.

Zur Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse wurde auf die Vorteile eines Auslandsaufenthalts im jeweiligen Sprachgebiet hingewiesen, insbesondere was Studienabschnitte und Praktika betrifft. In diesen Fällen wird stets gleichzeitig die betreffende Fachsprache gelernt.

Die gesamte Unterrichtszeit in den Fremdsprachen wurde bislang zum größten Teil den schriftlichen Fertigkeiten gewidmet, nur etwa 12 % entfiel auf mündliche Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Das Hörverständnis wurde noch weniger geübt. Dies ist zwar verständlich, wenn man bedenkt, dass die Endnoten im Examen sich zur Hälfte aus den Ergebnissen von Textinterpretationen zusammensetzten, wirkt jedoch etwas befremdend in Anbetracht der erhöhten Nachfrage von Seiten des Arbeitsmarkts nach mündlicher Kommunikationsfähigkeit in den Fremdsprachen. Es entsprach ebensowenig der fremdsprachendidaktischen Diskussion, die die gesprochene Sprache und ihre konkrete Anwendung nicht aus dem Auge verliert. Dieses Problem soll gelöst werden durch klar formulierte Lernziele, eine differenzierte Beschreibung der Anforderungen im Examen und durch spezifische Unterrichtsmaterialien, die auf das vom Arbeitsmarkt gewünschte Fremdsprachenprofil abgestimmt sind (Van Els, 1990, 1-59).

In ihrer Reaktion auf das Aktionsprogramm deutet die Regierung darauf hin, dass sie das Aktionsprogramm als einen wesentlichen Schritt zur Qualitätsverbesserung des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen sieht (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991a, 5-6, 31). In diesem Zusammenhang ist 1985 die englische Sprache in die Grundschule eingeführt worden und ist auch die Einführung der *basisvorming*¹⁷ zum 1. August 1993 zu betrachten.

¹⁶ 1995 verließen die beiden Vorsitzenden des Nationalen Aktionsprogramms diese Schiene, indem sie sich in einem Interview folgendermaßen äusserten: "*Het aantal uren wordt niet meer en niet minder, daar gaan we vanuit.*" (Van Teylingen, 1995, 206). (Übersetzung: Wir gehen davon aus, dass die Stundenzahl gleich bleiben wird.)

¹⁷ Die *basisvorming* beinhaltet die Erneuerung der Unter- und Mittelstufe, in denen selbstständiges Arbeiten in Kleingruppen, Feldarbeit u.ä. im Mittelpunkt stehen. Außerdem umfasst die *basisvorming* 15 - teils neue - Sachfächer: Niederländisch, Englisch, Französisch oder Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik, Physik/Chemie, Biologie, Sport und die neuen Fächer: Informatik, Technik, Gesundheitspflege sowie zwei künstlerische Fächer (Zeichnen, Werken, Textil, Musik und Tanz/Theater). Ziele der *basisvorming* sind zum einen die Studien- und Berufswahl der Schüler vom bisher 12./13. Lebensjahr bis zum 14./15. Lebensjahr hinauszuzögern, um so zu einer fundierteren Studien- und Berufswahl zu gelangen, sowie zum anderen eine Chancenverbesserung für Kinder aus den niedrigeren sozialen Schichten. 1999 hat die Schulaufsicht dem Staatssekretär für Bildung den Evaluationsbericht "*Werk aan de basis*" angeboten, nachdem sie in 7.300 Unterrichtsstunden an 120 Schulen hospitiert hatte. Die Unterrichts-

Um eine einheitliche und gute Qualität zu garantieren, hat das Ministerium 1993 zum ersten Mal genaue Lernziele (*kerndoelen*) für die Grundschule - und entsprechend also auch für den Englischunterricht in der Grundschule - definiert¹⁸, nachdem die *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON)*, die an 196 Schulen und mit 2.000 Schülern durchgeführt wurde, einen genauen Überblick über den Englischunterricht an Grundschulen ermöglichte. Diese Studie stellte heraus, dass die Mehrzahl der Schüler am Ende der Grundschule (also nach drei Jahren Englischunterricht) ziemlich gut (*redelijk*) Englisch versteht, lesen und sprechen kann. Schreiben in der Fremdsprache ist kein definiertes Lernziel in der Grundschule. Das Problem liegt allerdings im Anschluss zu den weiterbildenden Schulen. Zum einen ist das erreichte Niveau pro Grundschule sehr unterschiedlich¹⁹, zum anderen wird auf den weiterführenden Schulen von Anfang ein grammatisch korrektes Englisch verlangt. Da jedoch an den Grundschulen eher auf eine spielerische Art und Weise Englisch gelehrt wird und die Kommunikation dabei - unabhängig von den gemachten Fehlern - im Vordergrund steht, wird das Niveau der einsteigenden Schüler meist nicht sehr hoch eingeschätzt (Vinjé, 1994). In ihrem Bericht *Werk aan de basis* stellte die Schulaufsicht 1999 fest, dass die weiterführenden Schulen die Fremdsprachenkenntnisse, die ihre Schüler aus der Grundschule mitbringen, nicht oder nur sehr eingeschränkt nutzen. Zur Behebung dieses Problems schlägt die Schulaufsicht vor, dass sich die Lehrer aus den weiterführenden Schulen mit ihren Kollegen aus den Grundschulen absprechen und deren Angebot als Ausgangspunkt für ihren Unterricht nehmen. (Vakinspecteurs, 1999, 706). Die Formulierung der Lernziele hat sich allerdings als Leitfaden insofern bewährt, dass sie im Juni 1998 überarbeitet und für mindestens fünf Jahre gesetzlich festgelegt worden sind.

Die *basisvorming* bedeutete für den Fremdsprachenunterricht, dass alle Schüler in der ersten Phase (Sekundarstufe I) mindestens Englisch und eine weitere Fremdsprache belegen müssen. Für die Schulformen, in denen bereits drei Fremdsprachen Vorschrift waren (z. B. *HAVO*, *VWO*), bleibt die alte Regel bestehen. Dies soll zu einer qualitativen und quantitativen

beobachtungen zeigen deutlich, dass erst wenige Schulen Fortschritte in der Umsetzung der *basisvorming* gemacht haben. In der Mehrzahl der beobachteten Deutsch-, Englisch- und Französischstunden (insgesamt 1.419 Stunden) unterrichten die Lehrer lehrerzentriert und orientieren sich stark am Buch. Die Fremdsprache wird im allgemeinen wenig gesprochen. Fachdidaktisch gibt es in der Regel keine Absprachen zwischen den verschiedenen Lehrern einer Fremdsprache, so dass der eine Lehrer eher kommunikativ, der andere Lehrer eher traditionell - auf die Grammatik ausgerichtet - unterrichtet. (Vakinspecteurs, 1999, 701)

¹⁸ Schuhmacher (2001, 86-87) schlägt für die deutschen Grundschulen vor, dass eine schulstufenübergreifende didaktische Progression mit klaren Abschlussprofilen in Englisch und Französisch erarbeitet wird, die für die Gestaltung des FU in den Grundschulen sowie in den Orientierungsstufen maßgebend ist. So werden die Lehrer des Gymnasiums greifbare und verlässliche Ausgangspunkte für einen weiterführenden FU bekommen.

¹⁹ Allerdings ist der Übergang in Englisch von der Grundschule zu den weiterbildenden Schulen laut Edelenbos (1993) fachlich nicht unbedingt schwieriger als in Fächern wie Niederländisch oder Mathematik. Das Problem ist, dass es keine Rücksprache zwischen den beiden Schultypen gibt.

Verbesserung des FU führen, wobei die Qualität durch die Einführung von klar definierten Lernzielen und staatlichen Prüfungen über die ganze Linie verbessert werden soll.

Die Regierung übernahm hiermit die Empfehlungen des Aktionsprogramms zur qualitativen Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch eine Beschränkung auf einige Fremdsprachen (Englisch, Deutsch und Französisch). Sie erhoffte sich davon auch einen besseren fremdsprachlichen Anschluss an weiterbildende Schulen und Universitäten (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991a, 10-11). Voraussetzung ist jedoch, dass die Zwischenstufen, die erreicht werden, wenn Schüler eine Fremdsprache ohne Abschlussprüfung nach einigen Jahren abwählen, klar definiert werden müssen. Die Idee der Teilqualifikationen in den einzelnen Fremdsprachen wird vom Ministerium demzufolge unterstützt. Das Ministerium hat den zeitlichen Umfang an Fremdsprachenunterricht in der neuen Regelung zur Sekundarstufe II (*tweede fase*) gesetzlich festgelegt. Pflicht sind im *VWO* weiterhin drei Fremdsprachen (Englisch - 400 Stunden²⁰, Deutsch und Französisch - jeweils 160 Stunden²¹). Neben einer Reihe von Pflichtfächern (neben den Fremdsprachen noch: Niederländisch, Allgemeine Naturwissenschaften, Geschichte/Politik, Kultur und Sport) können die Schüler aus vier Profilen mit unterschiedlichen Schwerpunkten wählen: Natur und Technik, Natur und Gesundheit, Wirtschaft und Gesellschaft sowie Kultur und Gesellschaft. Innerhalb des zuletzt genannten Profils können Schüler ihre Fremdsprachenkenntnisse vertiefen, indem sie die Teilfächer Deutsch und/oder Französisch (jeweils 320 Stunden²²; mit den 160 Stunden aus dem Pflichtbereich insgesamt 480 Stunden) oder Altgriechisch bzw. Latein (jeweils 480 Stunden) wählen. Die übrigen Profile lassen keine zusätzliche Vertiefung der Fremdsprachen zu. Wohl aber können Schüler mit diesen Profilen im Rahmen ihres freien Teils noch eine Fremdsprache vertiefen (Deutsch oder Französisch) bzw. hinzunehmen (Altgriechisch oder Latein).

Inzwischen befürchten viele Fremdsprachenlehrer, dass die Einführung der *tweede fase* dazu führt, dass sich eher weniger Schüler für Fremdsprachen entscheiden. Zahlen belegen diese Befürchtung. Tatsächlich haben weniger Schüler Deutsch und Französisch als komplettes Fach gewählt; fast 20 % der Schüler entscheidet sich für eins der beiden Fremdsprachen, gegenüber 40 % in der alten Situation (Krijgsman, 1999, 430). Insgesamt soll es aber keine Einbusse geben, da alle Schüler als Pflichtteilstfach die beiden Fremdsprachen nehmen müssen. Es sei im Gegenteil sehr bemerkenswert, dass der bisherige Anteil der beiden genannten Fremdsprachen von fünf Prozent am Gesamtcurriculum gleich geblieben ist, wobei doch die Zahl der

²⁰ Ziele: Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und Literatur

²¹ Ziel: Lesen (damit die Schüler nach dem Abitur in der Lage sind, französische und deutsche Fachliteratur zu lesen)

²² Ziele: Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Literatur

Abiturfächer von sieben auf elf angestiegen ist (Rijlaarsdam & Tinnevelt, 1999, 461). Eine Darstellung aus dieser Perspektive gibt jedoch ein verzerrtes Bild: Es wird die Quantität und nicht die Qualität betrachtet. Tatsächlich ist es so, dass die Lehrer nicht unbedingt weniger unterrichten (schließlich müssen jetzt alle Schüler im *VWO* bis zum fünften Schuljahr am Unterricht in Deutsch und Französisch teilnehmen, wohingegen dies früher nur bis zum vierten Schuljahr des *VWO* Pflicht war). Der Unterschied liegt jedoch darin, dass man in der alten Situation das komplette Fach wählte und dass in der neuen Situation nur ein Teilbereich (Lesen) mit einer begrenzten Stundenzahl unterrichtet wird. Die Tabellen von Krijgsman (1999, 430) verdeutlichen die Sachlage.

herkömmliche Situation

Jahrgangsstufe	%-Satz der Schüler in Deutsch und Französisch	Stundenzahl
1, 2, 3	100 %	6
4	100 %	2
5	± 40 %	3
6	± 40 %	3

Tweede Fase

Jahrgangsstufe	%-Satz der Schüler in Deutsch und Französisch	Stundenzahl
1, 2, 3	100 % (Gesamtfach)	6
4	100 % (Teilbereich Lesen)	1
5	100 % (Teilbereich Lesen)	1
6	--	--

In der vierten und fünften Klasse bekommen die Schüler eine Wochenstunde Unterricht, und haben darüber hinaus eine Wochenstunde zum Selbststudium in der betreffenden Fremdsprache zur Verfügung.

Tweede Fase

Jahrgangsstufe	%-Satz der Schüler in Deutsch und Französisch (Gesamtfach)	Stundenzahl
1, 2, 3	100 %	6
4	16 % - 20 %	2
5	16 % - 20 %	2
6	16 % - 20 %	2

In der vierten, fünften und sechsten Klasse bekommen die Schüler zwei Wochenstunden Unterricht, und haben je zwei Wochenstunden zum Selbststudium in der betreffenden Fremdsprache zur Verfügung.

Meiner Meinung nach lässt die sinkende Zahl von Schülern, die sich für das komplette Angebot einer Fremdsprache entscheiden, befürchten, dass das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse einzelner Schüler insgesamt sinken wird.

Die Regierung erklärte sich aufgrund der Empfehlungen des Aktionsprogramms ebenfalls bereit, eventuelle Beschränkungen für die Ein- und Durchführung von bilingualen Zweigen zu überprüfen und aufzuheben (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991a, 10-12, 19-24, 27). Durch Umstrukturierung der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe I - seit dem 1. August 1990 - auf Ein-Fach-Abschlussqualifikationen (wobei das Ministerium die Möglichkeiten einer weitergehenden Spezialisierung als vorteilhaft einschätzt) ist das Potential für den zweisprachigen Unterricht meiner Meinung nach jedoch erheblich eingeschränkt. In Deutschland erweist sich gerade die Tatsache, dass Sekundarlehrer zwei Unterrichtsfächer studiert haben müssen, für die Einrichtung von BU als besonders günstig.

Für die Durchführung, Koordination und Überwachung der Initiativen und Pläne, die im Aktionsprogramm vorgeschlagen wurden, wurde für drei Jahre eine Arbeitsgemeinschaft (*Taakgroep*) ins Leben gerufen. Zusätzlich wurde erst einmal für drei Jahre ein Expertisenzentrum für Sprachunterricht und Kommunikation (*Talenacademie*) zur Entwicklung und Verbreitung neuer Methoden und Medien, zur Übertragung internationaler Erfahrungen und Kenntnisse und zur Information der beteiligten Institutionen gegründet. Eine Sprachförderungstiftung (*Stichting Promotie Talen*) sollte das Prestige der Sprachen und das Interesse an ihnen in der Öffentlichkeit verbessern (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991a, 15-17). 1994 beispielsweise hat das Nationale Aktionsprogramm eine große Kampagne begonnen, um die Rolle der Fremdsprachen in der modernen Gesellschaft zu betonen. Diese Kampagne - in Form eines regelmäßig erscheinenden Magazins - richtet sich an die Industrie, die die künftigen Absolventen einsetzen wird, an die Schuldekane, die die Schüler beraten müssen und an die Fremdsprachenlehrer, die die Schüler ausbilden sollen.

Im Dezember 1991 erließ das *Ministerie voor Onderwijs en Wetenschappen* Richtlinien zur Internationalisierung der Lehre mit einem entsprechenden finanziellen Rahmen unter dem Titel

*Grenzen Verleggen*²³. Auch der Fremdsprachenunterricht wurde dabei nicht außer Acht gelassen. Internationalisierung wurde in diesem Erlass in einem breiten Zusammenhang gesehen und hatte drei Hauptziele:

- Die Forderungen einer internationalen Gesellschaft sollten sich in den Ausbildungsinhalten niederschlagen.
- Internationale Kontakte zwischen Ausbildungsinstitutionen, Studierenden, Schülern und Dozenten sollten gefördert werden.
- Internationale Zusammenarbeit auf staatlicher Ebene sollte als Voraussetzung für die ersten beiden Ziele angestrebt werden.

In diesem Erlass wurde insbesondere auf die Zusammenarbeit mit den Nachbarstaaten Belgien und Deutschland hingewiesen. Diese Zusammenarbeit sollte vor allem von den Grenzregionen aus organisiert werden, da diese sich aus sprachlichen, kulturellen und geographischen Gründen bereits näher stehen. Jede Grenzregion sollte daher ein Aktionsprogramm ausarbeiten, wobei der Staat Finanzmittel für grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Ausbildung zur Verfügung stellte (für 1994 z. B. 2,1 Mio. Gulden). Zwischen den niederländischen Grenzregionen und Nordrhein-Westfalen sowie der Wallonie bestehen inzwischen sogenannte INTERREG-Kooperationsprogramme (z. B. INTERREG 1999: School-hopping/Lehreraustausch in der Primarstufe für etwa 500 Schüler). Für strukturelle Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulen und für Austauschaktivitäten in weiterführenden Schulen stellte das Ministerium für Bildung und Wissenschaft 1994 4 Mio. Gulden zur Verfügung (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, 11-12).

Mit *Grenzen Verleggen* gab das Ministerium (1991b) im Sinne des Nationalen Aktionsprogramms allgemeine Richtlinien vor, und schuf wichtige finanzielle und gesetzliche Rahmenbedingungen. Die Ausbildungsinstitutionen mussten den Prozess der Internationalisierung jedoch selber gestalten. So sollte die internationale Perspektive insbesondere von den Fächern Erdkunde, Geschichte und Wirtschaft vertreten werden. Das Ministerium betrachtete Fremdsprachenkenntnisse als eine wichtige Bedingung für internationale Zusammenarbeit. Als Ziel hatte man dabei vor Augen, dass die Schüler mindestens eine Sprache in dem Maße beherrschen, dass sie in der Lage sind, ein Studium oder eine Arbeit in dieser Sprache aufzunehmen. Englisch, Deutsch und Französisch wurden dabei - dem Vorschlag des Nationalen Aktionsprogramms gemäß - bevorzugt. Die Position der niederländischen Sprache als

²³ Übersetzung: Grenzen verlegen

Unterrichtssprache sollte davon nicht grundsätzlich beeinträchtigt werden, d.h. dass der niederländischsprachige Unterricht auf allen Ebenen erhalten bleiben musste.

Ein weiterer Erlass - *Onbegrensd Talent* (1997) - sowie das dazugehörige Aktionsprogramm (1998) führten zu zahlreichen Aktivitäten im Bereich der Internationalisierung (u. a. zu einer bilateralen Zusammenarbeit im Bildungsbereich mit den Nachbarstaaten Deutschland und Belgien). Internationalisierung der Lehre ist also weiterhin ein aktuelles Thema, das ständig auf der Tagesordnung des *Ministerie voor Onderwijs en Wetenschappen* steht.

Auch die EU fördert Fremdsprachenunterricht in den Mitgliedsstaaten, wobei die sprachliche und kulturelle Diversität in Europa betont wird und sie sich deutlich gegen eine *lingua franca* in Europa ausspricht. Mit der *European Council Resolution* vom 31. März 1995 wies sie deutlich auf die Notwendigkeit hin, dass es allen EU-Bürgern ermöglicht werden soll, neben der Muttersprache noch zwei Fremdsprachen zu erwerben. Dabei wurde explizit auf die Förderung innovativer Unterrichtsmethoden²⁴ (auch BU) hingewiesen.

Das von der EU 1995 veröffentlichte *White Paper on Education and Training: Towards a Learning Society* schlug vor, Fremdsprachenunterricht bereits im Kindergarten anzufangen, in der Grundschule systematisch einzugliedern und in den weiterbildenden Schulen durch eine zweite Fremdsprache zu ergänzen, wobei die Vermittlung von bestimmten Fächern in der ersten Fremdsprache in diesen Schulen nicht ausgeschlossen wurde. Dieses Papier hat die Debatte zum Fremdsprachenunterricht in den EU-Mitgliedsstaaten stark angeregt, und es wird sich in den nächsten Jahren herauskristallisieren, wie sich der Fremdsprachenunterricht entwickeln wird. Mit dem LINGUA-Programm (Beginn: 1989, seit 1995 integriert in den Programmen SOCRATES und LEONARDO für Studium bzw. Berufsausbildung) stellte die EU zwischen 1995 und 1999 etwa € 60 Mio. für neue Initiativen auf diesem Gebiet zur Verfügung. Kernpunkte sind dabei:

- Verbesserung der Lehrerausbildung,
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien bzw. von Unterrichtsmethoden,
- Steigerung der Schülermotivation für den Fremdsprachenunterricht sowie
- Qualitätssteigerung der Lernumgebung (Vlaeminck, 1996, 5-6; Vlaeminck, 1997, 4-6).

Die Aktivitäten im Rahmen der oben genannten Kernpunkte werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit detaillierter beschrieben.

²⁴ Lehrverfahren, mit denen die Fremdsprache und die mit ihr verknüpfte Kultur und Literatur den Lernenden vermittelt werden (Heuer, 1989, 410).

1991 sah das *Ministerie voor Onderwijs en Wetenschappen* in *Grenzen Verleggen* zum ersten Mal im zweisprachigen Unterricht eine mögliche Form einer Internationalisierung. Im Rahmen der Eröffnung des europäischen Binnenmarkts in 1992 schien der BU gleichzeitig ein wichtiges Instrument zur Förderung der Freizügigkeit darzustellen. Kommunikationsfähigkeit, auch in fachlichen Bereichen, schien das Gebot der Zukunft zu sein. Inzwischen deutet die zunehmende Zahl von bilingualen Schulen eine entsprechende Entwicklung an. Im jetzigen gesetzlichen Rahmen ist BU unter folgenden Bedingungen möglich:

- Zweisprachige Schulen müssen jedem Schüler bzw. jeder Schülerin offen stehen.
- Zweisprachige Schulen dürfen dem Staat nicht mehr als reguläre Schulen kosten²⁵.
- Die Ausbildung in den zweisprachigen Schulen muss mit den niederländischsprachigen Abschlussprüfungen - die vorerst bestehen bleiben - in Einklang gebracht werden.
- Der Gesamtstundenanteil des Niederländischen muss auch in bilingualen Zweigen quantitativ überwiegen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, 19, 29).

Aus diesen Bedingungen lassen sich folgende Problembereiche herauskristallisieren, die von Seiten des Ministeriums gelöst werden müssen:

- Die Forderung, dass BU dem Staat nicht mehr kosten darf als reguläre Schulen, führt dazu, dass die zusätzlichen Kosten des BU (z. B. für Unterrichtsmaterialien und Stundenplangestaltung) anderweitig abgedeckt werden müssen, u. a. durch höhere Elternbeiträge. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass eine Schülersauslese aufgrund der finanziellen Leistungsfähigkeit der Eltern entsteht. Ihr müsste vom Ministerium gesteuert werden.
- In den heutigen Schulen bilden niederländische - und auch niederländischsprachige - Abschlussprüfungen die einzige Möglichkeit eines anerkannten Abschlusses. Diese Begrenzung müsste aufgehoben bzw. Freiräume erweitert werden (Verlaan, 1994, 5-10).
- Für die neue Form von Fremdsprachenunterricht im BU braucht man geeignete Lehrer. Im Falle von *native speakers*, muss hierzu die Anerkennung ihrer Zeugnisse sowie ihre Rechtslage geklärt werden²⁶. Zudem müsste der BU in der Lehreraus- und -weiterbildung besondere Berücksichtigung finden.

²⁵ In den kommenden Jahren werden jeweils € 45.500,- pro Jahr für den zweisprachigen Unterricht zur Verfügung gestellt.

²⁶ Inzwischen wurden 1994 zwei neue Gesetze erlassen, die die Anerkennung von Leistungen von *native speakers* aus EU-Ländern erleichtern und die Ausnahmeregelungen genauer definieren.

Bilinguale Zweige können zwar in die reguläre Schulausbildung integriert werden, jedoch nicht ohne gesetzliche und organisatorische Anpassungen. Der nächste Abschnitt zeigt, dass sich der BU dank der Erfahrungen international orientierter Vorreiter und trotz der z. T. einschränkenden Bedingungen des Ministeriums bei der Suche nach möglichen Lösungen, durch hohe Kreativität auszeichnet.

3.2 Bilingualer Unterricht: Vorformen und Wegbereiter

3.2.1 Initiativen für besondere Schülergruppen

3.2.1.1 Europa-Schulen

Eines der ersten und wichtigsten Experimente bezüglich zwei- oder mehrsprachigen Unterrichts bilden die Europa-Schulen, von denen die erste 1953 in Luxemburg - aufgrund einer Elterninitiative - für die Kinder der Angestellten der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) gegründet wurde. Inzwischen existieren zehn Europa-Schulen: In Deutschland befinden sich Europa-Schulen in Karlsruhe sowie in München, beim Sitz des europäischen Patentamts; in den Niederlanden liegt eine Europa-Schule in Bergen²⁷. Die Europa-Schulen ließen jedoch nach einiger Zeit aufgrund der zurückgehenden Zahl der *berechtigten* Schüler auch Kinder von nicht-EGKS Angestellten zu. Inzwischen stammt an mehreren Schulen sogar die Mehrzahl der Schüler aus nicht "EU-Mitarbeiter-Familien" (in Bergen sogar etwa 80 %). Bergen bietet seinen Schülern im Alter von 4 bis 18, die aus etwa 35 Staaten stammen, sechs europäische Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch und Spanisch) (Swan, 1996, 6-11, 111).

Ziel der Europa-Schulen (mit z. Zt. über 16.000 Schülern) ist es zum einen, die Muttersprache der Schüler zu fördern sowie ihre kulturelle Identität zu erhalten und zum anderen, eine europäische Identität zu fördern. In erster Linie spielten die spezifischen Bedürfnisse einer besonderen Schülergruppe die Hauptrolle, inzwischen steht vor allem der europäische Gedanken zentral:

Without ceasing to look at their own lands with love and pride they will become in mind Europeans, schooled and ready to complete and consolidate the work of their fathers before them to bring into being a united and thriving Europe. (Swan, 1996, 27)

²⁷ Die Europa-Schulen liegen in Brüssel (B) (3), Mol (B), Luxemburg (L), Karlsruhe (D), München (D), Culham (GB), Varese (I) und Bergen (NL) (Swan, 1996).

Die Schulzeit gliedert sich in zwei Hauptabschnitte: Sie beginnt mit einer fünfjährigen Grundschule (mit zusätzlich einem fakultativen Kindergarten) als Primarstufe. Diese wird mit einer siebenjährigen Sekundarstufe - unterteilt nach *Observation Period* (3 Jahre), *Pre-Orientation Period* (2 Jahre) und *Orientation Period* (2 Jahre) - fortgesetzt. Das Europäische *Baccalaureate* bildet den Abschluss dieser Schulform mit einer Hochschulzugangsberechtigung zu allen europäischen und der Mehrzahl der außereuropäischen Universitäten. Etwa 90 % der Schülerschaft schließt die Schule erfolgreich ab (Baetens Beardsmore, 1993, 146-147, 150).

Die Schüler der Europa-Schulen erwerben ab ihrem sechsten Lebensjahr die erste Fremdsprache: entweder Englisch, Deutsch oder Französisch. In den ersten beiden Jahren werden schwerpunktmäßig mündliche fremdsprachliche Fertigkeiten mit Hilfe von Spielen, Liedern, Computerprogrammen usw. vermittelt. Ab dem dritten Schuljahr werden vermehrt schriftliche Aktivitäten eingeführt als Vorbereitung auf eine inhaltsorientierte Anwendung der Zweitsprache in den weiteren Schuljahren (z. B. ab Klasse 8 in Erdkunde und Geschichte). Die Fremdsprache wird jedoch auch dann noch - im Gegensatz zum kanadischen Immersionsprinzip - als Fremdsprache im traditionellen Sinne unterrichtet. Am Ende der Grundschule wird etwa 25 % des Curriculums in der ersten Fremdsprache vermittelt. Dieser Anteil steigt weiter an in der Sekundarstufe I und II bis etwa zwei Drittel des gesamten Curriculums bilingual unterrichtet wird. Ab dem zwölften Lebensjahr wird darüber hinaus eine weitere Fremdsprache - eine beliebige Sprache der Europäischen Union - eingeführt (Swan, 1996, 42-58).

Als bilinguale Sachfächer werden zunächst Erdkunde und Geschichte unterrichtet, da man in diesen Fächern besondere Möglichkeiten sieht, landeskundliche Fakten der anderen Länder zu vermitteln. Sowohl der Fremdsprachenunterricht als auch der Sachfachunterricht wird von didaktisch geschulten Muttersprachlern erteilt (Baetens Beardsmore, 1993, 121-127).

Finanziert werden die Europa-Schulen, die im Vergleich zu regulären Schulen relativ teuer sind, von der Europäischen Union und ihren Mitgliedsstaaten.

Bemerkenswert bei den Europa-Schulen ist die Tatsache, dass Fremdsprachen auch außerhalb der Schulstunden verwendet werden, nämlich in den Pausen, auf dem Schulhof und bei schulinternen Sport- oder kulturellen Aktivitäten. Dies liegt darin begründet, dass die Schüler keine gemeinsame Muttersprache haben.

Die langjährigen Erfahrungen der Europa-Schulen, in denen die Fremdsprache als Kommunikationsmittel eine zentrale Stellung einnimmt, sind z. T. in den Aufbau zweisprachiger Unterrichtsformen für reguläre niederländischsprachige Schüler eingegangen. Da es sich jedoch um Schulen mit einer multilingualen und -kulturellen Schülerschaft handelt, deren Lehrer *native speakers* sind (bi- oder multilingual), und es sich in der Regel um Eliteschulen (allein schon das

Schulgeld sorgt dafür) mit begabten Schülern handelt, deren Eltern zur sozialen Oberschicht gehören und selber auch bi- oder multilingual sind, wird auf eine detaillierte Analyse der Europa-Schulen in dieser Arbeit verzichtet. Das gleiche gilt für die in den Niederlanden existierenden amerikanischen, britischen, deutschen und französischen Schulen und z. B. die dänische Schule in Deutschland, die von den jeweiligen Heimatländern gegründet wurden und subventioniert werden. Curriculum und Abschlussprüfungen obliegen den Richtlinien des jeweiligen Heimatlandes.

3.2.1.2 Internationale Schulen

Einen weiteren Wegbereiter für die bilingualen Schulen stellen die Internationalen Schulen dar. 1924 wurde in Genf die "*International School of Geneva*" (*École Internationale de Genève* oder *Ecolint*) unter der Schirmherrschaft des Völkerbundes mit dem Ziel gegründet, den Kindern hochmobiler Familien eine ihren Bedürfnissen entsprechende Schulbildung anzubieten. Eine weitere wichtige Gründung, die im Zuge dieser Entwicklung erfolgte, war die von Angehörigen der Vereinten Nationen in New York 1947 gegründete "*United Nations International School*" (*UNIS*), die wie *Ecolint* ein Modell für die Entstehung Internationaler Schulen weltweit wurde (Kohl, 1991, 271-272).

Diese Internationalen Schulen stehen - ähnlich wie die Europa-Schulen - nicht der gesamten Bevölkerung zur Verfügung, sondern sind in erster Linie für Kinder, die aufgrund der internationalen Mobilität ihrer Eltern häufig die Schule wechseln müssen sowie für Kinder von Familien eingerichtet worden, die aus politischen Gründen ihr Land verlassen mussten und nun in einem anderen Land eine neue Existenz aufbauen müssen. Sofern die vorhandenen Plätze nicht von diesen Gruppen ausgeschöpft werden, sind auch andere Kinder berechtigt, am Unterricht in einer Internationalen Schule teilzunehmen (Fruhauf, 1994d). Die Schüler sollen dabei auf eine internationale Karriere vorbereitet und zur kulturellen Toleranz erzogen werden.

Weltweit existierten 2001 ca. 860 Internationale Schulen mit etwa 500.000 Schülern in 149 Ländern. Unter diesen 860 Schulen befinden sich jedoch auch solche, die trotz der internationalen Schüler- und Lehrerschaft der Definition einer internationalen Schule²⁸ nicht genügen. Diese Schulen unterrichten nämlich nach einem nationalen Curriculum. Diese Schulen, die in den Niederlanden unter dem Namen *Internationaal Georiënteerd Onderwijs* (*IGO*) bekannt sind, und bereits seit dem Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts

²⁸ "Unter einer Internationalen Schule im engeren Sinne soll daher im folgenden eine Schule verstanden werden, deren Lehrer- und Schülerschaft mehreren Nationalitäten angehören, die ein umfangreiches, intensives Fremdsprachenprogramm vorsieht, mindestens zwei nationale Curricula samt den dazugehörigen Abschlüssen oder ein internationales Curriculum (z. B. das internationale Bakkalaureat Programm) anbietet, in ideologischer und politischer Sicht unabhängig ist und sich den internationalen Werthaltungen verpflichtet fühlt." (Kohl, 1991, 274)

existieren, sind also eher international orientierte Schulen. Es handelt sich - im Gegensatz zu den Europa-Schulen - um reguläre niederländische Schulen mit einer internationalen Abteilung, die den niederländischen Gesetzen bezüglich Schulausbildung unterliegen und vom niederländischen Staat subventioniert werden. Obwohl die höheren Kosten (z. B. für kleinere Klassen, Reisekosten der Lehrer für Weiterbildung und internationale Kontakte) z. T. aus Subventionen und von Sponsoren getragen werden, liegen die Elternbeiträge für die *IGO*-Schulen mit etwa € 1.800,- bis € 5.500,- pro Jahr bedeutend höher als die für reguläre Schulen. Dieses Schulgeld wird allerdings häufig vom Arbeitgeber der Eltern entrichtet.

Die Ziele der *IGO*-Schulen lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

- den Schülern einen späteren Einstieg ins niederländische Bildungssystem zu ermöglichen;
- den Schülern den Anschluss an ausländischen oder Internationalen Schulen zu ermöglichen;
- den Schülern Kenntnisse der niederländischen Sprache und Kultur zu vermitteln.

Offiziell muss 30 % des Unterrichts in der niederländischen Sprache vermittelt werden. Da jedoch viele Schüler dieser Forderung nicht gewachsen sind, ist das Ministerium damit einverstanden, wenn das Fach Niederländisch bzw. niederländische Landeskunde gelehrt wird. In diesem Fach werden die Grundzüge der niederländischen Sprache, Geschichte, Kultur und Gesellschaft vermittelt (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, 74).

Es existieren in den Niederlanden z. Zt. jeweils acht *IGO*-Schulen der Primar- und Sekundarstufe. Diese befinden sich in der Regel in regionaler Nähe, damit den etwa 2.500 Schülern eine kontinuierliche Ausbildung gewährleistet werden kann. Die Grundschulen halten die gesetzlichen Rahmenbedingungen ein und ähneln den niederländischen Grundschulen sehr, abgesehen von dem vermehrten Einsatz der englischen Sprache. Ihre Existenz ist juristisch verankert in zwei Gesetzen zu den Grundschulen bzw. zu den Sekundarstufen I und II (*Wet Basisonderwijs* bzw. *Wet Voortgezet Onderwijs*). Sowohl das Curriculum als auch die Einstellung von *native speakers* in der Sekundarstufe der *IGO*-Schulen passen in den gesetzlichen Rahmen für die regulären niederländischen Schulen der Sekundarstufe. Für die Einstellung von *native speakers* in den Grundschulen des *IGO* wurde eine Ausnahmeregelung in § 3 des WBO festgelegt (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, 74). Die meisten Lehrer an *IGO*-Schulen sind *native speakers*.

Die Grundschulen orientieren sich bei der Erstellung ihres Curriculums an britischen Schulen und an einem international orientierten Curriculum des *International Schools Curriculum Project*. Sekundarschulen des *IGO* entwickeln ihr eigenes Curriculum, wobei sie allerdings gewährleisten müssen, dass ihre Schüler im Laufe der Schulzeit in der Lage sein werden, an eine reguläre niederländische Schule zu wechseln.

IGO-Schulen ermöglichen den Schülern in der Regel die Teilnahme an drei internationalen Prüfungsvarianten:

- das *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)*,
- das *International Baccalaureate Middle Years Program (MYP)* sowie
- das *International Baccalaureate Diploma Programme (DP)*.

Diese letzte Variante umfasst eine zweijährige Abschlussausbildung, wobei man mit erfolgreichem Abschluss die internationale Hochschulzugangsberechtigung erwirbt. Ausführlichere Informationen zu den Prüfungen finden sich in Abschnitt 5.5.

Die Erfahrungen der *IGO*-Schulen in den Niederlanden sind für die Entwicklung von bilingualen Zweigen an regulären Schulen im Hinblick auf die Einführung einer Fremdsprache in einem jungen Alter, den Übergang von sprach- zu mitteilungsbezogenem Unterricht (*medium-oriented/message-oriented*) und die Ausschöpfung der gesetzlichen Freiräume sehr wertvoll.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Internationalen Schulen bzw. *IGO*-Schulen und dem BU an regulären Schulen ist in der Regel die heterogenere Zusammensetzung der Schulklassen bei den zuerst genannten Typen. Diese Gegebenheit zwingt die Schüler einerseits, die Fremdsprache zu sprechen, da es unter den Schülern und Dozenten keine gemeinsame Muttersprache gibt. Sie erschwert jedoch andererseits manchmal die Klärung sprachlicher Schwierigkeiten, da sich die Dozenten nicht auf jeden einzelnen Schüler mit seiner individuellen Muttersprache einstellen können, und sie sich der unterschiedlichen sprachlichen Interferenzen bei dem heterogenen Sprachhintergrund ihrer Schüler oftmals nicht bewusst sind.

Die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen an Internationalen Schulen bzw. *IGO*-Schulen hat ebenfalls Folgen für die Vermittlung von Erdkunde und Geschichte. Beide Fächer werden aus einer europäischen - supranationalen - Perspektive vermittelt. Es wird ein thematisch breites Spektrum angesprochen, manchmal auf Kosten einer tiefgehenden Analyse, da die Interpretation von wissenschaftlichen Fakten den sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten untergeordnet bleibt (De Europese Onderwijspraktijk 03, 1995).

Da die Nachfrage nach international orientierten Schulformen steigt und die Europa- und Internationalen Schulen nur bestimmten Zielgruppen und damit nicht allen niederländischen Kindern offenstehen, werden in den folgenden Abschnitten die Möglichkeiten für reguläre Schüler dargelegt.

3.2.2 Initiativen für reguläre niederländischsprachige Schüler

Folgende zwei Alternativen sind für reguläre Schüler erarbeitet worden:

- Ein **ergänzendes oder verstärktes Fremdsprachenangebot**: hierbei wird die Zahl der Unterrichtsstunden in einer bestimmten Fremdsprache im Curriculum ausgeweitet sowie Literatur und Kultur der betreffenden Sprache unterrichtet. Neben einer solchen Verstärkung schon bestehender Fremdsprachen spricht man von einem **zusätzlichen Fremdsprachenangebot**, wenn in der Grundschule andere Fremdsprachen als Englisch unterrichtet oder an weiterbildenden Schulen weniger übliche Sprachen wie Italienisch, Portugiesisch oder Russisch angeboten werden.
- **Bilinguale Zweige**: im BU werden - neben dem Unterricht der Fremdsprache - bestimmte Sachfächer (z. B. Erdkunde, Geschichte) *in* der Fremdsprache unterrichtet.

Diese beiden Alternativen werden in den nächsten Abschnitten detailliert beschrieben, wobei zunächst einmal eine Unterscheidung zwischen Grund- und weiterführenden Schulen gemacht wird.

3.2.2.1 *Grundschulen mit bilingualen Zweigen oder einem ergänzenden Fremdsprachenangebot*

In dem Erlass *Grenzen Verleggen* zur Internationalisierung der Lehre (1991b) wies das *Ministerie voor Onderwijs en Wetenschappen* eindeutig daraufhin, dass Kinder später in der Lage sein müssen, sich in einer internationalen Gesellschaft zurechtzufinden. Kontakte zu anderen Kulturen und Sprachen seien dabei unerlässlich. Daher müsste man in der Grundschule bereits internationalen Aspekten und Themen Zeit widmen, und Fremdsprachen müssten schon früh in das Curriculum integriert werden. Den Grenzregionen kommt dabei eine besondere Rolle zu. Der genaue Wortlaut des Erlasses zu dieser Thematik lautet:

Wij leven in een wereld waarin landsgrenzen vervagen en technologische mogelijkheden enorm zijn. Wij kunnen het ons ook in het onderwijs al lang niet meer veroorloven, onze blik door de grens te laten tegenhouden. Een grensoverschrijdende blik, gekenmerkt door openheid voor en kennis over andere culturen, wordt een noodzakelijke voorwaarde voor een goed functioneren in de samenleving. Grenzen verleggen begint dichtbij huis. In de grensregio's wordt al lang samengewerkt aan het slechten van obstakels die op de weg van vrij verkeer liggen. (...) Onderwijsamenwerking is hierbij van groot belang²⁹. (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, 4)

²⁹ Übersetzung: Wir leben in einer Welt, in der Staatsgrenzen aufgehoben werden und die technologischen Entwicklungen enorm sind. Wir können es uns schon lange nicht mehr leisten, nicht über die Grenzen hinweg zu schauen. Ein grenzüberschreitender Blick, gekennzeichnet durch Offenheit und Verständnis für andere Kulturen, wird unabdingbar für eine gut funktionierende Gesellschaft werden. Grenzen verlegen fängt im eigenen Umkreis an. In den Grenzregionen wird bereits seit langem daran gearbeitet, Hindernisse für den freien Personen- und Güterverkehr zu beheben. (...) Zusammenarbeit im Bildungsbereich nimmt dabei eine sehr wichtige Stellung ein.

Ein erster Schritt war 1985 die Einführung des Englischen als Pflichtfach ab der 4. Klasse der Grundschule. Es gibt allerdings mehrere Möglichkeiten der Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule:

- Das Englische könnte auch in den anderen Schuljahren angeboten werden.
- Es könnten während der Grundschulzeit mehr als 120 Stunden Englisch unterrichtet werden.
- Andere Fremdsprachen könnten hinzugezogen werden.
- Eine Fremdsprache könnte zur Vermittlung anderer Fächer eingesetzt werden.

Bisher wurden jedoch nur wenige Grundschulen mit bilingualen Zweigen oder einem ergänzenden bzw. zusätzlichen Angebot in einer Fremdsprache in den Niederlanden gegründet, obwohl die *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* (Fruhauf, 1996b, 7-8) - entstanden auf Empfehlung des *Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen* - die Weiterentwicklung von Programmen mit zweisprachigem Unterricht sowie mit einem ergänzenden Fremdsprachenangebot für sehr wünschenswert hält, da:

- Schüler sich anhand dieser Programme besser auf ein Studium oder einen Arbeitsplatz in einer internationalen Gesellschaft vorbereiten könnten;
- die Nachfrage nach international orientiertem Unterricht von Seiten der Schüler und ihren Eltern stark zunehme; (Auf die Nachfragesteigerung von Seiten der Arbeitgeber wurde bereits hingewiesen.)
- die Forschung ausgewiesen habe, dass im BU, in dem die mitteilungsbezogene Kommunikation im Mittelpunkt steht und Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden, bessere Leistungen in den Fremdsprachen erzielt werden können;
- die beiden obengenannten Unterrichtsformen nicht nur hochbegabte Schüler zu besseren Leistungen animierten, sondern auch leistungsschwächere Schüler damit gute Leistungen erzielen könnten.

Die *Europees Platform* bezieht sich in ihrer Euphorie bezüglich der Leistungen höchstwahrscheinlich auf Forschungsergebnisse aus Kanada, da Mitte der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zu den Programmen in den Niederlanden noch keine Ergebnisse vorlagen. Man muss jedoch bei einer bloßen Übertragung der Forschungsergebnisse der kanadischen auf die niederländischen Programme große Vorsicht walten lassen. Der Druck von Seiten der Eltern bzw. ihr Engagement für die Einrichtung und Durchführung des Programms, die Zugehörigkeit der Schüler zur gesellschaftlichen Mehrheit, eine positive Einstellung zur Zielsprache und die Wahlmöglichkeit zwischen einem rein englischen und einem zweisprachigen Unterrichtsprogramm waren wesentliche Voraussetzungen für den

Erfolg der kanadischen Immersionsprogramme in Französisch (Swain, 1984, 199). Außerdem wird in Kanada die Fremdsprache (Französisch) von *native speakers* und in einer natürlichen Sprachumgebung gelehrt. Sowohl Englisch als Französisch sind gleichberechtigte Landessprachen, so dass die Motivation, die andere Sprache zu erlernen, eng mit dem unmittelbaren Nutzen zusammenhängt. Für die Schüler im BU, insbesondere für diejenigen, für die Auslandsreisen, -aufenthalte und das Berufsleben noch in weiter Ferne liegen, besteht keine direkte Notwendigkeit, die Fremdsprache zu sprechen.

Innerhalb der Grundschulen mit BU gibt es in der niederländischen Provinz Friesland Schulen, die Sachfächer in der friesischen Sprache unterrichten. Diese Schulen werden in dieser Arbeit aus mehreren Gründen außer Acht gelassen. Erstens unterrichten diese Schulen Schüler, von denen zumindest ein Teil zweisprachig in der niederländisch-friesischen Gesellschaft aufgewachsen ist. Daher ist die Situation dieser Schulen nicht vergleichbar mit Schulen, die Englisch oder Französisch bilingual unterrichten, und deren Schüler in der Regel noch keine Erfahrungen mit der Fremdsprache gemacht haben. Zweitens darf Friesisch seit dem 1. August 1975 in allen Jahrgangsstufen der Grundschule als Unterrichtssprache eingesetzt werden, und ist seit dem 1. August 1980 als Pflichtfach in den friesischen Grundschulen verankert. Dies führt dazu, dass alle Schüler Friesisch lernen müssen. Bei den bilingualen Zweigen, die in Englisch oder Französisch unterrichten, werden die Schüler von Seiten der Schule ausgewählt. Außerdem kämpft das Friesische mit einem negativen Image in der Gesellschaft. Viele Schüler sowie Eltern stehen der Sprache als Pflichtfach und Unterrichtssprache skeptisch gegenüber, was der Motivation, die Sprache zu lernen, sicherlich nicht zugute kommt (Zondag, 1989, 3-16). Bilinguale niederländisch-englische Schulen hingegen werden in der Regel von hochmotivierten Schülern besucht, da diese sich bewusst für eine solche Schule mit einer zusätzlichen Herausforderung entschieden haben. Diese Umstände und der regionale Charakter der Sprache verleihen dem Friesischen einen komplett anderen Status wie den einer Weltsprache wie Englisch. Aus all diesen Gründen wurden niederländisch-friesische Schulen nicht in die Überlegungen einbezogen.

In der folgenden Übersicht wird der Inhalt der 1996 existierenden Programme in den Grundschulen, die eine Art Vorreiterrolle für weitere Initiativen erfüllen³⁰, kurz beschrieben

³⁰ Die Vorreiterfunktion zeigt sich u. a. darin, dass die Grundschule aus Mesch/Eijsden, die beiden Grundschulen aus Enschede sowie die beiden Grundschulen aus Kerkrade, die sich für ihre jeweilige Nachbarsprache entschieden haben, 1998 einen Preis für innovative Sprachprojekte erhalten haben (Van Schooten, 1999, 340-342).

(Fruhauf, 1994a, 37-42; Fruhauf, 1994d, 57-61, 97-102; Fruhauf, 1995, 46-48; Fruhauf, 1996b, 78-85):

Schule	bilingualer Unterricht seit wann?	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer
Regionale Internationale School in Eindhoven (ebenfalls eine JGO-Schule)	--	70 er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch • Französisch 	--	4 Stunden	--	<i>native speakers</i>
Parcivalschool in Arnheim Der Unterricht wird dreimal jährlich zur Überprüfung der Zielsetzungen evaluiert, wobei jedoch die Schüler nicht einzelnen getestet werden.	--	1982	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch • Deutsch • Französisch 	--	eine Stunde Englisch für die 1. bis 7. Klasse jeweils eine Stunde Deutsch und Französisch ab der 3. Klasse	--	ein ausgebildeter Englischlehrer; die beiden anderen Sprachen werden von den vorhandenen Dozenten unterrichtet, sofern sie der Sprache mächtig sind.
De Bonkelaar-Basisschool in Amsterdam	--	1985	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	--	2 Stunden für die Schüler der 4., 5. und 6. Klasse (Altersgruppe: 9-12 Jahre)	--	ausgebildete Englischlehrer sowie niederländischsprachige Lehrer, die in Englisch nachgeschult wurden
Violenschool, Internationale und Niederländische Abteilung in Hilversum	Schuljahr 1991/92	--	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	<ul style="list-style-type: none"> • musisch-technische Fächer • Sport 	eine Stunde	zwei Stunden	<i>native speakers</i>
Europaschool in Amsterdam	--	Schuljahr 1992/93	<ul style="list-style-type: none"> • Französisch • Italienisch • Portugiesisch • Spanisch 	--	sämtliche Schüler werden ab der 1. Klasse in vier Sprachgruppen aufgeteilt und erhalten vier Stunden pro Woche Unterricht in einer der vier Sprachen.	--	<i>native speakers</i>
Basisschool de Stadswaarde in Enschede In Zukunft soll das Programm so ausgeweitet werden, dass den Schülern der 6. Klasse 8 bis 9 Stunden wöchentlich mehrere Fächer auf Englisch angeboten werden. Die Leistungen der Schüler werden anhand von englischen Tests evaluiert.	1. Februar 1995	1. Februar 1994	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeichnen 	anderthalb Stunden (im Kindergarten)	von der 1. bis zur 6. Klasse eine bis anderthalb Stunden	Als Sprachassistenten werden englischsprachige Eltern eingesetzt, die für die beteiligten Lehrer einen Sprachkurs entwickelt haben und die die Lehrer auch selber unterrichten.

Schule	bilingualer Unterricht seit wann?	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer
Julianaschool in Haarlem	--	August 1996	• Englisch		im Kindergarten: dreimal 10 Min.; in den ersten beiden Grundschuljahren: zweimal 15 Min.; in den Klassen 3 und 4: 45 Min.; in den Klassen 5 und 6: 45 Min. fest im Curriculum als Englischunterricht definiert.	-- ³¹	ausgebildete Englischlehrer sowie niederländischsprachige Lehrer, die in Englisch nachgeschult wurden

Die nachfolgenden Grundschulen haben sich für die Nachbarsprachen Deutsch bzw. Französisch entschieden:

Schule	bilingualer Unterricht seit wann?	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer
Openbare Basisschool in Mesch/Eijsden	Dezember 1992	--	• Französisch	• sämtliche Fächer	kein gesonderter Sprachunterricht	zweieinhalb bis dreieinhalb Stunden für alle Schüler ab dem 2. Jahr im Kindergarten (5-Jährige)	<i>native speaker</i> und zwei Lehrer von benachbarten französischsprachigen Schulen aus Belgien
Openbare Basisschool De Perroen in Maastricht	--	Frühjahr 1995	• Französisch	--	einige Stunden pro Woche	--	Lehrer von benachbarten französischsprachigen Schulen aus Belgien
Openbare Basisschool De Lipper in Enschede	--	August 1995	• Deutsch	Die Fremdsprache ist im regulären Programm integriert.	drei- bis viermal pro Woche (minimal 20 Min.)	--	Lehrer der deutschen Partnerschule und eine Sprachassistentin; der vermittelte Stoff wird im Laufe der Woche von den regulären Lehrern wiederholt.

³¹ Obwohl die Fremdsprache in Sachfächern integriert ist (und aus diesem Grunde nicht von einem reinen ergänzenden Fremdsprachenangebot die Rede sein kann), handelt es sich hier nicht um BU im eigentlichen Sinne, da die Fremdsprache nur sehr beschränkt als Medium zur Vermittlung anderer Fächer eingesetzt wird (z. B. 20 Min. pro Fach pro Woche). Das gleiche gilt übrigens auch für die Openbare Basisschool De Lipper sowie die Openbare Basisschool Robers Kom in Enschede.

Schule	bilingualer Unterricht seit wann?	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer
Openbare Basisschool Robers Kom in Enschede	--	August 1995	• Deutsch	Die Fremdsprache ist im regulären Programm integriert.	drei- bis viermal pro Woche (minimal 20 Min.)	--	Lehrer der deutschen Partnerschule und eine Sprachassistentin; der vermittelte Stoff wird im Laufe der Woche von den regulären Lehrern wiederholt.
Openbare Basisschool "De Schatkist" in Kerkrade³²	--	Oktober 1995	• Deutsch	integriert im normalen Kindergartenprogramm	im Kindergarten: 2 Stunden	--	deutsche Muttersprachlerin (Lehrerin an der deutschen Partnerschule) ³³ ; die niederländischsprachigen Lehrer wurden in Deutsch (Grammatik, Orthographie und Wortschatz) nachgeschult.
Basisschool "De Domaniale" in Kerkrade	--	Oktober 1995	• Deutsch	integriert im normalen Kindergartenprogramm	Schüler im Kindergarten (auf freiwilliger Basis): 2 Stunden	--	deutsche Muttersprachlerin (Lehrerin an der deutschen Partnerschule); die niederländischsprachigen Lehrer wurden in Deutsch (Grammatik, Orthographie und Wortschatz) nachgeschult.

Wichtige Voraussetzung für die Einführung eines ergänzenden Fremdsprachenangebots oder eines bilingualen Zweigs in der Grundschule ist meines Erachtens die Gewährleistung der *Kontinuität* für die beteiligten Schüler, d.h. dass der in der Grundschule begonnene bilinguale Unterricht in der Sekundarstufe fortgeführt werden kann. Ansonsten verpufft das mit großem Aufwand betriebene Projekt.

³² Die Zusammensetzung der Schülerschaft weicht stark von der Regel ab, da etwa die Hälfte der 25 Schüler in einer Klasse Deutsch als Muttersprache hat. Das erprobte Modell für den Kindergarten soll in Zukunft auf die höheren Klassen ausgedehnt werden. Bedingung des Ministeriums ist dabei jedoch, dass die kognitiven Fächer weiterhin auf Niederländisch unterrichtet werden.

³³ Diese und die nächste Schule haben beide die gleiche Partnerschule in Herzogenrath, deren Lehrerin für einige Stunden pro Woche den Deutschunterricht übernimmt. Umgekehrt übernehmen die niederländischen Lehrerinnen den Niederländischunterricht für die zweite Jahrgangsstufe der deutschen Schule. Die deutsche sowie die niederländische Lehrerin sind gleichzeitig in der Klasse anwesend und unterstützen sich sprachlich. Dieses Modell ist demnach nicht kostenneutral durchführbar, da für die nicht-anwesende Lehrerin in ihrer eigenen Klasse eine Vertretung zur Verfügung gestellt werden muss.

An den obengenannten Schulen ist die Fortsetzung des BU durch die räumliche Nähe zu vergleichbaren weiterbildenden Schulen zwar sichergestellt, aber problematisch ist die Tatsache, dass diese weiterführenden Schulen auch Schüler aufnehmen, die erheblich weniger (im Fall des Englischen) oder sogar keine Erfahrungen mit der unterrichteten Fremdsprache (im Falle anderer Fremdsprachen) haben. Englisch haben zwar alle Schüler der weiterführenden Schulen mindestens drei Jahre in der Grundschule gelernt, jedoch sind die Fremdsprachenkenntnisse von Schülern aus dem regulären Unterricht nicht mit Schülern aus Programmen mit einem ergänzenden Fremdsprachenangebot oder sogar aus bilingualen Programmen vergleichbar. Außerdem ist der Englischunterricht in den Grundschulen qualitativ sehr unterschiedlich. Die Englischkenntnisse der Schüler bei ihrem Einstieg in eine weiterbildende Schule sind daher sehr heterogen. Falls die Lehrer sich dieser Tatsache nicht bewusst sind und keine entsprechenden pädagogischen und didaktischen Maßnahmen ergreifen, besteht die Gefahr der Demotivation und Frustration für die vorgebildeten Schüler.

Dies war eines der Probleme, an denen der großangelegte englische Schulversuch zum Frühbeginn des Französischen auf der *primary school* scheiterte. Die Absolventen des Frühversuches wurden zu Beginn der Sekundarschule mit Schülern mit erheblich geringeren Französischkenntnissen oder sogar ohne Vorkenntnisse in Französisch in einer Klasse zusammengebracht (Burstall, 1970, 108-109, 117-120).

In der Literatur bzw. auf Fachtagungen wurde mehrmals auf diese Problematik hingewiesen und in Rheinland-Pfalz wurde 1995 der Modellversuch "Integrierte Fremdsprachenarbeit an Grundschulen" zu Ende geführt mit dem Ziel, Fragen wie "Was bringen die Schülerinnen und Schüler mit, wenn sie auf die Sekundarstufe I überwechseln" oder "Können die weiterführenden Schulen auf dem aufbauen, was die Kinder fremdsprachlich erworben haben - oder beginnt alles wieder bei Null?" zu beantworten (Helfrich, 1999, 60). Schuhmacher (2001, 84-87) berichtet von seinen Erfahrungen an einem Gymnasium in Rheinland-Pfalz. Das Hans-Purmann-Gymnasium in Speyer nahm 1999 Schülerinnen und Schüler von 16 verschiedenen Grundschulen mit sehr unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnissen auf. Angesichts der Vielfalt wurden vollkommen heterogene Klassen gebildet. Entsprechend wurde nur sehr eingeschränkt, vereinzelt und eher zufällig auf die fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten eingegangen, die einige Schüler aus der Grundschule mitbrachten.

In East Sussex (Goodman-Stephens & Briggs, 1989) und Schottland (17. Kongress für Fremdsprachendidaktik 1997) stellten Wissenschaftler fest, dass die Lehrer der weiterbildenden Schulen aus mangelndem Vertrauen zum Französischunterricht in den Grundschulen vieles

wiederholten bzw. teilweise mehr oder weniger wieder von vorne anfangen. Die Auswirkung auf die Motivation der Schüler lässt sich leicht erraten.

3.2.2.2 Weiterführende Schulen mit einem ergänzenden Fremdsprachenangebot

Weiterführende Schulen mit einem verstärkten bzw. einem zusätzlichen Fremdsprachenunterricht werden in der vorliegenden Arbeit über bilingualen Unterricht ausführlich berücksichtigt, da die Erfahrung gezeigt hat, dass diese Schulen häufig als Vorform und Wegbereiter des BU fungieren. Manche Schulen nutzen diese Form des Fremdsprachenunterrichts, um gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen zu klären sowie um sich des Interesses der Eltern und Schüler zu vergewissern, bevor sie sich für die Einführung eines bilingualen Zweigs entscheiden (z. B. Zernike College in Haren, St. Maartenscollege in Groningen). Auch das Stedelijk College Kottenpark in Enschede hat sich nach einer zehnjährigen Vorlaufzeit mit verstärktem Deutschunterricht in Richtung BU entwickelt. Wurden anfangs am Ende jeder Stunde die Lehrinhalte in etwa zehn Minuten auf Deutsch zusammengefasst, so wurde allmählich in der 3. und 4. Klasse der deutschsprachige Anteil erhöht bis schließlich die Fächer Niederländisch, Geschichte, Erdkunde, Technik, Mathematik, Informatik, Physik und Gesellschaftkunde vollständig auf Deutsch unterrichtet wurden. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Niederländisch mit einem expliziten Verweis auf die deutsche Sprache (vergleichend) unterrichtet wird.

Andere Schulen benutzen den verstärkten bzw. zusätzlichen Fremdsprachenunterricht als eine Art Qualifikationsphase für ihre Schüler, die z. B. im nächsten Schuljahr an einem bilingualen Zweig teilnehmen werden (wie z. B. das Amsterdams Lyceum in Amsterdam). Nachdem die Schule über zehn Jahre Erfahrungen mit einem ergänzenden Fremdsprachenangebot in Spanisch gesammelt hat, begann sie zum Schuljahr 2001/2002 mit einem *Trayecto Español* für *HAVO* und *VWO*. Während ihrer ersten drei Schuljahre nehmen die Schüler am herkömmlichen Spanischunterricht teil. In den darauf folgenden Jahren werden die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik bis zum Abschlussexamen auf Spanisch unterrichtet. Die Schüler erhalten zum Schluss ihrer Schulausbildung sowohl ein niederländisches als auch ein spanisches Zeugnis.

Außerdem stellen die Initiativen im Rahmen eines verstärkten bzw. zusätzlichen Fremdsprachenunterrichts eine weitere Form der Internationalisierung der Lehre dar, die bessere Fremdsprachenkenntnisse und ein erweitertes kulturelles Bewusstsein bei den Schülern erzielen möchte.

Zum Schuljahr 1995/96 boten 15 Schulen der Sekundarstufe einen verstärkten bzw. einen zusätzlichen Fremdsprachenunterricht an. Das Angebot dieser Schulen ist erheblich breiter

gefächert als bei den bilingualen Zweigen, in denen fast ausschließlich Englisch als Medium im Sachfachunterricht genutzt wird. Inzwischen hat sich die Zahl dieser Schulen stark ausgeweitet, aber die unten aufgeführten Schulen gelten als Vorreiter. Der nachfolgenden Übersicht kann man entnehmen, dass diese Schulen jedoch nur schwer miteinander vergleichbar sind, da die Programme sehr unterschiedlich ausgerichtet sind. Die Intensität, die Zielgruppe, die Fremdsprache(n) sowie die Dauer der Programme sind sehr verschieden.

In der folgenden Übersicht wird der Inhalt der Programme anhand von zwei unveröffentlichten Übersichten der *Europees Platform* (Fruhauf, 1994a, 11-24, 30-35; Fruhauf, 1994d, 92-97; Fruhauf, 1995, 14-28; Fruhauf, 1996b, 61-76) und auf der Grundlage von Gesprächen mit Vertretern der einzelnen Schulen kurz beschrieben:

Schule	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	bilingual seit wann?	Sprache(n)	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	Lehrer	Prüfungen
Het Stedelijk Lyceum Kottenpark in Enschede	Schuljahr 1984/85 ³⁴	Ab dem Schuljahr 1994/95 wurde das Programm allmählich auf zweisprachigen Unterricht ausgeweitet.	• Deutsch	Ab der 2. Klasse <i>MAVO</i> wurde am Ende jeder Stunde die Lehrinhalte in etwa 10 Min. auf Deutsch zusammengefasst.	Seit 1992 wird ein Austausch sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen den Lehrern beider Schulen organisiert.	Die beiden Partnerschulen entwickeln außerdem ein Programm, in dem die Schüler nach Abschluss der <i>MAVO</i> bzw. Realschule auf beiden Seiten der Grenze in der Lage sind, eine Ausbildung oder Lehre anzufangen.
Linnaeus College Haarlem	Schuljahr 1989/90	--	• Spanisch • Französisch	2 Stunden ab der 1. Klasse des <i>VWO</i> drei zusätzliche Stunden Im 4. Schuljahr haben die Schüler die Möglichkeit, während des Schuljahres anderthalb Monate in einer Gastfamilie in Frankreich zu wohnen und am regulären französischen Schulprogramm teilzunehmen.	reguläre Fremdsprachenlehrer Die Kosten für die muttersprachliche Spanischlehrerin werden von der spanischen Botschaft übernommen.	Als Abschluss des ergänzenden Angebots in Französisch bereitet die Schule auf das <i>Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)</i> vor. Die Schüler können das Spanische als Fach im regulären <i>VWO</i> -Examen wählen.

³⁴ Das Programm des Stedelijk Lyceum Kottenpark und seiner Partnerschule weicht in einigen wichtigen Punkten von den anderen Programmen ab:

- Die Zielgruppe setzt sich ausschließlich aus Schülern der *MAVO* bzw. Realschule zusammen, die auf einer praktischen Ebene mit der europäischen Einheit und mit grenzüberschreitender Arbeit umgehen werden müssen.
- Praktische und außerschulische Erfahrungen werden betont im Gegensatz zu verschultem Unterricht.
- Die stetige und informelle Entwicklung bereits existierender Projekte und Programme wird gegenüber einer formellen und schnellen Einführung neuer Programmen vorgezogen.

Die Zusammenarbeit zwischen beiden Schulen ist der Ausdruck eines Bedürfnisses an Koordination über die Grenzen hinweg (Fruhauf, 1994d, 72-78).

Schule	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	bilingual seit wann?	Sprache(n)	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	Lehrer	Prüfungen
Amsterdams Lyceum in Amsterdam	Schuljahr 1990/91 Schuljahr 1995/96	Zum Schuljahr 2001/2002 führte die Schule das <i>Trayecto Español</i> ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Spanisch • Englisch 	zwei bis drei Stunden für Schüler ab der 3. Klasse <i>MAVO</i> , <i>HAVO</i> und <i>VWO</i>	reguläre Fremdsprachenlehrer Die beiden muttersprachlichen Spanischlehrer werden von der spanischen Botschaft finanziert.	Die Schüler absolvieren die niederländischen Abschlussprüfungen in Spanisch. Als Abschluss des <i>Trayecto Español</i> dienen spanische Prüfungen in Erdkunde, Geschichte und Politik.
Da Vinci College (ehem. Louise de Coligny Scholengemeenschap) in Leiden	Schuljahr 1990/91	--	<ul style="list-style-type: none"> • Spanisch 	zwei bis drei Stunden für Schüler ab der 3. Klasse <i>HAVO</i> und <i>VWO</i> . In den letzten beiden Jahren der Ausbildung (<i>VWO</i> Klasse 5 und 6, <i>HAVO</i> Klasse 4 und 5) bis zu fünf Stunden	Die Kosten für die muttersprachlichen Spanischlehrer werden von der spanischen Botschaft übernommen.	Die Schüler absolvieren die niederländischen Abschlussprüfungen in Spanisch und bekommen ein offizielles Zeugnis der spanischen Behörden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, das <i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i> zu erwerben.
Praedinius Gymnasium in Groningen	Schuljahr 1991/92	--	<ul style="list-style-type: none"> • Französisch 	Der <i>club français</i> findet an Freitagnachmittagen (etwa 1,5 Stunden, zum Teil auf Französisch) statt mit jeweils anderen Themen (z. B. die französische Küche, französisches Theater).	Die drei Französischlehrer werden unterstützt von einigen Mitarbeitern - <i>native speakers</i> - des <i>Centre Culturel</i> in Groningen, das ebenfalls Unterrichtsmaterialien, wie Bücher, Zeitschriften und audiovisuelles Material zur Verfügung stellt.	Es wird untersucht, ob die Prüfung zum <i>Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF)</i> mit internationaler Anerkennung in das reguläre Curriculum aufgenommen werden kann.
St. Maartenscollege in Groningen	Schuljahr 1992/93	Die Einführung eines bilingualen niederländisch-englischen Zweigs zum Schuljahr 2001/2002 zeigt, dass diese Schule ein ergänzendes Fremdsprachenangebot als Vorbereitung auf den zweisprachigen Unterricht genutzt hat.	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	ab der vorletzten Klasse des <i>VWO</i> drei zusätzliche Stunden Englischunterricht	reguläre Englischlehrer und <i>native speakers</i>	Der Unterricht wird nach dem <i>Fastlane</i> -Programm organisiert. Als Prüfung wird das <i>English B-Higher Level Exam</i> des <i>International Baccalaureate</i> angeboten. Als Abschluss des bilingualen Zweigs werden die Prüfungen des <i>International Baccalaureate Middle Years Program</i> eingesetzt.

Schule	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	bilingual seit wann?	Sprache(n)	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	Lehrer	Prüfungen
Montessori College Maastricht (ehem. Stedelijke Scholengemeenschap Maastricht) in Maastricht	Schuljahr 1992/93	--	<ul style="list-style-type: none"> • Französisch • Deutsch 	<p>eine zusätzliche Stunde in der 2. bzw. 3. Klasse an jeweils 20 Montag- oder Freitag-nachmittagen</p> <p>Für die Schüler ist das Programm ein einmaliges Angebot, das ausschließlich in dem dafür vorgesehenen Schuljahr gewählt werden kann³⁵.</p>	<p>reguläre Fremdsprachenlehrer</p> <p>Da der verstärkte Fremdsprachenunterricht (an dieser Schule sowie am Euro-College in Maastricht) als Vorbereitung auf einen Austausch mit einer Partnerschule in Aachen bzw. Lüttich dient, spielen die Fremdsprachenkenntnisse der eigenen Lehrer in dieser Variante keine entscheidende Rolle. Der Austausch findet für maximal drei Schüler gleichzeitig statt, damit der normale Stundenplan in Maastricht weiterlaufen kann.</p>	Obwohl die Schule Pläne hat, mit der <i>Alliance Française</i> über international anerkannte Zeugnisse zu verhandeln und sie auf noch mehr bilaterale Austausche von Schülern und Lehrern hinarbeiten möchte, ist es für einen bilingualen Zweig noch zu früh, so die Schulleitung.
Jeanne d'Arc College in Maastricht	Schuljahr 1992/93 ³⁶	--	<ul style="list-style-type: none"> • Französisch • Deutsch 	<p>zwei zusätzliche Stunden Französisch und Deutsch in der 2. bzw. 3. Klasse an jeweils 10 Samstagvormittagen</p> <p>Für die Schüler ist dies ein einmaliges Angebot, das ausschließlich in dem dafür vorgesehenen Schuljahr gewählt werden kann.</p>	Es werden Lehrer aus deutschen und belgischen Partnerschulen eingesetzt.	Die Schüler absolvieren die regulären niederländischen Abschlussprüfungen.
Gymnasium Bernrode in Heeswijk-Dinther	Schuljahr 1992/93 Schuljahr 1993/94 Schuljahr 1994/95	--	<ul style="list-style-type: none"> • Französisch • Deutsch • Englisch • Italienisch • Spanisch • Griechisch 	<p>eine Stunde zusätzlich (für die zuerst genannten fünf Sprachen)</p> <p>Griechisch wird 30 Wochen lang als Grundkurs mit einer Stunde unterrichtet.</p>	reguläre Fremdsprachenlehrer und <i>native speakers</i>	Die Schüler des Französischunterrichts haben die Möglichkeit, das <i>DEL F</i> -Diplom zu erwerben, den Deutschschülern wird das Große Deutsche Sprachdiplom angeboten.

³⁵ Eine Ausweitung des Programms auf mehrere Schuljahre ist laut Aussage der Schulleitung aus organisatorischen Gründen vorerst nicht möglich. Die belgische Partnerschule hat sich inzwischen zurückgezogen.

³⁶ Eine Ausweitung dieser Initiativen in Richtung BU wird für die Zukunft nicht erwartet, da Vorschläge für einen niederländisch-französischen bilingualen Zweig von der französischen Sektion nicht unterstützt wurde. Die Einrichtung eines niederländisch-deutschen bilingualen Zweigs wird - gemessen an der Nachfrage für deutsche Samstagskurse - als nicht realistisch eingeschätzt.

Schule	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	bilingual seit wann?	Sprache(n)	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	Lehrer	Prüfungen
Kennemer Lyceum in Overveen	Schuljahr 1994/95	--	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	Ab der 5. Klasse des <i>VWO</i> bekommen die Schüler drei zusätzliche Stunden Englischunterricht pro Woche, und es besteht die Möglichkeit einer Teilnahme an mehreren Projekten und an einem Schüleraustausch mit einer <i>British School</i> , einer <i>American Highschool</i> (beide in den Niederlanden) oder mit zwei Schulen in Großbritannien.	reguläre Englischlehrer	Die Schüler nehmen in den letzten beiden Schuljahren am Englischunterricht für das <i>International Baccalaureate</i> teil.
Maerlant Lyceum in Den Haag	Schuljahr 1994/95	Diese Schule hat von Anfang an den Wunsch geäußert, bilinguale niederländisch-englische Zweige einzuführen. Dieser Wunsch ist bis jetzt nicht realisiert worden.	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	drei zusätzliche Stunden Englischunterricht, eine Stunde Schauspielen und zwei Stunden Europakunde pro Woche für die erste Klasse und zwei zusätzliche Stunden Englisch und eine Stunde Schauspielen für die zweite Klasse	<i>native speakers</i>	Teilnahme an einem Cambridge-Examen nach vier Jahren mit zusätzlichem Englischunterricht; die besten Kandidaten können in ihrem 5. Schuljahr am <i>Cambridge Certificate of Proficiency in English</i> teilnehmen.
Vrijzinnig-Christelijk Lyceum in Den Haag	Schuljahr 1994/95	--	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	neben dem regulären Curriculum eine zusätzliche Stunde Das Programm setzt sich aus zwei Kursen zusammen: einem einjährigen Kurs während der dritten Klasse und einem zweijährigen Aufbaukurs für die vierte und fünfte Klasse.	reguläre Englischlehrer	Der Aufbaukurs bereitet auf das <i>Cambridge Certificate of Proficiency in English</i> und den <i>Test of English as a Foreign Language</i> vor.
Scholengemeenschap Schravenlant in Schiedam	Schuljahr 1994/95	--	<ul style="list-style-type: none"> • Spanisch • Russisch 	Die Schüler der 1. Klasse erhalten zwei Stunden Spanischunterricht, ab der 2. Klasse werden außerdem zwei Wochenstunden Russisch unterrichtet	reguläre Fremdsprachenlehrer	Es wird auf den Erwerb des offiziellen <i>VWO</i> -Zeugnisses in den beiden Sprachen hingearbeitet. In der 4. Klasse besteht die Möglichkeit, an Prüfungen der <i>International School of Economics</i> in Rotterdam teilzunehmen, die bei erfolgreicher Teilnahme zu einem Zertifikat führen.

Schule	ergänz. Fremdsprachenunterricht seit wann?	bilingual seit wann?	Sprache(n)	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	Lehrer	Prüfungen
Sintermeerten College in Heerlen	Schuljahr 1994/95	--	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch • Deutsch 	Austauschprogramme und Telekommunikationsprojekte auf Projektbasis (z.B. kultureller Austausch mittels Internet, E-mail und Video-Konferenz)	reguläre Englisch und Deutschlehrer	Da es sich um Austauschprojekte handelt, werden keine besondere Prüfungen angeboten.
Euro-College in Maastricht	Schuljahr 1994/95	Langfristig ist die Einführung von bilingualen Zweigen für beide Sprachen geplant	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Französisch 	Kontakte und Austauschprojekte mit Partnerschulen in Aachen und Lüttich	reguläre Deutsch- und Französischlehrer	Da es sich um Austauschprojekte handelt, werden keine besondere Prüfungen angeboten.

Die oben stehende Tabelle zeigt, dass sich mehrere Schulen aufgrund ihrer Erfahrungen mit einem verstärkten bzw. einem zusätzlichen Fremdsprachenangebot für bilinguale Zweige entschieden haben bzw. die Einführung von bilingualen Zweigen überlegen. Manche Schulen (wie das Da Vinci College in Leiden und das Jeanne d'Arc College in Maastricht) haben - vor allem wegen fehlender Finanzen und mangelnder Nachfrage seitens der Schüler - das Angebot wieder eingestellt.

Nachdem im Vorhergehenden Vorformen und Wegbereiter des BU beschrieben wurden, wird im nächsten Abschnitt auf das eigentliche Thema dieser Arbeit - den bilingualen Unterricht - eingegangen.

3.3 Bilinguale Zweige

Wie aus Abschnitt 3.1 hervorgeht, scheint der herkömmliche schulische Fremdsprachenunterricht den Anforderungen eines mehrsprachigen Europas, in dem die Beziehungen nicht nur wirtschaftlich und politisch, sondern auch kulturell und gesellschaftlich intensiviert werden, nur noch bedingt gerecht zu werden. Von Seiten der Politik und der Wirtschaft werden eine größere Intensivierung und vor allem eine Diversifizierung des Fremdsprachenangebots gefordert. Im Bereich des BU kommt zwar die Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts zum Tragen, von Diversifizierung ist jedoch nicht die Rede. Beispielsweise existierten 1996 in den Niederlanden zwölf Sekundarschulen mit bilingualen Zweigen, von denen nur eine Schule - im Grenzgebiet - sich aufgrund bisheriger Erfahrungen mit einem ergänzenden Angebot in Deutsch für einen bilingualen niederländisch-deutschen Zweig entschieden hatte. Die übrigen Schulen waren

niederländisch-englisch ausgerichtet. Auf die Gründe für diese Entwicklung wird später genauer eingegangen.

Die Schüler der bilingualen Zweige werden in den meisten der nachfolgend beschriebenen Schulen nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Es muss eine eindeutige Empfehlung der Grundschule vorliegen.
- Das Testergebnis aus dem nationalen Test am Ende der Grundschule muss klar auf ein *VWO*-Niveau hinweisen.
- Teilnahme an einem Auswahlgespräch, wobei sowohl die Schüler als auch deren Eltern ihre Wahl begründen müssen³⁷.
- Es müssen ausreichende Kenntnisse der englischen Sprache (aus der Grundschule) vorliegen, die teilweise auch in den obengenannten Interviews überprüft werden.
- Es muss eine starke Motivation zur Bewältigung der zusätzlichen Aufgaben erkennbar sein³⁸.
- Falls erforderlich eine Zulassungsprüfung in Niederländisch und Mathematik (Fruhauf, 1994a, 1-10, 25-29; Fruhauf, 1994d, 25-57, 61-66).

Ein weiteres - zwar nicht bewusst als solches eingesetztes - Auswahlkriterium sind die z. T. hohen zusätzlichen Elternbeiträge für die bilingualen Klassen. Die Notwendigkeit einer Selektion wird zum einen damit begründet, dass der BU erhöhte kognitive Anforderungen an die Schüler stellt (was allerdings empirisch untersucht werden müsste), zum anderen dass aus organisatorischen Gründen nicht alle Interessenten zum BU zugelassen werden können.

Zur Vorbereitung auf den Sachfachunterricht in den bilingualen Zweigen erhalten die Schüler zunächst einmal einen mehr traditionellen Unterricht (Grammatik, Wortschatzübungen etc.) in der Fremdsprache, in der die Sachfächer nachher vermittelt werden sollen. Während der ersten Monate werden im Sachfachunterricht in der Fremdsprache visuelle Bedeutungsvermittlung (anhand von Abbildungen, Tabellen, usw.), Vereinfachung des Sprachgebrauchs und die Zuhilfenahme der niederländischen Sprache vermehrt als Verständigungsmittel eingesetzt. Nach einigen Monaten sind solche Anpassungen - nach Aussagen der Lehrer - nur noch selten erforderlich. Die Schüler - laut ihren eigenen Aussagen und die der Lehrer - sind in der Lage

³⁷ In der Regel handelt es sich bei den Schülern um eine sog. instrumentelle Motivation: Wohnen und Reisen in einer mehr internationalen Atmosphäre. Die Eltern versprechen sich von der Teilnahme ihres Kindes am BU häufig verbesserte Zukunftschancen (Huibregtse & Coleman, 1994, 25).

³⁸ Drexel-Andrieu (1993) ist der Meinung, dass die Schüler in bilingualen Zweigen zwar nicht unbedingt mehr, jedoch konzentrierter arbeiten müssen. Sie sollten also so wenig wie möglich abgelenkt und entsprechend motiviert werden.

dem Unterricht problemlos in der Fremdsprache zu folgen. Der entstandene Rückstand im Sachfach wird dann schnell aufgeholt. In den meisten Fällen haben die Schüler im Vergleich zu den Schülern in den regulären Klassen eine bis drei zusätzliche Wochenstunden Unterricht.

Huibregtse und Coleman (1994, 27) stellten in 51 halb-strukturierten Interviews mit Schulleitern, BU-Koordinatoren, BU- und nicht-BU-Lehrern sowie mit Schülern und ihren Eltern zum Thema "Implementierung von BU und ergänzendem Fremdsprachenunterricht" fest, dass der Anfang tatsächlich schwierig ist. Da die Schüler nicht sofort in der Lage seien, den Lehrstoff in der Fremdsprache aufzunehmen, entstehen manchmal Paniksituationen. Ein interviewter Lehrer aus dem regulären Unterricht ist der Meinung, dass dies dadurch verursacht wird, dass in der Regel die besseren Schüler, die in der Grundschule nie Probleme gehabt haben, am BU teilnehmen. Sie haben bisher keine Erfahrung im Umgang mit solchen Situationen und fühlen sich verunsichert.

Die Lernziele im BU liegen auf einer etwas höheren Spracherwerbsebene - u. a. bedingt durch die höhere Zahl an Unterrichtsstunden - als die der Schulen mit einem ergänzenden Fremdsprachenangebot. Erstens arbeiten sie auf ein *near-native* Niveau in der ersten Fremdsprache hin, zweitens möchten sie eine internationale Perspektive vermitteln und drittens die europäische Identität der Schüler fördern. Konkrete Lernziele sind jedoch nicht auf nationaler Ebene festgelegt. Jede Schule verfährt nach eigenem Gutdünken.

In der folgenden Übersicht der bilingualen Zweige, die aufgrund von zwei Berichten der *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* (Fruhauf 1995; Fruhauf 1996b) und aufgrund persönlicher Gespräche mit Vertretern der beteiligten Schulen entstand, werden die Charakteristika der zwölf Vorreiter-Schulen kurz beschrieben. Inzwischen hat sich die Zahl der Schulen mit bilingualen Zweigen in den Niederlanden verdoppelt.

Die ersten sechs in der Tabelle aufgeführten Schulen sind Internationale Schulen/*IGO*-Schulen, die bilinguale Zweige für niederländische Schüler eingeführt haben. Bei den übrigen Schulen handelt es sich um reguläre Schulen mit bilingualen Zweigen.

Schule	bilingual seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer	Prüfungen
Alberdingk Thijm College in Hilversum Einige Stunden werden integriert mit den Schülern der Internationalen Schule unterrichtet. Diese Schule überlegt die Ausweitung des Programms auf <i>MAVO</i> und <i>HAVO</i> .	Schuljahr 1989/90	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • <i>computer studies</i> • Erdkunde • Geschichte • Schauspielen • Sport • Zeichnen 	in der 1. Klasse vier Stunden	etwa 14 Stunden	reguläre niederländischsprachige Sachfachlehrer und <i>native speakers</i>	Teilnahme möglich am <i>Middle-Years-Programme</i> und anschließend am <i>Diploma Programme</i> oder an den niederländischen <i>VWO</i> -Prüfungen
OSG Wolfert van Borselen in Rotterdam	Schuljahr 1992/93	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Erdkunde • Geschichte • Informatik • Kunstgeschichte • Kunst und Design • Musik • Sport • Wirtschaft 	vier bis fünf Stunden	15 Stunden	<i>native speakers</i> ; die übrigen niederländischen Lehrer werden von der Universität Nijmegen in Englisch nachgeschult.	<i>English-B Higher Level Examination</i> des <i>International Baccalaureate</i> und für Musik, Informatik, Kunst und Design <i>IGCSE</i> -Zertifikate. Nach vier Jahren werden die Sachfächer, die auf Englisch unterrichtet wurden, als Vorbereitung auf die niederländischen Abschlussprüfungen wiederum in der niederländischen Sprache unterrichtet.
Lorentz College in Arnhem Schauspielen, Sport, Kunst und Design werden integriert mit den Schülern der Internationalen Schule unterrichtet.	Schuljahr 1992/93 (für <i>VWO</i>) Schuljahr 2000/2001 zusätzlich auch für <i>HAVO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • <i>Craft, Design and Technology</i> • <i>Environmental Sciences</i> • Erdkunde • Geschichte • Kunst und Design • Musik • Philosophie • Schauspielen • Sport • Wirtschaft 	fünf Stunden	15 bis 20 Stunden, wobei diese Stunden etwa zu 50 % auf Englisch unterrichtet werden. Dabei kann die sprachliche Aufteilung z. B. so sein, dass der Unterricht auf Niederländisch abläuft, die Aufgaben in Englisch gestellt werden.	reguläre niederländischsprachige Sachfachlehrer und <i>native speakers</i>	Die Schüler nehmen sowohl an den regulären, niederländischsprachigen <i>VWO</i> -Abschlussprüfungen als auch am <i>English-B Higher Level Examination</i> des <i>International Baccalaureate</i> teil. Nach vier Jahren werden alle Sachfächer (bis auf Biologie, Geschichte, Environmental Sciences und Philosophie) als Vorbereitung auf die niederländischen Abschlussprüfungen wiederum in der niederländischen Sprache unterrichtet.

Schule	bilingual seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer	Prüfungen
Het Stedelijk College Eindhoven in Eindhoven Der Unterricht der zweisprachigen Klassen wird integriert mit dem der Schüler der Internationalen Schule durchgeführt.	Schuljahr 1992/93	• Englisch	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Erdkunde • Informatik 	in der 1. Klasse drei Stunden	in der 1. Klasse eine Stunde <i>English study-lesson</i> und fünf Stunden in den Sachfächern	<i>native speakers</i> , die auch am IGO-Zweig unterrichten	Es werden <i>IGCSE</i> -Prüfungen in Englisch, Erdkunde und Biologie angeboten und eventuell <i>English-B Higher Level Examination</i> oder <i>Language A2</i> des <i>International Baccalaureate</i> .
Het Rijnlands Lyceum in Oegstgeest Als eine Art Einführungsveranstaltung erhalten die Schüler einen fünftägigen Immersionskurs. Kunst und Design werden integriert mit den Schülern des IGO-Zweigs unterrichtet. Diese Schule überlegt, das Programm künftig auch den <i>HAVO</i> -Schülern anzubieten.	Schuljahr 1994/95	• Englisch	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Erdkunde • Geschichte • Schauspielen ab der 2. Klasse: <ul style="list-style-type: none"> • Chemie • Physik • Wirtschaft Ein <i>language and culture trip</i> in der 2. Klasse sowie ein Schüleraustausch in der 3. Klasse gehören mit zum Programm.	in der 1. Klasse vier Stunden	acht Stunden (die Vermittlung des Unterrichtsstoffes zu 50 % in Englisch ist angestrebt)	reguläre niederländischsprachige Sachfachlehrer; teilweise auch <i>native speakers</i> , wenn am Unterricht im IGO-Zweig teilgenommen wird	Nach dem 4. Schuljahr wird der BU beendet, damit sich die Schüler auf das reguläre niederländische <i>VWO</i> -Examen vorbereiten können. Für Englisch wird die Prüfung <i>English-A2</i> des <i>International Baccalaureate</i> als zusätzliche Qualifikation angeboten.
International School of The Hague in Den Haag in Zusammenarbeit mit dem Rijnlands Lyceum Wassenaar in Wassenaar Dies war die erste niederländische Schule, die BU auch für <i>HAVO</i> -Schüler anbot.	Schuljahr 1995/96	• Englisch	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Erdkunde • Geschichte • Schauspielen • Zeichnen im weiteren Schulverlauf: <ul style="list-style-type: none"> • Kunst und Design • Sport 	in der 1. Klasse: fünf Stunden	in der 1. Klasse: fünf Stunden	reguläre niederländischsprachige Sachfachlehrer; teilweise auch <i>native speakers</i> , wenn am Unterricht im IGO-Zweig teilgenommen wird	Die Schüler absolvieren das reguläre <i>VWO</i> -Abschluss-examen und haben zusätzlich die Möglichkeit, an einer englischen Sprachprüfung des <i>IB</i> teilzunehmen.

Schule	bilingual seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer	Prüfungen
Zernike College in Haren Zum Schuljahr 1990/91 war bereits ein ergänzender Fremdsprachenunterricht in Deutsch als Vorbereitung auf den BU eingeführt worden.	Schuljahr 1994/95 ³⁹	• Deutsch	• Erdkunde • Wirtschaft	zwei zusätzliche Stunden Deutsch in der 2. Klasse und eine zusätzliche Stunde in der 3. Klasse	zusätzlich zu ihrem niederländischen Programm wöchentlich jeweils eine Stunde in den beiden Sachfächern	Der Sprachunterricht wird von deutschen Sprachassistenten unterstützt, die vom Pädagogischen Austauschdienst vermittelt werden und die ein Stipendium erhalten. Sie beschäftigen sich etwa 12 Stunden pro Woche in Kleingruppen mit den Schülern im Programm und hospitieren in der restlichen Zeit bei erfahreneren Kollegen.	Als Abschluss des bisherigen Deutschprogramms wird den Schülern der 3., 4. und 5. Klasse des <i>VWO</i> die Möglichkeit einer Teilnahme an einer Prüfung des Goethe-Instituts angeboten. Zur Zeit wird mit dem Goethe-Institut ein Zeugnis entwickelt, das Schülern, die das Programm erfolgreich abgeschlossen haben, ein Studium in Deutschland ohne sprachliche Aufnahmeprüfung ermöglichen wird ⁴⁰ .
Stedelijk College "Den Hulster" in Venlo	Schuljahr 1995/96	• Englisch	• Geschichte • Erdkunde • Mathematik • <i>Study Skills</i> • Sport • Physik • Informatik • Wirtschaft	in der 1. Klasse fünf Stunden	in der 1. Klasse 13 Stunden, in der 2. Klasse 11 und in der 3. Klasse 13 Stunden	reguläre niederländischsprachige Sachfachlehrer und <i>native speakers</i>	Die Schüler absolvieren das reguläre <i>VWO</i> -Abschluss-examen und haben zusätzlich die Möglichkeit, an Prüfungen der Universität Cambridge teilzunehmen und das <i>Certificate of Proficiency in English</i> zu erwerben.

³⁹ Erst einmal nur für die 4. Jahrgangsstufe des *VWO*. Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 *VWO* wird eine Ausweitung des Programms geplant. Ein freiwilliges Nachmittagsprogramm Deutsch für die Schüler der 5. Klassen ist ein erster Ansatz in diese Richtung (Zernike College, unveröffentl. Bericht).

⁴⁰ Die niederländische Hochschulzugangsberechtigung wird zwar in der gesamten EU anerkannt (Abkommen vom 11. Dezember 1953 in Paris, Trb 1954, Nr. 101), es muss jedoch für den Zugang zu einer deutschen Universität noch eine deutsche Sprachprüfung erfolgreich abgelegt werden.

Schule	bilingual seit wann?	Sprache(n)	Sachfächer	wöchentlicher Stundenumfang in der Fremdsprache	wöchentlicher Stundenumfang in den Sachfächern	Lehrer	Prüfungen
Marnix College in Ede	Schuljahr 1995/96	• Englisch	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Erdkunde • Geschichte • Mathematik • Religion • Sport • Technik • Wirtschaft (ab der 3. Klasse) 	in der 1. Klasse fünf Stunden	in der 1. Klasse 15 Stunden ⁴¹	reguläre niederländischsprachige Sachfachlehrer und <i>native speakers</i>	Die Schüler absolvieren das reguläre <i>VWO</i> -Abschluss-examen und haben zusätzlich die Möglichkeit, an der <i>IB</i> -Prüfung teilzunehmen und das <i>English A2 Certificate</i> zu erwerben. Auf diese Sprachprüfung werden sie in den letzten beiden Schuljahren mit fünf Wochenstunden Englisch vorbereitet.
Bisschoppelijk College Broekhin in Roermond	Schuljahr 1995/96	• Englisch	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Chemie • Erdkunde • Geschichte • Latein • Mathematik • Physik 	zwei Stunden	12 Stunden	reguläre niederländischsprachige Sachfachlehrer	Die Schüler absolvieren das reguläre <i>VWO</i> -Abschluss-examen und haben zusätzlich die Möglichkeit, am Ende des 3. Schuljahres ein Zertifikat in der englischen Sprache zu erwerben.

Die zweisprachigen Zweige in den *IGO*-Schulen haben gegenüber denen in den regulären Schulen einige wesentliche Vorteile. Erstens haben diese Schulen seit längerer Zeit mit einer ähnlichen Unterrichtsform, die eine gewisse Übertragung erlaubt, Erfahrungen gesammelt. Zweitens können die bilingualen Zweige einen Teil der Unterrichtsmaterialien vom *IGO*-Zweig übernehmen. Drittens sind meistens schon *native speakers* als Dozenten eingestellt, die auch für die bilingualen Zweige eingesetzt werden können. Viertens verfügt die Schule bereits über eine günstige Infrastruktur, wie z. B. eine mehrsprachige Bibliothek und ausländische Partnerschulen. Außerdem ermöglicht die Existenz eines internationalen Zweigs, der von Seiten der Arbeitgeber der Eltern finanziell unterstützt wird, regulären Schülern den Zutritt zu einem bilingualen Zweig mit relativ geringen Kosten für die Eltern. Weiterhin zahlen die *IGO*-Schulen schon die hohe jährliche Mitgliedsgebühr von \$ 7.670,- an die *International Baccalaureate Organization (IBO)*, wobei die Schüler der bilingualen Zweige ohne Zusatzkosten an den Prüfungen teilnehmen können. Leider bietet die *IBO* für die meisten regulären Schulen aus finanziellen Gründen keine

⁴¹ In der ersten Klasse wird nur ein Teil der Stunde auf Englisch unterrichtet. Sobald die Englischkenntnisse der Schüler es zulassen, wird der gesamte Unterricht in den genannten Fächern auf Englisch durchgeführt.

realistische Alternative. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Punkt "Finanzierung" noch ausführlicher erläutert werden.

Für die Einrichtung bilingualer Zweige in einer nicht-*IGO*-Schule geben beteiligte Lehrer folgende Empfehlungen:

- Das Programm muss sowohl von der Schulleitung als auch von allen Dozenten unterstützt werden. Es müssen genügend aktive und engagierte Lehrer vorhanden sein, um das Programm zu entwickeln, durchzuführen und dessen Weiterführung zu gewährleisten.
- Um das Interesse der Eltern und Schüler abzuschätzen, sollte eine Marktanalyse durchgeführt werden. Es soll ein positives Bewusstsein in der Gesellschaft vorhanden sein.
- Eine fremdsprachliche Bibliothek und Erfahrungen mit international orientiertem Unterricht sind empfehlenswert, jedoch nicht unbedingt erforderlich.
- Da den regulären Schulen die Möglichkeit der Integration mit Schülern aus den internationalen Zweigen fehlt, sind internationale Kontakte - wie z. B. Exkursionen, Austauschprogramme mit Partnerschulen - äußerst empfehlenswert für den sprachlichen und sozialen Austausch mit fremdsprachlichen Altersgenossen und für den Erwerb interkultureller Kompetenzen.

Nachdem im Vorhergehenden die Organisation der bilingualen Zweige sowie zwölf Vorreiter-Schulen ausführlich beschrieben wurden, stellt sich nun die Frage nach der Effektivität des BU in den Niederlanden.

Nach mehreren vorbereitenden Studien (Huibregtse & Coleman, 1994; Huibregtse et al., 1994), in denen u.a. an drei Schulen mit bilingualen Zweigen sowie bei drei Kontrollgruppen mehrere Prüfungsinstrumente analysiert wurden, um die Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse sowie die Kenntnisse in den bilingual unterrichteten Sachfächern zu testen, führten die Universitäten Nimwegen und Utrecht zwischen Juli 1995 und März 2000 eine Langzeitstudie zum BU durch, in der zwei Forschungsfragen zentral standen. Zum einen stellte man sich die Frage, ob die Leistungen der Schüler im BU sich von denen der Schüler im regulären Unterricht unterscheiden. Zum anderen wurde untersucht, inwiefern das didaktische Handeln der Lehrer im Klassenzimmer Einfluss auf die Schülerleistungen hat.

Die Studie wurde an fünf Schulen mit bilingualen Zweigen sowie an vier Schulen ohne BU (Kontrollgruppe) durchgeführt. Sie analysierte die Leistungen von vier Schülergruppen (in etwa 500 Unterrichtsstunden) in der Muttersprache, im Englischen sowie in den Sachfächern Erdkunde und Geschichte im Vergleich zu den Leistungen der Kontrollgruppen.

Die Leistungen der Schüler im BU waren in der Fremdsprache Englisch (Wortschatz, Sprechfertigkeit, Aussprache und Leseverständnis) signifikant besser als die der Schüler der Kontrollgruppen. Die Leistungen der beiden Gruppen bei der nationalen Schulabschlussprüfung in der Muttersprache Niederländisch sowie in den Sachfächern Erdkunde und Geschichte waren vergleichbar (Huibregtse et al., 2000).

Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass der BU an den beobachteten Schulen einen positiven Einfluss auf die Englischkenntnisse und keine negativen Auswirkungen auf die anderen Fächer hat. Die Forscher merken jedoch kritisch an, dass die BU-Schüler bereits von Anfang an erheblich bessere Englischkenntnisse aufwiesen als die Schüler der Kontrollgruppen. Daraus könnte man schließen, dass diese Schüler auch in einem regulären Programm vergleichbare Leistungen in Englisch erzielt hätten. Die BU-Schüler hatten - vor Beginn des BU - ebenfalls ein besseres Ergebnis im nationalen Grundschulabschlusstest erreicht. Daraufhin hätte man auch in den weiterführenden Schulen überdurchschnittliche Leistungen in der Muttersprache sowie in den Sachfächern erwartet. Weitere Studien müssten zum einen nachweisen, ob sich die Ergebnisse auch bei größeren Schülergruppen und bei anderen Schulen bestätigen lassen und zum anderen wie die Leistungen von Schülern mit durchschnittlichen Vorkenntnissen sich im BU entwickeln.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde ein Idealmodell didaktischen Handelns sowohl für die Sachfach- als auch für die Fremdsprachenlehrer erstellt. Es wurde vorausgesetzt, dass der Lehrer im Sachfachunterricht ausschließlich die Fremdsprache einsetzt, den Schülern *comprehensible input* liefert und seine Schüler fördert, sich in der Fremdsprache zu äußern. Er soll die Schüler auf ihre Sprachfehler aufmerksam machen, so dass sie sie möglichst selber korrigieren. Außerdem müssen seine Fremdsprachenkenntnisse denen eines *independent user* oder eines *proficient user* (analog zum *Common European Framework of Reference*, vgl. Abschnitt 5.5.1) entsprechen (Huibregtse et al., 2000).

Um das Idealmodell mit dem tatsächlichen Vorgehen im Klassenzimmer vergleichen zu können, wurden einmal jährlich über drei Jahre Videoaufnahmen an vier Schulen gemacht, wobei zusätzlich zwei Beobachter den Unterricht anhand von Beobachtungsschemata beschrieben. Dabei wurde festgestellt, dass die Sachfachlehrer nur in einem Punkt dem Idealmodell entsprechen: Sie verwenden in den meisten Fällen die Fremdsprache als Kommunikationsmittel. Mehrere Lehrer sind sprachlich jedoch nicht adäquat geschult. Außerdem werden Techniken zur Produktion vom *comprehensible input*, wie Vereinfachung der Sprache, Wiederholungen, Umformulierungen, Reduktion der Sprechgeschwindigkeit, visuelle Hilfsmittel, Gestik und Mimik nur sporadisch angewandt (Huibregtse et al., 2000).

Dieser Teil der Studie erlaubt den Schluss, dass die Lehrer suboptimal vorbereitet sind, ihre Schüler nicht maximal unterstützen und dementsprechend die Möglichkeiten des BU nicht optimal genutzt werden. In Kapitel 6 wird sich zeigen, inwiefern meine Untersuchungen diesen Befunden entsprechen.

Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, dass nicht nur die Zielgruppe, sondern auch die Region, in der eine Schule angesiedelt ist, einen entscheidenden Einfluss auf die Ausrichtung des BU haben kann.

3.3.1 Bilingualer Unterricht in Grenzregionen

Die Grenzregionen haben - sofern sie sich für die Nachbarsprache entscheiden - eine ganz besondere Ausgangsposition für die Einrichtung von bilingualen Zweigen. Dort besteht die Möglichkeit, ohne großen zeitlichen und finanziellen Aufwand - zum Teil ein Grund für das Scheitern solcher Kontakte - mit den Nachbarn in Verbindung zu treten, die Fremdsprache und ihre Kultur in ihrer natürlichen Umgebung zu betrachten, den individuellen Blickwinkel zu erweitern und durch Fremdsprachenkenntnisse eine Ausbildung, ein Studium oder eine Arbeitsstelle im benachbarten Ausland in Erwägung zu ziehen. Dies könnten Gründe sein, sich bei der Einrichtung bilingualer Zweige bzw. bei einem ergänzenden Fremdsprachenangebot für die Sprache der Nachbarn statt für das Englische zu entscheiden. Der von Buße (1991, 149) erwähnte Vorteil eines progressiven Zugangs zum fremden Land, und damit der Vermeidung eines Kulturschocks finde ich - im europäischen Rahmen betrachtet - persönlich etwas an den Haaren herbeigezogen.

Historisch gesehen hat das Niederländische als Unterrichtsfach in Deutschland noch keine besonders lange Tradition. Während des Zweiten Weltkrieges bot ein Gymnasiallehrer Niederländisch am Märkischen Gymnasium in Iserlohn an. Dies blieb lange Zeit die einzige Initiative in diese Richtung. Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts erschienen in deutschen Fachzeitschriften einige Artikel zum Niederländischen, die allerdings wenig Beachtung fanden. Dennoch entstand im Laufe der darauf folgenden Jahrzehnte eine Vereinigung deutscher Niederländischlehrer (*Kring Duitse Docenten Nederlands*), wurde Niederländisch in NRW ein anerkanntes Schulfach (1969 sowohl für Gymnasien als auch für Realschulen), entstand eine vollwertige Fachlehrerausbildung an den Universitäten von Köln und Münster, entstand eine Fachleiterstelle für Realschulen und mehrere für Gymnasien, fanden zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen statt und wurden Unterrichtsrichtlinien des Kultusministeriums in Düsseldorf erlassen (Sudhölter, 1979). Seit der Einführung der reformierten

gymnasialen Oberstufe in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts kann das Niederländische gleichberechtigtes Abiturfach sein⁴², aber zu Beginn der achtziger Jahre beteiligte sich nur ein Bruchteil aller deutschen Schüler am Niederländischunterricht (zur Zeit lernt etwa 1 % der deutschen Gymnasialschüler Niederländisch⁴³), obwohl das Niederländische insbesondere im wirtschaftlichen Bereich als Muttersprache des führenden deutschen Handelspartners eine herausragende Rolle spielen könnte.

Die deutschen Schulen sind jedoch bei der Wahl der Fremdsprachen und des Zeitpunkts ihres Einsetzens an Regelungen des Hamburger Abkommens gebunden. Die erste Fremdsprache - in der Regel Englisch - setzt in der 5. Klasse ein und hat eine ununterbrochene Laufzeit von sechs Jahren. Wenn das Englische nicht als erste Fremdsprache eingesetzt wird, muss es wenigstens die zweite Fremdsprache sein. Es gibt nicht die Möglichkeit mit zwei oder mehreren Fremdsprachen gleichzeitig zu beginnen; zwischendurch mal aufhören ist ebensowenig gestattet. Die zweite Fremdsprache setzt in Klasse 7 ein und muss vier Jahre unterrichtet werden. In Klasse 9 kann die dritte, in Klasse 11 die vierte Fremdsprache einsetzen. Bedingt durch diese organisatorischen Richtlinien setzt das Niederländische im Gymnasium überwiegend in Jahrgangsstufe 11 ein (Jaegers, 1991, 85). Dabei wird die Sprache als Grundkurs mit drei Wochenstunden in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 angeboten. Die Schüler können das Fach sowohl als drittes Abiturfach mit schriftlicher Prüfung, als auch als viertes Abiturfach mit mündlicher Prüfung wählen (Sudhölter, 1979, 162).

Dieses Angebot beschränkt sich allerdings immer noch größtenteils auf Nordrhein-Westfalen. An zwei Aachener Gymnasien, in Stolberg, Herzogenrath und am Euregio-Kolleg in Würselen gehört Niederländisch zum festen Bestandteil der Kurse, die zum Abitur führen. In der Sekundarstufe I an der Gesamtschule in Aachen wird Niederländisch von der 7. Klasse an unterrichtet. Obwohl das Niederländische in der Aachener Region nicht in Konkurrenz zu den "traditionellen" Schulfremdsprachen Englisch und Französisch steht, spielt es doch eine erheblich prominentere Rolle als in anderen Regionen Deutschlands, die weiter von der niederländischen Grenze entfernt liegen (Braam, 1997, 35).

Jaegers war 1991 (84-93) der Meinung, dass sich unter dem Gesichtspunkt der Eröffnung des Europäischen Binnenmarkts 1992 inhaltlich einiges am Niederländischunterricht an Gymnasien ändern müsste. Zum einen müsste der Niederländischunterricht intensiviert werden. Zweisprachiger Sachfachunterricht sah er dabei als eine Möglichkeit. Er schlug dazu jedoch auch vor,

⁴² Erlass vom 22. Juli 1975

⁴³ Aktuell ist jedoch eine stark steigende Tendenz insbesondere bei den Studienanfängerzahlen für Niederländisch zu verzeichnen. An der Universität Münster stiegen die Studierendenzahlen von 1995 bis 1998 um fast 25 % (von 395 auf 485 Studierende).

Abstriche in der Wissenschaftspropädeutik (Bereiche: soziokulturelles Wissen, Literatur und Methodenkenntnisse) zugunsten der sprachpraktischen Orientierung zu machen. Nach drei Jahren Niederländischunterricht könnten viele Schüler zwar einen literarischen Text analysieren, wären jedoch nicht in der Lage, im Ausland eine Information einzuholen. Zum anderen forderte er, dass die Erfahrungen beim Erwerb einer Fremdsprache verstärkt auf die nachfolgenden Sprachen übertragen würden. Die meisten Schüler wählen Niederländisch erst in Jahrgangsstufe 11 und sollten, wenn die Arbeitsmethoden und Lerntechniken beim Erwerb der ersten Fremdsprache bewusst gemacht würden, diese auf die weiteren Fremdsprachen übertragen können. Dies setzt allerdings den Dialog zwischen den Fremdsprachen voraus. Weiterhin stellte Jaegers fest, dass die universitäre Lehrerausbildung wenig Bezug zur Praxis erkennen ließe. Eine Vorbereitung auf eine Stelle im Ausland sei nicht vorhanden. Inzwischen hat sich sowohl im Klassenzimmer als auch im Hörsaal diesbezüglich nicht viel geändert. Die RWTH Aachen beispielsweise besitzt bis heute keinen Lehrstuhl für Niederländisch, obwohl sich dieser im Herzen der belgisch-niederländisch-deutschen Euregio Maas-Rhein anbieten würde.

Für das niederländische Bildungssystem würde die Einrichtung bilingualer niederländisch-deutscher Zweige eine Ausweitung des zweisprachigen Unterrichts auf eine andere Fremdsprache als fast ausschließlich das Englische bedeuten.

Mehrere Wissenschaftler und Praktiker (Kempen, 1981; Butzkamm, 1990; Groß, 1992; Jaegers, 1992; Mundschau, 1992) plädieren für die vermehrte Einrichtung deutsch-niederländischer bilingualer Zweige im Grenzgebiet (z. Zt. nur Kleve und Gronau auf deutscher Seite bzw. Groningen und Enschede auf niederländischer Seite), da sich so die beruflichen Möglichkeiten auf das benachbarte Ausland ausdehnen ließen,

sich das kulturelle Gefüge in den Grenzregionen (...) besser erschließen ließe und sich (...) Partnerschaften und regionale Zusammenschlüsse auf der Grundlage sprachlicher Gleichberechtigung im Sinne echter Emanzipation entwickeln könnten. (Hofmann & Jaegers, 1990, 39)

Der Status des Englischen sollte dabei jedoch nicht beeinträchtigt werden. Das heißt auf deutscher Seite, dass das Niederländische frühestens in der siebten Klasse einsetzen soll, nachdem in der fünften Klasse bereits mit Englisch als erster Fremdsprache begonnen wurde. Als Sachfächer kommen laut Jaegers (1992, 102) Erdkunde und Geschichte in Frage. Für das zuerst genannte Fach liegen bereits bilinguale Arbeitsunterlagen vor. Weitere Argumente für diese Wahl nennt er nicht.

In Kleve hat man sich für das Einsetzen einer deutsch-niederländischen Zweisprachigkeit in Klasse 9 entschieden, damit - so zitiert Jaegers (1992, 103) - der Stellenwert des Nieder-

ländischen mit der allgemeinen Wertschätzung des Faches in Übereinstimmung bleibt. Dieses Argument steht nicht in Einklang mit dem Anliegen, die Gegebenheiten einer Grenzregion - auch hinsichtlich Studium und Arbeit - auszuschöpfen und schränkt meines Erachtens den Erfolg solcher bilingualen Zweige erheblich ein.

Kempen, der bereits 1981 in diesem Zusammenhang für grenzüberschreitende Lehrer-Kooperationen plädierte, hatte auch noch Vorschläge für die Verbesserung der Lehrerbildung: eine Verdoppelung der Niederlandistikstellen an den Hochschulen sowie für angehende Germanisten bzw. Deutschlehrer die Auflage des Studiums einer zweiten germanischen Sprache (z. B. des Niederländischen). Sein erster Vorschlag ist nur in einem begrenzten Umfang, sein zweiter bisher gar nicht realisiert worden.

Die *Talenacademie* in Maastricht (Halink, 1994, 47-53; Talenacademie Nederland, 1993, 15, 21-33) hat in einer Umfrage zur Einrichtung bilingualer Zweige im Grenzgebiet bei 14 Schulen in den Niederlanden (Limburg), in Belgien (Wallonie) und Deutschland (Nordrhein-Westfalen) Interesse für BU - nach dem deutschen Modell (vgl. Kapitel 4) - festgestellt. Die Umfrage kann jedoch wegen des beschränkten Charakters und des geringen Rücklaufs nicht als repräsentativ für die Euregio angesehen werden. Es wurden nämlich in erster Linie 114 (von den schätzungsweise 600) weiterbildenden Schulen in der Euregio Maas-Rhein (Niederlande, Deutschland und Wallonie) angeschrieben, wobei nicht nach Schulformen unterschieden wurde. Obwohl der geringe Rücklauf sich z. T. aus Zeitmangel sowie aus einer Vielzahl von Projekten und Initiativen erklären ließe, können mangelndes Interesse, Kostengründe und organisatorische Schwierigkeiten nicht ausgeschlossen werden.

Der zweisprachige Unterricht in den niederländisch-deutschen Grenzregionen sollte nach Meinung der *Talenacademie* vor allem auf folgende Zielsetzungen ausgerichtet sein:

- Erweiterung der Chancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt;
- Erleichterung der grenzüberschreitenden Mobilität hinsichtlich Bildung und Lehre;
- Beherrschung der Nachbarsprache auf einem Stand, der ein Studium oder eine Arbeitsstelle im Ausland ermöglicht;
- Verständnisförderung für die Kultur der Nachbarn. (Talenacademie Nederland, 1993, 14).

Dazu entwickelte die *Talenacademie Nederland* ein Euregionales Modell mit folgenden Charakteristika:

- ein integrierter Lehreraustausch;
- ein vorerst beschränktes Sachfach-Angebot in den Fremdsprachen, also keine Immersion;

- in den ersten Schuljahren ein ergänzendes Fremdsprachenangebot, damit die Schüler sprachlich gut auf die in der Fremdsprache vermittelten Sachfächer vorbereitet werden;
- großflächige Zusammenarbeit mit einer Partnerschule, d.h. Schüleraustausch, gemischte Klassen usw., zur Förderung der interkulturellen Kommunikation;
- freie Fächerwahl (der in der Fremdsprache vermittelten Fächer) durch die jeweilige Schule.
- Beteiligung der Schüler auf freiwilliger Basis.

Dass die befragten Schulen nicht uneingeschränkt begeistert waren von der Idee des bilingualen Unterrichts, zeigt die lange Liste der Schwierigkeiten, die sie in folgenden Bereichen erwarten:

- in der Motivation der Lehrer: Manche Schulen sind nicht eindeutig überzeugt von dem Interesse und der Motivation ihrer Lehrer, obwohl diese Faktoren unentbehrlich sind für das Gelingen des BU.
- bei den Finanzen: Die Kosten für die Entwicklung bilingualer Unterrichtsmaterialien, Reisekosten, zusätzliche Vorbereitungszeit und Nachschulung der Lehrer müssen getragen werden können. Manchmal müssten Klassen zweigeteilt werden, wobei die eine Hälfte nach der konventionellen Methode und die andere Hälfte bilingual unterrichtet würde. Auch dies bringt einen zusätzlichen organisatorischen und finanziellen Aufwand mit sich.
- in der Wahl der Nachbarsprachen: Manche Schulen erwarten eine zu geringe Beteiligung von Seiten der Schüler, die größtenteils das Englische bevorzugen. In diesem Falle wäre ein Lehreraustausch nicht realisierbar und wäre die Idee des *school-hopping* hinfällig. Vor allem im deutschsprachigen Grenzgebiet scheint eine Bewusstseinsveränderung angesagt, da viele den Wert einer Fremdsprache an der Anzahl der Sprecher messen und das Niederländische damit zwangsläufig hinter das Englische und Französische tritt. Außerdem gehen viele Deutsche davon aus, dass Niederländer sowieso Deutsch sprechen.
- in der Organisation: Viele Schulen erwarten organisatorische Schwierigkeiten beim Entwurf des Curriculums, bei der Stundenplangestaltung und eine Überschneidung mit bereits bestehenden Projekten, wie z. B. mit dem Computerunterricht.
- bei der Projektunterstützung: Die Schulen setzen Unterstützung bei der Organisation, Wahl und Erstellung des Unterrichtsmaterials und bei der Aus- und Fortbildung der Lehrer voraus.
- in der Rechtsgrundlage der Dozenten: Schulen wollen die juristischen und versicherungstechnischen Aspekte eines Lehreraustausches eindeutig geklärt haben, bevor sie sich daran beteiligen möchten.

- bei der Meinung der Eltern und der Motivation der Schüler: Die befragten Schulen möchten zunächst ihre Schüler und deren Eltern zur Implementierung zweisprachiger Projekte befragen.

Trotz der zahlreichen Bedenken seitens der Schulen ist die *Talenacademie* der Meinung, dass sich auf euregionaler Ebene ein Pilotprojekt gründen ließe, wobei sich etwa zehn Schulen für längere Zeit in ein Netzwerk verbinden, in dem Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien ausgetauscht werden, die später auch anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden sollen. Die beteiligten Schulen sollen auf organisatorischer, didaktischer und pädagogischer Ebene von der *Talenacademie* unterstützt werden und vor allem in der Gründungsphase zusätzliche finanzielle Mittel bekommen. Diese Finanzmittel könnten im Rahmen europäischer Programme wie SOCRATES und LEONARDO beantragt werden, obwohl hier nur Teilbereiche unterstützt werden können und keine flächendeckende Finanzierung möglich ist. Auf niederländischer Seite seien Subventionen im Rahmen von GROS⁴⁴ (Grenzübergreifende regionale Bildungszusammenarbeit) und IKU (Internationaler Klassenaustausch) möglich. In Deutschland und Belgien ist dieses Problem laut Halink aufgrund der kleineren finanziellen Töpfe für diese Zwecke erheblich schwieriger zu lösen (Halink, 1997, 50). Damit verliert das Projekt in meinen Augen viel an Tragfähigkeit, da es nur funktionieren kann, wenn es für beide Seiten attraktiv ist. Die Finanzierungsmöglichkeiten im Rahmen eines INTERREG-Projekts werden noch untersucht.

Da das niederländische Ministerium fordert, dass zweisprachige Schulen in den Niederlanden nach der Gründungsphase in der Lage sein müssen, ohne zusätzliche Kosten für das Ministerium zu existieren, wird dies meiner Meinung nach ausschließlich realisierbar sein, wenn die zusätzlichen Kosten durch Elternbeiträge o.ä. aufgebracht werden. Denn für eine flächendeckende Subventionierung solcher Initiativen von Seiten der Industrie wird sich das Bewusstsein Fremdsprachkenntnissen gegenüber erheblich ändern müssen. Die Erfahrungen vom Linnaeus College in Haarlem haben dies eindeutig gezeigt. Diese Schule hatte u. a. aufgrund der Nachfrage der Industrie ein ergänzendes Französischangebot eingeführt. Zur Zeit steht die Fortführung des Programms zur Diskussion, da die Industrie nur in einem sehr geringen Umfange bereit ist, die Initiative finanziell zu unterstützen.

⁴⁴ Das niederländische Programm GROS beabsichtigt die Förderung langfristiger und intensiver Zusammenarbeit zwischen niederländischen Schulen mit Schulen in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Flandern und der Wallonie. Diese Zusammenarbeit kann stattfinden in Bereichen wie zweisprachigem Unterricht, Lehrplanentwicklung, Schüler- und Lehreraustausch, Informationen zur Berufswahl, Unterrichtsmaterial und anderen Formen pädagogischer Zusammenarbeit. Das Projekt muss nach einer Förderungshöchstdauer von drei Jahren selbstständig weitergeführt werden können. (Stamm, 1997, 132-134)

Seit dem Schuljahr 1995/96 sind drei Schulen mit ihren jeweiligen Partnerschulen am Pilotprojekt der *Talenacademie* beteiligt, wobei die Initiative aus organisatorischen Gründen oder wegen der zu großen Unterschiede zwischen den Partnerschulen bei den meisten Schulen wieder eingeschlafen ist oder in einer stark geänderten Form weitergeführt wird.

Zwei der beteiligten niederländischen Grundschulen ("De Schatkist" und "De Domaniale" in Kerkrade) haben 1995 sehr kurzfristig ein Kooperationsprogramm mit einer deutschen Schule gestartet, wobei sie Elemente des "Euregionalen Modells" übernahmen (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Die Lehrer unterrichten wöchentlich jeweils an zwei Tagen für anderthalb Stunden ihre Muttersprache an der Partnerschule. Zusätzlich stehen den beteiligten Lehrern wöchentlich anderthalb Stunden für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und zwei Stunden für die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden zu. In der Openbare Basisschool "De Schatkist" sind sowohl die beiden Lehrerinnen des Projekts als auch die Klassenlehrerin während des Unterrichts in der deutschen Sprache im Klassenzimmer anwesend.

Aus Gesprächen mit dem Schulleiter und der beteiligten Lehrerin der Openbare Basisschool "De Schatkist" und der deutschen Kollegin der Partnerschule hat sich herausgestellt, dass die Begleitung der *Talenacademie* aus Kostengründen eingestellt wurde. Nach ihrer Aussage hat die Lehrerin mit der Kollegin der deutschen Partnerschule das gesamte Unterrichtsmaterial von Grund auf ohne wissenschaftliche oder sonstige Unterstützung selbst erstellt. Sie konnten dabei nur auf ihre jahrelangen Erfahrungen mit (Kindergarten-)Kindern zurückgreifen. Durch unsere Gespräche wurde ihnen erst bewusst, dass solche Materialien zum Teil bereits existieren und dass einige andere niederländische Grundschulen bereits ähnliche Erfahrungen mit BU gemacht haben, auf die man hätte zurückgreifen können.

Die allgemeinen Zielsetzungen der beiden Kerkrader Projekte wurden wie folgt definiert:

- die Schüler sollen Spaß haben, die Fremdsprache zu verstehen und sich in ihr auszudrücken;
- Verbesserung der Integration der deutschsprachigen Mitschüler, dadurch dass ihre Sprache und Kultur verstanden werden;
- Entwicklung des allgemeinen Sprachgefühls.

Die Definition der konkreten Lernziele der Kerkrader Schulen ist jedoch sehr vage: Am Ende der Grundschule sollen die niederländischsprachigen Schüler über genügend Fremdsprachenkenntnisse verfügen, wenn sie mit Deutschen in Kontakt treten, insbesondere wenn es ihre Interessensgebiete betrifft. Die beiden Lehrerinnen haben entsprechend Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Zielformulierung in einzelne Unterrichtssequenzen.

Weiterhin hat im Rahmen der Ideen der *Talenacademie* im Januar 1996 eine Maastrichter Grundschule mit Französisch-Unterricht für ihre Schüler im Alter von 5 bis 8 Jahre angefangen.

Inzwischen arbeitet sie zusammen mit einer belgischen (wallonischen) Grundschule, die etwa 20 km entfernt liegt und die seit September 1996 einige Stunden auf Niederländisch unterrichtet. Der Lehreraustausch ist sehr erfolgreich und das Projekt wird von der *Talenacademie* begleitet und finanziell unterstützt von den Städten Lüttich und Maastricht, der Provinz Limburg, der Euregio Maas-Rhein, die *Europees Platform voor het Nederlandse onderwijs* und vom französischen Staat.

Zur Erweiterung der Initiativen im Rahmen des "School-Hopping-Projekts" wird die *Talenacademie Nederland* Module entwickeln, die beim Unterricht in der Nachbarsprache eingesetzt werden können. Das niederländische Ministerium hat in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München und mit Kulturkontakt in Österreich eine Arbeitsgemeinschaft gegründet, die eine Fremdsprachengrenzdidaktik entwickeln soll. Bereits bestehende Projekte in diesem Zusammenhang sollen erfasst und es sollen Modelle vorgestellt werden, die sich auf euregionale Unterrichtsmaterialien, angepasste Curricula, Begegnungsunterricht in Nachbarsprachen und Lehreraustausch beziehen (Halink, 1997, 53). Diese Initiative ist als sehr positiv zu werten, da im niederländisch-deutschen Grenzgebiet aufgrund der Sprachverwandtschaft ein besonderes Potential vorhanden ist, das einer eigenen Didaktik bedarf.

3.3.2 Ein Alternativvorschlag: Zweisprachigkeit in beiden Richtungen

Insbesondere für das niederländisch-deutsche Grenzgebiet könnte meiner Meinung nach eine amerikanische Variante von *immersion*, nämlich *two-way bilingual education*, eine interessante Alternative für Grundschulen, in denen niederländische sowie deutsche Schüler unterrichtet werden, darstellen. Im amerikanischen Modell besteht die eine Hälfte der Klassenpopulation aus englischsprachigen, die andere Hälfte aus - meist - spanischsprachigen Schülern. Beide Sprachen werden in der Regel sowohl sprachbezogen unterrichtet als auch als Medium zur Vermittlung von Sachfächern eingesetzt. In dem beabsichtigten auf die Niederlande übertragbaren Modell hätte etwa die Hälfte der Klassenpopulation Niederländisch und die andere Hälfte Deutsch als Muttersprache. Eine solche Situation findet sich bereits häufig - wenn auch nicht immer in einer dermaßen ausgeprägter Form - in südlimburgischen Grundschulklassen im Grenzgebiet vor.

Diese Lernumgebung hat mehrere große Vorteile: sie ist sowohl bilingual als auch bikulturell. "Sie ermöglicht zum einen individuelles Tandem-Lernen, zum anderen soziale Unterstützung der einen Sprachgruppe durch die andere." (Doyé, 1997, 178) Außerdem motiviert sie die Schüler, indem sie einen direkten Anwendungsbezug herstellt. "Verfügen bilinguale Züge über Schüler, deren Erstsprache die Zweitsprache der anderen ist, wird die Bedeutung und der Zweck des Lernens für die meisten Schüler schon deutlicher." (Wefers, 1993, 101)

Neben Zweisprachigkeit für beide Gruppen soll eine positive Einstellung beider Sprachen gegenüber erzielt und interkulturelle Kommunikation gefördert werden. Im traditionellen FU und in den bisher üblichen bilingualen Programmen gibt es bestenfalls *eine* muttersprachliche Bezugsperson: der Lehrer oder die Lehrerin.

In den USA existieren mehrere solcher Programme. Zwei in der Literatur ausführlich dokumentierte Programme sind das *San Diego Bilingual Demonstration Project* und ein Projekt in der *Public School 84* in New York City. Bei beiden handelt es sich um freiwillige Teilnahme an englisch-spanischen zweisprachigen Programmen für die Grundschule.

Im ersten Programm werden die Kinder in einem Vorschuljahr, im Kindergarten und bis einschließlich der dritten Klasse fast ausschließlich auf Spanisch unterrichtet (täglich nur 20 Minuten Englisch im Vorschuljahr, 30 Minuten im Kindergarten und 60 Minuten in den darauf folgenden drei Jahren). Dabei wird die mündliche Kommunikationsfähigkeit besonders betont. In den darauf folgenden Jahren wird etwa die Hälfte der Zeit in der spanischen Sprache, die andere Hälfte in Englisch unterrichtet. In den ersten Jahren des Programms wird mit Hilfe von zwei Lehrern gearbeitet: der Spanisch-Lehrer ist zweisprachig, der Englisch-Lehrer ist rein monolingual. Diese sprachliche Trennung wurde bewusst gewählt, um das Spanische maximal zu fördern und zu vermeiden, dass sich die Schüler hauptsächlich auf Englisch unterhielten.

Das Projekt wurde mehrmals evaluiert, wobei jedoch leider die Ergebnisse der englischsprachigen Schüler nicht getrennt von denen der spanischsprachigen aufgeführt werden. Es wäre interessant, in künftigen Einzelanalysen den Leistungen beider Gruppen auf den Grund zu gehen.

Am Anfang des Programms konnte man feststellen, dass sich die Englischkenntnisse unter der Standardnorm für Gleichaltrige befanden. Am Ende des Programms war diese Divergenz größtenteils aufgehoben. Zu den Spanischkenntnissen liegen keine konsistenten Ergebnisse vor: während eines Teils der Schullaufbahn lagen die Leistungen unter den Leistungen Gleichaltriger in regulären Unterrichtsprogrammen, am Ende der sechsten Klasse lagen sie jedoch zwei Jahre über dem Durchschnitt. Eine Erklärung für diese Befunde wird leider nicht gegeben. Die Leistungen in Mathematik, die - trotz des Unterrichts in Spanisch - auf Englisch getestet wurden, wichen langfristig minimal von den Leistungen der Kontrollgruppen ab (Genesee, 1987, 125-129). Aus diesen Evaluationsergebnissen kann man schließen, dass mit dieser Form von Immersionsprogrammen gute Ergebnisse erzielt werden können. Die Programme müssen jedoch langfristig evaluiert werden, damit kurzfristige Defizite - wie im oben genannten *San Diego Project* feststellbar - nicht zu einem vorzeitigen Abbruch der Initiative führen.

Im New Yorker Projekt werden die Sprachen Englisch und Spanisch im täglichen Wechsel als Unterrichtssprache verwendet. Die Sprachen werden nicht sprachbezogen unterrichtet. In den Anfangsjahren spricht der Klassenlehrer den einen Tag Englisch, den nächsten Tag Spanisch. Im dritten und vierten Schuljahr teilen sich zwei Lehrer die Klassen, wobei die Schüler alle zwei Tage vom einen zum anderen Lehrer wechseln. In den letzten beiden Grundschuljahren werden die Schüler von einem spanischsprachigen Lehrer in bestimmten Fächern unterrichtet während sie in den anderen Fächern von mehreren englischsprachigen Lehrern unterrichtet werden. Insgesamt erhalten die Schüler in den letzten beiden Schuljahren etwa 35 % ihrer Schulzeit Unterricht in der spanischen Sprache. In den anderen Schuljahren liegt dieser Anteil um die 50 %. Innerhalb der Klassen werden gemischte Kleingruppen gebildet, damit sich die Schüler auch untereinander helfen können (Morison, 1990, 160-163). Die spanischen Schüler (etwa 53 %) werden zusätzlich gefördert, damit ihre Muttersprache nicht in den Hintergrund gedrängt wird. Für die englischsprachigen Schüler ist diese Gefahr erheblich geringer, da ihre Muttersprache die dominante Sprache der Umgebung ist (Huibregtse et al., 1994, 61-64). Diese Gefahr würde in einer bilingualen niederländisch-deutschen Schule im niederländischen Grenzgebiet ebenfalls nicht zu erwarten sein, da beide Sprachen dort stark vertreten sind.

Eine ähnliche Initiative wie die beiden amerikanischen Projekte wurde für den deutschen Sprachraum von Peter Doyé (1997) beschrieben. Hierbei handelte es sich um drei Grundschulen, die in Städten liegen, in denen mehrere Sprachgemeinschaften präsent sind, wie z. B. eine deutsch-französische Schule im grenznahen Freiburg. Vom organisatorischen und methodischen Prinzip her ähneln diese Grundschulen den beiden oben beschriebenen amerikanischen Konzepten: In jeder Klasse befinden sich Kinder beider Sprachgruppen in möglichst gleicher Zahl, es unterrichtet mindestens eine Lehrkraft der beiden Sprachgruppen und die Unterrichtszeit wird auf beide Sprachen aufgeteilt. Es findet möglichst viel Partnerarbeit statt, so dass die Kompetenz der einen Sprachgruppe zur Förderung der anderen eingesetzt werden kann. Auf dieser Art und Weise profitieren beide Sprachgruppen von der jeweils höheren Kompetenz der anderen Gruppe beim Lernen von deren Muttersprache.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kompetenz in der Partnersprache über dem im konventionellen FU erreichten Niveau liegt. Zweisprachigkeit mit gleich hoher Kompetenz in beiden Sprachen gehört allerdings zu den Ausnahmen.

Bevor man jedoch für eine Übertragung der Programme auf das niederländisch-deutsche Grenzgebiet plädiert, müssen die bereits bestehenden Programme erst einmal gründlich evaluiert werden. Unterricht in einem Klassenzimmer, in dem Schülergruppen mit zwei unterschiedlichen Muttersprachen vertreten sind, führt nicht zwangsläufig zu Kommunikation und Austausch.

Strukturierte, im Curriculum integrierte Aktivitäten müssen dem nachhelfen. Außerdem sind in den bisherigen in den Niederlanden gegründeten Initiativen die Lehrer, die in der Fremdsprache unterrichten, niederländischsprachige Lehrer, die sich in der Fremdsprache qualifiziert haben. Die Ergebnisse der oben beschriebenen erfolgreichen ausländischen Programme mit Lehrern, deren Muttersprache die zu erlernende Partnersprache ist, lassen sich entsprechend nur sehr eingeschränkt übertragen.

3.3.3 Gesprächsergebnisse: Zusammenfassung und Kritik

Was sind für Schulen und Schüler die Gründe, sich für einen bilingualen Zweig oder ein ergänzendes Fremdsprachenangebot zu entscheiden, und wie kommt die Wahl einer bestimmten Sprache zustande?

Die Openbare Basisschool "De Schatkist" und die Basisschool "De Domaniale" in Kerkrade sahen in dem frühzeitigen Angebot der deutschen Sprache eine Möglichkeit, der stark von der Regel abweichenden Zusammensetzung der Schülerschaft gerecht zu werden. Da etwa die Hälfte der 25 Schüler in einer Klasse Deutsch und die andere Hälfte Niederländisch als Muttersprache hat, hielt man es nicht für sinnvoll, eine Sprache als Unterrichtssprache von vornherein komplett auszuschließen. Außerdem verstanden nur wenige deutsche Schüler etwas Niederländisch und waren entsprechend nicht in der Lage, sich im Niederländischen auszudrücken.

Das Stedelijk Lyceum Kottenpark in Enschede hat sich aufgrund der geographischen Nähe zum deutschen Sprachgebiet und aufgrund der sich daraus ergebenden vermehrten Möglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung für das Deutsche entschieden.

Dahingegen hat sich das Stedelijk College "Den Hulster" in Venlo - ebenfalls nur wenige Kilometer von der deutschen Grenze entfernt - für das Englische entschieden. Das größere Interesse bei den Schülern und deren Eltern und der von ihnen höher eingeschätzte Status des Englischen waren die durchschlaggebenden Argumente für diese Entscheidung. Der Zulauf zu dieser Schule ist aufgrund des BU sehr groß. Es wäre - analog zu den Erfahrungen an Maastrichter Schulen - jedoch durchaus möglich gewesen, dass die Beteiligung der Schüler an einem niederländisch-deutschen bilingualen Zweig erheblich geringer gewesen wäre.

Denn obwohl das Montessori College Maastricht in der Euregio bereits in einem internationalen Dreieck liegt, in dem Französisch und Deutsch auch im Alltag der Schüler regelmäßig auftauchen, hat sie große Schwierigkeiten, genügend Schüler für das Deutschprogramm zu motivieren. Im Schuljahr 1994/95 konnte das Programm wegen mangelnden Interesses der Schüler nicht angeboten werden (Fruhauf, 1994d, 88-91). Ähnliche Probleme hat die

Maastrichter Schule Jeanne d'Arc mit dem Deutschprogramm. Grund für dieses Wahlverhalten der Schüler sei vor allem der hohe soziale Status des Französischen im Maastrichter Sprachraum, so meinen einige Lehrer der beiden Schulen. Bei vielen Schülern herrsche außerdem die Auffassung, dass sie sich in Deutsch auch ohne zusätzlichen Unterricht zurechtfinden könnten. In diesem Zusammenhang weisen einige Maastrichter Lehrer darauf hin, dass sie in der Tat den Eindruck haben, dass die deutsche Aussprache ihrer Schüler durchschnittlich besser sei als die der Mitschüler aus anderen Regionen der Niederlande. Ob sie dies als eine Art Entschuldigung aufführen, bleibt unklar. Man lernt im Deutschunterricht schließlich nicht nur die Aussprache! Inzwischen ist allerdings das ergänzende Französisch-Angebot des Jeanne d'Arc College in Maastricht auch eingestellt worden.

Das Linnaeus College in Haarlem hat u. a. aufgrund der Nachfrage der Industrie ein ergänzendes Französischangebot eingeführt. Zur Zeit kämpft die Schule - laut Aussage eines beteiligten Lehrers - jedoch mit einem mangelnden Interesse sowohl von Seiten der Schüler als auch der Industrie, die nur in einem sehr geringen Umfang bereit ist, die Initiative zu unterstützen. Die ursprüngliche Idee des ergänzenden Französischangebots als Vorbereitung auf einen bilingualen Sachfachunterricht in Erdkunde und Geschichte wird wohl aus diesem Grunde nicht realisiert werden können. Sogar die Fortführung des Programms steht zur Diskussion.

Das Zernike College in Haren möchte mit seinem deutsch-niederländischen Programm zwei Ziele erreichen. Zum einen möchte es der negativen Haltung und den Vorurteilen Deutschen gegenüber⁴⁵ mit fundierten Kenntnissen der deutschen Sprache und Kultur entgegenwirken. Zum anderen möchte es Verständnis für die gemeinsamen deutsch-niederländischen kulturellen Wurzeln erzeugen und die Rolle der deutschen Kultur, Wirtschaft und Politik, insbesondere im Rahmen der europäischen Einheit, bewusst machen. Die zur Zeit beteiligten Schüler nennen vor allem praktische Gründe, wie z. B. eine Auslandstätigkeit und eine Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt, als Motivation für ihre Teilnahme am Deutschprogramm.

Für die Schüler vom St. Maartenscollege in Groningen sind die verbesserten Möglichkeiten, im Ausland studieren zu können ebenfalls der Hauptgrund, an dem englischen Programm teilzunehmen. Inwiefern die Schüler, die an diesen Programmen teilgenommen haben, sich auch tatsächlich häufiger um einen Studien- oder Arbeitsplatz im Ausland bewerben, wäre ein interessantes Thema für weitere Forschung.

⁴⁵ Aus mehreren Untersuchungen (u. a. Kennedy & Schröder, 1992, 450) wurde klar, dass die deutsche Sprache in den Niederlanden als negativ eingeschätzt wird. Der Klang des Deutschen steht nach Aussage der befragten Niederländer an letzter Stelle von zwölf untersuchten europäischen Sprachen. Erklärt wird diese negative Haltung durch die Ereignisse im Zweiten Weltkrieg und das Abhängigkeitsempfinden vom großen Bruder, ohne den man wirtschaftlich nicht überleben könnte.

Ziel des *Club français* am Praedinius Gymnasium in Groningen ist in erster Linie die Verbreitung der französischen Kultur; die Verbesserung der Sprachkenntnisse kommt erst an zweiter Stelle. Die Initiative für dieses Projekt ging aus vom *Centre Culturel* in Groningen in Zusammenarbeit mit der französischen Botschaft.

Das Interesse mancher Schulen und Schulleiter ist jedoch sicherlich nicht immer fachlich-didaktischer Natur. Da bilinguale Zweige - nach Aussage einiger Schulleiter und Koordinatoren - einen sehr positiven Einfluss auf ihre gesamte Schule haben (manchmal auf Kosten der Nachbarschulen), könnte dies auch für andere Schulen einen Grund sein, auf den Zug aufzuspringen und sich dem bilingualen Gedanken zu nähern (z. B. als Reaktion auf rückläufige Schülerzahlen). Der Zufluss von intellektuell besonders begabten und hochmotivierten Schülern (die Schüler werden ja sorgfältig ausgewählt) habe dazu geführt, dass der Ruf der Schulen sich erheblich verbesserte und die Lehrer sehr angenehm arbeiten können. Ob eine solche Begründung für die Einführung eines bilingualen Zweigs oder eines ergänzenden Fremdsprachenangebots längerfristig Engagement und Kontinuität garantiert, ist jedoch fraglich.

Lehrreich und bedenkenswert scheint mir die Diskrepanz zwischen den wohlklingenden und überzeugend formulierten schulpolitischen und didaktischen Begründungen für eine verstärkte fremdsprachliche Ausbildung - in welcher Form auch immer - und den Realitäten, die sich aus meinen zahlreichen Gesprächen "vor Ort" ergaben. Das heisst nicht, dass die offiziellen Begründungen nicht stichhaltig oder sogar unrealistisch sind. Es wird aber übersehen, dass den Schülern und Lehrern größere Anstrengungen abverlangt werden, zu denen manche nicht ohne weiteres bereit sind. Auch wenn allen Beteiligten klar sein dürfte, dass größere Anstrengungen später auch zu höheren Qualifikationen und damit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt führen können (aber sich auch nicht zwangsläufig einstellen), sorgen vielleicht das heutige Erziehungsklima und eine allgemeine Trägheit des Systems dafür, dass durchgreifende Verbesserungen nicht einfach zu realisieren sind. Außerdem verlangt die Vielzahl schulpolitischer Reformen (wie in den Niederlanden *basisvorming*, *studiehuis*) eine überdurchschnittliche Leistung von Schulleitern sowie Lehrern, die viele nicht mehr erbringen können. Seit mehreren Jahren ist die Tatsache bekannt, dass viele Sekundarlehrer die Arbeitsbelastung in ihrem Beruf als extrem hoch empfinden und die Zahlen zeigen eindeutig, dass viele frühzeitig einen sog. *burn-out* erleben. Ein weiteres Indiz in dieser Richtung ist die Tatsache, dass in den Niederlanden 1998 über 100 Schulleiter von Grundschulen ihre Stelle des hohen Arbeitsdrucks wegen aufgegeben haben, um als Lehrer an der gleichen Schule weiterbeschäftigt zu werden. Diese Zahlen, die von der *Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS)* präsentiert wurden, waren

Anlass zu einem Gespräch mit den zuständigen Politikern. In meinen Gesprächen mit Schulleitern sowie Lehrern plädierten viele für Ruhe an der Schulfront. So bemängelten sie, dass man Reformen kaum umgesetzt, geschweige denn ihre Auswirkungen evaluiert hätte, bevor neue Erlasse des Ministeriums weitere Umstrukturierungen erforderlich machten.

In diesem Zusammenhang sei auf die Probleme mit der *tweede fase* hingewiesen. Diese vorher beschriebene schulpolitische Neuerung in den Niederlanden wurde nach einer - auf Wunsch der Schulen - verlängerten Übergangsfrist zum Schuljahr 1999/2000 verpflichtend eingeführt. Nach wenigen Monaten beschwerten sich die Schüler massivst über die erhöhten Anforderungen, u. a. mittels einer Demonstration am 6. Dezember 1999 in Den Haag. Die zuständige Staatssekretärin bekam kalte Füße und erlaubte es den Schulen, Teile des Pflicht-Curriculums fallen zu lassen (dies hatte insbesondere Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht und das neue Fach Allgemeine Naturwissenschaften). Daraufhin gingen Didaktiker und Lehrer auf die Barrikaden mit dem Argument, dass das Curriculum eine wohldurchdachte Einheit bilde, in der man nicht beliebig etwas streichen könne. Schließlich drehte die Staatssekretärin ihre Entscheidung vom Dezember 1999 zurück, und alles blieb beim alten. Dieses Hin und Her führte selbstverständlich zu einer großen Unruhe in den Schulen, sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrer, die nicht förderlich für das Arbeitsklima war.

Hier wird ein allgemeines Phänomen unserer modernen Gesellschaft sichtbar. In vielen Ausbildungsberufen sind die Leistungsansprüche gestiegen, wobei bessere Fremdsprachenkenntnisse nur einen Teil des erwünschten Leistungsprofils darstellen. Computerkenntnisse, die Fähigkeit zu Teamarbeit und vermehrte praktische Fertigkeiten z. B. werden zur Zeit in vielen Bereichen des Arbeitsmarkts bei Bewerbern vorausgesetzt. In den Schulen führt dies zu einem erhöhten Angebot an Kursen zum Erwerb solcher Zusatzqualifikationen. In der Umfrage zum Thema School-Hopping der *Talenacademie* in Maastricht zeigten zwar mehrere Schulen Interesse am BU, sie sahen sich jedoch aufgrund der Vielzahl anderer Programme (u. a. Computerunterricht) vorläufig nicht in der Lage, diesen einzuführen.

Ein weiteres Problem ergibt sich, wenn die Einführung des BU sich nicht auf eine konzertierte Aktion der Lehrerschaft stützt. Es können in solchen Fällen Konflikte zwischen den Lehrern des BU und den Lehrern der regulären Klassen entstehen (z. B. da sich die letzteren durch die vermehrte finanzielle und logistische Unterstützung des BU durch die Schulleitung vernachlässigt fühlen), die dazu führen, dass Initiativen wirkungslos verpuffen.

4 Der bilinguale Unterricht in Deutschland

Wie bereits erwähnt, ist die Effektivität der niederländischen bilingualen Zweige und des ergänzenden Fremdsprachenangebots noch kaum empirisch belegt worden. Daher ist es wichtig, über die Grenzen zu schauen und die Relevanz der deutschen bilingualen Zweige für den BU in den Niederlanden festzustellen. Die Erfahrungen mit und Ergebnisse von zweisprachigem Unterricht im Ausland können jedoch nicht ohne weiteres auf die Niederlande übertragen werden, da es sich in jedem Fall um andere Schüler, Eltern, Schulen und Schulleiter, um andere Unterrichtsstrukturen und -formen, manchmal um eine andere Fremdsprache und um andere Motivationen im Hinblick auf die Fremdsprache und ihren Sprechern gegenüber handelt. Das Zulassungsverfahren zu den bilingualen Zweigen beispielsweise ist in Deutschland und den Niederlanden unterschiedlich organisiert. In Deutschland werden die Schüler auf Antrag der Erziehungsberechtigten (Eltern) - nach Beratung durch die Schule - in der Regel ohne Auswahlverfahren zum bilingualen Zweig zugelassen. Über die Aufnahme bei Platzmangel entscheidet das Los; nur in Nordrhein-Westfalen wird in diesen Fällen ein Auswahlverfahren durchgeführt (Kästner, 1993, 49-50). Da die Schülerschaft in den bilingualen Zweigen in den Niederlanden - bedingt durch das angewandte Auswahlverfahren - homogener ist als in Deutschland, muss ein Vergleich der Ergebnisse mit Vorsicht geschehen. Dennoch kann man von den Erfahrungen anderer lernen.

4.1 Erscheinungsformen

Gemäß einer Erhebung der Ständigen Konferenz der Kultusminister mit Stand vom 1. August 1998 wird an 379 deutschen Schulen der Sekundarstufe und an 14 Grundschulen bilingualer Unterricht in verschiedenen Fächern und in verschiedenen Zielsprachen sowie in verschiedenen Formen erteilt (Sekretariat KMK, 1999).

Ich habe eingangs den BU als bilingualen Sachfachunterricht definiert. Die häufigste Erscheinungsform des so definierten BU, sozusagen die klassische Organisationsform in Deutschland, sind bilinguale Bildungsgänge (Züge oder Zweige) an Regelschulen, insbesondere

an Gymnasien, vereinzelt auch an Real- und Hauptschulen⁴⁶. Auf diese Schulen, deren Hauptzielgruppe monolinguale deutschsprachige Kinder sind, wird sich diese Arbeit konzentrieren. Daneben gibt es als interessante Versuchsform für Neulinge auf diesem Gebiet den bilingualen Sachfachunterricht in Form von Projekten, ausgewählten Unterrichtssequenzen oder Teilen des Unterrichtsjahres bzw. -halbjahres (Projekt- oder Epochenunterricht; z. B. das bilinguale Lernen in den Realschulen von Baden-Württemberg). Dabei werden eine oder mehrere Unterrichtseinheiten im Sachfach (z. B. Musik mit der Unterrichtsreihe "Musicals") in einer Fremdsprache (meist Englisch) unterrichtet, vorausgesetzt die Lehrkraft verfügt über die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse oder die Unterrichtsreihe wird von einem Lehrerteam durchgeführt (Schmid-Schönbein & Siegismund, 1998, 203). Der bilinguale Projektunterricht wird zum einen häufig als Erprobungsphase auf dem Wege zur Einrichtung eines bilingualen Zweigs eingesetzt. Zum anderen erlaubt diese Form des bilingualen Lehrens und Lernens, die als Modell "Fremdsprache als Arbeitssprache" bezeichnet wird und in Österreich entwickelt wurde, Schülern und Schülerinnen, denen bisher das Angebot eines bilingualen Zugs nicht zur Verfügung stand, Erfahrungen mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache in fachlichen Zusammenhängen zu sammeln. Zur Zeit wird in Deutschland überlegt, inwiefern es sinnvoll ist, mehr oder vielleicht sogar allen Schülern die Möglichkeit zu bieten, an Sachfachunterricht in einer Fremdsprache in Form von flexiblen Modulen in so vielen Fächern wie möglich teilzunehmen. Christ schlug dazu schon 1997 (156) vor, das gesamte Curriculum auf Themen in den einzelnen Fächern zu untersuchen, die sich für eine Bearbeitung in der Fremdsprache eignen. Anschließend sollten für diese Themen didaktische Module mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien und unterrichtsmethodische Hinweise erarbeitet und Fortbildungsmaßnahmen vorgesehen werden. Am Studienseminar Bonn werden Referendare neuerdings in speziellen Blockveranstaltungen auf die Durchführung von zweisprachigen Modulen vorbereitet. Inzwischen haben Erhebungen im Rahmen des vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Programms zur "Intensivierung des Fremdsprachenlernens" (1998) gezeigt, dass die nordrhein-westfälische Schullandschaft ein zunehmendes Angebot an flexiblen Modulen aufweist. Durch die neuen Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe ist es in Nordrhein-Westfalen seit 1999 möglich, in Form von

⁴⁶ In den berufsbildenden Schulen wird vorerst - trotz der ausdrücklichen Forderung der Kultusministerkonferenz - noch kein bilingualer Unterricht angeboten (Bludau, 1996, 209). Dies führt für Absolventen bilingualer Zweige an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien zu einem Einschnitt in der Kontinuität der bilingualen Bildung. In einem geplanten Modellversuch soll die Besonderheit des Fremdsprachenlernens in der Berufsbildung herausgestellt werden. Zum einen sei an diesen Schulen die wirtschaftliche Notwendigkeit eines guten Fremdsprachenunterrichts unmittelbar einsichtig und zum anderen lege ein betont mitteilungsbezogener Unterricht in der Fremdsprache eine erhöhte Motivation der Schüler nahe.

fächerübergreifendem Unterricht zwischen Fremdsprachenunterricht und verschiedensten Sachfächern einzelne, zeitlich begrenzte bilinguale Module anzubieten (Lamsfuß-Schenk & Wolff, 1999). Im Modellversuch "Wege zur Mehrsprachigkeit" werden diese neuen Formen bilingualen Lehrens und Lernens erprobt und evaluiert (Krechel, 1999). Das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen hat die bereits vorliegenden Erfahrungen zu diesem Modell im deutsch-französischen Bereich gesammelt und stellt sie den Schulen als Handreichung zur Verfügung (MSWF, 2000).

Als weitere Vorform des BU könnte man den sogenannten bilingualen Begegnungsunterricht betrachten, der hier nur am Rande diskutiert wird. Der bilinguale Begegnungsunterricht ist eine Form des bilingualen Unterrichts, die sich für den Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe anbietet. Der zweisprachige Unterricht der beiden in Abschnitt 3.2.2.1 beschriebenen Kerkrader Grundschulen mit ihren deutschen Partnerschulen kann man unter dem Begriff des bilingualen Begegnungsunterrichts fassen.

Ziel der Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens ist nicht eine Vorwegnahme des späteren systematischen Fremdsprachenunterrichts oder dessen vorzeitige Entlastung. Ebenso wird nicht die Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne eines systematischen Lehrgangs angestrebt. Vielmehr werden fremdsprachliche Phänomene der Lebensumwelt aufgegriffen und im spielerischen Umgang erweitert und bewusstgemacht (Landesinstitut, 1989). "Das methodische Prinzip, das diesem Ansatz unterliegt, ist das der Kontrastivität." (Wolff, 2000, 164) Sprach- und Kulturbewusstheit sollen entwickelt werden. Im Mittelpunkt stehen Hörverstehen und Sprechen sowie sämtliche Formen der musischen Gestaltung. Die Fremdsprache wird in dieser Form nur mit einem geringen Stundenumfang in das Curriculum integriert, in der Regel in die Lernbereiche Sprache, Musik, Sport und Sachfachunterricht. Diese frei formulierten Lernziele, die auf einen spontanen Unterricht schließen lassen, stehen in einem sonderbaren Gegensatz zu den curricularen Festlegungen. Als Richtschnur ist festgeschrieben: im 2. Schuljahr nicht mehr als 20 Minuten, im 3. Schuljahr nicht mehr als 30 Minuten und im 4. Schuljahr nicht mehr als 45 Minuten pro Woche (Bebermeier, 1991, 97). Diese Regelungswut geht meines Erachtens an der Realität vorbei und lässt dem Schulalltag wenig Freiraum. Untersuchungen über die Wirksamkeit des Konzepts liegen bisher nicht vor.

Die sechs ausschließlich bilingualen Schulen in Deutschland⁴⁷, in denen Zweisprachigkeit durchgehendes Unterrichtsprinzip ist, werden nicht in die Überlegungen dieser Arbeit einbezogen. Die Erfahrungen dieser Schulen sind im allgemeinen nicht auf reguläre Schulen übertragbar, da es sich in der Regel um Eliteschulen handelt mit begabten Schülern, deren Eltern zur sozialen Oberschicht gehören. Auch die beiden Europa-Schulen in Karlsruhe und München bleiben aus den in Abschnitt 3.2.1.1 genannten Gründen unberücksichtigt.

4.2 Politische Initiativen

Analog zu der in Kapitel 3 beschriebenen Entwicklung für die Niederlande sind auch in Deutschland politische Initiativen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts zu erkennen. Diese Entwicklung setzte allerdings in Deutschland um etwa zwei Jahrzehnte früher ein (1963: deutsch-französischer Freundschaftsvertrag). Die Kultusministerkonferenz hat in ihren Beschlüssen zur "Auswärtigen Kulturpolitik" vom 12. November 1978, "Zur EG-Bildungs- und Kulturpolitik" vom 24. April 1989 und zu "Europa im Unterricht" vom 7. Dezember 1990 den besonderen Beitrag zweisprachig geprägter Bildungsgänge für den Erwerb vertiefter Kenntnisse in den europäischen Partnersprachen und über die europäischen Partnerländer hervorgehoben und sich für eine verstärkte Einrichtung sowie den Ausbau bilingualer Bildungsgänge ausgesprochen. Damit wird europäischen Forderungen entsprochen, die in der Resolution der Europäischen Erziehungsministerkonferenz vom 17. Oktober 1991 über "Die europäische Dimension im Bildungswesen: Unterricht und Lehrplaninhalte" zum Ausdruck kommen:

Möglichst viele Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, fremde Sprachen zu lernen, deren Kenntnis zur Erschließung des kulturellen Lebens Europas eine zentrale Bedeutung hat. Zur Entwicklung der Dialog- und Kommunikationsfähigkeit sollten besondere Bildungsmaßnahmen durchgeführt werden, wie beispielsweise bilinguale Klassen an Sekundarschulen (Ziff 16 der Resolution).

Die Kultusministerkonferenz versteht die bilingualen Züge gemäß Beschluss vom 11. Oktober 1991 als einen wichtigen Beitrag zur Begabtenförderung im Fremdsprachenbereich. Im Mai 1990 führten die EG-Kommission und der Rat für die kulturelle Zusammenarbeit des Europarats erstmals gemeinsam eine Konferenz über bilinguale und internationale Bildungswege unter dem Aspekt der europäischen und internationalen Erziehung durch. Auf dieser Konferenz wurde das *German Model/Modèle allemand* (das in Abschnitt 4.3 beschrieben wird) als "*exemplary for Europe*" deklariert (Mäsch, 1993, 156).

⁴⁷ Französisches Gymnasium in Berlin, John F. Kennedy Schule in Berlin, Staatliche Europa-Schule Berlin, Deutsch-Französisches Gymnasium in Freiburg, Deutsch-Französisches Gymnasium in Saarbrücken und die Deutsch-Italienische Schule in Wolfsburg.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister in Deutschland verabschiedete 1994 "Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht", die Hilfen zur Überbrückung der Kluft zwischen dem Ideal und der Realität beinhalten. Der Beschluss hatte als Ziel, anhand von Prüfaufträgen an die Länder eine Meinungsbildung u. a. zur Ausweitung des BU insgesamt und zu einer Erweiterung der Sprachen und Sachfächer für diesen Unterricht herzustellen (Christ, 1997, 154). Da es sich hierbei nur um einen Auftrag zur Prüfung und nicht zur Verwirklichung handelt, ist von einer großflächigen Umsetzung bis heute nicht die Rede.

Zeitgleich erschien das KMK "Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik", das strukturelle Grundüberlegungen und Ansätze zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts enthält (Bludau, 1996, 208). Beide zeigen, dass sich sowohl im Bereich des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe als auch im Bereich des bilingualen Sachfachunterrichts eine analoge Entwicklung zu der Situation in den Niederlanden vollzieht.

4.3 Organisationsformen und curriculare Vorgaben in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz

Seit dem Schuljahr 1969/70⁴⁸ - also 20 Jahre vor dem ersten bilingualen Zweig in den Niederlanden - gibt es im Kontext des 1963 geschlossenen deutsch-französischen Freundschaftsvertrags Schulen mit bilingualen deutsch-französischen Zweigen. Diese Schulen unterrichten das Französische als erste Fremdsprache ab der 5. Klasse (10. Lebensjahr). Englisch ist für diese Schüler - dem Hamburger Abkommen gemäß - ab der 7. Klasse die vorgeschriebene zweite Fremdsprache.

Bei den deutschen bilingualen Bildungsgängen kann man zwei Typen unterscheiden: den additiven und den integrativen Typ. In bilingualen Bildungsgängen des integrativen Typs unterrichtet eine Lehrkraft inhaltlich und sprachlich integrativ. Im additiven Typ arbeiten ein Muttersprachler in der Partnersprache und eine deutsche Lehrkraft parallel und teilen sich die inhaltliche und sprachliche Arbeit auf, damit auch die deutschsprachige Fachterminologie gesichert ist (Mäsch, 1994, 29). In der Regel wird eine Unterrichtsstunde des Sachfaches auf Deutsch und eine bzw. zwei Stunden in der Fremdsprache erteilt. Die Schwierigkeit liegt bei diesem Typ darin, den Unterrichtsstoff nicht bloß muttersprachlich zu wiederholen, sondern den deutsch- und den fremdsprachlichen Anteil so aufeinander abzustimmen, dass sich beide Teile unabhängig voneinander im thematischen Umfeld des Sachfach-Lehrplans bewegen und ergänzen (Schmid-Schönbein & Siegismund, 1998, 205). Der additive Typ wird ausschließlich in

⁴⁸ Einrichtung des ersten bilingualen Zweigs an einem Gymnasium in Singen, Baden-Württemberg

Rheinland-Pfalz praktiziert und wird im weiteren außer Acht gelassen, da diese Variante - meines Erachtens - die in Kapitel 1 beschriebene, für den BU so charakteristische kommunikative Qualität durch den Einsatz zweier Dozenten in den Sachfächern gefährdet (Trennung von sprachlichem und fachlichem Lernen).

Die bilingualen Zweige unterliegen generell den deutschen Bildungsrichtlinien. Die Organisation des BU fällt in den Aufgabenbereich der Länder. Dazu hat das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen zwei Rechtsverordnungen zum BU in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums bzw. für die gymnasiale Oberstufe erlassen. In allen Bundesländern, in denen es bilinguale Zweige gibt, liegen Erlasse und Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne, Handreichungen sowie Unterrichtsempfehlungen vor, an die sich die Schulen halten müssen bzw. können (Sekretariat KMK, 1999, 16-20). Außerdem wird der BU zum Teil mittels schulinterner Curricula geregelt. Die Schulen haben einen Ermessensspielraum bezüglich des bilingualen Sachfachangebots, des Zeitpunkts für die Einführung des bilingualen Sachfachs und der Stundenanzahl im Fremdsprachenunterricht und im Sachfach.

In den ersten beiden Jahren (5. und 6. Klasse), in der sog. Orientierungsstufe, bereitet der Fremdsprachenunterricht den Sachfachunterricht vor, danach begleitet er ihn. In der Einleitung zum Heft "Bilingualer Unterricht, Orientierungsstufe Zusatzunterricht Englisch/Französisch" vom Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (1991, 3) werden die Ziele des Zusatzunterrichts in den Klassenstufen 5 und 6 folgendermaßen umschrieben:

- Aufbau und Erhaltung einer hohen Motivation für das Lernen und den Gebrauch der Fremdsprache als Vehikularsprache⁴⁹,
- verstärkte Entwicklung einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, damit die Schüler dem Sachfachunterricht in der Fremdsprache ab der 7. Klasse folgen können,
- Schulung von Fertigkeiten und dem Erwerb sprachlicher Kenntnisse, die für den späteren bilingualen Sachfachunterricht notwendig sind,
- Aufbau eines erweiterten Verständnisses der Zielkultur durch Verwendung weitgehend authentischer Materialien.

Der Zusatzunterricht darf sich seine Sachinhalte selber wählen, kein Lehrplan schreibt die Themen dieser Förderstunden vor. Zu Beginn des Lehrgangs werden im allgemeinen die Themenvorgaben des jeweiligen Lehrwerkskapitels im Basisunterricht als Ausgangspunkt

⁴⁹ Dazu werden beispielsweise Spiele, Lieder und *cartoons* eingesetzt. Zur Semantisierung wird anfangs häufig auf Bilder zurückgegriffen. Außerdem steht die Einführung der *classroom phrases* zentral, so dass die Schüler so bald wie möglich ihre Fragen, Bitten, Antworten und Aufforderungen in der Fremdsprache vorbringen können.

genommen, da der Sprachschatz noch nicht ausreicht. Später entfällt die Notwendigkeit zu dieser Anlehnung.

Whittaker (1994) hat den Jahreszyklus als Rahmen für seinen Unterricht gewählt. Anhand der Jahreszeiten, der Feste, die über das Jahr verteilt liegen, können typisch angelsächsische Sitten und Gebräuche wie Halloween, Thanksgiving, Valentinstag erläutert werden. Dabei kommen sowohl die interkulturellen als auch die historischen Aspekte zum Tragen.

Die Vorbereitung auf das Sachfach - hinsichtlich des Wortschatzes, der Arbeitstechniken und der Redemittel - spielt in der 6. Klasse eine zunehmende Rolle, ohne dass der Ergänzungsunterricht sich als vorweggenommener Erdkunde- oder Geschichtsunterricht verstehen darf. Außerdem ist der Bereich des extensiven Leseverstehens ein wichtiger Bestandteil des bilingualen Vorbereitungsunterrichts, damit bereits in der ersten Geschichtsstunde Texte gelesen werden können. Da der Erdkunde- und der Geschichtsunterricht stark von Sachtexten wie Beschreibungen, Berichten und von Karten, Photos, Diagrammen und Tabellen geprägt wird, werden die Schüler im Zusatzunterricht schrittweise mit diesen Textsorten vertraut gemacht. Die Sozialformen (vor allem Gruppen- und Partnerarbeit sowie offenere Unterrichtsformen, die darauf abzielen, die Schüler zunehmend zur Arbeits- und Lernautonomie zu führen), derer sich der bilinguale Sachfachunterricht ab der siebten Klasse bedient, sollten eingeübt werden (Whittaker, 1994).

Mit der Erweiterung der allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz bietet der FU für den Sachfachunterricht immer bessere Ausdrucksmöglichkeiten. Umgekehrt wirkt der Sachfachunterricht auch auf den Fremdsprachenunterricht ein, indem er ein erweitertes Anwendungsfeld für die Fremdsprache darstellt und neue Sprachbedürfnisse weckt.

In der Regel sind die an Gymnasien in einer Fremdsprache vermittelten Sachfächer Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte, Politik), manchmal auch Biologie, die zum Teil in der 7. (entweder Erdkunde, Geschichte oder Biologie), zum Teil in der 8. Klasse (Politik und Erdkunde bzw. Geschichte) einsetzen. In dem jeweils neu einsetzenden Sachfach wird im ersten Jahr eine Unterrichtsstunde zusätzlich angeboten. In den Klassen 9 und 10 werden die bilingualen Fächer gemäß Studententafel unterrichtet. Es werden jedoch in der Regel nicht mehr als zwei bilinguale Sachfächer gleichzeitig unterrichtet. Die Fächer Kunst und Sport können von Beginn der Klasse 6 an in den BU einbezogen werden⁵⁰. Ein Schüleraustausch - als

⁵⁰ Falls man den BU in Deutschland zwecks Leistungsvergleich mit einem kanadischen Typ vergleichen möchte, müsste man sich aufgrund des geringen Unterrichtsanteils in der Fremdsprache an den *extended programs* orientieren. Bei partieller Immersion (*partial immersion*) wird bereits etwa 50 % des Unterrichts in der Fremdsprache geführt. Eine Ausnahme in Deutschland bildet das Bundesland Bremen, das neuerdings einen Anteil von 50 % des Unterrichts in der Fremdsprache anstrebt.

eine Art Vorbereitung auf den Sachfachunterricht - ist für alle Schüler der 6. Klasse obligatorisch und wird danach jährlich wiederholt.

In der Jahrgangsstufe 11/I belegen die Schüler in der Partnersprache neben dem dreistündigen Grundkurs im Pflichtbereich einen dreistündigen Grundkurs in der Partnersprache im Wahlbereich. Darüber hinaus ist ein in der Partnersprache unterrichtetes Sachfach zu wählen. In der Jahrgangsstufe 11/II wählen die Schüler die Partnersprache als erstes Leistungsfach (6 Stunden/Woche). Das in der Partnersprache unterrichtete Fach wird bis zum Ende der Jahrgangsstufe 13/II als Grundkursfach fortgesetzt (3 Stunden/Woche) und kann drittes oder viertes Fach der Abiturprüfung sein, wobei dann die Abiturprüfung in der Partnersprache stattfindet.

In der unten stehenden Tabelle, die analog zu Christ (1992a, 54) erstellt wurde, sind Aufbau und Stundenumfang⁵¹ von zwei bilingualen Modellen an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen schematisch dargestellt:

Klasse	Orientierungsstufe		Sekundarstufe I				Sekundarstufe II				
	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Wochenstunden in der Fremdsprache	7 (5)	7 (5)	4	4	3	3	6 (3)	6	6		
Variante A:											
Wochenstunden im bilingualen Sachfach	--	--	Erdkunde	3 (2)	2	2	--	Erdkunde	3	3	3
	--	--	Politik	--	--	--	2	oder			
	--	--	Geschichte	--	--	2	2	Geschichte			
Variante B:											
Wochenstunden im bilingualen Sachfach	--	--	Biologie	3 (2)	2	2	2	Biologie	3	3	3
	--	--	Erdkunde	--	3 (2)	2	2	oder			
	--	--	Politik	--	--	2	2	Erdkunde			

(Die Zahlen in Klammern geben den Stundenumfang im regulären Stundenplan an.)

Wie man der Tabelle entnehmen kann, wird die Stundenzahl in der betreffenden Fremdsprache in den Klassen 5 und 6 sowie im neu einsetzenden bilingualen Sachfach in den Klassen 7 und 8 - im Vergleich zu regulären Klassen - erhöht. Diese Erhöhung des Stundenbedarfs hat zusätzliche organisatorische und finanzielle Konsequenzen. Entweder wird die Wochenstundenzahl für die Schüler und somit auch für die Schulen aufgestockt oder die benötigten Stunden müssen an einer anderen Stelle der Stundentafeln abgezweigt werden. Bremen löst dieses Problem, indem es die zusätzlichen Unterrichtsstunden im englischsprachigen Unterricht durch die Reduktion

⁵¹ Ursprünglich war der Anteil der Fremdsprache mit neun Wochenstunden und drei in der betreffenden Fremdsprache unterrichteten Sachfächern höher angesetzt als die heutigen bilingualen Programme zeigen (Christ, 1996b, 216).

der anderen drei- und mehrstündigen Fächer um eine Stunde (jeweils einmal in einer der vier Jahrgangsstufen) ausgleicht. In Rheinland-Pfalz haben die Schulen die Möglichkeit, bis zu drei Wochenstunden pro Klasse in eigener Verantwortung zuzuteilen. Nordrhein-Westfalen hat festgelegt, dass in den Klassen 5 und 6 der Unterricht in der Partnersprache um je zwei Wochenstunden und in den Klassen 7 und 8 im bilingualen Sachfach um je eine Stunde erhöht wird. In Niedersachsen wird den Schulen die Möglichkeit eingeräumt, auf Antrag die Stundenzahl für den BU zu erhöhen. Bludau (1996, 211-212) schließt, dass eine großzügigere Ausstattung der bilingualen Züge mit zusätzlichen Wochenstunden und vor allem eine bundeseinheitliche großzügige Regelung für die Einrichtung von bilingualen Zweigen wünschenswert wäre.

Seit 1990 wird BU in Nordrhein-Westfalen auch an Gesamtschulen erprobt. Die Fremdsprache ist primär Englisch.

Es werden keine gesonderten bilingualen Klassen eingerichtet, sondern es nehmen Schüler und Schülerinnen verschiedener leistungsheterogen gebildeter Klassen teil. Sie werden im Rahmen der Fachleistungsdifferenzierung ab der 7. Jahrgangsstufe in der Regel einem Erweiterungskurs im Fach Englisch zugewiesen.

Die Schulen entscheiden selbst, welche der aus den Bereichen Gesellschaftslehre oder Arbeitslehre in Frage kommenden Fächer sie als bilinguale Sachfächer aufnehmen möchten, z. B. Erdkunde, Geschichte, Politik, Wirtschaftslehre. Die Wochenstundenzahl des bilingualen Sachfaches wird in den Jahrgangsstufen 7 und 8 jeweils um eine Stunde erhöht. Der BU an Gesamtschulen schließt mit dem Ende der Sekundarstufe I ab.

Die ersten bildungspolitischen Überlegungen zur Entwicklung und Erprobung eines bilingualen Unterrichts an Haupt- und Realschulen reichen zurück in das Jahr 1988 und kamen vom Land Rheinland-Pfalz. Damals war eine solche Absicht bundesweit eine Novität. Rasch folgten auch andere Bundesländer und mit dem Schuljahr 1991/92 begann ein von der Bund-Länder-Kommission geförderter Modellversuch (Modellversuch 206 A) für die oben genannten Schulformen, der Ende 1997 abgeschlossen wurde. Die beteiligten Hauptschulen erprobten deutsch-englischen BU im Fach Arbeitslehre. Drei der beteiligten Realschulen unterrichteten deutsch-englisch bilingual, die übrigen zwei Realschulen unterrichteten deutsch-französisch bilingual in den Fächern Erdkunde und in einem Fall zusätzlich noch in Sozialkunde (Stenner, 1995, 13-17).

Die Wahl der Sachfächer wird nur zum Teil begründet. Arbeitslehre ist neben Englisch seit 1968 ein konstitutives Fach, das problem- und handlungsorientiert ist und über eine Vielzahl von Möglichkeiten der Verknüpfung mit der Fremdsprache verfügt. Es gliedert sich in die Teilbereiche Technik, Haushalt, Wirtschaft, Beruf sowie in informationstechnische Grundbildung. Viele Aktivitäten der Schüler sind gekennzeichnet durch den praktischen Umgang an und mit konkreten Gegenständen und Sachverhalten, wobei das Fach insbesondere durch seine Methodenvariation motiviere. Außerdem wurde das Fach Arbeitslehre gewählt, da der bilinguale Unterricht in diesem Fach einen besonders wichtigen Beitrag zur Verbesserung der berufsbezogenen Mobilität innerhalb Europas darstellt (Helfrich, 1994, 24-25; Helfrich, 1995, 60). Problematisch ist jedoch die Tatsache, dass die Fächerkombination Englisch-Arbeitslehre laut Prüfungsordnung nicht studiert werden kann. Dies führt zwangsläufig dazu, dass Englischlehrer den Unterricht in Arbeitslehre - ohne formale Qualifikation - übernehmen (Helfrich, 1998, 150).

Die Wahl des Sachfaches Erdkunde für den BU in deutsch-französischen Zügen in Nordrhein-Westfalen begründet Kronenberg (1993, 122) damit, dass ein Einstieg über das Fach Geschichte curricular denkbar ungünstig wäre. Die Unterrichtsgegenstände (hohes und spätes Mittelalter) setzen ein erheblich besser ausgebildetes Tempussystem voraus als in der 7. Klasse - nach zwei Jahren Französisch-Unterricht - erwartet werden könne. Eine ernsthafte Quellenarbeit sei aus diesen Gründen noch kaum möglich.

Hewer und Wedekind (1998, 33) halten Erdkunde durch die konkreten und anschaulichen Inhalte und die damit verbundenen Grundbegriffe für sehr geeignet für den BU an Realschulen, da dies den Schüler den Einstieg in den fremdsprachigen Sachfachunterricht erleichtert.

Das Fach Sozialkunde für die Realschulen sei aufgrund seines großen fachspezifisch allgemeinen und allgemeinsprachlichen Wortschatzes sehr gut für den BU geeignet, da er durch seinen hohen Gebrauchswert für die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler von großer Bedeutung sei (Wedekind, 1995, 44).

Bemerkenswert im Vergleich zum BU an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen ist die Tatsache, dass die Sachfächer an den Realschulen im Schulversuch parallel sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch (jeweils mit einer Wochenstunde) - also additiv - unterrichtet werden. Verzahnung spielt dabei verständlicherweise eine zentrale Rolle, damit die Schüler nicht die gleichen Unterrichtsinhalte in beiden Sprachen vermittelt bekommen (Hewer, 1995, 38).

Als oberstes Prinzip des bilingualen Unterrichts an Haupt- und Realschulen gilt, dass Verständlichkeit und Bereitschaft zur Kommunikation in der Fremdsprache wichtiger als

sprachliche Korrektheit sind. Sachliche Richtigkeit geht vor sprachlicher Richtigkeit (Micheel-Behrens, 1995, 25; Wedekind, 1995, 43).

Ähnlich wie bei den Programmen an Gymnasien werden die Schüler an Haupt- und Realschulen in den ersten beiden Jahren (Klassen 5 und 6) mit zwei zusätzlichen Unterrichtsstunden sprachlich auf den BU im Sachfach vorbereitet, der in Klasse 7 einsetzt. Erst zum Beginn des 7. Schuljahres entscheiden sich Eltern und Schüler für die Teilnahme am BU.

Wie es Helfrich (1995, 58) - wissenschaftlicher Begleiter für Englisch - ausdrückt, reicht die Schülerpopulation von drei Realschulen mit Englisch, von zwei Realschulen mit Französisch und drei Hauptschulen nicht aus, um zu verbindlichen Aussagen zu gelangen, die allgemeinen Charakter haben, da alle Schulen ihre Besonderheiten hatten. Es gab z. B. nur an einer Schule einen *native speaker*, an einer Realschule wurde *team teaching* praktiziert, eine Schule machte ganze Klassen zu bilingualen Klassen während nur an einer Realschule neben Erdkunde noch Sozialkunde bilingual unterrichtet wurde. Entsprechend reicht eine solch angelegte Forschung tatsächlich nur aus, um über die Erfolge und Misserfolge des BU unter den hier gegebenen Bedingungen zu berichten und lässt nur sehr vorsichtige Schlüsse für ähnlich konzipierte Versuche zu.

Mehrere der am Modellversuch 206 A beteiligten Lehrer stellen im Abschlussbericht fest, dass die intendierten Ziele des BU, wie die Erhöhung der Kommunikationsbereitschaft und der Kommunikationsfähigkeit, die Kompetenz im Sachfach sowie die hohe Leistungsbereitschaft bis in die Abschlussklasse, erreicht wurden (Bach, 1998, 21; Hewer & Wedekind, 1998, 37). Es handelt sich dabei jedoch um subjektive Einschätzungen, da Leistungsfeststellungen und -beurteilungen ebensowenig vorgesehen waren wie ein abschließender Leistungstest (Helfrich, 1998, 147).

Helfrich (1995, 66-68; 1998, 171-172) berichtet, dass nach den bisherigen Erfahrungen bilingualer Unterricht an Realschulen aufgrund besserer Rahmenbedingungen eher zu realisieren scheint als an Hauptschulen, obwohl kein Nachweis besteht, dass diese Unterrichtsform generell für Hauptschulen nicht geeignet wäre. Auch für diese Schulformen gilt, dass insbesondere die Lehrerausbildung und die Unterrichtsmaterialien Bereiche sind, die noch auf den BU abgestimmt werden müssten. Bei der Erprobung des BU an Realschulen ginge es in der Hauptsache, um die Übertragung eines an Gymnasien erprobten Prinzips auf eine neue Schulform, eine neue Lehrer- und Schülerschaft. Bei den Hauptschulen hingegen müsse ein speziell auf diese Schulform abgestimmtes Curriculum konzipiert werden.

Als eine direkte Folge des o. g. Modellversuchs trat am 1. August 1998 die Verwaltungsvorschrift des Landes Rheinland-Pfalz zum BU in Realschulen in Kraft und etablierte damit den BU auch in dieser Schulform.

4.4 Unterrichtsziele

Das ursprüngliche Ziel der deutsch-französischen bilingualen Zweige war die Heranbildung zukünftiger Mittler in der Partnersprache und -kultur. Kronenberg (1993, 122-123) definiert die Lernziele für den bilingualen Geschichtsunterricht mit Hilfe der vom Kultusministerium NRW formulierten Empfehlungen folgendermaßen:

Es sollen nicht nur Schüler erzogen werden, die historisch informiert, bewußt und in der Lage sind, in realen Auseinandersetzungen der Geschichte und Politik Stellung zu beziehen, sondern sie sollen zusätzlich in der Lage sein, dies in beiden Verkehrssprachen (Deutsch und Französisch) zu tun, über eine terminologische Zweisprachigkeit zu verfügen und eine zweisprachige historische Grundbildung zu erwerben, die sie befähigt, sowohl am bilingualen, wie auch am deutschsprachigen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II teilzunehmen.

Mäsch (1994, 28) legt die Latte für die zu erreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen noch etwas höher, indem er schreibt:

Die Schüler sollen am Ende des bilingualen Bildungsganges annähernd zweisprachig sein und über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur mündlich und schriftlich kommunizieren und ihre eigenen Positionen angemessen ausdrücken können.

In der Formulierung dieses Lernziels kommt der spezifische Charakter des im Rahmen des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags entstandenen BU deutlich zum Ausdruck⁵².

Das Französische hatte eindeutig eine Vorreiterrolle inne, denn unter den ersten bilingualen Zügen, die von 1969 bis 1973 an deutschen Gymnasien eingerichtet wurden, waren 17 deutsch-französische und nur sieben deutsch-englische Zweige. Andere Fremdsprachen waren noch überhaupt nicht vertreten. Bis 1986 waren die meisten bilingualen Zweige - gemäß ihrer Entstehungsgeschichte - deutsch-französische Zweige. In letzter Zeit haben jedoch die deutsch-englischen Zweige kräftig aufgeholt (Verhältnis: ein deutsch-französischer zu zwei deutsch-englischen bilingualen Zweigen) (Christ, 1996a, 83). Auch in Deutschland ist die in ganz Europa sich entwickelnde Tendenz der Anglisierung zu verzeichnen. Infolgedessen wurde die Frage der Zielrichtung der bilingualen Züge erneut gestellt. Sollte das Prinzip der interkulturellen Kompetenz beibehalten werden oder sollte das Englische als *lingua franca* ohne konkreten Partnerbezug und ohne Präzisierung der Zielkultur künftig in den Vordergrund gestellt werden? Inzwischen hat sich die Realität tatsächlich dahingehend entwickelt, dass die Schüler nicht mehr

⁵² Für den bilingualen Unterricht in den Niederlanden wurden bislang keine Lernziele definiert.

als Mittler in der Partnersprache und -kultur betrachtet werden, da das Englische nicht einem einheitlichen Kulturkreis klar zuzuordnen ist.

Seit Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts existieren auch einige wenige deutsch-dänische, deutsch-griechische, deutsch-italienische, deutsch-niederländische, deutsch-polnische, deutsch-russische, deutsch-spanische und in Sachsen deutsch-tschechische Bildungsgänge. Das Problem bei diesen Sprachen, die im BU plötzlich erste Fremdsprachen sind, liegt vor allem in der Schaffung bzw. Umgestaltung der Unterrichtsmaterialien für den Anfangsunterricht und in der Entwicklung einer Didaktik und Methodik für diese Sprachen als erste Fremdsprache unter Berücksichtigung der vermehrten Unterrichtsstunden (Christ, 1992a, 56; Christ, 1996a, 83-84). Bei der Formulierung der Lernziele für den BU in der niederländischen und dänischen Sprache darf die besondere Rolle, die diese Nachbarsprachen spielen, nicht aus dem Blickfeld geraten. Auf das Niederländische wurde in Abschnitt 3.3.1 bereits eingegangen. Abschnitt 5.2.2 beschreibt die besondere Rolle einer Nachbarsprache bei der Wahl einer Fremdsprache für die Einrichtung eines bilingualen Zweigs.

Bislang ist noch weitestgehend unklar, ob der BU seine Lernziele hinsichtlich des Sachfaches sowie im Hinblick auf die Fremdsprache erreicht. In der Literatur gibt es zwar eine Reihe von Erfahrungsberichten von Praktikern, die die Modelle an den Schulen entwickelt haben, aber bilinguale Zweige waren bezüglich dieser Thematik bislang kaum Gegenstand der Forschung. Die wenigen Studien konzentrierten sich auf die organisatorischen Aspekte, die Auswirkung des bilingualen Unterrichts auf die Haltung dem Partnerland gegenüber und auf die Methodik.

Kelmes (1993, 62-63) beispielsweise berichtet von seinen Erfahrungen am Kölner Gymnasium Kreuzgasse und behauptet, dass die Abiturienten das angestrebte Ziel "annähernde Zweisprachigkeit" erreichen. Sie verfügen über eine hohe mündliche sowie schriftliche Kompetenz in der Fremdsprache, die sie u. a. befähigt, ein Studium in Frankreich aufzunehmen. Mehrere Abiturienten studierten oder studieren an französischen Universitäten.

Auch laut Ingeborg Christ (1992a, 51-52) erreichen die Schüler am Ende des Bildungsganges die von Mäsch als Ziel formulierte tendenzielle Zweisprachigkeit: die fremdsprachliche Kompetenz sei nicht ganz so weit ausgebildet wie die muttersprachliche, aber die sprachliche Kompetenz - sowie die Kenntnisse im Bereich Landeskunde und der Kultur des Partnerlandes - dieser Schüler sei doch derjenigen, die im normalen Fremdsprachenunterricht erworben wird, durch die vermehrte Anwendungsmöglichkeit der Fremdsprache weit überlegen (Jaegers, 1992, 96). Ob Christ hierbei auch die vermehrte Kontaktzeit berücksichtigt, die - analog zu Erfahrungen im natürlichen Spracherwerb - ungemein wichtig ist, bleibt unklar.

Einige Wissenschaftler äußern sich zwar etwas kritischer, belegen ihre Meinungen jedoch ebensowenig mit konkreten Daten. Bufe (1996) ist einer der Wissenschaftler, der die Position von Mäsch für allzu optimistisch hält. Er sieht eine der Hauptschwierigkeiten im bilingualen Bildungsgang im Zielkonflikt zwischen fachlicher und sprachlicher Kompetenz.

Da der fachliche Bereich (...) nur immer einen Teil des wesentlich umfangreicheren gesamtgesellschaftlichen Wirklichkeitsbereichs abbilden kann, möchten wir vor einer unzulässigen Generalisierung der Fachsprachenkompetenz in Richtung bilingualer Gesamtkompetenz ausdrücklich warnen. Eine solche wird in der Regel, wenn überhaupt erreichbar, eher den Vertretern der natürlichen Zweisprachigkeit vorbehalten bleiben. In einer anderen Hinsicht sind wir allerdings optimistischer, nämlich, was das Verhältnis von Vehikularsprache und Fremdsprache angeht. Sicherlich wird man sagen können, daß der BLU im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht die Sprachkompetenz wesentlich verstärken kann. (Bufe, 1996, 240)

Bufe stellt also die Machbarkeit des BU nicht grundsätzlich in Frage, steht jedoch der Erreichbarkeit einer bilingualen Kompetenz kritisch gegenüber. Bilingual soll nicht lediglich als methodisches Vorgehen verstanden werden, sondern impliziere auch eine bestimmte Qualität. Jedoch fehlt zur Zeit immer noch eine Richtgröße für die bilinguale Kompetenz im schulischen Bereich. Zondag (1989, 14) macht den in meinen Augen vernünftigen Vorschlag - nachdem er bei seiner Forschung in niederländisch-friesischen Schulen auf sehr abstrakt formulierte Zielsetzungen gestoßen war -, die Ziele mit konkreten Texten zu belegen, die die Schüler am Ende eines bestimmten Schuljahres oder am Ende der Schullaufbahn zu bewältigen in der Lage sein sollen. Bilinguale Kompetenz darf jedoch nicht nur vom Endstadium her gesehen werden, sondern muss auch im Lichte seiner sukzessiven Entwicklungsstadien betrachtet werden (Bufe, 1996, 239).

Weller (1993, 19) ist ebenfalls der Meinung, dass natürliche Bilingualität, wie sie in individuellen, gesellschaftlichen, regionalen und nationalen Sprachkontaktsituationen die Regel ist, im Sinne der linguistisch üblichen Definition kein Abschlussziel des Unterrichts in sogenannten bilingualen Zügen sein kann. Es besteht ein grundlegender Unterschied zwischen dem schulischen Fremdsprachenunterricht und dem frühkindlichen Bilingualismus. Im frühkindlichen Bilingualismus erleben die Kinder ihre primäre Sozialisation in zwei Sprachen, diese Funktion kann die Schule keiner Fremdsprache geben (Kielhöfer, 1989, 363).

Wode war 1993 einer der ersten, der sich auf konkrete Daten bezog, als er auf einem Kongress in Finnland die ersten Ergebnisse einer Evaluation eines Projekts in Schleswig-Holstein vorstellte. In diesem Projekt wurden die Leistungen in der Fremdsprache in einem bilingualen deutsch-englischen Bildungsgang wissenschaftlich evaluiert. 1994 veröffentlichte Wode zwei Bände zu dieser Evaluation, für die er einen speziellen Test entwickeln musste. Der Test stellt

eine Konfliktsituation dar, zu der die Schüler (manche mündlich, manche schriftlich) Lösungsmöglichkeiten entwickeln sollen. Untersucht wurde eine bilinguale siebte Klasse eines Kieler Gymnasiums und als Kontrollgruppen dienten eine Parallelklasse derselben Schule ohne BU und eine siebte Klasse eines anderen Kieler Gymnasiums, ebenfalls ohne BU. Kernfragen der Untersuchung waren :

- Wie gut ist die freie Kommunikationsfähigkeit von bilingual unterrichteten Schülern im Vergleich zu Schülern aus konventionellem Unterricht?
- Welche sprachliche Ausdrucksmittel werden im BU besonders gefördert?
- Wie schätzen Lehrer, Eltern und Schüler den BU ein? (Wode, 1994a, 17-18).

Alle drei Klassen hatten zum Zeitpunkt des Tests zwei Jahre und sieben Monate konventionellen Englischunterricht mit fünf Stunden pro Woche in der fünften und sechsten Klasse und vier Wochenstunden in der siebten Klasse erhalten. Die bilinguale Klasse erhielt zusätzlich seit sieben Monaten drei Wochenstunden Geschichtsunterricht auf Englisch. Im Mittelpunkt des Tests standen die kommunikativen Fähigkeiten, da kaum zu erwarten war, dass die Schüler bereits nach sieben Monaten von bilingualem Geschichtsunterricht im Vergleich zu ihren Mitschülern in den Kontrollgruppen eine drastisch gesteigerte grammatikalische Korrektheit aufweisen würden (Wode, 1994a, 41-44).

In einer holistischen Bewertung sowie in lexikalischen, syntaktischen, morphologischen und phonologischen Einzelanalysen stellte Wode fest, dass schon nach sieben Monaten⁵³ die allgemeine Kommunikationsfähigkeit der bilingualen Schüler erkennbar besser war als die der konventionell unterrichteten Schüler. Sie gingen freier, kreativer und ungehemmter mit dem Englischen um. Es fiel ihnen leichter, sich in Situationen hineinzusetzen, Lösungen zu finden und diese sprachlich auszudrücken. Sie waren außerdem wesentlich gesprächsbereiter, äußerten ihre persönliche Meinung und konnten argumentieren. Bilingual unterrichtete Schüler erwarben auch sprachliche Strukturen, die nicht explizit durch das Lehrbuch oder den Lehrer eingeführt wurden. Im phonologischen Bereich wurden keine Vorteile gegenüber den Kontrollgruppen gefunden: Es traten die gleichen Ausspracheschwierigkeiten und Fehlertypen auf wie sonst im FU. Der Sachfachunterricht profitierte inhaltlich und methodisch vom bilingualen Ansatz; Defizite wurden nicht bemerkt.

Lehrer, Eltern und Schüler wiesen mit überwiegender Mehrheit eine positive Einstellung zum BU und zu seinen Kultur- und Sprachgrenzen überbrückenden Zielen auf (Wode, 1994a, 18, 72,

⁵³ Nach detaillierter Beratung mit den Lehrern und Schulleitern wurde klar, dass eine Erhebung am Schuljahresende die dann übliche Unruhe nur vergrößern würde. Der gewählte Zeitpunkt um den 7. Monat hat sich bewährt und wird auch in der Folgeuntersuchung beibehalten (Wode, 1994a, 36).

76). Wode ist aufgrund der Ergebnisse seiner Studie und vor allem aufgrund der Tatsache, dass mit so wenig Mehraufwand bereits nach sieben Monaten erhebliche Vorteile für die Schüler im BU festgestellt werden konnten, der Meinung, dass die jetzige Konzeption der Unterrichtserprobung dahingehend erweitert werden müsste, dass weitere Alternativen mit möglichst geringem oder gänzlich ohne zusätzlichen Aufwand wissenschaftlich überprüft werden können (Wode, 1994b, 126). Insgesamt war die Erprobung nach Einschätzung aller Beteiligten so erfolgreich verlaufen, dass die Landesregierung im Frühjahr 1995 beschloss, den BU nach Ende der Erprobungsphase fortzuführen und behutsam auszuweiten (Wode et al., 1996, 18).

Die Zahl der einbezogenen Schüler ist noch gering und - obwohl laut Wode et al. (1996, 21) auch die Methoden noch nicht in einem allseits zufriedenstellenden Ausmaß ausgereift sind - scheinen diese Ergebnisse dennoch nicht zufallsbedingt zu sein. Denn die im nachfolgenden Jahrgang mit dem gleichen Instrumentarium und unter den gleichen Bedingungen getesteten Schüler wiesen vergleichbare Ergebnisse auf. Um jedoch zu fundierten Schlüssen über die Gesamtqualität des hier erforschten bilingualen Unterrichts zu gelangen, wird eine langfristige Evaluation der beteiligten Schüler künftig zeigen müssen, ob sich die festgestellte Tendenz fortsetzt. Langfristig angelegte kanadische Studien haben bereits gezeigt, dass - obwohl anfangs festgestellte Defizite im Vergleich zu Kontrollgruppen im regulären FU im späteren Verlauf ausgeglichen werden konnten - das Endergebnis des BU trotzdem nicht befriedigend sein muss (Hammerly, 1989, 9-20). Außerdem blieben die Leistungen im Sachfach bei Wode größtenteils außer Acht.

Bemerkenswert in Wodes Forschungsprojekt ist die Tatsache, dass die Schüler der Parallelklasse der gleichen Schule, in der auch die bilinguale Klasse unterrichtet wurde, schlechter abschnitten als die Kontrollgruppe des anderen Kieler Gymnasiums. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass es bei der Entscheidung der Eltern und Schüler für oder gegen den BU zu einer Selektion gekommen ist. Das würde bedeuten, dass die bilingual unterrichtete Klasse einen höheren Anteil an Schülern mit hoher Motivation enthält als im Regelfall (Wode, 1994b, 125-126).

Inzwischen liegen auch erste Ergebnisse einer Teilstudie zum verstärkten Englischunterricht in der Jahrgangsstufe 5 vor. Diese entstammen umfangreichen Evaluationsstudien des Landes Schleswig-Holstein zum BU an fünf Gymnasien. In den Zusatzstunden wurden verstärkt schülerzentrierte, interaktive und handlungsorientierte Unterrichtsformen eingesetzt mit dem Ziel, die allgemeine mündliche Ausdrucksfähigkeit und das Hörverstehen zu schulen. Die Englischkenntnisse der beiden Gruppen (die mit verstärktem Englischunterricht und die Kontrollgruppe) wurden anhand von Interviews zu Themen getestet, die beiden Gruppen aus dem Englischunterricht bekannt waren und die von einer englischen Muttersprachlerin

durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Erweiterung des Englischunterrichts um zwei Stunden am Ende der fünften Klasse - im Vergleich zu Kontrollgruppen von anderen Schulen ohne Zusatzstunden - zu einer signifikanten Steigerung der sprachlichen Fähigkeiten führt. Die Schüler im Vorlauf der bilingualen Phase konnten besser Englisch verstehen, flüssiger und spontaner antworten bzw. fragen, und sie verfügten über effektivere Kommunikationsstrategien (Burmeister, 1997, 248-256). Dabei bleibt die Frage ungeklärt, ob diese Ergebnisse der Quantität (wöchentlich zwei Stunden mehr Unterricht) oder der Qualität des zusätzlichen Englischunterrichts zuzuschreiben sind. Außerdem lässt sich nicht feststellen, ob die besseren Ergebnisse der bilingualen Gruppe nicht auf die erhöhte Motivation oder auf die Auswahl dieser Schüler zurückzuführen sind. Künftige Vergleiche zwischen Schülern in bilingualen Zweigen nach verstärktem und nichtverstärktem Englischunterricht werden zeigen können, inwiefern die bessere mündliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler aus dem verstärkten Vorlauf bereits als Indiz für eine erfolgreichere Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht gewertet werden kann.

Weber (1993, 76, 152-153) stellt in seiner empirischen Untersuchung aus der Perspektive der Geographiedidaktik fest, dass der bilingual erteilte Erdkundeunterricht - trotz der sprachlichen Mehrbelastung - zu keinem Zeitpunkt von den beteiligten Schülern als deutlich schwerer charakterisiert wird als der reguläre Erdkundeunterricht von den nicht-bilingualen Schülern. Wie die Evaluation der topographischen, landeskundlichen, allgemeingeographischen und methodischen Kenntnisse der Schüler zeigt, führt der bilinguale Erdkundeunterricht nicht zu wissensmäßigen Defiziten aus der Sicht des Sachfaches. Webers Befunde sprechen dafür, dass die curriculare Organisation des bilingualen Zweigs mit einer zusätzlichen Wochenstunde für das neu einsetzende bilinguale Sachfach erfolgreich ist.

4.5 Zur Rolle der Muttersprache

Zur Rolle der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht bestehen in Deutschland - im Gegensatz zu den Niederlanden, wo dieses Thema in einer von den Universitäten Nimwegen und Utrecht durchgeführten Langzeitstudie zum ersten Mal am Rande erwähnt wurde (Huibregtse et al., 2000, 10) - ministerielle Richtlinien. In den ministeriellen Empfehlungen zu den Sachfächern im BU äußert sich beispielsweise das Land Nordrhein-Westfalen folgendermaßen:

Eine Umsetzung der Ziele des bilingualen Unterrichtes bedingt in der Regel den konsequenten und durchgängigen Gebrauch des Englischen als Unterrichtssprache. (...) Ungeachtet dessen darf aber das Ziel der fachsprachlichen Kompetenz in der Muttersprache,

das bedeutet Verfügbarkeit der Fachbegriffe zur Erfassung der im Lehrplan für das Fach Erdkunde ausgeführten obligatorischen Themenfelder und Themen, nicht aus den Augen verloren werden, damit die Schülerinnen und Schüler auch in der Muttersprache sach- und fachgerecht kommunizieren können. Von daher ist der gelegentliche Einsatz der Muttersprache gerechtfertigt. (Kultusministerium, 1995, 30)

Die Aneignung der fachsprachlichen Terminologie in beiden Sprachen im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts ist also explizit als Zielsetzung in den ministeriellen Empfehlungen formuliert.

Das hessische Kultusministerium (1996, 1) formuliert die Rolle der Muttersprache im BU wie folgt:

Die Zielsetzung gemäß Lehrplänen ist es, die Fremdsprache zunehmend und zielgerichtet zur Unterrichtssprache im Sachfach zu machen, zunächst des Lehrers, dann der Schüler. Der Gebrauch der Muttersprache wird zunehmend verringert, so daß die Fremdsprache zunächst weitgehend, später überwiegend und ausschließlich als Unterrichtssprache fungiert.

"In der Sekundarstufe II sollte der Unterricht dann völlig einsprachig ablaufen können, bei zweisprachiger Fachterminologie" (Christ, 1992a, 61). Der immer geringer werdende Einsatz der Muttersprache wird empfohlen, nicht zwingend vorgeschrieben.

Als widerlegt gilt jedoch das traditionelle Prinzip der Einsprachigkeit: das auf bloße Vermeidung der Muttersprache hinauslief. Nach dieser Auffassung war sie nur Notbehelf und Lückenbüßer. Darüber hinaus hatte sie keine Aufgabe, konnte nur schaden. (Butzkamm, 2000, 97)

Die dogmatische Ausschaltung der Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht (...) beraubt uns (...) der Möglichkeit, das Lernen durch die bewußte, verstehende, erklärende Auseinandersetzung mit der Muttersprache doppelt zu verstärken und zu verankern, positiv und negativ, positiv als Wiedererkennen des aus der Muttersprache schon Bekannten (...), negativ als kritische Absicherung gegen die tausendfältigen Interferenzen der Muttersprache. (Wandruszka, 1981, 14)

Da der Fremdsprachenlerner sein Umfeld bereits mit Hilfe seiner Muttersprache kennengelernt hat, wird die Muttersprache immer ein fester Bestandteil der Person bleiben und die innere Übersetzungs- oder Kontrastierungsmethoden, die Fremdsprachenlerner für sich verwenden, können nicht vom Lehrer unterbunden werden. Daher kann man den Fremdsprachenlerner meiner Meinung nach nicht mit einem Kleinkind gleichsetzen, das noch keine Sprache beherrscht. Wenn man die Muttersprache nicht ausschließen kann, sollte man versuchen, ihre Anwendung zu steuern, wie z. B. Butzkamm propagiert mit dem Begriff der aufgeklärten Einsprachigkeit⁵⁴. Das heisst

die kontrollierte Verwendung der Muttersprache in aufbauenden Übungen, um den Lernweg zu verkürzen und mehr Zeit gerade für die einsprachige mitteilungsbezogene Kommunikation zu gewinnen. (Butzkamm, 1981, 164)

⁵⁴ Dieser Begriff wird sogar in den Unterrichtsrichtlinien für z. B. Niederländisch des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (1981, 35) verwendet.

Neben Butzkamm sind u. a. auch Christ (1992a, 1994), Mäsch (1994) und Vollmer (2000b) der Meinung, dass die Muttersprache systematisch und als Ergänzung zur Fremdsprache zu nutzen sei. Einsprachigkeit in der Fremdsprache dürfe nicht zu einem zu hohen Zeitaufwand, Präzisionsmängel oder inhaltlichen Simplifizierungen führen. Auch dürften die Schüler - vor allem bei erregenden und bewegenden Inhalten - nicht zur Unmündigkeit mangels Sprachfähigkeit in der Fremdsprache verdammt sein. Zur Sicherung der terminologischen Zweisprachigkeit und zu komparativen Zwecken sei die Einbeziehung der Muttersprache sogar unvermeidbar. Relativ isolierte "Inseln der funktionalen Spracharbeit" (Vollmer, 2000b, 154) seien im Ausnahmefall sogar explizit vorzusehen, ohne dabei jedoch den mitteilungsbezogenen Charakter des BU insgesamt zu durchlöchern oder zu unterlaufen.

Lübke (1979, 317-323) stellte beim Gebrauch einsprachiger Vokabelgleichungen fest, dass die Gefahr des Missverständnisses groß ist, da die Schüler sprachlich überfordert werden, sie passiv sind, über einen längeren Zeitraum zuhören müssen, d.h. es wird ein enorm hohes Maß an Konzentration und Aufmerksamkeit verlangt. Vermeer (1965, 181) gibt ein klares Beispiel eines solchen Missverständnisses, das entstand, als die Muttersprache in den Anfangsphasen des Fremdsprachenunterrichts ausgeschlossen wurde und die Bedeutung der Fremdwörter anhand von Gegenständen zu erklären versucht wurde. Deutsche Schüler hatten mit Hilfe eines Gegenstandes das englische Wort *pail* (Eimer) gelernt. Daraufhin benutzten sie dieses Wort auch für Mülleimer, das jedoch im Englischen mit *dust bin* oder *waste-bin* benannt wird. Eine solche Bedeutungsübertragung kann nur dadurch erklärt werden, dass die Schüler innerlich - bewusst oder unbewusst - den Begriff für sich ins Deutsche übersetzt hatten.

Auch der im Rahmen dieser Arbeit beobachtete Mathematik-Lehrer⁵⁵ hat die Gefahr der rigorosen Einsprachigkeit erkannt und greift ab und an auf die Muttersprache zurück:

- P: *What is a fraction?*
T: *Fraction is eh one divided by three, or one divided by four, seven divided by ten.*
How do we call it in Dutch?
P: *(looks puzzled)*
T: *How do we call it in Dutch? One divided by three? A fraction is that.*
P: *'Een breuk.'*
T: *How do we call it?*
P: *'Een breuk.'*
T: *'Een breuk.' A fraction is it. 'Breuk.'*

⁵⁵ Das Beispiel entstammt einer Mathematik-Stunde, die im Frühjahr 1997 in einer niederländisch-englisch bilingual unterrichteten Klasse (12-13-jährige Schüler) mit Hilfe eines Tonbandgeräts aufgenommen und anschließend transkribiert wurde.

Pfeil (1996, 242) weist in seinem Artikel zum "Deutsch-französischen Krieg 1870/71 im bilingualen Geschichtsunterricht" auf die Tatsache hin, dass zahlreiche Fachbegriffe auch in der Muttersprache erst erworben werden müssen.

Auch dies kann anhand der transkribierten Unterrichtsstunden in dieser Arbeit belegt werden. Der Mathematik-Lehrer nennt das niederländische Äquivalent bestimmter englischer Fachwörter⁵⁶:

T: Ehm, we can do some, some other things while looking at the pie charts. We can estimate the angles, 'schatten'. (Some pupils nod their agreement) Estimate the angles. We can measure the angles. We have a protractor 'gradenboog' and we can measure those angles.

Der Erwerb der Terminologie in beiden Sprachen soll jedoch über bloße Fachbegriffe hinausgehen und auch Kollokationen und Phrasen einschließen. Ingeborg Christ (1994, 114) verdeutlicht dies folgendermaßen: Die Fachsprache besteht zum einen aus der Fachterminologie und zum anderen aus dem Gespräch in der Fachsprache. Schüler lernen fachsprachliche Inhalte zusammen mit den betreffenden Fachbegriffen im Unterricht (z. B. Verdauung, Brachland). Obwohl ihnen das fachsprachliche Phänomen, der fachsprachliche Inhalt in dem Moment klar wird und dieser sprachübergreifend ist, muss man den Fachbegriff in beiden Sprachen vermitteln. Ansonsten wäre der Schüler nicht in der Lage, über bestimmte ihm bekannte fachliche Phänomene ein Gespräch in der Muttersprache zu führen. Die Vermittlung der spezifischen Formulierungen von in der Fachsprache geführten Gesprächen (z. B. zur Analyse, Diskussion, Argumentation) ist laut Christ nicht in beiden Sprachen erforderlich, da Schüler diese in anderen - in der Muttersprache vermittelten - Fächern ebenso (kennen)lernen werden.

Aus dem vorhergehenden geht deutlich hervor, dass es sehr zu empfehlen ist, gelegentlich die Muttersprache im BU einzusetzen. Der Lehrer muss jedoch aufpassen, dass aus dem Recht der Schüler, sich in der Muttersprache zu äußern, nicht eine die Fremdsprache betreffende Vermeidungsstrategie entsteht, sowie sie Lamsfuß-Schenk (2000, 76) in ihrem Unterricht beobachtet hat. Die Frage bleibt, wie und wann die Muttersprache bewusst und zielgerichtet im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann.

Butzkamm (1998a, 84-95) zeigt anhand mehrerer Beispiele, wie man mit einem kurzen Einsatz der Muttersprache die Effizienz und Effektivität des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts steigern kann, z. B. indem die Schüler ihnen unbekannte Vokabeln mit Hilfe der Muttersprache erfragen und mit dem vom Lehrer zur Verfügung gestellten fremdsprachlichen Äquivalent ihre Aussagen in der Fremdsprache weiterführen.

⁵⁶ Dieses Beispiel entstammt der gleichen Mathematik-Stunde wie das vorhergehende Beispiel.

Im nachfolgenden Beispiel fragt ein Schüler explizit nach dem englischen Wort:

A: *When Mohammed was born the Moslems started to count the years, like we the Christians, by saying eh from Christ's eh "Geburt" heisst?*

T: *birth*

A: *birth we are now a thousand nine hundred ninety-one after Christ and they are...the Moslems count around 490 or something.*

In diesem Beispiel baut ein Schüler einfach das deutsche Wort in einen englischen Satz ein:

Y: *I think one couldn't say like the like he, F., that that the Allies were really the ones who began and are the ... "Sündenböcke"?*

T: *are the scapegoat*

Später in der gleichen Stunde nennt ein Schüler das deutsche Äquivalent zu einem englischen Wort:

F: *I didn't mean that the Allies are a scapegoat or "Sündenböcke" because I mean they - they haven't tried it longer with embargo and*

Diese Techniken werden auch in den von mir beobachteten Unterrichtsstunden⁵⁷ angewandt:

T: *What did the builders copy from Greek temples? (P)?*

P (P): *Ehm, eh, eh ... The, the ... 'hoe heet het'?*

T: *Yeah?*

P (P): *The 'zuilen'.*

T: *Columns*

P (P): *Columns.*

T: *Yes, the columns and what else. (F).*

P (F): *Ehm, the triangle.*

T: *Okay, the triangular roof (drawing it on the blackboard). Triangular front of the roof, 'hè'. Yes, you're right.*

Auch Lübke (1979, 317-323) schlägt eine Methode vor, wie mit Hilfe der Muttersprache semantisiert werden kann. Er stellt ein in fünf Lernschritten durchzuführendes - von ihm und seinen Fachkollegen erprobtes und positiv bewertetes - Verfahren vor:

1. Die Schüler öffnen die Bücher, und der Lehrer liest den neuen Text möglichst sinnverdeutlich und wirkungsvoll vor.
2. Zeile für Zeile, Abschnitt für Abschnitt werden die unbekanntes Vokabeln gesammelt und an die Tafel geschrieben.

⁵⁷ Das Beispiel entstammt einer Geschichtsstunde, die im Frühjahr 1997 in einer niederländisch-englisch bilingual unterrichteten Klasse (12-13-jährige Schüler) mit Hilfe eines Tonbandgeräts aufgenommen und anschließend transkribiert wurde.

3. Die Schüler werden aufgefordert, das deutsche Äquivalent von den Vokabeln, deren Bedeutung einer von ihnen schon kennt oder erschlossen hat, zu geben. Die Muttersprache ist in diesem Falle nur Semantisierungshilfe, sie dient nicht als spätere Lerngrundlage.
4. Danach wird die Aussprache der neuen Vokabeln geübt: Vorsprechen, Nachsprechen, Chorsprechen.
5. Nachdem die deutschen Bedeutungswörter an der Tafel ausgewischt wurden, folgen einsprachige Wortschatzübungen.

Diese für den FU entwickelte Methode würde jedoch meines Erachtens den BU zu sehr zum Sprachunterricht machen.

Neben den oben beschriebenen Unterrichtsmethoden, die zur Vermittlung der fremd- und muttersprachlichen Terminologie herangezogen werden können, erhalten die Schüler im bilingualen Zweig in der Regel - neben einem entsprechenden Lehrbuch in der Fremdsprache - das in der betreffende Schule verwendete deutsche Lehrbuch. So werden sie die manchmal unterschiedliche Themenwahl, andere Beschreibungsweisen und die Betonung gewisser Gegenstände und Ereignisse aus zwei Perspektiven betrachten lernen. Laut Kelmes (1993, 57-58) ist das deutsche Buch vor allem in der Sekundarstufe I außerdem noch eine zusätzliche Hilfe, da in dieser Phase die Unterrichtssprache und die Unterrichtsmaterialien noch nicht durchgängig in der Fremdsprache sein können. In den Niederlanden dagegen erhalten die Schüler von Beginn des BU an keine niederländischen Schulbücher in den entsprechenden Sachfächern. Dies hat auf den ersten Blick den Nachteil, dass die Schüler die Fachterminologie nicht in der Muttersprache nachlesen können. Die Schulen in den Niederlanden haben sich jedoch zu diesem Verfahren entschieden, da sie vermeiden wollten, dass die Schüler die kompletten Themen in der Muttersprache bearbeiten, ohne sich die Mühe zu geben, diese in der Fremdsprache zu verstehen. Die Lehrer stellen aber den Erwerb der Fachterminologie in beiden Sprachen mittels der Erstellung von Vokabellisten sicher.

Tudor (1987, 272) stellte allerdings fest, dass sich seine Schüler - indem er sie neben einem fremdsprachlichen Text einen muttersprachlichen Text zum gleichen Thema zur Verfügung stellte - in der Fremdsprache erheblich präziser ausdrückten und ihre Diskussionen sowohl inhaltlich als auch syntaktisch komplexer wurden:

The L1 input thus served to stretch learners' L2 productive abilities in a tightly constrained manner, setting goals which, to be achieved, required the active expansion of L2 resources.

Dies würde bedeuten, dass der Einsatz von zwei Lehrbüchern (in der Mutter- sowie in der Fremdsprache) neben dem Erwerb der Terminologie in beiden Sprachen noch einen erheblichen Vorteil hätte, nämlich die gesteigerte Effizienz des Spracherwerbs.

5 Problembereiche des Bilingualen Unterrichts in den Niederlanden und in Deutschland

Bei der Beschreibung der Entstehungsgeschichte und des aktuellen Standes des BU in den Niederlanden und in Deutschland in den Kapiteln 3 und 4 kristallisierten sich bereits einige Problembereiche heraus. In den Gesprächen mit Schulleitern und Lehrern wurde Kästners Meinung (1993, 50), dass bilinguale Bildungsgänge an Schulen organisatorisch aufwendiger und curricular schwieriger sind, immer wieder bestätigt. Sie stellen die Schulverwaltung vor zusätzliche Probleme wie z. B. bei der Suche nach geeigneten Lehrern und bringen zusätzliche Kosten für die Anwerbung und Auswahl von Schülern, Unterrichtsmaterialien in zwei Sprachen, Lehrerfortbildung usw. mit sich. Andererseits vertiefen und erweitern sie das Bildungsprofil der Schüler und vermitteln eine Ausbildung mit europäischer Dimension. Und nicht zuletzt erhöhen sie die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der Schulen und ziehen die besseren Schüler an. Obwohl Deutschland eine über 30-jährige Erfahrung mit bilingualen Zweigen und damit im Vergleich zu den Niederlanden einen erheblichen Vorsprung hat, bleibt auch hier laut Christ (1992a, 56; 1994, 116) noch einiges zu verbessern:

- Unterstützung der Lehrerschaft in ihrer Arbeit in bilingualen Zügen durch Fortbildung;
- eine stärkere Ausrichtung der Lehrerausbildung auf den Unterricht in bilingualen Zügen;
- verstärkte Einbindung von *native speakers* in die Arbeit;
- Ausweitung des bilingualen Unterrichts auf seltener unterrichtete Fremdsprachen;
- eine größere Beteiligung der Schulbuchverlage zur Entlastung der Lehrer;
- Förderung des bilingualen Sachfachunterrichts in den Partnerstaaten und dadurch Kooperation und Austausch.

Als weitere Zielsetzung für die Zukunft sollte man meiner Meinung nach - aufgrund der guten Erfahrungen in Kanada mit bilingualem Unterricht für leistungsschwächere Schüler (Genesee, 1983, 25-29) und den ersten positiven Erfahrungen mit Haupt- und Realschülern - vermehrt die Ausweitung des bilingualen Unterrichts auf andere bisher unterrepräsentierte Schulformen anstreben.

In diesem Kapitel werden die nachfolgenden Problembereiche, für die Klärungsbedarf besteht, detailliert analysiert und es wird versucht, die in der Einleitung gestellten Fragen zu beantworten:

- Methodik,
- Sprachenwahl,
- Auswahl der Sachfächer,
- Unterrichtsmaterialien,
- Abschlussprüfungen, Zertifikate und Zeugnisse,
- Lehreraus- und -fortbildung,
- Finanzierung und
- Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.

Diese in beiden Ländern vorhandenen Problembereiche werden bilateral verglichen, und es wird untersucht, inwiefern sich Deutschland und die Niederlande bei der Suche nach Lösungsansätzen gegenseitig unterstützen können.

5.1 Methodik

Bei der Frage nach einer Methodik des BU prallen die Ansichten und Bedürfnisse zweier Gruppen aufeinander: die der Sprachlehrer und die der Sachfachlehrer. Die Sachfachlehrer möchten keine Einbußen hinsichtlich Qualität und Quantität der Unterrichtsinhalte aufgrund der Vermittlung in einer Fremdsprache. Andererseits kann man die Tatsache nicht ignorieren, dass die Vermittlung des Sachfaches in einer Fremdsprache geschieht und entsprechende besondere Umstände für die Lernenden darstellt. "Sach- und Sprachlernen sind nicht gegeneinander auszuspielen: bilinguale Lerner brauchen beides, und zwar eng bezogen aufeinander." (Vollmer, 2000a, 70) "Es geht um eine Integration der Interessen beider Fächer." (Rautenhaus, 2000, 116)

Sofern ich zu erkennen vermag, unterliegt dem bilingualen Sachfachunterricht bisher noch keine auf ihn zugeschnittene Theorie des Lernens, und auch in der Didaktik ist man über erste experimentierende Versuche noch nicht hinaus. Trotz der fortgeschrittenen Grundkonzeption baut der bilinguale Sachfachunterricht noch in hohem Maße auf traditionellen didaktisch-methodischen Vorstellungen auf; dies gilt sowohl für die sprachliche wie auch für die Sachfachkomponente. Jede Form von praktischem unterrichtlichem Handeln - und auch der bilinguale Sachfachunterricht ist eine Form praktischen unterrichtlichen Handelns - bedarf einer unterliegenden Theorie, durch die abgesichert wird, daß das, was im Klassenzimmer geschieht, auch lerntheoretisch sinnvoll ist, daß es pädagogisch angemessen ist und zum gewünschten Ergebnis führt. (Wolff, 1997, 50)

Meines Erachtens müssen in Europa nicht die gleichen Fehler wie in Kanada gemacht werden, wo Immersion ohne eine tiefgreifende Methodendiskussion eingeführt wurde, und man nach einem jahrelangen Unterricht nach diesem Prinzip feststellen musste, dass ein rein kommunikativer Unterricht - Thürmann (2000, 79) nennt es ein "fachpädagogisches laissez-faire" -

nicht zum gewünschten Ergebnis führte. Eine wissenschaftliche fundierte Unterrichtsbeobachtung und -analyse (u. a. von Swain, 1996) führte in Kanada zu einem Umdenken: Man plädierte für eine Mischform zwischen der rein kommunikativen und einer mehr analytischen Perspektive in Immersionsprogrammen, um den festgestellten Defiziten entgegenwirken zu können.

Bei dem jährlichen Kongress für Fremdsprachendidaktik von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung wurde 1997 in der Arbeitsgruppe "Bilingualer Sachfachunterricht" für die Entwicklung einer Fachdidaktik für den BU plädiert. Auch auf anderen internationalen Fachtagungen zum BU besteht ein massives Interesse an methodischen Fragen, das laut Thürmann (2000, 79) darin begründet liegt, dass an unterschiedlichen Stellen in Europa didaktisches Material für den BU entwickelt sowie an einer speziellen Lehrerbildung gearbeitet wird, für deren Realisierung dezidierte unterrichtsmethodische Aspekte grundlegend sind. Auch Bach (2000, 17) weist darauf hin, dass den Verfassern von Unterrichtsmaterialien das Gerüst einer Methodik des BU fehlt.

Bislang gingen die Impulse für anwendungsbezogenes Sprachenlernen im schulischen Kontext - bedingt durch die Unzufriedenheit mit den Ergebnissen des bestehenden FU - immer von der Fremdsprachendidaktik aus. Theorie, curriculare Struktur und Methodik des BU sind von den Fachdidaktiken der Fremdsprachen geprägt (Bach, 2000, 13). Der wissenschaftliche Diskurs zum Thema BU betont dominant den fremdsprachlichen Mehrerwerb. Die sachliche und die sprachliche Planung des Unterrichts bilden keine Einheit. Der Dialog zwischen Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktik sollte daher gefordert und gefördert werden.

Diese Kontroverse zwischen Fremdsprachen- und Sachfachdidaktik zeigt sich eindeutig in den Forderungen von Mühlmann und Otten (1991) einerseits und Hallet (1998) andererseits. Während Hallet die sachfachlichen Inhalte betont und aus dieser Sicht ein Modell entwickelte, stellen Mühlmann und Otten (1991, 9) die fremdsprachlichen Aspekte in den Vordergrund und weisen auf die Notwendigkeit einer Methodik und Didaktik des fachwissenschaftlich orientierten fremdsprachlichen Lernens hin, da sie der Meinung sind, dass das fremdsprachliche Lernen in den Sächfächern zu sehr von zweisprachigen Vokabellisten fachwissenschaftlicher Termini geprägt ist.

Zweisprachige Wortlisten mit Fachtermini können hilfreich sein, aber solange sie nicht verknüpft werden mit Strategien der Textproduktion und des Textverstehens, verstärken sie möglicherweise das Mißverständnis, daß Fremdsprachenanwendung eine Art Übersetzung sei (...). (Mühlmann & Otten, 1991, 13)

Der bilinguale Fachunterricht - so Mühlmann und Otten (1991) - vertraue weitgehend auf den Fremdsprachenunterricht bzw. darauf, dass sich die Lernenden selbstständig durch den unterrichtlichen Diskurs zu fach- und fremdsprachlich kompetenten Sprechern entwickeln. Der Fremdsprachenunterricht an bilingualen Zweigen nutze die größeren Freiräume zur Vertiefung der allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz jedoch kaum für die gezielte Unterstützung des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht.

Der im Auftrag des *British Council* erstellte Bericht von St. John (1989) - aufgrund von Hospitationen im Biologie-, Chemie-, Erdkunde- und Politikunterricht an drei Gymnasien mit bilingualen Zweigen - kritisiert vor allem die unzureichende Spracharbeit im Englischunterricht und in den bilingualen Sachfächern. Der FU sei viel zu wenig auf die spezifischen Anforderungen in den Sachfächern abgestimmt. Die zusätzlichen Unterrichtsstunden im Anfangsunterricht würden kaum oder überhaupt nicht dazu genutzt, fachspezifische sprachliche Grundlagen für den bilingualen Sachfachunterricht zu vermitteln. Abgesehen von den zweisprachigen Vokabellisten finde kaum Spracharbeit statt. Bei der Erstellung speziell auf den BU zugeschnittener Lehrbücher könnte diese Kritik berücksichtigt werden, indem man Lesehilfen, Redemittel und Worterklärungen in die Bücher für den BU integrieren würde.

Einerseits kann im Fremdsprachenunterricht wenig sinnvoll gelernt werden, wenn hauptsächlich sprachbezogen kommuniziert wird, andererseits kann Sachfachunterricht nicht effektiv sein, wenn andauernd Sprachlücken geschlossen werden müssen.

Ein weiteres Defizit sieht St. John in den lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden. Die Schüler haben im Frontalunterricht wenig Gelegenheit ihr erworbenes Wissen mitteilungsbezogen einzusetzen. Seitens der Lehrer vermutet St. John Vorbehalte gegenüber Gruppen- und Partnerarbeit aus Angst davor, dass sich die Muttersprache einschleiche. Da die Lehrer den Rückgriff auf die Muttersprache scheuen, werden die fachlichen Anforderungen zum Teil sehr weit zurückgeschraubt (St. John, 1989, 27). Wie jedoch Butzkamm (1973) gezeigt hat, ist der Einsatz der Muttersprache im BU nicht unbedingt negativ zu bewerten, sondern stellt durchaus positive Chancen für den BU dar.

Verbesserungen verspricht sich St. John (1989) von einem höheren Anteil an *medium-oriented communication* im Sachfach sowie von interaktiven Unterrichtsmethoden, die die Schüler stärker in den Unterricht einbeziehen. Forschungsergebnisse und Erfahrungen zeigen, dass dies eher in solchen Fächern möglich ist, die

- das Lernen in eher *context-embedded situations* fördern,
- sich an praktischen Aufgaben wie Beobachtung und Auswertung orientieren und

- eher auf eine Auswahl von Lehrbüchern und sonstigen Unterrichtsmaterialien zurückgreifen können, die es erlaubt, die Inhalte mit dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler in Einklang zu bringen.

Diese Forderungen sind mit solchen Themen in Einklang zu bringen, die mit konkreten Vorstellungen und Modellen operieren, und die die Erfahrungswelt der Schüler mit berücksichtigen (St. John, 1989).

Der konventionelle FU sowie der FU an bilingualen Zweigen befasst sich sehr mit fremdsprachiger Literatur, wobei die Lehrer sich vor allem darauf konzentrieren, ihre Schüler im Umgang mit literarischen Texten zu unterweisen. Diese literarische Orientierung stellt jedoch keine geeignete Vorbereitung auf den BU in naturwissenschaftlichen Sachfächern dar. Der Übergang zu *message-oriented communication* könnte wesentlich erleichtert werden, wenn im FU flexibler einsetzbare Lern- und Arbeitstechniken erlernt und geübt würden, und wenn Sachtexte aus den unterschiedlichsten Bereichen (Landeskunde, Erdkunde, Geschichte, Naturwissenschaften etc.) stärker in den Vordergrund rücken würden.

Hallet (1998) ist der Meinung, dass eine spezifische Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts, die die kulturspezifischen, fachwissenschaftlichen und sprachlichen Erfordernisse integriert, entwickelt werden müsste. Es sei an der Zeit, eine eigenständige Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts zu entwickeln, bei der die Ziele und Inhalte des Sachfachs und nicht primär der Fremdsprachenerwerb am Anfang aller Überlegungen stehen sollten. Bisher sei der bilinguale Sachfachunterricht zu sehr aus der Sicht des Fremdsprachendidaktikers beschrieben worden, wobei die Fremdsprache praktisch als Nebenprodukt des Sachfachunterrichts erworben wird. Um dem entgegenzuwirken, hat Hallet ein Modell entwickelt (*The Bilingual Triangle*), das drei Zielfelder umfasst und das von der Prämisse ausgeht, dass es sich primär um *Fachunterricht* in einer Fremdsprache handelt:

Das bilinguale Lernen versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Lage, in der fremden Sprache in wissenschaftlich fundierter und fachlich wie fachsprachlich angemessener Weise

1. über ihre eigenen Erfahrungen, ihre eigene Lebenswelt und ihren eigenen Kulturraum (...),
2. über Phänomene, Gegebenheiten und Sachverhalte der Zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften (...) und
3. über Phänomene, Gegebenheiten und Sachverhalte von kulturübergreifender, kulturunabhängiger, globaler oder universaler Bedeutung, z. B. *global warming, peace-keeping missions* (...) zu kommunizieren. (Hallet, 1998, 119)

Demnach könne der Inhalt des bilingualen Sachfachunterrichts weder deckungsgleich mit dem des muttersprachlichen Sachfachunterrichts noch mit dem des Sachfachunterrichts des Zielsprachenlandes sein: er müsse darüber hinausgehen. Anhand von Beispielen aus den rheinland-pfälzischen Lehrplanentwürfen und mit Hilfe von Unterrichtsbeispielen und Materialien zeigt Hallet, dass sein Modell als didaktisches Instrument für die Lehrplanentwicklung und die

Unterrichtsplanung durchaus tauglich ist. Künftig müssten die drei Zielfelder – die sich vorrangig auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer beziehen - für einzelne Sachfächer mit konkreten Fragestellungen und Themengebieten gefüllt und im Unterricht erprobt werden. Erst dann könne man feststellen, ob diese Prinzipien auch auf die künstlerischen und naturwissenschaftlichen Fächer übertragbar seien (Hallet, 1998, 115-125).

Thürmann (2000, 90-91) hingegen spricht nicht von einer Methodik des bilingualen Fachunterrichts, sondern von einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht. Er ist der Meinung, dass ein ganzheitliches fachübergreifendes und fächerverbindendes Konzept notwendig ist.

Eine Methodik des bilingualen Fachunterrichts muss gewährleisten, dass so viel unterrichtliche Lernzeit wie irgend möglich auf das eigentliche Anliegen des Fachunterrichts verwendet werden kann und muss aus diesem Grund so intensiv wie möglich Transferleistungen aus anderen Fächern und Lernbereichen nutzen. (Thürmann, 2000, 80)

Beispielsweise soll die Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht Lese- und Arbeitstechniken für die Erschließung von Informationen aus Sachtexten bereitstellen. Solche Techniken sind nicht an ein Fach gebunden, sondern von einem Fach zum anderen transferierbar.

Thürmann (2000) gliedert die Schwerpunkte seiner Methodik nach drei Prinzipien: Rezeption, Produktion und Selbstständigkeit. Im rezeptiven Bereich sollen die Lehrer den sprachlichen Input kontrollieren, damit der Fachinhalt für die Lerner erschließbar ist und ihre Äußerungen längerfristig zu *comprehensible output* führen. Dabei sei der Einsatz visueller Unterrichtsmaterialien und der Erwerb von Lese- und Arbeitstechniken für die Texterschließung hilfreich. Im Bereich der Produktion sollen die Lehrer im BU eine Brücke schlagen zwischen dem, was die Schüler sagen können, und dem, was sie sagen möchten. Sie sollen Wörter und Redemittel zur Verfügung stellen und einen Rückgriff auf die Muttersprache erlauben. Außerdem sollen den Schülerinnen und Schülern Lern- und Arbeitstechniken vermittelt werden, die selbstständiges Arbeiten ermöglichen und zur Verantwortung für das eigene Lernen führen (Thürmann, 2000, 82-90).

Ein entscheidender Schritt zu einer integrierten bilingualen Sachfachdidaktik wurde - so Lamsfuß-Schenk (2000, 78) - mit dem Konzept der 'inhaltsbezogenen Spracharbeit' formuliert, das einen inneren Zusammenhang zwischen sachlichem und sprachlichem Lernen beinhaltet. Wie sie jedoch auch festgestellt hat, ist es nicht einfach, den Unterricht inhaltlich so zu gestalten, dass er fremdsprachlich bewältigt werden kann, da die zu behandelnden Themen von den ministeriellen Unterrichtsrichtlinien vorgeschrieben sind. Sie beobachtete, dass Themen aus dem Bereich der Alltags- und Mentalitätsgeschichte dazu weitaus mehr geeignet seien als die nach

den NRW-Richtlinien für den bilingualen Geschichtsunterricht in der Jahrgangsstufe 9 vorgesehenen Gegenstände der Verfassungs-, Politik- und Philosophiegeschichte. Ihrer Meinung nach müsste der Unterricht dementsprechend nicht zwangsläufig an intellektuellem Niveau verlieren. "Eine auf modernem Niveau betriebene Alltags- und Mentalitätsgeschichte sei ebenso geeignet, die zur Revolution führenden Grundprobleme des Ancien Régime ins Auge zu fassen." (Lamsfuß-Schenk, 2000, 78) Ein nach diesen Vorstellungen speziell für den BU entwickeltes Curriculum kann jedoch zu Schwierigkeiten führen, wenn Schüler im Laufe ihrer Schulzeit in den regulären Unterricht überwechseln möchten, in dem ein nach anderen Prinzipien aufgebautes Curriculum üblich ist. Lamsfuß-Schenk (2000) ist daher der Meinung, dass man sich bei der Entwicklung eines Curriculums für die Sachfächer entweder nach den Prinzipien des BU richtet (mit dem Risiko, dass dieses Curriculum für den regulären Geschichtsunterricht genauso wenig taugt wie der bisherige umgekehrte Weg) oder man die Option eines Wechsels streicht.

5.2 Sprachenwahl

Bevor man sich bei der Gründung eines bilingualen Zweigs für eine bestimmte Sprache entscheidet, stellt man sich zunächst die Frage, ob bestimmte Sprachen zur Vermittlung von Sachfächern besser geeignet sind als andere. Da jedoch alle entwickelten Schriftsprachen aus linguistisch-typologischen Gründen gleich geeignet sind (Wode, 1994a, 24), führt diese Fragestellung nicht zu einer befriedigenden Lösung des Problems.

Welche anderen Gründe aber können der Sprachenwahl zugrunde liegen? Einen wesentlichen Einfluss sowohl auf die Wahl der Fremdsprache als auch der Sachfächer hat die Zielsetzung eines bilingualen Zweigs, je nachdem, ob man primär sprachliche Fertigkeiten oder bikulturelle Kompetenz vermitteln möchte. Bei bilingualen Zweigen mit Englisch als Vehikularsprache sind die zuerst genannten Motive primär von Interesse: das Englische als internationale Sprache, als *lingua franca*. Bei der Gründung der deutsch-französischen bilingualen Zweige hingegen stand die bikulturelle Kompetenz im Vordergrund.

Andere wichtige Gründe für die Sprachenwahl können die Zahl der Sprecher, die internationale Bedeutung der Sprache, die Nähe des Zielsprachengebiets, wirtschaftliche und politische Kontakte sowie menschliche Bindungen sein. Ausgehend von diesen Begründungen gelangt man generell gesehen zu zwei unterschiedlichen Konzepten, die entweder eine Weltsprache oder eine Nachbarsprache in den Vordergrund stellen.

5.2.1 Weltsprache vs. kleinere Fremdsprachen

In der Mehrzahl haben sich die Schulen mit bilingualen Zweigen in den Niederlanden sowie seit Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts auch in Deutschland für die englische Sprache entschieden. Dies entspricht jedoch nicht einem der Grundsätze der Europäischen Union, die sich mit der Entscheidung für eine Gleichberechtigung der Amtssprachen aller Mitgliedsstaaten für eine Vielsprachigkeit und nicht für die englische Sprache als *lingua franca* ausgesprochen hat. Die Forderung des Europäischen Parlaments und der EU, dass jeder Bürger mindestens eine Fremdsprache sprechen soll, ist laut Finkenstädt und Schröder (1990, 35-48) in der Bundesrepublik Deutschland zwar statistisch zu einem großen Teil erfüllt, es betrifft jedoch leider fast ausschließlich das Englische⁵⁸.

Im BU in Deutschland spielen die traditionellen Schulfremdsprachen Englisch und Französisch eine entscheidende Rolle. Bedingt durch die Entstehung des BU im Rahmen des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags von 1963 war Französisch jahrzehntelang die meist vertretene Fremdsprache im BU. Inzwischen hat es diese Position dem Englischen abtreten müssen. Seit den letzten Jahren sind jedoch auch einige andere Fremdsprachen an Gymnasien vertreten:

- Italienisch in Bayern und Nordrhein-Westfalen,
- Niederländisch in Nordrhein-Westfalen,
- Russisch in Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen und als Wahlmöglichkeit in Bayern,
- Spanisch in Berlin und Nordrhein-Westfalen und als Wahlmöglichkeit in Bayern und
- Tschechisch in Sachsen.

Schulleiter, Lehrer, Eltern und Schüler entscheiden sich jedoch in der Mehrzahl weiterhin für das Englische im BU, da sie die praktischen Anwendungsmöglichkeiten dem Aufwand zum Erwerb einer Fremdsprache gegenüberstellen. Sie kategorisieren dabei Sprachen nach der Zahl der Sprecher bzw. ihrer Bedeutung als Medium der internationalen Kommunikation. Die Zahl der *native speakers* des Englischen wird z. Zt. auf ca. 500 Millionen geschätzt und man geht von etwa 400 Millionen *non-native speakers* aus. Und obwohl Sudhölter (1989, 328) der Meinung ist, dass die Zahl der Sprecher keineswegs als einziges Motiv für das Lernen einer Sprache

⁵⁸ Frankreich hat sogar im Europäischen Rat versucht, die Mitgliedsstaaten darauf festzulegen, allen ihren Schülern während ihrer Schulzeit zwei Fremdsprachen zu vermitteln. Obwohl es Frankreich nicht gelungen ist, sich gegen britischen und deutschen Widerstand durchzusetzen und einen einstimmigen Beschluss herbeizuführen, stand das Thema der Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger zumindest schon einmal auf der Tagesordnung. Frankreich ging übrigens mit gutem Beispiel voran: Im *collège* (Sekundarstufe I) wurden zwei Fremdsprachen zur Pflicht gemacht (Christ, 1997, 148).

angesehen werden sollte, und die räumliche Nähe des Zielsprachengebiets, die wirtschaftlichen und politischen Kontakte und die menschlichen Bindungen ebenfalls Anreize sein sollten, sich einer Sprache zuzuwenden, hat sich z. B. das College "Den Hulster" in Venlo auf Wunsch der Schüler⁵⁹ für das Englische - und damit gegen das geographisch gesehen sehr nahe Deutsche - entschieden.

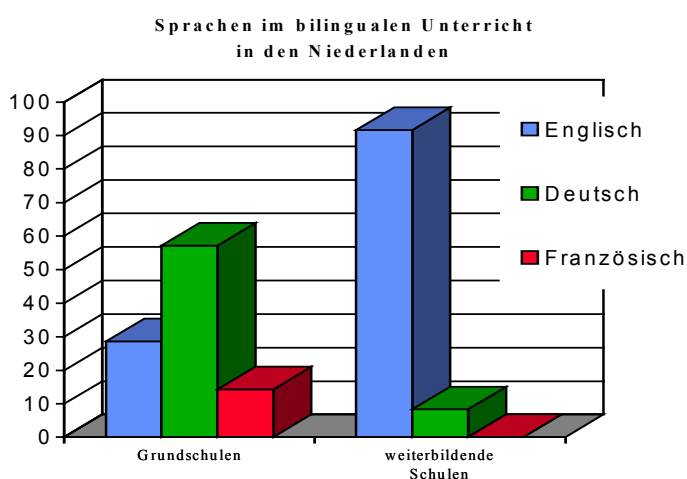


Abb. 2: Fremdsprachen als Medium im BU in den Niederlanden (in %)

Das oben stehende Balkendiagramm, das aufgrund der Daten in Fruhauf (1996b) erstellt wurde, zeigt die Sprachen, die in den bilingualen Zweigen an niederländischen Schulen vertreten sind. Da die Zahl der Sprecher und die Bedeutung der Fremdsprache in der internationalen Kommunikation bislang die wichtigsten Motive für das Lernen einer Fremdsprache waren, kann man getrost davon ausgehen, dass sich dieses Bild in den nächsten Jahren nicht sehr stark ändern wird.

Allgemein lässt sich sowohl in den Niederlanden als auch in Deutschland die Tendenz feststellen, dass der BU die Dominanz des Englischen verstärkt: Schüler, Eltern und somit die Schulen entscheiden sich mehrheitlich für die englische Sprache.

5.2.2 Nachbarsprache

Wie der vorhergehende Abschnitt gezeigt hat, ist das Englische im BU in den Niederlanden sowie in Deutschland vorrangig vertreten.

⁵⁹ Aus einer Umfrage am College "Den Hulster" wurde ersichtlich, dass nicht die Eltern, sondern die Schüler solche Entscheidungen treffen.

Im Gegensatz zur Wahl einer Weltsprache für die Einrichtung bilingualer Zweige plädieren mehrere Wissenschaftler dafür, in Deutschland verstärkt die Sprache der "kleineren" Nachbarn - insbesondere des Niederländischen - in den bilingualen Zweigen anzubieten. Mit über 500 km Länge ist die deutsch-niederländische Sprachgrenze länger als irgendein anderer Grenzabschnitt, bei dem Deutschland an einen fremden Sprachraum stößt.

Christ (1992b, 44) ist der Meinung, dass im Grenzgebiet zu den Niederlanden die annähernde Zweisprachigkeit der Dialektsprecher zur raschen Einführung in die Nachbarsprache zu Beginn der Sekundarstufe II genutzt werden sollte. Meiner Meinung nach geht Christ dabei allerdings von nicht vorhandenen Prämissen aus. Insbesondere in der Zielgruppe der Jugendlichen sprechen nur noch wenige Dialekt.

Jaegers (1992, 98-99) und Groß (1992, 109-112) sind aufgrund der sprachlichen Nähe zwischen den germanischen Sprachen Deutsch und Niederländisch ebenfalls der Meinung, dass der Einstieg in diese Sprache den Schülern rascher gelinge als in andere Fremdsprachen und somit motivationsfördernd sein kann. Außerdem sprechen in ihren Augen - neben der schon erwähnten geographischen Nähe - folgende Gründe für das Einrichten bilingualer deutsch-niederländischer Zweige:

- didaktische Gründe

Aus der geographischen Nähe ergibt sich die Möglichkeit des unmittelbaren Kennenlernens der fremdsprachlichen Kultur vor Ort. Es eröffnen sich didaktische Möglichkeiten, wie z. B. ein Schüleraustausch sowie ein vereinfachter Zugriff auf aktuelle Unterrichtsmaterialien und Medien. Zur Aus- und Weiterbildung von Lehrern für die bilingualen Zweige können ein grenzüberschreitender kontinuierlicher Lehreraustausch, regelmäßige gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Fachkonferenzen eine kostengünstige und praktische Lösung sein.

- historisch-politische Gründe

Durch die historisch gewachsene Verordnung und Bevorzugung der jeweiligen Einheitssprachen einzelner Nationalstaaten wurden die Grenzregionen kulturell und ökonomisch in die Peripherie gedrängt. Wenn sich diese Regionen beispielsweise in Form des BU zusammenschließen, können sie eine zentrale Stellung in beiden Staaten einnehmen.

- wirtschaftliche Interessen

Frankreich und die Niederlande sind die wichtigsten Handelspartner Deutschlands.

Diese Gründe werden auch in den ministeriellen Richtlinien als Motivation zum Lernen des Niederländischen genannt (Kultusministerium, 1973, 29).

Braam (1993) - Verfechter des Niederländischunterrichts in Deutschland und Niederländischlehrer in der gymnasialen Oberstufe in Herzogenrath - äußert sich allerdings weitaus kritischer und sieht die Lernbedingung Grenznähe recht ambivalent.

Auch wenn die Grenze nahe liegt, auch trotz aller historischer, sprachlicher und kultureller Verwandtschaft und europäischer Integrationsbemühungen bleibt sie doch eine Grenze. Die Ausrichtung auf die nationale Sprache und Kultur ist ein Faktum, mit dem wir auf längere Frist sicherlich noch zu rechnen haben. (Braam, 1993, 222)

Dass deutsch-niederländische bilinguale Zweige gegründet und erforscht werden - allerdings nicht im großen Rahmen -, zeigt Müllers (1996, 220-221) und Glaaps (1997, 257-267) Beschreibung eines Schulversuches an vier Realschulen in Nordrhein-Westfalen. In diesem Schulversuch soll erprobt werden, inwiefern das Niederländische als Unterrichtssprache geeignet ist, um die Kenntnisse der Schüler in dieser Fremdsprache zu erhöhen. Die Rolle der unterschiedlichen Sachfächer in diesem Prozess soll ebenfalls untersucht werden. In den Klassen 5 und 6 wird Niederländisch zunächst als Begegnungssprache angeboten; es werden Kunst, Musik und Sport in der Fremdsprache unterrichtet. Die Schüler lernen die Sprache aufgrund der engen sprachlichen Verwandtschaft zunächst rezeptiv, ohne also vorher in der Fremdsprache unterrichtet worden zu sein. In den Jahrgangsstufen 7 und 8 setzt der systematische Spracherwerb in Form des regulären Niederländischunterrichts mit vier Wochenstunden ein. Außerdem wird ein gesellschaftswissenschaftliches Fach (meist Erdkunde, u. U. aber auch Geschichte und Politik) bilingual unterrichtet. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 wird der bilinguale Unterricht um mindestens ein Fach (auch aus dem naturwissenschaftlichen Bereich) erweitert. Das Fach aus den Jahrgangsstufen 7 und 8 soll fortgesetzt werden. Es wird erwartet, dass die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler weitaus höher liegt als die vergleichbarer Niederländischklassen ohne BU. Um diese Vermutung auch belegen zu können, wird der Schulversuch wissenschaftlich ausgewertet. Als problematisch haben sich jedoch die sprachlichen Vorkenntnisse der Anfänger im Schulversuch erwiesen. Manche Schüler haben - entlang der Grenze zu den Niederlanden - das Niederländische bereits als Begegnungssprache in der Grundschule kennengelernt, andere Schüler haben einen niederländischsprachigen Elternteil, zum Teil aber haben die Schüler auch noch keine Niederländischkenntnisse.

Müller (1996, 220) sieht neben dem vermuteten Vorteil der höheren fremdsprachlichen Kompetenz einen zusätzlichen Vorteil des deutsch-niederländischen Schulversuchs in der Tatsache, dass ein großes Spektrum an Unterrichtsfächern erprobt werden kann und man sich nicht auf ein oder zwei Sachfächer - wie in den anderen bilingualen Schulversuchen - beschränkt. Wie er dies jedoch mit der geringen Zahl der Lehrer mit einer Lehrbefähigung für Niederländisch sowie für ein weiteres Fach, in dem bilingualer Sachfachunterricht möglich ist, in die Praxis umsetzen

möchte, bleibt unklar. In einem größeren Rahmen wäre dieser Schulversuch aus diesem Grunde vorerst nicht realisierbar.

In den Niederlanden haben sich bisher nur wenige Schulen für die Einrichtung eines niederländisch-deutschen bilingualen Zweigs entschieden. Das Hauptargument für diese Entscheidung wurde bereits in Abschnitt 5.2.1 genannt: Solange die Zahl der Sprecher und die Bedeutung der Fremdsprache in der internationalen Kommunikation die Hauptmotive für die Sprachenwahl bilden, müssen die meisten Sprachen dem Englischen den Vorzug lassen.

Andere Gegenargumente - insbesondere gegen das Deutsche - dürfen allerdings nicht ausgelassen werden. Laut Mundscha (1993, 294-295) wäre es psychologisch sehr unklug, das immense Ausmaß der niederländisch-deutschen Wirtschaftsbeziehungen zum Argument Nr. 1 der Werbung für die deutsche Sprache in den Niederlanden zu machen. Gerade durch dieses Argument würde das Trauma der Abhängigkeit von den östlichen Nachbarn angesprochen und der innere Widerstand aktiviert.

Entgegen der verbreiteten Auffassung ist gerade das Grenzgebiet nicht frei von Pauschalurteilen über das Nachbarvolk und dessen Sprache. Die enge Nachbarschaft scheint die Flucht in eine positiv besetzte Selbsteinschätzung (positives Autostereotyp) und eine negativ besetzte Fremdeinschätzung (negatives Heterostereotyp) zu begünstigen. (Bodenstein, 1979, 172)

Die Interkulturalität des BU könnte dieses verzerrte Bild möglicherweise wieder gerade rücken. Das Dilemma der Sprachenwahl könne man laut Mundscha (1993) umgehen, indem man Sprachenunterricht als allgemeines Fach einführe. Dieses sollte neben der jeweiligen Muttersprache die unmittelbaren Nachbarsprachen sowie Englisch, Französisch und Deutsch enthalten. Falls eine der drei großen Sprachen selbst Mutter- oder Nachbarsprache ist, treten weitere europäische Sprachen in regional festzulegender Reihenfolge hinzu (Mundscha, 1997, 15).

Diesen Vorschlag halte ich für eher unrealistisch, da sich die Mehrzahl der Schüler innerhalb des begrenzten Zeitraums, der für das Lernen von Fremdsprachen im Curriculum vorgesehen ist, nicht in fünf oder sechs Sprachen qualifizieren kann. Für die niederländisch-deutschen Grenzregionen halte ich das in Abschnitt 3.3.2 beschriebene Modell der Zweisprachigkeit in beiden Richtungen (*two-way-bilingualism*) für wesentlich geeigneter.

5.2.3 Rezeptive Mehrsprachigkeit

Zur Förderung der "kleineren" Nachbarsprachen und zur Erleichterung der regionalen, grenzüberschreitenden Verständigung schlagen Finkenstädt und Schröder (1990, 35-48) in diesem Zusammenhang das Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit vor. Zur Zeit werden im schulischen Fremdsprachenunterricht die produktiven Fähigkeiten (Sprechen, Schreiben) sowie

die rezeptiven Fähigkeiten (Hören, Lesen) gleichermaßen gefordert. Falls man sich eher auf die rezeptiven Fähigkeiten beschränkt, sind beide der Meinung, dass man diese auf der Grundlage von geringen aktiven Kenntnissen relativ schnell weiterentwickeln und leichter als produktive Fähigkeiten erwerben könne. Sie bedürfen auch nicht des kontinuierlichen Trainings, wie dies bei produktiven Sprachkenntnissen der Fall sei. Beide Autoren unterstützen ihre Behauptungen jedoch nicht mit empirischem Material.

Im Idealfall würden beide Sprecher in ihrer eigenen Muttersprache kommunizieren und die Fremdsprache des anderen verstehen. Sie hören dann authentische Sprache, von einem *native speaker* produziert, nicht aber ein Surrogat. Eine *lingua franca*, der sich die Sprecher zweier verschiedenen Sprachen als Hilfssprache bedienen, wäre für die Verständigung nicht mehr erforderlich. Meiner Meinung nach kann dieses Modell in relativ kurzer Zeit gute Ergebnisse bringen bei verwandten Sprachen, wie bereits bestehende Initiativen in Skandinavien zeigen (Dänisch-Norwegisch, Dänisch-Schwedisch, Norwegisch-Schwedisch). Der Idealfall, wie Finkenstädt und Schröder ihn umschreiben, dass die Nationen - und damit ihre Bürger - im künftigen Europa auf jeden Nachbarn sprachlich zugehen, ist meines Erachtens nicht realisierbar. Viele Mitgliedsstaaten der Europäischen Union haben zwei oder mehr Nachbarsprachen. Abgesehen von dem Erwerb des Englischen - das aufgrund des hohen internationalen Stellenwerts nun einmal nicht mehr aus den Schulen wegzudenken ist (dies halte ich übrigens auch nicht für wünschenswert) - würde dies bedeuten, dass die Schüler noch zwei oder mehr Sprachen rezeptiv erwerben müssten. Dies ist ohne Streichungen in anderen Bereichen nicht in das bestehende Curriculum zu integrieren.

Finkenstädt und Schröder (1990, 47) geben zu, dass das Modell dort seine Grenzen hat, wo man es mit "kleinen", abgelegenen und isolierten Sprachen zu tun hat. Dort könnte man sich einer Mischform bedienen: ein Gesprächspartner spricht seine Muttersprache, der andere bedient sich der - von den beiden Autoren zuvor stark kritisierten - *lingua franca*. Die Gefahr dieser "Lösung" sehe ich darin, dass die Sprecher der "großen" Sprachen sich sehr rasch auf den Standpunkt stellen werden, dass die Partnersprache einen zu geringen Vorteil dem Aufwand gegenüber bringt und sie sich daher keine Mühe geben werden, diese zu erwerben.

Die Möglichkeiten und Dimensionen des BU für den Erwerb einer "kleineren" europäischen Sprache lassen beide Autoren völlig außer Betracht. In einem 1992 publizierten Artikel über eine Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts in Europa im Hinblick auf die Eröffnung des europäischen Binnenmarkts erwähnt Schröder (1992a, 363) allerdings im Rahmen seiner Vorschläge zur besseren Nutzung des Stundenanteils für den FU bilinguale Projekte und Züge als eine mögliche Maßnahme. Er konkretisiert jedoch auch hier seine Vorstellungen nicht.

5.3 Fächerwahl

Neben der Sprachenwahl stellt die Wahl der Sachfächer einen Knackpunkt bei der Einrichtung von bilingualen Zweigen dar.

In den Niederlanden ist ein breites Spektrum an Fächern im BU vertreten, im Gegensatz zu Deutschland, wo die meisten Schulen sich für Erdkunde und Geschichte als bilinguale Sachfächer entschieden haben. Biologie und Politik/Sozialkunde sind Fächer, die bereits weitaus seltener für den BU gewählt werden. Die Fächer Mathematik und Physik sind in den deutschen bilingualen Bildungsgängen bisher kaum vertreten. Vereinzelt werden *Social* bzw. *European Studies* und Arbeitslehre von Schulen mit bilinguaem Unterricht angeboten. Kunst und Sport hingegen werden bereits kurz nach dem Einsetzen der Fremdsprache an fast allen Schulen bilingual unterrichtet.

Das nachfolgende Kuchendiagramm, das anhand von Fruhaufs Daten (1996b) erstellt wurde, zeigt die Fülle an Fächern in den bilingualen Zweigen an niederländischen Schulen.

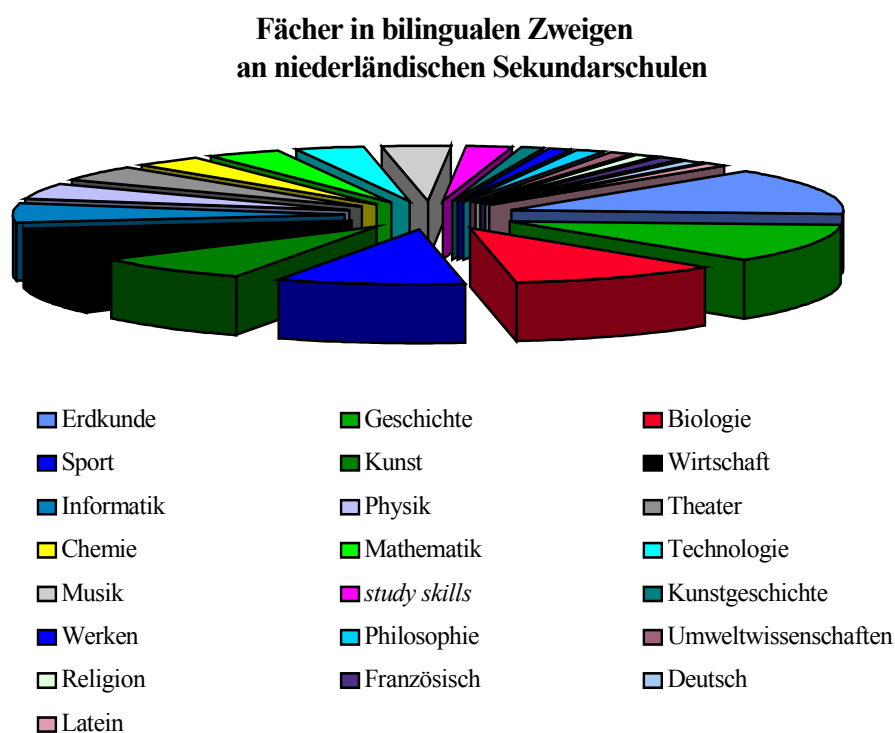


Abb. 3: Sachfächer im BU in den Niederlanden

Aus der Literatur und aus den Gesprächen mit Praktikern vor Ort lassen sich folgende Gründe für die Fächerwahl herauskristallisieren:

- Eignung eines Sachfaches,
- Zielsetzungen des BU,

- personelle Kapazität und
- vorhandene Unterrichtsmaterialien

Außerdem kann man die Wahl und vor allem auch die Zahl der Sachfächer noch aus einer anderen Perspektive betrachten: nämlich wieviele Fächer sind erforderlich, um einen angemessenen Leistungsstand in der Fremdsprache zu erzielen? Dieses Problem ist bislang nicht erforscht worden (Wode, 1991, 37). Ein Vergleich mit den kanadischen Immersionsprogrammen ist hier wenig aufschlussreich, da in *partial immersion programs* - in denen im Vergleich zum traditionellen FU gute Ergebnisse erzielt wurden - etwa 50 % des Unterrichts in der Fremdsprache erteilt wird. Die meisten deutschen Initiativen mit BU sind noch weit von diesen 50 % entfernt. Im BU in den Niederlanden bewegt sich die Zahl der bilingual unterrichteten Fächer um die 50 % des Gesamtfächerkanons. Weller (1993, 18) sieht jedoch keine plausiblen Gründe für die Begrenzung auf die im deutschen BU übliche Zahl von maximal zwei Fächern. In den niederländischen bilingualen Zweigen werden ebenfalls von Anfang an mehr als zwei Fächer bilingual unterrichtet.

5.3.1 Eignung eines Sachfaches

5.3.1.1 Inhaltliche Konstellation

In diesem Abschnitt werden die Schulfächer aufgrund ihrer inhaltlichen Konstellation nach ihrer Eignung für den BU beurteilt. Sie werden dazu zu bestimmten festdefinierten Gruppen zusammengefasst (z. B. Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften), da sie in der Literatur selten getrennt besprochen werden. Insgesamt jedoch existiert ohnehin wenig Literatur zur Eignung der jeweiligen Sachfächer für die Vermittlung in einer Fremdsprache.

Gesellschaftswissenschaftliche Fächer (Erdkunde, Geschichte, Politik)

Die meisten Schulen, die sich für Erdkunde und Geschichte als bilinguale Sachfächer entscheiden, wählen diese mit der Begründung, dass die Fachsprachen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in größerem Umfang Teil der Alltagsprache als die der naturwissenschaftlichen Fächer seien. Die notwendige naturwissenschaftliche Sprachkompetenz in der Partnersprache könnte mit Hilfe des Faches Erdkunde erworben werden. Laut Weber (1993, 38) ist

die Einbeziehung des Sachfachs "Erdkunde" in die bilinguale Konzeption interessant, da sich hier die interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts mit einem zentralen Anliegen der Geographie, der Klärung idiographischer und nomothetischer Aspekte von Kulturen und der durch sie erfolgenden Gestaltung des Raumes, trifft.

Außerdem sollten die im Erdkundeunterricht Verwendung findenden Medien, wie Karten, Atlanten, Diagramme und Tabellen durch die Verknüpfung von non-verbale und verbale Informationen das Verständnis von komplexen - in der Fremdsprache vermittelten – Sachverhalten erleichtern. Das Fach Erdkunde wäre damit ein geeignetes Mittel zur Heranbildung künftiger Mittler in der Partnersprache und -kultur und eigne sich bereits zum Einsatz in den Anfangsjahren des BU. Die Eignung ergibt sich also zum einen aus seiner interkulturellen Zielsetzung und zum anderen aus seiner fremdsprachendidaktischen Ergiebigkeit, so argumentieren die Befürworter.

Schmid-Schönbein et al. (1994) überprüfen das Fach Geschichte auf seine Tauglichkeit für den BU. Unklar bleibt jedoch auf welche empirischen Daten sie ihre Meinung stützen. Sie sind der Meinung, dass der Geschichte eine Reihe von Qualitäten zukommt, die sie als bilinguales Sachfach hervorragend geeignet machen, nämlich:

- das Fach Geschichte kann, wie wohl kein anderes Fach, die Begegnung mit der Kultur und den Sichtweisen anderer Länder herbeiführen und läßt dabei die Eigenart des eigenen Kulturkreises schärfer hervortreten; (Lautzas & Hoffknecht, 1992)
- die Geschichte thematisiert alle jene neuralgischen Punkte im Zusammenleben der Völker, die diese in der Vergangenheit entzweit haben - somit hat ihre Aufdeckung und Aufarbeitung aufklärerischen Charakter und trägt, wenn mehrere Perspektiven in den Unterricht eingebracht werden, zum Verständnis für anderes Denken und Handeln bei; (Schmid-Schönbein et al., 1994, 8)
- Geschichte ist das Fach, das die Totalität menschlichen Denkens und Handelns in spezifischen Zeit- und Raumbedingungen erfäßt - insofern können die Lernenden in ihr Identifikationsprozesse üben, die sie in umfassendem Sinne gebildeter machen. (Schmid-Schönbein et al., 1994, 8)

Dieser Vorzug resultiert aus der Beschaffenheit des Geschichtsunterrichts, aber auch aus praktischen Charakteristika des Faches, wie Schmid-Schönbein et al. (1994) anführen. Sie sind der Meinung, dass die Fachsprache der Geschichte in einem großen Umfang Teil der Allgemeinsprache sei und dass der Geschichtsunterricht zu interaktiver Aneignung einlade, also in starkem Maße auch der kommunikativen und realsituativen Funktion Genüge tue. Wie Weber (1993) für Erdkunde so weisen Schmid-Schönbein et al. (1994) auf den interkulturellen Wert der Geschichte hin.

Auch Imgrund (2000) hält ein Plädoyer für Geschichte als bilinguales Sachfach, entgegen der Meinung vieler, dass Geschichte wegen des reichhaltigen Wortschatzes und der Quellenarbeit als ein sehr schwieriges bilinguales Sachfach gilt. Sie berichtet von ihren eigenen Unterrichtserfahrungen mit Geschichte in französischer Sprache in Thüringen und zeigt, dass das Fach durchaus als ersteinsetzendes Fach im BU geeignet ist.

Ähnlich gute Voraussetzungen soll das Fach Politik haben. Die Richtlinien verlangen, dass die jeweilige Lebenssituation der Schüler nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Gegenstand des Politikunterrichts sein soll. Es bieten sich Themenfelder wie Freizeit, Schule, Familie, Dritte Welt etc. an, da sie den Vorteil haben, dass sich daraus motivierende Sprechansätze ergeben, dass sie sprachlich von Alltagssituationen ausgehen können und trotz Problematisierung und Abstraktion den Bezug zur vom Schüler erfahrbaren Umwelt nicht verlieren (Mäsch, 1981, 21). Dieser Unterricht ermöglicht es dem Lehrer, den Schülern die Kultur des Partnerlandes sowie die Sichtweisen anderer Länder vor Augen zu führen. Somit stellt das Fach Politik - ähnlich wie Erdkunde und Geschichte - einen direkten Bezug zur Kultur des Partnerlandes dar. Mäsch (1981, 21) ist der Meinung, dass dieses Fach als Vorbereitung auf den bilingualen Geschichtsunterricht, der in der 9. Klasse das Fach Politik ablöst, optimal ist, wenn Politik u. a. auch die Geschichte der Gegenwart beinhaltet.

Es scheint keine direkten Gründe zu geben, die Eignung der Gesellschaftswissenschaften als bilinguale Sachfächer anzuzweifeln, denn sowohl die Literatur als auch die Erfahrungen der Praktiker vor Ort sind durchgehend positiv.

Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik

Der Einsatz von Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik im BU ist umstritten. Die Befürworter bevorzugen diese Fächer, indem sie behaupten, dass man Mathematik, Informatik, Chemie und Physik gerade aufgrund der eindeutigen Sachverhalte, der kurzen und präzisen Notation, der einfachen Satzstrukturen und der geringen Menge an Allgemeinsprache frühzeitig einsetzen kann, wenn also die Schüler erst über geringe fremdsprachliche Kenntnisse verfügen. Das Sprechen könnte aufgrund der vielen Formeln und des Rechnens relativ leicht fallen. Behrendt (1990, 191) behauptet sogar, dass sich die Inhalte der Fächer Mathematik und Informatik sprachfrei in Form von Gleichungen, geometrischen Zeichnungen, Diagrammen, Struktogrammen und Programmen darstellen lassen. Laut Weber (1999) eignet sich die Geometrie insbesondere als Einstieg für den BU.

In diesem Zusammenhang erscheint mir die Tatsache wichtiger, dass man im naturwissenschaftlichen Unterricht auf außersprachliche Vermittlungsmethoden (z. B. Zeigen auf die Objekte im Labor, Bilder) und die Anschaulichkeit des Experiments zurückgreifen kann. Das Lernen kann aufgrund der starken Kontextualisierung leichter fallen.

Auch Burt und Dulay (1980, 186) greifen dieses Argument auf:

Among the activities that are most frequently suggested as effective second language lessons are science experiments. They usually involve doing things and giving and receiving instructions that have concrete referents. Although science experiments may illustrate an abstract physical law the experiment itself involves activities firmly rooted in here-and-now. Science in general is a good choice for the content of a second language course.

Authentizität und Praxisbezug sind im naturwissenschaftlichen Unterricht implizit verankert, da die Versuche unmittelbar von den Schülern selbst durchgeführt werden können. Die fachlichen Ziele können zum Teil nonverbal vermittelt werden.

Ein weiterer Vorteil der Naturwissenschaften und der Mathematik wäre ihre internationale Gültigkeit. Butzkamm (1987) und Wode (1990) plädieren für die naturwissenschaftlichen Fächer, da sie einen übergreifenden Charakter besitzen. Da die Inhalte dieser Fächer international (größtenteils) gleich sind, ist auch die Auswahl von Unterrichtsmaterialien einfacher als bei den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Zusätzlich kommt dem bilingualen Physikunterricht zugute, dass Einheiten und Symbole über das *Système International d'Unités* international festgelegt sind, so dass die Formeln (aber auch z. B. mathematische Gleichungen) in fast allen Sprachen identisch sind. Die meisten Symbole sind dabei Abkürzungen englischer Wörter.

Noch ein anderes Argument kann in die Debatte eingebracht werden, nämlich die Stundenzahl eines Sachfachs (Butzkamm, 1993, 154). Um den Schülern erheblich mehr Kontakt zur Fremdsprache zu ermöglichen und zu einer vielfältigeren Verwendung der Fremdsprache anzuregen, könnte Mathematik parallel zum verstärkten Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 bilingual eingeführt werden (Butzkamm, 1997). Mathematik gerade deswegen, da dieses Fach mit einer hohen wöchentlichen Stundenzahl vertreten ist, und demnach der in Kapitel 2 beschriebene Schwellenwert eher erreicht werden könnte.

Jones (1982) und Cuevas (1984) stellten fest, dass das Mathematikcurriculum im Hinblick auf den Einsatz in den BU nur geringfügig verändert bzw. erweitert werden müsste, um die Nachteile der im Vergleich zur Muttersprache geringeren Fremdsprachenkenntnisse auszugleichen. Es sollten Strategien zur Vermittlung von Fachvokabular und speziell benötigte Sprachfertigkeiten ins Lehrprogramm aufgenommen werden. Die notwendige Erweiterung des Curriculums kann jedoch kein Grund sein, Mathematik als Fach im BU komplett abzulehnen, da es auch im Geschichtsunterricht curriculare Veränderungen gegeben hat. Es wurden z. B. Themen mit direktem Bezug zum Partnerland zusätzlich ins Curriculum aufgenommen.

Schütz' Argument (1993, 96-97) für die Wahl der Naturwissenschaften betrachtet die Problematik aus einer völlig anderen Perspektive. Er erwartet, dass sich Lehrer der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer - insbesondere Politik/Sozialwissenschaften - sehr bald mit dem

Problem konfrontiert sehen, dass ihre Ausbildung sie ungenügend auf die Erfordernisse im bilingualen Sachfachunterricht vorbereitet hat. Er ist zwar der Meinung, dass die fachsprachlichen Komponenten vorausgesetzt werden können, dass die Lehrer jedoch nicht in der Lage sind, die Sachverhalte einer Fremdkultur in einem ähnlichen Grad der Differenziertheit wie in ihrer Muttersprache aufzubereiten. Auch längerfristige Auslandsaufenthalte - wenn überhaupt vorhanden - würden kaum einen hinreichend differenzierten Erfahrungshorizont erzeugen. In den naturwissenschaftlichen Fächern spiele dies eine untergeordnete Rolle, da die Lerninhalte in diesem Bereich universelleren Charakter besitzen. Wenn Schütz mit seiner Behauptung Recht haben sollte, wäre dies entweder ein Grund, naturwissenschaftliche statt gesellschaftswissenschaftliche Fächer für einen bilingualen Zweig zu wählen oder der Lehrerausbildung im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich dahingehend besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Gegner der Naturwissenschaften und Mathematik argumentieren, dass ein Problem bei bilingual unterrichteten Naturwissenschaften und Mathematik sei, dass man in Phasen inhaltsbezogener Kommunikation zunächst über sprachliche Fehler hinwegsehen muss und dies auf Kosten der für diese Fächer so wichtigen Präzision geht. Obwohl dies meines Erachtens generell für die Vermittlung von Sachfächern in einer Fremdsprache gilt, hat Vögeding (unveröffentl., 29) in seinen Untersuchungen am Istanbul Lisesi⁶⁰ festgestellt, dass eine solche Trennung in den Naturwissenschaften tatsächlich schwierig ist, da die fachlichen Ziele oft den präzisen Gebrauch der Fachsprache umfassen. Ein erfolgreicher Chemieunterricht müsse die Spracharbeit in den Unterricht integrieren, auch unter gezielter Mitbenutzung der Muttersprache. Man muss allerdings kritisch anmerken, dass in Vögedings Chemieunterricht nicht die Rede von einem zweisprachigen Unterricht war. Er unterrichtete als Deutscher ohne fundierte Türkischkenntnisse auf Deutsch einsprachige türkische Schüler, die in einem Vorbereitungsjahr 26 Unterrichtsstunden Deutsch durchlaufen hatten. Dies bedeutet, dass sich der Lehrer nur auf eine schwache allgemeinsprachliche Basis bei den Schülern stützen konnte, wodurch die Entwicklung eines präzisen und expliziten Sprachgebrauchs stark behindert wurde. Außerdem konnte der Lehrer wegen mangelnder Türkischkenntnisse seinen Schülern nicht durch einen kurzen Rückgriff auf ihre Muttersprache gezielt helfen.

Als weiteres Argument gegen Mathematik als bilinguales Sachfach wird häufig behauptet, dass viele Schüler bereits im herkömmlichen Unterricht Probleme mit dem Fach haben. Dies würde

⁶⁰ Das Istanbul Lisesi ist eine türkische Regierungsschule mit deutscher Abteilung in Istanbul, in der man Deutsch zum einen als Fremdsprache unterrichtet zum anderen als Unterrichtssprache in Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Informatik einsetzt.

sich im BU noch verstärken. Meiner Meinung nach gilt auch dieses Argument für alle Fächer, wenn nicht in der Orientierungsstufe fremdsprachlich sowie bezüglich der relevanten Lesetechniken und Unterrichtsformen gezielt auf den BU vorbereitet wird. Denn es gibt auch genügend Schüler, die im regulären Unterricht Schwierigkeiten mit Erdkunde oder Geschichte haben.

Außerdem hat Arth in ihrer Staatsexamensarbeit (1996, 55-56) beschrieben, dass man an der *International Bilingual School* in Graz festgestellt hat, dass naturwissenschaftlicher Unterricht in einer Fremdsprache eine Art Rückkopplungseffekt mit sich bringen kann. Schülerinnen haben häufig eine Scheu gegenüber Mathematik und Naturwissenschaften; zeigen aber ein besonderes Interesse für Fremdsprachen. Bilingualer Mathematikunterricht hat in Graz dazu geführt, dass Schülerinnen über die Fremdsprache Gefallen an der Mathematik finden. Umgekehrt gilt, dass Schüler, die sich weniger für Fremdsprachen interessieren, über den BU in Mathematik für die Fremdsprache begeistert werden können (Pölzleitner & Fleischmann, 1994, 69).

In den Niederlanden haben einige Schulen bereits seit mehreren Jahren positive Erfahrungen mit Englisch als Medium in den Fächern Chemie, Informatik, Mathematik und Physik (z. B. Rijnlants Lyceum in Oegstgeest sowie Van der Capellen Scholengemeenschap in Zwolle mit Chemie und Physik, Bisschoppelijk College Broekhin in Roermond sowie Marnix College in Ede mit Mathematik, Stedelijk College Eindhoven in Eindhoven und OSG Wolfert van Borselen in Rotterdam mit Informatik). Mathematik hat sich aufgrund der häufigen Verwendung von Diagrammen, Kurven und Tabellen auch für den bilingualen Anfangsunterricht bewährt. In Deutschland wird Mathematik nur in einem deutsch-niederländischen Zweig in der Partnersprache unterrichtet. Physik wird in Deutschland lediglich am Helene-Lange-Gymnasium in Hamburg bilingual unterrichtet.

Auch Arth (1996) führt in ihrer Arbeit mehrere Studien an, die darlegen, dass durchaus positive Ergebnisse mit Mathematikunterricht in einer Fremdsprache erzielt werden können. Diese Ergebnisse sind meiner Meinung nach jedoch nur mit großer Vorsicht auf die niederländischen oder deutschen bilingualen Zweige übertragbar, da es sich bei den zitierten Studien aus den USA und aus Papua-Neuguinea um Schüler einer sprachlichen Minderheit handelt (Kinder, deren Muttersprache Spanisch bzw. eine Kreolsprache ist). Ebenfalls hat sie an der *International School* Düsseldorf bei Unterrichtsstunden in Mathematik mit Englisch als Fremdsprache hospitiert. Dort hat sie erlebt, dass Mathematik erfolgreich unterrichtet werden kann, auch wenn dies in einer Fremdsprache (Englisch) geschieht. Jedoch waren hier die Voraussetzungen ebenfalls anders als bei den bilingualen Zweigen in den Niederlanden oder in Deutschland. Es

handelte sich um relativ kleine, multinationale Klassen (16 Schüler im Mathematik-, 10 im Englischunterricht), deren Lehrerinnen nur Englisch und Deutsch sprachen. Sie waren also nicht in der Lage, auf alle Schüler in ihrer jeweiligen Muttersprache einzugehen. Außerdem war das Fremdsprachenniveau in der 8. Klasse (Mathematik) sehr hoch, so dass es keine sprachlichen Probleme gab. Die positiven Erfahrungen aus der Literatur und aus der hospitierten Stunde an der *International School* Düsseldorf haben Arth dazu veranlasst, Themenvorschläge für kleine Mathematikeinheiten zu erarbeiten, die Englischlehrer in ihren Fremdsprachenunterricht integrieren können. Meiner Meinung nach eignen sich diese kleineren Module auch für Mathematiklehrer, die erste Erfahrungen mit bilingualem Unterricht sammeln möchten. Sie nehmen den Fachlehrern vielleicht die - in persönlichen Gesprächen häufig geäußerten - Bedenken und vor allem ihre Unsicherheit, Mathematik in einer Fremdsprache zu unterrichten. Ferner gibt Arth (1996, 84-91) noch Hinweise, die beachtet werden sollten, wenn Mathematik in Zukunft als bilinguales Fach für zweisprachige Zweige gewählt werden soll:

- Sie ist der Meinung, dass sich die Jahrgangsstufen 5 bis 7 gut für den BU in Mathematik eignen, da in diesen Klassen Rechenoperationen, die den Schülern bereits aus der Grundschule bekannt sind, wiederholt, vertieft und erweitert werden. Sie können also auf Konzepte zurückgreifen, die sie bereits in der Muttersprache erlernt haben.
- Es muss sichergestellt werden, dass die Schüler die mathematischen Fachbegriffe sowohl in der Fremd- als auch in der Muttersprache erwerben. Der Unterricht muss also wirklich bilingual angelegt sein. Beispielsweise können in der Fremdsprache vermittelten Themen muttersprachlich vertieft werden.
- Durch eine intensive Visualisierung können komplexe mathematische Themen verständlich dargestellt werden.
- Der Lernstoff sollte immer in kleinen Schritten dargeboten werden, jeder einzelne Lernschritt sollte gründlich erarbeitet und durch Übungen abgesichert werden .
- Unabhängig vom Thema sollte man darauf achten, dass man für eine Handlung im bilingualen Mathematikunterricht immer dieselbe Anweisung verwendet, damit dies langfristig zu einer festen Verknüpfung des Sprachmusters mit der Handlung führt.
- Da Sach- und Sprachenlernen nicht voneinander zu trennen sind, sollte man bei der Themenwahl darauf achten, dass man regelmäßig Themen einsetzt, die viele Möglichkeiten für sprachliches Beiwerk liefern. So gehören Sachaufgaben in jeder Jahrgangsstufe unabdingbar auf den Lehrplan des Mathematikunterrichts in der Fremdsprache.

Falls man in Deutschland künftig Mathematik oder Naturwissenschaften bilingual anbieten möchte, bieten die Erfahrungen aus den Niederlanden eine reichhaltige Quelle.

Biologie

Biologie hat sich nach Mäsch (1994, 31-32) gerade aufgrund der Fülle an Fachtermini und deren vergleichsweise niedrige Frequenz in der Allgemeinsprache in den bilingualen deutsch-französischen Zweigen nicht bewährt. Andererseits hat man an den bilingualen Zweigen in den Niederlanden gute Erfahrungen mit diesem Fach gemacht. Auch Butzkamm steht diesem Fach nicht ablehnend gegenüber. Trotz der "Tendenz zu terminologischen Wucherungen" (Butzkamm, 1997, 303) bietet die Anschaulichkeit des Faches gute Möglichkeiten für den BU. Es fehlen zur Zeit groß angelegte Studien zu diesem Fach, um zu einer fundierten Aussage zu gelangen.

Arbeitslehre

An Haupt- und Gesamtschulen mit bilingualen Zweigen wird häufig das Fach Arbeitslehre bilingual unterrichtet, da diese Schulen praktischer ausgerichtet sind als die Gymnasien. (Christ, 1992a, 55). Das Fach Arbeitslehre gliedert sich in die Teilbereiche Technik, Haushalt, Wirtschaft und Beruf. Vor naturwissenschaftlich-technischen Themen wird also bei der Wahl dieses Faches für den BU nicht zurückgeschreckt. In diesem Falle waren nicht die kulturellen Aspekte für die Wahl ausschlaggebend, sondern es wurde die Motivation der Schüler in den Vordergrund gerückt. Dank seiner Methodenvariation, der ständig wechselnden Arbeits- und Aktionsformen sowie der Tatsache, dass die Themen an der Erlebniswelt der Schüler anknüpfen, hat das Fach Arbeitslehre einen hohen motivationalen Anreiz. Der Unterricht im Fach Arbeitslehre ist meist problem- und handlungsorientiert und kann zur Verbesserung der beruflichen Mobilität innerhalb Europas beitragen.

Musik, Kunst und Sport

Behrendt (1990, 193) ist - aufgrund seiner Erfahrungen an der Deutschen Schule in Valparaíso - der Meinung, dass die musischen Fächer in der Grundstufe nicht in einer Fremdsprache unterrichtet werden sollen, da der Ausdruck von Emotionen eine zentrale Stellung einnimmt. Den Schülern fehlen zu diesem Zeitpunkt noch die notwendigen Sprachstrukturen zur Verbalisierung ihrer Wünsche, Gefühle und Erlebnisse. Da diese Fächer in der Oberstufe häufig sehr theoretisch durchgeführt werden, hält er auch hier eine Vermittlung in einer Fremdsprache nicht für sinnvoll.

Kunst und Sport werden in den Niederlanden sowie in Deutschland sehr häufig als Sachfächer im BU eingesetzt, da die von den Schülern zu erbringenden Leistungen nicht primär verbal sind und die sprachliche Kommunikation weitgehend handlungsbegleitend abläuft. Diese Fächer

scheinen sich daher insbesondere für den Einstieg in den BU sowie für den Begegnungsunterricht an Grundschulen zu eignen. Die deutsche Partnerschule des Stedelijk Lyceum Kottenpark in Enschede beispielsweise hat sich für das 5. und 6. Schuljahr für niederländische handlungsbegleitende Sprachvermittlung u. a. in Kunst entschieden. Aus dem Bericht geht leider nicht hervor, wieso dieses Fach im nachfolgenden BU in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 nicht mehr angeboten wird (Groß, 1992, 113-115). Sowohl Schüler als auch Dozenten des Alberdingk Thijm Colleges in Hilversum sind der Meinung, dass der Spracherwerb in den interaktiven und musisch-technischen Fächern wie Schauspielen, Sport und Kunst am effektivsten ist (Fruhauf, 1994d, 28). Laut Brok (2000, 23) soll insbesondere dem Fach "Schauspielen" zentrale Bedeutung im Fremdspracherwerb zukommen, da dieses Fach den Schülern eine unerschöpfliche Quelle an Situationen bietet, in denen sie die Fremdsprache aktiv und sinnvoll anwenden können. Bei dieser Schule ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Schüler aus den bilingualen Zweigen mit Schülern aus der internationalen Abteilung gemischt werden. Unklar bleibt, ob die positive Einschätzung hinsichtlich der Fächer Kunst und Sport im BU auf diese Mischung von Schülern aus den beiden Abteilungen oder auf die tatsächliche Fächerwahl zurückzuführen ist.

5.3.1.2 Schülerleistungen

Als ein weiteres Kriterium für die Eignung eines Sachfaches für den BU kann man - neben der Eignung aufgrund der inhaltlichen Konstellation - die Leistungen der Schüler im Sachfach hinzuziehen. Wie Arths Staatsexamensarbeit (1996) zu entnehmen ist, hat Wode ihr 1996 schriftlich mitgeteilt, dass für ihn das entscheidende Argument für den Mathematikunterricht in einer Fremdsprache die günstigen Evaluationsergebnisse zur Mathematik aus Immersionsprogrammen sind.

In Kanada sind diesbezüglich bereits sehr häufig und eingehend die verschiedenen Typen des bilingualen Unterrichts evaluiert worden. Obwohl sich nicht alle Wissenschaftler einig sind, sind deutliche Tendenzen zu verzeichnen. Lambert und Tucker (1972) verfolgten die Leistungen der Schüler, die 1966 die erste Immersionsschule in Kanada besuchten, in den Fächern Mathematik und *sciences* (Biologie, Chemie und Physik) über einen Zeitraum von fünf Jahren. Es gab zwei Kontrollgruppen: eine bestand aus gleichaltrigen, monolingual unterrichteten französischsprachigen Schülern, die andere aus monolingual unterrichteten englischsprachigen Schülern. Bezüglich Mathematik kamen sie zu dem Schluss, dass die Schüler im Immersionsunterricht zum Teil bessere Leistungen als die Kontrollgruppen erzielten. Es muss jedoch festgestellt werden, dass dieses Ergebnis nicht verallgemeinert werden kann, da die Gruppe der untersuch-

ten Immersionsschüler sich nur aus 26 Kindern des Einschuljahrgangs 1966 und aus 38 Schülern des darauf folgenden Jahres zusammensetzte.

Die von Lambert und Tucker (1972) gefundenen Ergebnisse werden jedoch durch Untersuchungen von Swain und Lapkin (1986) sowie von Swain und Cummins (1986) mit einer größeren Testgruppe und einem längeren Untersuchungszeitraum gestützt. In ihren Studien mussten sich die Schüler einem standardisierten Test für Mathematik unterziehen. Die Kontrollgruppe bestand aus einer Gruppe von Schülern, die gemäß des englischen Schulsystems beschult wurden. Die Aufgaben wurden in Englisch gestellt, obwohl der Mathematikunterricht auf Französisch stattgefunden hatte, um neben dem mathematischen Können auch die Transferleistung in die Muttersprache untersuchen zu können. Die Ergebnisse in den Mathematik- und *science*-Tests, die von Schülern aus dem *early, total immersion* Programm erzielt wurden, waren immer genau so gut wie die Resultate von Schülern aus der monolingual unterrichteten englischsprachigen Kontrollgruppe. Allerdings kam es häufiger vor, dass Schüler aus Programmen mit *middle and late immersion* schlechter in den Tests abschnitten als die Kontrollgruppe. Diese schlechteren Ergebnisse traten jedoch nur auf, wenn Französisch als Fremdsprache erst kurz bevor es als Medium zur Vermittlung von Mathematik diente, eingeführt wurde. Wurde Französisch schon länger und vor allem ohne Unterbrechung bis zum Einsetzen des Mathematikunterrichts in der Fremdsprache gelehrt, so standen die Immersionsschüler der Kontrollgruppe in ihren mathematischen Kenntnissen in nichts nach. Tenor der Studie von Swain und Cummins (1986) ist, dass Schüler für den Mathematikunterricht in der Fremdsprache entweder die Fremdsprache schon gut beherrschen müssen, damit sie sich die zuweilen komplexen Strukturen der Mathematik erarbeiten können, oder aber sie lernen das Fach von Anfang an mit der Fremdsprache als Unterrichtssprache. Es stellte sich ebenfalls heraus, dass Immersionsschüler im allgemeinen über eine größere kognitive Flexibilität verfügen als die einsprachigen Kontrollgruppen, wenn es sich um bestimmte Strategien beim Lösen mathematischer Aufgaben oder das Auswerten von Tabellen und graphischen Darstellungen handelte. Eine Erklärung hierfür geben die Wissenschaftler leider nicht. Ob diese Leistungssteigerung auch in bilingualen Zweigen in den Niederlanden oder in Deutschland zu verzeichnen ist, bedarf weiterer Forschung.

Die angenommenen schlechteren Leistungen der Schüler können entsprechend nicht ohne weiteres als Hauptargument gegen naturwissenschaftliche Fächer im BU genannt werden, denn empirische Belege für diese vermeintlichen Probleme liegen nicht vor.

Die Angst, dass gerade schwächere Schüler in den naturwissenschaftlichen Fächern im niederländischen Abschlussexamen nicht mit den niederländischen Fachbegriffen zurecht kommen

könnten, ist bisher allerdings für viele Schulen ein Grund gewesen, sich entweder für andere Fächer im bilingualen Zweig oder für einen Umschwung auf einen in niederländischer Sprache geführten Unterricht zwei Jahre vor dem Examen zu entscheiden.

Die konkrete Ausgestaltung des BU angesichts der Vielfalt der Meinungen und dem Für und Wider der Argumente bleibt zur Zeit noch offen. In Europa wird zunächst eine breite Erfahrungsgrundlage für den BU in möglichst vielen Fächern gebraucht, d.h. keine voreiligen Festlegungen und Entscheidungen für oder gegen ein Sachfach. Denn die oben genannten Begründungen stützen sich größtenteils auf subjektive Einschätzungen: umfangreiche empirische Untersuchungen zu dieser Thematik liegen kaum vor.

Conventional wisdom favors subjects such as history, geography, and social studies for second language instruction since it is thought that they are more verbal and thus lend themselves to discussion and second language learning better than subjects such as mathematics and science. In fact, there is no empirical evidence that sheds light on this important issue. In lieu of such evidence, it is likely that any subject will be an effective vehicle for second language learning to the extent that the instructor uses it to promote extensive language use. (Genesee, 1987, 16)

Eine der wenigen empirischen Untersuchungen zu diesem Thema stammt von Adiv und Walsch (1981) (zitiert nach Lapkin & Cummins, 1984), in der kein Zusammenhang zwischen den Leistungen in der Fremdsprache und der Wahl der in der Fremdsprache vermittelten Fächer nachgewiesen wird.

Mühlmann und Otten (1991, 2-23) sind der Meinung, dass sich Fächer nicht bestimmten sprachdidaktischen Funktionen zuordnen lassen und plädieren daher für einen gleichberechtigten bilingualen Einsatz unterschiedlicher Fächer. Also scheint die Fächerwahl - aus dieser Perspektive betrachtet - prinzipiell frei zu sein.

5.3.2 Zielsetzungen des BU

Bei der Auswahl der einzubeziehenden Fächer ist die Zielsetzung des bilingualen Zweigs von zentraler Bedeutung, je nachdem, ob man die Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten oder die Förderung der Toleranz für die Sprecher der Fremdsprache und deren Kultur in den Mittelpunkt stellt.

Für die Vermittlung von Sprachfertigkeiten eignen sich insbesondere Fächer, deren Inhalte sich leicht über Bilder, durch direkte Demonstration oder über die eigene Erfahrung der Schüler veranschaulichen lassen, wie z. B. Mathematik und die Naturwissenschaften. Dabei wird heutzutage - im Gegensatz zum ursprünglichen deutsch-französischen Modell - nicht die Partnersprache und ihre Kultur, sondern das Englische als *lingua franca* sowie als internationale

Sprache der Wissenschaft betont. Diese Tendenz lässt sich ebenfalls bei vielen niederländischen Schulen im Grenzgebiet verzeichnen, die sich u. a. aus diesem Grunde bewusst gegen ihre Nachbarsprachen Deutsch und Französisch und für das Englische entschieden haben. Die naturwissenschaftlichen Fächer haben keinen vergleichbar großen Bezug zur Kultur des Partnerlandes. Für die bilingualen Zweige mit Englisch als Vehikularsprache wird von manchen deshalb eine naturwissenschaftliche Ausrichtung für wünschenswert gehalten.

Die kulturspezifischen Fächer, wie Erdkunde, Geschichte, Literatur und Philosophie fördern eher ein tieferes Verständnis für die Kultur anderssprachiger Regionen (Wode, 1991, 40; Mäsch, 1991, 54-55). Bei der Wahl dieser Fächer wird auf die spezifische Zielsetzung der deutsch-französischen bilingualen Bildungsgänge verwiesen. BU zielt hier auf eine funktionale Zweisprachigkeit, in der die Jugendlichen zu Mittlern zwischen den Kulturen erzogen sowie zu interkultureller Kommunikation befähigt werden sollen. Wahrscheinlich im Hinblick auf den deutsch-französischen Freundschaftsvertrag kommt Mäsch (1989) dazu zu behaupten, dass die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer einen wesenseigenen Bezug zur *civilisation française* haben, was in keinem vergleichbaren Maße für die anderen Sachfächer gelte, insbesondere nicht für die Naturwissenschaften. Obwohl er darauf hinweist, dass der *discours scientifique* zugrunde gelegt werden soll, ist er davon überzeugt, dass diese Funktion von der naturwissenschaftlichen Komponente des Faches Erdkunde übernommen wird. "Die Aneignung naturwissenschaftlicher Fachtermini ist ohnehin nur eine Vokabelfrage und hat mit bilinguaem Bildungsgang wenig zu tun" (Mäsch, 1989, 282). Mäschs Auffassung ist allerdings häufig kritisiert worden. Weber (1993, 41) merkt beispielsweise kritisch an,

ob dadurch nicht erstens der Erdkundeunterricht zur Entlastung des Sprachunterrichts zum Erlernen von naturwissenschaftlichen Fachtermini benutzt wird und zweitens der von Mäsch zugrunde gelegte Kulturbegriff, der den Bereich der Naturwissenschaften als kulturunabhängig ausgrenzt, zu kurz greift (...).

Mühlmann und Otten (1991, 6-7) sind der Meinung, dass Alternativen zum deutsch-französischen Modell entwickelt und erprobt werden sollen, die zunehmend die Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik einbeziehen sollten.

5.3.3 Personelle Kapazität

Aus den zahlreichen mit Lehrern und Schulleitern geführten Gesprächen ergab sich, dass neben der Eignung eines Sachfaches oder den Zielsetzungen des bilingualen Unterrichts die personelle Ausstattung in den Schulen zur Zeit eine entscheidende Rolle bei der Fächerwahl spielt. In Deutschland gibt es nur eine geringe Zahl von Lehrern mit Fächerkombinationen wie Mathematik/Physik und einer Fremdsprache. Darüber hinaus ist die Ausbildung der Fremd-

sprachenlehrer überwiegend auf die Literatur des betreffenden Kulturkreises ausgerichtet, mit dem Resultat, dass viele Lehrer glauben, naturwissenschaftliche Themen seien für den Fremdsprachenunterricht ungeeignet.

In den Niederlanden ist man wegen der üblichen Ein-Fach-Abschlüsse abhängig von der Bereitschaft der Lehrer, ihr Sachfach in einer Fremdsprache zu unterrichten und sich entsprechend in dieser Fremdsprache zu qualifizieren. Ein von mir interviewter BU-Koordinator an einer weiterführenden Schule erklärte, dass die Fächerwahl an seiner Schule nicht so sehr theoretisch begründet ist, sondern sich zu einem Großteil an der Bereitschaft der vorhandenen Lehrer orientiert, sich am BU zu beteiligen.

5.3.4 Vorhandene Unterrichtsmaterialien

Ein letztes Kriterium für die Wahl eines Sachfaches bilden die vorhandenen Unterrichtsmaterialien.

Wie man Abschnitt 5.4 entnehmen kann, gibt es insbesondere in Deutschland bereits ein breites Spektrum an speziell für den BU erstellten Unterrichtsmaterialien in Erdkunde und Geschichte. In Gesprächen mit Praktikern vor Ort entstand hin und wieder der Eindruck, dass die Schulen mit bilingualen Zweigen gerne bei den bewährten Sachfächern Erdkunde und Geschichte bleiben, da es wiederum zusätzliche Arbeit bedeutet, sich für den Einsatz weiterer Sachfächer zu engagieren.

Darüber hinaus gibt es für bestimmte Fächer sehr geeignete ausländische Unterrichtsmaterialien, auf die die Lehrer im BU zurückgreifen können. Beispielsweise sind die beteiligten Lehrer im Modellversuch *Bilingualer Unterricht in der Realschule* der Meinung, dass Erdkunde insbesondere geeignet ist, in der niederländischen Sprache vermittelt zu werden, da es in den Niederlanden Unterrichtsmaterialien gibt, deren Schwierigkeitsgrad deutlich unter dem sehr hohen Niveau entsprechender deutscher Lehrwerke liegt (Glaap, 1997, 265). Sprachlich muss dieses Material demnach nicht überarbeitet werden; inhaltlich kann man es mit zusätzlichen Materialien erweitern.

Auch in Physik sei es laut Eltzhig (1980, 211) möglich, auf authentisches britisches und amerikanisches Unterrichtsmaterial zurückzugreifen, da in diesem Fach ein hohes Maß an internationalem Konsens über die in der Sekundarstufe zu behandelnden Themen herrscht. Dies trifft übrigens für alle naturwissenschaftlichen Fächer zu. Wie die Erfahrungen am Helene-Lange-Gymnasium in Hamburg zeigen, stehen genügend geeignete Unterrichtsmaterialien für den BU in Physik zur Verfügung. Diese Umstände stellen einen wesentlichen Pluspunkt für den BU in Physik dar.

Schwierigkeiten bereiten jedoch gerade in den letzten Jahren englische oder amerikanische Unterrichtsmaterialien für Biologie, Chemie und Physik, da Inhalte dieser Fächer in *combined science* oder *integrated science* sowohl in Großbritannien als auch in den USA zunehmend fächerübergreifend gelehrt werden. Lehrwerke nach diesem didaktischen Prinzip sind für die einzelnen Fächer im BU nur bedingt verwendbar.

In manchen Fällen sind Fachinhalte so stark auf die niederländische oder deutsche Situation ausgerichtet, dass es kaum möglich erscheint, englischsprachiges Unterrichtsmaterial aus dem Ausland zu übernehmen. Dies trifft beispielsweise für das Fach Wirtschaft in den Niederlanden zu (Huibregtse & Coleman, 1994, 17).

Bemerkenswert für alle curricularen Konzepte ist, dass Zweisprachigkeit ausschließlich an einigen Fächern festgemacht wird. Im außerunterrichtlichen Kontext der Schule scheint sie nicht ausdrücklich verankert zu sein (Kästner, 1993, 48). Eine mögliche Erklärung dafür könnte der vom BU-Koordinator genannte Grund sein, dass viele außerunterrichtliche Aktivitäten (Sport, kulturelle Aktivitäten) für die gesamte Schule organisiert werden. Da die bilingualen Zweige nur einen Teil des schulischen Lebens darstellen, und die Schüler bei solchen Aktivitäten keine Sonderstellung einnehmen sollen, können außerschulische Aktivitäten nicht spezifisch auf diese Gruppe ausgerichtet werden. Leider bleibt den Schülern der bilingualen Zweige so eine weitere gegenstandsorientierte Anwendungsmöglichkeit der Fremdsprache verschlossen.

5.4 Unterrichtsmaterialien

Ein weiteres Problem bei der Implementierung von zweisprachigen Zweigen ist der Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien in den Sachfächern. Ein englischsprachiges Buch, das sich vom Sprachstand her für niederländische oder deutsche Schüler in einem bilingualen Zweig eignen würde, ist dies jedoch meist nicht vom Kenntnisstand her. Es ist auf jüngere Kinder ausgerichtet. Nimmt man andererseits ein Buch, das sich auf die Erlebniswelt gleichaltriger englisch- oder französischsprachiger Kinder bezieht, ist der Sprachstand für niederländische oder deutsche Schüler meist zu anspruchsvoll. In diesem Falle ist der Zeitaufwand für die Erläuterung des neuen Vokabulars sehr hoch und die Gefahr besteht, dass sich der Sachfachunterricht zum Sprachunterricht entwickelt. Ein solches Buch könnte man allerdings für die Zielgruppe didaktisch aufarbeiten, indem man die Texte umschreibt und vereinfacht. Obwohl eine sprachliche Vereinfachung in der Regel als negativ gewertet wird, hat die Untersuchung von Williams (1968, 206) gezeigt, dass sie keinen Rückschritt bedeuten muss.

Denn nicht nur Schüler mit einer *low reading ability*, sondern auch überdurchschnittlich gute Schüler würden von umgeschriebenen Lehrbuchtexten profitieren, da diese ökonomischeres Lernen ermöglichen und damit auch den Verstehensprozess beschleunigen würden.

Übersetzungen der regulären niederländischen bzw. deutschen Bücher für die Sachfächer bieten keine Lösung, da Inhalte, die sich auf das Partnerland beziehen, fehlen und eine kontrastive und originalsprachliche Perspektive sich auf dieser Art und Weise nicht vermitteln lässt. Außerdem stellten Thürmann und Otten (1992) mittels einer lexikalischen Analyse eines deutschsprachigen Lehrwerkes für den Geschichtsunterricht in diesem Zusammenhang fest, dass Lehrbücher, die ursprünglich für Muttersprachler entwickelt wurden, beim Leser besondere Kompetenzen voraussetzen und lexikalisch zu komplex seien für eine Übersetzung in eine Fremdsprache und eine anschließende Verwendung in bilingualen Zweigen. Solche Bücher seien absolut nicht förderlich für die Entwicklung der von Cummins (1979) *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* genannten Fähigkeiten.

Der Einsatz von englischsprachigen Filmen ist ebenfalls relativ schwierig. Sprachlich bereiten sie den Schülern aufgrund der hohen Sprechgeschwindigkeit und des Akzents Schwierigkeiten. Entsprechend bedürfen sie einer intensiven didaktischen Aufbereitung. Trotzdem sind sie für die Schulung des Hörverstehens und zur Vorbereitung auf Gesprächssituationen mit Muttersprachlern außerordentlich wichtig.

Visuelle Materialien, wie Zeichnungen und *cartoons*, haben in der Anfangsphase des BU den Vorteil, dass sie vom Sachverhalt komplex und authentisch sein können, ohne zwischen Sachebene und kognitiver Verarbeitung fremdsprachliche Barrieren zu schieben (Thürmann, 2000, 84).

Bei der Wahl der Unterrichtsmaterialien unbedingt zu berücksichtigen seien also die fremdsprachlichen Vorkenntnisse der Schüler sowie die Ausrichtung des vorbereitenden FU (Christ, 1992a, 57-59). Christ's - übrigens sehr sinnvolle - Empfehlung ist in den Niederlanden jedoch schwer zu realisieren, da der vorbereitende Sprachunterricht im Falle des Englischen in den Grundschulen stattfindet, während der BU erst an den weiterführenden Schulen angeboten wird. Entsprechend ist der Kenntnisstand der Schüler nicht homogen. Im Falle einer anderen Fremdsprache bringen die Schüler in der Regel keine Vorkenntnisse aus der Grundschule mit. Die weiterführenden Schulen fangen - im Gegensatz zum deutschen Modell - ohne vorbereitenden Fremdsprachenunterricht sofort mit dem bilingualen Sachfachunterricht an. Ministerielle Empfehlungen für den BU, so wie sie in Nordrhein-Westfalen existieren, bieten einen Lösungsansatz. In den Niederlanden gibt es - zumindest hinsichtlich des Niveaus des englischen Pflichtunterrichts an den Grundschulen - solche Empfehlungen. Wenn die

Grundschulen sich nach diesen Empfehlungen richten, kann der BU von einem homogeneren Leistungsstand bei den Anfangsschülern ausgehen und entsprechend darauf aufbauen.

Bei der Materialauswahl sind neben den sprachlichen Schwierigkeiten und der Altersgemäßheit der Materialien jedoch auch die Lernziele des Sachfachunterrichts zu berücksichtigen. Fremdsprachliche Unterrichtswerke decken manchmal, selbst wenn sie die gleiche Thematik behandeln, bestimmte Unterrichtsinhalte nicht ab, die vom Lehrplan gefordert werden. Grundlegend für die Lerninhalte in den bilingualen Sachfächern sind nämlich die Richtlinien der betreffenden Fächer, obwohl es einleuchtend ist, dass insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Gegenstände gewählt werden sollen, die gewichtig sowohl für den eigenen als auch für den zielsprachlichen Kulturkreis sind und im gegenseitigen Bezug zueinander stehen (doppelte Perspektivierung der Unterrichtsinhalte). Allerdings muss vermieden werden, dass der bilinguale Sachfachunterricht zu sehr z. B. auf die deutsch-französische Perspektive eingeengt wird (Kelmes, 1993, 57). Aus diesem Grunde hat die Richtlinienkommission versucht, den bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I durch die Unterscheidung von Orientierungs-⁶¹ und Schwerpunktbereichen⁶² didaktisch zu entlasten (Kronenberg, 1993, 123).

Lehrer stoßen häufig auf Bücher, die zum einen das Sachfach (insbesondere Erdkunde und Geschichte) aus einer sehr britischen oder französischen Perspektive betrachten und zum anderen typisch niederländische bzw. deutsche Phänomene unberücksichtigt lassen.

To a mainstream American the term 'liberal' has very different connotations than to a German; 'Europe' to many Englishmen excludes the United Kingdom and is synonymous with 'the Continent'. (Pilzecker, 1997, 374)

Die Aufgabe der Lehrer ist es daher, Materialien aus anderen Lehrwerken zu ergänzen oder bestimmte Texte aus den regulären muttersprachlichen Schulbüchern in die Fremdsprache zu übertragen.

Allerdings ist es unumgänglich, daß im bilingualen Sachunterricht die Unterrichtsorganisation und die Anordnung der Stoffe modifiziert werden, so daß die erweiterten Zielsetzungen des bilingualen Sachfachunterrichts erreicht werden. (...) Der bilinguale Geschichtsunterricht muß auf die erweiterte Zielsetzung des bilingualen Sachfachunterrichts so reagieren, daß er Stoffe in die Stoffpläne einbezieht, die in den Kulturkreisen wichtig sind, denen der bilinguale Zug durch seine Zielsprache verpflichtet ist. Hier kommt vor allem solchen Themen Bedeutung zu, die die Begegnung mit der Kultur (oder der Kulturen) des bilingualen Sprachkreises herbeiführen, um dabei sowohl die Eigenart der Zielkultur(en) als auch des eigenen Kulturkreises schärfer hervortreten zu lassen. (Schmid-Schönbein et al., 1994, 8)

⁶¹ Überblickartiger Zugriff durch Lehrervortrag, Referat, zusammenfassende Darstellung und exemplarische Quellenanalyse

⁶² Mit vertiefender Quellenarbeit und komparatistischem Zugriff oder der Untersuchung von Standortgebundenheit

Erdkunde wird z. B. in Deutschland und Frankreich aus einer völlig anderen Perspektive unterrichtet. In Deutschland geht man von konkreten Beispielen aus (induktive Methode), in Frankreich hingegen wird den Schülern eher ein Überblick über ein bestimmtes Thema verschafft (deduktive Methode) (Drexel-Andrieu, 1993, 181).

Nun sind dies alles insbesondere Argumente, die auf Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs zutreffen. In der Literatur zum BU in Deutschland bleiben andere Sachfächer ohnehin fast völlig außer Betracht, obwohl sie insbesondere hinsichtlich des Mangels an Unterrichtsmaterialien interessante Perspektiven eröffnen. Denn da ein Physik- oder Mathematikbuch nicht speziell an einen Kulturkreis gebunden ist und international gültige Formeln enthält, könnte man für Mathematik und die Naturwissenschaften eher fremdsprachliche Bücher übernehmen.

Wichtig ist meines Erachtens in jedem Falle - aber das gilt auch für den regulären Unterricht - eine enge Kooperation der Sachfächer untereinander, um Redundanzen zu vermeiden.

Die konkrete Gestaltung, Erstellung und Herausgabe von Unterrichtsmaterialien kann generell drei Gruppen überlassen werden: den Ministerien und Landesinstituten, den Schulbuchverlagen sowie den beteiligten Lehrern.

Rheinland-Pfalz stellt Unterrichtsmaterialien für den Zusatzunterricht Englisch/Französisch für die Orientierungsstufe und für den bilingualen Französischunterricht in den Fächern Erdkunde (Jahrgangsstufe 7 und 8) und Geschichte (Jahrgangsstufe 7) und für den bilingualen Englischunterricht in Erdkunde und Geschichte (Jahrgangsstufe 7) zur Verfügung. Außerdem werden Handreichungen gegeben für den deutsch-englischen Erdkundeunterricht für die Jahrgangsstufen 8 und 9. Für den bilingualen Arbeitslehreunterricht wurden für die Klassenstufen 7, 8 und 9 englische Materialien zu den Themen Technik, Haushalt und Wirtschaft und für das bilingual unterrichtete Fach Sozialkunde englische Unterlagen zum Thema Berufswahl entwickelt (Pädagogisches Zentrum, 1996; Pädagogisches Zentrum, 1997).

Zusätzlich wurden vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest im Rahmen des geförderten Modellversuches "Lernen für Europa" Unterrichtsbausteine für den deutsch-englischen bilingualen Erdkundeunterricht entwickelt (Thürmann & Otten, 1992).

Im Rahmen der vom Englischen Seminar der Universität Kiel vorbereiteten und evaluierten Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein (Wode, 1994a, 1994b) sind sechs Bände entstanden (zwei zum Vorlauf Englisch für die Jahrgangsstufen 5 und 6; zwei Bände Geschichte sowie zwei Bände Erdkunde jeweils für die Jahrgangsstufen 7 und 8) (Lohmann, 1998, 31).

Die übrigen Bundesländer bieten keine eigenen Unterrichtsmaterialien an, wohl jedoch Handreichungen und Empfehlungen für den BU.

Bludau (1996, 212-213) schlägt in seinem Artikel vor, die bisher geleisteten Vorarbeiten der Kultusministerien, der Landesinstitute usw. durch Vernetzung einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest ist jedoch der Meinung, dass Unterrichtsmaterialien erst einmal als thematisch orientierte Module konzipiert werden sollten, damit sie in allen Bundesländern und an allen Schulen - ungeachtet der sehr unterschiedlichen Organisationsformen - für den BU eingesetzt werden können (Thürmann & Otten, 1992).

Zu überlegen wäre in diesem Zusammenhang, ob ein Beschluss der Kultusministerkonferenz zu einer gemeinsamen Grundstruktur der bilingualen Bildungsgänge nicht sinnvoll wäre. Laut Kästner (1993, 51) könne eine solche strukturelle Abstimmung dazu beitragen, dass länderübergreifend an den bilingualen Bildungsgängen vergleichbar günstige Bedingungen vorgefunden werden. Meiner Meinung nach könnte ein solcher Beschluss zumindest dazu führen, dass länderübergreifend Erfahrungen und Unterrichtsmaterial ausgetauscht werden und Schüler einfacher von einem in das andere Bundesland wechseln können. Da der BU in Deutschland sehr unterschiedliche Formen kennt (vgl. den rheinland-pfälzischen additiven mit dem nordrhein-westfälischen integrativen Typ) und kein Bundesland seinen Typ zugunsten eines anderen Bundeslandes aufgeben möchte, ist ein bundeseinheitliches BU-Konzept vorerst allerdings nicht zu erwarten.

Die Idee der Übertragbarkeit und Vernetzung wurde bereits teilweise vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest verwirklicht, indem es 1996 eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren herausgab, die eine Dokumentation aller bilingualen Materialien gliedert nach didaktisch-methodischen Grundlagen, Unterrichtserfahrungen, Richtlinien, Lehrplänen, curricularen Grundlagen, Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht sowie für den Fachunterricht in der Erstsprache beinhaltet. Seit Februar 1997 ist diese Bibliographie (meist mit kurzen Inhaltsangaben) - eingebettet in einem umfangreichen Netzwerk - auch über das Internet abrufbar⁶³. Eine vergleichbare Initiative findet sich in den Niederlanden, wo zur Zeit eine Datenbank mit sämtlichen Unterrichtsmaterialien und -methodiken für den BU zusammengestellt wird. Das zuständige Ministerium stellt jedoch keine Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.

⁶³ <http://www.learn-line.nrw.de>. Auf dieser Internetseite werden auch Adressen und Kurzportraits von Schulen in Deutschland veröffentlicht, die bilinguale Angebote machen. Die ursprüngliche Idee einer zusätzlichen Datenbank mit Fachwortschatz (wie Wanderdüne, Erbfolge), der von den Schulen geladen werden könnte, wurde bislang nicht realisiert.

Neben den Aktivitäten der Ministerien und Landesinstitute haben einige Schulbuchverlage bereits eine kleine Auswahl von Büchern für den bilingualen Sachfachunterricht herausgegeben (z. B. Klett zum bilingualen deutsch-französischen Erdkunde- und Geschichtsunterricht und zum deutsch-englischen Biologie-, Erdkunde- und Geschichtsunterricht; Cornelsen für den Zusatzunterricht Englisch in Klasse 6, zum bilingualen deutsch-englischen Erdkunde- und Geschichtsunterricht). Teilweise wurden Materialien für die Zielgruppe neu entwickelt (z. B. bei Klett: Drexel-Andrieu, Irène & Hans-Ludwig Krechel, *Espace africain. Introduction au travail géographique*; bei Cornelsen: Burghardt, Klaus, Jürgen Lorenz, Albert Otto, Jürgen Plüer, Susanne Stammnitz-Dellacroce & Manfred Wildhage, *Spotlight on History*). In den meisten Fällen wurden englische oder französische Unterlagen übernommen, die aufgrund der einfachen Sprache, der großen Bebilderung und Übungsvielfalt für bilinguale Zweige geeignet sind. Außerdem bieten sowohl der Ernst Klett Verlag als auch der Cornelsen Verlag über ihre Kataloge die Möglichkeit, Lehrbücher und Atlanten für Biologie, Erdkunde und Geschichte direkt bei *Cambridge University Press* bzw. *Oxford University Press* zu bestellen. Es handelt sich dabei beispielsweise um Bücher, die im Rahmen des Unterrichts für das *General Certificate of Secondary Education* benutzt werden.

Die veröffentlichten Unterrichtsmaterialien sind allerdings von unterschiedlicher Qualität, kritisch reflektiert einzusetzen und ergänzungsbedürftig.

Der Mentor Verlag in München hat - in Anbetracht der Zielgruppe, die im Computerzeitalter aufwächst - eine englische Multimedia CD-ROM für das Fach Biologie herausgegeben. Laut einer Messevertreterin des Verlags war diese ursprünglich für den australischen Markt erstellte CD-ROM eher ein Glückstreffer als ein gezielter Beitrag zum BU. Eine strukturelle Erweiterung des Angebots für bilinguale Zweige von Seiten dieses Verlags ist nicht geplant.

Die zur Zeit noch relativ geringen Initiativen der Schulbuchverlage, die der Entwicklung des BU deutlich nachhinken, sind wirtschaftlich bedingt. Die Zielgruppe ist trotz der wachsenden Einführung von bilingualen Zweigen bedeutend kleiner als die Zielgruppe im regulären Unterricht und daher für die Verlage finanziell weniger interessant. Außerdem führt die Diversität der bilingualen Angebote in den verschiedenen Bundesländern dazu, dass Unterrichtsmaterialien nicht bundesweit vermarktet werden können. Da beides weiterhin der Fall sein wird, ist eine erheblich aktivere Beteiligung seitens der Verlage vorerst nicht zu erwarten.

Nach mehreren Gesprächen mit Lehrern an bilingualen Zweigen konnte ich feststellen, dass trotz des bereits bestehenden Angebots an Unterrichtsmaterialien für den BU die Lehrer in

Deutschland noch sehr viel Unterrichtsmaterial selbst erstellen. Die Lehrer der deutsch-französischen bilingualen Zweige an Gymnasien haben sich seit 1975 zu einer Art Selbsthilfegruppe zusammengeschlossen, in der regelmäßig Erfahrungen, selbsterstellte Unterrichtsmaterialien etc. ausgetauscht werden. Außerdem führt diese Arbeitsgemeinschaft jährlich mindestens eine deutschlandweite Fortbildungsveranstaltung durch. Seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts existiert eine ähnliche Initiative von Lehrern an deutsch-englischen Zweigen.

Im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts Frankreichs und der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zur Materialentwicklung und Lehrerfortbildung, wurden je Bundesland fünf bilinguale Gymnasien mit großzügig finanzierten Materialien und Medien zur französischen Kultur und Landeskunde ausgestattet. Diese *Centres de Documentation et d'Information (CDI)* werden durch je ein entsprechendes *Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP)* am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest beziehungsweise am Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung in Boppard koordiniert. In Fortbildungsveranstaltungen wurden CDI-Materialien für französischsprachige Unterrichtsreihen in Erdkunde und Geschichte aufbereitet. Darüber hinaus stehen die Materialien der *CDIs* und *CRDPs* umliegenden Schulen auch für den regulären Französischunterricht zur Verfügung (Schmid-Schönbein et al., 1994, 10).

Da die niederländischen Schulbuchverlage noch keine Unterrichtsmaterialien für den BU herausgegeben haben, sammeln und erstellen die meisten Lehrer in den bilingualen Zeigen ihre Unterrichtsmaterialien fast komplett selber und bereiten Originaltexte aus Zeitungen und Zeitschriften, Mitschnitte von Rundfunk- und Fernsehsendungen, Literatur, Lieder, Spiele und Software didaktisch auf. Daher hat sich in den Niederlanden eine Arbeitsgruppe von Geographielehrern gebildet, die in Zusammenarbeit mit Studierenden der Geographie an der Universität Utrecht ein englischsprachiges Modul mit typisch niederländischen Themen entwickelt (Fruhauf, 1996a, 125). Manche Schulen werden bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien von der betreffenden Botschaft, vom Goethe-Institut, vom British Council oder von einem kulturellen Zentrum unterstützt.

Zur Unterstützung künftiger Initiativen und zur Verbesserung des Zugriffs werden - wie bereits erwähnt - die gesamten Unterrichtsmaterialien - auch die der Internationalen Schulen - gesammelt und in einer nationalen Materialbank erfasst (Fruhauf, 1996b, 12, 42-60, 78-86). Zusätzlich wurde im Herbst 1996 EuroCLIC ins Leben gerufen. Dieses europäische Netzwerk sammelt Informationen, Erfahrungen und Materialien zum BU (z.B. mittels einer Umfrage zum Thema *Content and Language Integrated Learning* an 1.800 Schulen in über 40 europäischen

Staaten), stellt sie im Internet zur Verfügung⁶⁴ und fördert einen aktiven Austausch unter den Beteiligten (Lehrern, Forschern, Ministerien).

Bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien durch einzelne Lehrer ist zum einen der Zeitaufwand enorm groß und zum anderen besteht die Gefahr, dass die Anforderungen an die Schüler individuell sehr verschieden sind. Dies erschwert wiederum die Normierung der Abschlüsse in den Sachfächern sowie in der Fremdsprache im BU. Aus diesen Gründen könnte man für die Herausgabe von Unterrichtsmaterialien von Seiten der Ministerien argumentieren. Kritikpunkt ist hier jedoch die eingeschränkte Freiheit der Lehrerschaft bei der Unterrichtsgestaltung und bei der Einbeziehung aktueller Ereignisse. Meiner Meinung nach stellt eine nationale Materialbank, in der die von den Ministerien und Landesinstituten, von Verlagen und von den beteiligten Lehrern erstellten Unterrichtsmaterialien enthalten und jederzeit abrufbar sind, eine sinnvolle Kombination dar, in der sich die Initiativen gegenseitig ergänzen und dennoch die Lehrer und Lehrerinnen frei in ihrer Unterrichtsgestaltung sind.

5.5 Abschlussprüfungen, Zertifikate und Zeugnisse

Ein erster Schritt auf dem Wege der Normierung des BU ist die Definition der Lernziele. Auf dieser Grundlage können anschließend Prüfungsaufgaben erstellt bzw. bereits bestehende Sprach- und Sachfachprüfungen einbezogen werden. Als Leistungsnachweise können Zertifikate, Zeugnisse mit einem bilingualen Vermerk und ggf. Zeugnisse mit internationaler Anerkennung erteilt werden.

Für die bilingualen Bildungsgänge gelten für den Fremdsprachenunterricht sowie für die in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächer in den Niederlanden die Richtlinien und Anforderungen des *Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OC&W)* bzw. in Deutschland die Richtlinien der jeweiligen Bundesländer. Die regulären Schulabschlüsse mit den damit verbundenen Berechtigungen bilden in den Niederlanden sowie in Deutschland den Abschluss der bilingualen Bildungsgänge.

Das Grundproblem in den Niederlanden liegt darin, dass das Bildungsministerium bislang entschieden hat, dass die *VWO*-Sachfachprüfungen auch für die bilingualen Zweige nur in der niederländischen Sprache absolviert werden dürfen. Dabei sehen sich die Schulen mit zweisprachigen Zweigen mit einigen Problemen konfrontiert: entweder bieten sie - parallel zu den niederländischen Prüfungen - ausländische bzw. internationale Prüfungen an, die jedoch

⁶⁴ <http://www.euroclit.net>

nicht auf das niederländische Curriculum abgestimmt sind oder sie schließen den bilingualen Zweig beispielsweise nach vier Jahren ab (1. - 4. Klasse *VWO*) und bieten den Schülern in den letzten beiden Jahren ihrer Schulausbildung die Möglichkeit, sich auf das reguläre niederländische Examen vorzubereiten. Bislang haben sich die meisten Schulen für die zuletzt genannte Option entschieden. Außerdem führte die Tatsache, dass die Schüler bislang nach vier Jahren ihre Fächer für das Abitur wählten, dazu, dass die ursprünglichen Klassen auseinander gezogen wurden. Entsprechend war eine Weiterführung des BU für die letzten beiden Schuljahren organisatorisch und finanziell zu aufwendig.

Wenn das Ministerium von seiner Forderung nach niederländischsprachigen Abschlussprüfungen absehen würde, könnte man entweder mit Partnerstaaten über die gegenseitige Anerkennung der Abschlusszeugnisse bilingualer Programme verhandeln oder man könnte mit Hilfe internationaler Prüfungsorganisationen ein standardisiertes Prüfungsverfahren implementieren. Das Übersetzen der bestehenden Abschlussprüfungen in die Zielsprache wäre nicht empfehlenswert, da dabei der Inhalt der Prüfungen nicht optimal auf den bilingualen und bikulturellen Charakter der Programme abgestimmt wäre. Bei den bilingualen Zweigen wird zur Zeit an einer Lösung für den Mangel an internationaler Anerkennung der Abschlüsse gearbeitet. Die Leistungen der Schüler werden zwar auf den Zeugnissen vermerkt, es gibt aber (noch) keine international anerkannte Regelung. Ein erster Fortschritt ist, dass das Problem von der *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* erkannt wurde.

Die Vorschriften der deutschen Bundesländer für die Lernziele und die Lernzielkontrollen sind, was die Standards der Zweisprachigkeit betrifft, von Zurückhaltung bestimmt. Nach erfolgreicher Ablegung der Abiturprüfung erhalten die Schüler auf dem Zeugnis den Vermerk, dass sie von Klasse 5 bis Jahrgangsstufe 13 erfolgreich am BU teilgenommen und die Abiturprüfung im bilingualen Sachfach in der Partnersprache abgelegt haben.

Die Absolventen der deutsch-französischen bilingualen Zweige an Sekundarschulen sind seit dem Abkommen vom 10. Juli 1980 zwischen Deutschland und Frankreich zusätzlich von einer sprachlichen Aufnahmeprüfung zu den französischen Universitäten freigestellt⁶⁵ (Kästner, 1999, 120-122). Außerdem ist seit Jahrzehnten auf europäischer Ebene festgelegt, dass Zeugnisse, die in einem bestimmten Mitgliedsstaat der EU eine Hochschulzugangsberechtigung beinhalten, auch in allen anderen europäischen Mitgliedsstaaten einen Hochschulzugang gewähren (Abkommen in Paris 1953, Trb 1954, no. 101 und Trb 1964, no. 132).

⁶⁵ Seit dem 4. November 1988 gilt dies allerdings für alle, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben mit im Leistungsfach Französisch einer mindestens ausreichenden Note (Kästner, 1999, 170-171).

Zum Schuljahr 1989/90 wurde als Weiterentwicklung des bilingualen Vermerks an drei bilingualen Schulen in der Bundesrepublik (Bonn, Frankfurt und Stuttgart) ein Schulversuch gestartet, bei dem - aufgrund abgestimmter Lehrpläne, Lehrinhalte und der Zusammenarbeit in den Abschlussprüfungen - gleichzeitig das deutsche Abitur und das französische *Baccalauréat* erteilt wird (Kästner, 1999, 182-199). Am 31. Mai 1994 wurde der Versuch in Form eines Abkommens zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Französischen Republik institutionalisiert. Inzwischen kann an 16 Gymnasien mit bilinguaalem Zug und ihren französischen Partnerschulen mit der allgemeinen Hochschulreife das *Baccalauréat* erworben werden. Diese Initiative steht unter deutscher sowie französischer Schulaufsicht (Kästner, 1999, 199-211). Die Teilnahme ist freiwillig unter folgenden zusätzlichen Bedingungen:

- Es müssen zwei statt ein bilinguales Sachfach als Grundkurs in der Oberstufe gewählt werden, von denen eines schriftliches Abiturfach ist und
- der Leistungskurs Französisch ist immer auch mündliches Abiturprüfungsfach, bei dem die französische Schulaufsicht anwesend ist (Christ, 1992b, 41; Mäsch, 1994, 37-38).

Weiterhin darf die Gesamtheit der belegten Fächer der gymnasialen Oberstufe 36 Wochenstunden nicht überschreiten. Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 ist in Französisch sechsstündig pro Woche, im Bereich Erdkunde und Geschichte bzw. Gemeinschaftskunde in Jahrgangsstufe 11 vierstündig pro Woche und in den Jahrgangsstufen 12 und 13 sechsstündig pro Woche. Die Fachterminologie muss zweisprachig beherrscht werden (Kästner, 1993, 42, 48).

Die Leistungsbewertung während der bilingualen Schullaufbahn - insbesondere bei den Sachfächern - muss laut Bludau (1996, 214) noch eingehend analysiert und diskutiert werden. Die Mehrzahl der Länder, in denen bilinguale Bildungsgänge eingerichtet worden sind, haben dafür keine speziellen Bewertungsgrundsätze aufgestellt (Kästner, 1993, 42). Ernst (1995, 263) macht den Vorschlag, drei Kriterien mit in die Leistungsbewertung einzubeziehen und dazu auch den Korrekturrand in drei Spalten aufzuteilen: Fachsprache, Allgemeinsprache und der fachliche Inhalt. Die Idee mit dem Korrekturrand halte ich allerdings nicht für praktikabel, denn bei der Beurteilung von Schülerleistungen wird im bilingualen Sachfachunterricht gemäß Erlassen, Handreichungen und Vorschriften Nordrhein-Westfalens zu den bilingualen Bildungsgängen in erster Linie die fachliche Leistung gewertet. Dabei werden sowohl die Fachkenntnisse und -terminologie als auch die Fähigkeit, das Material methodisch fachgerecht zu bearbeiten und zu analysieren, überprüft (Kultusministerium, 1994, 1995, 1997a, 1997b). Sprachliche Defizite werden nicht negativ gewertet. Wenn sich die sprachlichen Leistungen

hingegen positiv darstellen, dann geht dies als zusätzliche Leistung positiv mit in die Wertung ein. Rheinland-Pfalz hat festgelegt, dass die fremdsprachliche Leistung etwa im Verhältnis von eins zu zwei (fachliche Leistung) berücksichtigt werden soll (Schmid-Schönbein & Siegismund, 1998, 204). In den Fächern Kunst und Sport werden ausschließlich die fachlichen Leistungen beurteilt. Falls Schüler im Rahmen der Abiturprüfung die Überprüfung in deutscher Sprache bevorzugen, wird ihnen der bilinguale Vermerk auf dem Zeugnis nicht erteilt (Christ, 1992a, 63; Christ, 1994, 115).

Das Problem der Abschlusszeugnisse stellt sich für die deutsch-englischen bilingualen Zweige in einer ganz anderen Form. Es kommt nämlich laut Mäsch (1991, 49) in Deutschland sehr häufig vor, dass Schüler der deutsch-englischen Bildungsgänge den bilingualen Bildungsweg mit dem Ende der Sekundarstufe I abbrechen. Er erklärt dieses Phänomen mit einer relativ geringen sprachlichen Progression in den letzten Lernjahren im Vergleich zum raschen sprachlichen Fortschritt in den Anfangsjahren. Christ (1996a, 93) gibt als Erklärung, dass die Schüler der Meinung sind, dass sie die Fremdsprache genügend beherrschen und die Zeit lieber für andere Fächer nutzen. Dieses Problem gelte schon für den normalen Englisch-Langzeitkurs von neun Jahren, trete jedoch im deutsch-englischen Zug verstärkt auf, denn für Germanophone ist die Progression im Englischen in den ersten Jahren bedeutend schneller als z. B. im Französischen. Die Erfahrung zeigt, dass nur 35 % der Schüler in bilingualen Zweigen den Sachfachunterricht in der Fremdsprache in der Oberstufe fortsetzen. Wichtig ist es daher, die Motivation der Schüler mit beispielsweise ständig wechselnden Sozialformen und Projektarbeit zu erhalten.

Für die Schüler in bilingualen Zweigen in Deutschland ist der Wechsel von einem bilingualen Zweig zu einer regulären Klasse zwar in der Regel kein Problem, die Schulen beteuern jedoch, dass die Schüler die Vorteile des Programms nicht voll ausnutzen. Als Lösungsansatz wurde diskutiert, das zuvor beschriebene Projekt des parallelen Erwerbs des deutschen Abiturs und des französischen *Baccalauréat*, das sich inzwischen bewährt hat, auf das Englische auszuweiten. Als weitere Alternative für den bilingualen Vermerk oder den doppelten Abschluss wird momentan angedacht, die Fremdsprache zwar weiterhin als Vehikularsprache einzusetzen, jedoch nur mit dem Ziel, weitere fremdsprachliche Kompetenz zu erwerben.

Die Effektivität der niederländischen sowie der deutschen bilingualen Zweige ist bisher kaum empirisch belegt worden (vgl. Abschnitte 3.3 und 4.4). Das Konzept des angestrebten *near-native* Niveaus müsste genau definiert und - wie es Zondag (1989, 14) empfiehlt - mit konkreten Beispielen dokumentiert werden. Bei Initiativen und Programmen ohne festgelegte Lernziele

und anerkannte Abschlussprüfungen besteht nämlich die Gefahr, dass sie inhaltlich und strukturell schwach werden. Mangel an Lernzielen und curricularer Planung wurden in den Niederlanden bereits vom Nationalen Aktionsprogramm im Englischunterricht an Grundschulen festgestellt. Dies führt zu unterschiedlichen Vorkenntnissen der Schüler beim Einstieg in den BU. Auf die daraus resultierenden Schwierigkeiten wurde in Abschnitt 3.2.2.1 eingegangen.

Deswegen haben die einzelnen Schulen begonnen, selbstständig Lernziele zu definieren und Prüfungen zu entwickeln. Das Problem dieser Einzelprüfungen besteht darin, dass sie - auf nationaler Ebene betrachtet - die drei Grundprinzipien Objektivität, Reliabilität und Validität nicht einhalten, d.h. die Prüfungsergebnisse sind weder objektiv, reproduzierbar noch übertragbar. Daher untersuchen einige Schulen zur Zeit bereits bestehende internationale Prüfungen auf ihre Implementierungsmöglichkeiten für bilinguale Zweige oder für ein ergänzendes Fremdsprachenangebot. Die Erfahrungen des St. Maartenscollege in Groningen zeigen, dass man Schüler mit drei zusätzlichen Englischstunden pro Woche in zwei Jahren auf ein internationales Examen mit einem hohen Kenntnisstand vorbereiten kann (*English B-Higher Level Exam* des *International Baccalaureate*). Das Zeugnis gilt als Nachweis dafür, dass die Schüler sprachlich in der Lage sind, an einer englischsprachigen Universität zu studieren. Vorteilhaft ist die Tatsache, dass dieses Examen den Inhalt des Programms bestimmt und dem Curriculum eine klare Struktur verleiht. Obwohl die Rahmenbedingungen durch eine strikte Auswahl der Schüler nicht auf reguläre Schulen übertragbar sind, bieten diese Erfahrungen aus Groningen einen interessanten Ansatzpunkt für eine weitere Ausdehnung des ergänzenden Fremdsprachenunterrichts und womöglich auch der zweisprachigen Programme.

Es gibt jedoch keine einheitliche Regelung für niederländische Schulen mit BU. Ein solches Verfahren müsste von Seiten des Bildungsministeriums vorgegeben werden. Ein ähnliches Verfahren wie in Deutschland, wo es ein bilinguales Zeugnis gibt, und die Schüler im Fach Englisch oder Französisch sowie auf Englisch oder Französisch in den Fächern Geschichte, Geographie und Biologie geprüft werden können, wäre denkbar.

5.5.1 Sprachprüfungen

Als Abschluss der bilingualen Programme oder des ergänzenden Fremdsprachenunterrichts können folgende bereits existierende Sprachprüfungen eingesetzt werden.

Für das **Englische** als Fremdsprache werden vom *University of Cambridge Local Examination Syndicate (UCLES)* fünf Sprachprüfungen angeboten:

- *Key English Test*

Die Bestandteile der Prüfung (Lese- und Hörverständnis, Sprech- und Schreibfertigkeit) testen die englischen Grundkenntnisse der Kandidaten anhand von kurzen, einfachen, gesprochenen und geschriebenen Texten.

- *Preliminary English Test*

Diese Prüfung testet das Vorhandensein von Kenntnissen zur Bewältigung von alltäglichen Situationen in einer englischsprachigen Gesellschaft. Die Prüfung, die erheblich schwieriger und komplexer ist als die vorhergehende, setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: Leseverständnis und Schreibfertigkeit (90 Min.), Hörverständnis (30 Min.) und Sprechfertigkeit (8-10 Min.).

- *First Certificate in English*

Der Kandidat muss in der Lage sein, englische Texte mittleren Schwierigkeitsgrades zu bearbeiten. Dieses Zeugnis wird im englischen und amerikanischen Bildungssystem als Mittelstufe eingeschätzt. Die Prüfung setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: Leseverständnis (sowohl der Wortschatz und die Grammatik als auch das Verständnis von mindestens drei Texten wird in einer Stunde überprüft), Hörverständnis (Fragen zu drei bis vier gesprochenen Texten, 35 Min.), dem Schreiben von zwei Aufsätzen (etwa 180-200 Wörter, anderthalb Stunden), einer mündlichen Prüfung von einer Viertelstunde und einer zweistündigen Grammatikprüfung.

- *Certificate in Advanced English*

Der Kandidat muss mühelos und ohne Hilfe mit schwierigen authentischen Texten umgehen und sich mündlich und schriftlich sehr gewandt ausdrücken können. Die Prüfung enthält folgende fünf Komponenten: Leseverständnis (50 Multiple-Choice Fragen zu vier Texten, 60 Min.), Hörverständnis (Fragen zu gesprochenen Monologen und Dialogen, 45 Min.), zwei Aufsätze Schreiben (etwa 250 Wörter, 2 Stunden), eine mündliche Prüfung von einer Viertelstunde und eine Grammatikprüfung (90 Min.). Diese Prüfung enthält viele realistische Situationen, da sie besonders auf Teilnehmer ausgerichtet ist, die das Englische außerhalb eines schulischen Kontextes erwerben. Das Bestehen dieser Prüfung gilt als Zulassungsvoraussetzung zu den britischen Universitäten.

- *Certificate of Proficiency in English*

Diese Prüfung sieht vom Aufbau her der Prüfung für das *Certificate in Advanced English* sehr ähnlich; sie dauert etwa sechs Stunden. Das Bestehen dieser Prüfung ermöglicht ebenfalls die Zulassung zu den britischen Universitäten und gilt als Voraussetzung für geschäftliche und wissenschaftliche Tätigkeiten im englischen Sprachraum. Es besteht die Möglichkeit,

zusätzliche Prüfungsteile zur Überprüfung von Übersetzungs- und Literaturkenntnissen anzufordern.

Eine weitere Möglichkeit zur Überprüfung der englischen Fremdsprachenkenntnisse bietet das *International Baccalaureate*. Es können das *IB English B-Higher Level*, das *English A2-* (für ein *near-native* Niveau) oder *A-Level* (für ein muttersprachliches Niveau) eingesetzt werden. Dies ist jedoch eine Kostenfrage. Bedingungen, Inhalt und Kosten dieser Prüfung werden in Abschnitt 5.5.2 beschrieben.

Die *UCLES*-Prüfungen wurden bisher in den Niederlanden sowie in Deutschland eher selten zur Überprüfung der Englischkenntnisse von Schülern der zweisprachigen Zweige und Schülern mit einem ergänzenden Fremdsprachenangebot eingesetzt. Es ist jedoch eine deutliche steigende Nachfrage nach englischsprachigen Zertifikaten zu verzeichnen. Die letzten beiden Prüfungen wurden in den Niederlanden insbesondere für die Überprüfung der Fremdsprachenkenntnisse der niederländischen Lehrer in den Programmen angewandt (Fruhauf, 1996b, 30-32). Diese Prüfungen der Universität Cambridge sind ohnehin primär auf Erwachsene ausgerichtet und daher für Schüler der involvierten weiterführenden Schulen weniger geeignet (Fruhauf, 1996a, 128).

Für die Überprüfung der **Deutschkenntnisse** wurden folgende Prüfungen vom Goethe-Institut entwickelt:

- Prüfung Grundstufe 1

Voraussetzung für die Teilnahme sind etwa 200 Stunden Deutschunterricht. Der Kandidat muss kurze, einfache, gesprochene und geschriebene Texte verstehen können, einfache Texte verfassen und ein einfaches Gespräch führen können. Grundkenntnisse der deutschen Grammatik sind erforderlich.

- Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZD)

Voraussetzung für die Teilnahme sind 400-600 Stunden Deutschunterricht. Der Kandidat muss über solide Grundkenntnisse in der deutschen Umgangssprache verfügen. Er soll sich in alltäglichen Situationen sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache gut zurechtfinden. Die Prüfung setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: Leseverständnis, Schreibfertigkeit, Hörverständnis, Sprechfertigkeit und Grammatik.

- Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)

Voraussetzung für die Teilnahme sind 800-1.000 Stunden Deutschunterricht. Der Prüfungsteilnehmer muss nachweisen, dass ihm die überregionale deutsche Standardsprache geläufig ist und soll in der Lage sein, einen deutschen Text mittleren Schwierigkeitsgrades zu

bearbeiten. Die Prüfung enthält folgende Teile: Lese- und Hörverständnis, das Schreiben eines Aufsatzes und eine mündliche Prüfung.

- Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP)

Voraussetzung für die Teilnahme sind etwa 1.200 Stunden Deutschunterricht. Der Kandidat muss mühelos und ohne Hilfe mit schwierigen authentischen Texten umgehen können. Er muss sich ebenfalls mündlich und schriftlich sehr gewandt ausdrücken und soll fundierte Kenntnisse der deutschen Kultur nachweisen können. Die Prüfung setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen: Texterklärung, Aufgaben zur Ausdrucksfähigkeit, dem Schreiben eines Essays, Hörverstehen und einer mündlichen Prüfung. Der Schwierigkeitsgrad dieser Prüfung ist mit dem Kleinen Deutschen Sprachdiplom vergleichbar.

- Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)

Die Prüfung besteht aus folgenden sechs Komponenten: Aufgaben zur Ausdrucksfähigkeit, Erklärung eines Textes nach Inhalt und Wortschatz, Schreiben eines Essays, Fragen zur Lektüre ausgewählter Bücher, einem Diktat und einer mündlichen Prüfung. Dieses Zertifikat wird weltweit anerkannt, ist sehr angesehen und führt zu einer Befreiung von einer sprachlichen Aufnahmeprüfung an deutschen Universitäten.

- Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS)

Der Prüfungsteilnehmer weist mit dem Bestehen dieser Prüfung ein *near-native* Niveau im Deutschen auf. Die Prüfung setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen: Aufgaben zur Ausdrucksfähigkeit, Fragen zu Literatur, Wirtschafts- oder Naturwissenschaften, Fragen zur Landeskunde, Erklärung eines Textes nach Inhalt, Wortschatz und Stil, Schreiben eines Essays, einem Diktat und einer mündlichen Prüfung. Dieses Zertifikat wird weltweit anerkannt, ist sehr angesehen und führt zu einer Befreiung von einer sprachlichen Aufnahmeprüfung an deutschen Universitäten. Es ist die höchste Qualifikation in Deutsch als Fremdsprache, die außerhalb einer Universität oder Übersetzer-Ausbildung erworben werden kann. Das Große Deutsche Sprachdiplom dient als Sprachnachweis für Lehrer aus der EU, die in Deutschland arbeiten wollen.

Bislang hat keine niederländische Schule diese Prüfungen als Kontrollmittel für ihre bilingualen Zweige oder ihr ergänzendes Fremdsprachenangebot eingesetzt (Fruhauf, 1996b, 27-28).

Zur Überprüfung der **Französischkenntnisse** in niederländischen Schulen mit einem ergänzendem Angebot bzw. in deutsch-französischen bilingualen Zweigen können zum einen die Prüfungen der *Alliance Française* und zum anderen die Prüfungen des *Institut Français*

eingesetzt werden. Mit dem Erwerb eines *VWO*-Zeugnisses besitzen zwar die niederländischen Schüler eine Hochschulzugangsberechtigung für die gesamte Europäische Union, für Frankreich ist jedoch eine französische Sprachprüfung Voraussetzung für die Zulassung ausländischer Studierenden zu den Universitäten.

Folgende drei Prüfungen wurden von der *Alliance Française* entwickelt:

- *Certificat d'Etudes de Français Pratique (CEFP)*

Diese Prüfung testet das Vorhandensein von Kenntnissen zur Bewältigung von alltäglichen Situationen in einer französischsprachigen Gesellschaft. Die Prüfung setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: Leseverständnis und Schreibfertigkeit (Aufsatz von 120-150 Wörtern), Hörverständnis (Rundfunksendungen), Sprechfertigkeit (Rollenspiel oder Interview) und der Überprüfung von Grammatikkenntnissen.

- *Diplôme de Langue de l'Alliance Française (DL)*

Der Kandidat muss in der Lage sein, französische Texte mittleren Schwierigkeitsgrades zu verstehen und zu verfassen. Dieses Zeugnis wird als Mittelstufe eingeschätzt. Die Prüfung setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: Leseverständnis (Text von etwa 350 Wörtern), dem Schreiben von zwei Aufsätzen, einer mündlichen Prüfung, in der ein Text kommentiert werden soll, einem Diktat mit einem Umfang von etwa 150 Wörtern und einer Grammatikprüfung.

- *Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises Modernes (DS)*

Der Kandidat muss mühelos und ohne Hilfe mit schwierigen authentischen Texten umgehen, sich mündlich und schriftlich sehr gewandt ausdrücken können und Kenntnisse über die französische Kultur und Literatur vorweisen. Die Prüfung enthält folgende fünf Komponenten: Bearbeitung von authentischen Texten zur Landeskunde sowie das Schreiben eines Aufsatzes, eine mündliche Prüfung, eine Grammatikprüfung, ein Diktat und eine Zusammenfassung eines Textes.

Das *Institut Français* bietet seit 1985 folgende Prüfungen an:

- *Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF)*

Diese Prüfung besteht aus sechs Zertifikaten, wobei die ersten vier und die letzten beiden jeweils eine Einheit bilden.

A1 Es wird die allgemeine Ausdrucksfähigkeit des Kandidaten in zwei mündlichen (20 Min.) und zwei schriftlichen Prüfungen (60 Min.) überprüft.

A2 Es wird die Fähigkeit des Kandidaten geprüft, seine Gefühle und seine Meinung in der französischen Sprache auszudrücken.

- A3 In einer mündlichen Prüfung von einer Viertelstunde und in zwei schriftlichen Prüfungen von insgesamt 90 Min. werden Leseverständnis und Schreibfertigkeit geprüft.
- A4 In diesem Teil wird der korrekte Gebrauch der grammatischen Formen überprüft (mündliche Prüfung: 15 Min.; schriftliche Prüfung: 90 Min.).
- A5 Überprüfung der Kenntnisse der französischen Landeskunde in Form von zwei mündlichen (30 Min.) und einer schriftlichen Prüfung (90 Min.).
- A6 Der Kandidat muss in der Lage sein, einen authentischen und fachspezifischen Text (mündlich) zusammenzufassen und mit dem Prüfer über den Text zu diskutieren.

- *Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)*

Das Bestehen dieser Prüfung ermöglicht den Zugang zu einer französischen Universität ohne zusätzliche Sprachprüfung.

Diese Prüfung setzt sich aus vier Teilen zusammen:

- B1 Schriftliche Ausdrucksfähigkeit: zwei schriftliche Prüfungen von 135 Minuten.
- B2 Mündliche Ausdrucksfähigkeit: mündliche Prüfung von einer halben Stunde.
- B3 Schriftliche Ausdrucksfähigkeit in fachsprachlicher Hinsicht: zwei schriftliche Prüfungen von 135 Minuten.
- B4 Mündliche Ausdrucksfähigkeit in fachsprachlicher Hinsicht: mündliche Prüfung von einer Stunde (Fruhauf, 1996b, 28-30).

Bislang wurden die Prüfungen des *Institut Français* ausschließlich an einer niederländischen Schule (Linnaeus College Haarlem) eingesetzt. Im Juni 1994 z. B. haben die Schüler der 5. Klasse des *VWO* bis auf zwei Kandidaten die gesamte *DELF*-Prüfung erfolgreich abgelegt. Im Juni 1995 haben die Schüler der Abgangsklasse des *VWO* die *DALF*-Prüfung erfolgreich abgelegt. Die Schulleitung sieht dies als eine erfolgreiche Krönung des Programms, das mit der doppelten Anzahl an Französischstunden ab der 1. Klasse des *VWO* (also sechs Stunden pro Woche über sechs Jahre) auf eine international anerkannte und hoch qualifizierte Prüfung vorbereitet.

In Deutschland ist die Nachfrage nach den französischen Prüfungen *DELF* und *DALF* in den letzten Jahren stark gestiegen.

In den anderen Fremdsprachen, die in den Niederlanden im ergänzenden Fremdsprachenunterricht oder in Deutschland im BU angeboten werden, werden die Schüler entweder nur schulintern geprüft oder sie nehmen an den regulären Abiturprüfungen teil (z. B. in Russisch oder Spanisch).

Zur Vergleichbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse im europäischen Rahmen wurde 1997 "*A Common European Framework of Reference for Languages*" entwickelt. Mit diesem Instrument können für die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, mündliche Interaktion sowie mündliche Produktion verschiedene Niveaus festgelegt werden, wobei A als *basic user*, B als *independent user* und C als *proficient user* umschrieben werden. Anhand von allgemeinen und spezifischeren Beschreibungen (Deskriptoren) wird pro Niveau⁶⁶ in einigen Sätzen ein Leistungsstand erfasst, damit sich auch Außenstehende rasch ein Bild des Sprachniveaus einer bestimmten Ausbildung machen können. Wenn nun alle europäischen Bildungsinstitutionen ihre Prüfungen und die damit erreichten Fremdsprachenkenntnissen anhand des *Framework* beschreiben, entsteht im internationalen Rahmen Transparenz und Vergleichbarkeit. Für die Beschreibung der individuellen Sprachkenntnisse wurde ein europäisches Sprachportfolio entwickelt (Stoks & de Jong, 1999).

5.5.2 Sachfachprüfungen in einer Fremdsprache

Schulen mit bilingualen Zweigen können neben Fremdsprachenprüfungen auch die unten aufgeführten Prüfungen zur Ermittlung der Kenntnisse in den Sachfächern einsetzen, die in einer Fremdsprache vermittelt werden.

Nach vier Jahren bilingualen Sachfachunterrichts kann die internationale Prüfung *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)*, die auf 16-jährige Schüler (allerdings *native speakers*) ausgerichtet ist, insgesamt oder pro Fach absolviert werden. Für die bilingualen Zweige kommt nur die Absolvierung einzelner Fächer in Frage, da nicht das komplette Curriculum in der Fremdsprache angeboten wird. In allen Fächern gibt es die Wahl zwischen dem *Core Curriculum* und dem *Extended Curriculum*, wobei das erstere auf die Mehrheit der Schüler ausgerichtet ist und das letztere insbesondere für die begabteren Schüler konzipiert wurde.

Die Prüfung ist international anerkannt und führt bei sieben *IGCSE*-Fächern zum *International Certificate of Education*. Die Schulen zahlen etwa € 32,- pro Fach und Kandidat. Es wird keine Teilnehmergebühr von den einzelnen Schulen verlangt.

Inhaltlich setzt sich die Prüfung aus mehreren Komponenten zusammen: Projekte, mündliche Prüfungen, praktische Tätigkeiten. Die Lehrer überprüfen ihre Schüler selber. Sie werden jedoch vorher in Kursen und Seminaren ausführlich geschult und zur Qualitätssicherung wird der Prüfungsablauf zusätzlich von externen Prüfern überwacht. Ein Teil der Prüfungsnote (meistens 25 %) setzt sich zusammen aus den Leistungen im betreffenden Fach während der letzten beiden Jahre vor der Prüfung (z. B. Praktikumsprotokolle). Diese werden von der Schule beurteilt und

⁶⁶ A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Proficiency*) und C2 (*Mastery*)

benotet und von der Prüfungskommission in Cambridge überprüft (Fruhauf, 1994b, 10-11; Fruhauf, 1996b, 33-34; De Europese Onderwijspraktijk 03, 1995, 31-37).

Eine Alternative bieten die Prüfungen der *International Baccalaureate Organization (IBO)*, die zwar sehr hohe Anforderungen an die Schüler stellen, jedoch auch eine freiere individuelle Entwicklung, Teilnahme an kreativen und sozialen Aktivitäten und kritisches Denkvermögen fördern.

Das *International Baccalaureate*⁶⁷ bietet Schülern in der Altersgruppe von 16 bis 19 Jahren das *Diploma Programme (DP)*, ein internationales Curriculum in Englisch, Französisch oder Spanisch, das als Vorbereitung auf ein Hochschulstudium dient und zu einer internationalen Hochschulzugangsberechtigung führt. Die Prüfung schließt die letzten beiden Jahre der Sekundarstufe II ab. Um das *IB*-Abschlusszeugnis zu bekommen, müssen die Schüler zum einen in sechs Fächern (in Englisch, einer Fremdsprache, Mathematik, einer Naturwissenschaft, einer Geisteswissenschaft und entweder in einem weiteren Fach aus diesen Bereichen oder einem künstlerischen Fach) Prüfungen ablegen (drei *Higher Level* und drei *Standard Level*). Zum anderen müssen sie den interdisziplinären Kurs *Theory of Knowledge* und das *CAS*-Programm (*Creativity, Action and Service*) erfolgreich absolvieren sowie ein *Extended Essay* schreiben.

Auch hier gilt wiederum, dass die Prüfung in den bilingualen Zweigen nur in einzelnen Fächern absolviert werden kann, da nicht alle Fächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Außerdem ist das Niveau des Niederländischen im *DP*-Curriculum für niederländische Muttersprachler zu niedrig. Die Kandidaten bekommen demnach einzelne Zertifikate für die erfolgreich absolvierten Fächer.

Das Problem der *IB*-Prüfungen liegt in den finanziellen Konsequenzen, die die Mitgliedschaft der *IBO* für die einzelnen Schulen mit sich bringt. Bei der Bewerbung müssen \$ 2.010,- für den Zutritt als *IB*-Schule entrichtet werden. Außerdem zahlt man einen jährlichen Beitrag von \$ 7.670,-. Für jeden Schüler müssen mindestens \$ 59,-, für jeden Prüfungskandidaten mindestens \$ 22,- und zusätzlich für jedes Fach pro Schüler \$ 51,- entrichtet werden.

Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hat die *International Baccalaureate Organization (IBO)* ein Pilotprojekt gestartet, das sogenannte *Middle-Years Programme*, das eine Alternative zu den *IGCSE*-Prüfungen darstellt, indem es ein Curriculum für 11- bis 16-jährige Schüler beinhaltet und als Vorbereitung auf die *IB*-Abschlussprüfungen dient. Interkulturelle Kompetenz steht auch hier im Mittelpunkt. Der große Unterschied zu den

⁶⁷ Weltweit wird das *IB* an etwa 600 *IB*-Schulen in ca. 80 Ländern unterrichtet (Schols, 1999, 152). Die *International Baccalaureate Organization* wurde 1968 gegründet. Zur Zeit nehmen etwa 40.000 Schüler weltweit am *Diploma Programme* teil, von denen nahezu 80 % die Prüfungen erfolgreich absolviert.

IGCSE-Prüfungen ist die Tatsache, dass die Schulen das *Middle-Years Programme (MYP)* als ein einheitliches Curriculum anbieten müssen und sich nicht für einzelne Fächer entscheiden können. Aufgrund dessen ist dieses Programm mit den integrierten Prüfungen nur für bilinguale Zweige geeignet, die das komplette Curriculum übernehmen möchten (De Europese Onderwijspraktijk 03, 1995, 37-39). Die Implementierung dieser Prüfung stellt ebenfalls eine finanzielle Hürde dar. Bei der Bewerbung müssen pro Schule \$ 1.120,- für den Zutritt zum *MYP* entrichtet werden. Außerdem zahlt man jährlich einen Beitrag von \$ 2.730,- und drei Jahre nach dem Beginn des Programms (danach alle fünf Jahre) einen Evaluationsbeitrag in Höhe von \$ 2.080,-. Für jeden Prüfungskandidaten müssen mindestens \$ 141,- entrichtet werden. Wenn mehr als 50 Schüler an der Prüfung teilnehmen, gibt es einen Rabatt (z.B. bei einer Teilnehmerzahl zwischen 51 und 100 kostet die Prüfung \$ 73,-, ab 100 Schüler \$ 59,- und bei über 200 Teilnehmern \$ 31,-).

Die Schulen mit bilingualen Zweigen in den Niederlanden haben sich inzwischen alle ihre eigene Lösung für die Prüfungsproblematik erarbeitet. Eine Schule hat auf eigene Faust einen Austausch gegründet, wobei die Schüler des bilingualen Zweigs für einen Aufenthalt zur britischen Partnerschule geschickt werden, um an englischen Prüfungen teilzunehmen. Die Schulen, die ebenfalls *IGO*-Schulen sind, bieten häufig die Möglichkeit zur Teilnahme an *IB*-Prüfungen, da sie bereits Mitglied der *IBO* sind. Manche dieser Schulen bieten in den ersten vier Jahren das *Middle-Years Curriculum* an, wonach sich die Schüler entweder für das reguläre niederländische *VWO*-Abschlussexamen oder für das *IB* entscheiden können. Andere Schulen bieten ein englischsprachiges *VWO*-Curriculum an, wobei die Möglichkeit zur Teilnahme an *IGCSE*-Prüfungen besteht. Diese letzte Variante ist erheblich kostengünstiger und sicherlich für reguläre Schulen mit bilingualen Zweigen eine gute Alternative (Fruhauf, 1996b, 34-35).

Die *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* verhandelt inzwischen mit der *IBO* über die Möglichkeit, eine reguläre Schule zu einem Sonderpreis an einem Teil der *IB*-Prüfungen teilnehmen zu lassen. Weiterhin entwickelt die Plattform in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen Standardzertifikate, die international anerkannt werden sollen (Fruhauf, 1994b, 10-14; Fruhauf, 1996b, 35-37).

5.6 Lehreraus- und -fortbildung

5.6.1 Verschiedene Ansätze

Bevor man zur inhaltlichen Gestaltung der Lehreraus- und -fortbildung übergehen kann, muss zuerst geklärt werden, welcher Lehrertyp für den BU wünschenswert ist. Im Hinblick auf die

fremdsprachliche Komponente im BU kann man sich für *native speakers*, zweisprachige Lehrer oder niederländisch- bzw. deutschsprachige Lehrer entscheiden, die über sehr gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Hinsichtlich der fachlichen Komponente im BU hat man die Wahl zwischen Lehrern mit doppelter Fakultas (in der Fremdsprache sowie im jeweiligen Sachfach), Sachfachlehrern, die über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen oder Fremdsprachenlehrern, die gute Sachfachkenntnisse haben. Probleme bilden die unterschiedlichen Meinungen bezüglich des idealen Lehrertyps und die geringe Zahl geeigneter Lehrer.

Mäsch (1997, 10) behauptet, dass fünfundzwanzig Jahre Erfahrung mit BU in Deutschland gezeigt haben, dass im BU eingesetzte Lehrer über eine vierfache Kompetenz verfügen müssen:

- fachliche und methodische Kompetenzen im betreffenden Sachfach,
- in der Zielsprache sowie
- in der Muttersprache ihrer Schüler und
- in der Didaktik und Methodik der Vermittlung der Zielsprache als Fremdsprache.

Meines Erachtens fehlt bei dieser Auflistung die Kulturkompetenz, die Bach (2000, 21) als die Fähigkeit umschreibt, "sprachlich und fachlich einen kulturadäquaten Perspektivenwechsel vollziehen zu können".

Ein *native speaker* mit zwei Lehrbefähigungen (in seiner Muttersprache sowie im Sachfach) wäre demnach ideal, vor allem wenn dieser Lehrer auch noch die Muttersprache seiner Schüler (hier: Niederländisch bzw. Deutsch) auf einem hohen Niveau beherrscht. Dieser Lehrertyp wird man meiner Meinung jedoch wie eine Stecknadel im Heuhaufen suchen müssen. Problematisch beim Einsatz von *native speakers* ist außerdem die verhältnismäßig hohe Fluktuation. In den Niederlanden hat die Erfahrung gezeigt, dass nur wenige *native speakers* ihre gesamte Karriere in den Niederlanden verbringen.

Kronenberg (1993, 124) warnt darüber hinaus vor dem Einsatz von *native speakers*, da diese häufig die Probleme ihrer Muttersprache als Fremdsprache nicht ausreichend reflektieren (können). Diese Meinungen stützen sich jedoch nicht auf empirische Daten, da zu diesem Thema weder in Deutschland noch in den Niederlanden Forschungsergebnisse vorliegen.

Ingeborg Christ (1996a, 88) ist ebenfalls der Meinung, dass der ideale Lehrertyp für bilinguale Zweige ein *native speaker* wäre, der allerdings das Zweite Staatsexamen in Deutschland in seiner Muttersprache sowie in einem Sachfach absolviert haben sollte. Solche Lehrer wären sowohl mit dem deutschen als auch mit dem Unterrichtssystem des Partnerstaats vertraut. Damit wären auch Kronenbergs Bedenken aus der Welt, da diese Art *native speakers* auch die Probleme des Unterrichts in ihrer Muttersprache kennen. Obwohl Christ zugibt, dass die

Mehrzahl der sehr erfolgreichen Lehrer an bilingualen Zweigen zur Zeit deutschsprachige Lehrer mit einer Lehrbefähigung sowohl in der Fremdsprache als auch im betreffenden Sachfach sind, weist sie darauf hin, dass es für den authentischen Charakter des bilingualen Zweigs äußerst sinnvoll wäre, mindestens einen *native speaker* mit den oben genannten entsprechenden Qualifikationen einzusetzen. Diese Forderung scheint mir jedoch nicht realistisch, da *native speakers* mit einem solchen Anforderungsprofil äußerst selten zu finden sein werden.

Deutsche Lehrkräfte sind "die zweitbeste Lösung" (Mäsch, 1997, 10) Dies ist momentan in Deutschland auch der Regelfall. Alle anderen hätten sich laut Mäsch (1997, 10) als "Provisorium" erwiesen.

Bludau (1996, 214) sowie Kronenberg (1993, 132) sind der Meinung, dass Lehrer für den BU die Lehrbefähigung sowohl in der Fremdsprache als auch im betreffenden Sachfach haben sollen. Lehrer mit doppelter Qualifikation in z. B. Französisch und Erdkunde bilden in Deutschland - im Gegensatz zu den Niederlanden, wo Ein-Fach-Abschlüsse üblich sind - eine Alternative gegenüber *native speakers* (Kästner, 1993, 46).

In der Praxis verfährt man in verschiedenen Bundesländern wie folgt: Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt betonen, dass fachfremdes Unterrichten eine Ausnahme sein soll und einer besonderen Genehmigung bedarf. In Rheinland-Pfalz wird in Einzelfällen - wenn keine geeignete Lehrkraft mit einer Doppelqualifikation zur Verfügung steht - *Team-Teaching* bzw. eine enge Kooperation zwischen dem Fremdsprachen- und dem Sachfachlehrer akzeptiert. Bremen strebt an, dass jeder Schulstandort im Falle des Englischen mit einer muttersprachlichen britischen/amerikanischen Lehrkraft ausgestattet wird.

Huibregtse et al. (1994) sind - ausgehend von der niederländischen Sachlage - der Meinung, dass Lehrer in bilingualen Zweigen Sachfachlehrer mit guten Kenntnissen in beiden Sprachen sein sollen. Westhoff (1994b) hingegen ist nach seiner Studienreise durch Kanada davon überzeugt, dass die idealen Immersionslehrer zweisprachige Fremdsprachenlehrer sind. Er stützt seine Meinung auf Beobachtungen in verschiedenen Klassen und auf Gespräche mit Beteiligten. Dort war die Qualifikation als Fremdsprachenlehrer weitaus wichtiger als die Qualifikation im Sachfach. Fehlende Kenntnisse auf diesem Gebiet seien mittels Kursen einfacher zu erwerben als Qualifikationen in der Fremdsprache. Abgesehen von der Tatsache, dass es sich hier um subjektive Einschätzungen handelt, werden bilinguale Fremdsprachenlehrer in den Niederlanden sowie in Deutschland erheblich schwieriger zu finden sein als in Kanada. Außerdem dürfen zweisprachige Fremdsprachenlehrer in den Niederlanden nicht und in Deutschland nur in Ausnahmefällen ohne Fakultas in einem Sachfach für die Vermittlung des betreffenden Sachfaches herangezogen werden.

Die ersten empirischen Daten zu dieser Thematik stammen von Butzkamm, der Ende der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts ein Forschungsprojekt abgeschlossen hat, in dem er anhand von Fragebögen ehemalige Schüler und Schülerinnen zur Qualität ihrer Lehrkräfte und deren Einfluss auf ihre Sprachleistungen befragte. Die Ergebnisse dieser umfangreichen Umfrage⁶⁸ - in Zusammenhang mit zwei weiteren Umfragen bei Referendaren und Fremdsprachenlehrern - wurden in Bezug zu Erkenntnissen aus kontrollierter Unterrichtsbeobachtung und -dokumentation sowie zu Veröffentlichungen zum Thema Lehrerpersönlichkeit gesetzt. Eine erste Auswertung lässt den Schluss zu, dass

die Persönlichkeit des Lehrers, verbunden mit einer angenehmen Unterrichtsatmosphäre, seine Freude am Unterrichten, die er die Schüler spüren lässt, seine Methodik sowie die Beherrschung der Fremdsprache die wesentlichen Kriterien in der Beurteilung der guten wie auch der schlechten Lehrerpersönlichkeit sind. (Butzkamm, 1996, 234)

Diese Erkenntnisse können als Grundlage für eine grundlegende Neuorientierung der Fremdsprachenlehrausbildung dienen.

In den Niederlanden sieht die Sachlage ganz anders aus. Zur Zeit werden in den regulären niederländischen Schulen mit bilingualen Zweigen für den Fremdsprachenunterricht hauptsächlich zweisprachige niederländische Lehrer oder niederländische Lehrer mit einer Unterrichtsberechtigung in der betreffenden Fremdsprache eingesetzt. Für den bilingualen Sachfachunterricht werden Sachfachlehrer eingestellt, die in der jeweiligen Sprache nachgeschult werden, in der sie ihr Fach vermitteln sollen. Fremdsprachenlehrern ist es ohne Fakultas in einem Sachfach nicht erlaubt, ein Sachfach zu unterrichten. Manchmal werden auch Sprachassistenten zu Hilfe gezogen, aber das Zernike College in Haren hat bereits festgestellt, dass trotz deren Unterstützung viele Fachlehrer sich nicht trauen, ihr Fach in einer Fremdsprache zu unterrichten. In selteneren Fällen - vor allem im niederländisch-deutschen Grenzgebiet - werden auch Lehrer aus dem benachbarten Ausland in Form eines Lehreraustausches eingesetzt, wie z. B. deutsche Lehrer in den Klassen mit einem ergänzenden Deutschangebot in der Scholengemeenschap Zuid in Enschede. Die Dozenten in den *IGO*-Schulen mit bilingualen Zweigen sind meist *native speakers*. Für reguläre Schulen mit einem bilingualen Zweig ist dies jedoch häufig aus gesetzlichen und finanziellen Gründen nicht möglich. Es dürfen keine *native speakers* auf Kosten von bereits bestehenden Lehrerstellen an den betreffenden Schulen eingestellt werden.

⁶⁸ Es wurden 266 Studierende technischer Studiengänge an der RWTH Aachen sowie 1.474 Anglistik- und 415 Romanistik-Studierende an insgesamt 89 deutschen Hochschulen befragt.

Daraus könnte man schließen, dass Wissenschaft und Praxis in den Niederlanden davon überzeugt sind, dass die idealen Lehrer für bilinguale Zweige Sachfachlehrer sind, die über sehr gute Kenntnisse in der Muttersprache der Schüler und in der betreffenden Fremdsprache verfügen.

Die Entscheidung für einen bestimmten "Lehrertyp" hat jedoch nicht so sehr mit einer fundierten Meinung zu tun, als eher mit den Vorgaben des heutigen Ausbildungssystems für Lehrer in den Niederlanden. Leider lassen sich noch keine Initiativen hinsichtlich einer frühzeitigen Vorbereitung künftiger Lehrer auf eine Tätigkeit im BU verzeichnen. Eine spezifische Ausbildung für Lehrer in den bilingualen Zügen existiert in den Niederlanden nicht. Leider kann man in dieser Hinsicht auch kaum auf ausländische Erfahrungen zurückgreifen, da weder in Kanada noch in den USA ein auf Lehrer in bilingualen Zweigen ausgerichtetes Curriculum existiert. Die meisten lernen erst in der Praxis - oft unter Anleitung erfahrener Kollegen - die Techniken und didaktischen Methoden des BU. Bei der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für Lehrer kommt noch erschwerend hinzu, dass wegen mangelnder Unterrichtsbeobachtung nur wenig bekannt ist über die im BU verwendeten Methoden. Die Forschungsberichte beziehen sich hauptsächlich auf die Leistungen der Schüler.

Wie bereits erwähnt, ist das Potential für den zweisprachigen Unterricht m. E. durch die Umstrukturierung der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe I auf Ein-Fach-Abschlussqualifikationen sogar erheblich eingeschränkt worden.

5.6.2 Angebote für Lehrer im BU

In den Gesprächen mit Lehrern wurde immer wieder die Forderung nach einer geeigneten Vorbereitung auf den Unterricht an bilingualen Zweigen laut.

Ganz deutlich zeigt sich die Notwendigkeit der Unterstützung der Lehrer im Sinne einer spezifischen Aus- und Fortbildung für ihre Aufgaben in bilingualen Zügen, damit die Qualität solcher Bildungsgänge erhalten bleibt. Es wäre bedauerlich, wenn mangels Pflege die großartigen Möglichkeiten der bilingualen Züge verspielt würden und sie in Gefahr gerieten, das Schicksal manch anderer Modeerscheinung auf einem Markt sich rasch wandelnder didaktischer Angebote zu teilen, und sie an Wertschätzung verlören. (Christ, 1991, 60)

Zydatiś (1996, 221-230) ist der Meinung, dass die universitäre Ausbildung der Fremdsprachenlehrer generell stärker praxisorientiert sein soll. Dazu macht er einen konkreten Vorschlag für ein modulares Studienkonzept, in dem die Studierenden selbst Schwerpunkte wählen können. Außerdem möchte er alle Studierenden zu einem Auslandsaufenthalt von mindestens sechs Monaten verpflichten. Obwohl Zydatiś den BU nicht erwähnt, könnte die Politik - falls sie seine Vorschläge aufgreift - in dieses Modell sicherlich auch noch speziell auf den BU ausgerichtete Wahlfächer aufnehmen.

Auch Wolff und Krechel (1997, 268-269) sind der Meinung, dass es für den BU nicht ausreicht, neben der Qualifikation als Fremdsprachenlehrer eine Qualifikation als Sachfachlehrer zu erwerben. Sie plädieren für eine speziell auf den BU ausgerichtete Zusatzqualifikation. Sachfachunterricht in einer Fremdsprache erfordert zusätzliche Qualifikationen, wie z. B. fachsprachliche Kompetenzen in der Fremdsprache, die Beherrschung von Arbeitstechniken für Sachfach und Fremdsprache, die Fähigkeit, fremdsprachliche Unterrichtsmaterialien für das Sachfach zusammenzustellen und zu entwickeln, spezifische Kenntnisse des soziokulturellen Hintergrundes, vor dem sich das Sachfach in der fremdsprachlichen Kultur entwickelt hat, Kenntnisse über die lernpsychologischen Voraussetzungen eines auf Zweisprachigkeit abzielenden Unterrichts und den theoretischen Hintergrund einer bilingualen Erziehung.

In den Niederlanden ist man allerdings noch weiter von diesem Idealzustand entfernt, da die dortigen Sachfachlehrer - mangels Zwei-Fach-Abschlüssen - vor Einstieg in den BU erst einmal in der Fremdsprache geschult werden müssen. Im Falle des Englischen beispielsweise erwerben sie das *University of Cambridge First Certificate in English* oder das *Certificate of Proficiency in English*. Problematisch ist bei Sachfachlehrern jedoch (wie von Wolff & Krechel richtig erkannt), dass sie nicht mit den didaktischen und pädagogischen Gegebenheiten des Fremdsprachenunterrichts vertraut sind. Da reine Sprachprüfungen außerdem nicht auf die spezifischen Gegebenheiten des Sachfachunterrichts in einem bilingualen Zweig vorbereiten, entwickelte die Universität Nimwegen 1993 ein Programm für zehn bis zwölf Sachfachlehrer des Lorentz College in Arnheim, die im bilingualen Zweig unterrichten sollen (*in-service courses*). Betont wurde neben dem Erwerb des jeweiligen Fachwortschatzes in der Fremdsprache vor allem der Erwerb von *Classroom English*, d.h. englische Redemittel zur Führung einer Klasse. Außerdem wurde den didaktischen Besonderheiten des BU und der Anpassung englischsprachiger Unterrichtsmaterialien - ursprünglich ausgerichtet auf englischsprachige Schüler - Aufmerksamkeit gewidmet. Das Programm beinhaltet einen 20-wöchigen Kurs, der am Ende des Arbeitstags in der Schule stattfindet, mit jeweils zwei Unterrichtsstunden und zwei Stunden Hausaufgaben. Die Englischkenntnisse der Teilnehmer sollen dem *First Certificate in English* der Universität Cambridge in etwa entsprechen. Als Grundlage dient Hughes "A Handbook of Classroom English" (1987), das ursprünglich für Lehrer für Englisch als Zweitsprache konzipiert wurde, jedoch auch für diese Zwecke angewandt werden kann. Es findet keine Prüfung am Ende des Kurses statt, sondern jeder Teilnehmer muss vor der Gruppe eine Unterrichtsstunde in seinem Fach übernehmen, in dem die Prinzipien des *Classroom English* Anwendung finden sollen (Coleman, 1994, 55-65). Manche Schulen bieten ihren Lehrern die Möglichkeit, an englischen Schulen zu hospitieren und an einem zweiwöchigen

Intensivkurs Englisch in Großbritannien oder an einem Intensivkurs am *The English Language Institute* in Dublin teilzunehmen.

Im Bereich des *in-service*-Angebots in Deutschland ist die Initiative von Rheinland-Pfalz zu erwähnen, das Weiterbildungslehrgänge zum Zweck des Erwerbs einer Unterrichtsbefugnis für Lehrkräfte ohne Fakultas, die jedoch für den BU besondere Qualifikationen mitbringen, in Erwägung zieht. In den meisten deutschen Bundesländern ist das überregionale Fortbildungsangebot besonders gut ausgestattet (Bludau, 1996, 214). Mit dem Schuljahr 1996 hat in Soest eine landesweite Schwerpunkt-Fortbildungsmaßnahme für den deutsch-englischen Unterricht begonnen (Christ, 1996b, 219). Inzwischen werden die Fortbildungskurse "Bilinguales Lernen Englisch" jedoch nicht mehr angeboten, da fast alle Adressaten erreicht wurden. Eine Arbeitsgruppe hat sich mit dem gleichen Thema für Französisch beschäftigt, aber zu einer Fortbildungsmaßnahme ist es bisher nicht gekommen

Zusätzlich bieten die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz Empfehlungen und Lehrplanentwürfe für den BU an. Die Empfehlungen verstehen sich als Handreichungen für die Lehrer. Sie beinhalten beispielsweise Vorschläge für die inhaltliche und methodische Gestaltung des BU, einschließlich der Lernerfolgskontrollen, Hinweise auf verfügbare Unterrichtsmaterialien und Lösungshilfen für fachsprachliche Probleme. Auch lernbereichs- und themenspezifische Vokabularien sowie Redemittel für den fachlichen Diskurs sind enthalten.

Rheinland-Pfalz stellte Lehrplanentwürfe für den bilingualen deutsch-französischen und deutsch-englischen Erdkunde- und Geschichtsunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I zur Verfügung, während das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen für den deutsch-englischen Sachfachunterricht Empfehlungen für die Fächer Biologie, Erdkunde, Geschichte und Politik am Gymnasium herausgegeben hat. Eine Neubearbeitung der Empfehlungen von 1988 für den deutsch-französischen Sachfachunterricht für die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik sowie Empfehlungen für das Italienische, Niederländisch, Spanische und Russische sind 1996 erschienen. In Nordrhein-Westfalen wurden dazu Fachkommissionen gegründet, die zum einen Empfehlungen für die in bilingualen Zweigen weniger verbreiteten Sprachen entwickeln und zum anderen Unterrichtsmaterialien für den Unterricht in Sprachen erarbeiten, die bislang nicht als erste Fremdsprachen angeboten wurden. Da solche Empfehlungen auf ministerieller Ebene in den Niederlanden bislang nicht existieren, wäre es sicherlich hilfreich, die nordrhein-westfälischen Empfehlungen als Muster für die Entwicklung eines niederländischen Pendantes heranzuziehen.

Dass auch kleinere Projekte im Bereich des FU durchaus für den BU hilfreich sein können, zeigt meines Erachtens der Projektbericht von Hermes (1998, 3-11). Ausgehend von dem Gedanken,

dass der Lehrberuf lebenslanges Lernen erfordert, beobachteten Englischlehrer anhand von Tagebüchern, Audio- und Videoaufnahmen - unterstützt durch Fragebögen und Interviews - über mehrere Monate ihren eigenen Unterricht mit dem Ziel, durch Selbst- und Fremdwahrnehmung ihre fremdsprachenmethodische Kompetenz zu verbessern. Hermes stellte fest, dass die gesamte Gruppe die Diskussion der Videomitschnitte von Unterrichtsstunden als außerordentlich bereichernd empfand.

Die Betroffenen erleben sich selbst aus der Distanz, die Beobachtenden erleben fremden Unterricht aus einer Nähe, die ihnen im Alltagsleben in der Regel nicht geboten wird. (Hermes, 1998, 10)

Gerade da es im BU zur Zeit noch an Aus- und Weiterbildung mangelt, könnte dieses sog. *Action Research* dem individuellen Lehrer im BU sinnvolles Feedback zum eigenen Unterricht geben.

Die nachfolgenden bilateralen bzw. supranationalen Initiativen, die sich mit der Lehrerausbildung befassen, zeigen, dass auch eine länderübergreifende Zusammenarbeit in diesem Zusammenhang sinnvoll sein kann.

Am 7. Dezember 1995 haben der Bevollmächtigte der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten und der französische Minister für nationale Erziehung, Hochschulwesen und Forschung zur Durchführung eines gemeinsamen Entwicklungs- und Kooperationsprogramms für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil beschlossen. Ihre Erklärung bezieht sich u. a. auf gemeinsame Initiativen im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung. Die Erklärung über ein Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte an Schulen mit deutsch-französischem BU vom 19. September 1997 soll Bildungsgängen mit deutsch-französischem Profil im Sekundarbereich II helfen, die Probleme der Lehrerversorgung zu lösen. Vorrangig ist dabei an Sprachkompetenz, auch jedoch an interkulturelle Kompetenz gedacht (Kästner, 1999, 219-222, 226-228).

Das LINGUA-Programm der EU - ein Programm zur Fremdsprachenförderung, insbesondere der Sprachen der Europäischen Union - bietet auch eine finanzielle Unterstützung. Es schuf durch eine Subvention von 200 Mio. ECU für den Zeitraum 1991-1995 einen Rahmen für die Nachschulung von Lehrern im Ausland sowie für die Entwicklung und Förderung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, 47, 51). Konkret können von diesem Geld z. B. Sprachassistenten, Stipendien für Fremdsprachenlehrer und Schulungsprogramme für den BU bezahlt werden (Vlaeminck, 1997, 6). Das Programm ermöglicht außerdem eine Fortbildung im Land der Partnersprache. In den

kommenden Jahren wird es versuchen, die bilingualen Ausbildungsprofile der europäischen Nachbarn zu vernetzen, um zu einem fruchtbaren Gedanken- und Modellaustausch zu gelangen (Kronenberg, 1993, 134). Auf diesem Gebiet ist noch vieles zu leisten.

Zur verbesserten Abstimmung der Lehrerbildung auf den BU wurde außerdem das DIESeLL-Programm ins Leben gerufen (Distance Inset for European Second Language Learning). Daran beteiligen sich Universitäten aus Finnland, Norwegen, Schweden und Großbritannien mit dem Ziel, ein von der EU anerkanntes *in-service*-Programm für Lehrer mit Hilfe von Fernunterrichtsmaterialien zu entwickeln, anzubieten und zu evaluieren. Das Projekt, das in der Zeit zwischen Oktober 1997 und April 1999 lief, soll Lehrern mit einem fundierten theoretischen Hintergrund zum BU versehen, damit sie in der Lage sind, geeignete Methoden für die Vermittlung des Sachfaches und zur Erweiterung der Sprachkenntnisse ihrer Schüler auszuwählen. Außerdem wurde ein internationales Kooperationsprogramm für Lehrer und Schulen zur gegenseitigen Bereicherung entwickelt.

Wenn sich der zweisprachige Unterricht in den Niederlanden und in Deutschland weiterhin so stark wie in den letzten Jahren ausdehnt, werden vereinzelte *in-service courses* wie sie zur Zeit existieren nicht mehr ausreichen. Die Vermittlung von Immersionstechniken muss bereits in die Lehrerbildung integriert werden (*pre-service courses*).

Mundscha (1997, 16) sieht eine ungemaine Erweiterung der Möglichkeiten für den künftigen BU, wenn jeder Sachfachlehrer zusätzlich eine europäische Fremdsprache studieren müsste. Dieser Umstand versetze ihn in die Lage, sein Sachfach sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache zu unterrichten. Auf diese Weise werde der BU zur Regel an weiterführenden Schulen. Diese provokative Forderung halte ich jedoch für unrealistisch, da man die Fächerwahl in der Lehrerbildung im Hinblick auf die Anforderungsprofile an künftige Lehrer im BU nicht vorschreiben soll. Jeder Lehrer soll jene Fächer studieren, die ihm am meisten zusagen.

5.6.3 Angebote an Hochschulen zur Vorbereitung auf den bilingualen Unterricht

Die Kombination eines Sachfaches mit einer Fremdsprache bei der Lehrbefähigung bietet zwar eine gute Grundlage für den BU, ist jedoch längst keine Erfolgsgarantie. Als Franz-Rudolf Weller und Dieter Wolff 1993 ein Themenheft zum BU herausgaben, kritisierten sie in ihrem Vorwort (1993, 6) sowohl die für lehramtsbezogene Studien zuständigen Länderministerien als auch die Hochschulen, die bislang keine gezielten Maßnahmen zur Qualifikation der Lehrkräfte für den BU ergriffen hatten. Zum einen soll die Ausbildung von Studierenden mit einer

Fremdsprache und einem Sachfach zunehmend auf die spezifischen Bedürfnisse bilingualen Unterrichts ausgerichtet sein. Zum anderen soll der bilinguale Unterricht in den Sachfächern von einer fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Grundlagenforschung unterstützt werden. In meinen Augen problematisch für die Konzeption eines Studiengangs oder der Lehrerausbildung ist die Tatsache, dass der BU in Deutschland in den verschiedenen Bundesländern teilweise grundlegend verschieden ist (vgl. Abschnitt 4.2).

Inzwischen sind sich jedoch alle Kultusministerien über die *Bedeutung* der Aus- und Fortbildung für die am BU beteiligten Lehrer einig und so sind bereits einige Initiativen zu verzeichnen. Auch im Bereich der Hochschulen hat sich in den letzten Jahren einiges getan.

In Nordrhein-Westfalen können Lehramtsstudierende an den Universitäten Wuppertal und Bochum eine Zusatzqualifikation für BU erwerben. Die Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal hat im Sommersemester 1996 mit einem Zusatzstudiengang begonnen, in dem Lehramtsstudierende im Hauptstudium eine Zusatzqualifikation für den BU in Englisch und Französisch erwerben können. Die Studierenden müssen dazu ein abgeschlossenes Grundstudium in Englisch oder Französisch, kombiniert mit Erdkunde, Geschichte, Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften, nachweisen können oder bereits ausgebildete Lehrer in den genannten Fächerkombinationen sein. Die erste Phase der Lehrerausbildung mit insgesamt 8 Semesterwochenstunden besteht aus den Elementen: Didaktik des BU, Methoden, Lern- und Arbeitstechniken, Materialentwicklung, sachfachbezogene Sprachübungen und schulpraktische Studien im Fremdsprachen- und im Sachfachunterricht an Schulen mit bilingualen Zügen. Im Wahlbereich sind zusätzlich Schulpraktika von drei bis vier Wochen an Schulen mit bilingualen Zügen in Großbritannien und Frankreich vorgesehen (Wolff & Krechel, 1997, 269). Zur Zeit ist das Zusatzstudium jedoch noch nicht als zusätzliche Lehr- und Prüfungsleistung in die Lehramtsprüfungsordnung aufgenommen worden.

Die Ruhr-Universität Bochum bietet ebenfalls einen Zusatzstudiengang "Bilinguales Lehren und Lernen an Schulen und Institutionen mit bilingualen Bildungsangeboten (Englisch, Französisch und Spanisch)" an. Die Studierenden müssen dazu ein abgeschlossenes Lehramt- oder Magisterstudium oder eine Promotion in einer Schulfremdsprache in Kombination mit einem nichtfremdsprachlichen Fach an einer deutschen oder ausländischen Hochschule nachweisen können. Das Zusatzstudium umfasst 40 Semesterwochenstunden, die entweder parallel zu einem grundständigen Studium oder nach Abschluss eines solchen Studiums in der Regel in zwei Semestern absolviert werden können. Der Studiengang gliedert sich in folgende Studieneinheiten: zentrale Aspekte der kollektiven Zwei-/Mehrsprachigkeit und des bilingualen Lernens, konzeptuelle und lerntheoretische Aspekte der kollektiven und individuellen Zwei-/Mehrsprachigkeit, curriculare

Entscheidungsfelder für interkulturell begründetes bilinguales Lernen, vermittlungsmethodische Aspekte bilingualen Lernens, Didaktik bilingualer Sachfächer und Sprachpraxis. Zusätzlich müssen die Studierenden ein Schulpraktikum von mindestens vier Wochen Dauer an einer geeigneten Schule bzw. Institution - nach Möglichkeit im Ausland - absolvieren. Dieser Zusatzstudiengang möchte insbesondere die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation von bilingualem Sachfachunterricht und bilingual orientiertem Fremdsprachenunterricht zur Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache in einem Sachfach sowie zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Unterrichtsmaterialien, Curricula und Lehrplänen vermitteln (Fakultät für Philologie, 1998).

Im Vergleich zur Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal stellt die Ruhr-Universität Bochum das Zusatzstudium für den BU in einen breiteren Kontext, indem sie zentrale Aspekte der kollektiven Zwei- und Mehrsprachigkeit und des bilingualen Lernens in das Programm aufnimmt. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass bei beiden Studiengängen die Sprachpraxis im Vordergrund steht. Die Schulpraktika - insbesondere im Ausland - haben primär die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse zum Ziel. Meines Erachtens ist darüber hinaus ein mindestens vierwöchiges Pflichtpraktikum an einer Schule mit bilingualem Zweig in Deutschland unentbehrlich, um mit den Problemen des deutschen BU vertraut zu werden. Die Studierenden könnten so eine Brücke zwischen den praktischen Beispielen von erfahreneren Lehrern und ihrem eigenen theoretischen Wissen schlagen. Wünschenswert wäre außerdem die Ausweitung des Zusatzstudiengangs über die traditionellen Schulfremdsprachen hinaus.

Zur Zeit wird hinsichtlich der Vorbereitung der Lehrer auf den BU noch vorrangig bei der zweiten Phase der Lehrerausbildung - der praxisorientierten Ausbildung im Referendariat - angesetzt, da diese Absolventen den Schulen in absehbarer Zeit zur Verfügung stehen. Es besteht die Möglichkeit, an Studienseminaren eine bilinguale Zusatzqualifikation zu erwerben. Rheinland-Pfalz hat 1995 per Erlass Rahmenvorgaben für die Ausbildung während des Vorbereitungsdienstes für den BU an allgemeinbildenden Schulen erlassen, wobei die Ausbildung mindestens 15 Unterrichtsstunden im bilingualen Sachfach umfasst. Vorausgesetzt wird ein dreimonatiger Auslandsaufenthalt während der ersten Phase der Ausbildung. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, bis zu acht Wochen an einer englischen oder französischen Schule im Ausland zu verbringen. Methodische und didaktische Aspekte des bilingualen Unterrichts werden in Fachseminaren behandelt (Kuhfuß, 1997, 273-278).

Seit Mai 1995 liegt in Nordrhein-Westfalen ein Ausbildungskonzept für den Vorbereitungsdienst von Studienreferendaren mit der Fächerkombination Französisch plus Erdkunde,

Geschichte oder Politik als Sachfach vor. Seit Dezember 1996 existiert ein analog aufgebautes Ausbildungskonzept für Studienreferendare mit der Fächerkombination Englisch plus Biologie, Erdkunde, Geschichte oder Politik. Die Studienseminare sollen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerausbildung die bilinguale Unterrichtsform (Englisch) als Modul aufnehmen (Hergt, 1998, 18). Ein mehrwöchiger Auslandsaufenthalt an Schulen des Zielsprachenlandes, an denen die Referendare Didaktik, Methodik und Organisation ihres bilingualen Sachfaches im Zielsprachenland sowie das entsprechende Sachfachcurriculum kennenlernen, ist dabei vorgesehen. Im Rahmen dieses Aufenthalts befassen sie sich mit den Unterrichtsmaterialien ihres Sachfaches, tauschen sich mit Kollegen vor Ort aus und unterrichten selbstständig Schülerinnen und Schüler des Zielsprachenlandes (Hergt, 1998, 22).

Seit 1995 werden Lehrkräfte für den deutsch-französischen BU in den Fächern Erdkunde und Geschichte in der zweiten Phase im Studienseminar Leverkusen ausgebildet. Studienreferendarinnen und -referendare leisten einen Teil ihres Vorbereitungsdienstes während einer mehrwöchigen Hospitation an Schulen in Metz (Frankreich) ab. Auch das Studienseminar Köln begleitet Lehramtskandidaten in der zweiten Ausbildungsphase.

Am Studienseminar in Bonn werden Referendare auf die Durchführung von zweisprachigen Modulen vorbereitet. Hierzu werden neben dem klassisch bilingualen Fachseminar "Geschichte in Englisch" Blockveranstaltungen zu den Themenfeldern "Jeder Unterricht ist auch Sprachunterricht" und "Interkulturelle Dimensionen des Lernens" sowie eine Arbeitsgemeinschaft "Fachunterricht in der Fremdsprache" angeboten. Anhand von Unterrichtsprojekten an Schulen sammeln die Referendare Praxiserfahrungen und erwerben so die Kompetenz, bilinguale Module erfolgreich zu planen, zu implementieren sowie zu evaluieren (Krechel, 1999).

Am Studienseminar in Trier können sich Referendare für die Durchführung von BU an Realschulen vorbereiten.

In den Niederlanden werden Vorbereitungskurse für den BU ausschließlich in englischer Sprache angeboten. Seit 1992 existiert zum einen der Kurs *English as the Language of Instruction*, der an der Universität Amsterdam für künftige Lehrer entwickelt wurde und zum anderen ein von der Universität Nimwegen entwickelter 40-stündiger *Classroom English* Kurs für Studierende aller Sachfächer, der größtenteils nach den Prinzipien des zuvor beschriebenen, von der gleichen Universität entwickelten *in-service* Kurses abläuft. Es wird jedoch dem englischen Fachwortschatz der jeweiligen Fächer mehr Zeit gewidmet und alle Kursteilnehmer

werden an einem Praktikum entweder in einem bilingualen Zweig oder an einer internationalen Schule teilnehmen können (Coleman, 1994, 55-65).

Die Schulung in *Classroom English* ist ungemein wichtig, damit die Lehrer auch die Klassengeschäfte, die sich neben dem Unterricht im strengen Sinne abspielen (z. B. Hausaufgaben stellen, Arbeitskopien austeilen, Bücher bestellen), in der Fremdsprache abhandeln und vom sprachbezogenen zum mitteilungsbezogenen Unterricht übergehen können. Wie mir die Unterrichtsbeobachtung und die Klassenbesuche zeigten, werden gerade diese Gespräche auch im BU noch allzu häufig in der Muttersprache geführt.

Beispiel aus einer Geschichtsstunde⁶⁹:

T: *'Probeer het', just try it. ... It's quite ... it's quite a difficult text, but don't say ... don't say I'm not able to do it, you don't have to understand every single word, 'hè'. 'Je hoeft niet elk woord precies te gaan vertalen. Je hoeft er geen precieze vertaling van te gaan maken, dat hoeft je ook niet te doen. Je moet de tekst begrijpen. Je moet de hoofdzaken ervan begrijpen en je moet straks ook de hoofdzaken opschrijven, dus ga niet persé elk woord vertalen ... Je hoeft geen letterlijke vertaling te maken.' And tomorrow we are going to discuss it. (Pupils read the text in silence)*

Beispiel aus einer anderen Geschichtsstunde⁷⁰:

T: *(when the teacher enters the classroom some pupils are drawing suns on the blackboard accompanied by the word sun in six different languages) 'Wat zullen wij, wat zullen we nu even doen, denkt u? Wat denkt u dat we nu even doen. ... Veeg eens even eerst uit?'*

P: *'Nee, dat is heel leuk!'*

T: *'Ja, dat kan mij niets schelen of dat heel leuk is.' (a lot of pupils shout their protest) Hey, (W). Okay, ... five seconds to shut up.*

P: *One, two, three, four ... (everybody is quiet)*

T: *Okay, thank you. ... 'Is (D) weg?'*

P: *'Ja, (Q) ook.'*

P: *'(Q) is ziek geworden.'*

Wie die Abschnitte 6.4 und 6.5 zeigen werden, bedient sich der Geschichtslehrer häufig der Muttersprache, insbesondere wenn er Aufgaben verteilt. Er möchte sichergehen, dass ihn die Schüler richtig verstehen und übersetzt daher noch einmal die Kernpunkte. Hier ist nicht die Rede - wie in meinem Plädoyer in Abschnitt 4.5 - von einem gezielten Rückgriff auf die Muttersprache, von einem Gebrauch der Muttersprache als kontrastierendes Element oder zur

⁶⁹ Die nachfolgenden Beispiele stammen aus Unterrichtsstunden, die im Frühjahr 1997 in einer niederländisch-englisch bilingual unterrichteten Klasse (12-13-jährige Schüler) mit Hilfe eines Tonbandgeräts aufgenommen und anschließend transkribiert wurden. Hier handelt es sich um eine Geschichtsstunde.

⁷⁰ Dieses Beispiel wurde einer Geschichtsstunde, die im Frühjahr 1997 aufgenommen wurde, entnommen.

effektiveren Gestaltung des BU. Die Transkriptionen werden noch zeigen, dass eine intensive Vorbereitung der Lehrer auf den BU äußerst wichtig ist, damit die Schüler zum einen mit guten sprachlichen Vorbildern konfrontiert werden und zum anderen die Dimensionen des BU maximal ausgeschöpft werden.

An der Universität Utrecht wird Studierenden mit einem besonderen Interesse für den bilingualen und den internationalen Unterricht eine einjährige englischsprachige Ausbildung (*Bitep*⁷¹) angeboten. In diesem einen Jahr werden die Studierenden auf eine Lehrtätigkeit in einem internationalen Kontext vorbereitet, indem sie beispielsweise in *multicultural orientation* und *English and language acquisition* geschult werden.

Sie lernen zudem in dieser Ausbildung in Kleingruppen von etwa 15 Teilnehmern neben *Classroom English* ihren eigenen Unterricht und ihre Unterrichtsmethoden kritisch zu beobachten und weiterzuentwickeln, ihre eigenen Unterrichtsmaterialien zu erstellen, sich auch nach Abschluss der Ausbildung im Bereich der Internationalisierung weiterzubilden, und sie erwerben eine interkulturelle Kompetenz für den Umgang mit Schülern aus verschiedenen Kulturen. Schulpraktika an Schulen mit bilingualen Zweigen oder an international orientierten Schulen in den Niederlanden bzw. im Ausland sind zur Hälfte der Zeit im Programm integriert, obwohl Auslandspraktika keine Pflicht sind.

Diese Ausbildung - die nach einer Zulassungsprüfung - für Absolventen in Englisch, Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft, Biologie, Chemie und Physik zugänglich ist, qualifiziert Hochschulabsolventen⁷² zum einen für eine Lehrtätigkeit in ihrem Fach und führt zum anderen zu einem Zusatzzertifikat für den bilingualen und internationalen Unterricht.

Die Kosten für diese Ausbildung, die von den Studierenden getragen werden müssen, betragen für das Studienjahr 2001/2001 € 1.135,- zusätzlich zu den ohnehin üblichen Studiengebühren von € 1.330,- der Universität Utrecht.

Abgesehen von den oben beschriebenen Initiativen auf nationaler Ebene, gibt es seit Ende 1996 ein EU-Projekt im Rahmen des LINGUA-A-Programms *European Cooperation Programmes for Language Teacher Training*, in dem die Anglistik der Universität Koblenz-Landau zusammen mit einer englischen, französischen und spanischen Partnerinstitution in einem multinationalen Projekt⁷³ zur Erarbeitung und Erprobung von Studienelementen für den BU

⁷¹ *Bilingual and International Teacher Education Programme*

⁷² In den Niederlanden ist die Lehrerausbildung an Fachhochschulen angesiedelt. Hochschulabsolventen müssen eine pädagogische Zusatzausbildung absolvieren bevor sie an Schulen unterrichten dürfen.

⁷³ Das Projekt nennt sich TEL2L, d.h. *Teacher Education for Learning through Two Languages*,

involviert ist. Es wurde in den vier Partnersprachen ein Curriculum mit drei Modulen erarbeitet, das sich über drei Semester (mit jeweils etwa zwölf Lehrveranstaltungen) erstreckt. Im Wintersemester 1999/2000 wurde an der Universität Koblenz-Landau mit dem ersten Modul begonnen.

Modul 1 schafft terminologische Klarheit, indem es Bilingualismus von Bilinguaem Unterricht abgrenzt. Es befasst sich u. a. mit einigen europäischen Modellen und dem kanadischen *immersion*. Außerdem wird die Rolle der schulexternen sowie der schulinternen Variablen behandelt. In Modul 2 stehen die schulinternen Variablen sowie die Qualifikation der Lehrkräfte, Unterrichtsmaterialien und die Leistungsüberprüfung im Mittelpunkt. Auf zwei methodische Grundprinzipien (*message before accuracy* und *code-switching*) wird detailliert eingegangen. Modul 3 befasst sich mit den Anforderungen an Lehrer im BU. Die Studierenden, die an diesen Modulen teilnehmen, verbringen mindestens ein Semester im Ausland (an der Partneruniversität ihrer Zielsprache), wobei sie den Unterricht ihres Sachfaches in Schulen vor Ort kennenlernen (Schmid-Schönbein, 1999).

5.6.4 Sonderbereich Grenzgebiet

Da sowohl in den niederländischen als auch in den deutschen *in-service* und *pre-service courses* nur die traditionellen Schulfremdsprachen (insbesondere das Englische) gefördert werden, kommt dem niederländisch-deutschen Grenzgebiet in dieser Diskussion besondere Bedeutung zu. Es ergeben sich dort spezielle Möglichkeiten für die Schwierigkeiten mit der Lehreraus- und -fortbildung. Zum einen können Lehrer aus dem Grenzgebiet an einer Partnerschule ihr Sachfach in ihrer Muttersprache unterrichten (*school-hopping*), zum anderen eröffnen sich weitaus praktischere und kostengünstigere Möglichkeiten für eine Fortbildung in der Partnersprache vor Ort. Die zuständigen Behörden und Dezernenten, das niederländische Ministerium für Bildung und Wissenschaft und die Provinz Limburg stehen einem Lehreraustausch nach dem in Abschnitt 3.3.1 beschriebenen Euregionalen Modell positiv gegenüber. Das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen hat durch einen Erlass ein versicherungstechnisches Problem der Gastdozenten beseitigt, indem es eine Kooperation mit einer niederländischen oder belgischen Schule in der Euregio einer Kooperation mit einer deutschen Schule gleichstellt (Halink, 1997, 50-51).

Aufgrund der Tatsache, dass sich jedoch auf beiden Seiten der Grenze nur wenige Schulen für einen deutsch-niederländischen bilingualen Zweig entscheiden, bleiben die Initiativen in diesem Bereich auf Einzelfälle beschränkt.

Die Ausführungen in diesem Abschnitt zur Lehreraus- und -weiterbildung zeigen, dass die Ausbildung von Lehrern für den BU noch in den Kinderschuhen steckt. Eine Ausweitung auf alle zur Zeit bereits im BU vertretenen Fremdsprachen sowie auf alle Sachfächer wäre erforderlich, damit "kleinere" Fremdsprachen und andere Sachfächer als Erdkunde und Geschichte eine gleichberechtigte Chance erhalten. Somit könnten längerfristig im Sinne der Diversifizierung weitere Fremdsprachen und Sachfächer in den BU integriert werden. Eine internationale Zusammenarbeit wie im oben genannten TEL2L-Projekt wäre zunehmend wünschenswert für eine Initiative, die einen solchen grenzüberschreitenden Charakter wie der BU hat. Solange es jedoch noch kaum ausdifferenzierte Ausbildungsprogramme an Universitäten gibt, werden sich die Schulen nach wie vor dadurch behelfen müssen, dass sie ihren Nachwuchs aus den eigenen Reihen rekrutieren.

5.7 Finanzierung

In unserer Gesellschaft wird eine Neuerung - wie beispielsweise der BU - selten alleine an ihrem gesellschaftlichen oder individuellen Nutzen gemessen, sondern sie wird meistens auch nach dem Preis-Leistungsverhältnis beurteilt.

Obwohl Mäsch (1993, 170) der Meinung ist, dass bilinguale Zweige nicht unbedingt mehr kosten als reguläre Schulklassen⁷⁴, waren sich bisher alle von mir interviewten beteiligten Schulleiter, BU-Koordinatoren und Lehrer einig, dass BU sicherlich in der Aufbauphase mehr kostet als der bereits laufende reguläre Unterricht. Die Kosten für die Einrichtung und die Durchführung eines bilingualen Zweigs sind sehr unterschiedlich.

Zuerst gibt es die Kosten für eine gezielte Vorbereitung der beteiligten Lehrer auf den BU sowie für die Nachschulung der Sachfachlehrer in der Fremdsprache.

Bei der Vorbereitung der Lehrer auf den BU kann es sich zum einen um die Teilnahme an sog. *in-service-courses*, zum anderen um Hospitationen bei Kollegen handeln. Die Kosten beispielsweise für den Kurs *Classroom English* der Universität Nimwegen, auf den mehrere Schulen bei der Vorbereitung ihrer Lehrer auf den BU zurückgreifen, betragen € 4.540,-. Ein BU-

⁷⁴ Mäsch (1993, 170) behauptet, dass die Schulen die erforderlichen Unterrichtsmaterialien aus dem normalen Budget bestreiten können, wenn ein Bücher-Leihsystem aufgebaut würde. Außerdem schreibt er an gleicher Stelle, dass die Eltern von potentiellen Kandidaten für den BU jährlich schriftlich und mündlich über den aktuellen Forschungsstand zum bilingualen Unterricht, die Notwendigkeit fundierter Fremdsprachenkenntnisse (auch in anderen Fremdsprachen als nur im Englischen) sowie über den Ablauf des BU an der betreffenden Schule informiert werden müssen. Dass dies auch Geld in Form von Informationsmaterialien sowie Zeit kostet, wurde dabei von Mäsch offensichtlich übersehen.

Koordinator teilte mir mit, dass die Neulinge, die künftig bilingual unterrichten werden, aus Kostengründen intern ausgebildet werden. Dazu hat die Schule einen *native speaker* eingestellt, der neben der Vorbereitung seiner Kollegen im bilingualen Zweig auch die Schüler im BU auf Englisch unterrichtet.

Wenn Sachfachlehrer in einer bestimmten Fremdsprache geschult werden müssen, damit sie künftig ihr Fach in dieser Fremdsprache unterrichten können, werden Sprachkurse, entsprechende Abschlussprüfungen sowie möglicherweise zusätzlich noch Auslandsaufenthalte für sie bezahlt werden müssen.

Außerdem gibt es an vielen Schulen einen Koordinator für den BU, der für einige Wochenstunden⁷⁵ freigestellt wird. Seine Unterrichtsstunden müssen von einem Ersatzlehrer übernommen werden. Außerdem bekommen die am BU beteiligten Lehrer an manchen Schulen eine zusätzliche Wochenstunde für die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts.

Auch wenn der bilinguale Zweig schon angefangen hat, gibt es noch zusätzliche Kosten im Vergleich zum regulären Unterricht. Sachfachlehrer, die in der Fremdsprache unterrichten, erhalten in den Niederlanden für den zusätzlichen Aufwand eine zusätzliche Stundenentlastung. Dies kostet jährlich € 1.362,- pro Lehrer.

In Nordrhein-Westfalen wird die Stundenzahl in der betreffenden Fremdsprache in den Klassen 5 und 6 (Orientierungsstufe) jeweils um zwei Stunden erhöht. In den Klassen 7 und 8 wird die Stundenzahl des neu einsetzenden bilingualen Sachfaches - im Vergleich zu regulären Klassen - um eine Stunde erhöht, d.h. im allgemeinen pro Klasse in vier Schuljahren zwei bis drei Stunden. Auch diese Erhöhung des Stundenbedarfs verursacht zusätzliche Kosten.

Schulen in Rheinland-Pfalz erhalten pro unterrichtetem Sachfach pro Jahr eine Stunde, das heisst bei Erdkunde und/oder Geschichte vier bis maximal acht Lehrerwochenstunden. Hoffmann (1993, 16) gibt als Erklärung für die Tendenz, dass sich immer mehr Bundesländer für das nordrhein-westfälische Modell entscheiden, finanzpolitische und nicht so sehr pädagogisch-didaktische Gründe.

Weitere Kostenfaktoren bilden Information und Werbung künftiger Schüler, beispielsweise Informationsmaterialien (Broschüren, Videofilme etc.) für die Grundschulen, Informationsmaterial sowie -veranstaltungen für interessierte Schüler und deren Eltern sowie Werbung in der Presse.

Auch die Schülersauswahl kostet. In den Niederlanden wird das Klientel für den BU anhand der in Abschnitt 3.3 beschriebenen Kriterien ausgewählt. In Deutschland war die Teilnahme am BU

⁷⁵ In den zahlreichen Gesprächen mit den beteiligten Koordinatoren und Lehrern wurde mir immer wieder bestätigt, dass diese Stunden für die umfangreiche Arbeit bei weitem nicht ausreichen.

bis vor einigen Jahren frei. Infolgedessen wurden in der Orientierungsstufe häufig mehrere parallele Lerngruppen gebildet. Dies musste jedoch aufgrund von Sparmaßnahmen, die eine Beschränkung auf *einen* bilingualen Zug fordern, eingestellt werden. Entsprechend muss eine Auswahl der Schüler getroffen werden. Diese Auswahl sowie eine intensive Beratung der Eltern und Schüler führen zu zusätzlichen Kosten für die Schulen.

Neben die erhöhten Personalkosten treten für die Schulen auch Kosten für die Ausstattung der bilingualen Klassen mit z. B. Wörterbüchern und Enzyklopädien. Die Schulen können dies nicht unbedingt mit ihrem eigenen Etat abdecken.

Auch müssen die Schüler zusätzliche Lehrbücher kaufen: sie benutzen neben den Schulbüchern in der Fremdsprache häufig auch noch die entsprechenden Schulbücher in der Muttersprache.

Außerdem werden den Schülern im BU neben den fremdsprachigen Schulbüchern manchmal auch noch Audiokassetten der Bücher angeboten, anhand dessen sie ihre Aussprache üben können. Das College "Den Hulster" benutzt z. B. Kassetten für Erdkunde und Geschichte. Da eine solche Kassette im Falle des Erdkundebuches nicht vom Verlag angeboten wurde, hat sich die Schule dazu entschieden, das komplette englische Erdkunde-Lehrbuch von einem *native speaker* auf Band sprechen zu lassen und als Kassette allen Schülern zur Verfügung zu stellen.

Auch die Auswahl der Schulbücher in der Fremdsprache verursacht zusätzliche Kosten, da in vielen Fällen eine Vertretung der Sachfachlehrer diese vor Ort aussucht (z. B. Besuch bei ausländischen Verlagen). Im Vergleich zu den regulären Klassen erstellen die bilingualen Sachfachlehrer - z. B. zur Stärkung der interkulturellen Perspektive - häufiger selbst Unterrichtsmaterial. Die Kosten für Kopien, Audio- und Videokassetten müssen ebenfalls von der Schulleitung getragen werden.

Zur Förderung der Interkulturalität wird neben authentischem Unterrichtsmaterial häufig ein Schüleraustausch angeboten. Nun ist dieser in Deutschland ohnehin schon üblich. In den Niederlanden jedoch gehört ein Schüleraustausch zu den Ausnahmen. Die zusätzlichen Kosten werden in der Regel von den Eltern getragen. Eine Schule im Grenzgebiet organisiert einen Austausch mit nahegelegenen bilingualen Schulen in Deutschland, um die Kosten relativ gering zu halten. Da der interkulturelle Austausch mit englischen Schülern so nicht gegeben ist, wird längerfristig ein Austausch mit einer britischen Schule geplant.

Wenn die Schüler als Abschluss des bilingualen Programms an einer internationalen Prüfung teilnehmen, muss die Teilnehmergebühr aufgebracht werden. Die Teilnehmergebühren für die Fremdsprachenprüfungen variieren zwischen etwa € 55,- und € 180,- pro Kandidat. Die Kosten für die *IGCSE*-Sachfachprüfungen betragen etwa € 32,- pro Fach und Kandidat. Abschnitt 5.5

hat jedoch auch gezeigt, dass die Kosten für die Alternative - das *IB* - in der Regel für reguläre Schulen mit einem relativ kleinen Teilnehmerkreis kaum tragbar sind.

Zur Finanzierung der oben genannten Kosten können mehrere Quellen erschlossen werden:

- Ministerien,
- Subventionseinrichtungen wie die *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs*,
- Elternbeiträge sowie
- sonstige Sponsoren.

Eine Schule in Deutschland bekommt in der Regel nur die Genehmigung für eine bilinguale Klasse, in sehr besonderen Fällen werden auch einmal zwei genehmigt. Die zusätzlichen Kosten z. B. für Unterrichtsmaterialien und für das Nebeneinander von deutschen und bilingualen Klassen müssen vom zuständigen Land übernommen werden. Aufgrund der sehr knappen Ressourcen kann den Schulen in der Regel nur eine halbe Lehrerstelle pro neu gegründete Klasse (mit 28-30 Schülern) zur Verfügung gestellt werden (Christ, 1996a, 89).

Die Forderung der niederländischen Regierung, dass BU dem Staat nicht mehr kosten darf als reguläre Schulen, führt zwangsläufig dazu, dass die zusätzlichen Kosten des BU anderweitig abgedeckt werden müssen, u. a. durch höhere Elternbeiträge.

Die Elternbeiträge liegen für die bilingualen Zweige zwar höher als für reguläre niederländische Sekundarschulen (zwischen € 350,- und 925,- pro Jahr im Gegensatz zu etwa € 125,- pro Jahr für reguläre Schulen), jedoch bedeutend niedriger als für die *IGO*-Schulen mit ihren € 2.270,- Schulgeld pro Jahr (Fruhauf, 1994a). Aus finanziellen Gründen kann sich bei den bilingualen Zweigen allerdings durchaus eine erste Schülersauswahl ergeben. An einer Schule mit BU müssen die Eltern einen zusätzlichen Beitrag von € 230,- zahlen (etwa 5 von 70 Schülern brauchen diesen Beitrag wegen geringer Zahlungsfähigkeit nicht aufbringen). Von diesen € 230,- werden die Fortbildung und die zusätzlichen Stunden der Lehrer sowie die Anschaffung zusätzlicher Unterrichtsmaterialien bezahlt. Bei einem ergänzenden Fremdsprachenangebot werden in der Regel geringfügig höhere oder keine zusätzlichen Elternbeiträge erhoben.

Um den finanziellen Druck, der auf den Schulen lastet, in der Anlaufphase zu erleichtern, stellt die *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* für die ersten drei Jahre Subventionen zur Verfügung (max. € 5.000,- pro Jahr). Diese Mittel sollen zur Deckung der Mehrkosten für die Einführung und Koordination eines bilingualen Zweigs, Lehrerausbildung und Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden. Weitere Subventionen können die Schulen für einzelne Projekte beantragen, unter der Voraussetzung, dass die Ergebnisse auf andere Schulen übertragbar sind.

Seit dem Schuljahr 1996/97 beteiligt sich die Mehrzahl der Schulen im Rahmen der Internationalisierung der Lehre am Europa-Plus-Programm (Fruhauf, 1996b, 12-14). Ein ähnliches Programm zur Steigerung der Zusammenarbeit zwischen Deutschland und den Niederlanden wurde für den niederländisch-deutschen Bereich ins Leben gerufen. Das Ministerium unterstützt damit den Schüler- und Lehreraustausch und sieht einen erhöhten Einsatz von deutschen Sprachassistenten in den Niederlanden (ca. 30 pro Jahr) vor. Das Programm ist jedoch nicht speziell auf den BU ausgerichtet.

Sponsorgelder wurden bisher in den Niederlanden nur in einem sehr begrenzten Umfang eingeworben. Sponsoring hat sich dabei insgesamt als sehr schwierig herausgestellt. Beispielsweise fordert die Industrie zwar bessere Fremdsprachenkenntnisse der Absolventen. Sie ist jedoch in der Regel nicht bereit, darin zu investieren. In Essen jedoch bringen Wirtschaftsunternehmen Fördermittel auf für Schülern mit europäischem Profil, da sie den Wirtschaftsstandort Essen mit schulischen Angeboten sichern und weiterentwickeln möchten. Wie diese Übersicht zeigt, ist die Forderung des niederländischen Bildungsministeriums nach gleichen Kosten für den BU und den regulären Unterricht nicht realistisch. Nach einer Anschubfinanzierung von der *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* haben alle interviewten Schulen die zusätzlichen Kosten auf die Eltern der beteiligten Schüler abgewälzt. Es bleibt fraglich, ob sich das Ministerium hinsichtlich der Internationalisierung der Gesellschaft und der Konkurrenzfähigkeit im europäischen Rahmen diese Einstellung künftig noch leisten kann.

Zusätzlich zu den Kosten, die an den beteiligten Schulen entstehen, müssen die Kosten für die Evaluation des BU gerechnet werden. Die von den Universitäten Nimwegen und Utrecht durchgeführte Langzeitstudie zu den Leistungen von etwa 630 Schülern im BU im Vergleich zu den Leistungen von etwa 750 Schülern im regulären Unterricht kostete € 210.707,- (Westhoff & De Bot, 1998).

5.8 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Die Frage nach der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung, die häufig gewählt wird, um die Einführung des BU auf eine gesicherte Grundlage zu stellen, lässt sich meines Erachtens am besten durch einige konkreten Beispiele beantworten.

Morisons (1990, 160-169) Beschreibung des *Dual Language Program* an der *Public School 84* in New York zeigt, wie wichtig wissenschaftliche Begleitung für den Erfolg einer

Elterninitiative sein kann. Zu Beginn der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurde an dieser Schule ein bilinguales-bikulturelles Programm in der Hoffnung errichtet, die bisherige Trennung zwischen den weißamerikanischen, spanischen und afro-amerikanischen Schülern aufzuheben. Gegenseitige Bereicherung war eine wichtige Zielsetzung. Obwohl die spanische Sprache als vollwertige Sprache in das Curriculum und in den Schulalltag integriert wurde, waren die Schüler am Ende der Grundschule weit von einer Bilingualität entfernt. Der darauf an Land gezogene wissenschaftliche Begleiter stellte fest, dass im Konzept eine klare sprachpädagogische Zielsetzung fehlte. Die bilingualen Lehrer und das übrige Personal übersetzten regelmäßig von der einen in die andere Sprache, wenn sie den Schülern neue, anspruchsvolle Inhalte erklären mussten. Daher warteten die Schüler einfach ab, bis die Erklärungen in ihrer Muttersprache wiederholt wurden ohne sich Mühe zu geben, die Fremdsprache zu verstehen. Die Zweifel der Lehrerschaft über den Erfolg der neuen Methode, in der jeder Lehrer sich primär seiner Muttersprache bediente, konnten anhand von Beispielen aus der Literatur in sofern genommen werden, dass sich die Beteiligten entschlossen, den neuen Ansatz auszuprobieren.

Seit der Umstellung 1984 haben die Erfahrungen gezeigt, dass die Schüler vom Kindergartenalter an tatsächlich in der Lage sind, parallel zur Muttersprache eine Fremdsprache in einem schulischen Kontext zu erlernen. Die Schüler sind zwar anfangs ein bisschen verwirrt, und die Fremdsprache entwickelt sich selbstverständlich langsamer als die Muttersprache. Mit der Unterstützung der Lehrer, Eltern und insbesondere der fremdsprachigen Mitschüler sind sie jedoch in der Lage, ein hohes Niveau fremdsprachlicher Kompetenz zu erreichen.

Wie bereits in Abschnitt 3.3.1 beschrieben wurde, hätte sich auch für die zwei limburgischen Grundschulen ("De Schatkist" und "De Domaniale" in Kerkrade), die zum Schuljahr 1995/96 eine Kooperation mit einer deutschen Schule begonnen haben, eine wissenschaftliche Begleitung gelohnt. Als die beiden Schulen aus Kostengründen die Kooperation mit der *Talencademie Nederland* einstellten, haben die beteiligten Lehrerinnen das gesamte Unterrichtsmaterial von Grund auf ohne wissenschaftliche oder sonstige Unterstützung selbst erstellt. Sie konnten dabei nur auf ihre jahrelangen Erfahrungen mit (Kindergarten-) Kindern zurückgreifen. Durch unsere Gespräche wurde ihnen erst bewusst, dass solche Materialien zum Teil bereits existierten und dass einige andere niederländische Schulen bereits ähnliche Erfahrungen mit BU gemacht hatten, auf die man hätte zurückgreifen können. Hier hätte man also einiges effizienter gestalten können: Die Lehrerinnen hätten die investierte Zeit für die Weiterentwicklung des Projekts einsetzen können und ihre Motivation hätte dadurch weiter gefördert werden können.

Bei einer ähnlichen Initiative in der Euregio Rhein-Maas und im Elsass zur Förderung deutsch-französischer bilingualer Kindergärten war eine wissenschaftliche Begleitung von vorneherein in

Form von gemeinsamen Arbeitstagen mit Praktikern (den beteiligten Kindergärtnerinnen) und Experten des Zweitsprachenerwerbs sowie in Form von Unterrichtshospitationen vorgesehen. Auf diesen Tagungen wurden praktische Probleme vor Ort geklärt, es wurden Materialien, Erfahrungen und Ideen ausgetauscht, jedoch auch Fragen an die Forschung formuliert sowie Fragen der Institutionalisierung und politischen Durchsetzbarkeit erörtert. Das Projekt diente auch zur Erforschung der frühen, institutionell gestützten Zweisprachigkeit. Die Tagungen haben sich bewährt.

In diesen Fällen rechtfertigt der Nutzen ganz klar den Aufwand, da man sich viel Zeitverlust und unnötige Arbeit ersparen kann bzw. hätte ersparen können. Außerdem wären einige bilingualen Programme - wie Morison (1990) in Bezug auf die *Public School 84* zeigt - sonst wegen mangelnden Erfolgs sicherlich bereits abgebrochen worden.

Um den Erfolg eines bilingualen Programms feststellen zu können, reicht allerdings eine wissenschaftliche Begleitung nicht aus, sondern ist eine wissenschaftlich fundierte Evaluation unabdingbar. Die Evaluation des BU in den Niederlanden sowie in Deutschland ist besonders wichtig, da die dortigen Initiativen und Ansätze sich nur bedingt auf Vorläufer und Parallelen im Ausland berufen können.

Vollmer (1992, 30) ist der Meinung, dass Schulversuche gebraucht werden, die Formen eines alternativen und intensivierten Fremdsprachenerwerbs erproben. Neben den bilingualen Programmen ist er der Meinung, dass auch Ansätze gebraucht werden, die eher eine Begrenzung der Zielsetzung, eine Kompaktheit in der Durchführung und eine Reduktion der investierten Zeit mit sich bringen. Zusätzlich bräuchte man Versuche, die nicht nur zweisprachiges oder bikulturelles Lernen, sondern interkulturelles Lernen für ein Europa von morgen in seiner Vielfältigkeit und Konflikträchtigkeit anstreben. Dazu bräuchte man Erfahrungsspielräume und Klassen, in denen Erstspracherwerb, Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb sinnvoll miteinander verknüpft werden können.

Dazu brauchen wir Begleitforschung, eine zupackende wissenschaftliche Instanz, die all die unterschiedlichen Versuche und Praxiserfahrungen dokumentiert, argumentativ stützt, komparatistisch verteidigt und evaluierend in die internationale Diskussion einbringt. (Vollmer, 1992, 30)

Wie bereits in Abschnitt 4.4 erwähnt, veröffentlichte Wode 1994 Evaluationsergebnisse zu einem Projekt in Schleswig-Holstein (Wode, 1994a, 1994b). Es handelt sich um den ersten Versuch, einen deutsch-englischen Bildungsgang auf seinen Ertrag für den Erwerb einer Fremdsprache hin zu evaluieren. Wode ist aufgrund der Ergebnisse seiner Studie und vor allem aufgrund der Tatsache, dass mit so wenig Mehraufwand bereits nach sieben Monaten erhebliche

Vorteile für die Schüler im BU festgestellt werden konnten, der Meinung, dass die jetzige Konzeption der Unterrichtserprobung dahingehend erweitert werden müsste, dass weitere Alternativen mit möglichst geringem oder gänzlich ohne zusätzlichen Aufwand wissenschaftlich überprüft werden können (Wode, 1994b, 126). Insgesamt war die Erprobung nach Einschätzung aller Beteiligten so erfolgreich verlaufen, dass die Landesregierung im Frühjahr 1995 beschloss, den BU nach Ende der Erprobungsphase fortzuführen und behutsam auszuweiten (Wode et al., 1996, 18).

Aufgrund dieser einen deutschen Studie, die sich nur auf die strukturellen und lexikalischen Aspekte der Sprache bezieht, darf man allerdings nicht schließen, dass der BU in Deutschland erfolgreich ist. Unentbehrlich ist meines Erachtens eine wissenschaftlich fundierte Evaluation sowohl aus der Perspektive der Sprache als auch aus der der Sachfächer mit entsprechenden Veröffentlichungen, die zu einer kritischen Diskussion führen, zu der auch Decke-Cornill (1999, 164) anregen möchte, indem sie den BU als eine in Deutschland bei hoher Akzeptanz bislang theoriearme Initiative charakterisiert. Sie warnt vor in ihren Augen bedenklichen Begleiterscheinungen des zur Zeit praktizierten BU wie das Schwinden eines autonomen fremdsprachlichen Unterrichts mit Literatur und Landeskunde als Hauptinhalt und die Beeinträchtigung der Sprachenvielfalt und den Trend zur *lingua franca* in der Schule.

Dank der Evaluation der Leistungen in den kanadischen bilingualen Programmen ist bekannt, dass BU nicht uneingeschränkt als erfolgreich einzuschätzen ist. In Kapitel 2 wurden schon Hammerlys (1989) und Swains (1996) Forschungsergebnisse zitiert, woraufhin auch in Kanada ein Umdenken dahingehend erfolgte, dass man für eine Mischform zwischen der rein kommunikativen und einer mehr analytischen Perspektive in Immersionsprogrammen plädierte, um den festgestellten Defiziten entgegenwirken zu können. Damit auch in den Niederlanden sowie in Deutschland der BU den ständig sich ändernden Gegebenheiten angepasst werden kann, ist eine Prozess- sowie eine Produktevaluation unumgänglich.

Zum einen sollte die methodische Gestaltung des Unterrichts untersucht und dokumentiert werden, zum anderen die Qualität des Unterrichts und der Sprachstand der Schüler und Schülerinnen beurteilt werden. Zu diesem zuletztgenannten Punkt wären wissenschaftlich fundierte Kriterienkataloge sinnvoll, die vorab mit beteiligten Dozenten besprochen werden. Die Dokumentation des Unterrichts anhand von Hospitationen, Unterrichtsprotokollen und -analysen (so wie sie im nächsten Kapitel vorgenommen wird) kann Lehrern und Lehrerinnen als Feedback bzw. als Anregung für die eigene Arbeit dienen.

6 Unterrichtsbeobachtung

Speziell auf den FU bezogene systematische Unterrichtsbeobachtung wurde in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts zum ersten Mal großflächiger angewandt. Es dauerte jedoch bis Mitte der siebziger Jahre bis sie sich zu einem Standardverfahren sowohl in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (z. B. als Feedback für die künftigen Lehrer) als auch in der Fremdsprachenpädagogik entwickelt hatte. Bis dahin gehörte ein Methodenvergleich zu den häufigst angewandten Forschungsmethodiken (Allwright, 1988, XV, 11).

Jarvis (1968, 335-341) war einer der interessantesten Forscher, der sich mit Unterrichtsbeobachtung befasste. Er entwickelte ein Beobachtungsverfahren, das den Charakteristiken des Fremdsprachenunterrichts - nämlich dass die Sprache für "*real and drill purposes*" benutzt wird - Rechnung trug. Er bezog sich auf das gleiche Phänomen im Fremdsprachenunterricht, dass man bei anderen mit den Termini *medium- and message-oriented language* umschrieben findet. Inzwischen wurden - zur klareren Strukturierung der Datensammlung - in den vergangenen 40 Jahren mehrere Beobachtungsschemata entwickelt. So gibt es das *FLint*-System⁷⁶, die *COLT*⁷⁷- sowie die *TALOS*⁷⁸-*observation schemes*. Die beiden zuletzt genannten Schemata wurden im Rahmen eines großen Forschungsprojekts zum gesteuerten L2-Erwerb vom *Modern Language Centre* am *Ontario Institute for Studies in Education (OISE)* entwickelt. Ich habe mich in erster Linie für das *TALOS*-Schema entschieden, da dieses mit dem Ziel entwickelt wurde,

to provide information about observable classroom process variables which occur during the implementation of second language programmes in the school system. (Ullmann & Geva, 1984, 119)

Die beiden anderen Schemata hatten eine andere - für meine Studie nicht relevante - Zielsetzung⁷⁹ und ließen für meine Situation wichtige Ereignisse außer Acht. *FLint* beispielsweise macht keinen Unterschied zwischen sprach- und mitteilungsbezogener Kommunikation.

Das *TALOS*-Schema besteht aus drei Teilen: Teil A (*low inference*), Teil B (*high inference*) und *general information*. Teil A bezieht sich auf organisatorische und pädagogische Aspekte im beobachteten Unterricht und sollte während der Unterrichtsstunde ausgefüllt werden. Er erfordert wenig Interpretation des Beobachters. Teil B hingegen ist nachher zu bearbeiten und

⁷⁶ *Foreign Language Interaction* entwickelt von Moskowitz (1971) mit dem Ziel zu untersuchen, wodurch guter Fremdsprachenunterricht charakterisiert wird. Außerdem nutzte sie dieses Schema als Feedbackmittel im Rahmen der Lehrerbildung.

⁷⁷ *Communicative Orientation of Language Teaching*

⁷⁸ *Target Language Observation Scheme*

⁷⁹ Die Zielsetzung von *COLT* beispielsweise lautet: "*to capture significant features of verbal interaction in L2 classrooms, and to provide a means of comparing some aspects of classroom discourse with natural language as it is used outside the classroom.*" (Ullmann & Geva, 1984, 119)

lässt dem Beobachter viel Interpretationsspielraum. Entsprechend hat Teil B einen mehr subjektiven Charakter. Dieser Teil bezieht sich insbesondere auf die sprachliche Interaktion, die während der Aktivitäten im Unterricht stattfindet. Der allgemeine Teil enthält u. a. Informationen zum Anfang und Ende der Stunde, das Datum und der Name des Lehrers.

Da mir mit Hilfe der von Weir und Roberts (1994) formulierten Kriterien für die Bewertung von Beobachtungsschemata klar wurde, dass sich zum einen bestimmte Subkategorien überschneiden (z. B. innerhalb von *teaching acts: answer* und *explain*) und zum anderen bestimmte Variablen nicht berücksichtigt werden (keine detaillierte Spracherfassung z. B. hinsichtlich der Qualität des In- und Outputs) und auch aus einer Studie von Harley et al. (1990, 50) deutlich wurde, dass insbesondere die *subscores* der zahlreichen Subkategorien für eine Analyse nicht reliabel sind, habe ich das *TALOS*-Schema schließlich nur benutzt, um mir die Komplexität und die zu beobachtenden Variablen des Unterrichtsgeschehens vor Augen zu führen. Außerdem wollte ich jeweils eine komplette Unterrichtsstunde darstellen. Mit dem *TALOS*-Schema sollte der Unterricht jedoch nur für jeweils eine halbe Minute mit Intervallen von 90 Sekunden beobachtet werden. Im Nachhinein hätte man so niemals mehr ein vollständiges Bild des Unterrichtsgeschehens geben können.

**TALOS Observation Scheme
(The High Inference TALOS)**

	extremely low	low	fair	high	extremely high
TEACHER					
Use of L1	0	1	2	3	4
Use of L2	0	1	2	3	4
teacher talk time	0	1	2	3	4
explicit lesson structure	0	1	2	3	4
task orientation	0	1	2	3	4
clarity	0	1	2	3	4
initiate problem solving	0	1	2	3	4
personalized questions and comments	0	1	2	3	4
positive reinforcement	0	1	2	3	4
negative reinforcement	0	1	2	3	4
corrections	0	1	2	3	4
pacing	0	1	2	3	4
use of audio-visual aids	0	1	2	3	4
gestures	0	1	2	3	4
humour	0	1	2	3	4
enthusiasm	0	1	2	3	4
STUDENTS					
Use of L1 on task	0	1	2	3	4
Use of L2 on task	0	1	2	3	4
student talk time on task	0	1	2	3	4
initiate problem solving	0	1	2	3	4
comprehension	0	1	2	3	4
attention	0	1	2	3	4
participation	0	1	2	3	4
personalized questions and comments	0	1	2	3	4
positive affect	0	1	2	3	4
negative affect	0	1	2	3	4
S to S interaction on task	0	1	2	3	4
PROGRAM					
linguistic appropriateness	0	1	2	3	4
content appropriateness	0	1	2	3	4
depth	0	1	2	3	4
variety	0	1	2	3	4
listening skill focus	0	1	2	3	4
speaking skill focus	0	1	2	3	4
reading skill focus	0	1	2	3	4
writing skill focus	0	1	2	3	4
formal properties	0	1	2	3	4
functional properties	0	1	2	3	4
integration with general curriculum	0	1	2	3	4

R. Ullmann and E. Geva, OISE 1982

Für die reinen Beobachtungsphasen sind die oben erwähnten Schemata in meinen Augen ohnehin viel zu detailliert: *real-time coding* ist nicht realistisch. Die zahlreichen Subkategorien können sehr schnell dazu führen, dass man nur noch auf Einzelheiten fixiert ist und den roten Faden des Unterrichts - die Interaktion zwischen den Beteiligten - verliert. Ich bin der gleichen Meinung wie Eisner (1985, 140), der schreibt:

For the most part conventional evaluation practices address themselves to outcomes rather than to processes. And even when methods are used that focus on, say teaching, the data provided is almost always a very slender slice of the reality that it is supposed to represent.

Daher habe ich bewusst davon abgesehen, den Unterricht auf das Zählen von Phänomenen wie die Häufigkeit des Passivs oder die Zahl der korrekt angewandten *if*-Sätzen zu beschränken und die Ergebnisse anschließend auszuwerten. In meinen Augen wären diese Ergebnisse ohnehin wenig aussagekräftig gewesen, da ich mich auf keine repräsentative Auswahl von Klassen stützen konnte. So wie auch die ausführliche Analyse von Fazio und Lyster (1998) trotz des großen Aufwands wenig konkrete Ergebnisse bringt. Beide Forscher beobachteten mit Hilfe der *TALOS*-Schemata etwa 60 Unterrichtsstunden in acht unterschiedlichen Klassen: vier *immersion* und vier *submersion*-Klassen. Sie zählten für eine Reihe von Phänomenen den zeitlichen Anteil (z. B. Sprechanteil der Schüler, Unterrichtsmanagement) und kamen anhand der Analyse zu dem Schluss, dass die Kommunikation in den *submersion*-Klassen erheblich mehr sprach- als mitteilungsbezogen war. In den *immersion*-Klassen war dies genau umgekehrt. Die Konsequenzen für den Spracherwerb wurden jedoch nicht untersucht. Ein hoher Aufwand wurde betrieben, eine Fassade von Exaktheit und damit Vergleichbarkeit wurde errichtet, doch die Erkenntnisse zu der sie schließlich gelangen, hätte man auf einfacherem Weg gewinnen können. Auch die gesellschaftlichen Einflüsse wurden völlig außer Acht gelassen, obwohl sie möglicherweise einen Einfluss auf die pädagogische Orientierung hatten.

Neben der Verwendung des *TALOS*-Schemas zur Groborientierung wurden die Unterrichtsstunden auch vollständig auf Tonband aufgenommen. Ich habe mich bewusst gegen Videoaufnahmen entschieden, da diese immer nur den Blick der Kamera und damit eine Auswahl des Geschehens im Klassenzimmer wiedergeben. Audioaufnahmen hingegen lenken in keiner Weise visuell ab.

Da das primäre Ziel die Beobachtung und Beschreibung von "normalen" Unterrichtsstunden war, wurden die Schüler für die vorliegende Untersuchung nicht sorgfältig ausgesucht, sondern es wurde mit einer bestehenden Klasse und ihren regulären Lehrern gearbeitet. Als Unterrichtsbeobachterin, die die Sprache und das Verhalten des Lehrers und der Schüler beschrieb, war ich nicht am Unterricht beteiligt (*non-participant observation*). Da

Tonbandaufnahmen ausschließlich die vokalen Aspekte der Kommunikation wiedergeben, ist zu einer detaillierten Beschreibung des bilingualen Unterrichts in einer Klasse die *non-participant* Beobachtung unentbehrlich.

Natürlich auftretende Phänomene wurden kaum oder nicht manipuliert (*non-intrusive and non-manipulative procedures*). Den Beteiligten war die Zielsetzung der Unterrichtsbeobachtung und die zentrale Forschungsfrage unbekannt⁸⁰. Die Lehrer hatten zwar in Absprache mit der Schulleitung ihre prinzipielle Zustimmung für Tonbandaufnahmen ihres Unterrichts gegeben, der genaue Zeitpunkt meiner Anwesenheit war ihnen jedoch nicht bekannt. Man kann demnach davon ausgehen, dass die beobachteten Unterrichtsstunden keine gründlich vorbereiteten Musterstunden waren.

Komplett auszuschließen sind externe Einflüsse jedoch nie, da schon die Anwesenheit eines Beobachters und ein Tonbandgerät in einem Klassenzimmer dazu führen können, dass das Verhalten von sowohl Lehrern als auch Schülern sich verändert (beispielsweise können sie sich vermehrt anstrengen). Dass die Anwesenheit des Tonbandgerätes auch während der Unterrichtsstunden nicht unbemerkt blieb, zeigen die folgenden zwei Beispiele:

*T*⁸¹: *Take out your books, you. That was the first sentence I said when I came in and I've got a tape to prove it.*
(*Pupils laugh*)

*P (W)*⁸²: *Oh yes. ... One of our steady stools.*

T: *One of our steady chairs 'en geen' stools.*

PP: *Stools, stools. (laughing, with disapproval in their voices)*

T: *'Kijk uit alles staat op de band jongens wat je zegt, en alle stomiteiten vooral.'*⁸³
One of our steady stools.

Insgesamt erweckten Lehrer und Schüler nicht den Eindruck, dass sie sich von der Anwesenheit der Beobachterin und des Tonbandgerätes beeinflussen ließen. Zum einen hielten die Schüler, die vorne am Mikrophon saßen, während des Unterrichts ruhig ihre Schwätzchen (vgl. Abschnitt 6.6 - Zeilen 119-131). Zum anderen hatte ich die Klasse schon mehrmals ohne Tonbandgerät besucht und dann lief der Unterricht sehr ähnlich ab.

⁸⁰ In Gesprächen mit den Lehrern zeigte sich, dass sie der Meinung waren, dass meine Studie sich auf die Leistungen der Schüler (insbesondere ihre englische Aussprache) bezog. Sie waren sich nicht der Tatsache bewusst, dass sie selbst mein besonderes Interesse hatten.

⁸¹ Dieses Zitat entstammt einer Mathematik-Stunde, die im Frühjahr 1997 in einer niederländisch-englisch bilingual unterrichteten Klasse (12-13-jährige Schüler) mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgenommen und anschließend transkribiert wurde.

⁸² Dieses Zitat entstammt einer Geschichtsstunde, die im Frühjahr 1997 in der gleichen Klasse aufgenommen und anschließend transkribiert wurde.

⁸³ Übersetzung: Passt auf Jungs, alles was Ihr sagt, wird vom Tonbandgerät aufgenommen, insbesondere all Euren dummen Fehler.

Zusätzlich zur Unterrichtsbeobachtung erstellte ich anhand des von Spolsky et al. (1974) entwickelten Modells zur Analyse des BU den im Anhang enthaltenen Leitfaden zu den Interviews⁸⁴. Dieser wurde nach der Unterrichtsbeobachtung eingesetzt, um den Koordinator des bilingualen Zweigs und die beteiligten Lehrer im BU über das Zustandekommen, den Inhalt und Aufbau des bilingualen Zweigs sowie über ihre Erfahrungen strukturiert befragen zu können. Diese Informationen verschafften einen ersten Überblick über die Situation an der zu beobachtenden Schule und ihr Umfeld.

Wenn man jedoch genau analysieren möchte, wie Schüler im Klassenzimmer Sprachen lernen, bleiben auch die unterschiedlichen Verfahren der Unterrichtsbeobachtung meiner Meinung nach immer ein unvollkommenes Mittel, da dem Beobachter die Vorgänge in den Köpfen der Schüler verschlossen bleiben. Man kann nur das - schriftliche oder mündliche - Produkt aufzeichnen.

Die in dieser Arbeit angewandte Methode - eine Art empirische Hermeneutik - hat allerdings den wesentlichen Vorteil, dass sie dem Leser die Möglichkeit lässt, das empirische Material selbstständig zu überdenken und zu eigenen Deutungen zu gelangen.

The answers to our questions may lie somewhere in classroom events, but that does not mean that we shall be able to understand these classroom events simply by studying their objectively observable characteristics. We shall perhaps have to find a way (...) of treating the language classroom as a whole culture. And it must remain possible that the answers to our questions will in any case be found to lie too deep within the minds of the participants in the events for any investigator to be able to get at them. Allwright (1988, 257)

Transkriptionen von kompletten Fremdsprachen- oder bilingualen Stunden findet man jedoch äußerst selten in der Literatur. Damit der Außenwelt das Vorgehen in den Klassenräumen nicht weiterhin verschlossen bleibt, versuche ich mit den Transkriptionen in den nachfolgenden Abschnitten, das Leben im bilingualen Klassenzimmer ein wenig aufzudecken.

6.1 Eine Schule mit bilingualem Zweig

Im Schuljahr 1996/97 wurden an der Schule, in der ich hospitierte, drei Schulklassen bilingual unterrichtet: Zwei Schulklassen aus der ersten und eine aus der zweiten Jahrgangsstufe des *VWO* (12- bis 14-jährige Schüler). Die Klasse der zweiten Jahrgangsstufe wurde von einigen Lehrern als nicht sehr angenehm - sogar als ein wenig arrogant - empfunden, da sich die Schüler als etwas Besonderes fühlten. Im vorausgegangenen Schuljahr waren diese Schüler die ersten der Schule, die bilingual unterrichtet wurden. Dies führte zu einer größeren Aufmerksamkeit sowohl von Seiten der Schulleitung, der Lehrer und Eltern als auch seitens der Presse. Außerdem gaben

⁸⁴ Halb-strukturierte Interviews enthalten im voraus entwickelte spezifische und fest definierte Fragen, die jedoch einen gewissen Freiraum bei den Antworten ermöglichen.

die Lehrer zu, dass sie im vergangenen Schuljahr aufgrund der Unbekanntheit mit dem Phänomen des zweisprachigen Unterrichts manchmal zuviel Rücksicht auf die Schüler genommen hätten. Sie waren im Nachhinein der Meinung, dass sie zuviel und zulange auf die Muttersprache zurückgegriffen hatten. Infolgedessen wurde es den Schülern zu einfach gemacht. Trotz dieser Erkenntnis fiel es den Lehrern bei dieser Klasse nicht leicht, den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts zu steigern. Die Schüler beschwerten sich sofort und ließen sich nur schwer mitziehen.

Da der Koordinator und die Lehrer des bilingualen Zweigs das Gefühl hatten, die Schüler der ersten Jahrgangsstufe von Anfang an besser im Griff gehabt und daher auch besser unterrichtet zu haben, habe ich eine dieser Klassen für die Aufnahme der Unterrichtsstunden ausgewählt. Es handelte sich um eine Klasse mit 26 Schülern, 12 Jungen und 14 Mädchen im Alter von 12 bis 13 Jahren. Die Schüler befanden sich in ihrem ersten Jahr des BU und hatten bereits drei Jahre traditionellen Englischunterricht in der Grundschule durchlaufen. Den Schülern wurden im ersten Schuljahr fünf Fächer bilingual vermittelt. Für meine empirische Untersuchung habe ich mich (nachdem ich bereits mehrmals bei ihnen, jedoch auch bei anderen Lehrern hospitiert hatte) für drei Lehrer entschieden, da sich ihre Fächer (Erdkunde, Geschichte und Mathematik) aus organisatorischen Gründen gut für eine Tonbandaufnahme eignen.

Ich habe bewusst gesellschaftswissenschaftliche Fächer und Mathematik gewählt, um zu zeigen, dass beide Fächertypen trotz ihres sehr unterschiedlichen Charakters prinzipiell bilingual zu unterrichten sind. Die Frage, die sich dabei stellte, war, ob der BU im Vergleich zum Sachfachunterricht in der Muttersprache zu inhaltlichen Abstrichen führt, beispielsweise indem die Vermittlung des Stoffes in einer Fremdsprache durch die im Vergleich zur Muttersprache geringeren Fremdsprachenkenntnisse mehr Zeit in Anspruch nimmt. Die Rolle der Mutter- und der Fremdsprache im Unterricht sowohl seitens der Schüler als auch seitens der Lehrer stand dabei im Mittelpunkt. Außerdem galt den Sozialformen besondere Aufmerksamkeit.

Es wurden eine komplette Unterrichtsstunde in Erdkunde und jeweils zwei komplette Unterrichtsstunden in Geschichte und Mathematik (mit einer Dauer von je 50 Min.) der gleichen Klasse an zwei aufeinander folgenden Tagen mit einem Tonbandgerät aufgenommen, unterstützt von einer persönlichen Unterrichtsbeobachtung mit Notizen.

Der Aufbau der Unterrichtsstunden war bei den drei Lehrern in etwa gleich und entsprach der allgemeinen Unterrichtsmethode, die zu diesem Zeitpunkt bereits in vielen niederländischen

Schulen im Hinblick auf die Einführung der "*Tweede Fase Voortgezet Onderwijs*"⁸⁵ mit der "*Studiehuis*"-Methode⁸⁶ angewandt wurde. Die erste Hälfte der Stunden lief frontal ab: Der Lehrer kontrollierte und korrigierte die Hausaufgaben, gab Erläuterungen zum neuen Lehrstoff und beantwortete Fragen der Schüler dazu. Es herrschte deutlich das instruktivistische Paradigma vor: Die Verantwortung für die Führung des Unterrichts, für die Unterrichtsinhalte und für die stattfindenden Lernprozesse wurde vom Lehrer wie auch von den Schülern beim Lehrer gesehen (Lamsfuß-Schenk, 2000, 76).

Zu Beginn der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunden verteilten die Lehrer die (Haus-)Aufgaben, die dann bereits angefangen werden durften. Manchmal war es den Schülern erlaubt, in Zweiergruppen die Aufgaben zu machen und sich untereinander behilflich zu sein. Der Lehrer ging durch die Klasse und beantwortete individuelle Fragen. Falls eine Frage mehrmals auftauchte, erklärte der Lehrer die offensichtlich bei mehreren Schülern bestehenden Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff noch einmal frontal.

Die beobachteten Lehrer waren rein niederländischsprachige Sachfachlehrer für Erdkunde, Geschichte bzw. Mathematik/Physik. In den Niederlanden haben Lehrer selten zwei Fächer studiert, da die Abschlüsse der Lehrerausbildung nur auf ein Fach ausgerichtet sind. Die Kombination Mathematik/Physik kommt ab und an vor; eine Kombination einer Naturwissenschaft oder eines gesellschaftswissenschaftliches Faches mit einer Fremdsprache ist sehr selten. Daher mussten sämtliche Lehrer, die sich freiwillig bereit erklärt hatten, den bilingualen Zweig an der betreffenden Schule zu unterrichten, in den anderthalb Jahren vor Einführung des bilingualen Zweigs in Englisch nachgeschult werden. Das Programm für das *First Certificate in English* der Universität Cambridge bereitete sie auf einer rein sprachlichen Ebene vor. Andererseits wurden sie mit Hilfe des Kurses *Classroom English* der Universität Nimwegen auf ihre Aufgabe als Lehrer in einer englischsprachigen Umgebung vorbereitet. Die Lehrer waren hochmotiviert, wollten innovativ arbeiten, etwas Neues erproben und eine Vorreiterrolle bei der Einführung des BU spielen.

⁸⁵ Hierbei handelt es sich um die zweite Stufe einer Schulreform, die ursprünglich für sämtliche Schüler von *HAVO* und *VWO* (ab der vierten Jahrgangsstufe) zum Schuljahr 1998/1999 eingeführt werden sollte. Aufgrund der großen Schwierigkeiten (u. a. räumlich) und des enormen (Kosten-)Aufwands (z. B. für Computer und Um-/Neubau von Studienräumen) bekamen die Schulen bis zum Schuljahr 1999/2000 vom Ministerium Aufschub gewährt. Ziel dieser Reform ist es, die zweijährige *HAVO*- und die dreijährige *VWO*-Oberstufe inhaltlich und didaktisch so zu strukturieren, dass sie gezielter auf ein Studium an Fachhochschulen und Universitäten vorbereitet und eine entsprechend höhere Studienerfolgsquote erreicht wird.

⁸⁶ Haus des Lernens: Didaktische Methode, die die Schüler verstärkt anregen soll, aktiv, selbstständig und fächerübergreifend zu arbeiten und ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt. Den Lehrern kommt bei der Einführung des neuen Lernstoffs und bei Problemen eher eine moderierende und unterstützende Funktion zu. Der Lernstoff soll zu 60 % aus Theorie, zu 40 % aus Praxis bestehen.

6.2 *Das Transkriptionsverfahren*

Da die Zielsetzungen der Unterrichtsbeobachtung sehr divers sein können, gibt es auch viele Möglichkeiten, eine Unterrichtsstunde zu transkribieren. Ich habe mich bei der Erstellung der Transkripte an den Empfehlungen für "halb-interpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)" von Ehlich und Rehbein (1976, 1979) orientiert. Um die Komplexität nicht unnötig zu erhöhen, bleiben allerdings viele der von ihnen erarbeiteten Konventionen unberücksichtigt. Ich habe mich für ein Verfahren entschieden, bei dem man den Ablauf der Unterrichtsstunde als normalen Text mitlesen kann (so wie es auch De Florio-Hansen (1994) gemacht hat), da ich den Lesern einen Eindruck vom Thema der Stunden, von den didaktischen Methoden, vom Gesamttablauf der Stunden sowie von den einzelnen Unterrichtsphasen vermitteln möchte. Die Partiturschreibweise beispielsweise, die von Redder (1982) angewandt wurde, ist wegen ihrer Unübersichtlichkeit in meinen Augen dazu nicht geeignet. Dabei erhält nämlich jeder Sprecher eine Zeile, in die seine Äußerungen eingetragen werden. Wenn mehrere Sprecher gleichzeitig reden, wird unter der Zeile des ersten Sprechers für jeden weiteren Sprecher eine Zeile eingerichtet. So entstehen Gruppen von zusammengehörenden Zeilen, die nach Redder (1982, XV) eine Partiturfläche genannt werden. Um den thematischen Unterrichtsablauf nachvollziehen zu können, muss man beim Lesen immer von einer Fläche in die nächste springen. Bei Transkriptionen wie Legutke (1997) sie herausgegeben hat, wird das Lesen dadurch erschwert, dass er sehr detaillierte Kommentare zur nonverbalen Kommunikation aufzeichnet (z. B. Hände in Taschen, linke Hand an Revers, läuft nach rechts).

Für die schriftliche Wiedergabe der Äußerungen in dieser Arbeit wurde die Orthographie des Englischen bzw. des Niederländischen übernommen, ohne dass die Äußerungen in die Standardorthographie der Schriftsprache übersetzt wurden. Da man in der gesprochenen Sprache häufig "*I'm gonna do that*" statt "*I am going to do that*" verwendet, wurde dies auch so in der Transkription wiedergegeben. Redder (1982, XVI) spricht hier von literarischer Umschrift. Gesprochene Wiederholungen, Fülllaute, Stottern usw. wurden ebenfalls aufgenommen. Wenn in der Standardorthographie ein Buchstabe ausfällt, verwendet man den Apostroph. Analog zu Redder (1982, XVI) wurde dieser der Übersichtlichkeit wegen in den Transkriptionen in dieser Arbeit so selten wie möglich benutzt.

Wenn ein Sprecher innerhalb einer Äußerung eine kürzere oder längere Pause machte, wurde diese durch Punkte gekennzeichnet (... bzw.) Die am Satzende stehenden Fragezeichen beziehen sich oftmals nicht auf die grammatische Satzform, sondern auf die Intonation der Sätze. Sie machen deutlich, dass sich die Stimme des Sprechers am Ende des Gesprochenen, als Mittel zu fragen oder als Aufforderung zu reden, hob.

Die englische Zustimmung "yes" war häufig dem niederländischen "ja" klangmäßig sehr ähnlich, wurde aber nicht als niederländischsprachig eingestuft, da es diese Aussprache auch im englischsprachigen Raum gibt. Abweichungen von dieser Aussprache wurden durch 'yeah' oder 'ye' in der Transkription realisiert.

Falls jedoch niederländische Wörter, Satzteile oder Sätze in den weiterhin größtenteils auf Englisch geführten Gesprächen verwendet wurden, wurden diese durch ' ' gekennzeichnet.

Phonetische Schrift in eckigen Klammern wurde selten eingefügt, d.h. jedoch nicht, dass alle Wörter ohne phonetische Schrift korrekt ausgesprochen wurden. Die phonetische Schrift wurde nur da eingefügt, wo sie für das Verständnis des Unterrichtsgeschehens notwendig erschien (z. B. wenn der Lehrer eine grammatisch korrekte Äußerung eines Schülers aufgriff, um ihn auf einen Fehler in der Aussprache hinzuweisen).

Da es für das Nachvollziehen des Stundenablaufs sinnvoll ist, zu erkennen wer spricht und wann die Gesprächspartner wechseln, wird jeder Äußerung durch eine Abkürzung am Anfang der Zeile vorausgegangen. Jeder Lehrerbeitrag wird mit einem 'T' (*teacher*) eingeleitet, jeder Schülerbeitrag mit einem 'P' (*pupil*). Häufig waren die Schüler namentlich identifizierbar. Um die Anonymität der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, werden ihre Namen mit einem Großbuchstaben in Klammern in der Transkription wiedergegeben. Die Mädchen bekamen einen Buchstaben von A bis N, die Jungen einen Buchstaben von O bis Z. Der Name des Erdkundelehrers wurde durch AA, der des Geschichtslehrers durch BB ersetzt. Der Mathematiklehrer wurde mit CC in der Transkription gekennzeichnet. Andere Lehrer, die während des Unterrichts erwähnt wurden, wurden mit den Abkürzungen DD bis FF gekennzeichnet. Die Beiträge der einzelnen Beteiligten fanden manchmal gleichzeitig statt. Sofern die Äußerungen akustisch klar verständlich waren, wurden sie transkribiert. Wenn dabei mehrere Schüler sprachen, wurde dies mit PP (*pupils*) gekennzeichnet. Manchmal jedoch ging der Inhalt verloren. In diesen Fällen wurde dies immer in runden Klammern vermerkt.

Wenn während der Unterrichtsstunde gekichert und geflüstert wurde oder wenn andere Informationen über das Unterrichtsgeschehen eingefügt werden sollten, wurden diese in runde Klammern gesetzt. Dazu gehörten auch die Informationen darüber, dass ein Unterrichtsbeitrag vorgelesen und nicht frei gesprochen wurde oder dass ein Schüler besonders betont sprach.

In den nachfolgenden Abschnitten finden sich die transkribierten Unterrichtsstunden. Voraus geht eine kurze inhaltliche Beschreibung.

6.3 Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Erdkunde

Dieser Abschnitt dokumentiert eine bilinguale niederländisch-englische Erdkundestunde, in der sich die Klasse mit dem Kapitel *Political maps* des Lehrbuches von Bateman, R. & F. Martin, 1992, *Steps in Geography*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers befasst⁸⁷. Eine Kopie des in der Unterrichtsstunde besprochenen Kapitels befindet sich im Anhang.

Der 41-jährige Lehrer unterrichtet eine erste Klasse *VWO*. Für die 25 Schüler (11 Jungen, 14 Mädchen, ein Schüler ist krank) im Alter von 12 bis 13 Jahren ist es die dritte Stunde an diesem Schultag im Frühjahr 1997. Die Schüler befinden sich im ersten Jahr des BU, nachdem sie in der Grundschule drei Jahre Englischunterricht gehabt haben⁸⁸.

Im ersten Teil der Unterrichtsstunde werden die Hausaufgaben gemeinsam korrigiert und besprochen. Einige Schwierigkeiten werden noch mal vom Lehrer erläutert. Im zweiten Teil der Stunde liest die Klasse gemeinsam den Text eines neuen Kapitels. Anschließend lösen die Schüler in Partnerarbeit die Aufgaben dieses Kapitels. Der Lehrer geht durch das Klassenzimmer und hilft einzelnen Schülern bei ihren Fragen.

Classroom management, homework correction		
1)	T: (pupils coming into the classroom, making quite a lot of noise, talking in Dutch or the local dialect) Okay eh Okay, sit down please. ... (pupils taking almost half a minute to calm down) 'Goed' eh, good morning everybody. Ehm, we are taped today, 'hè'. Okay, thank you, thank you. (a few pupils are giving some papers to the teacher) Is anybody absent today?	Der Lehrer erledigt die Klassengeschäfte auf Englisch.
2)	PP: No.	
3)	T: No, no one's missing?	
4)	PP: 'Jawel'. (V).	
5)	T: (V)? Okay. Yes. Did we all do our homework today? (pupils nodding their head) Yes. Were there any problems?	Es wird angefangen ohne den Ablauf der Stunde zu erläutern
6)	PP: No.	
7)	T: Yes. Did you have a problem? (Q)?	
8)	P (Q): I've a question ehm ... (looking for the right page in his book)	
9)	T: It's page thirty-three.	
10)	P (Q): In eh question ... three b.	
11)	T: Yes.	
12)	P (A): Eh I couldn't see where eh South America stopped. Where eh North America begins.	

⁸⁷ Als zusätzliche Hilfe erhalten die Schüler ihre Erdkunde- und Geschichtsbücher auch auf Kassette, gesprochen von englischen *native speakers*, damit sie zu Hause Aussprache und Intonation üben können.

⁸⁸ Laut Vinjés (1994) Beschreibung einer umfangreichen Studie wird an den Grundschulen eher auf einer spielerischen Art und Weise Englisch gelehrt und steht die Kommunikation dabei - unabhängig von den gemachten Fehlern - im Vordergrund.

- 13) T: Yes, eh ... North America starts with Panama. Yes, okay, but we will have a look at it later. (P)?
- 14) P (P): Four b I don't understand.
- 15) T: You don't understand four b. So, first we'll have a look at the other questions and then at question four. Okay. Yes, who would like to start? Question one, (B) maybe?
- 16) P (B): Yeah.
- 17) T: So, I want you to read the question first and then you can give an answer.
- 18) P (B): (reading from the textbook) One of the three maps
- 19) T: Eh, wait a minute (B), because (K) (unintelligible, because a pupil is coughing). Yes, (B).
- 20) P (B): (reading from the textbook) One of the three maps drawn below, below is a political map. Say which one is it and explain why. Ehm, the second map is a political map.
- 21) T: Yes.
- 22) P (B): Ehm, because eh there you can see the capital city and eh ... a lot of other big cities.
- 23) T: Okay, that's all right. So eh you should have map two, the one in the middle, because it shows the capital city, cities and borders as well, 'hè'.
- 24) P (P): Boundaries.
- 25) T: Borders or boundaries, 'hè', that's the same. Then eh question two, eh (G).
- 26) P (G): (reading from the textbook) Study map B of Europe on the opposite page. Answer the following questions: Which two countries in Europe are islands? Ireland and U.K.
- 27) T: Okay, we only have two islands. So, eh the U.K., United Kingdom or Great Britain, 'hè' and Ireland. Yes?
- 28) P (Z): Iceland ... Iceland.
- 29) T: And, you're right, it should be three 'hè', but it isn't on the map now, 'hè'.
- 30) P (P): I don't know eh, if Iceland eh real ... I don't know if eh Iceland is eh a country in eh Europe.
- 31) T: Yes, Iceland belongs to the continent of Europe, 'hè'. But it isn't on the map this time, so you don't have to mention it. But eh you were right.
- 32) P (P): Yes, I eh, yes but eh they eh said eh it's a my eh
- 33) T: No, it belongs to the continent of Europe, 'hè'. Yes, I'm sure about that.
- 34) P: But, not eh by the eh European Community.
- 35) T: No, that's correct.
- 36) P: And so eh, so ...

Der Lehrer korrigiert hier implizit den Aussprachefehler und der fehlende Artikel bei U.K.

Die Schüler machen im folgenden noch weitere Vorschläge.

Obwohl dieser Schüler sich sehr mühselig äußert, beteiligt er sich meist sehr aktiv am Unterricht.

Der Lehrer übergibt seinen zweiten Versuch einer Bemerkung, indem er die Antwort auf dessen erste Frage noch mal wiederholt.

By ist eine Interferenz aus der Muttersprache 'bij de Europese Unie'.

- 37) T: Are they ...? They are asking countries of Europe 'hè' in question two a. Yes, so eh ... that's correct, yes. Yes?
- 38) P: Greenland. That's also eh ...
- 39) T: Yes, that's also an island. That belongs to which country?
- 40) P: Denmark.
- 41) T: Denmark, 'hè'. So it belongs to Europe as well. Okay. But if you've written down Ireland and Great Britain, it's okay. Then eh (X), next one for you, question two b.
- 42) P (X): (reading from the textbook) How many countries on the map are in E.E.C.? Twelve.
- 43) T: Eh you have counted twelve ... on the map, but it, the total amount of members of the E.C.?
- 44) P (X): Fifteen.
- 45) T: Fifteen, 'hè'. But you should write down here twelve.
- 46) P: But eh if Greenland belongs to eh Den-, belongs to Denmark and Greenland is an island, all the islands in Greece have to be also islands of Europe.
- 47) T: No, eh but they, the islands of Greece belong to Greece.
- 48) P: Yes, so, Greenland belongs to Denmark.
- 49) T: Yes. Okay, okay, ... you're right.
- 50) P (Q): I know two other islands.
- 51) T: Which one?
- 52) P (Q): 'Malta en Cyprus'
- 53) T: Okay, so Malta and Cyprus, okay, that's also correct. But eh two is enough. Then eh question three is for (H)?
- 54) P (H): (reading from the textbook) Look up a, look up a political map of
- 55) T: Oh sorry, we have skipped question c. So you should do two c.
- 56) P (H): (reading from the textbook) List the countries below. For each, write down the names of all the countries which directly touch them.
- 57) T: Okay.
- 58) P (H): France: Belgium, Luxemburg, Spain and Italy. Eh, the Netherlands: ...
- 59) T: 'En' there's another one which borders France? ... A small one.

Die Schüler denken mit und machen immer wieder neue Vorschläge.

korrekt: *Which country does it belong to?*

Das Schulbuch ist nicht besonders aktuell, denn die *E.E.C.* war der Vorläufer der heutigen *E.U.*.

Der Lehrer hält am Buch fest und lässt die Tatsache, dass es inzwischen mehr EU-Mitgliedsstaaten gibt, außer Acht. Dieser Schüler denkt noch über die vorhergehende Frage nach und kommt mit einem neuen Gedanken.

Der Lehrer wird allmählich ein wenig ungeduldig und versucht die Frage mit einer kurzen Antwort abzuschließen.

Der Schüler lässt sich jedoch nicht so einfach abspeisen.

Auch dieser Schüler befasst sich weiterhin mit der vorhergehenden Frage.

Zur Beendigung der Diskussion hätte der Lehrer darauf hinweisen können, dass die Frage war welche europäische Staaten Inseln sind und nicht welche Inseln zu Europa gehören.

60) P (H):	Oh eh, Switzerland.	
61) T:	Switzerland, 'hè'.	
62) P (Q):	And eh eh Andorra?	
63) P:	'En Monaco?' (mentioned as a joke)	Schüler (Q) geht manchmal etwas penetrant auf Details ein und fragt häufig nach Nebensachen. Dieses Verhalten führt dazu, dass er von seinen Mitschülern häufig nicht Ernst genommen und ausgelacht wird.
64) PP:	(some pupils start making jokes)	
65) T:	No, no. he's right. Please let him speak. Yes.	
66) P (Q):	And Italy. ... Spain, Belgium, Luxemburg, Germany, Andorra, Spain, Switzerland and Luxemburg	Dieser Schüler wiederholt manche Länder in seiner Auflistung.
67) T:	Okay, that's the total amount of countries bordering France. So, Andorra, where is Andorra located?	
68) P (Q):	Between eh Spain, between Spain and France	
69) T:	(pointing at the map in the front) Here, it's a very small country, Andorra, okay. So eh it should be Spain, Andorra (pronounced in Dutch), I think Andorra in English (pronounced in English), eh Italy, Switzerland, Luxemburg and Belgium.	Die Beantwortung der Fragen wirkt etwas chaotisch, da sie nicht eindeutig abgeschlossen werden. Es wird ständig noch etwas ergänzt oder es gibt noch eine Nachfrage.
70) P (Q):	And Germany.	
71) T:	And Germany, yes.	
72) P:	Monaco.	
73) T:	And Monaco. Okay. That's about here on the map (showing it on the map in the front), it's eh, it's only a very small country. Yes, okay. Eh, next one for (N). The Netherlands.	
74) P (N):	Oh eh, Belgium and Germany.	
75) T:	Only Belgium and Germany, yes.	
76) P (U):	'En Luxemburg'.	
77) T:	No.	
78) P:	'Niet waar!'	Hier reagiert ein Schüler spontan auf eine Äußerung eines Mitschülers.
79) T:	No. Which, listen which country is in between Luxemburg and the Netherlands?	
80) P (U):	Belgium.	
81) T:	Belgium, 'hè'. (some pupils are laughing) Next one for (E). Switzerland?	
82) P (E):	Switzerland: Austria	
83) T:	Austria	
84) P (E):	France	
85) T:	France	
86) P (E):	Italy and Germany.	
87) T:	Italy, Germany	
88) P (Q):	Lichtenstein	

- 89) T: And Lichtenstein. That's the small country ... let's say between Austria and Switzerland. Yes, I can't point it out on the map, because it's too small. But it's eh ... between Austria and Switzerland. Very small, 'hè'. Yes, okay? And the last one Denmark for (M). ... Denmark is bordered by?
- 90) P (M): Germany.
- 91) T: Only Germany. It's okay. Then question d for eh (R).
- 92) P (R): (reading from the textbook) Look up a political map
- 93) T: No, two d. (pupils giggling) Two d.
- 94) P (R): 'Hè'?
- 95) T: Two d.
- 96) P (R): Oh! (reading from the textbook) In which country, countries is the capital city not the largest city?
- 97) T: Okay, maybe, maybe you have noticed. There are some mistakes in the map, 'hè'.
- 98) P (R): (unintelligible) at my map here.
- 99) T: Okay, ah you have got it. Okay. I understand.
- 100) P: (talking to his neighbour) 'Bern en Zürich'.
- 101) T: Which one is bigger?
- 102) P (Q): Zürich.
- 103) T: You're sure?
- 104) P (Q): Yes.
- 105) T: In Switzerland.
- 106) P: The Netherlands.
- 107) T: The Netherlands, because eh which is our capital, our capital city?
- 108) P: Amsterdam.
- 109) T: It's Amsterdam. And eh ... which one is the biggest city?
- 110) P: Largest!
- 111) T: Or the largest or biggest, it's the same.
- 112) P: Rotterdam.
- 113) T: Do you think so?
- 114) PP: Amsterdam. No, Amsterdam.
- 115) T: Amsterdam. Amsterdam is the biggest city in our country. So it's a mistake in the map. Yes, and (P)?
- 116) P (P): Germany.
- 117) T: Eh explain, why Germany.
- 118) P (P): 'Eh, Bonn is toch de hoofdstad.'
- 119) T: Is, is that true?
- 120) PP: No. No.

Auch hier gibt es wieder ein Missverständnis über die zu beantwortende Frage. Durch die etwas chaotische Atmosphäre in der Klasse wussten die Schüler mehrmals nicht, bei welcher Frage im Buch sie gerade gelandet waren.

Trotz der fremdsprachlichen Umgebung antwortet dieser Schüler auf Niederländisch. Der Lehrer bittet nicht explizit um eine englischsprachige Erklärung. Wohl aber spricht er weiterhin Englisch.

121) T:	Nowadays ...	
122) P:	It's Berlin.	
123) T:	It's Berlin, 'hè'. <u>They've changed since nineteen ninety.</u>	korrekt: <i>They changed in nineteen ninety.</i>
124) P (Q):	Nineteen eighty-nine, nineteen eighty-nine.	
125) T:	'Ja officieel.' So the capital of Germany is Berlin, 'hè'. Okay, that's it. Then question three for (T).	
126) P (T):	(reading from the textbook) Eh, look up a political map of South America in your atlas. What colour is used to show the boundary lines between the countries? Red.	
127) T:	It's the colour red, yes. Okay?	
128) P (Q):	Oh, but eh, I've eh looked it up eh <u>by</u> another atlas and there are some black and some	Hier meint der Schüler möglicherweise: <i>by means of</i> . Dieser Schüler hat sich die Mühe gemacht, auch noch in einem anderen Atlas nachzuschlagen. Er hat dabei festgestellt, dass Grenzlinien nicht unbedingt rot sein müssen. Der Lehrer möchte auf diese neue Erkenntnis nicht eingehen und sagt nur "immer rot".
129) T:	Yes, eh, yes eh but I mean, always red, 'hè'.	
130) P:	Always red.	
131) T:	But it isn't very important I think, 'hè'. Okay. Then eh (W), the next one for you.	
132) P (W):	(reading from the textbook) How many countries are there in South America? Fifteen.	
133) T:	You counted fifteen?	
134) PP:	Sixteen.	
135) T:	Sixteen.	
136) P:	Thirteen.	
137) T:	Thirteen. It should be thirteen, because South America stops at Panama. About here ... (teacher showing it on a large map) This is the borderline of South America. Yes.	Um einen Bezug zu den Ländern herzustellen, hätte der Lehrer sie anhand der großen Karte vorne in der Klasse noch mal benennen, zeigen und zählen können.
138) P (Q):	But the Shetland islands.	Die Schüler arbeiten aktiv mit. Sie kommen ständig mit neuen Ideen.
139) T:	Yes, sshht, pay attention, don't talk. The Shetland islands? ... Oh, you mean eh the Malvinas.	
140) P (Q):	'Nee', the Falkland.	
141) T:	The Falk-, yes eh the, yes eh Falkland islands. It's, it's a bit difficult, 'hè', because the eh Falklands officially belong to Great Britain and Argentina ...	
142) PP:	(some pupils start singing) Don't cry for me Argentina.	Durch das Stichwort <i>Argentina</i> fällt einigen Schülern das Lied über Evita Perón ein.

- 143) T: Argentina says the same and eh the, in the eighties Great Britain and Argentina had a war about the Falklands, because Argentina they call these islands the Malvinas and eh they wanted to take them back. The countries had a big war about that. Now it belongs to Great Britain. Yes. But if, if you count them also, you should say fourteen countries. But on the mainland, on the continent itself only thirteen. Yes, okay. Next one for eh (K), because she likes to talk a lot today. Yes, you may.
- 144) P (K): Three c?
- 145) T: Yes!
- 146) P (K): (reading from the textbook) For each country, name one large city. 'Ik snap hem niet!'
- 147) T: So you don't, you didn't understand? Why not?
- 148) P (K): 'Weet ik niet.'(unintelligible noise)
- 149) T: Now, who would like to explain the question to us?
- 150) P: The countries that are in South America and eh you should eh the countries with their capitals.
- 151) T: Or an, an, another big city. Yes eh ... you finished the question? You may try. (D).
- 152) P (D): Panama, Panama.
- 153) T: Panama with eh the capital Panama, for instance 'hè'. Yes.
- 154) P: Ecuador, Guayaquil.
- 155) T: Guayaquil. Why didn't you choose Quito, the capital city? It's easier. 'Zeg', (S), pay attention. Eh ... you may do another one.
- 156) P: Colombia, Bogota.
- 157) T: Bogota, the capital city. (S).
- 158) P (S): I didn't understand it.
- 159) PP: 'Huiswerk niet gemaakt dus. Tjonge, jonge, jonge'.
- 160) T: You didn't understand. (pupils laughing at their classmate) Maybe you should try.
- 161) P (S): I think I know one eh by heart.
- 162) T: You think you know one by heart. Yes.

Diese *classroom phrases* (siehe auch Zeilen 148 und 280) müssten die Schüler auf Englisch sagen können, denn sie kommen nicht zum ersten Mal im Unterricht vor. Am sinnvollsten wäre es, sie im Englischunterricht einzuüben - zusammen mit anderen sprachlichen Mitteln, um z. B. Vorschläge zu machen, nachzufragen, zu widersprechen. Der Lehrer entscheidet sich hier dafür, die Schüler nicht explizit zu bitten, die Bemerkung auf Englisch zu formulieren, sondern den Schülersatz selber auf Englisch zu wiederholen.

Die Erklärung ist etwas holprig formuliert. Das Verb fehlt.

Der Lehrer benutzt regelmäßig kleine Füllwörter in der Muttersprache.

Es reagieren einige Schüler spontan auf Niederländisch direkt auf die Äußerung eines Mitschülers.

Der Lehrer bleibt beim Englischen.

163) P (S):	I think <u>by</u> eh Argentina eh Buenos Aires.	Interferenz aus dem Niederländischen: 'bij Argentinië'.	
164) T:	Yes, okay, that's correct. And eh (Y) maybe.		
165) P (Y):	Brazil eh Rio de ... de Janeiro		
166) T:	Okay, Brazil and Rio de Janeiro		
167) P (Q):	I've eh Sao Paulo.		
168) T:	(coughing) Is also correct.		
169) P:	Salvador		Dieser Schüler nennt Salvador als Stadt in Brasilien. Der Lehrer meint jedoch, dass er das Land San Salvador meint und sein Schüler eine Stadt dazu nennen möchte.
170) T:	San Salvador with ...?		
171) P:	Brazil		
172) T:	In Brazil? Okay. Eh ... someone else maybe? Yes.		
173) P (Q):	Eh Surinam Paramaribo.		
174) T:	Yes.		
175) P (Q):	Guyana Georgetown.		
176) T:	Okay.		
177) P (Q):	Eh French Guyana Cayenne.		
178) T:	Okay. This is enough. It's an easy one, 'hè'. ... I think you did it all very well. Okay, are there any questions about unit four three? (Q)?		Hier unterbricht der Lehrer den Schüler, denn er hatte noch eine Reihe von Antworten vorbereitet. Dieser Schüler benutzt kleine Füllwörter auf Englisch. Er wiederholt noch einmal seine zu Anfang der Stunde gemachte Bemerkung, dass er vier b nicht verstanden hat.
179) P (Q):	Eh <u>well</u> , I don't understand four b.		
180) T:	Four b. Eh, who would like to do four b? ... He wants a simple (unintelligible) for question, I think.		
181) P (O):	<u>'Ik wil hem doen.'</u>	Dieser Schüler meldet sich spontan, allerdings auf Niederländisch. Der Lehrer greift seine Bemerkung auf Englisch auf und überlässt ihm die Aufgabe.	
182) T:	You would like to do it, (O)? For you.		
183) P (O):	(reading from the textbook) Using no more than three colours or different types of shading, shade in the map. Make sure (some pupils giggle) that no countries (giggling) shaded the same touch each other.		
184) T:	Okay. What did you do?		
185) P (O):	I eh, 'ik eh' (giggling) ... (most pupils laughing) ... I coloured them		
186) T:	Yes ... but you eh you have to do it in a special way, I think 'hè'.		
187) P (O):	Yeah, this is red.		
188) P (O):	Oh yeah.		

- 189) T: Let's have a look. So, you may only use three different colours, 'hè'. So the only way to do it was to use one colour for country number one. That's Brazil. And the two other countries, one after another. So suppose you, you use You have used green, red and yellow. So you could use green for Brazil, for number one. Then yellow for two, green red for number three, yellow for four, red for
- 190) P: 'Kan niet!'
- 191) PP: 'Nee.'
- 192) T: Red for five. Yes. It works. It's the only way it works.
- 193) PP: Oh.
- 194) P (R): Why do you have to do it with three colours?
- 195) T: Yes, it's in the question. Yes, yeah.
- 196) P (R): Yeah?
- 197) T: Yes, yeah.
- 198) P: 'Hier staat het.' (showing the textbook to his classmate)
- 199) T: (pupil pointing up his hand) Yes?
- 200) P: Number three the same colour as one.
- 201) P: Pardon? (because of the noise, he cannot hear what his classmate is saying)
- Reading from the textbook**
- 199) T: Number three as one. Okay, yes, it should be the same colour as one. One and three are the same. Yes, okay, that's the last one. Then we will have a look at unit four point four. So turn your page, please. (pupils turning their pages) Eh, it's a simple unit I think, because we did it already. But who would like to read? ((Q) pointing up his hand) Someone else, 'nou' ehm (F).
- 200) P (F): (reading from the textbook) Meet Henri, a chef and restaurant owner. He has become world famous for cooking the foods of different countries. His menu (pronounced in Dutch), menu (with the correct English pronunciation) looks like this. (she does not read the menu, but continues with the text) Henri's daughter Sylvia wants to know where these countries are in the world. The atlas will give the answer. The contents page will give a page number for either the country or the continent.
- 201) T: So, that's important 'hè'. First you have a look at the contents page. What, what does the word mean in Dutch? Contents page? You don't know? (C)?
- 202) P (C): (pointing up her hand) Eh 'inhoudsopgave'.

Diese Schülerin ist der Meinung, dass der Lehrer einen Fehler macht und äußert dies in ihrer Muttersprache.

Alle spontanen Zwischenbemerkungen der Schüler sind auf Niederländisch.

Der Lehrer möchte, dass sich mal jemand anders aktiv am Unterricht beteiligt. (Q) hat sich bereits sehr häufig gemeldet.

Der Unterschied zwischen der Aussprache von *the* vor einem Vokal und *the* vor einem Konsonanten beherrscht die Schülerin nach mehreren Jahren Englischunterricht noch nicht.

Der Lehrer geht nicht auf den Aussprachefehler ein. Hier findet der erste Wechsel in dieser Stunde von der mitteilungs- zur sprachbezogenen Ebene statt, da der Lehrer sicherstellen möchte, dass bestimmtes Fachvokabular auch in der Muttersprache erworben wird.

- 203) T: 'De inhoudsopgave, hè.' So ehm it's on the first page of the atlas. ... So this one. Eh, you can see the word content here 'inhoud'. Yeah, you may go on (F).
- 204) P (F): (reading from the textbook) Henri owns restaurants all over the world. His restaurants are in: Bombay, Birmingham, Madrid, Tennessee, Caracas, Verdun (pronounced in English)
- 205) T: I think you, you, it's a French city, 'hè'. I think you may say Verdun (pronounced in French). Yes.
- 206) P (F): (reading from the textbook) Osaka, Athens, Toronto, Lagos.
- 207) T: Okay.
- 208) P (F): (reading from the textbook) To find each of these cities, Sylvia could look through every page of the atlas until she finds them. It is quicker to look them up in the index at the back of the atlas.
- 209) T: Okay, that's also an important sentence. The index is all 'ja, eh' in most of the time at the back of the atlas. 'hè' what's the Dutch translation for index?
- 210) P: 'Index.'
- 211) T: 'Index' or ...
- 212) P: 'Register.'
- 213) P: Register.
- 214) P: 'Nee, Nederlands woord.'
- 215) P: Register.
- 216) T: But a register is a ... ?
- 217) P: 'Klasseboek.'
- 218) T: 'Klasseboek.' Yes? Okay, you may go on.
- 219) PP: (laughing, making quite a lot of noise)
- 220) T: Yes, (F).
- 221) P (F): (reading from the textbook) Each place is listed in alphabetical order, like in a dictionary. A page number is given beside each, each place. If two or more places have the same name, make sure, make sure you look up the right one.
- 222) T: Yes, okay eh, that's eh There're no problems, I think 'hè'?
- 223) PP: (giggling) (unintelligible noise)
Pupils working in pairs, teacher helping individual pupils with their homework
- 224) T: Yes, she knows. Listen, I will handout eh the atlases. You can start. I want you to do your work quietly, 'hè'. Because otherwise you have to work alone. So, I want you to sit next to (pointing at another pupil). Yes. Okay, (S)?

Hier eine zweite sprachbezogene Bemerkung des Lehrers.

Dem Lehrer entgleiten kleine Zwischenbemerkungen auf Niederländisch. Interferenz aus dem Niederländischen: 'in de meeste gevallen'. Auch hier stellt der Lehrer wiederum einen Bezug zum niederländischen Fachvokabular dar.

Dieser Schüler benutzt einen *false friend*: das niederländische 'register' und das englische *register* sind keine Synonyme.

225) P (S):	<u>When you finished with</u> four four?	korrekt: <i>When you will have finished four four.</i> <i>Finish with</i> ist eine Interferenz aus dem Niederländischen 'klaar zijn met'.
226) T:	You may start with unit ... five.	
227) P (S):	Yes eh, I have a question eh.	
228) PP:	(making a lot of noise by taking their pens, papers etc.)	
229) T:	Yes.	
230) P (S):	Eh, I don't know <u>what this is for food?</u>	Interferenz aus dem Niederländischen: 'Wat is dat voor eten?' statt <i>What kind of food is that?</i>
231) T:	I will hand out the atlases first. Yes, one moment. (teacher is going through the classroom handing out the atlases) (pupils are quite noisy) Would you like to do it on your own? So be quiet, yeah. Yes, so you should only do this one and work seriously. Yes. Okay.	
232) P:	<u>What is this for a food?</u> Bacon, I know, but (unintelligible, because of the noise other pupils make)	Hier wiederholt der Schüler den krummen Satz noch einmal. Der Lehrer geht nur inhaltlich auf seine Frage ein.
233) T:	(unintelligible answer)	
234) PP:	(pupils working quietly, sometimes talking to each other about the tasks in the book)	
235) P:	What is stew?	Diese Schülerin stellt eine sprachbezogene Frage.
236) T:	Stew, that's eh food. I think it's 'stamppot'.	Der Lehrer beantwortet die Frage zum einen sprachbezogen, indem er ihr ein niederländisches Äquivalent gibt. Zum anderen beantwortet er die Frage direkt inhaltlich.
237) P:	<u>From where ...?</u>	korrekt: <i>Where is it from?</i> Interferenz aus dem Niederländischen 'Waar komt het vandaan?'
238)	From eh. According to me it's Ireland. Yeah, but I'm not sure.	
239) P (Q):	Eh, <u>by eh two what should you do?</u>	Interferenz aus dem Niederländischen bezüglich sowohl der Satzstellung als auch des Gebrauchs von <i>by</i> .
240) T:	Which one is it?	
241) P (Q):	Question two.	
242) T:	Question two. Eh, psstt, concentrate please. You know? <u>You understand the question?</u>	Dies ist die umgangssprachliche Variante. besser: <i>Do you understand ...?</i>
243) P (Q):	No, no.	
244) T:	(reading from the textbook) So, list the countries with, which Henry includes in his menu. Look up the contents page in the atlas and write down the page which has the largest political map of each country. <u>You understand?</u>	Auch hier noch einmal die umgangssprachliche Variante.
245) P (Q):	No.	

246) T:	So, you have to eh, first you have a look at the menu. This one. Write down the country names, and then <u>have a look in</u> your atlas, the contents page and try to find the largest political map. So the map which shows ...	korrekt: <i>have a look at ...</i>
247) P (Q):	Ehm the ehm ... the country ...	
248) T:	The country and ...	
249) P (Q):	Eh the cities ...	
250) T:	Cities and ...	
251) P (Q):	And eh boundaries ...	
252) T:	And boundaries. Okay. (walking over to other pupils) Eh ... no you're not quiet here. Sstt. Hey (O), seriously.	
253) PP:	(some pupils are having a private conversation and some are doing their homework)	
254) T:	I looked it up.	
255) P:	(S)!	
256) T:	No eh, please <u>stay in your seat</u> . I always make my tour. In a minute, 'hè'. Please sit down.	korrekt: <i>remain at</i>
257)	(pupils are talking louder and louder, while the teacher is helping individual pupils with their homework.)	Die Schüler werden je länger desto unruhiger. Sie reden laut und bleiben nicht sitzen. Dem Lehrer läuft die Klasse allmählich aus dem Ruder.
258) T:	You had the same question too?	
259) P:	No.	
260) T:	So, let's have a look. Eh list the countries which Henry included in his menu, copy them down, yes, that's the first. Then look up in the contents page and write down the page which has the largest political map of each country. So first you have to copy them down, then <u>have a look in</u> the contents page and try to find the countries and then write down the eh ... the page which has the political map of the country.	korrekt: <i>have a look at ...</i>
261) P:	Yes, but they are all on the same page.	
262) T:	No, no, it eh it should be different pages. (walking over to another <u>pupil pointing at a word in his book</u>) That's spice, you can make food spicy.	Ein Schüler fragt nonverbal nach der Bedeutung von <i>spicy</i> . Der Lehrer versucht es auf Englisch zu erklären, aber die Erläuterung ist wenig präzise.
263) P:	<u>Spice eh that's also 'aantrekkelijk'</u> .	Der Schüler selbst kennt nur eine mögliche Bedeutung und die passt nicht zum Kontext.
264) T:	You make something spicy with herbs. ... ' <u>Nou</u> ' you have a question again?	Die zahlreichen Füllwörter, die der Lehrer verwendet, sind alle in der Muttersprache.
265) P:	I know <u>what you have to do</u> , but (unintelligible)	korrekt: <i>what to do</i> . Die Formulierung entstammt dem Niederländischen: 'Ik weet wat je moet doen'.
266) T:	<u>Have a look in</u> your book!	korrekt: <i>Have a look at ...</i>
267)	(some pupils start laughing when a pupil - coming back from the toilet - is reentering the classroom. Pupils are doing their homework with the assistance of their neighbour. It's quite noisy in the classroom.)	

268) T:	Try to work seriously. (S), go on please. No, eh ... that's an eh an assignment. You'll have to do this first. (teacher walking through the classroom helping individual pupils with their problems) (when the pupils are talking too loudly, the teacher tries to calm them down) Ssttt, quiet, please. You're laughing too much, you're not serious. No, I don't like it. Sit down.	
269) P:	<u>Why don't we make, why don't we talk?</u>	Dieser Schüler möchte eine Begründung für das vom Lehrer erteilte Sprechverbot. Er meint vermutlich: <i>Why aren't we allowed to talk?</i>
270) T:	No, you are allowed to talk, but only about the assignment. I don't like you to laugh, because you're not working when you're laughing.	
271) P:	<u>Why may we only talk</u> about the work?	korrekt: <i>Why are we only allowed to talk ...?</i> Interferenz aus dem Niederländischen 'Waarom mogen we ...?'
272) T:	Yes, because it's a geography lesson. It's no break or eh spare time. Sshht.	
273) P:	I think it works better.	Der Schüler ist der Meinung, dass man besser arbeitet, wenn man frei reden kann.
274)	(pupils are chatting louder and louder, it's very noisy)	
275) T:	Hey eh, quiet please. Listen, I'm going to give you some lines now, 'hè'. No, you're constantly laughing.	
276) P:	<u>'Ik niet.'</u>	Ein Schüler verteidigt sich auf Niederländisch. Der Lehrer ignoriert ihn.
277) T:	No, I want her to be quiet now, because I have warned her several times today. No, you don't have to look like that. ... So be quiet now and I want you to work now. (to a pupil pointing up his hand) Wait a minute, please.	
278)	(pupils are working in silence now, speaking in a low voice to each other about the questions in their books) (pupil pointing up his hand indicating he has a problem)	
279) T:	(Y).	
280) P (Y):	<u>'Ik snap het niet!'</u>	Ein solcher Standardsatz müsste auf Englisch gesagt werden, denn die Schüler haben schon seit mehreren Jahren Englischunterricht.
281) T:	I'll help you. (unintelligible answer) (bell ringing indicating the end of the lesson, everyone immediately starts talking loudly in Dutch or the local dialect, taking books, bags etc. before leaving the classroom)	
	Homework	
282) T:	Listen, eh because I'll give you some homework. So, eh, your eh diaries please. ... Yes. For eh the, tomorrow, sixth lesson, so listen! Finish off unit fi, unit eh, four point four. ... Try! You'll have to try at home.	

6.4 Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Geschichte

Dieser Abschnitt dokumentiert eine bilinguale niederländisch-englische Geschichtsstunde zu den Themen *Artists and Builders* sowie *Pygmalion, King of Cyprus*. Der 35-jährige Lehrer unterrichtet eine erste Klasse *VWO* (die gleiche Klasse wie in Abschnitt 6.3). Für die 26 Schüler (12 Jungen, 14 Mädchen) im Alter von 12 bis 13 Jahren ist es die zweite Stunde an diesem Schultag im Frühjahr 1997. Die Schüler befinden sich im ersten Jahr des BU, nachdem sie in der Grundschule drei Jahre Englischunterricht gehabt haben.

Folgendes Lehrbuch wird verwendet: Mason, James, 1991, *Ancient Greece Resource Book*, Longman Publishing Group. Eine Kopie des in der Unterrichtsstunde besprochenen Kapitels sowie des Textes über Pygmalion befindet sich im Anhang.

Im ersten Teil der Unterrichtsstunde macht der Lehrer weiter mit dem Lehrbuch, da er das Kapitel *Artists and Builders* als Prüfungsstoff für den Test der nächsten Woche aufnehmen möchte. Die Schüler lesen abwechselnd einen Teil des Textes. Anschließend werden gemeinsam die im Buch gestellten Aufgaben gelöst. Dabei versucht der Lehrer auch regelmäßig beispielsweise mit Hilfe von Abbildungen im Buch eine kleine Diskussion zu initiieren.

Nach Abschluss des Kapitels verteilt der Lehrer einen Text zu Pygmalion (*King of Cyprus*) und bittet die Schüler, diesen Text zu zweit in zehn Zeilen zusammenzufassen. Er stellt ihnen dazu die restlichen 20 Minuten dieser Unterrichtsstunde sowie zehn Minuten der nächsten Stunde zur Verfügung. Da die Schüler diese Aufgabe zum ersten Mal bekommen, wird das Ergebnis nicht benotet.

Introduction and description of the learning objectives

- 1) T: 'Jongens, ga even zitten!' (teacher, who is also class-teacher, reads in Dutch the content of all subjects for next week's tests) Okay, take out your book, your history books. (pupils get out their books) And please pay attention and be as quiet as possible in order to ... hear everything on the tape recorder. Boys and girls, we are going to do two things in this lesson. First I wanted to do only one thing, but that was not quite interesting for eh Mrs. Franssen to eh to listen to. I wanted to have you eh to give a text eh and you have to translate it and make a summary of it in pairs of two. But we are going to do that nevertheless. But we are only going to do that in the second part of the lesson. If we are not succeeding in finishing it, if we eh can't complete it this lesson, we are going to finish it tomorrow, yeah? First of all I want to have take out your books at page forty. Because I told you just a couple of minutes ago that ... for your test ... ehm testweek we had to do the pages twenty up to including

Der Prüfungsstoff für nächste Woche wird auf Niederländisch besprochen. Laut seiner Aussage wollte der Lehrer damit Missverständnisse und Unklarheiten vermeiden. Der Lehrer erklärt zu Beginn der Stunde den Ablauf. Der Geschichtslehrer ist flexibel in seiner Unterrichtsgestaltung. Aufgrund meiner Anwesenheit ändert er den Ablauf der Stunde. Ursprünglich war für diese Stunde eine größtenteils von den Schülern schriftlich zu erledigende Arbeit vorgesehen. Der Lehrer war jedoch der Meinung, dass dies für eine Unterrichtsbeobachtung wenig interessant wäre.

forty-eight. But we did not talk about page forty to forty-eight yet. So we are going to finish it this lesson and tomorrow, yeah? Artists and builders. (reading the title of the chapter) I want you to read it this time, eh one of you at least. Who is willing to read this part of the text? (Q), start!

Reading from the textbook and doing exercises: The Parthenon

- 2) P (Q): (reading text from the textbook) Eh, a temple. This is the Parthenon, a temple which the eh Athenians built in about four hundred and twenty BC ... for the goddess Athena. It used to have lots of carvings on the outside. Are there any left? A statue of Athena stood inside. Find the walls of the room where in, where it stood.
- 3) T: Okay, thank you. Eh, just a slight correction, you said on the outside, you have to, you have to say the outside, ye. Okay, but that's very good. Ehm, are there words which are not clear? Parts of the text which are not clear? Okay. (Q)?
- 4) P (Q): The Parthenon?
- 5) T: The Parthenon is the name of the temple in Ath, Athena. Eh, it's a Greek name and eh it's generally known as the Parthenon. It's the name of the building. Yes? Eh, next part, (E).
- 6) P (E): Ehm, no, ehm.
- 7) T: Oh you had a question, ye?
- 8) P (E): Ehm, what means carvings?
- 9) T: Carvings, who knows what carvings are? (H).
- 10) P (H): 'Eh, tekening.'
- 11) T: Hmm, ... not quite, not quite.
- 12) P (P): 'Soort beeldhouwwerken.'

Der Lehrer stolpert über den Ausdruck: *I want you to take out your books and open them at page forty.*

Er benutzt eindeutig die falsche Zeitform: *We have not talked yet.*

Bei dieser Aussprachekorrektur geht der Lehrer zur sprachbezogenen Ebene über.

Der Name der Stadt lautet *Athens*. Die Göttin heisst *Athena*.

Diesen Satz hätte der Lehrer in seiner Antwort implizit korrigieren können, indem er ihn in der richtigen Form wiederholt hätte: *What does the word 'carvings' mean?*

Der Lehrer hätte auch eine kurze sprachbezogene Phase einschieben können, um den Ausdruck zu üben bzw. noch mal in Erinnerung zu rufen (Pendelstrategie), da dieser in den vergangenen sieben Monaten des BU bereits sehr häufig gebraucht wurde (z. B. in Form von kurzen Sätzen: *What does it mean? What does this word mean? What does this phrase mean? What do these words mean?*) Möglicherweise hätte hier ein erneutes Einüben dieses Satzes den korrekten Gebrauch in Zukunft gesichert.

Die Mehrzahl der Worterklärungen wird nur auf Niederländisch gegeben.

13) T:	No, no, no, no, no, no.	
14) P:	‘Uit-, uitsnijdingen.’	
15) T:	‘Ja, ja, insnijding, uitsnijdingen, ja, een soort krassen, die er ingemaakt zijn.’ Carvings on the outside, ‘bewerking eigenlijk van een beeld.’ That’s a carving. Can you read on? (E).	Auch der Lehrer versucht es selten zuerst auf Englisch.
16) P (E):	(reading text from the textbook) The tall stone posts that hold up the top of the temple are called columns. What clues are there in the picture to tell you that the columns were made of more than one piece of stone?	
17) T:	Okay. Can you answer the question?	
18) P (E):	Ehm, you can see ehm, yeah ehm the, the lines.	
19) T:	You can see the lines. The horizontal or the vertical lines?	
20) P (E):	Horizontal.	
21) T:	Horizontal lines, ‘hè’. You can see that the columns are made of <u>many parts</u> , ‘hè’, which are put together. Yes, continue please.	In affirmativen Sätzen benutzt man im Englischen meistens <i>a lot of</i> .
22) P (E)	(reading text from the textbook) Can, can you work out roughly how many pieces?	
23) T:	Roughly	Nach der sprachbezogenen Aussprachekorrektur kehrt die Klasse direkt wieder zur mitteilungsbezogenen Ebene zurück.
24) P (E):	Oh.	
25) T:	Roughly ‘is ongeveer, hè.’ Roughly. Can you work out roughly how many pieces? Who can? How many pieces does the column have? (R).	
26) P (R):	Five or six.	
27) T:	Five or six? One, two ... I agree. I would say six or seven. Okay, I agree with you. Ehm, (E).	
28) P (E):	(reading text from the textbook) The columns are not the same thickness all the way up. What shape are they?	
29) T:	Okay. The columns are not the same thickness all the way up. What shape are they? What shape are they? Please, try to descr-, describe in English. What shape are they?	Der Lehrer fordert seine Schüler explizit auf, die Antwort auf Englisch zu formulieren.
30) P (E):	They are eh round.	
31) T:	They are round, okay.	
32) P (E):	Ehm, yeah.	
33) T:	What’s different from the base to the top?	
34) P (E):	Ehm, <u>where they stand on the ground</u> they’re a little bit bigger.	Dies ist etwas holprig.
35) T:	Okay. <u>Where they are on the ground</u> they are a little bit more voluminous. They are a little bit bigger than at the top. <u>That’s a very typical thing of</u> Greek columns. Thank you! Ehm, (B).	Der Lehrer hätte - ohne den Ablauf der Stunde zu stören – den Satz implizit in einem korrekten Englisch wiederholen können: <i>At the bottom they are</i> korrekt: <i>That’s very typical of...</i>
36) P (B):	(reading text from the textbook) Ehm, do you think that the columns are standing up completely straight?	

- 37) T: Do you think so?
- 38) P (B): No.
- 39) T: Why don't you think so?
- 40) P (B): Ehm.
- 41) T: I think that, do you think they are standing like this (drawing a picture on the blackboard)
- 42) P (B): 'Nee', no.
- 43) T: What's wrong with the picture?
- 44) P (B): Ehm.
- 45) T: Why do you think, why do you get the impression that the columns are not standing completely upright?
- 46) P (B): I think who's taking ehm the photo was on the left side.
- 47) T: Okay, I think it has got something to do with the perspective, with eh the place where the photo has been taken from. I think the columns are completely upright, but eh on the photograph it seems as though they are a little bit moving over to the left or to the right. Thank you. Yes?
- 48) P: (reading text from the textbook) The artist who designed the Parthenon eh worked out that they look better if they sloped in a bit. If you could draw a line from each column into the sky, all the lines would meet five miles up.
- 49) T: Okay. But now we have the secret revealed. It is in fact a little bit not horizontal. It says. What does the text says here? What does the text say here?
- 50) P: When you draw a line, eh you would meet there. (pointing at the picture in his book)
- 51) T: Ehm.
- 52) P: The columns eh are a little bit bigger, five miles higher they eh cross each other.
- 53) T: Okay. If they were completely standing upright, if you draw a line upwards, those lines would not meet. (drawing on the blackboard) You agree, 'hè'. They would not meet. You can go up all the way to the sky, they would not go together. But the Greek artist thought that it was a more beautiful sight, if they sloped in a bit. That means that, that they a little bit like this on the other side of the columns and then the lines go like this (drawing on the blackboard) 'Nou overdrijf ik wat, hoor.' But they would meet, if you draw them up, drew them up into the sky, five miles up in the sky they would meet. So they are in fact a little bit out of place. 'Hè, ze staan een klein beetje scheef! Heel klein beetje. Dat ziet voor het gevoel van de Griekse beeldhouwer zag dat mooier uit. En daarom deden ze dat zo, maar op deze foto kun je dat niet echt zien, want deze foto bedriegt natuurlijk een klein beetje, omdat het perspectief zo is, dat ze aan de linkerk-, ja links d'r voor staan en dan is een foto altijd een beetje vertekend. Dus je hebt gelijk en je hebt ongelijk, als je zegt van ik kan dat op deze foto zien dat ze scheef staan. Het is in werkelijkheid zo, maar op deze foto kun je niet echt zien,

Der Lehrer meint wohl: *a little bit oblique/slanting* oder *not straight*.

Der Lehrer korrigiert seinen Versprecher direkt selber.

Leider unterbricht der Lehrer seine Erklärungen durch niederländische Zwischenbemerkungen. Nachdem er das Bauprinzip auf Englisch erklärt hat, wiederholt er seine Erläuterungen noch einmal in der Muttersprache. Meines Erachtens war dies - bis auf einige Ausnahmen - überflüssig, da die Schüler seine englischen Erklärungen bereits verstanden hatten. Die Gefahr der Demotivation ist dann groß. Entweder langweilen sich die Schüler bei den Wiederholungen oder sie strengen sich künftig nicht mehr an und warten auf die Erläuterungen in der Muttersprache.

- kun je het niet bewijzen.’ Yes? Okay. Then the next part, ehm (V).
- 54) P (V): (reading text from the textbook) This model shows what the Parthenon and some of the buildings round it probably looked like when they were new buildings. Archaeologists made the model using clues that they found from the ruins. Which bits have fallen down?
- 55) T: Okay. Ehm, what does the sentence mean that starts with archaeologists? Please translate it!
- 56) P (V): In Dutch?
- 57) T: Yes in Dutch please.
- 58) P (V): ‘Ehm, de archeologen die eh ... maakten een model’
- 59) T: ‘Ja.’
- 60) P (V): ‘Ehm via die eh ja aanwijzigingen, die ze, die ze hebben gevonden van ruïnes.’
- 61) T: Okay. Using clues ‘dat heb je heel handig opgelost bij je vertaling; je zegt via de aanwijzigingen, gebruik makend van de aanwijzigingen’ using clues. ‘Toen je hem net las de zin, dacht ik even dat je de zin niet helemaal begreep, maar eh dat was wel zo.’ Yes, which bits have fallen down? Which bits have fallen down, if you look at the picture, at the model? (O).
- 62) P (O): Roof.
- 63) T: The roofs, okay. How come? Maybe. Do you have an explanation for it? What happened?
- 64) P (Q): An earth eh an earthwake.
- 65) T: Quake, earthquake, an earthquake maybe happened. Quite often in Greece there are earthquakes ‘aardbevingen’ and maybe because of that the roof fall, fell down. (H).
- 66) P (H): There is a picture on forty-two eh gunpowder explosion.
- 67) T: A gunpowder explosion. Where can you find that?
- 68) P (H): Ehm.
- 69) P (Q): Oh there!

Der Lehrer möchte sicherstellen, dass die Schüler den Satz verstanden haben und bittet um eine Übersetzung.

Der Lehrer greift wiederum auf die Muttersprache zurück. Wenn er auf dieses *code-switching* besonders achten würde, könnte er es größtenteils vermeiden.

How come? ist ein sehr umgangssprachlicher Ausdruck. *What happened?* wäre die bessere Alternative.

Do you have ist die amerikanische Variante des britischen *Have you got?*

Die Idee des Erdbebens ist die eigene Idee des Schülers. Er kennt das Wort noch nicht so genau.

Der Lehrer wiederholt das englische Wort einige Male sehr betont und gibt dann die niederländische Übersetzung. Er hätte dieses Wort auch an die Tafel schreiben können (ggf. in eine sog. Sprachzuwachsspalte)

Er geht inhaltsbezogen auf die Antwort ein.

Diese Schülerin hat für die Antwort einfach weiter geblättert.

Besser wäre hier die Frage *Where did you find that?* gewesen.

70)	T:	Oh, on the next page, yeah. Oh yeah, gunpowder explosion in sixteen hundred and eighty-seven. Next page. You read further. Very good. Good explanation for that. I was thinking about the war, the modern war, the Second World War. That was for in Greece as well, maybe in eh some bombs destroyed the Parthenon and the buildings that belong to it. Thank you for your contribution. Next part, ehm. Who wants to read on? (P), very close the microphone.	Der Lehrer gibt eine dritte mögliche Erklärung für die eingestürzte Decke.
71)	P (P):	(reading text from the textbook) This sho, this shows you how, how the columns held up the top of the temple. Find the square stone at the top of each column. The stone blocks on the top of the squares. How, how many are there?	
72)	T:	How many are there? How many are there? How many of the stone blocks are there?	
73)	P (P):	Ehm, of the whole eh?	
74)	T:	I think so, that they mean the whole Parthenon, but we can't, we can't tell, 'hè'?	
75)	P (P):	No.	
76)	T:	Only of, only of the front part then. Only of the front part, how many?	
77)	P (P):	Eight.	
78)	T:	Of the thick stones are there? Eight? One, two, three, four, five, six, seven, eight. Okay, I agree. Eight. And you can find the square stones at the top of the blocks as well. Yes, continue, please.	
79)	P (P):	(reading text from the textbook) Some of the buildings around us today look like buildings from a, ancient Greece. These houses in ... Edinburgh, Scotland.	
80)	T:	Ehm, The English say Edinburgh,	Der Lehrer reagiert sprachbezogen auf die Aussprache der Stadt Edinburgh.
81)	P (P):	Edinburgh.	
82)	T:	and the Scottish Edinburgh.	Er gibt die unterschiedliche englische und schottische Aussprache.
83)	P (P):	(reading text from the textbook) These houses in ... Edinburgh, Scotland were built two hundred years ago. What did the builders copy from Greek temples?	
84)	T:	What did the builders copy from Greek temples? (P)?	
85)	P (P):	Ehm, eh, eh ... The, the ... 'hoe heet het'?	Der Schüler fragt in seiner Muttersprache nach einer englischen Vokabel.
86)	T:	Yeah?	
87)	P (P):	The 'zuilen'.	
88)	T:	Columns	Die ihm der Lehrer sofort zur Verfügung stellt.
89)	P (P):	Columns.	
90)	T:	Yes, the columns and what else. (F).	
91)	P (F):	Ehm, the triangle.	
92)	T:	Okay, the triangular roof (drawing it on the blackboard). Triangular front of the roof, 'hè'. Yes, you're right.	

93) P (P):	(reading text from the textbook) Try to find a building near your home that has bits copied from a Greek temple. Look at houses as well at big buildings.	
94) T:	And now this famous building in, what village comes into your mind?	Das Lehrbuch regt mittels einer Frage eine freie Diskussion an.
95) P (P):	‘Tegelen?’	
96) T:	‘Tegelen.’	
97) P:	Ye.	
98) T:	‘Tegelen, het gemeentehuis van Tegelen.’	Leider geht der Lehrer sobald das Gespräch keinen direkten Bezug zum Lehrbuch hat, auf die Muttersprache über. Die Schüler schließen sich ihm an.
99) P:	‘Oh ja.’	
100) T:	‘Het lelijkste gebouw van de hele omgeving. Het gemeentehuis van Tegelen, daar hebben ze gemeend, dat ze er zuilen voor moeten zetten en zo’n gek dakje erop moeten doen. De voorkant van het gemeentehuis in Tegelen ziet er zo uit, ‘hè’? (drawing on the blackboard) Verder het lelijkste gebouw wat je ooit hebt gezien, maar in Tegelen menen ze dat ze iets moois hebben. Laat ze maar!’ Just let them!	Am Ende seiner Ausführungen spricht er einen kurzen Satz auf Englisch.
101) P:	‘Ik vind het goor!’	Der Schüler äußert sich jedoch weiterhin in seiner Muttersprache.
102) T:	‘Uh, uh, uh, we hebben een echt mooi gemeentehuis. Niks zeggen, (V). We hebben een echt mooi gemeentehuis. Jullie hebben een nep ...’ Yours is fake, but ours is, is real!	Leider wechselt auch der Lehrer wieder in die Muttersprache.
103) P (K):	In Bel- they have new buildings and they use eh that sort of eh	Erst beim zweiten Versuch antwortet ein Schüler wieder in Englisch.
104) T:	Yes, okay, you see it quite often in modern architecture that eh that the architects are using old eh building types and old building methods again, because <u>many</u> people from (whistles to attract a pupil’s attention) two thousand years ago they liked this, these buildings. And if we visit Rome, or if eh you visit Athens or Greece, many of the people they think, well it’s quite funny to have buildings like that. About two hundred years ago in England they eh they built many, many houses, many, many eh buildings just like the old Greek people did using very many columns and all kinds of different types of, of, of architecture. Eh, you can see from that, that eh <u>many people are inspired yet</u> by the old Greek and the old Roman people. We can learn from them in modern days as well. ‘Hè, wat ze hebben gedaan, wat ze uit hebben gevonden een paar honderd jaar geleden, is niet eens zo slecht. En het schijnt bouwtechnisch gewoon een hele goeie methode te zijn, die ze gebruikt hebben. Dus daarom worden deze dingen ook tegenwoordig nog vaak gebruikt. Ik moet eerlijk zeggen, ik vind die gebouwen ook mooier. Als je ziet bijvoorbeeld die gebouwen daar in, hier in Engeland ziet, in Edinburgh ziet hier onder, vind ik mooier dan wat er tegenwoordig aan moderne architectuur vaak gebouwd	Erst dann bleibt auch der Lehrer vorerst beim Englischen. In affirmativen Sätzen wird meistens <i>a lot of</i> benutzt.
		Der syntaktisch korrekte Satz lautet: <i>a lot of people have been inspired yet ...</i>
		Der Lehrer wechselt wiederum in die Muttersprache.

- wordt. Maar dat is een persoonlijke zaak. ... Ik zou daar best willen wonen daar in dat onderste gebouw. Jullie niet?’
- 105) P: ‘Nee.’
- New assignment: Make a summary**
- 106) T: ‘Nee, jij woont liever in Grubbenvorst?’ Okay shall we keep the rest of the book for tomorrow, for tomorrow’s lesson? Then I’m going to tell you what you have to do with the text. The text I’m going to hand you is a text that’s called Pygmalion. And the story of Pygmalion is a very famous story. It’s from the Greek culture. Pygmalion was once the king of Cyprus. And there were many books written about this king Pygmalion. Eh, there’s a modern writer, English writer with the name George Bernard Shaw and he wrote a play ‘een toneelstuk’ with the name Pygmalion as well. And many people know this story of Pygmalion by the book of George Bernard Shaw. This is in fact quite a famous story. (coughing) Excuse me. It’s a story that the Greek people told already two or two and a half thousand years ago and eh, you have it on one side of the paper. It’s this long (shows them the copy). You have to do two things. First of all you have to read it. You do it by yourself. You do it quietly. Don’t discuss it with your neighbours, first try to get an impression what’s inside the text. Second, the second part of it, the words which you don’t know, look them up in your dictionary. That’s your second part of your assignment. First of all read the text, ask yourself what it’s all about. Then look up the words in your dictionary and after you did so, you can work in pairs - you two can sit over there (addressing the only two pupils who are sitting alone) - and you have to give, you have to make a summary of this text in about ten sentences, ten lines. Not more (writes the task on the blackboard). Try to do it in ten lines. No matter, if you find it difficult or not, it’s a very good exercise for you to read the text very good and then to make a summary. Only one of two has to write it down in your ... folder. Folder ‘is het of is het een’ binder? ‘Wat is het?’
- 107) PP: Binder.
- 108) T: Binder. Folder ‘mag ook hoor’, folder ‘maar dat is dan met een slappe kaft’. (A)?
- 109) P (A): Do you have to make the summary in English?

Hier zeigt sich deutlich, dass der Lehrer seine Schüler auch persönlich kennt: er weiss beispielsweise, wo sie wohnen.

In affirmativen Sätzen wird meistens *a lot of* benutzt.

Wenn sich der Lehrer für das Husten entschuldigt, hätte er *I'm sorry* sagen müssen. Das ist ein typischer Fehler ('excuseer'), wenn Niederländer Englisch sprechen.

In der Auflistung der Arbeitsschritte muss es *secondly* heissen.

Der Lehrer nutzt die Tafel, indem er dort die bereits mündlich erklärte Aufgabenstellung noch einmal schriftlich fixiert.

Der Lehrer verstößt gegen eine Grammatikregel. Hier wäre ein Adverb korrekt gewesen (*very well* oder *carefully*).

Der Lehrer fragt selbst nach der an dieser Stelle richtigen Vokabel.

Mit der gestellten Aufgabe (das Zusammenfassen einer in Englisch geschriebenen historischen Geschichte auf Englisch) vereint der Lehrer inhaltliche mit sprachlichen Elementen. Er zwingt die Schüler zu einer detaillierten sprachlichen Vorüberlegung, wobei sie gleichzeitig den Inhalt und den gedanklichen roten Faden nicht aus dem Auge verlieren dürfen. Wichtig dabei ist auch, dass der Lehrer die Zusammenfassungen einzelnen korrigiert.

110) T:	You have to make the summary in English, yes definitely. But I look at my wrist watch and we have only got twenty minutes left, I think it's too short. If we are not succeeding in completing it, we are completing it tomorrow in one part of the lesson. The other part of the lesson I am going to give you homework for that. So don't work at home at this text, you have to study some pages of your book for tomorrow. <u>I write it at the end of the lesson on the blackboard.</u> You just do it in this lesson and complete it in tomorrow's lesson. (teacher hands out copies of the text)	Diese Satzstellung ist von der niederländischen Satzstellung beeinflusst worden. Richtig wäre: <i>I'm going to write it on the blackboard at the end of the lesson.</i>
111) P:	Ooh (yawning)	
112) T:	Yes, if you complete it earlier than others, if you manage to complete it this lesson, which I doubt, but if you do so, you can start working on your homework for tomorrow, ... 'ja'. Okay, questions? (O).	
113) P (O):	Do we get a point for this?	Das Wort <i>point</i> kommt zustande aus einer wortwörtlichen Übersetzung des niederländischen Worts für Note 'punt'.
114) T:	No, you don't get a mark for it, because it's the first time we eh practise this. If we do it a second time at the end of the year, I will give you a eh my grades, yeah. (pupils start working, asking each other questions in Dutch)	Der Lehrer korrigiert den Fehler ohne explizit darauf einzugehen und beantwortet die Frage rein inhaltsbezogen. Der Lehrer benutzt das amerikanische <i>grade</i> abwechselnd mit dem britischen <i>mark</i> .
115) P (Y):	'Je moet de moeilijke woorden opschrijven.' (talking to his peer)	Untereinander sprechen die Schüler Niederländisch.
116) T:	'Probeer het', just try it. ... It's quite ... it's quite a difficult text, but don't say ... don't say I'm not able to do it, you don't have to understand every single word, 'hè'. 'Je hoeft niet elk woord precies te gaan vertalen. Je hoeft er geen precieze vertaling van te gaan maken, dat hoeft je ook niet te doen. Je moet de tekst begrijpen. Je moet de hoofdzaken ervan begrijpen en je moet straks ook de hoofdzaken opschrijven, dus ga niet persé elk woord vertalen ... Je hoeft geen letterlijke vertaling te maken.' And tomorrow we are going to discuss it. (pupils read the text in silence)	Der Lehrer gibt eine kurze Zusammenfassung der Aufgabe in der Muttersprache. Auf mein Nachfragen hin nach der Stunde erklärte er, dass er damit sicherstellen wollte, dass alle die Aufgabe richtig verstanden hatten.
117) T:	(teacher walking around, answering single pupil's questions) 'Als je bepaalde zinnen, los van woorden, niet begrijpt, dan roep je me maar even, hè. ... Maar je kunt heel veel zelf.' Yes?	Der Lehrer ruft die Schüler in der Muttersprache auf, ihn bei Problemen zu Hilfe zu rufen.
118) P:	'Ik snap deze zin niet? '	Die Schüler reagieren darauf auch in der Muttersprache.
119) T:	'Snap je die zin niet?'	
120) P:	'Nee.'	
121) T:	Okay, that's eh the second time that ... someone asks me what the first sentence means and eh I should give you the key to ... the answer of the text. Eh I will translate it. With that maybe your are able to understand the rest of the text. (reading the written text) Pygmalion, king of Cyprus, ... 'Pygmalion, koning van Cyprus' was shocked when the behaviour of certain beautiful Cypriot women 'was	Da der Lehrer mehrmals zum ersten Satz gefragt wurde, entschließt er sich dazu, den Schülern den Satz zu übersetzen.

geschokt, was gesch ... sch, gesch, gechoqueerd toen het gedrag van sommige, bepaalde mooie Cypriotische vrouwen ... algemeen schandaal had veroorzaakt in hun stad ... schandaal had gebracht over hun stad.' 'En' (reading the written text) punishment from the goddess they had insulted 'en straf ... bestraffing van de godin, die ze beledigd hadden. Dus die waren vrouwen geweest in Cyprus, die zich zo gedragen hadden, dat eh het eh niet netjes was, waarschijnlijk, ja, waarschijnlijk hadden ze eh teveel rare dingen met mannen gedaan, ofzo in het openbaar of wat dan ook. Waardoor de koning van Cyprus zich schaamde, Pygmalion, want de godin van de stad, de beschermgodin van de stad was daardoor beledigd, die voelde zich daardoor beledigd en was er schande over die stad gebracht en hij trok zich dat heel erg aan, daarom wilde hij niets meer met vrouwen te maken hebben.'

- 122) P: 'Mijn God.'
- 123) T: Like that, yes, and now you're able to understand the rest of the text. ... 'Die vrouwen ook altijd.' (boys laughing) 'Wat denk je ervan, van die koning?'
- 124) P: 'Nou, ik eh kan het goed begrijpen.'
- 125) T: (pupil pointing up his hand indicating that he has a question) 'Ik kom er zo aan.'
- 126) P: (asking a peer) 'Ben je al klaar?'
- 127) P: 'Ik heb het gelezen.'
- 128) P: 'Ik ben bijna klaar.'
- 129) P: (asking the teacher) Do you eh have to translate a.
- 130) T: No, no, no.
- 131) P: Oh.
- 132) T: Just, just, just, just make sure that you understand everything and you have to make a summary.
- 133) P: Okay.
- 134) T: (Q)?
- 135) P (Q): Eh, unyielding?
- 136) T: (to (Q)) Unyielding, not moving, 'niet willen wijken', unyielding. 'Een beeld dat staat stil, ... stokstijf en eh niet mee willen wer-, niet meewerkend.' Unyielding, 'je kan het niet omverhalen, het wil niet wijken, van geen wijken willen weten.'
- 137) (some pupils have their private conversations, partly in English, partly in Dutch; other pupils ask the teacher for a translation

Ironische Zwischenbemerkungen macht der Lehrer auf Niederländisch. Leider stellt der Lehrer persönliche Fragen – ohne direkten Bezug zum Lehrbuch - in der Muttersprache. Die Antworten folgen automatisch auf Niederländisch. Auch die Klassengeschäfte laufen teilweise auf Niederländisch.

Die Frage nach einer unbekanntem Vokabel wird sowohl mit einem englischen als auch mit einigen niederländischen Äquivalenten beantwortet.

138) T:	(reads parts of the text and gives a translation) ... and so great was his art in carving. 'Zo groot was zijn kunst om te eh beeldhouwen en te steenhouden ... dat de ivoren maagd, het ivoren meisje' ... seemed almost alive 'leek bijna levend'. (moves to another pupil) (Q)?	Die Schüler fragen den Lehrer ständig unbekannte Vokabeln oder bitten ihn, um eine Übersetzung einer unklaren Textstelle.
139) P (Q):	Prayer?	
140) T:	Prayer. 'Dat is een gebed.' You can pray <u>in the church</u> . 'Het gebed wat je zegt is een' prayer.	Der korrekte Ausdruck lautet: <i>in church</i> .
141) P (Y):	(talks to (P)) 'Ik moet effe een woord weten.'	
142) P (P):	'Wat?'	
143) P (Y):	Unyielding.	
144) P (P):	Un ,un- ...	
145) T:	'Heel snel een woord', yeah.	
146) P (Y):	What means eh unyielding?	
147) T:	(to (Y)) Unyielding 'betekent: niet mee willen geven, dus een beeld dat als ik er tegenaan duwt, dan geeft het niet mee, dan werkt het niet mee, dan staat het gewoon heel erg stevig.' (another pupil asking a question) 'En eh' thronged 'waar staat dat?'	Bei den Vokabelfragen spricht der Lehrer fast ausschließlich Niederländisch, obwohl er die Frage nach der Textstelle auf Englisch hätte stellen können. Da diese Vokabel schon mehrmals gefragt wurde, hätte er sie mit einem englischen und niederländischen Äquivalent an die Tafel schreiben können.
148) P (Y):	'Ehm, effe kijken. ... Hier ergens stond het.'	
149) T:	'Dat kun je zelf vinden, want dat is het woord' throng, 'dan moet je -ed weglaten, hè, kun je in het woordenboek vinden.'	
150) P (Y):	(private conversation in Dutch between (P) and (Y)) 'Kom, ik ga wel weer iets vertalen.'	
151) P (P):	Eh, there was a man eh called Pygmalion, and that he was king of Cy-, Cyprus.	
152) P (Y):	'Kun je niet gewoon zeggen' King of Cyprus, 'da's veel korter!'	Die beiden Schüler unterhalten sich im Niederländischen über die englische Zusammenfassung.
153) P (P):	'Ja, hè, hè, oké.' Homework	
154) T:	'Nee, je hoeft niet alles letterlijk te vertalen, het gaat om de grote lijnen, ... dat je in tien zinnen kunt navertellen waar het verhaal over gaat.' Take out your diaries, please ... For tomorrow.	Der Lehrer erklärt das Ziel der Aufgabe noch mal auf Niederländisch. Beim Stellen der Hausaufgaben kehrt er zum Englischen zurück.
155) P:	Diarrheas.	Die Schüler machen sich ein Späßchen aus der Ähnlichkeit zwischen <i>diaries</i> und <i>diarrheas</i> .
156) P:	(laughing)	
157) T:	Silence! For tomorrow study page forty-two ... up to and including page forty-five ... plus page forty-eight. (writes the homework on the blackboard)	Der Lehrer schreibt die Hausaufgaben an die Tafel, damit er sicher sein kann, dass alle den Auftrag verstanden haben.
158) P:	'Wat zeg je?'	

- 159) T: Forty-two, forty-eight, forty-five plus forty-eight, so skip the pages forty-six eh and forty-seven.
- 160) P: Why?
- 161) T: Why not! ... That's the story that belongs together.
- 162) P: Okay.
- 163) T: And eh, don't work at your summary. We are going to finish it in tomorrow's lesson.
- 164) (private conversation between (P) and (Y) in Dutch and the local dialect) (bell ringing indicating the end of the lesson)
- 165) T: Okay, see you tomorrow, have a nice day, enjoy the weather, enjoy your icecream.

6.5 Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Geschichte

Dieser Abschnitt dokumentiert eine bilinguale niederländisch-englische Geschichtsstunde, in der sich die Klasse mit dem Text *Pygmalion, King of Cyprus* sowie mit dem Lehrbuchkapitel *Artists and Builders* befasst. Der 35-jährige Lehrer unterrichtet eine erste Klasse *VWO* (die gleiche Klasse wie in den Abschnitten 6.3 und 6.4). Für die 24 Schüler (11 Jungen, 13 Mädchen, ein Schüler und eine Schülerin sind krank) im Alter von 12 bis 13 Jahren ist es die vierte Stunde an diesem Schultag im Frühjahr 1997. Die Schüler befinden sich im ersten Jahr des BU, nachdem sie in der Grundschule drei Jahre Englischunterricht gehabt haben.

Folgendes Lehrbuch wird verwendet: Mason, James, 1991, *Ancient Greece Resource Book*, Longman Publishing Group. Eine Kopie des in der Unterrichtsstunde besprochenen Textes sowie des Kapitels befindet sich im Anhang.

Im ersten Teil der Unterrichtsstunde dürfen die Schüler - wie am Vortag versprochen - die Zusammenfassung des Textes über Pygmalion noch fertigstellen. Anschließend bittet der Lehrer einige Schüler, ihre Fassung vorzulesen. Daraufhin diskutiert er mit der Klasse die verschiedenen Versionen. Er macht seinen Schülern klar, dass es bei dieser Aufgabe keine einzig richtige Zusammenfassung gibt. Zum Schluss der Stunde sammelt er die Texte ein, damit seine Schüler in wenigen Tagen noch mal eine spezifische Rückmeldung zu ihrem Text erhalten (Inhalt, Orthographie).

In der zweiten Hälfte der Stunde macht der Lehrer weiter mit dem Kapitel *Artists and Builders*. Er lässt sich den Text aus dem Lehrbuch nacherzählen und diskutiert über den Inhalt.

Calming the pupils down		
1)	T: (when the teacher enters the classroom some pupils are drawing suns on the blackboard accompanied by the word sun in six different languages) 'Wat zullen wij, wat zullen we nu even doen, denkt u? Wat denkt u dat we nu even doen. ... Veeg eens even eerst uit?'	Die ersten Sätze, die der Lehrer spricht in seiner spontanen Reaktion auf das Verhalten seiner Schüler, sind auf Niederländisch.
2)	P: 'Nee, dat is heel leuk!'	
3)	T: 'Ja, dat kan mij niets schelen of dat heel leuk is.' (a lot of pupils shout their protest) Hey, (W). Okay, ... five seconds to shut up.	Dann kehrt er zur Routine zurück und spricht Englisch.
4)	P: One, two, three, four ... (everybody is quiet)	
Classroom management		
5)	T: Okay, thank you. ... 'Is (D) weg? '	Hier verpasst der Lehrer die Gelegenheit zu <i>meaningful language in the classroom</i> (mitteilungsorientierte Kommunikation), indem er dieses Kurzgespräch in der Muttersprache führt.

- 6) P: 'Ja, (Q) ook.'
- 7) P: '(Q) is ziek geworden.'
- 8) P: '(Q) ook.'
- 9) T: Again we have two guests today. First of all Mrs. Franssen, who was here ye-, yesterday as well. You know what she comes for. Eh and we have eh I don't, I can't remember your name, excuse me.
- 10) O: (other observer) Maartje.
Describing the learning objectives
- 11) T: Maartje. We have Maartje and she is observing this class and other classes in order to get eh a picture of this school. Eh, maybe one day she is becoming a teacher herself, if she's willing to do so, after the two weeks that she's walking around here. I don't know. Okay, yesterday we started the text of Pygmalion. And I'm going to tell you what we are going to do this lesson. Eh I can give you, let's say ten more minutes to finish the text on Pygmalion. Ready or not.
- 12) (some pupils start singing the pop song "Ready or Not")
- 13) T: Sshht. Sshh, sshh, sshh. After that we are going to have a short look at the pages you studied for today in your book and then we finish the last two pages of our book on the Greek science. Questions? (P).
- 14) P (P): I eh did eh this with (Q) and (Q) wrote it in his
- 15) T: Wait a minute. Okay, Thank you.
- 16) P (P): I did this with (Q) and eh (Q) had, wrote this, this in his, in his ring binder and
- 17) T: Let me guess. (D) did the same. You have it with you? Very good. Okay, never mind. I can't do anything for it, but if you have questions on the text, I will hear them from you afterwards. Yes?
- 18) P (P): What eh?
Making a summary
- 19) T: Just work on it for ten more minutes. And then after that we discuss it. Okay, ten minutes from now. And after that some questions on the text then you hand in the pieces of paper and we are going to talk about the rest of ... the excercises. (pupils start working in pairs, sometimes talking English to each other - usually about the text -, sometimes talking Dutch - in private conversations)
- 20) P (P): But eh have to, do I have to work now on this eh?
- 21) T: 'Ja, werk nog gewoon even door en dan kijk je even of je alles nog' (teacher walks through the classroom answering pupils' questions) Just make a summary.

Der Lehrer hat den Namen der Praktikantin vergessen. Er hätte also *I'm sorry* sagen müssen (Interferenz des niederländischen 'excuseer').

Interferenz aus dem Niederländischen: *impression* wäre das richtige Wort gewesen.

Zu Beginn der Stunde legt der Lehrer kurz das Programm dar.
Syntaktisch korrekt lautet der Satz: *you have been studying for today*.

Interferenz aus dem Niederländischen: 'Ik kan er niets aan doen'. Es ist unklar, ob der Lehrer *it's not my fault/I can't help it* meint.

Interferenz aus dem Niederländischen 'wil ik ze straks van jullie horen'. Im Englischen hieße dies: *I want you to ask them later*.

Die Satzstellung stimmt nicht: *now* müsste am Ende des Satzes stehen.

Leider wechselt der Lehrer bei Gesprächen ohne direkten Bezug zum Lehrbuch in die Muttersprache.

	Make a summary of about ten lines. It's not important that you have, all of you have exactly ten lines, but ... you have to make a short summary of the text, 'cause I want to be sure that you understood most of the text and you don't have to understand every single word. That's what I told you yesterday. 'Kun je ze vinden in eh je lijst met' irregular verbs. Two minutes. Ready or not, it's not important then.	
22)	P: (singing part of the pop song) Ready or not, here I come. Who can't hide ...	
23)	(falling object sounds as if a bell is ringing)	
24)	P: Ding dong, ding dong.	
25)	T: What's that young man? ... Where's that from?	
26)	P (W): I don't know, it fell.	
27)	P (B): 'Oh van een stoel.'	Hier reagiert eine Schülerin direkt auf eine Schüleräußerung, jedoch in der Muttersprache. Sowohl in den Mathematik- als auch in beiden Geschichtsstunden findet ein stetiger Wechsel zwischen Lehrer- und Schüleräußerungen statt.
28)	T: 'Alweer een stoel kapot.'	
29)	P (W): <u>Is it from me?</u>	Der Schüler spricht Englisch, obwohl der Lehrer niederländischsprachige Kommentare gibt. Der Satz hätte allerdings <i>Is it mine?</i> lauten müssen.
30)	T: 'Sta-es op!'	
31)	P (W): Oh, <u>it's from me</u> , I think.	Wiederum der gleiche Fehler: <i>it's mine</i> . Es handelt sich um eine Interferenz aus der Muttersprache: 'het is van mij'.
32)	T: Stand up.	
33)	P (W): Oh yes. ... One of our steady stools.	Positiv ist die Tatsache, dass der Schüler beharrt in der Fremdsprache, obwohl ihm die richtigen Vokabeln nicht einfallen.
34)	T: One of our steady chairs 'en geen' stools.	Der Lehrer korrigiert den Fehler sehr direkt, jedoch teilweise auf Niederländisch.
35)	PP: Stools, stools. (laughing, with disapproval in their voices)	
36)	T: 'Kijk uit alles staat op de band jongens wat je zegt, en alle stommiteiten vooral.' One of our steady stools.	Er weist sogar noch einmal auf die Anwesenheit des Tonbandgerätes und auf die Dummheit des Fehlers hin.
37)	(pupils laughing)	
38)	P (W): 'De grootste stommiteit is dat die stoel in elkaar zakt.'	Der Schüler nimmt die Bemerkung jedoch nicht persönlich.
39)	T: 'Die breng je straks maar even naar de conciërge toe aan het eind van de les! Dit gebeurt vaker, dat ligt niet aan jou.'	
40)	P: 'Nee dat ligt aan meneer BB. Dat ligt aan meneer BB.'	

Reading the summaries

- 41) T: 'Ja, dat mag ik nu zeggen, want het Open Huis is geweest. Dat staat wel op de band nou, oh. Stom van mij.' (pupils laughing) Okay, stop, listen, listen carefully what I'm going to tell you. Ready or not, it's not important. It was the first exercise in understanding a text, it's quite a difficult text I think, it's a text which ehm can be ... easily told in about ten lines. That was eh what I wanted you to do. You didn't have to look up every single word. So you don't have to understand every single word. You know that next year you will studying texts of about twenty pages or twenty-five pages. Now you're very worried, but next year it will be very normal. If you have texts that you have to study that have twenty-five, maybe thirty pages it is quite impossible to understand every single word. And if you have to learn this text and if you have to reproduce the text, you have to make a summary. That's quite clear, isn't it? So this was the first exercise to do so. I wanted to have you, to have a very close look at the text. I want to know what's inside of the general and ehm now I want one of or two of you to read the summary you have. (N), start please. And listen carefully, compare it to your own summary and tell me after that, what she forgot in the text. What's very important to the text. Yes, (N), please.
- 42) P (N): (reading her summary) The king of Cyprus, Pygmalion, was shocked how the, how the women behaved himself, so he wanted no contact anymore with women. Because they offend, offended the goddess of Cyprus.
- 43) T: Offended
- 44) P (N): Offended. Ehm, the king was an artist and on a day he began to make a statue of a woman. He found it so beautiful that he fell in love with her.
- 45) T: With it, with it, 'is het dan, hè. Ja.'

Nach diesem Zwischenfall kehrt der Lehrer wieder zur eigentlichen Aufgabe zurück und wechselt schlagartig ins Englische.

Der Lehrer mischt zwei Konstruktionen: *Next year you will study* oder *you will be studying*.

Der Lehrer verheddert sich in den vielen Relativsätzen. Korrekt müsste der Satz lauten: *If you have to study texts of twenty-five, maybe thirty pages*.

Diesen Fehler (*behaved himself* statt *themselves*) lässt der Lehrer sinnvollerweise durchgehen, da er einer ausführlichen sprachbezogenen Erklärung bedarf. Es wäre günstiger gewesen, wenn sich der Lehrer erst einmal nur auf den Inhalt bezogen hätte, denn die Zusammenfassung wird oft unterbrochen. Den Aussprachefehler hätte er bei einer kurzen Wiederholung seinerseits implizit korrigieren können.

Im Englischen lautet der Ausdruck: *one day*.

Der Lehrer korrigiert den Fehler des Personalpronomens, obwohl die Schüler nicht verstehen, wieso *her* falsch war. Da durch das häufige Unterbrechen der rote Faden der Zusammenfassung verloren geht, hätte er - ohne selbst zu korrigieren - den Englischlehrer noch einmal um Wiederholung bitten können.

- 46) P (N): With it. Then there came eh a festival of the goddess Aphrodite and he asked if Aphrodite could make the statue alive. And she did it. Pygmalion married and Aphrodite came to their wedding.
- 47) T: Okay, very well. I think, it's a, very good. What's eh, what's not inside her summary, which has to be in it? ... (H).
- 48) P (H): They got a son.
- 49) T: They got a son.
- 50) P (N): Oh yeah?
- 51) T: Oh yeah?
- 52) PP: Yes.
- 53) P: 'Is dat belangrijk?'
- 54) P: 'Nou ja, belangrijk.'
- 55) T: Yes. Paphos. Okay. You can add it to your story, that they had a son with the name Paphos. Okay, but I th, I think it's, it's very good what she says. (pupil indicates that he wants to add something) (O).
- 56) P (O): Ehm (coughing) he asked for a woman just like she was.
- 57) T: Yes. First of all he eh asked Aphrodite to have a woman exactly like the statue was. And then, then Aphrodite made the statue come alive, 'hè'. You can add that if you want, but I think it's quite okay. Who got a very different approach to your summary? Who's story was different? No? Okay. Now you can see that it's not important eh what you write down exactly. You don't have to write down the same words exactly, but you have to make a summary, which you can have as a help when you have to reproduce a story in let's say about four weeks or five weeks. Then you only have to read the summary and then you can tell the whole story. ... Not this time, but this was the first exercise. If we are going to do it again, I will give a mark for your efforts. Questions on words or on sentences that were inside it? ... Have you been able to look up every word? Words like ... (asking a pupil) May I have your list of words? Words like: desperation? Who can tell what desperation is? (O)?
- 58) P (O): 'Wanhoop.'
- 59) T: Wanhoop, yeah. Unyielding, what was that? (R).
- 60) P (R): Ehm. 'Ik heb het gisteren opgezocht.'
- 61) T: Unyielding. The statue was unyielding. Unyielding.
- 62) P: Without moving.

Auch hier wieder eine der seltenen Schüleräußerungen, die auf eine Schüleräußerung folgen (in der Muttersprache). Da es sich um die Zusammenfassung handelt, die von der Schülerin vorgelesen wurde, muss es *she said* heißen.

Der Satz lautet korrekt: *Who has got a very different approach to her summary?*

Solche Standardsätze wie *I looked it up yesterday* müssten die Schüler eigentlich auf Englisch sagen können. Der Lehrer antwortete mir auf meiner Frage nach dem Einüben solcher Sätze, dass diese nie bilingual eingeübt worden wären.

Der Schüler gibt ein Äquivalent für *unyielding* auf Englisch.

- 63) T: Without, without moving, okay. ‘Onverzettelijk zou je hier in het Nederlands zeggen. Oké, onverzettelijk, onbuigzaam, niet meewerkend, hè.’ Not moving. Unyielding. Ehm, what’s, what’s incense?
- 64) P: ‘Wierook.’
- 65) T: ‘Wierook, hè. Wierook. Weten jullie trouwens allemaal wat wierook is in het Nederlands?’
- 66) P: ‘Nee.’
- 67) T: ‘Nee, dat weten jullie niet, hè. Nee, want jullie komen allemaal niet meer in de kerk en zo, hè. (pupils laughing)’
- 68) P: ‘Dat stinkt.’
- 69) T: ‘Wierook stinkt, ja, dat weet je wel. Sht, niet door elkaar.’ (H)?
- 70) P (H): ‘Ja, mijn broertje doet dat wel eens met zo’n ding, zo eh’
- 71) T: ‘Moeder, thuis?’
- 72) P (H): ‘Nee, eh ja, die doet wel eens met vriendjes doet-ie zo, ja ik weet niet hoe ...
- 73) T: ‘Zo’n pot, ja, oké, ja, ja oké. In de kerk, het is eigenlijk oorspronkelijk uit de kerk afkomstig en dan heeft het met offeren te maken. Dan eh, dat is een heel oud gebruik. Dat komt dus niet uit de katholieke kerk, maar dat komt al uit een veel ouwre religie, namelijk uit blijkbaar al bij de Grieken en dat was een gebruik wat ze ook bij de Egyptenaren al kenden. Wierook aansteken eh, een heel sterk riekende geur is dat.’ Ehm miraculous, (K), in Dutch, miraculous?
- 74) P (K): Oh, eh, ... is miracle.
- 75) T: Like a miracle.
- 76) P (K): Yeah, like a miracle.
- 77) T: What’s a miracle?
- 78) P (K): ‘Een wonder.’
- 79) T: Okay, ‘een wonder, wonderbaarlijk, hè, wonderlijk. And the last question is insult? Ehm ..., ehm ... (G)?’
- 80) P (G): ‘Weet ik niet.’
- 81) T: Insult? When I’m insulting you, what am I doing wrong then? ... No? (W).
- 82) P (W): ‘Beledigen.’
- Textbook: Lord Elgin and the Parthenon**
- 83) T: ‘Een belediging, hè.’ To insult ‘is beledigen.’ Okay, so much for the text. Eh, at the end of the lesson you hand in the pieces of paper and I will correct them, I will look eh at the English and maybe I write one or two comments and I

Abweichend vom Unterrichtsplan fragt der Lehrer, ob die Schüler überhaupt wissen was Weihrauch ist. Leider laufen auch diese Gespräche in der Muttersprache ab, da - so gab der Lehrer nachher zu - er dies nur mit erheblich mehr Anstrengung in der Fremdsprache hätte erklären können.

Trotz der Aufforderung eine niederländische Übersetzung zu geben, versucht es die Schülerin auf Englisch.

Der Lehrer wird die Zusammenfassungen auch sprachlich korrigieren.

- will give it back to you next lesson. But just give it me, give it to me at the end of the lesson. Then please take out your books on page forty-two. (C), forty-two, please. Now I need a volunteer to tell me the story of the Elgin marbles. Who wants to tell me what's inside the text? On the marbles of Lord Elgin and the Parthenon. 'Laat dat nou eens liggen, (O)!' Who? ... No volunteers. 'Geen vrijwilligers om het verhaal te vertellen?' Page forty-two there is the story of Lord Elgin and the Parthenon. Who can tell me what happened? To the statues that were on the Parthenon at first. (Y).
- 84) P (Y): They eh, they are now in the, in the, in the museum in London.
- 85) T: Okay, they are in the British Museum in London now, yes. And how did they come over there?
- 86) P (Y): Ehm, Lord Elgin
- 87) T: Yes.
- 88) P (Y): He eh, he tak-, he take, he taked them with th eh, with him.
- 89) T: He took em, he took them.
- 90) P (Y): He took them to England.
- 91) T: Yes. (someone knocking on the door) The goast of Mr. DD (another teacher handing in some papers).
- 92) P: 'Klopgeest.'
- 93) T: The goast of Mr. DD. Knock, knock, bye. Continue (Y), please.
- 94) P (Y): And eh, ...
- 95) T: He took them with him to England.
- 96) P (Y): Because eh he would eh, would save them.
- 97) T: He wanted to save them. But did he really wanted to save them?
- 98) P (Y): No.
- 99) T: No. And why, why are the Greeks so angry with Lord Elgin and with the British in general?
- 100) P (Y): Because they, eh the British eh people will not give back the eh the eh pictures, the carvings.
- 101) T: Okay, he, he, he doesn't, ... the British government does not want to give back the carvings and eh statues that belonged to the Greek people. That's at least what they say. And eh ... maybe this year - I read in the paper - that finally the British government is willing to give them back after three hundred years I guess. What was the original purpose of Lord Elgin to take them with him to England? What does the text say about that? ... (N).
- 102) P (N): Ehm, he, he would give the, the English eh the chance to see the eh carvings.

Hier fängt der zweite Teil der Stunde an. Die Klasse kehrt zum Buch zurück.

Es kostet dem Lehrer Mühe, jemanden zu finden der sich meldet, um die Geschichte nachzuerzählen. Deshalb spricht er einen Schüler direkt an und stellt ihm kurze Fragen zum Text.

Die unregelmäßigen Verben sind noch nicht fest verankert.

Interferenz aus dem Niederländischen (umgangssprachlich) 'hij wou ze redder'.

Dies müsste lauten: *did he really want to ...*

Hier taucht das gleiche Phänomen wie bei Zeile 96 auf.

103) T:	Aha, he thought it was so beautiful, that he wanted English artists to have a chance to have a close look at them. And eh learn about the way the Greeks did that. Okay, Lord Elgin ehm what else do I have to say? <u>'Oh ja.'</u> What about the war between the Greeks and the Turks? ... What happened? ... (H).	Muttersprachliche Zwischenbemerkungen wie 'oh ja', 'hè' kommen regelmäßig vor.
104) P (H):	The Turks won.	
105) T:	Ha, the Turks won. But what happened to, what happened to Greece?	
106) P (H):	The Turks became rulers of Greece.	
107) T:	The Turks became rulers for, of Greece. And then what happened to the Parthenon?	
108) P (H):	Eh, the Parthenon blew up.	Der Lehrer hätte fragen können, wie die Schülerin zu dieser Aussage kommt. Er hält aber strikt am Lehrbuch fest. Er möchte nur eine bestimmte vom Buch vorgegebene Antwort hören. Statt <i>did it stay</i> wäre <i>did it remain</i> besser gewesen.
109) T:	No, what happened to the Parthenon? <u>Did it stay a temple?</u>	
110) P (H):	Eh, no, it turned into a mosque.	
111) T:	Mosque, okay. 'Moskee.' Yeah. That's an Islamic church. Yes please, (Q).	
112) P (Q):	Ehm, Greece was a ehm Moslem <u>land</u> .	Interferenz aus dem Niederländischen ('land')
Discussion: Return ancient treasures to their home countries?		
113) T:	Okay, it became a Moslem country. The Turks belong to the Moslem religion and after they eh, after they won the war against the Turks, eh against the Greeks, <u>excuse me</u> , Greece became a Moslem country as well. That's right. That's what. Oh yeah, what do you think: <u>should the British gave</u> the Elgin marbles back, (V)?	Wiederum benutzt der Lehrer <i>excuse me</i> statt <i>sorry</i> . Die korrekte Wendung lautet: <i>should the British give?</i> Der Lehrer versucht eine Diskussion zu initiieren, obwohl er dabei gezielt Schüler ansprechen muss. Spontanäußerungen auf Englisch kommen selten vor.
114) P (V):	Yes.	
115) T:	Why do you think so?	
116) P (V):	Because ehm the eh it doesn't belong to Britain.	
117) T:	Okay, it doesn't belong to Britain. But I think then we can close about half of the <u>musea</u> in eh in Western Europe, because there are so many things that the English, the French or even the Dutch took with them from eh Africa or eh from South America or even from Greece. There are many, many <u>musea</u> that can be <u>shut</u> then, is it, that can be <u>shut up</u> then. <u>Closed down</u> . Is it ehm, is it real to, is it, is it okay to to say that all musea should close down?	Das korrekte Wort lautet <i>museums</i> (Interferenz vom Niederländischen, dort lautet die Mehrzahl von 'museum' 'musea'). Der Lehrer ist sich unsicher über das englisch Äquivalent für 'sluiten'.
118)	(some pupils indicate that they agree)	

119) T:	Yes. Do you think so? Do you think eh that all the statues and all the beautiful paintings you should visit in the original countries where they were made?	
120) P:	Yes.	
121) T:	Okay. Who's got a different idea? (K)?	Der Lehrer versucht eine Diskussion auszulösen, indem er seine Schüler nach ihrer Meinung fragt.
122) P (K):	Well, I don't think so, because eh it's much too expensive to go to another country and you can't eh, well, they have a lot of information for, of other countries, so you can know, you can eh	
123) T:	Say it in Dutch, if you like to.	Der Lehrer bietet der Schülerin bei ihren Formulierungsschwierigkeiten einen Ausweg in der Muttersprache.
124) P (K):	'Je kunt meer weten van andere landen.'	Daraufhin beendet sie ihren Satz auf Niederländisch.
125) T:	Okay. You can get more information on other countries. Yeah, ehm, well. I don't know exactly what my opinion is. As a historian I should say that eh it's very interesting to visit <u>musea</u> and to learn about all different kinds of cultures. But eh if I'm quite honest, I should say that eh these marbles and all these other things, other paintings and statues belong to the country where <u>it</u> originally came from. (O).	Der Lehrer wiederholt ihr Statement kurz auf Englisch und versucht dann seine Meinung zu verdeutlichen. Eine Interferenz der niederländischen Pluralform 'musea'.
126) P (O):	My opinion is ehm, just if you turn history eh backwards, because eh we stole it a long time ago, and ehm yes of course we stole it, and we can't give it back, but eh.	Das Pronomen muss lauten <i>where they originally came from</i> , da es sich auf <i>marbles, all these other things, other paintings and statues</i> bezieht.
127) T:	We can give it back?	Ein anderer Schüler bringt seine Meinung in die Diskussion ein.
128) P (O):	We can't give it back.	Durch seine amerikanische Aussprache von <i>can't</i> entsteht ein kleines Missverständnis.
129) T:	Oh we can't give it back, yes.	
130) P (O):	Yes, but I think.	
131) T:	But there's no.	
132) P (O):	But I think it's, it's history, so.	
133) T:	You think there's no sense in giving it back?	
134) P (O):	Of course for the government it's <u>well</u> , but it's intr, interesting <u>to look them</u> here in the <u>musea</u> .	Der Ausdruck lautet: <i>It's good</i> statt <i>it's well</i> . <i>To look at them</i> ist der korrekte Ausdruck. Dieser Schüler hat den Fehler des Lehrers übernommen: <i>musea</i> statt <i>museums</i> .
135) T:	There is an opinion that says that ehm that things from the past they don't belong to a special country.	
136) P (O):	No.	
137) T:	So, what's inside the musea, it should be visited by all the people from all over the world.	

138) P (O):	It's just like the needle of Cleopatra, or yes. It's a gift, but it's a famous thing. It stands in eh	Der Lehrer unterbricht seinen Schüler, da er zum Lehrbuchtext zurückkehren möchte.
139) T:	Okay, but what's the difference between these Elgin marbles and the needle of Cleopatra that is in London as well?	
140) P (O):	They gave it.	
141) T:	Okay, the Egyptian government they gave this needle of Cleopatra as a present to the British government, but <u>this was</u> clearly not the, not a present, 'hè', these Elgin Marbles. (N).	Der Satz müsste korrekterweise lauten: <i>they were no presents, these Elgin Marbles.</i>
142) P (N):	But maybe it's, it's in a museum, that people not eh	
143) T:	They're not destroying it.	Der Lehrer unterbricht wiederum eine Schülerin, indem er ihren Satz zu Ende spricht.
144) P (N):	No, but eh they travel not there, they travel to another country for that.	Die Schülerin wollte jedoch etwas ganz anderes sagen. Obwohl sie Schwierigkeiten hat ihre Meinung auf Englisch in Worte zu fassen, weicht sie nicht auf die Muttersprache aus.
145) T:	So many people, many people can get a view of different cultures.	
146) P (N):	Yeah.	
147) T:	Okay, that's an opinion. There're two opinions of that and I think this class is divided in two opinions. Last one.	Die Tafel hätte eine gute Möglichkeit geboten, die Diskussionsergebnisse festzuhalten.
148) P (Q):	Yes, ehm my opinion is that eh the English they have stolen it and eh they must give it back.	
149) T:	And they must give it back.	
150) P (Q):	Yeah	
151) T:	So once a thief, always a thief.	
152) P (Q):	Yeah ehm be, because ehm the <u>Britishs</u> get eh much money and eh the <u>Greeks</u> not. And eh, it's eh, it's eh, it's eh, her ehm, <u>her</u> ehm statue.	Dieser Schüler bildet analog zur Muttersprache eine Form in der Mehrzahl.
153) T:	It's their statue. Okay. So in your opinion they should give it back.	Der Lehrer korrigiert einen Fehler des Schülers implizit, indem er das korrekte Possesivpronomen wiederholt.
154) P (Q):	Yes.	
155) T:	Okay. You're an honest man. ... If I steal something from you, you want me to give it back.	Dieser Gedanken kann ich nicht nachvollziehen: Was hat das Zurückgeben von gestohlenen Gütern mit Ehrlichkeit zu tun?
156) P (Q):	Yeah.	
	Statues: Discussion	
157) T:	<u>There's something in your opinion.</u> Ehm, let's continue please, ehm. Because otherwise <u>we'd been talking</u> too much about one page. Statues, page forty-four. Tell me, if you like those statues, if you like the Greek statues and tell me if they are life-like in your opinion. (Z), what do you think of these statues? Do you like them?	Vermutlich meint der Lehrer: <i>that's true.</i> Korrekt lautet der Satz: <i>we would have been talking.</i> Der Lehrer bricht sehr abrupt die Diskussion ab, obwohl er beide Themen (ausländische Kulturschätze und Statuen) hätte verbinden können.

<p>158) P (Z): I don't like any statue. 159) T: Why, why, why don't you like any statue? 160) P (Z): Ehm. 161) T: Are you a barbarian? 'Ben je een barbaar?' (pupils laughing)</p>	<p>Der Lehrer wiederholt sinnvollerweise seine auf Englisch gemachte Bemerkung auf Niederländisch, da das Wort Barbar wohl unbekannt sein wird. Hier wird die Frage nach dem Sinn von Statuen von einem Schüler gestellt?</p>
<p>162) P (Z): 'Nee, ja, ik weet niet, wat heb je eraan?'</p>	
<p>163) T: English. In English, please. In English. 164) P (Z): Ehm, 'ik weet niet hoe je dat moet zeggen.'</p>	<p>Dieser Satz ist in den ersten Monaten des BU bestimmt bereits sehr häufig aufgetaucht. Wenn solche Ausdrücke den Schülern auf Englisch noch nicht geläufig sind, wäre eine kurze Einübungsphase möglich.</p>
<p>165) T: You say what's the use of them? What's the use of statues, who can tell me? What's the use of statues? Why do people want to have statues or why do people want to have a look at statues? Come on other ones <u>that were not talking yet</u>. (I).</p>	<p>Der Lehrer achtet darauf, dass alle sich beteiligen und ruft auch die weniger aktiven Schüler auf. korrekt: <i>who has not talked yet</i>.</p>
<p>166) P (I): They are standing in a city or on a 'op een bepaalde plaats' where something happens, but ehm famous places.</p>	<p>Die Schülerin versucht zu beschreiben, wo sich Statuen befinden.</p>
<p>167) T: Okay, so you like statues. Yeah or not? Who does not like statues either? Who doesn't like statues either? (almost all pupils pointing up their hands) Oh, my God. Who does like statues?</p>	<p>Der Lehrer hätte weiter in historischer Richtung gehen können (Sinn der Statuen z. B. für das Verständnis der und das Wissen über die Vergangenheit); er greift jedoch die Frage nach dem Gefallen wieder auf.</p>
<p>168) PP: 'Sommige. Ja, ligt eraan welke. Ja, mien eige.' Madame Tussaud!</p>	<p>Die Schüler reden durcheinander auf Niederländisch oder im örtlichen Dialekt (Übersetzung: Manche. Ja, das ist unterschiedlich. Ja, meine eigene.).</p>
<p>169) T: Some statues. Give me an example, please. (C). (teacher whistling in order to control the noise) Give me an example, please.</p>	<p>Der Lehrer scheint an den Meinungen seiner Schüler interessiert zu sein (reelle mitteilungsorientierte Kommunikation).</p>
<p>170) P (C): ... 'Ja, ja, dat ligt er gewoon aan.' 171) T: What's the difference between the statues? What? Do you like these statues that are inside the book? Do you think these are boring?</p>	
<p>172) P: This one's boring. 173) T: Which, which one? 174) P: Nothing happens there. 175) T: Nothing happens. It's just standing still. That's what you. Okay.</p>	

176) P:	'Het is een standbeeld.'	Das niederländische Wort 'standbeeld' gibt das Statische gut wieder.
177) T:	And eh, the one at the right top hand corner?	
178) P:	Yeah, that one is. Yeah. (pupils nod their agreement)	
179) T:	You do like that one?	
180) P (Q):	No, it.	
181) T:	What's the difference, what's the difference between for instance <u>this statue and this statue</u> , <u>these group of statues?</u> (J), in your opinion.	korrekt: <i>this statue and that statue</i> . Außerdem lässt der Lehrer sich durch die Mehrzahl von <i>statues</i> irreführen. korrekt: <i>that group of statues</i> .
182) P (J):	Ye eh, this is eh more straight and this with eh more moving in it.	
183) P:	Action.	Hier reagiert ein Schüler zum ersten Mal in dieser Stunde direkt auf die Mitteilung einer Mitschülerin. Er präzisiert ihre Mitteilung.
184) T:	Okay. It's got more action, it's moving, more life-like. Do you think <u>this</u> is more interesting than <u>this</u> one?	Um den Unterschied anzugeben, hätte der Lehrer <i>this one</i> und <i>that one</i> benutzen können. Unklar in dieser Stunde ist das Lernziel. Was bezweckt der Lehrer z. B. mit dieser Frage?
185) P (J):	Yes.	
186) T:	<u>What's older, is this older, this older or is this older?</u> Which one is older?	korrek: <i>Which one is older? This one or that one?</i> Der Lehrer hat Probleme mit dem englischen Demonstrativpronomen; in Zeile 181 machte er einen vergleichbaren Fehler.
187) P (Y):	I think that one, the left one.	
188) T:	Why do you think so?	
189) P (Y):	Well eh, the right one is looking very good, eh is, nothing is broken.	
190) T:	Okay, nothing is broken, so you think eh the other one must be older. (K)?	
191) P (Q):	And you can see.	Dieser Schüler möchte etwas in die Diskussion einbringen, aber der Lehrer hat schon jemand anderes ins Auge gefasst.
192) P (K):	Well eh, there're more people eh on that one, so it's more life.	
193) T:	There're more people on the right statue, on the statue to the right.	
194) P (Q):	You can see it on the time line.	Danach kommt er aber zu Wort.
195) T:	I can't understand.	
196) P (Q):	You can see it on the time line.	

- 197) T: Oh, you can see it on the time line. (pupils laugh) But, I didn't want you to have a look at the time line, but I did want to have your ehm what your, what you wanted to say about the statues. But, okay, it's on the time line. You discovered the secret of it. (W).
- 198) P (W): Ehm, the eh, if you look to the statue at the right, it eh has more details than the statue
- 199) T: Okay, very good. It's got more details.
- 200) P (K): Yeah.
- 201) T: The artist is ehm is, has done a better job in your opinion. But there is one thing that's quite funny and that's when we have a look at the eh, at the statues, the ancient Roman statues or the ancient Greek statues we always have the im, impression that they are white, that they are just like they look at the pictures. But you can read in the text that they were not always like that. How were they originally? ... (E).
- 202) P (E): Well.
- 203) T: How did these statues look like originally?
- 204) P (E): Eh, I think they were eh painted.
- 205) T: They were painted with all kinds of bright colours. Just like the temples. When we have a look at the Parthenon, up over there, the Acropolis of Athens, we always think that they were originally designed as white marble temples. But they were covered with all kinds of pictures and all kinds of bright pictures. And eh all kinds of bright colours. And it's a very strange thing for us to eh to believe, because we are used to these kinds of pictures. And we are not able to understand that originally they were very much different. We like them as they are now, we think they are beautiful or (pupils laugh) you think they are not beautiful. But these are not the way like they used to be in ancient times. It's the same for the Egyptian pyramid. The Egyptian pyramid did not look like this all the time. In ancient times it was covered with marble, with white marble, so that when that the sun shan, shone on eh the surface of the pyramid, it was a very bright light and you could see it from, from many miles in eh, in the desert that there was a pyramid over there. Afterwards people stole the marble, the marble from eh the outside of the pyramid and put it into their houses. They just built their own houses with it. So we have, always we have impressions of eh buildings, how they look like in modern days, but they were not originally built like that. You should imagine that. Would you like the statues better if they were painted with eh with bright colours. (Z)?
- 206) P (Z): No.

Der Lehrer gibt zu, dass er die Schüler selber Kriterien zum Alter der Statuen hätte erarbeiten lassen wollen. Wenn jedoch ein Schüler im Buch vorausschauend und ihm die fertige Antwort anhand eines Zeitbalkens gibt, gibt er sich damit zufrieden. Die Schüler können somit wahrscheinlich immer noch keine älteren von neueren Statuen unterscheiden.
korrekt: *look at*

korrekt: *What did these statues look like originally?*

Hier kommt der Lehrer zu einem Lernziel dieser Stunde: seinen Schülern klarzumachen, dass die Statuen früher bemalt waren.

Korrekt muss der Satz lauten: *they are not the way they used to be.*

Dies drückt man im Englischen mit *from a long distance* aus.

- 207) T: No, not at all? You simply don't like statues at all? Okay. ... Eh, (N).
- 208) P (N): How did they eh, how did they eh, get the stones up the columns?
- 209) T: How did they lift them up? They built wooden constructions 'steigers'.
- 210) P (N): Oh, just 'steigers'.
- 211) T: And eh, there were very many people working together on that. Try to imagine how eh many workers, one hundred thousand workers worked together to construct a pyramid. And they had no modern machines for lifting up stones or elevating stones at all. So it's a really very big eh effort they made. 'Erg goed wat ze gedaan hebben.' (O).
- 212) P (O): Eh, I eh the statues, why are they all naked?
- 213) T: Why they are all naked? Why do you think, why do you think they are all naked?
- 214) P (O): To say look at me, I'm all naked. (pupils and teacher laugh)
- 215) T: Look at me, I'm naked. No eh, I eh, I don't think so. What was the problem? The problem is in our modern minds we consider people that are naked as not correct. You should be decent, 'je moet netjes zijn, je moet gekleed gaan'. And we are shocked by nakedness. Ehm, 'bloot veroorzaakt nog altijd problemen in onze samenleving.' But that, that's why because our modern society has a very different attitude to people who are naked. The ancient Greeks they had no problems of walking around naked. Normally they were dressed, but they were not ashamed to show their nakedness. And the athletes in the Olympics, the Olympic Games eh, some of them they eh they appeared in the competition eh running around quite naked. (some pupils laugh) It's not a problem. They had a very different approach to it. And that's why all the statues eh were, were, they were naked and they had eh, well they they were made by the artists to say: look at the human body. We are proud of our human body. We wanted to make an exact copy of how the human body looks like. But it's in our modern minds that we have a problem with nakedness. 'Wij doen daar altijd gek over, niet die ouwe Grieken, die waren heel normaal wat dat betreft.' (Q).
- 216) P (Q): Ehm, this statue is eh dressed.

Der englische Fachausdruck lautet: *scaffold(ing)*.

Die Schüler wollen Englisch reden, ihnen fehlt jedoch manchmal das Fachwort.

Der Ausdruck lautet: *in order to lift up*.

Das heisst im Englischen *naked people*. Interferenz aus dem Niederländischen: 'mensen die naakt zijn'.

Die Übersetzung von *decent* ist sinnvoll, da es ein für die Schüler unbekanntes Wort betrifft. Möglicherweise hätten die Schüler die Bedeutung aus dem Kontext erschließen können, da das Wort 'decent' (mit Betonung auf der zweiten Silbe) auch im Niederländischen existiert.

korrekt: *attitude towards ...*

Der Lehrer macht den gleichen Fehler (the *Greeks* statt the *Greek*) wie einer seiner Schüler (möglicherweise hat der Schüler den Fehler vom Lehrer übernommen, sowie vorhin *musea*).

korrekt: *problems with ...*

korrekt: *what the human body looks like*.

217) T:	Okay, I told you already that eh people were dressed in normal life, but they had no problem with nakedness. So, you can find dressed statues and naked statues. But at naked statues you can have a very, have a much better look at eh <u>how the human body looks like</u> . 'Kun je niet zo goed zien als ie kleren aan heeft, hè.' (N).	Hier wiederum ein niederländischer Satz, der als Zusammenfassung der vorhergehenden englischen Erklärungen dient.
218) P (N):	They have no eyes.	Wiederum der gleiche Fehler wie in Zeile 203 und 215: <i>what the human body looks like</i> .
219) T:	They have no eyes.	Im Eifer der Diskussion vergessen die Schüler manchmal, dass sie Englisch sprechen sollen.
220) P	'Jewel, alleen die groene.'	
221) T:	Only the green one has got eyes.	
222) P:	'Die heeft een afgebroken arm.'	
223) T:	But please remember what I told you about the colours, they were just painted, two thousand years ago. So they really had eyes, but they were not carved inside the eyes, but they were just painted. So, they did have eyes in old ancient days. Eh, the same happens when you have eh the statues with arms that are missing and legs that are missing. Eh, in modern days people're always asking eh why are they, they, why are the legs or the the the limbs 'ledematen' why are they missing? ... Why do you think they were missing? They just broke and got lost during an accident or during a war or whatever happened, but originally they were all designed with two legs and two arms. 'Ze zijn er gewoon vanaf gebroken.' (V).	Als Abschluss seiner Erklärungen wiederum ein niederländischer Satz.
224) P (V):	But, ehm, <u>by men</u> always the, the 'hoe zeg je dat?'	Ein Schüler versucht etwas auf Englisch zu erklären. Ihm fehlen aber die Vokabeln. Die Frage nach einer bestimmten Vokabel hätte der Schüler auf Englisch stellen sollen, da dieser Satz sicherlich bereits sehr häufig aufgetaucht ist.
225) T:	'Ja, wat wil je zeggen?'	<i>By men</i> ist eine Interferenz aus der Muttersprache 'bij mannen'. Der Lehrer lässt sich auch zum Gebrauch der Muttersprache verführen.
226) P (V):	Ehm, 'het klokkenspel is allemaal afgebroken' (everybody laughing)	Der Schüler möchte darauf aufmerksam machen, dass bei männlichen Statuen häufig der Penis abgebrochen ist.
227) T:	'Bij de mannen het klokkenspel afgebroken? Waar dan? Da's het klokkenspel niet, maar de klepel wel volgens mij.' (everybody laughing) Ja, ik denk niet dat dat ehm, ik denk niet dat dat was, omdat die man of zo gehandicapt was, maar ik denk gewoon dat dat er ooit een keer later - want bedenk wel, dat die beelden tweeduizend jaar mee hebben gemaakt -	Leider lässt es der Lehrer zum einen aus, dem Schüler die Vokabeln in Englisch zu geben. Zum anderen gibt er die Erklärungen für die abgebrochenen Teile der Statuen komplett in der Muttersprache.

in die tweeduizend jaar, dat die d'r afgebroken zijn. Denk ook aan wat bijvoorbeeld moderne luchtverontreiniging veroorzaakt heeft aan alle klassieke voorwerpen uit de oudheid. Die hebben er twee-, drieduizend jaar gestaan, d'r is nooit wat mee gebeurd en bijvoorbeeld het Colosseum in Rome, hè, dat eh grote amphitheater, dat is op dit moment hartstikke af aan 't brokkelen vanwege de moderne luchtverontreiniging van al die bussen en die auto's die er rond rijden. En dus wat wij eh tweeduizend jaar keurig bewaard hebben, wat heel erg mooi gemaakt is, dat is er in de loop van, van de laatste vijftig jaar eigenlijk in een heel hoog tempo vanaf aan het vallen. Zure regen en dat soort zaken veroorzaken heel veel schade aan gebouwen.' Eh, (C).

228) P (C): Ehm, but eh a woman here,

229) T: That woman, ye?

230) P (C): She, she is dressed.

231) P: 'Oh ja?'

232) T: Oh yes, but her dress, but her dress is on the vase, not ... on the woman.

233) P (C): No, she has ... by their, her arms and you can see by her knees.

234) P (Q): Oh yes.

235) P: 'Nee.'

236) T: 'Nee.' I don't think so.

237) P: 'Die heeft toch een navel.'

238) P: 'Dat zijn gewoon punten waar die aan mekaar zit.'

239) T: 'Wat ze heeft een navel, wat heeft dat er nou mee te maken?' (laughing)

240) P (K): 'Je kunt toch niet kleren aanhebben en dan een navel zien.'

241) T: 'Oh zo. Nee maar, wat is, wat is dit wat we hier zien?'
What's this?

242) (all pupils guess and discuss the problem with a lot of noise.)

Es entsteht eine kurze Diskussion, in der die Schüler - ohne Zwischenschalten des Lehrers - auf einander reagieren. Für eine lockere Diskussion fehlten jedoch die Voraussetzungen: der Lehrer stand - wie beim Frontalunterricht - vor der Klasse und stellte sehr viele Zwischenfragen, ohne die Diskussion sich einmal frei entwickeln zu lassen.

Auf diese Interferenz ('bij haar knieën') hätte der Lehrer im Laufe der Stunde kurz eingehen können, da sehr viele Schüler diesen Fehler machen.

Im Eifer der Diskussion vergessen die Schüler manchmal, Englisch zu sprechen.

Dieser Schüler reagiert direkt auf die Bemerkung eines Mitschülers.

Leider diskutiert der Lehrer auch in der Muttersprache mit.

- 243) T: I think. Sht, sht. sht. Not all together! Hey! Now something happens, which I already described you. If we are talking about naked people, everyone got a little bit nervous. That's a very good question. What, what happened to this, to this arm of this woman?
- 244) P: 'Handschoenen?'
- Homework and classroom management**
- 245) T: Maybe, maybe, maybe. But I think originally the arm broke ... down and they put it together again. But I don't know. I'm not quite sure. Okay, any questions about the statues? No questions about the statues? Then I want to have, you to have a look at page forty-six and forty-seven, which will be your only homework for next Wednesday. (W), please repeat what I've just told!
- 246) P (W): Eh, eh, eh, read for eh Wednesday.
- 247) T: For next Wednesday read and study page forty-six and forty-seven, please. (teacher writing the homework in Dutch on the blackboard: 'wo p. 46/47') 'En nou geef je me even je samenvattingen.' ... Thank you. ... 'Schrijf je even je naam op!'
- 248) P (K): 'Meneer, niet deze, ik heb hier nog die woorden op staan.'
- 249) T: 'Oh, maar je krijgt hem zo meteen terug. Ik hoef er maar eentje te hebben.' Thank you. ... 'Ik zal die proefwerken zo snel mogelijk nakijken, maar niet vandaag als je het niet erg vindt. Vandaag is het veel te fijn weer.'
- 250) PP: 'Ja, tja.' (indicating that that is no good reason)
- 251) P (Q): 'Meneer, meneer, moeten eh, moeten eh, volgende keer moeten we dan eh de Romeinen meenemen?'
- 252) T: 'Wat moet je meenemen?'
- 253) P (Q): 'De Romeinen.'
- 254) T: 'Ja.'
- 255) P (W): 'Meneer, moet ik met stoel en al naar beneden gaan?'
- 256) T: 'Ja, neem die even mee naar de conciërge en vraag je even wat je daarmee moet doen.'
- 257) P (Y): 'Prullebak gooien.'
- 258) T: 'Nee, nee, die hoef je niet te betalen. De conciërge weet toch waar je geweest bent.' Okay, Thank you. 'Hee, luister even nog tot slot, eh het zal wel overbodig zijn, maar meneer EE van de huiswerkbegeleiding heeft mij gevraagd om eh met het oog op de proefwerkweek jullie toch dit stencil te geven. Mocht er iemand zijn, die er behoefte aan heeft om in de huiswerkbegeleiding tijdens de proefwerkweek te zitten, omdat ie om de één of andere reden dat zelf niet kan, dan kun je je opgeven.' (teacher hands out the copy)
- 259) P (K): 'Meneer, ik heb dat toch niet nodig.'

Interferenz aus dem Niederländischen 'niet allemaal tegelijk'. Er meint: *not all at the same time*.

korrekt: *described to you*

Korrekt wäre gewesen: *When we are talking ..., everybody gets ...*

Die Frage nach der englischen Vokabel für Handschuh geht unter.

Die Routinegeschäfte erledigt der Lehrer auf Englisch.

Sobald es zu außergewöhnlicheren Klassengeschäften kommt, wechselt er schlagartig in die Muttersprache.

Selbstverständlich sprechen die Schüler dann auch nur Niederländisch.

Die restliche Stunde verläuft nur noch in der Muttersprache.

- 260) T: 'Nee, maar neem maar even mee naar huis. Dan zien ze het thuis ook.'
- 261) P (K): 'Tja.'
- 262) T: Nee, maar dat is een nieuwe. (bell ringing indicating the end of the lesson)

6.6 Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Mathematik

Dieser Abschnitt dokumentiert eine bilinguale niederländisch-englische Mathematikstunde, in der sich die Klasse mit dem Kapitel *Statistics* des Lehrbuches von Bostock, L., S. Chandler, A. Shepherd & E. Smith, 1991, *STP Mathematics 1A*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers befasst. Eine Kopie des in der Unterrichtsstunde besprochenen Kapitels 22 befindet sich im Anhang.

Der 31-jährige Lehrer unterrichtet eine erste Klasse *VWO* (die gleiche Klasse wie in den Abschnitten 6.3, 6.4 und 6.5). Für die 26 Schüler (12 Jungen, 14 Mädchen) im Alter von 12 bis 13 Jahren ist es die fünfte Stunde an diesem Schultag im Frühjahr 1997. Die Schüler befinden sich im ersten Jahr des BU, nachdem sie in der Grundschule drei Jahre Englischunterricht gehabt haben.

Im ersten Teil der Unterrichtsstunde werden einige Aufgaben aus dem Lehrbuch besprochen (*interpreting pie charts*). Normalerweise werden im ersten Teil der Stunde die Hausaufgaben gemeinsam korrigiert, aber da am Vortag ein "Tag der offenen Tür" in der Schule stattfand, hatten manche Schüler hausaufgabenfrei.

Für den zweiten Teil der Stunde gibt der Lehrer neue Hausaufgaben auf, die die Schüler während der verbleibenden Zeit bearbeiten dürfen. Zur Lösung der Aufgaben benutzen sie Taschenrechner, Geodreiecke und Zirkel. Der Lehrer geht durch das Klassenzimmer und hilft einzelnen Schülern bei Problemen mit den Hausaufgaben.

Calming the pupils down		
1)	(teacher and pupils get into the classroom with a lot of noise, all pupils are talking simultaneously)	
2)	T: Eh, boys, girls now please, take, take a seat, and stay away from my books, take your own books, and you ... (unintelligible) Sorry?	Die Klassengeschäfte werden auf Englisch erledigt.
3)	P: Dat is veel leuker.?	Schüler reagieren in erster Linie in ihrer Muttersprache
4)	T: Take another (chairs moving, pupils talking, so teacher's answer cannot be understood)	
5)	P: 'meneer'	
6)	T: Ehm ..., if I just ... may have (pronouncing with particular stress and very slowly) two seconds of your time. Yesterday sht, sht, yesterday we had so-called 'open huis', so a few of you maybe have homework free.	Am vorhergehenden Tag war "Tag der Offenen Tür".
7)	P: Yes!	

Describing the learning objectives		
8)	T: So what I am going to do today, is not check our homework, because some of you don't have that. So that stays for next time in the register as homework, but <u>we gonna look</u> at a few other assignments, a few other exercises and you can have your own time in eh a few moments to do your homework here, yeah? So let's just take my book. Let's see you should have done ..., 22g, 'hè'? Pie charts.	Der Lehrer erklärt den Ablauf der Stunde genauestens in der Fremdsprache, damit sich die Schüler darauf einstellen können. Der Lehrer benutzt sehr häufig den umgangssprachlichen Ausdruck <i>we gonna look</i> statt <i>we're gonna look</i> . Er ist dabei allerdings nicht konsequent (vgl. Zeile 16).
9)	P: (yawning loudly)	
10)	T: That was a yeah a lot of work, but	
11)	P (Q): eh, ehm, eh I, I, eh I	Dieser Schüler versucht sich zwar immer in der englischen Sprache zu äußern, es gelingt ihm aber selten, sich gut zu artikulieren.
12)	T: Try to in English, 'hè', stay in English. A lot, it was a lot, all right. Sht! (teacher is calming pupils down)	Der Lehrer bittet die Schüler regelmäßig, sich in Englisch zu artikulieren.
13)	P (Q): I've, I tried eh work with degrees.	
14)	T: You can't work with degrees?	
15)	P: It's very difficult.	
16)	T: Very difficult, now what <u>we're going to</u> do today is, I'm going to help you in a few moments, but what <u>we gonna do</u> today is finish off our homework, people didn't have their homework, because of a homework free. I have gotta finish off first chapter, sorry eh, exercise twenty-two g.	Hier benutzt der Lehrer in einem Satz beide Formen. Der Lehrer sagt zu, einem Schüler individuell zu helfen. Außerdem wiederholt er noch einmal in der Fremdsprache den geplanten Ablauf der Stunde.
17)	P: Chapter?	
18)	T: Not chapter!	
19)	P: Ha (a sigh of relief)	
Explaining new mathematical principles		
20)	T: What we're gonna do now is first look at twenty-two h, because they are talking about interpreting pie charts and that means in Dutch ehm 'interpreteren van cirkeldiagrammen'. 'Hoe lees je dat?' How do you look at an, at a pie chart? Ehm ...	Englische Kernbegriffe wie <i>pie chart</i> erwähnt der Lehrer auch auf Niederländisch zur Sicherstellung der terminologischen Zweisprachigkeit. Er hätte diese Vokabeln zusätzlich noch an die Tafel schreiben können.
21)	(pupils giggling, making quite a lot of noise while rummaging in their bags)	
22)	T: Take out your books, you. That was the first sentence I said when I came in and I've got a tape to prove it.	
23)	(pupils laughing)	

24)	T:	Let's look at twenty-two h, number one. You see there a pie chart and next to it, there is an explanation of the pie chart. In geography how do they call that in geography?	Der Lehrer schlägt eine Brücke zu einem anderen Fach - Erdkunde -, indem er ohne Rückgriff auf die Muttersprache nach dem englischen Wort für Legende fragt.
25)	P:	A key.	
26)	T:	Key. In Dutch is called?	Nachdem ihm das englische Wort genannt wurde, fragt er nach dem niederländischen Begriff.
27)	P:	'Sleutel.' (pupils laughing)	Obwohl man <i>key</i> durchaus in bestimmten Kontexten mit 'sleutel' übersetzen kann, ist dies hier nicht der korrekte Begriff.
28)	T:	'Sleutel.'	
29)	P (R):	'Legende.'	
30)	T:	'Le-'	Die genannte Übersetzung ist nicht ganz korrekt; der Lehrer deutet daraufhin, indem er die erste Silbe betont wiederholt.
31)	P (R):	'Legenda.' (pupil corrects himself pronouncing the final -a with particular stress)	Daraufhin nennt der Schüler das richtige Wort.
32)	T:	'Legenda, hè.' All right! Ehm, ... we're not gonna look at the question, but we're just gonna look at the pie chart. In the pie chart you see that the pie is divided up into one, two, three, four, five areas. And those five areas do have a different kind of marking, not colours, not colours, but markings. Just, I'm looking at how big the slices are of the pie, you can do a few assumptions, you can have a few assumptions, 'aannemingen'. For instance, I could ask you, what is the biggest slice? 'Punt'.	Der Lehrer hat explizit sicher gestellt, dass das Fachwort auch in der Muttersprache bekannt ist. Englische Kernbegriffe wie <i>assumptions</i> , <i>slice</i> erwähnt der Lehrer auch auf Niederländisch. Es bleibt jedoch im weiteren Verlauf der Stunde unklar, ob die kurze Erwähnung tatsächlich dazu führt, dass die Begriffe in beiden Sprachen bekannt sind.
33)	P (Q):	Business and professional.	
34)	T:	Business and professional. You don't know, what that means, but the biggest slice is business and professional. You have to look first at your assignment to know what business and professional means, but you can see at that eh the eh slice, that business and professional is the biggest one. What is the smallest one? ... (T)?	
35)	P (T):	Scientific.	
36)	T:	Scientific, yes. And then you can do something like There's something under construction here? (some pupils are moving their tables) No, leave each other alone and be eh two nice boys. (some pupils giggle) Otherwise this teacher won't be so nice. Yeah? Ehm, we can do some, some other things while looking at the pie charts. We can estimate the angles, 'schatten'. (some pupils nod their agreement) Estimate the angles. We can measure the angles. We have a protractor 'gradenboog' and we can measure	Einige Schüler sabotieren den Unterricht. Der Lehrer macht ihnen - ohne Rückgriff auf die Muttersprache - klar, dass er dies nicht akzeptiert und macht weiter mit dem Unterricht. Auch hier übersetzt der Lehrer die Begriffe <i>estimate</i> und <i>protractor</i> ohne besondere

- those angles. And if there is a number next to the pie chart of eh how many motor vehicles or how many pupils or stuff like that, you can go on and if you know the angle, you can go back to the number of motor vehicles, pupils and stuff like that. It ... seems to be ... very hard looking at your faces, but what we're gonna do is try. We've got eh, let's see, almost thirty-five minutes to do that in. So what we're gonna do today is finish off
- 37) P: Why thirty-five?
- 38) T: Twenty-two, till quarter to one, no, no.
- 39) P: One, two, three, four, five.
- 40) P: Oh!
- 41) T: Yeah.
- 42) P: It's a lot.
- 43) T: What we're gonna do is finish off twenty-two g, and we're gonna do twenty-two h and when you finish twenty-two h, you have to turn to the next page. Yes?
- 44) P: Ehm, we have to do one til seven and eight.
- 45) T: Just the same as for homework ttt, for today, yeah. When you finish twenty-two h, you got to turn your page, because there is one thing I gotta talk about and that's "the pictographs" and that's very simple.
- 46) P: 'Pictogram.'
- 47) P: 'Een pictogram.'
- 48) T: 'Pictogram' in Dutch.
- 49) P: 'Beeldschrift' (some pupils repeat the word and giggle)

Betonung. Das Anschreiben dieser Begriffe an die Tafel oder die Erstellung bilingualer Vokabellisten wäre eine zusätzliche Möglichkeit gewesen, ihre Beherrschung in beiden Sprachen zu fördern. Einige Schüler zeigen durch Nicken, dass sie die Erklärung verstanden haben.

Schüler sprechen für sich das niederländische Äquivalent des englischen *pictograph*. Es zeigt sich deutlich, dass man auch im in der Fremdsprache geführten Unterricht die Muttersprache nicht komplett ausschließen kann⁸⁹. Das sollte man übrigens auch nicht, da die Schüler die Terminologie auch in ihrer Muttersprache erwerben sollen.

Der Lehrer greift dies auf und wiederholt das niederländische Äquivalent. Ein Schüler analysiert *pictograph* mit Hilfe des Griechischen und des Lateinischen und übersetzt es wortwörtlich ins Niederländische.

⁸⁹ Diese Strategie - Butzkamm (1989a, 27) nennt sie Vergewisserung - bei der die Muttersprache als Verstehenshilfe eingesetzt wird, stellten auch Eltern von zweisprachig aufwachsenden Kindern fest (natürliche Zweisprachigkeit), z. B. Saunders (1988, 131): "Thomas (5:5, 16): Warum hast du das benutzt? (...) Father: Oh, nur zur Abwechslung. (...) Thomas: For a change? Father: Ja. (...)".

50)	T:	All right. Eh, the only thing which is important in pictographs, is that you look at the key. Again we have a key, because when you look at twenty-two i, you see eh ehm ... not such a nice pictograph, because it's about eh people who died. But you see one skull there. You know what a skull is?	Der Lehrer erklärt in der Fremdsprache das Prinzip des Piktogramms. Geht dann auf den Inhalt ein, wonach er kurz zur sprachbezogenen Ebene wechselt, indem er nachfragt, ob die Schüler wissen, was <i>skull</i> bedeutet.
51)	P:	Yeah, bonehead.	Ein Schüler versucht ein englisches Äquivalent zu finden.
52)	P:	'Schedel.'	Dann folgt die korrekte niederländische Übersetzung.
Homework			
53)	T:	'Schedel of doodskop, doodshoofd.' Yeah? And one skull means five dead people, so that is the key which is as, which is very important in pictographs. Homework for next time, tomorrow first period. (pupils get their diaries out of their bags). Take out your ... diaries.	Direkt nachdem er drei mögliche Übersetzungen für den Begriff gefunden hat, kehrt der Lehrer zum Thema des Unterrichts zurück (mitteilungsbezogen). Nahtlos geht er anschließend zum Klassengeschäft über: Hausaufgaben verteilen.
54)	P:	Diarrheas! (pupils make noise as if they have diarrhea)	Die Schüler machen sich ein Spässchen aus der Ähnlichkeit zwischen <i>diaries</i> und <i>diarrheas</i> .
55)	T:	And not your diarrheas. But your diaries. Write down tomorrow first period ... and twenty-two g we had to do the numbers?	
56)	P:	One, two, three, five, seven.	
57)	T:	One, two, three, five, seven?	
58)	P:	Eight.	
59)	T:	Eight. And now <u>for the big surprise</u> (teacher writing the homework on the blackboard: 22g 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11; 22h; 22i adding a few new exercises compared to yesterday)	Dieser Ausdruck lautet <i>as a big surprise</i> .
60)	P:	'Ja, hé!' (some pupils complain)	Der Lehrer benutzt zum ersten Mal die Tafel.
61)	P:	'Ja, hé!'	Die Schüler zeigen ihr Missfallen in erster Linie auf Niederländisch.
62)	T:	If you wanna complain, complain in English, please.	Wenn der Lehrer sie darauf anspricht, beschweren sie sich auf Englisch.
63)	P:	'Ja', it's too much. Mister ...	
64)	P:	What's 'ja hé'?	Ein Schüler fragt nach, wie er sein Missfallen auf Englisch äußern kann.
65)	T:	(laughing) Yeah, hey!	Der Lehrer gibt ihm daraufhin eine wortwörtliche, lustig gemeinte Übersetzung.
66)	P:	Yeah, hey!	
67)	T:	All right.	
68)	P:	We have more, more subjects.	Ein Schüler präsentiert ein sachliches Argument gegen die Menge an Hausaufgaben.

- 69) P: ‘Het past er niet op.’ (a lot of pupils complain about the homework and talk to each other loudly)
- 70) T: What, sorry? Hey, sht sorry, I know I’m almost perfect, but I can’t hear, stop, this side of the classroom when that side of the classroom is making a lot of record. So, again, sorry, (K).
- 71) P: Why is ten and eleven in a different colour? (homework is written on the blackboard in two different colours)
- 72) T: Because ten and eleven are extra, ... compared to last time, yeah? And twenty-two h and twenty-two i and you still got thirty-three minutes or thirty minutes.
- 73) P: ‘Hebben we nog eens een keer veel huiswerk op’ (pupils complain in Dutch about the quantity of homework)
- 74) T: A lot, I know that, it’s a lot, but you have, still have half an hour. And if you not, if you’re not finished, sorry, hey, sshht, sorry and you know my rule, if you are at home, and you have to spend more than half an hour at home at your homework, then you can stop. Yeah? Try in English! Go on!
- 75) P: Pair of compasses. (pupil borrowing the teacher's pair of compasses)
- 76) T: Pair of compasses, that is, yes.
- 77) (pupils laugh, chatter)
- 78) P: ‘Meneer, heeft u er ook eentje voor mij, meneer, meneer?’ (another pupil asking the teacher in order to borrow his pair of compasses)
- 79) T: I think you have a very dirty mind, you?
- 80) P: ‘Meneer, heeft u er ook eentje voor mij, die van mij, die is bijna ...’
- 81) T: You just go on, the other one is broken.
- 82) P: Ah!
- Pupils working in pairs, teacher helping individual pupils with their homework**
- 83) (pupils do their homework, talk to each other, ask each other questions, giggle and laugh.)
- 84) T: (Q), let’s talk about your problems here. (teacher goes to one pupil and tries to solve the problem he had with his homework) Did you do the tables? All right, that’s it. Now you gonna make those angles. And that seems to be your problem.
- 85) P (Q): Yeah!
- 86) T: Right, turn it around, so you can read it. How big should ... wh which one did you do?
- 87) P (Q): Ehm, (points at the exercise)

Der Platz im Kalender reicht angeblich nicht aus zum Eintragen der Hausaufgaben.

Obwohl es dem Lehrer Mühe kostet, die Klasse wieder zu beruhigen, so dass sie sich wieder auf die Arbeit konzentrieren, bleibt er bei der Fremdsprache.

Bei der Erledigung der Hausaufgaben sprechen die meisten Schüler Niederländisch oder einen lokalen Dialekt. Nur wenn sie sich untereinander bedanken (z. B. für das Ausleihen eines Gegenstands) sagen sie *thank you* oder *thanks*.

Jetzt kehrt der Lehrer zu dem Schüler zurück, der zu Beginn der Stunde seine Probleme mit den Hausaufgaben geäußert hatte.

88) T: One hundred and twenty-eight. I think, yeah that's correct, now you have to do ... (starts drawing the explanation on the blackboard) Now you gonna, you have to write down which is which. Yeah? This is eh the number, yeah? That's it. You get it! Can I go to (P)?	Der Lehrer erklärt es ihm noch einmal mit Hilfe einer Zeichnung, die er an die Tafel malt.
89) P (Q): Yes.	
90) T: You gonna try the next one yourself, and I come again to correct that one, ... if necessary. (P)?	
91) P (P): I don't understand three.	
92) T: It's the same, 'hè'. Now eh we, we're gonna talk about one hundred and twenty grams of cornflakes.	
93) P (P): Yes.	
94) T: So, one circle is three hundred and sixty degrees, so	
95) P (P): Yes.	
96) T: So you have to make a table.	
97) P (P): Yes.	
98) T: Yeah, let's see, how we're gonna call it. Protein, one hundred and one, make that eh horizontal line and put that below degrees keep below that degrees. And one hundred and twenty grams is equal to three hundred and sixty degrees, so one gram is three degrees. "Three degrees", you know that? Famous rock group, Diana Ross and eh I don't know, eh (unintelligible noise) "The Supremes". I'm just babbling. But just one gram is three degrees.	Bei der Erklärung der Aufgabe fällt dem Lehrer eine Musikgruppe ein, die <i>Three Degrees</i> zu heissen scheint. Sie ist dem Schüler jedoch unbekannt.
99) P (P): Yes.	
100) T: Yeah, so one hundred and one is? How many degrees?	
101) P (P): Ehm, ... ehm three hundred three.	
102) T: That's it, 'ja'? And one is?	
103) P (P): Eh, three-	
104) T: And ten is?	
105) P (P): Thirty.	
106) T: (pointing at another exercise in the book)	
107) P (P): Is twenty-four. (answering)	
108) T: That's it. (addressing all pupils) Hey, I'm gonna make just one remark. If you wanna talk to your neighbour, you gonna do it in English. ... If you do it in Dutch, you get two warnings. Third warning you gonna write an essay ... on why do I talk Dutch while I'm supposed to talk English.	Hier warnt der Lehrer die Klasse; die Schüler sollen auch untereinander Englisch sprechen.
109) P: Oh (indicating disapproval)	
110) T: Yes, we gonna do that, because I think you talk too much Dutch. (teacher claps in his hands) Go on! (now it is considerably less noisy than before)	Danach ist es bedeutend ruhiger. Die Schüler reden nicht mehr miteinander.
111) (teacher walks through the classroom answering pupils' questions)	
112) P: (one boy to another) (W), you should talk English.	Ein Schüler erinnert seinen Mitschüler daran, dass er Englisch sprechen soll.
113) P: 'Ik versta je niet, we moeten Engels praten'.	Ein anderer tut, als würde er seinen Mitschüler nicht verstehen, wenn er Niederländisch spricht.

- 114) T: One people is ten point three degrees, ten point three. One people is ten point three degrees, so six people is six times ten point three degrees. We have been talking about
- 115) P: (pupil asking for the teacher's help by pointing his hand up) I tried it two times.
- 116) T: You tried it two times, it doesn't fit? Which one doesn't fit?
- 117) P: Eh, number two.
- 118) T: Number two, let's see, two hundred and forty, two forty ..., two eighty-eight, sixty-nine, sixty degrees (teacher counting) Seventy, ninety. (unintelligible noise) 'Sorry.' In number ten you have a very rotten number, thirty-five, so you have to do the three sixty divided by thirty-five and you get ten point two nine stuff like that. Yeah? Just, all right, all right, so just make one measurement, ten point three. One person is ten point three degrees. Yes, so make just one measurement, ten point three! That's correct.
- 119) P (P): (makes noises as if someone is indecent) 'Maar (Y), wanneer hou je nou eens op met scheten laten?'
- 120) P (Y): 'Nou, dat weet ik toch niet.'
- 121) P (P): Je staat erop' (referring to the tape recorder) (talking to himself with an exaggerated voice when drawing) Then we make a little circle. It hasn't to be very big, but
- 122) P (Y): 'Kijk, zo zie je het beter. Zo zie je het beter!'
- 123) P (P): 'Ja, mag ik heel even jouw eh passer?'
- 124) P (Y): 'Ja, heel even dan.'
- 125) P (P): 'Jij hebt een fijne passer. Tenminste fijner als die van mij'.
- 126) P (Y): 'Zevenvijfennegentig bij Bruna'.
- 127) P (P): 'Zevenvijfennegentig, da's ook niet veel'.
- 128) P (Y): 'Ik heb, ik heb bijna allemaal mijn sch schoolspullen heb ik bijna allemaal bij Bruna gehaald'
- 129) P (P): 'Ik ook heel veel, en bij de Hema ook wat'.
- 130) P (Y): 'Mijn regenpak bij de Hema'.
- 131) P (P): 'Ik heb zo'n simpel rotting'.
- 132) (when the teacher approaches, pupils stop their conversation)
- 133) T: Just my presence is enough. Draw those ones. You don't have to be s..... You have to ... Try to be accurate, but I don't expect that you draw an angle of six point three degrees. (unintelligible noise)
- 134) P: 'Ik haat dit, dat tekenen.'
- 135) P (P): 'Meneer?'
- 136) T: Yes?

richtig: *one person*. Er korrigiert seinen Fehler vorerst nicht.

besser: *twice*

Die nachfolgenden Zeilen entstammen einem Gespräch von zwei Schülern, die neben dem Tonbandgerät saßen. Wie sovielen anderen privaten Gesprächen zwischen einzelnen Schülern, sprachen auch diese Schüler untereinander kein Englisch.

Sobald der Lehrer nähert, schweigen die Schüler oder sie wechseln sofort ins Englische. besser: *I don't expect you to draw*

- 137) P (P): Ehm, how does it eh come, that eh ...
- 138) T: How does it come?
- 139) P (P): 'Nee' eh
- 140) T: Go on! ... Why is it that ...
- 141) P (P): 'Oh ja.' Why is it that you when you do this, that it eh ehm 'jeuken'? (a pupil is touching his cheek with a pair of compasses)
- 142) T: Itches?
- 143) P (P): Yeah.
- 144) T: Why does it itch?
- 145) P (P): Yes.
- 146) T: It's a sharp object and you put it into your face like this.
- 147) P (P): Oh. no, no, no, no, no. Like this.
- 148) T: Because there are little tiny hairs on your face, you can't see them, but they reach up. You can feel it.
- 149) P (P): Yeah, but eh..
- 150) T: It's the same as eh on your arms and your legs. ... (C), I don't have a protractor anymore, because eh ... (Q) is already using mine. So do it together. Make tables, I want to see tables next time. Yeah, but I want to see tables. That's, that's why, yeah, you have to do that. Because if I'm going to ask you eh how sky blue, how many degrees? You do, you do, but just instead of writing down in the pie chart, you write it down in eh in a table. And you, you haven't written down it all, so make sure that ..., yeah? Not next time. (pupils laughing) Ssstt, in English please. Try to.
- 151) P: Can you write it down in a ...
- 152) T: In a circle, in a pie chart? I know. But next time, in your case I don't think it's a problem. This case ... (unintelligible noise)
- 153) P (Q): (one pupil asking another) Can I have your pair of compasses?
- 154) P (P): No, eh, eh, on this moment you can't. Only on this moment. This is the last task, ehm.

Dieser Schüler versucht seine Frage auf Englisch zu formulieren, übersetzt jedoch wortwörtlich aus dem Niederländischen (*how come* wäre noch eine umgangssprachliche Alternative gewesen, die man hätte akzeptieren können). Der Lehrer wiederholt die falsche Konstruktion mit einer fragenden Intonation. Der Schüler weiss sofort, dass seine Frage kein korrektes Englisch ist. Der richtige Ausdruck fällt ihm jedoch nicht ein. Daraufhin hilft der Lehrer ihm mit dem richtigen Satz.

Hier führen die Schüler zum ersten Mal ein kleines Gespräch auf Englisch, ohne dass der Lehrer sich zwischenschaltet.

Richtig wäre hier gewesen: *at the moment*. Ein solcher fester Ausdruck hätte den Schülern nach mehreren Monaten BU und drei Jahren Englischunterricht geläufig sein müssen.

- 155) P (Q): No, I have to do very much things.
 156) P (P): 'Ik ook.'
- 157) P (Q): We do it together, okay? ... That's not very nice, what you said there.
 158) P (P): No.
 159) P (Q): Thank you. But I have to borrow it again.
 160) P (P): Oh no, you don't.
 161) P (Q): Yes, I do.
 162) P: Okay. Eighty-four, what you see, eighty, eighty, eighty, eighty, eighty-four, Oh no, I'm very stupid. Eighty-four. Calculate. Eight, two hundred and four. Can I see your folder, please?
 163) P: (shows it without talking)
 164) T: Yes, all right.
 165) P: No, but this is eh.
 166) T: Oh, I'm sorry, then I was wrong. Ho, ho, ho, oh 'ja' you already did that. That's it. Sorry, my fault. Sorry, oh yeah. You have to do this one. Three hundred and sixty divided by ninety is? All right, all right, you did it.
 167) P (Q): (asking another pupil) Can I eh, can I borrow?
 168) P (R): (gives it to him without saying a word)
 169) (now, most pupils do their homework in silence; everything they finish in class, they don't have to do at home.)
 170) P (Y): Can I borrow your calculator?
- 171) P (P): If I may borrow your pair of compasses?
 172) P (Y): Yeah, not now, but Here you are!
 173) P (P): Thank you.
 174) P (Y): You're welcome!
 175) T: You have to draw a pie chart, is that the question? No, you don't have to do number four, 'hè'? Look at the blackboard.
 176) PP: Oh no.
 177) T: All right, you do four. That's a very good exercise for you.
 178) P: And five?
 179) T: And five and seven.
 180) P: Oh no, get lost, why me, why me?
 181) P: By five, must you draw by five a pie chart?
- 182) T: Let's see what you have to draw. Yes, you always have to draw, the numbers one till eleven you have to draw a pie chart.
 183) P: Okay.

besser: *a lot of things*.

Obwohl dieser Schüler auf Niederländisch antwortet, lässt sich sein Partner nicht davon abbringen, dass Gespräch auf Englisch fortzusetzen.

Wiederum ein kleines Gespräch zwischen zwei Schülern auf Englisch.

Interferenz aus dem Niederländischen: *by five* ('bij vijf') statt *at five*. Außerdem entspricht die Satzstellung der niederländischen.

184) T:	Just compare, ' <u>du</u> s' not calculate, but you say how ... (unintelligible noise caused by the bell ringing; this is obviously a mistake, as there are about 20 more minutes to go, so everyone keeps working.)	Hier wird deutlich, dass auch der Lehrer die Muttersprache nicht komplett ausschaltet. Er mixt zum ersten Mal unbeabsichtigt beide Sprachen.
185) T:	So maybe you take one third or two fifths or half or what you get is estimate. Don't calculate, but estimate. Estimate. (P)?	
186) P (P):	How <u>many</u> is this?	
187) T:	Use your calculator.	Korrekt ist: <i>How much is this</i> oder <i>How many are these?</i> Es wäre hier möglich gewesen, eine kurze sprachbezogene Übung einzufügen (z. B. anhand von kurzen Sätzen: <i>How much is this car? How much is this book? How many are these pencils?</i> Obwohl dies in der Englischstunde bereits gelehrt wurde, hat sich die Konstruktion bei diesem Schüler noch nicht festgesetzt.
188) P (P):	Yes, six point six six six six six six six.	
189) T:	Six point seven.	
190) P (P):	Six point seven?	
191) T:	Yes, eighteen plus six is twenty-four, thirty-four, forty-five, not fifty-four.	
192) P (P):	Twenty-four ... (repeats it to himself, teacher goes to another pupil)	
193) P:	Mister, mister CC (teacher's name)!	
194) T:	Yes?	
195) P:	What's a bedsit?	
196) T:	Sorry, a ?	
197) P:	A bedsit?	
198) T:	Which one?	
199) P:	Eight.	
200) T:	Let's see, ... a bedsit, type of acc.... All right, that's eh what we call eh, I know there's a Dutch name for it, but that means you got a house in which there is a couch. You know what a couch is?	
201) P:	(looks a bit puzzled)	
202) T:	'Bank', and that's also your bed. So when you go to bed, you pull out the couch.	
203) P:	'Slaapbank.'	
204) T:	'Slaapbank!' Yeah, that's a bedsit. At least I think it is. Bed and sitting. Yeah?	
205) P:	For which purpose?	Das Wörterbuch gibt als Äquivalent "Wohn-Schlafzimmer".
		Der Lehrer ist sich nicht sicher, ob die von ihm genannte Übersetzung korrekt ist. Er hätte das Wort in seinem Wörterbuch nachschlagen können.

206) T:	Purpose, 'doel, doel'.	Der Lehrer gibt das niederländische Äquivalent. Ein Schüler hat inzwischen das Wort <i>bedsit</i> nachgeschlagen und nennt das korrekte niederländische Äquivalent: 'zitslaapkamer'. Die Schüler hatten alle ein zweisprachiges Wörterbuch dabei.	
207) P:	'Zitslaapkamer.'		
208) T:	Boys, girls, when you finished off twenty-two g, it's only a quick sprint to the end of eh your homework, because h and i aren't so difficult. ... h and i aren't so difficult.		
209) P (K):	But g is, g.		
210) T:	G is.		
211) P (K):	It was not really difficult, it's a lot of work.		
212) T:	It's a lot of work, yeah, I know.		
213) P:	What is a fraction?		
214) T:	Fraction is eh one divided by three, or one divided by four, seven divided by ten. <u>How do we call it</u> in Dutch?		Der Lehrer erklärt den mathematischen Begriff auf Englisch und fragt anschließend nach dem niederländischen Äquivalent um festzustellen, ob die Schüler ihn verstanden haben und ob sie den niederländischen Fachbegriff kennen. korrekt: <i>What do we call it in Dutch?</i> Ein Schüler nennt das niederländische Wort für <i>fraction</i> . Das niederländische Wort für <i>fraction</i> wird noch einige Male wiederholt. Zur Festigung des niederländischen Äquivalents hätte der Lehrer es an die Tafel schreiben können. korrekt: <i>and do not calculate</i> .
215) P:	(looks puzzled)		
216) T:	<u>How do we call it</u> in Dutch? One divided by three? A fraction is that.		
217) P:	'Een breuk.'		
218) T:	<u>How do we call it?</u>		
219) P:	'Een breuk.'		
220) T:	'Een breuk.' A fraction is it. 'Breuk.' When you get a pie chart, you have to estimate a slice. How big is one slice is. And you can do that for the same eh eighteen degrees or eh maybe you could say forty percent. But they want you to write down now a fraction, so one third or two fifths. Yeah? Just estimate, 'hè'? Just make an estimate <u>and not eh, not calculate</u> . Estimate.		
221)	(pupil asking for help by raising his hand; teacher walks over to him.)		

- 222) P: Black spot? (pupil asking for a word explanation)
- 223) T: Black spot? Ehm, what we call a very different eh, dangerous situation. Eh, 'hoe vertaal je dat?' Eh, 'dodelijk kruispunt', that's a black spot. A black spot is a place where a lot of accidents happen. A very dangerous situation.
- 224) (teacher goes to another pupil asking him a question)
- 225) T: Two b. (referring to an exercise in the book) You got hot water and you got cooking. You know what compare means? You gotta compare this one to that one. This one is just a little bit bigger ... or you could turn it around and you could say this one is just a little bit smaller.
- 226) (unintelligible noise)
- 227) P (Y): (one pupil is singing a song to his friend sitting next to him) Birdy, birdy in the sky, dropped a poopy in my eye, but I don't care, eh but I don't c cry, I thank God that cows can't fly.
- 228) P (A): Mister.
- 229) T: (A)? (name pronounced in English, although normally all names are pronounced in Dutch; teacher goes to (A), conversation cannot be understood)
- 230) P (Y): (singing pupil) Birdy, birdy in the sky, dropped a poopy in my eye, but I don't care ...
- 231) P (P): Rose is a rose is a 'bloem'.
- 232) P (Y): (singing pupil) Birdy, birdy in the sky, dropped a poopy in my eye, but I don't care, but I don't cry, 'cause I thank God that cows can't fly. ... Eight, eight, twenty, twenty-four, thirty, thirty, thirty ...
- 233) P (P): Sixty-one. Birdy, birdy in the sky, dropped a poopy in my eye ...
- 234) P (Y): Twelve, but I don't care, but I don't cry, I thank God that cows can't fly.
- 235) T: Cows can fly? Or can't?
- 236) P (Y): Can't. Birdy, birdy in the sky, dropped a poopy in my eye, but I don't care, but I don't cry, I thank God that cows can't fly.
- 237) T: Because otherwise ... ?
- 238) P (Y): You eh were under the eh ...
- 239) T: Otherwise the duty would be?
- 240) P (Y): What?

Der Schüler fragt nach einer Übersetzung, indem er das unbekannte Wort mit einer fragenden Intonation wiederholt. Dieses Verfahren kommt häufiger vor, in anderen transkribierten Stunden auch umgekehrt (mit Hilfe der Muttersprache wird ein fremdsprachliches Wort erfragt⁹⁰).

Der Lehrer erklärt das gefragte Wort auf Englisch und gibt dann das niederländische Äquivalent.

Es fällt dem Schüler offensichtlich das richtige Wort nicht ein.

⁹⁰ vgl. Butzkamm, 1998, 81-99.

241) T:	You said eh some bird let fly a duty ... in your song. So why are you happy that cows can't fly? That's my question.	Der Lehrer hat hier eindeutig etwas falsch verstanden: <i>duty</i> statt <i>poopy</i> .
242) P (Y):	Or else you eh are under the	
243) T:	Under the, under the?	
244) P (Y):	Yeah.	
245) T:	All right.	
246) P (Y):	Diarrhea.	
247) T:	(laughing) Diarrhea, diarrhea. (walks to some other pupils chatting with each other) When you're finished, if you're finished, just take out some other work. (addressing another boy) Tomorrow I would like you to have your own protractor, yes? (A)! You don't get it?	
248) P (A):	No.	
249) T:	Estimate, estimate. (teacher's explanation is unintelligible)	
250) P:	Oh, I'm getting tired. Birdy, birdy in the sky, dropped a poopy in my eye, but I don't care, but I don't cry, 'cause I thank God that cows can't fly.	
251) P (Y):	'Hoe laat is de les afgelopen?' (pupil asking another pupil)	Die Schüler fangen ihre Privatgespräche wieder in der Muttersprache an.
252) P (P):	'Iets van kwart voor, nog vijf minuten.'	
253) P (Y):	'Ik heb spierpijn, man!'	
254) P (P):	Tomato, tomato.	
255) P (Y):	Tomato, tomato, tomato, tomato.	
256) P (P):	'Wat is je naam? Oh, kijk, kan je self ook kijke.' (two boys talk to a toy that looks like a tomato; their pronunciation in Dutch is a bit childish.)	
257) P (Y):	'Krijg nou wat.'	
258) P (P):	'Kijk es effe, is dit niet effe wiskundig? Kijk dit is nou wiskunde! Wiskunde!'	
259) P (Y):	Mathematics	
260) P:	How many degrees?	Die privaten Gespräche auf Niederländisch werden abgewechselt mit den mathematischen Hausaufgaben, wobei die Schüler ins Englische wechseln.
261)	(pupils get noisy, some are ready with their homework and start chatting and laughing)	
262) P (Q):	What is eh convey?	
263) T:	Convey? Ehm, your question means ehm what are they trying to to to make clear you didn't suppose. They are trying to point out In twenty-two g you all have to draw a pie chart. (G)? (unintelligible noise)	Es wird nach einer unbekanntem Vokabel gefragt. Der Lehrer gibt zwei mögliche Erklärungen auf Englisch, vergewissert sich jedoch nicht, ob der Schüler das Wort jetzt wirklich verstanden hat.
264) P (Y):	'(P), staat een microp, microfoon voor je, die neemt alles op.'	Den Schülern wird jetzt wieder das Tonbandgerät bewusst, wohingegen sie vorher ihre privaten Gespräche uneingeschränkt geführt haben.

- 265) P (P): ‘Hallo! (Y), ben nou stil! Hé (Y), wat zei jij nou? Juffrouw (FF) was een stuk?’ (name of a female teacher)
- 266) P (Y): ‘Nee joh.’
- 267) P (P): ‘Wel waar, je vindt (FF) leuk, hè?’
- 268) P (Y): ‘Nee, jij zit uit je nek te ... Staat allemaal niet opgenomen op dat ding!’
- 269) P (P): ‘Wel waar, is wel opgenomen, joh!’
- 270) P (Y): ‘Ja, weet ik, maar niet dat ik dat gezegd heb. Je hebt geen bewijs!’
- 271) P (P): ‘Dat horen ze wel. Dalijk komt juffrouw (FF) langs. Dan zijt gij eh gejenoend' (dialect word)
- 272) P (Y): ‘Ja, maar jij hebt dat gezegd. Dus ...’ (both boys sing, make jokes etc. in Dutch)
- 273) P (Y): ‘Moeten we zes tot tweeëntwintig i ook?’ (asks his mate about their homework)
- 274) P (P): ‘Over een paar seconden gaat de bel, dus ik ga opruimen.’ (ringing bell)
- 275) T: (Y), you have one tomorrow? (pointing to a pair of compasses)
- 276) P (Y): Eh, yes!
- 277) P: 'Meneer,... meneer.’
- 278) T: Yes.
- 279) P: ‘Kan ik het misschien zo doen, dat ik dus tot en met acht’
- 280) T: Sorry?
- 281) P: Can I do that I eh do until eight, then I do twenty-two h and i and then
- 282) T: And then, if you have time left, you do, all right, yeah. Just step to the right.
- 283) P: Ten and eleven aren't that difficult.
- 284) T: They are, because eh the numbers are very tricky. So you got eh decimal numbers. It isn't ... It's just a difficult ... You get a calculator, you get one decimal there, that's all.
- 285) P: I can't draw it that comma four.
- 286) T: All right, I agree with you, but you do it as accurate as you can. Because your pencil is even thicker than one degree. But you gonna try as accurate as you can. I know you can't draw it twenty-nine point six. But you gotta try to do it. That's the only thing I ask.
- 287) (bell ringing indicating the end of the lesson, everyone starts talking loudly in Dutch or the local dialect, taking books, bags etc. before leaving the classroom)

Der Lehrer tut als würde er die Frage auf Niederländisch nicht verstehen.

Auch bei diesem Ausdruck bevorzugt der Lehrer die umgangssprachliche Version: *you gotta* statt *you have got to/you've gotta*.

6.7 Transkription einer bilingualen Unterrichtsstunde: Mathematik

Dieser Abschnitt dokumentiert eine bilinguale niederländisch-englische Mathematikstunde, in der sich die Klasse mit dem Kapitel *Statistics* des Lehrbuches von Bostock, L., S. Chandler, A. Shepherd & E. Smith, 1991, *STP Mathematics 1A*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers befasst. Eine Kopie des in der Unterrichtsstunde besprochenen Kapitels 22 befindet sich im Anhang.

Der 31-jährige Lehrer unterrichtet eine erste Klasse *VWO* (die gleiche Klasse wie in den Abschnitten 6.3, 6.4, 6.5 und 6.6). Für die 25 Schüler (11 Jungen, 14 Mädchen, ein Schüler ist krank) im Alter von 12 bis 13 Jahren ist es die erste Stunde an diesem Schultag im Frühjahr 1997. Die Schüler befinden sich im ersten Jahr des BU, nachdem sie in der Grundschule drei Jahre Englischunterricht gehabt haben.

Im ersten Teil der Unterrichtsstunde werden die Hausaufgaben gemeinsam korrigiert und besprochen. Einige Schwierigkeiten werden noch einmal intensiver vom Lehrer erläutert. Bevor der Lehrer die neuen Hausaufgaben aufgibt, die die Schüler während der verbleibenden Zeit bearbeiten dürfen, erklärt er ihnen den Unterschied zwischen "mean" und "range".

Der Lehrer geht in diesem zweiten Teil der Stunde durch das Klassenzimmer und hilft einzelnen Schülern mit Problemen bei den Hausaufgaben. Während der Stunde benutzen die Schüler Taschenrechner, Geodreiecke und Zirkel.

Describing the learning objectives, homework correction		
1)	T: All right. Take out your books, please. I have got a lot of checking up to do, so ... let's start with ... twenty-two g. (pupils get their books) Yesterday I walked around and I ... <u>did already some checking</u> on your pie charts, the drawing of it. It's, it's very good, but now we're gonna look at the angles. Let's see. The slices in number one. I've got sixty coloured balloons, so one coloured balloon represents how many degrees? ...	Der Lehrer erledigt die organisatorischen Dinge auf Englisch. Ohne <i>already</i> wäre die Wendung korrekt gewesen.
2)	P: Six degrees.	
3)	T: Six degrees, yes. So the slice of the red balloons should be how many degrees? (B).	Bei der Korrektur der Hausaufgaben, liegt eine klare <i>Initiate-Response-Feedback</i> -Abfolge vor. Der Lehrer stellt einem Schüler eine Frage, dieser antwortet und der Lehrer gibt ein kurzes Feedback zur Schülerantwort.
4)	P (B): Ehm, ninety-six.	
5)	T: Ninety-six. Yellow? (Q).	
6)	P (Q): One hundred thirty-two.	
7)	T: One three two, yes. And green? Ehm, (M).	
8)	P (M): Sixteen.	

- 9) T: Sixteen. Blue? (A)
 10) P (A): Forty-two.
 11) T: Forty-two. And white? (E).
 12) P (E): Thirty.
 13) T: Thirty. That's it. Number two. Ninety people were asked. So, one people, you can't say that, it should be?
- 14) P (Q): (unintelligible answer)
 15) T: No, one people, can you say that? One people.
 16) P (Q): No.
 17) T: It should be?
 18) P (Q): One eh.
 19) T: (N)?
 20) P (N): One person.
 21) T: One person. One perp person represents how many degrees?
- 22) P (Q): Four.
 23) T: Four degrees. Ehm, cars ... slice should be how many degrees? (Y)?
 24) P (Y): One hundred and twenty-eight.
 25) T: One two eight. Buses? (W).
 26) P (W): Ehm, one hundred fifty-two.
 27) T: Yes. Ehm, trains, (R)?
 28) P (R): Eh, eighty-four, forty-eight.
 29) T: Forty-eight. Eh, motorcycles, (V)?
 30) P (V): Twenty-four.
 31) T: Twenty-four and bicycles, (O)?
 32) P: (O)?
 33) T: (O), yes.
 34) P (O): Eight.
 35) T: Eight. Number three. Eh cornflakes one hundred and twenty grams. One gram represents how many degrees?
 36) P (Q): (points up his hand indicating that he wants to answer) Three.
 37) T: Three. Protein, one hundred and one, how many degrees? Eh, (H)?
 38) P (H): Eh, three hundred and three.
 39) T: Yes, three o three. Fat ..., (G)?
 40) P (G): Eh, three.
 41) T: Three. Carbohydrate, (P)?
 42) P (P): Eh, thirty.
 43) T: Thirty and other ingredients, ehm (J)?
 44) P (J): Twenty-four.

Der Lehrer fragt nach, ob man *one people* sagen kann (sprachbezogen). In der vorhergehenden Stunde hat er dies selber gesagt. Möglicherweise erinnert er sich daran und möchte er nun seinen Fehler korrigieren.

Nachdem er die richtige Antwort zu seiner sprachbezogenen Frage erhalten hat, wechselt er sofort zur mitteilungsbezogenen Ebene zurück.

- 45) T: Twenty-four. Number five. A large flower arrangement, red roses, pale pink roses, white roses and deep pink roses. In total you have forty-five roses, so one rose represents how many degrees? (C).
- 46) P (C): Eight.
- 47) T: Eight. Here we go. There are eighteen dark red roses , how many degrees? (D).
- 48) P (D): One hundred forty-four.
- 49) T: One four four. The six pale pink roses, (T)?
- 50) P (T): Ehm, forty-eight.
- 51) T: Forty-eight. Ten white roses, ehm (F)?
- 52) P (F): Eh eighty.
- 53) T: Eighty. And eleven pink, deep pink roses, (I)?
- 54) P (I): I, I eh forgot the table, I eh, I
- 55) T: Bwoh (indicating that he's not content), but but if you know that one rose is eight degrees, than eleven roses should be?
- 56) P (I): Eighty-eight.
- 57) T: Eighty-eight, yes. Number seven. It's about childrens, children in a class. Thirty children in total, so one child represents, (S)?
- 58) P (S):
- 59) T: Number seven.
- 60) P (S): Twelve degrees.
- 61) T: Twelve degrees. So "dogs" becomes? (Q), (Y), sorry.
- 62) P (Y): Ninety-six.
- 63) T: Ninety-six, yes. Cats, eh (Q)?
- 64) P (Q):
- 65) T: (U), sorry.
- 66) P (U): One hundred and twenty.
- 67) T: One twenty. Birds, ehm, let's see, ehm ... (Q)?
- 68) P (Q): Thirty-six.
- 69) T: Thirty-six. Small animals, (N)?
- 70) P (N): Seventy-two.
- 71) T: Seventy-two and fish, (C)?
- 72) P (C): Eh thirty-six.
- 73) T: All right. That were the easy numbers. Now we're gonna get, eh in number eight we're gonna get already a tricky number. Three hundred people, so one person represents? (L).
- 74) P (L): One point two.
- 75) T: One point two degrees. Let's look at our degrees and our slices. Flats, (Z)?
- 76) P (Z): One hundred and eight.
- 77) T: One hundred and eight. Houses ... (R)?
- 78) P (R): One hundred and eighty degrees.

Childrens ist wohl ein Versprecher. Der Lehrer korrigiert sich sofort selber.

Der Lehrer wollte wahrscheinlich sagen: *in number eight we're gonna get a tricky number*

- 79) T: One eighty. Bedsit, what is bedsit, bedsit? ... (Y), what's it?
- 80) P (Y): Eh a bank ...
- 81) T: Bank?
- 82) P (Y): You said that.
- 83) T: Bank, did I say bank?
- 84) P (Y): (pupil sitting next to him whispers the correct word) Bench.
- 85) T: A bench, yes.
- 86) P (Y): And you can, can make that into eh a bed.
- 87) T: Yes, you know that, it's a one, one room apartment, I think.
- 88) P: Yeah.
- 89) PP: 'Slaapbank.'
- 90) T: Where students do live there. I think, I think, I'm not sure. That's true, yeah? (teacher asking the observer, if he's right) All right. You know what (Y) means? All right. So bedsit, the slice of bedsit, is how many degrees, ehm (W)?
- 91) P (W): Eh one hundred and eighty degrees.
- 92) T: Yeah, that were houses, but
- 93) P (W): Sorry, eh forty degrees.
- 94) T: Forty. Bungalows, (S)?
- 95) P (S): Eighteen.
- 96) T: Eighteen and other, (U)?
- 97) P (U): Fourteen.
- 98) T: Fourteen, that's it. Number ten. The last one, other, fourteen degrees
- 99) P: Fourteen point four.
- 100) T: Yeah, fourteen point four, all right, all right. Number ten, if you look at the total it's thirty-five. So one person represents, (O)?
- 101) P (O): Ten point three degrees.
- 102) T: Ten point three degrees. All right, ehm, the roses pink, ro no, not the roses pink, rose pink, that slice of rose pink is then, eh let's see (V)?
- 103) P (V): Sixty-one, no sixty-two.
- 104) T: Sixty-two, yeah, it should be?
- 105) P: Sixty-one point eight.

Der Lehrer möchte sicherstellen, dass sich die Schüler die Bedeutung von *bedsit* gemerkt haben. Da er jedoch gestern zuerst selbst eine falsche Übersetzung genannt hat, hat sich diese bei einigen Schülern festgesetzt. Dieser Fehler taucht auf, da es im Niederländischen für das englische *bench/couch* sowie *bank* nur ein Wort gibt: 'bank'. Da der Lehrer das Wort gestern nur auf Niederländisch erklärt hat, wird es jetzt vom Schüler aus der Muttersprache ins Englische übersetzt. Der Schüler hat sich das gestern fälschlicherweise als 'slaap-bank' übersetzte *bedsit* in der Muttersprache gemerkt.

- 106) T: Sixty-one point eight. But can you draw an angle of sixty-one point eight degrees?
- 107) P: No.
- 108) T: You can try to, but you're not able to, because your pencil point is even thicker than one degree. So, try to be as accurate as you can, but ... keep in mind that you can't draw as accurate as comma eight or comma four. Ehm, sky blue, (T)?
- 109) P (T): Eh, eighty-two point four.
- 110) T: Eighty-two point four. Golden yellow, (B)?
- 111) P (B): Eighty-two point four.
- 112) T: Eighty-two point four. Violet, (F)?
- 113) P (F): Twenty point six.
- 114) T: Twenty point six. Lime green, ... (J)?
- 115) P (J): Ten point three.
- 116) T: Ten point three. And tomato red? (pointing at a pupil).
- 117) P: Eh, one hundred and three.
- 118) T: One hundred and three. Eleven. The total there is, let's see, sixty-two, seventy-three, eighty-eight, eighty-nine, ninety-eight, one hundred. So, one vehicle represents? (N).
- 119) P (N): Ehm, three point six degrees.
- 120) T: Three point six. All right, (C), cars.
- 121) P (C): Eh two hundred twenty-three point two.
- 122) T: Yep, two two three point three. Eh, two, sorry. Vans, (T)?
- 123) P (T): Thirty-nine point six.
- 124) T: Thirty-nine point six. Lorries, (Q)?
- 125) P (Q): Eh, fifty-four.
- 126) T: Fifty-four. Motorecy, sorry (F), sorry.
- 127) P (F): What are vans?
- 128) T: Vans? Ehm, can anybody explain what a van is? (Y) try to?
- 129) P (Y): (starts coughing, others laugh)
- 130) T: That's a frog in your throat, but go on. What's a van?
- 131) P (Y): Ehm, there are, that are a sort of little lorry.
- 132) T: Sort of lo, what kind a lorries?

Die Perspektive wechselt wiederum von der mitteilungs- zur sprachbezogenen Ebene. Die Schülerin möchte nicht bloß mathematische Aufgaben lösen, sondern auch die Bedeutung der Wörter verstehen.

Dieser Satz hätte korrekt lauten müssen: *That's a sort of little lorry* oder *These are little lorries*. Die Demonstrativpronomen wurden bereits im Englischunterricht behandelt. Da der Fehler den Ablauf der Stunde nicht stört, wäre eine kurze sprachbezogene Übungsphase an dieser Stelle störend gewesen. Der Lehrer hätte den Englischlehrer informieren können, damit dieser noch einmal gezielt hätte üben können.

133) P (Y):	Little.	
134) T:	Little lorries. ... Mmm. Are they used for <u>persons' transport</u> or are they used <u>for luggage</u> or ... What is it? Are they <u>industrial type of cars or luxury type of cars?</u> ' <u>Luxe- of bedrijfswagens?</u> '	Die Fachausdrücke lauten: <i>passenger transport</i> und <i>transport of goods</i> sowie <i>utility vehicles</i> bzw. <i>passenger coaches/cars</i> . Der Lehrer stellt bewusst die Verbindung zur Muttersprache dar, damit die Schüler die Wörter auch in ihrer Muttersprache lernen.
135) P:	'Bedrijfs-.'	
136) P:	'Bedrijfs-.'	
137) T:	'Bedrijfs-, ja. Ja?' All right, ehm <u>did we do "the lorries" already?</u> Fifty-four, yes. Motorcycles, eh (I).	korrekt: <i>Have we already done "the lorries"?</i>
138) P (I):	Thirty-six.	
139) T:	Thirty-six and bicycles, (H)?	
140) P (H):	Seven point two.	
Introduction of a new type of assignment		
141) T:	Seven point two. Yeah, all right, I don't think it's, this is a problem. It's a lot of work, but it's not a problem, I think. Yeah, everybody, it's clear to everybody, <u>how you should do that?</u> All right, now <u>we gonna</u> interpret stuff like pie charts. Number one, twenty-two h. You got a pie chart there and a key. Question a and the pie chart is about the use of personal computers. For which purpose were computers used most? First the word purpose. (D), what does that mean, purpose?	korrekt: <i>Does everybody know how to do that?</i> Auch in dieser Stunde benutzt der Lehrer die umgangssprachliche Konstruktion <i>we gonna</i> statt <i>we're gonna</i> . In der vorhergehenden Stunde hat der Lehrer das niederländische Wort für <i>purpose</i> genannt. Jetzt stellt er fest, dass es nicht bei allen bekannt ist.
142) P (D):	'Ja, eh'.	
143) T:	'Ja, eh?' Can you describe it in English? Or just find a Dutch word. Is also correct, but try to describe it in English. ... (L), could you help her, please? You know the Dutch word for it. Yeah, what is it?	
144) P (I):	'Doel.'	
145) T:	'Doel.' Could you give me another English word for purpose? Thinking about 'doel' and soccer matches.	Neben dem niederländischen Äquivalent fragt der Lehrer nach einem englischen Synonym, wobei er bei der Fragestellung ein wenig hilft.
146) P:	Goal.	
Doing a new type of exercise		
147) T:	Goal. Yeah, so another English word for purpose is goal. It means 'doel'. All right, (reading from the textbook) for which purpose were computers used most? (D).	Der Lehrer hätte diese Vokabeln an die Tafel schreiben können, da er bereits feststellen konnte (Zeile 141), dass seine mündliche Erläuterungen vom Vortag, nicht bei allen angekommen sind.
148) P (D):	Eh, home and hobby.	
149) T:	Home and hobby?	
150) P (D):	No.	

- 151) T: No.
- 152) P (D): Business and professional.
- 153) T: Yes, business and professional.
- 154) P (Q): How do you know that, it's also
- 155) T: Yeah, it's, it's a little bit more shaded. But you have to look very carefully there, because it's not that obvious, that it's more shaded. All right, b. (reading from the textbook) Estimate the fraction of the total sales used for scientific purposes. What you should do there is look at your pie chart and estimate, you know what estimate is?
- 156) P (Q): No.
- 157) T: 'Schatten.' Ehm, and you have to estimate how many times does that slice fit into the total pie chart. So if you look at scientific purposes how many of those slices would get, would you get out of this pizza, pie? (E).
- 158) P (E): Ehm, yeah, I eh, eh I didn't really understand.
- 159) T: You understand now, what to do? You have to look at your slice of scientific purposes. It's like one hundred and eight, one hundred and one Dalmatians. Yeah, spot it! How many of those slices fit into the total pie, do you think?
- 160) P (E): Ehm, ehm ... ten.
- 161) T: Ten?
- 162) P (P): Twelve.
- 163) T: According to the answers' book, it should be twelve. So, the fraction is one twelfth. But it's an estimate, so if you got one tenth. Yeah, but it should be one twelfth.
- 164) P (Q): Oh eh, I have done that in degrees.
- 165) T: How many degrees do you have?
- 166) P (Q): Ehm, ... I, I, home and hobbies and this is a I've eh the wrong answers.
- 167) T: But you have to look at the word fraction. Yeah? All right, second one in b is about home and hobbies.
- 168) P: Five.
- 169) T: Five, so your fraction becomes?
- 170) P: One fifth.
- 171) T: One fifth. According to the answer book it should be one sixth. But, that's all right. Number two. Pie chart below shows how fuel is used for different purposes in average houses. (reading from the textbook) Ehm, for which purpose is most fuel used? (K). You know what fuel is? What's, no, fuel. The word "fuel".
- 172) P: 'Brandstof.'
- 173) T: 'Ja, brandstof, ja.'

Obwohl das Wort *estimate* in der vorhergehenden Stunde ein Kernwort war, das mehr als zehnmal vorkam, sagt dieser Schüler, dass er nicht weiss, was es bedeutet.

besser: *Do you understand?*

Mal nennt der Lehrer das Lösungsheft *answers' book* mal *answer book*.

Der Lehrer fragt regelmäßig nach der Bedeutung neuer Vokabeln.

In diesem Falle bekommt er die Antwort auf Niederländisch.

Nachdem der Lehrer die Übersetzung wiederholt hat, kehrt die Schülerin zur Aufgabe zurück.

- 174) P (K): For heating.
 175) T: For heating, yes. And now a question: (reading from the textbook) How does the amount of fuel used for cooking compare with the amount used for hot water? So you have two slices and you have to compare two slices. Compare. (Y). Compare.
- 176) P (Y): ‘Vergelijken.’
 177) T: ‘Vergelijken.’ All right. Compare those two slices. Cooking and hot water. (P).
- 178) P (P): Hot water is twice as big as eh cooking.
 179) T: Twice as big?
 180) PP: ‘Hè? Nee’.
- 181) T: Another one. Let’s see, (H), what did you have?
- 182) P (H): Eh, cooking is three quarters of water.
 183) T: Cooking is three quarters of water. All right. (A).
 184) P (A): Hot water is a little bit bigger than cooking.
 185) T: Yeah, that’s also a correct answer. Hot water is a little bit bigger than cooking or cooking is a little bit less than hot water. Yeah, three. (reading from the textbook) The pie chart shows the age distribution of the population in years. ... Estimate the size of the fraction of the population in the age group under ten years. Again I want to have a fraction. How many slices of one t, oh sorry, under ten years fit into the total pie? (Z).
- 186) P (Z): Eh, ye, I had eh fifty-five eh degrees.
 187) T: But make a fraction of that.
 188) P (Z): Eh, one eighth.
 189) T: One eighth is correct. One seventh or one eighth. Yeah and the same you have to do for sixty to seventy-nine degrees, sorry years. (R).
- 190) P (R): Five point eight.
 191) T: Fraction, a fraction.
 192) P (R): Oh, eh, one fifth.
 193) T: One fifth or one sixth. Sixth, yeah. State which groups are of roughly the same size? Roughly the same size. (W).
- 194) P (W): Eh, mm, ten til nineteen is the same as under ten.
Introduction of another type of new assignment
- 195) T: Yeah, that’s it. Ten til nineteen is roughly same as under ten. All right, pictographs. Do that as the rest of your homework, because otherwise I will be talking and you will be talking the entire lesson. I have to explain something new. And that’s on, at the bottom of page three-three-nine. It’s about mean and range (pronounces the words with particular

Hier verwendet der Lehrer die gleiche Strategie, um zur Worterklärung von *compare* zu gelangen.

Der Lehrer führt einen neuen Aufgabentyp ohne große Erklärungen ein, da das Prinzip des Vergleichens den Schülern bereits bekannt ist.

Die Versprachlichung bereitet ihnen keine Schwierigkeiten.

Einige Schüler sind der Meinung, die gegebene Antwort sei falsch. Sie äußern sich auf Niederländisch.

Im britischen Englischen lautet die Frage: *What have you got?*

korrekt: *roughly the same as*.

Der Lehrer meint: *Do that for homework* (Interferenz aus dem Niederländischen).

Der Lehrer ist sich nicht sicher über die korrekte Präposition.

	emphasis). And you have that, no, you have to write it down in your alphabet please. (pupils get their alphabets with quite a lot of noise.) Mean and range, but first we're gonna do mean.	Der Lehrer nennt die Seitenzahl nicht wie im Englischen üblich <i>three hundred thirty-nine</i> , sondern er nennt immer die einzelne Zahlen. Er hätte sie auch in der Langform benennen können, damit die Schüler die übliche Form kennenlernen.
196) PP:	Mean, you're mean. (with a negative intonation)	Die Schüler erstellen jeder für sich in ihren Heften eine Liste mit mathematischer Terminologie, damit sie die Fachwörter in beiden Sprachen lernen. <i>Compare</i> und <i>estimate</i> hätte man darin auch aufnehmen können.
197) P:	Mean, m-e-a-n (spelling the word with a Dutch pronunciation)	Einigen Schülern ist noch eine andere Bedeutung von <i>mean</i> bekannt: gemein.
198)	(meanwhile the teacher is writing on the blackboard: <i>range</i> = 'verschil tussen laagste en hoogste'; <i>mean</i> = (average) 'gemiddelde')	Zur Erklärung schreibt der Lehrer die neuen Begriffe mit ihrer niederländischen Übersetzung an die Tafel. Er hätte dabei auch die doppelte Bedeutung von <i>mean</i> erwähnen können.
199) T:	All right. So, this is in your alphabet. I don't think I have to make the big fuss out of average, bec sorry mean, because you already know what that is, because if you want to know which <u>grade</u> you get on your report card, you calculate the mean. No? If you look at the bottom of page three-three-nine, there is a shaded area there and it says: mean equals sum of all the values divided by number of the values. ... <u>They wrote it down a little bit complicated</u> , but when you look at the example which is on page three-four-o, I think <u>everything comes clear</u> there. In five tests Alan received marks seven, eight, six, nine and a four.	Der Lehrer benutzt das amerikanische <i>grade</i> abwechselnd mit dem britischen <i>mark</i> .
200) PP:	Four, oooh!	besser: <i>This sounds a little bit complicated</i> korrekt: <i>Everything becomes clear</i>
201) T:	What is his mean mark? What you do is seven plus eight plus six ... plus nine plus four and divide it by five. So we get a mean mark that is seven. A piece of cake or a piece of cake? Two pieces of cake. All right. Again now, <u>staying at</u> the same example, because on page three-four-one they explain to you what a range is, but I'm <u>staying at</u> the example which is on page three-four-o. Could anybody tell me or try to tell me, what the range is in this example? ... (C).	Die Schüler reagieren eindeutig mitteilungsbezogen auf die Information, dass der Schüler Alan aus dem Beispiel ein ungenügend geschrieben hat. korrekt: <i>sticking to</i>

202) P (C): ... (looks puzzled)	203) T: What is the <u>range in those marks</u> ?	204) P (Y): Five.	205) T: Five. The lowest mark is a four, the highest mark is a nine, the difference between those two is five.	206) PP: Ooh (with an intonation indicating: that's easy!)	Homework and classroom management	207) T: Piecy of caky, 'of nie'? All right. <u>What I want you to do for homework</u> (pupils start getting their diaries while chatting) Ehm, we've placed an order in England to get the second year books already, after, let's see hopefully after Easter.	208) PP: Oh, cool. (indicating approval)	209) P: What?	210) T: Easter.	211) P: 'Ooster'	212) (unintelligible noise while the teacher is writing the homework on the blackboard: 22i, 22j, 1, 4, 5, 9; 22k 1-6. Some pupils repeat this in Dutch while writing their homework into their diaries)	213) T: Twenty-two i is there again, because we didn't check on that one, so and that's your homework for M..., Mon...	214) P: Tomorrow.	215) T: Tomorrow? Tomorrow? Tomorrow? All right. Tomorrow second period, yeah.	besser: <i>range of</i> . Ein Schüler gibt die korrekte Antwort. Der Lehrer erklärt den Lösungsweg. Auch dem Lehrer rutscht ab und an ein Wort in der Muttersprache heraus: 'of nie' statt <i>isn't it?</i> Der Ausdruck <i>What I want you to do for homework</i> ist als feststehende Einheit im Kurs <i>Classroom English</i> behandelt worden ⁹¹ , denn hier benutzt der Lehrer zwei im vorhergehenden nicht korrekt benutzten Ausdrücke korrekt: <i>I want you to do</i> statt in <i>I don't expect that you draw</i> (vgl. 6.6 - Zeile133) und <i>do it for homework</i> statt <i>do it as homework</i> (vgl. 6.7 - Zeile195). Aus dieser Bemerkung geht die hohe Motivation der Schüler hervor, denn sie freuen sich, dass sie nach Ostern bereits mit dem Buch des zweiten Schuljahres anfangen können. Der Lehrer geht davon aus, dass der Schüler das Wort akustisch nicht verstanden hat, indem er das englische Wort wiederholt. Dieser Schüler spielt mit den Vokalen in der Hoffnung so das niederländische Äquivalent zu finden. Die korrekte niederländische Übersetzung lautet: 'Pasen'.
---------------------------------	---	-------------------	--	--	--	--	--	---------------	-----------------	------------------	--	--	-------------------	--	---

⁹¹ Dies wurde mir vom Lehrer auf meine Nachfrage hin in einem persönlichen Gespräch bestätigt.

216) P:	(singing) Tomorrow, tomorrow, I'll love you tomorrow ...	<i>Tomorrow</i> erinnert einen Schüler an ein Lied, das er prompt anfängt zu singen.
Pupils working in pairs, teacher helping individual pupils with their homework		
217) T:	Go on, and have a start with this one. (pupils are allowed to start their homework in class.)	In der zweiten Hälfte der Stunde dürfen die Schüler bereits ihre Hausaufgaben bearbeiten. So haben sie die Möglichkeit bei Problemen, den Lehrer noch einmal zu fragen.
218) P:	Is it one til six? (referring to the homework)	Der Lehrer geht vom einen zum nächsten Schüler, um Fragen zu beantworten.
219) T:	One til six.	
220) P:	Not and six?	
221) T:	Not one and six, this is not so much.	
222) P:	(joking) One minus six!	
223) T:	Because twenty-two i you already did, 'hè'?	Ab und zu rutscht dem Lehrer ein Wort auf Niederländisch heraus (vgl. auch Zeile 207).
224) P (P):	(two boys sitting in front of the microphone do their homework together) 'Hier moei je het gemiddelde van uitrekenen. Tien, negentien, gedeeld door vier is	Die beiden Schüler lösen ihre Hausaufgaben zusammen, in ihrer Muttersprache.
225) P (Y):	'Negentien gedeeld door vier.'	
226) P (P):	'Vijf. Viereneenhalf.'	
227) P (Y):	'Viereneenhalf, ja.'	
228) P (P):	'Dus dan moeten we vier, de helft van vier laten. Vierhalf, de helft van vier.'	
229) P (Y):	'Ja, twee dus.'	
230) P (P):	'Op hoeveel kom je uit als je één tot en met tien bij elkaar telt?'	
231) P (Y):	'Drie, zes, tien, vijftien, eenentwintig, achtentwintig, zesendertig, vijfenvierentwintig, vijfenvijftig, kom ik dan uit. Als je één tot en met tien bij elkaar optelt.'	(unintelligible noise)
232) T:	(explains to a girl why they are already going to use the second year books after Easter) I hope, I hope to do five books in four years. Yeah, so I have to speed up things a little bit each year, you get a little bit done from the next book. Yeah? (teacher walks over to another pupil indicating by raising his hand, that he has a question)	
233) P (P):	Oh, twenty-two g. How eh eh do you have to write the noun?	
234) T:	Like this.	
235) P (P):	Like that.	
236) T:	So seven plus eight plus six plus nine plus four divided by five gives you seven.	
237) P (P):	Oh, 'dus' not eh ...	
238) T:	No not eh, yes. Boys, girls, I'm going to try and find Mr. (DD), because I have to check something with him, so try to keep your voices down and if you talk to each other, try to do that in English. Sorry?	

239) P (E):	You can't eh, you can't <u>contry</u> eh ...	Der Schüler möchte sagen, dass der Lehrer ja nicht kontrollieren kann, ob sie Englisch sprechen, wenn er kurz aus dem Klassenzimmer geht.
240) T:	I can, no, I can't <u>control</u> , no, no.	Es handelt sich hier um einen <i>false friend</i> , den auch der Lehrer übersehen hat (im Niederländischen heisst es 'controle-ren', das englische Äquivalent lautet: <i>check</i>).
241)	(teacher leaving the classroom, pupils keep working in silence, although most of their few private conversations are in Dutch or in the local dialect)	Die Schüler arbeiten in der Tat ruhig weiter.
242) P:	(one pupil asking another) <u>Do you have</u> a calculator?	amerikanisch Variante; im britischen Englisch: <i>Have you got a calculator?</i>
243) P:	(hands it over to him without speaking)	
244) T:	(returning to the classroom) No problems, I think, 'hè'?	
245) P (P):	No. (to another pupil) 'k kan niet, ik kan niet "headcalculaten"	Das Wort <i>headcalculaten</i> ist eine wortwörtliche Übersetzung des niederländischen 'hoofdrekenen' mit einer niederländischen Verb- endung ⁹² .
246) P (B):	(girl asking the teacher) Moet je bij tweeëntwintig k ook die cijfer-.	
247) T:	Sorry?	Der Lehrer tut als würde er kein Niederländisch verstehen. Damit möchte er die Schülerin, zwingen, ihre Frage auf Englisch zu stellen.
248) P (B):	Moet je bij tweeëntwintig k.	Sie meint aber, dass er sie akustisch nicht verstanden hat.
249) T:	No, in English.	Meistens wird diese indirekte Aufforderung verstanden. Hier muss der Lehrer jedoch explizit um den Gebrauch der englischen Sprache bitten.
250) P (B):	Do you have to write down eh all the numbers <u>of</u> ... or only the range?	Interferenz aus dem Niederländischen: <i>or</i> heisst 'of'. Sie korrigiert ihren Versprecher direkt selber.
251) T:	That's a question. No, you just have to give the range.	Der Lehrer belohnt erst einmal die auf Englisch gestellte Frage bevor er sie beantwortet.
252) P (Z):	(asking the teacher an unintelligible question)	
253) T:	We're not talking about that, because in, in eh second grade during physics class and mathematics class I'll talk about significant figures. And roughly it means numbers, figures which are important to us.	Dieser Lehrer hat zwei Fächer studiert: Physik und Mathematik und lehrt daher beide Fächer. In den Niederlanden sind Ein-Fach-Abschlüsse die Regel.

⁹² Diese Form von Sprachmischung wird auch bei natürlicher Zweisprachigkeit festgestellt: "*Camouflaging a foreign word by adapting its morphological features is a strategy that almost all bilinguals use*" (Taeschner, 1983, 176). Saunders (1988, 187) berichtet z. B. von einem Spielchen seiner Kinder, wobei sie englische Wörter eindeutschten: "Frank (11:1, 15): Die Cops driven ihre Patrol-Cars auf dem Highway."

254) P (Z):	Mmm.	
255) T:	And <u>if I would ask you to give your answer in four significant figures, you had to say three point o</u> (unintelligible, because a pupil is laughing) and if I would ask you to give your answer in three significant figures, it would be three point o five, 'ja'?	korrekt: <i>if I asked you to give your answer in four significant figures, you would have to say</i>
256) P (U):	Hmm? Six b? Twenty-two.	
257) T:	Hmm? Six b! If each adult had given an equal amount to get the same total (reading an exercise from the book). That's another way of asking you to calculate the mean, yeah? ... (another pupil asking him the same question) It's another way of asking you to calculate the mean. <u>When you finished</u> your homework ..., go on, take out (coughing) another subject or ... or homework and ... Five past nine!	korrekt: <i>when you finish</i>
258) P (Q):	(asking the teacher) Could you look what I have?	
259) T:	Could you look what I have. Six b. They say to the nearest penny, to the nearest penny. Your answer would be twenty-four pounds, twenty-four <u>pences</u> . So you have to. This is your answer: twenty-four pence point nine pence. But you have to give your answer to the nearest penny. So is it twenty-four pence?	Der Lehrer verspricht sich: <i>pences statt pence</i>
260) P:	Twenty-five.	
261) P (P):	(pointing his hand up to ask a question)	
262) T:	(P)?	
263) P (P):	Can you write them eh ...	
264) T:	Yeah, you just have to write down the answer, because it's too easy to talk about, I think.When you talk, when you talk	Wiederum fordert der Lehrer seine Schüler auf, Englisch zu sprechen.
265) P (Y):	Talk in English.	Die Schüler sind bereits so gedrillt, dass sie den halbfertigen Satz des Lehrers zu Ende machen.
266) T:	Thank you! Private conversation between the teacher and some pupils	
267) P (P):	'Meneer, bent u voor Helmond Sport?'	Ein Schüler stellt den Lehrer eine persönliche Frage nach seinen Präferenzen für einen bestimmten Fußballclub.
268) T:	Of course.	Obwohl die Frage auf Niederländisch gestellt wird, lässt er sich zu einer Antwort verleiten. Allerdings auf Englisch.
269) P (P):	(laughing) 'Die hebben onderaan gestaan.'	
270) T:	Sorry?	Mit dieser kurzen Zwischenfrage versucht er den Schüler wieder auf die englische Sprache zu lenken.
271) P (P):	'Die hebben onderaan gestaan.'	(P) meint aber, der Lehrer hätte ihn akustisch nicht verstanden.
272) T:	Sorry?	Erst beim zweiten Mal versteht er den Hinweis und versucht es auf Englisch.

- 273) P (P): They eh eh stood ... in the first division they stood ehm last position.
- 274) T: Mmm, mmm, but they are, again they are in the semi-finals of that, of the cup.
- 275) (bell ringing indicating the end of the lesson, everyone starts talking loudly in Dutch or the local dialect, taking books, bags etc. before leaving the classroom)

6.8 Auswertung der Unterrichtsstunden

Bei der Analyse der bilingualen Unterrichtsstunden standen gemäß der in Abschnitt 6.1 formulierten Forschungsziele folgende Punkte im Vordergrund:

- Inhalt des Sachfaches,
- Sprachkenntnisse der Lehrer,
- Sprachwechsel,
- Pendelstrategie und
- Sozialformen.

In den nachfolgenden Abschnitten wird detailliert auf die einzelnen Bereiche eingegangen.

6.8.1 Inhalt des Sachfaches

Wie Abschnitt 5.3 gezeigt hat, ist die Frage nach der Eignung eines Sachfaches für den BU anhand der Literatur nicht eindeutig zu beantworten. Es gibt Wissenschaftler, die die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer favorisieren, andere sehen gute Chancen für Mathematik und die Naturwissenschaften. Die sprachdidaktischen Publikationen zum BU differenzieren selten nach Fächergruppen oder gar nach einzelnen Fächern. Aus ihrer Sicht erscheint es unerheblich, ob gesellschafts- oder naturwissenschaftliche Fächer, Sport oder Mathematik bilingual unterrichtet werden.

Die Beobachtungen an der in den Abschnitten 6.1 bis 6.7 beschriebenen Schule zeigen, dass beide Fächertypen trotz ihres sehr unterschiedlichen Charakters prinzipiell bilingual zu unterrichten sind. Beispielsweise in Abschnitt 6.7 - Zeilen 155-157 bestätigt sich mein Eindruck, dass Mathematik ein Fach ist, das man bereits gut bei geringen Sprachkenntnissen in einer Fremdsprache unterrichten kann. Obwohl die Schüler die Fachausdrücke teilweise (noch) nicht beherrschen, sind sie sehr wohl in der Lage, die Aufgaben in englischer Sprache zu lösen. Sobald sie das mathematische Prinzip verstanden haben, lösen sie die Aufgaben. Die Fremdsprache mit dem Fachausdruck ist Nebensache. Denn obwohl das Wort *estimate* in der vorhergehenden Stunde (vgl. Abschnitt 6.6) ein Kernwort war, das elfmal vorkam, behauptet der Schüler (Q), dass er nicht weiss, was *estimate* bedeutet (vgl. Abschnitt 6.7 - Zeile 156). Die Aufgaben werden jedoch gelöst.

T: *(reading from the textbook) Estimate the fraction of the total sales used for scientific purposes. What you should do there is look at your pie chart and estimate, you know what estimate is?*

P (Q): *No.*

T: *'Schatten.' Ehm, and you have to estimate how many times does that slice fit into the total pie chart. So if you look at scientific purposes how many of those slices would get, would you get out of this pizza, pie? (E).*

Die Frage, ob der BU im Vergleich zum Sachfachunterricht in der Muttersprache zu inhaltlichen Abstrichen führt, lässt sich nicht auf Anhieb beantworten. Anhand der Beobachtungen des Geschichtsunterrichts könnte man sich leicht dazu verführen lassen, zu behaupten, dass der BU zwangsläufig zu Abstrichen führt. Denn die Zeit, die der Lehrer mit niederländischen Zusammenfassungen des vorher auf Englisch Gesagten verbringt, hätte man in einem monolingual geführten Geschichtsunterricht inhaltlichen Aspekten widmen können. In diesem Falle hatte ich aber den Eindruck, dass die Abstriche nicht fachbedingt waren. Die Schüler hatten die Mitteilungen auf Englisch bereits größtenteils verstanden. Der Lehrer teilte mir nach Abschluss der Stunden mit, dass er sich diesbezüglich nicht sicher war und deshalb regelmäßig das vorher in Englisch Gesagte in der Muttersprache wiederholte und zusammenfasste.

Andererseits könnte die Tatsache, dass der Mathematiklehrer seinen Schülern mitteilt, dass er nach Ostern bereits mit den Büchern des nächsten Schuljahres anfangen möchte (vgl. 6.7 - Zeile 207), dafür sprechen, dass in Mathematik die Lernziele erreicht werden.

Das empirische Material aus der vorliegenden Arbeit reicht jedoch nicht aus, um die Frage beantworten zu können, ob im BU zwangsläufig Abstriche an Inhalt und Lernzielen der Sachfächer gemacht werden. Außerdem hätte die Studie anders angelegt werden müssen. Man hätte dazu beispielsweise fünf reguläre - einsprachige - Geschichtsstunden fünf bilingualen Geschichtsstunden gegenüber stellen müssen. Die ausschließliche Beobachtung bilingualer Unterrichtsstunden ist zur Beantwortung der oben stehende Frage nicht der geeignete Weg, denn innerhalb des regulären Geschichtsunterrichts beispielsweise gibt es mit Sicherheit auch eine Streuung zwischen den erreichten Ergebnissen. Erst wenn flächendeckend zentrale Prüfungen sowohl für den regulären Unterricht als auch für den BU eingeführt werden, ist eine Beantwortung im großen Rahmen möglich. Die Frage nach den Auswirkungen des BU auf die je nach Fach spezifischen Inhalte, Lernziele und Arbeitsformen bleibt weitgehend offen.

6.8.2 Sprachkenntnisse der Lehrer

Die Frage nach der Korrektheit des sprachlichen Inputs im BU und den damit verbundenen Fremdsprachenkenntnissen der Lehrer wurde bislang in amerikanischen oder kanadischen Untersuchungen zum BU nicht gestellt. Man begnügte sich mit den relativ vagen Umschreibungen *native*, *near-native* oder *native-like*. Die Fremdsprachenkenntnisse der niederländischsprachigen Lehrer im BU bewegen sich allerdings in einer erheblich größeren Bandbreite.

Die drei beobachteten Lehrer waren rein niederländischsprachige Sachfachlehrer für Erdkunde, Geschichte bzw. Mathematik/Physik, die sich freiwillig gemeldet hatten, als die Idee eines

bilingualen Zweigs an ihrer Schule diskutiert wurde. In den anderthalb Jahren vor Einführung des bilingualen Zweigs wurden sie in Englisch nachgeschult. Dies geschah einerseits auf einer rein sprachlichen Ebene anhand des Programms für das *First Certificate in English* der Universität Cambridge. Andererseits wurden sie anhand des Kurses *Classroom English* der Universität Nimwegen auf ihre Aufgabe als Lehrer in einer englischsprachigen Umgebung vorbereitet.

Den sehr unterschiedlichen Kenntnisstand der Lehrer bezüglich englischer Grammatik, Aussprache, Vokabular und *fluency* habe ich im Unterricht vor Ort beobachten können.

Die Stunden des Mathematiklehrers liefen locker, aber zielorientiert ab, und der Lehrer machte nicht den Eindruck, dass er sprachliche Schwierigkeiten hatte. Im Gegenteil: er sprach sehr flüssig, wich nie wegen sprachlicher Unsicherheit auf seine Muttersprache aus und er äußerte sich selbstsicher in der Fremdsprache, obwohl sich aus der Analyse der beiden Unterrichtsstunden des Mathematiklehrers zeigte, dass dem Lehrer auch ab und an Fehler unterliefen. Obwohl man aus der geringen Datenmenge nicht schließen kann, dass die Schüler seine Fehler übernehmen, erscheint mir dies plausibel. Zum einen ist der Lehrer eine wichtige Quelle des englischen mündlichen Inputs: während der Mathematikstunde sogar die einzige. Zum anderen zeigt die Transkription der zweiten Stunde (Abschnitt 6.7 - Zeilen 79-90), dass die Schüler sich durchaus die Äußerungen ihres Lehrers merken, nämlich indem sie an seiner falschen Worterklärung des Vortags festhalten (*bedsit* = 'slaapbank'). Solche Fehler sowie Grammatikfehler würden bei einem *native speaker* sicherlich nicht auftreten.

Der Geschichtslehrer gab zu, dass er sich nicht sicher war, dass seine Schüler sprachlich alles verstanden. Dies veranlasste ihn dazu, regelmäßig eine Zusammenfassung des vorher auf Englisch Gesagten noch einmal in der Muttersprache zu liefern.

Außerdem sprach er vor allem Englisch, wenn es die Arbeit mit dem Lehrbuch betraf. Sobald sich der Unterricht in eine andere - mehr persönliche - Richtung bewegte, wechselte er auf Niederländisch.

Butzkamm (1984a, 431-442) verdeutlicht anhand von Unterrichtsauszügen, dass die Sprachkenntnisse des Lehrers schon im Anfangsunterricht gefordert werden, sobald sprachbezogenes Üben in mitteilungsbezogene Kommunikation übergehen soll. "Denn dann sind die Äußerungen nicht mehr im vollen Umfang steuerbar und vorhersagbar, und man muß auf alles Mögliche gefaßt sein." (Butzkamm, 1984a, 435) Als Lösung schlägt Butzkamm neben der kontinuierlichen Weiterbildung des Lehrers in der Sprachpraxis den Gebrauch eines guten zweisprachigen Wörterbuchs im Klassenzimmer vor.

Der Erdkundelehrer gab in einem persönlichen Gespräch zu, dass er sich in der Fremdsprache nicht sehr sicher fühlte und bei manchen Konfliktsituationen im Klassenzimmer bewusst auf die Muttersprache zurückgriff, um eine sprachliche Entgleisung zu verhindern. Dies habe ich auch in einigen von ihm durchgeführten Unterrichtsstunden, die hier nicht transkribiert wurden, beobachten können. Als ich ihn - im Vergleich zum Verhalten der Klasse während der anderen Unterrichtsstunden - mit der erheblich größeren Unruhe in seinem Klassenzimmer konfrontierte, gab er zu, dass das Problem mit dem *handling* dieser Klasse nicht nur sprachlich bedingt war. Der Erdkundelehrer hatte in allgemeinen ein Problem mit der Führung der beobachteten Klasse. Während die Schüler beim Geschichts- und Mathematiklehrer ruhig in Zweiergruppen arbeiteten (sogar als der Mathematiklehrer mal aus dem Klassenzimmer ging, arbeiteten sie in Ruhe weiter - vgl. Abschn. 6.7 - Zeile 238-241), waren sie beim Erdkundelehrer sehr laut: Sie redeten ständig über private Sachen und machten Scherze, liefen durch das Klassenzimmer, schrieben sich Zettelchen, lachten laut, etc.. Der Lehrer hatte das Gefühl, dass ihm die Klasse aus dem Ruder lief, da er sich im Englischen nicht sehr gewandt und flüssig ausdrücken konnte. Die bilingualen Stunden mit dieser Klasse kosteten ihm sichtbar viel Energie.

Ein *code-switching* als Notlösung entspricht natürlich nicht dem Ideal des BU. Baetens Beardsmore (1993, 125) hat diese Problematik auch erkannt, indem er schreibt:

In many bilingual programmes teachers often teach through a medium which is not their native language, which at times restricts them as role models. It can also cause problems in cases where there is a significant mismatch between teacher's non-native patterns of usage and the more native-like patterns children bring with them.

Die sprachliche Unsicherheit der Lehrer - sofern sie nicht massiv ist - muss allerdings nicht unbedingt zu einem Misserfolg des Programms führen, denn die *National Foundation for Educational Research* stellte 1974 nach eingehender Analyse fest (Burstall et al.), dass

in both the primary and secondary stages of the evaluation, overall teaching competence consistently correlated more highly than linguistic proficiency with each aspect of the children's achievement. Important features of this competence appeared in our observations to be the ability to handle the equipment with skill and to involve every pupil at some point in the lesson.

Equipment wurde von den drei beobachteten Lehrern jedoch wenig benutzt: Die Tafel hätte durchaus eine prominentere Stellung einnehmen können, z. B. um die Lernziele der Stunde bekanntzugeben, um unbekannte Vokabeln anzuschreiben oder um Kernpunkte der Unterrichtsstunde festzuhalten. Das zweite von Burstall et al. (1974) als wichtig eingeschätzte Merkmal hingegen war bei den beobachteten Lehrern gut vertreten: Sie achteten stets darauf, die einzelnen Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Abschnitt 6.7 - Zeile 165: "*Come on other ones that were not talking yet.*").

Generell kann man jedoch festhalten, dass bessere Fremdsprachenkenntnisse der Lehrer und ein damit verbundenes sichereres Auftreten den Schülern in ihrem Zweitspracherwerb sicherlich zugute kommen würde, denn sie haben ohnehin nur wenig sprachlichen Input und der Lehrer ist im Klassenzimmer neben den Lehrbüchern die einzige Bezugsquelle.

Man muss meiner Meinung nach allerdings nicht a priori auf niederländischsprachige Sachfachlehrer verzichten. Meine Empfehlung wäre es, die Lehrer fachdidaktisch und pädagogisch gezielter auf den Unterricht in einer Fremdsprache vorzubereiten, sie sprachlich noch besser zu trainieren und regelmäßig in ihrem Unterricht zu hospitieren, damit sie in den Bereichen gezielt geschult werden können, in denen Probleme bestehen. Wichtig ist, dass sich die Lehrer nicht nur ihrer Probleme bewusst werden, sondern dass ihnen auch Mittel an die Hand gegeben werden, ihre Schwächen zu beheben. Dies lässt sich allerdings nicht zum von der Politik geforderten Nulltarif realisieren!

Um den Sprachproblemen der niederländischsprachigen Lehrer auf die Spur zu kommen, und sie in diesem Bereich entsprechend zu unterstützen, könnte der Einsatz von Sprachassistenten überlegt werden. Es handelt sich dabei um *native speakers*, die für ein Jahr ins Ausland gehen und dort in ihrer Muttersprache unterrichten. Sie könnten bei ihren niederländischsprachigen Kollegen im BU hospitieren und ihnen eine Rückmeldung zum sprachlichen Aspekt ihres Unterrichts geben. Eine Schule mit BU hat 1996 schon einmal von der *Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs* einen EU-Assistenten für drei Monate bekommen. Dieser englische Student wurde in den bilingualen Erdkunde- und Geschichtsstunden eingesetzt. Als die Finanzierung auslief, wurde die Initiative eingestellt.

6.8.3 Sprachwechsel

Eine zentrale Frage, die sich im Rahmen des BU stellt, ist, wie sich Mutter- und Fremdsprache im Unterricht verteilen und ob bei einem Wechsel zur Muttersprache die Rede von einem gezielten Rückgriff oder einem unbewussten Rückfall ist.

Der Wechsel von der einen in die andere Sprache ist kein typisches Merkmal von Zweisprachigkeit in einem schulischen Kontext. Auch bei natürlicher Zweisprachigkeit ist das sogenannte *code-switching* ein normales Verhalten. Der Unterschied zwischen einer natürlichen und einer schulischen Umgebung liegt allerdings darin, dass im Klassenzimmer neben einem Sprachwechsel seitens der Schüler auch die Lehrer aus didaktischen Gründen zwischen dem Gebrauch der Mutter- oder der Fremdsprache abwägen können. In einer natürlichen Umgebung hingegen bedienen sich hauptsächlich die Lerner des *code-switching*. Saunders (1988) beispielsweise beschreibt, wie seine Kinder, die in Australien zweisprachig englisch-deutsch

aufwachsen, bewusst (z. B. je nach angeredeter Person) oder unbewusst (z. B. ausgelöst durch *trigger words*, wie Eigennamen, Homophone oder Lehnwörter) die Sprache wechseln.

Die transkribierten Unterrichtsstunden zeigen, dass die drei Lehrer primär Englisch sprechen, sich aber auch regelmäßig des Niederländischen bedienen. Die Muttersprache wird zum einen gezielt als sprachliche Hilfe eingesetzt, z. B. um bestimmte Fachbegriffe zu erklären, Vokabeln zu erfragen oder um sicherzustellen, dass die Terminologie in beiden Sprachen erworben wird. In diesen Fällen (vgl. Abschnitt 6.6 - Zeilen 213-220) handelt es sich um bewusste Rückgriffe auf die Muttersprache.

- P: *What is a fraction?*
T: *Fraction is eh one divided by three, or one divided by four, seven divided by ten. How do we call it in Dutch?*
P: *(looks puzzled)*
T: *How do we call it in Dutch? One divided by three? A fraction is that.*
P: *'Een breuk.'*
T: *How do we call it?*
P: *'Een breuk.'*
T: *'Een breuk.' A fraction is it. 'Breuk.'*

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, wie die Lehrer sicherstellen, dass ihre Schüler die fachsprachliche Terminologie in beiden Sprachen erwerben. In den hospitierten Unterrichtsstunden konnte ich mehrere Methoden beobachten:

- Der Lehrer nennt unaufgefordert das muttersprachliche Äquivalent (vgl. Abschnitt 6.6 - Zeile 20):

T: *What we're gonna do now is first look at twenty-two h, because they are talking about interpreting pie charts and that means in Dutch ehm 'interpreteren van cirkeldiagrammen'. 'Hoe lees je dat?' How do you look at an, at a pie chart? Ehm ...*

- Der Lehrer nennt das muttersprachliche Äquivalent, nachdem ein Schüler ihn gezielt um eine Vokabelerklärung gebeten hat (vgl. Abschnitt 6.3 - Zeilen 235-236):

P: *What is stew?*
T: *Stew, that's eh food. I think it's 'stamppot'.*

- Der Lehrer erstellt zusammen mit seinen Schülern Vokabellisten, damit der Fachwortschatz in beiden Sprachen vermittelt und gelernt wird (vgl. Abschnitt 6.7 - Zeile 195):

T: *Yeah, that's it. Ten til nineteen is roughly same as under ten. All right, pictographs. Do that as the rest of your homework, because otherwise I will be talking and you will be talking the entire lesson. I have to explain something new. And that's on, at the bottom of page three-three-nine. It's about mean and range (pronounces the words with particular emphasis). And you have that, no, you have to write it down in your alphabet please. (Pupils get their alphabets with quite a lot of noise.) Mean and range, but first we're gonna do mean.*

- Der Lehrer schreibt das muttersprachliche Äquivalent an die Tafel (vgl. Abschnitt 6.7 - Zeilen 195-198):

T: *Yeah, that's it. Ten til nineteen is roughly same as under ten. All right, pictographs. Do that as the rest of your homework, because otherwise I will be talking and you will be talking the entire lesson. I have to explain something new. And that's on, at the bottom of page three-three-nine. It's about mean and range (pronounces the words with particular emphasis). And you have that, no, you have to write it down in your alphabet please. (Pupils get their alphabets with quite a lot of noise.) Mean and range, but first we're gonna do mean.*

PP: *Mean, you're mean. (with a negative intonation)*

P: *Mean, m-e-a-n (spelling the word, pronouncing the consonants and vowels in Dutch)*

(Meanwhile the teacher is writing on the blackboard: range = 'verschil tussen laagste en hoogste'; mean = (average) 'gemiddelde')

- Der Lehrer erfragt das muttersprachliche Äquivalent bei den Schülern (vgl. Abschnitt 6.4 - Zeilen 9-15):

T: *Carvings, who knows what carvings are? (H).*

P (H): *'Eh, tekening.'*

T: *Hmm, ... not quite, not quite.*

P (P): *'Soort beeldhouwwerken.'*

T: *No, no, no, no, no, no.*

P: *'Uit-, uitsnijdingen.'*

T: *'Ja, ja, insnijding, uitsnijdingen, ja, een soort krassen, die er ingemaakt zijn.' Carvings on the outside, 'bewerking eigenlijk van een beeld.' That's a carving. Can you read on? (E).*

- Er erarbeitet das muttersprachliche Äquivalent Schritt für Schritt mit den Schülern (vgl. Abschnitt 6.6 - Zeilen 24-32):

T: *Let's look at twenty-two h, number one. You see there a pie chart and next to it, there is an explanation of the pie chart. In geography how do they call that in geography?*

P: *A key.*

T: *Key. In Dutch is called?*

P: *'Sleutel.' (pupils laughing)*

T: *'Sleutel.'*

P: *'Legende.'*

T: *'Le-'*

P: *'Legenda.' (same pupil corrects himself pronouncing the final -a with particular stress)*

T: *'Legenda, hè.' All right! Ehm, ... we're not gonna look at the question, but we're just gonna look at the pie chart. In the pie chart you see that the pie is divided up into one, two, three, four, five areas. And those five areas do have a different kind of marking, not colours, not colours, but markings. Just, I'm looking at how big the slices are of the pie, you can do a few assumptions, you can have a few assumptions, 'aannemingen'. For instance, I could ask you, what is the biggest slice? 'Punt'.*

- Ein Schüler oder eine Schülerin nennt spontan das muttersprachliche Äquivalent (vgl. Abschnitt 6.6 - Zeilen 45-48):

T: *Just the same as for homework ttt, for today, yeah. When you finish twenty-two h, you got to turn your page, because there is one thing I gotta talk about and that's the pictographs and that's very simple.*

P: *'Pictogram.'*

P: *'Een pictogram.'*

T: *'Pictogram' in Dutch.*

- Der Lehrer lässt sich einen Satz in die Muttersprache übersetzen, so dass er überprüfen kann, ob der englische Ausdruck in der Muttersprache verstanden worden ist (vgl. Abschnitt 6.4 - Zeilen 54-61):

P (V): *(reading text from the textbook) This model shows what the Parthenon and some of the buildings round it probably looked like when they were new buildings. Archaeologists made the model using clues that they found from the ruins. Which bits have fallen down?*

T: *Okay. Ehm, what does the sentence mean that starts with archaeologists? Please translate it!*

P (V): *In Dutch?*

T: *Yes in Dutch please.*

P (V): *'Ehm, de archeologen die eh ... maakten een model'*

T: *'Ja.'*

P (V): *'Ehm via die eh ja aanwijzigingen, die ze, die ze hebben gevonden van ruïnes.'*

T: *Okay. Using clues 'dat heb je heel handig opgelost bij je vertaling; je zegt via de aanwijzigingen, gebruik makend van de aanwijzigingen' using clues. 'Toen je hem net las de zin, dacht ik even dat je de zin niet helemaal begreep, maar eh dat was wel zo.' Yes, which bits have fallen down? Which bits have fallen down, if you look at the picture, at the model? (O).*

Neben diesem gezielten Einsatz der Muttersprache gab es in meinen Augen auch regelmäßig überflüssige - teils sogar kontraproduktive - Rückfälle in die Muttersprache.

Der Geschichtslehrer lieferte z. B. regelmäßig kurze Zusammenfassungen des vorher Gesagten in der Muttersprache (vgl. Abschn. 6.4 - Zeile 53). Aus der Transkription der Geschichtsstunden wird außerdem deutlich, dass der Geschichtslehrer ab und an extrem lange Diskussionsbeiträge liefert (vgl. Abschn. 6.5 - Zeile 205), manchmal ausgelöst durch Fragen oder kurze Bemerkungen von Schülern in der Muttersprache (vgl. Abschn. 6.5 - Zeilen 226-227). Die niederländische Frage spielte die Rolle eines Auslösers (*triggers*). Die fremdsprachliche Atmosphäre war deswegen regelmäßig für längere Zeit unterbrochen.

Dass eine in niederländischer Sprache formulierte Frage der Schüler nicht zwangsläufig zu einem *code-switching* führen muss, zeigen die Mathematikstunden, denn der Mathematiklehrer wurde durch muttersprachliche Äußerungen von Schülern nicht aus dem Konzept gebracht. Einmal antwortete er auf eine auf Niederländisch gestellte Frage auf Englisch (vgl. Abschnitt 6.7

- Zeile 267). Ansonsten rief er – bevor er antwortete - den betreffenden Schüler immer auf, die Frage noch einmal auf Englisch zu formulieren.

Während des Mathematikunterrichts wurde fast ausschließlich Englisch gesprochen (auch bei privaten Gesprächen zwischen dem Lehrer und seinen Schülern), obwohl der Lehrer seine Schüler sehr häufig ermahnen musste, sich der Fremdsprache zu bedienen (vgl. u. a. Abschnitt 6.6 - Zeile 62; Abschn. 6.7 - Zeilen 245-248).

Im Geschichtsunterricht wurde außerdem klar, dass der Lehrer unbewusst eine Trennung machte: Im formalen Rahmen versuchte er bei der Fremdsprache zu bleiben (Abschnitt 6.6 - Zeile 29). Sobald es jedoch irgendeine eher informelle Unterbrechung gab (z. B. als ein Stuhl kaputt ging, Abschnitt 6.6 - Zeilen 25-41), wechselten Lehrer sowie Schüler in die Muttersprache. Nach der Unterbrechung wechselten alle wiederum problemlos zurück zur Fremdsprache.

Als ich meine Beobachtungen nach Abschluss in einem Einzelgespräch mit dem Geschichtslehrer besprach, stellte sich heraus, dass ihm unklar war, dass er im Unterricht so stark dominierte. In diesem Gespräch erklärte er mir allerdings, weshalb er regelmäßig Zusammenfassungen des vorher Gesagten in der Muttersprache nachlieferte bzw. bei bestimmten Themen in die Muttersprache wechselte. Zum einen hatte er das Gefühl, dass ihn seine Schüler nicht verstanden und er zur Verständnissicherung den Inhalt des vorher in Englisch Gesagten noch einmal auf Niederländisch wiederholen musste⁹³. Zum anderen hatte er Schwierigkeiten, sich fließend im Englischen auszudrücken. Ihm fehlten die Vokabeln, und dies versuchte er mit dem Gebrauch der Muttersprache zu kaschieren. Das fiel z. B. bei den persönlichen Fragen - ohne direkten Bezug zum Lehrbuch - auf, die der Lehrer in der Muttersprache stellte. Beim Stellen der Hausaufgaben sprach er Englisch. Das gehörte zur Routine.

Dies entsprach den Erkenntnissen von Burstall et al. (1974, 124, 129), die in ihren Unterrichtsbeobachtungen feststellten, dass die Mehrzahl der Fremdsprachenlehrer auf die Muttersprache zurückgriff, sobald sie das weitere Vorgehen in der Unterrichtsstunde erläuterten oder etwas erklären wollten. Damit wollten die Lehrer sicherstellen, dass die Kernpunkte des Unterrichts von allen verstanden wurden. Das Unterrichtsmanagement wie das Bitten um Ruhe oder das Bitten, die Bücher zu öffnen, fand in der Fremdsprache statt. Ein Paradebeispiel liefert der Geschichtslehrer in Abschnitt 6.5 - Zeile 156: Das Ziel der Aufgabe

⁹³ Wong-Fillmore (1985) stellte dieses Verfahren in ihrer Studie bei jenen Lehrern fest, die ihre Schüler nicht zu einem erfolgreichen L2-Erwerb führten. Einerseits passten die Lehrer ihre sprachlichen Äusserungen in Englisch nicht dem Kenntnisstand ihrer Schüler an, andererseits ignorierten die Schüler das Englische, da sie wussten, dass das Unverständliche in der Fremdsprache wenig später in der Muttersprache wiederholt wurde.

erklärt der Lehrer auf Niederländisch; beim Stellen der Hausaufgaben kehrt er zum Englischen zurück. Burstall et al. (1974) sind der Meinung, dass die Lehrer durch dieses Verhalten die Fremdsprache abwerten.

Der Geschichtslehrer der betreffenden Schule nahm sich vor, in Zukunft mehr auf unbewusstes *code-switching* zu achten und die Muttersprache nur als gezielte Hilfestellung zu benutzen.

Bemerkenswert war ferner, dass die Schüler während des Unterrichts in Kleingruppen sehr häufig Niederländisch oder den örtlichen Dialekt miteinander sprachen, um die in Englisch gestellten Aufgaben zu diskutieren. Nur diejenigen, die in der Nähe des Mikrophons saßen, versuchten sich auf Englisch zu unterhalten (Abschnitt 6.6 - Zeilen 170-174). Regelmäßig riefen sie einander auf, Englisch zu sprechen, da sie auf Tonband aufgenommen wurden. Man kann daher davon ausgehen, dass auch diese Schüler ansonsten Niederländisch gesprochen hätten.

Außerdem wechselten die Schüler nach Ende der Stunde sofort ins Niederländische über. Der Mathematiklehrer blieb konsequent beim Englischen. Der Geschichtslehrer versuchte, die offiziellen Klassengeschäfte noch in der Fremdsprache abzuwickeln, wechselte danach jedoch auch zur Muttersprache über (vgl. Abschnitt 6.6 - Zeile 247).

Umfang und Art des Gebrauchs der Muttersprache ist bei den beobachteten Lehrern sehr unterschiedlich. Häufig ist nicht die Rede von gezielten Rückgriffen, sondern von unbewussten Rückfällen. Eine gezielte fach- und fremdsprachendidaktische Vorbereitung der Lehrer auf den BU und zwischenzeitliche Hospitationen könnten hier meines Erachtens Abhilfe schaffen. Den Sachfachlehrern sollten Strategien an die Hand gegeben werden, die es ihnen erlauben, zielgerichtet auf die Muttersprache zurückzugreifen. Ministerielle Richtlinien zum Gebrauch der Muttersprache - wie sie in Nordrhein-Westfalen existieren - sehe ich nicht unbedingt als Lösung. Sie gehen zwar auf die von der Politik angestrebte Rolle der Muttersprache im Unterricht ein, lassen die Lehrer jedoch bei der Umsetzung im Regen stehen, da konkrete methodische Hilfestellungen fehlen.

6.8.4 Pendelstrategie

Sachfachlehrer im BU sollten sich darüber im klaren sein, dass ihr Unterricht für die Schüler teilweise auch Sprachunterricht beinhaltet, da eine Fremdsprache als Medium zur Vermittlung ihres Sachfaches herangezogen wird. Daher empfiehlt Butzkamm (1992a, 2000) den Lehrern, bei Schwierigkeiten die sprachlichen Probleme kurz zu klären oder eine kurze sprachliche Übungsphase zwischenzuschalten. "Wir fordern also eine methodische Pendelstrategie, die den Ausgleich zwischen Kommunizieren und Üben sucht und in die Sacharbeit genau so viel

Spracharbeit einspeist wie eben nötig." (Butzkamm, 2000, 101) Er plädiert also für die planvolle, in den Unterricht integrierte, kurzfristige muttersprachliche Hilfestellung.

Dodson (1982, 1985a) belegte durch genaue Unterrichtsbeobachtung, dass die erfolgreichen Lehrer zu einem komplizierten Wechselspiel zwischen sprach- und mitteilungsbezogener Kommunikation in der Lage sind. Sie vermitteln im Sachfachunterricht primär das sachliche Wissen, ohne dabei die Schüler sprachlich zu überfordern und ohne den Sachfachunterricht in einen Fremdsprachenunterricht umzufunktionieren. Dabei sei ausdrücklich betont, dass der Perspektivenwechsel von der Sachorientierung zur Sprachbezogenheit nicht unbedingt auch ein Sprachwechsel bedeutet. Sprachliche Fehler, die in den Erdkunde-, Geschichts- und Mathematikstunden auftauchten, wurden von den Sachfachlehrern nur manchmal korrigiert. Gezielte sprachliche Erklärungen oder Sprachübungen fehlten gänzlich in den beobachteten Stunden.

Meiner Meinung nach ist deswegen eine regelmäßige Rückkopplung zum Fremdsprachenlehrer äußerst wichtig. Eine Besprechung (beispielsweise einmal pro Monat) zwischen den Fremdsprachen- und Sachfachlehrern kann hier helfen. Auch hätte der Geschichtslehrer seinem Kollegen, dem Englischlehrer, die Zusammenfassungen zur Verfügung stellen können, die die Schüler in seinem Unterricht (vgl. Abschnitte 6.4 und 6.5) verfasst hatten. So wäre es dem Englischlehrer zum einen möglich gewesen, auf sprachliche Probleme noch mal gezielt einzugehen und bestimmte Strukturen zu üben. Aus den Unterrichtsstunden wird ja beispielsweise klar, dass die Pronomina (Abschnitt 6.5 - Zeilen 44, 125, 152) noch ein Problem für die Schüler sind. Zum anderen hätte er so einen direkten Einblick in die sprachlichen Bedürfnisse des Sachfachunterrichts bekommen, auf die er seinen Sprachunterricht hätte ausrichten können. Denn an der beobachteten Schule ist im fremdsprachigen Fachunterricht - so wie es Vögeding (unveröffentl., 241) ausdrückt - von einem sprachlichen Curriculum in Ergänzung zum fachlichen Curriculum, nicht die Rede. Fragen nach einer sinnvollen Vorbereitung des BU durch den regulären Englischunterricht bzw. nach den besonderen Anforderungen an den Einsatz der englischen Sprache als Medium der Vermittlung und Verarbeitung von spezifischen sachfachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten - wie sie Rautenhaus (2000, 116) formuliert hat - wurden nicht thematisiert. Hier bildet jedoch die in den Abschnitten 6.1 bis 6.7 beschriebene Schule keine Ausnahme. Auch Helbig (1998, 48) stellt fest, dass an keiner der in ihrer Untersuchung eingebundenen Schulen von einer Vorbereitung auf den Sachfachunterricht durch den regulären Fremdsprachenunterricht die Rede ist, da eine Abstimmung (etwa in Form einer bilingualen Klassenkonferenz bzw. einer fächerübergreifenden (Fremd-)Sprachenkonferenz) im bilingualen Curriculum nicht systematisch verankert ist.

Eine solche "Idylle der Kooperation" (Thürmann, 2000, 91) zwischen den Fremdsprachen- und den Sachfachlehrern im BU, die von Rousseau (1995) bereits für australische Verhältnisse formuliert wurde, ist laut Thürmann (2000, 91) für die deutsche "Fächerschule" (noch) undenkbar. Ich halte diese Form von Zusammenarbeit jedoch für unabdingbar als Grundlage einer Methodik für den BU.

6.8.5 Sozialformen

Die äußeren materiellen Bedingungen, wie die Raumart und -ausstattung - wie sie der beigefügten Zeichnung zu entnehmen sind - entsprechen den meist gewählten Sozialformen der drei beobachteten Lehrer: Frontalunterricht und Partnerarbeit. Die Sitzordnung ist sehr klassisch und entspricht nicht dem geforderten Unterricht im Rahmen des "*studiehuis*", in dem Lernerautonomie zentral steht und die Schüler handlungsorientiert arbeiten sollen. Sie sollen sich die Unterrichtsinhalte selbst anhand des vom Lehrer bereitgestellten Materials erarbeiten; der Lehrer hat eher die Funktion eines Moderators. Dafür würde sich eine U-Form besser eignen.

Gruppenarbeit wäre prinzipiell auch möglich gewesen, wenn mehrere Tische und Stühle zu kleinen Gruppen zusammengeschoben worden wären.

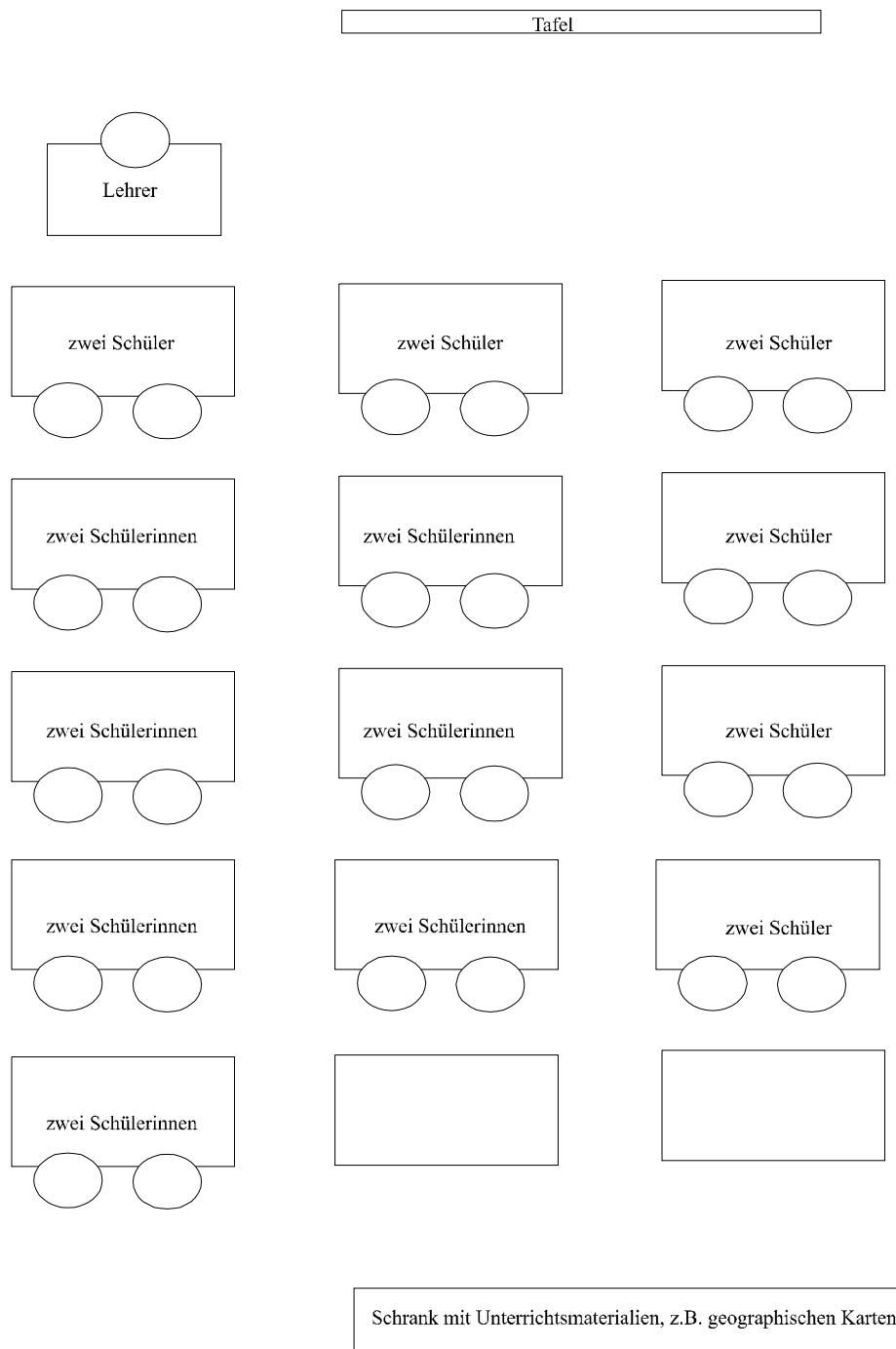


Abb. 4: Plan des Klassenzimmers

Der Frontalunterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kommunikation von Schüler zu Schüler in der Regel nicht stattfindet. Auch wenn Schüler auf Äußerungen eines Mitschülers reagieren, läuft dies meistens über den Lehrer. "Der Lehrer plant, steuert und kontrolliert das Unterrichtsgeschehen. Die Schüler hören zu und beantworten Lehrerfragen." (Walter, 1989, 169) Die Transkriptionen in den Abschnitten 6.3 bis 6.7 lassen deutlich erkennen, dass die Schüler sich fast immer nur dem Lehrer zuwenden, wenn sie sich äußern. Eine direkte

Antwort auf eine Schüleräußerung kommt in den fünf Unterrichtsstunden insgesamt nur fünfmal vor. Außerdem entspricht der Redeanteil dem des traditionellen Unterrichtsdiskurses im FU (1 : 3-Gesetz⁹⁴), so wie Lörcher (1983, 287) ihn in dem von ihm und anderen Wissenschaftlern durchgeführten Englischunterricht feststellte. Er zeigte, dass die meisten von den Schülern im Frontalunterricht getätigten Äußerungen replizierende/reaktive Funktionen erfüllen. Die Schüler reagieren auf einer Frage oder Bitte des Lehrers. Der Lehrer initiiert. Im nachfolgenden Beispiel (vgl. Abschnitt 6.5 - Zeilen 83-87) aus einer von mir transkribierten Unterrichtsstunde sucht der Lehrer jemanden, der sich freiwillig meldet, um eine Geschichte nachzuerzählen. Erst nachdem der Lehrer einen Schüler namentlich aufgerufen hat, ist dieser bereit, die Geschichte anzufangen.

T *Now I need a volunteer to tell me the story of the Elgin marbles. Who wants to tell me what's inside the text? On the marbles of Lord Elgin and the Parthenon. 'Laat dat nou eens liggen, (O)!' Who? ... No volunteers. 'Geen vrijwilligers om het verhaal te vertellen?' Page forty-two there is the story of Lord Elgin and the Parthenon. Who can tell me what happened? To the statues that were on the Parthenon at first. (Y).*

P (Y): *They eh, they are now in the, in the, in the museum in London.*

T: *Okay, they are in the British Museum in London now, yes. And how did they come over there?*

P (Y): *Ehm, Lord Elgin*

T: *Yes.*

Nach Martin⁹⁵ (1985, 241) kann man die reaktiven Äußerungen trennen in unauthentische und authentische Äußerungen, wobei das oben stehende Beispiel eine unauthentische Reaktion und das nachfolgende Beispiel aus der gleichen Geschichtsstunde (vgl. Abschnitt 6.5 - Zeilen 24-34) eine authentische, nicht im Unterrichtsgeschehen eingeplante Äußerung darstellt.

P: *Ding dong, ding dong.*

T: *What's that young man? ... Where's that from?*

P (W): *I don't know, it fell.*

P (girl): *'Oh van een stoel.'*

T: *'Alweer een stoel kapot.'*

P (W): *Is it from me?*

T: *'Sta-es op!'*

P (W): *Oh, it's from me, I think.*

T: *Stand up.*

P (W): *Oh yes. ... One of our steady stools.*

T: *One of our steady chairs 'en geen' stools.*

⁹⁴ Dies bedeutet, dass die Lehreräußerungen etwa 75 %, die Schüleräußerungen etwa 25 % der Gesamtäußerungsmenge ausmachen.

⁹⁵ Martin (1985) hat eine didaktische Methode für den Anfangsunterricht im Fach Französisch entwickelt und beschrieben, nachdem er aufgrund einer Analyse des Ist-Zustandes im FU Inadäquatheiten dafür nachgewiesen hatte.

Nur wenige Äußerungen in den transkribierten Stunden sind aktiv-didaktisch: sie gingen vom Schüler aus, waren jedoch im Unterrichtsablauf eingeplant (vgl. Abschnitt 6.5 - Zeilen 63-70).

T: The roofs, okay. How come? Maybe. Do you have an explanation for it? What happened?

P (Q): An earth eh an earthwake

T: Quake, earthquake, an earthquake maybe happened. Quite often in Greece there are earthquakes 'aardbevingen' and maybe because of that the roof fall, fell down. (H).

P (H): There is a picture on forty-two eh gunpowder explosion.

T: A gunpowder explosion. Where can you find that?

P (H): Ehm.

P (Q): Oh there!

T: Oh, on the next page, yeah. Oh yeah, gunpowder explosion in sixteen hundred and eighty-seven. Next page. You read further. Very good. Good explanation for that. I was thinking about the war, the modern war, the Second World War. That was for in Greece as well, maybe in eh some bombs destroyed the Parthenon and the buildings that belong to it. Thank you for your contribution.

Der Frontalunterricht ist für bestimmte Tätigkeiten im Unterricht - trotz der in der Literatur häufig geäußerten Kritik - vorteilhaft, z. B. bei der Einführung neuen Lehrstoffs (vgl. nachfolgendes Beispiel aus Abschnitt 6.7 - Zeilen 195-206) oder beim Erwerb von Aussprache und Intonation. Man hat so die Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit allen Schülern ein bestimmtes Phänomen zu erklären und die bei mehreren Schülern gleichfalls auftauchenden Fragen in einer großen Runde zu beantworten. Voraussetzung ist eine leistungshomogene Klasse.

T: I have to explain something new. And that's on, at the bottom of page three-three-nine. It's about mean and range (pronounces the words with particular emphasis). And you have that, no, you have to write it down in your alphabet please. (Pupils get their alphabets with quite a lot of noise.) Mean and range, but first we're gonna do mean.

PP: Mean, you're mean. (with a negative intonation)

P: Mean, m-e-a-n (spelling the word, pronouncing the consonants and vowels in Dutch)

(Meanwhile the teacher is writing on the blackboard: range = 'verschil tussen laagste en hoogste'; mean = (average) 'gemiddelde')

T: All right. So, this is in your alphabet. I don't think I have to make the big fuss out of average, bec sorry mean, because you already know what that is, because if you want to know which grade you get on your report card, you calculate the mean. No? If you look at the bottom of page three-three-nine, there is a shaded area there and it says: mean equals sum of all the values divided by number of the values. ... They wrote it down a little bit complicated, but when you look at the example which is on page three-four-o, I think everything comes clear there. In five tests Alan received marks seven, eight, six, nine and a four.

PP: Four, oooh!

- T: *What is his mean mark? What you do is seven plus eight plus six ... plus nine plus four and divide it by five. So we get a mean mark that is seven. A piece of cake or a piece of cake? Two pieces of cake. All right. Again now, staying at the same example, because on page three-four-one they explain to you what a range is, but I'm staying at the example which is on page three-four-o. Could anybody tell me or try to tell me, what the range is in this example? ... (C).*
- P (C): *... (looks puzzled)*
- T: *What is the range in those marks?*
- P (Y): *Five.*
- T: *Five. The lowest mark is a four, the highest mark is a nine, the difference between those two is five.*
- PP: *Ooh (with an intonation indicating: that's easy)*

Außerdem deutet die groß angelegte Studie von Wong-Fillmore (1985) zum Erwerb einer L2 im schulischen Rahmen auf einen weiteren Vorteil des lehrerzentrierten Unterrichts. Sie stellte nämlich fest, dass in den erfolgreicherer Klassen der Unterricht größtenteils *teacher-centered* organisiert war. So konnten zum einen alle Lerner den korrekten fremdsprachigen Input des Lehrers nutzen. Zum anderen stellte sie fest, dass in den weniger erfolgreichen Klassen, die also mehr Gruppen- als Frontalunterricht machten, die vielen Gespräche zwischen den Schülern entweder in der Muttersprache der Schüler oder in einem sehr unvollkommenen Englisch geführt wurden. Solche Gespräche finden auch in den beobachteten und transkribierten Unterrichtsstunden regelmäßig statt (vgl. die nachfolgenden Beiträge aus Abschnitt 6.4 - Zeilen 126-128 bzw. Abschnitt 6.7 - Zeilen 224-231):

Beispiel aus einer Geschichtsstunde:

- P: *(asking a peer) 'Ben je al klaar?'*
- P: *'Ik heb het gelezen.'*
- P: *'Ik ben bijna klaar.'*

Beispiel aus einer Mathematikstunde:

- P (P): *(Two boys sitting in front of the microphone do their homework together) 'Hier moet je het gemiddelde van uitrekenen. Tien, negentien, gedeeld door vier is'*
- P (Y): *'Negentien gedeeld door vier'*
- P (P): *'Vijf. Viereneenhalf.'*
- P (Y): *'Viereneenhalf, ja.'*
- P (P): *'Dus dan moeten we vier, de helft van vier laten. Vierhalf, de helft van vier.'*
- P (Y): *'Ja, twee dus.'*
- P (P): *'Op hoeveel kom je uit als je één tot en met tien bij elkaar telt?'*
- P (Y): *'Drie, zes, tien, vijftien, eenentwintig, achtentwintig, zesendertig, vijfenvierentig, vijftig, kom ik dan uit. Als je één tot en met tien bij elkaar optelt.'*
(unintelligible noise)

Auch die nachfolgenden von Walter (1989, 171) als spezifisch für den Frontalunterricht umschriebenen Arbeits- und Übungsformen finden sich bei den beobachteten Lehrern in einem großen Umfang wieder: Vorlesen, Nacherzählen, Erzählen, Erklären, Zusammenfassen, Teilnahme an gelenkten Diskussionen und Formaldebatten, Stellen und Beantworten von Verständnisfragen bei der Texterarbeitung, Dolmetsch- und Übersetzungsübungen, Hausaufgabenkontrolle und Fehlerkorrektur sowie Aufgabenstellung vor und Ergebnissicherung im Anschluss an die Partnerarbeit.

Aufgrund seiner Lehrerzentriertheit stellt der Frontalunterricht besondere Anforderungen an die methodischen, fachlichen und sprachpraktischen Kompetenzen des Lehrenden. Er sollte *Classroom Management* beherrschen, d.h. neben den vermittelnden Inhalten die Prozesse im Klassenzimmer überschauen und adäquat reagieren auf verbale und nonverbale Reaktionen seiner Schüler, und sowohl fachlich, aber sicherlich auch fremdsprachlich besonders gewandt sein (Walter, 1989, 169). Ich hatte in dem von mir beobachteten Unterricht manchmal den Eindruck (vor allem bei Lehrern, deren Unterricht hier nicht transkribiert wurde), dass sich einige Lehrer in der Fremdsprache nicht so sicher fühlten, wie es die komplexen Lernziele voraussetzen. Diese Vermutung wurde mir von einigen Lehrern im BU auch bestätigt.

Um die Konzentration der Schüler zu erhalten, spielt ein abwechslungsreicher Unterricht u. a. in Bezug auf die Sozialformen eine zentrale Rolle (Burstall et al., 1974, 95). Neben dem Frontalunterricht kann man sich beispielsweise der Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit bedienen.

Je nach sprachlichem Schwierigkeitsgrad und Aufgabenstellung ist der Einsatz verschiedener Arbeitsformen entweder zur konzentrierten Hilfestellung mit einem Teilbereich (Einzelarbeit), zur gegenseitigen Hilfestellung (Partnerarbeit), oder zur Aufteilung komplexer Arbeitsgebiete (Gruppenarbeit) sinnvoll. (Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, 1993, 139)

In Partnerarbeit kann die sprachliche Aktivität fast aller Schüler gleichzeitig gefördert werden. Zudem kann das selbstständige Lernen - das im Rahmen der "*studiehuis*"-Methode gefördert werden soll - geübt werden; dabei lernen Schüler nicht nur vom Lehrer, sondern auch voneinander.

Partnerarbeit ist neben dem Frontalunterricht die im BU meist praktizierte Sozialform an der in den Abschnitten 6.1 bis 6.7 beschriebenen Schule. Die Schüler und Schülerinnen saßen im Klassenzimmer - siehe Abbildung 4 - bereits in Zweiergruppen nebeneinander, so dass keine besonderen Vorkehrungen getroffen werden mussten. Die Schüler hatten sich zu Beginn des Schuljahres selbst für den Nachbarn bzw. die Nachbarin entschieden. Zu dieser Tatsache meint Schiffler (1989, 417), dass sich keine Verbesserung der sozialen Interaktion erwarten

lässt, da sich die Nachbarn ohnehin schon gut verstehen. Dazu müssten die Lehrer Grüppchen bilden, die normalerweise nicht freiwillig entstehen würden. Erfahrungsgemäß seien nämlich die selbst zusammengestellten Gruppen leistungshomogen. Dies konnte ich in der Tat auch im beobachteten Unterricht feststellen. Schiffler ist der Meinung, dass Lehrer zur Erhöhung des Lerneffekts eher (Zweier-)Gruppen bilden sollten, in denen der leistungsschwächere Partner vom leistungstärkeren unterstützt wird und der leistungstärkere Schüler es als eine Auszeichnung empfindet, dem schwächeren zu helfen. Meine Beobachtungen bei der in den Abschnitten 6.3 bis 6.7 beschriebenen Klasse lassen jedoch eher auf das Gegenteil schließen: die leistungstärkeren Schüler ärgerten sich - meist nonverbal - über das Verhalten der leistungsschwächeren Schüler. Ein Idealzustand, wobei die stärkeren den schwächeren Schülern helfen, war nicht festzustellen. Hier hätte jedoch der jeweilige Lehrer eingreifen müssen, da schließlich auch Sozialkompetenz vermittelt werden soll.

Gruppenarbeit, bei der sich die gleichen Probleme in der Zusammenstellung der Gruppen ergeben können wie bei der Partnerarbeit, eignet sich insbesondere für problemorientierte Unterrichtsphasen. Durch die Zusammenarbeit in einem Team könnte man eher zur Lösung eines Problems kommen als in Einzelarbeit. Außerdem werden die Schüler - im Gegensatz zum Frontalunterricht - gefördert, sich aktiv an der Problemfindung zu beteiligen. Der Lehrer soll ganz besonders darauf achten, dass die Arbeitsaufträge präzise und eindeutig formuliert sind. Nach der von vornherein festgelegten Arbeitszeit für die jeweiligen Gruppen soll noch genügend Zeit für die Präsentation der Ergebnisse im Plenum vorhanden sein (dies entspricht dem konstruktivistischen Paradigma). Dabei lernen die Schüler ihre Ergebnisse einem größeren Publikum vorzustellen und sie mit den Anwesenden zu diskutieren.

Unklar ist bislang allerdings die Rolle der "Lerner als gegenseitige Rückmelder" (Vollmer, 2000b, 152) im fremdsprachlichen Sachfachunterricht.

Geschulte Lehrer/innen sind in der Lage, jene Art von Interaktionsqualität im Klassenzimmer herzustellen, die Lernende in ihrem Denkprozess unterstützen und sie ermutigen, ihr inneres Verständnis vom sprachlichen System weiter zu verfeinern und auszubauen. (Vollmer, 2000b, 152)

Empirisches Material zu den Schüler-Schüler-Interaktionen im BU liegt bisher nicht vor.

Für den Lehrer bedeuten Partner- und Gruppenarbeit eine umfangreichere Vorbereitung als beim konventionellen Unterricht, da er sich für die einzelnen Gruppen Aufgaben und ggf. Alternativaufgaben ausdenken muss und er sich Gedanken zur Einführung in die Gruppenarbeit und zur Ergebnissicherung machen muss. Außerdem kann der Unterrichtsablauf sich in viele unvorsehbare Richtungen entwickeln, da der Lehrer nicht wie beim Frontalunterricht der Hauptgestalter ist. Während der Partner- oder Gruppenarbeit muss der

Lehrer genau beobachten, ob seine Schüler seine Hilfe brauchen. "Er ist Koordinator der Aktivitäten, vor allen Dingen aber Berater der Einzelgruppen bei Problemen." (Schwerdtfeger, 1989b, 173) Diese Aufgabe wurde von den beobachteten Lehrern sehr ernst genommen, indem sie ständig durch die Klasse gingen und detailliert auf Fragen einzelner Schüler eingingen. Manchmal hatte ich den Eindruck, dass sie die Schüler so intensiv betreuten, dass es sie hemmte, selbst Lösungen zu finden.

Ein Wechsel der Sozialformen trat ausschließlich im zweiten Teil der Unterrichtsstunden auf. Sobald die Lehrer - während der Partnerarbeit - mehrmals mit der gleichen Frage konfrontiert wurden, wechselten sie zum Frontalunterricht, um den Lehrstoff allen Schülern noch einmal zu erklären. Hier hätte man auch auf andere Möglichkeiten zurückgreifen können: z. B. hätten die Lehrer einen anderen Schüler das Problem erklären lassen können.

Partner- und Gruppenarbeit wurde in den bilingualen Unterrichtsstunden an der beobachteten Schule vielfach und erfolgreich im Erdkunde- und Geschichtsunterricht angewandt. Vor allem im Geschichtsunterricht fanden diese Unterrichtsformen Anwendung, da dieses Fach die Auseinandersetzung mit dem Gegenüber sucht. Naturwissenschaften und Mathematik eignen sich laut Arth (1996) nur bedingt für diese Unterrichtsformen. Zwar gibt es Themen, und in den Fächern Biologie, Chemie und Physik auch Versuche, so Arth, bei denen sich Partner- und Gruppenarbeit anbiete, primär aber gelte, dass Sachverhalte der Naturwissenschaften und der Mathematik von den einzelnen Schülern gedanklich selbstständig erschlossen werden müssen. Die Beschäftigung mit mathematischen Konzepten erfolge meist durch die Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt in Einzelarbeit. Gespräche über Probleme der Mathematik verlaufen in der Regel dergestalt, dass ein Gesprächspartner den Sachverhalt bereits voll erfasst habe, während der andere noch Erklärungen brauche. Arth (1996) kommt zu dem Fazit, dass Naturwissenschaften sich dem Schüler primär in Einzelarbeit oder im Lehrervortrag erschließen, der die gesamte Klasse in die Erschließung eines Sachverhalts involviert. Für Partner- und Gruppenarbeit seien diese Fächer nur bedingt geeignet. Dieser Meinung waren auch die Lehrer an der Schule aus Abschnitt 6.1, in der ich hospitierte. Partnerarbeit bestand hauptsächlich in der Lösung der Hausaufgaben mit Hilfe eines Mitschülers. Eine Diskussion gab es dabei nicht. Entweder der Mitschüler wusste die Antwort, und sie wurde von dem anderen Schüler zur Kenntnis genommen oder beide wussten sie nicht. Auch hier sind andere Konzepte denkbar, z. B. Problemstellungen oder Anwendungsaufgaben.

Bei den drei Lehrern kommt Großgruppenarbeit nicht als Sozialform in ihrem Unterricht vor. Meines Erachtens wäre z. B. die in Abschnitt 6.5 beschriebene Diskussion zu den *Elgin marbles* im Geschichtsunterricht dazu sehr geeignet gewesen. Dabei wäre die Klasse als

Einheit erhalten geblieben, die Führung der Diskussion wäre jedoch nicht mehr vom Lehrer ausgegangen. Der Lehrer sollte deswegen keinesfalls vor der Klasse stehen bleiben. Er hätte nur noch als Ansprechpartner für z. B. lexikalische Probleme zur Verfügung stehen können. Um den Diskussionscharakter zu betonen, hätten die Schüler einen Kreis bilden können, in den der Lehrer nicht aufgenommen wurde.

Einzelarbeit, bei der üblicherweise jegliche Kommunikation in der Gruppe fehlt, wurde in den Klassen der drei Lehrer ausschließlich zur Leistungsüberprüfung angewandt. Man hätte diese Sozialform - neben der Leistungsüberprüfung - allerdings auch sinnvoll einsetzen können, indem man den Schülern eine schwierige oder komplexe Frage vorgelegt und ihnen bei der Bearbeitung kurz Zeit gegönnt hätte, sich eine Lösung zu überlegen. Dies geschah - wenn überhaupt - bei der Erledigung der Hausaufgaben, sofern Schüler nicht ohnehin ihre Hausaufgaben in der Klasse mit einem Mitschüler bereits fertig gestellt hatten.

Schiffler (1989, 418) ist der Meinung, dass man sich in allen anderen Fällen für Partnerarbeit entscheiden sollte.

Da die einzelnen Sozialformen - je nach Lernziel im Unterricht - unterschiedliche Funktionen und Vorzüge haben, ist ein Wechsel der Sozialformen der sinnvollste Ausgangspunkt für einen ertragreichen BU. Aus dem vorstehenden lässt sich deutlich erkennen, dass die Lehrer unzureichend auf die an sie im *studiehuis* bzw. im BU gestellten Anforderungen vorbereitet wurden. Sie greifen auf einen lehrerzentrierten, instruktivistischen Unterricht zurück und halten sehr stark an den traditionellen Sozialformen fest. Entsprechend wird das Potential des BU an der betreffenden Schule zur Zeit noch nicht vollständig ausgeschöpft.

7 Zusammenfassung

Für die Umsetzung der Forderung nach Mehrsprachigkeit, wie sie in den Verträgen von Maastricht (1992) und Amsterdam (1997) formuliert wurde, müssen Schülerinnen und Schüler Konzepte zur Verfügung gestellt bekommen, anhand derer sie diese Mehrsprachigkeit erreichen können. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht führt nicht zu dem gewünschten Ergebnis. Wolff (2000, 161) führt das darauf zurück, dass der sogenannte kommunikative Ansatz, der inzwischen in ganz Europa als der *mainstream approach* gilt, seine ursprüngliche innovative Kraft verloren hat. Er sei auseinander gefasert, es haben sich aus ihm sehr konventionelle und traditionelle Formen des Sprachlernens entwickelt. Die meisten Lehrer seien wieder zur Grammatik und zum Regellernen zurückgekehrt. Kommunikation beschränke sich auf die Lehrer-Schüler-Kommunikation und leidet darunter, dass keine authentischen Inhalte ausgehandelt würden.

Der traditionelle FU ist in der Regel tatsächlich dadurch charakterisiert, dass der Lehrer oder die Lehrerin sich primär für die Form der Aussagen der Schüler und weniger für den Inhalt interessiert. Obwohl die inhaltsorientierte Kommunikation integrativer Bestandteil des BU ist und damit manchmal als Patentlösung für die Mängel des traditionellen FU präsentiert wird, muss man aufpassen, dass BU nicht implementiert wird, ohne ihn kritisch zu beobachten und vor allem, ohne ihn zu evaluieren. Kennzeichen des BU ist nämlich nicht nur eine - im Vergleich zum traditionellen FU - veränderte kommunikative Qualität. Die Kommunikation über wirkliche Inhalte und die Tatsache, dass die Schüler mehr Unterrichtsstunden in der Fremdsprache erhalten, sind zwar wesentliche Elemente, sie führen jedoch nicht zwangsläufig zum Erfolg. Die interkulturellen Aspekte, die angewandten Methoden, Arbeitstechniken und Sozialformen, die Lehrer sowie die Unterrichtsmaterialien spielen ebenfalls eine große Rolle. Entsprechend sollten auch in diesen Bereichen möglichst ideale Voraussetzungen geschaffen werden. Nur so lassen sich die Chancen, die im BU liegen, voll nutzen.

Zur Vorbereitung auf den europäischen Arbeitsmarkt kann der BU interessante Perspektiven bieten, wenn interkulturelle Aspekte Berücksichtigung finden. Die Schüler lernen authentisches Unterrichtsmaterial kennen; sie kommen über einen Schüleraustausch mit der Fremdsprache in Kontakt. In dieser Hinsicht bleiben viele Chancen zur Zeit ungenutzt. Ein

Schüleraustausch mit einem Land, in dem die Fremdsprache gesprochen wird, ist bislang kein integrativer Bestandteil des BU in den Niederlanden.

Wenn man den bilingualen Sachfachunterricht an der in Kapitel 6 beschriebenen Schule genauer betrachtet, muss man feststellen, dass zwar authentische Inhalte besprochen werden, im Unterricht aber der Frontalunterricht dominiert und eine sehr traditionelle Raumaustattung vorliegt. Dies steht im klaren Widerspruch zu der zur Zeit aktuellen Tendenz, die sich in Richtung eines ganzheitlichen Lernens entwickelt, in der die Lernenden in einem Prozess begleitet werden, selbstständig Lernstrategien zu erwerben. Das Wissen wird nicht mehr wie bisher in kleinen, eher unzusammenhängenden Häppchen angeboten, sondern es werden den Schülerinnen und Schülern Strategien vermittelt, wie sie selbstständig Wissen erwerben und aufbereiten können. In diesen Prozess sollten möglichst alle mentalen Kapazitäten der Lernenden einbezogen werden.

Dazu gehört auch, dass die etablierten Barrieren zwischen den einzelnen Fächern aufgeweicht werden und so Raum geschaffen wird für ein integratives, sinnvolles Lernen, das daraufhin ausgerichtet ist, das Lernpotential der SchülerInnen zu optimieren. Wenn also Fächer wie Biologie oder Geschichte auf Englisch unterrichtet werden, und wenn der Englischunterricht Themen wie z. B. unsere Verantwortlichkeit für eine ökologisch gesunde Umwelt behandelt, dann wird das Lernen selbst viel sinnvoller und auch motivierender. (Niemeier, 2000, 45)

Die Sachfachlehrer an der betreffenden Schule sind meines Erachtens unzureichend auf ihre Aufgaben im BU als Bindeglied zwischen Fremdsprache und Sachfach vorbereitet worden. Sie wurden zwar in der Fremdsprache geschult, die methodischen Prinzipien des BU blieben dabei jedoch größtenteils außer Acht.

Das anhand der Unterrichtsbeobachtung, Transkriptionen und Interviews gesammelte Datenmaterial erlaubt den Schluss, dass unter den beschriebenen Umständen die Möglichkeiten des BU an der betreffenden Schule nicht optimal genutzt werden. Dies entspricht den Befunden einer von den Universitäten Nimwegen und Utrecht zwischen Juli 1995 und März 2000 an fünf Schulen mit bilingualen Zweigen sowie an vier Kontrollschulen ohne BU durchgeführten Langzeitstudie (Huibregtse et al., 2000).

Insgesamt jedoch haben die ersten Evaluationsergebnisse vom BU in den Niederlanden gezeigt, dass mit dieser Form des Unterrichts durchaus gute - im Vergleich zum traditionellen FU sogar erheblich bessere - Ergebnisse erzielt werden können. Ich möchte jedoch davor warnen, den BU in seiner zur Zeit noch unvollkommenen Form als Endprodukt zu betrachten, ohne seine Weiterentwicklung voranzutreiben.

Schulen können jedoch nicht isoliert von ihrem gesellschaftlichen Umfeld gesehen werden, da sie abhängen von Meinungen und Entscheidungen von Politikern, Schulverwaltungen, Lehrern, Schülern und deren Eltern. Entsprechend ergeben sich Beschränkungen, wie z. B. die Forderung der niederländischen Regierung, dass Schülern aus bilingualen Zweigen ihre Schulabschlussprüfungen ausschließlich in der niederländischen Sprache ablegen dürfen oder dass Schulen mit bilingualen Zweigen dem Staat nicht mehr kosten dürfen als reguläre Schulen. In Deutschland beispielsweise wirkt das Schema, nach dem Fremdsprachen stets in Klasse 5, 7, 9 und 11 begonnen werden können, wegen seiner Starrheit hemmend. Die Fremdsprache im bilingualen Zweig muss sich - sofern es nicht das Englische betrifft - gegenüber dem Englischen als erste Fremdsprache durchsetzen. Dies stößt sowohl bei den Englisch- als auch den Lateinlehrern nicht auf große Begeisterung, da sie den Status ihres Faches gefährdet sehen. Falls Französisch z. B. als erste Fremdsprache unterrichtet wird, muss Englisch die zweite Fremdsprache werden, und Latein wird automatisch in die Position einer dritten Fremdsprache gerückt.

Die zentrale Frage dieser Arbeit bestand darin, zu beantworten, wie sich Deutschland und die Niederlande bei der Entwicklung des BU gegenseitig bereichern können. Die vorliegende Arbeit lässt deutlich erkennen, dass in zwei Nachbarstaaten trotz der erheblichen Unterschiede im Schulsystem und in der Lehrerausbildung oftmals die gleichen Probleme im BU auftreten, obwohl sowohl die deutschen als auch die niederländischen bilingualen Zweige heimische Entwicklungen und Reaktionen auf verschiedene gesellschaftliche Problemlagen darstellen. Ein Vergleich war jedoch durchaus aufschlussreich, denn bisher fehlte eine Übersicht der Problembereiche und vor allem ein Ansatz zur Lösung dieser Probleme anhand der bereits gemachten Erfahrungen diesseits oder jenseits der Grenze.

Im Vergleich zu Deutschland haben die Niederlande zur Zeit erheblich mehr Erfahrung mit anderen als gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sowie mit einer bundeseinheitlichen Regelung bzw. einer gemeinsamen Grundstruktur der bilingualen Bildungsgänge. In dieser Hinsicht könnte Deutschland von den im Nachbarland gesammelten Erfahrungen profitieren.

In Deutschland wird eine rege Diskussion zu den methodischen Prinzipien und Verfahren des BU geführt. Es gibt ministerielle Richtlinien und Empfehlungen mit konkreten fremdsprachlichen und fachlichen Lernzielen und bilaterale Absprachen mit Partnerstaaten zum Lehrer- und Schüleraustausch sowie zur Anerkennung der Abschlüsse.

Um zu einem fruchtbaren Gedanken- und Modellaustausch zu gelangen, wäre eine Vernetzung der bilingualen Ausbildungsprofile der europäischen Nachbarn sinnvoll.

8 Anhang

8.1 Benutztes Unterrichtsmaterial in den beobachteten Stunden

Die in den Unterrichtsstunden besprochenen Kapitel entstammen den folgenden drei Schulbüchern:

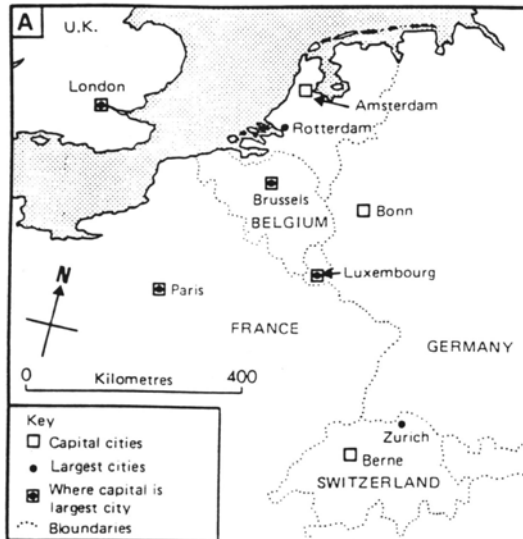
- Bateman, R. & F. Martin, 1992, *Steps in Geography*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Bostock, L., S. Chandler, A. Shepherd & E. Smith, 1991, *STP Mathematics 1A*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Mason, James, 1991, *Ancient Greece Resource Book*, Longman Publishing Group.

Unit 4.3

Political maps

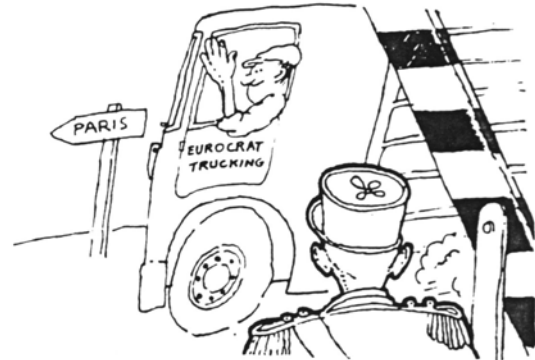
There are many kinds of map in an Atlas. **Political** maps only show countries with their main towns and cities. Sometimes, main roads and railways are also drawn.

This map shows part of Europe. It is a political map because only the countries and most important cities are shown.

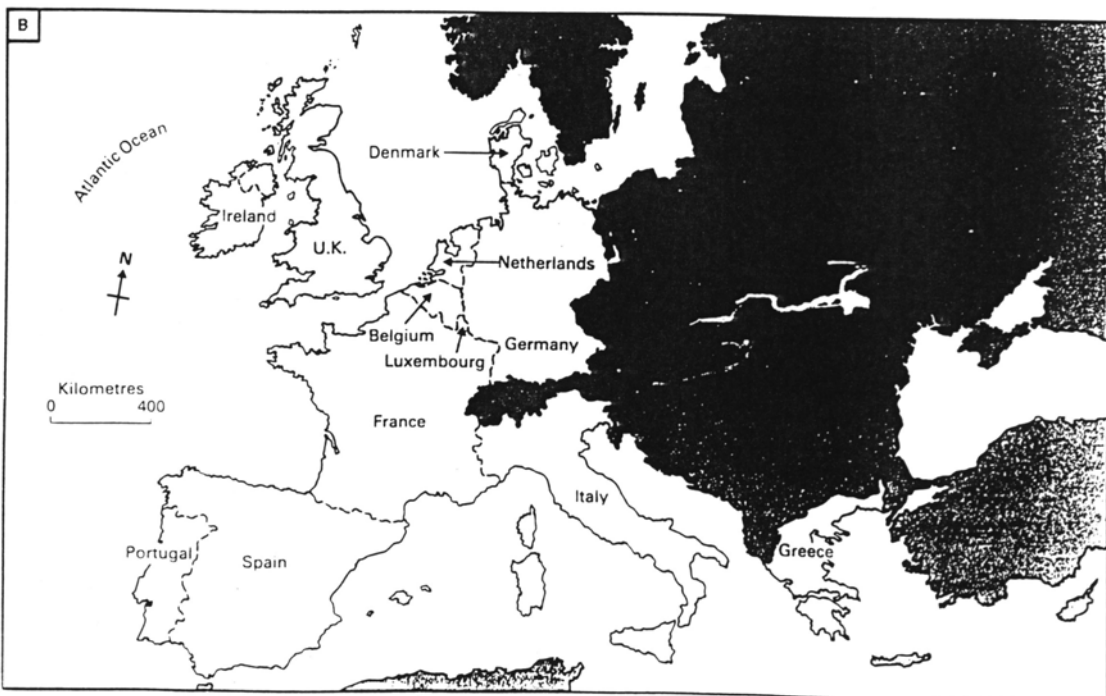


Every country has a **capital** city. This is where the government works from. The capital city is often the largest city in the country, but this is not always true.

Sometimes, countries make **agreements** so that people and goods can move more easily between them and so that they can help each other. They can also join together to defend themselves.

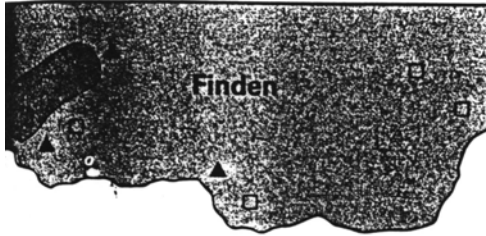


The map below shows countries in Europe which have joined together to trade more easily. This union is called the Common Market (E.C.). Each has kept its own government so they are still separate countries.



Things to do/Political maps

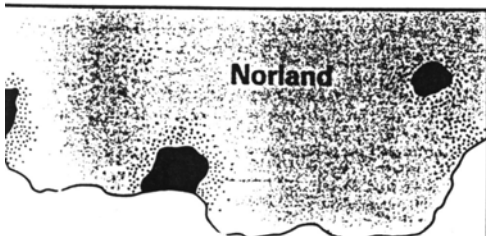
One of the three maps drawn below is a political map. Say which one it is and explain why.



ey Coalfield Factory making metal
 Engineering Factory



y Capital city Boundaries
 City



r Over 500 persons per square kilometre
 Each dot represents 100 people

Study map B of Europe on the opposite page.
Answer the following questions:
Which two countries in Europe are islands?
How many countries on the map are in E.E.C?

c List the countries below. For each, write down the names of all the countries which directly touch them:

Country	Other countries which touch them
France Netherlands Switzerland Denmark	<i>Belgium</i>

d In which countries is the capital city not the largest city?

3 Look up a political map of South America in your Atlas.

a What colour is used to show the boundary lines between the countries?

b How many countries are there in South America?

c For each country, name one large city.

Further work

4 This map shows part of South America.

a Copy or trace the map.

b Using no more than three colours or different types of shading, shade in the map. Make sure that no countries shaded the same touch each other.



Summary

Political maps show countries and their main cities. Every country has a capital city. Countries sometimes make agreements to help each other.

Unit 4.4

The Atlas/Looking up places

Meet Henri, a chef and restaurant owner. He has become world famous for cooking the foods of different countries. His menu looks like this:

Menu		
Dish	Country	Continent
Beef Stroganoff	Russia	Asia
Kangaroo tail Soup	Australia	Australia
Fried Chicken	United States of America	North America
Octopus Delight	Spain	Europe
Roast Beef	England	Europe
Curry	India	Asia



Henri's daughter Sylvia wants to know where these countries are in the world. The **Atlas** will give the answer.

The **contents** page will give a page number for either the country or the continent.

CONTENTS 3	
SOUTH AMERICA	
Mountains, Lowlands and Rivers	32
Countries, Towns, Roads and Railways	33
Types of environment	34
Discovery and exploration	34
Farming, mining and fishing	35
Population and language	36
AFRICA	
Mountains, Lowlands and Rivers	37
Countries, Towns, Roads and Railways	38
Types of environment	38
Population, peoples and religions	39
Farming, mining and industrial regions	40
Exploration and colonialism	41

Henri owns restaurants all over the world. His restaurants are in:

Bombay – Birmingham – Madrid – Tennessee – Caracas – Verdun – Osaka – Athens – Toronto – Lagos.

To find each of these cities, Sylvia could look through every page of the Atlas until she found them. It is quicker to look them up in the **Index** at the back of the Atlas.

Each place is listed in alphabetical order, like in a dictionary. A page number is given beside each place.

Norway (Europe) 19 E1
 Nouakchott (Mauritania) 37 A2
 Noumea (New Caledonia) 41 D3
 Novaya Zemlya (island; Asia) 22 C1
 Novolazarevskaya Base (Antarctica) 45 16
 Novorossiysk (USSR) 25 B1
 Novosibirsk (USSR) 23 E2
 Nubian Desert (Africa) 36 C1
 Nuevitas (Cuba) 30-31 B1
 Nullarbor Plain (Australasia) 40 B3

Oates Land (Antarctica) 45 9
 Ob (river; Asia) 22 D1
 Ocho Rios (Jamaica) 30-31 C1
 Oder (river; Europe) 18 F2
 Odessa (USSR) 19 H3
 Ohio (river; North America) 26 F3
 Okhotsk (USSR) 23 H2
 Oklahoma City (USA) 27 E-F3
 Okovango Marshes (Africa) 36 C4
 Old Harbour (Jamaica) 30-31 C2

If two or more places have the same name, make sure you look up the right one.

San Cristobal (Venezuela) 33 B1
 San Diego (USA) 27 E3
 San Fernando (Trinidad) 30
 San Francisco (USA) 27 D3
 San Francisco de Macoris (Dominican Republic) 30-31 B-C2
 San Jose (Costa Rica) 27 F4
 San Juan (Puerto Rico) 30-31 C2
 San Marino (Europe) 19 F3
 San Pedro Sula (Honduras) 30-31 A2
 San Salvador (El Salvador) 30-31 A2
 San Catarina Island (South America) 34
 Santa Clara (Cuba) 30-31 B1
 Santa Cruz (Bolivia) 33 B2
 Santa Cruz (Island; Caribbean) 30-31 C2
 Santa Cruz (Jamaica) 30-31 B1
 Santa Cruz Mountains (Jamaica) 30-31 B2
 Santa Fe (Argentina) 33 B3
 Santa Fe (Spain) 33 B1
 Santiago (Brazil) 33 C2
 Santiago (Dominican Republic) 30-31 B2
 Santiago (Chile) 33 B3
 Santiago de Cuba (Cuba) 30-31 B2
 Santiago del Estero (South America) 34
 Santo Domingo (Dominican Republic) 30-31 C2
 Santos (Brazil) 33 C3
 Sao Francisco (river; South America) 32 C2
 Sao Luis (Brazil) 33 C2
 Sao Paulo (Brazil) 33 C3
 Sao Tome (island) 36 B2
 Sapporo (Japan) 23 H2

Things to do/Looking up places

- 1 Pair up the following foods with the country they come from:

oranges	Ireland
stew	Spain
spaghetti	Scotland
haggis	Denmark
bacon	Italy

- 2 List the countries which Henri includes in his menu. Look up the contents page in the Atlas and write down the page which has the largest political map of each country.
- a Arrange the cities where Henri has a restaurant in alphabetical order.
- b Write down the page number from the index in your Atlas where each city can be found.

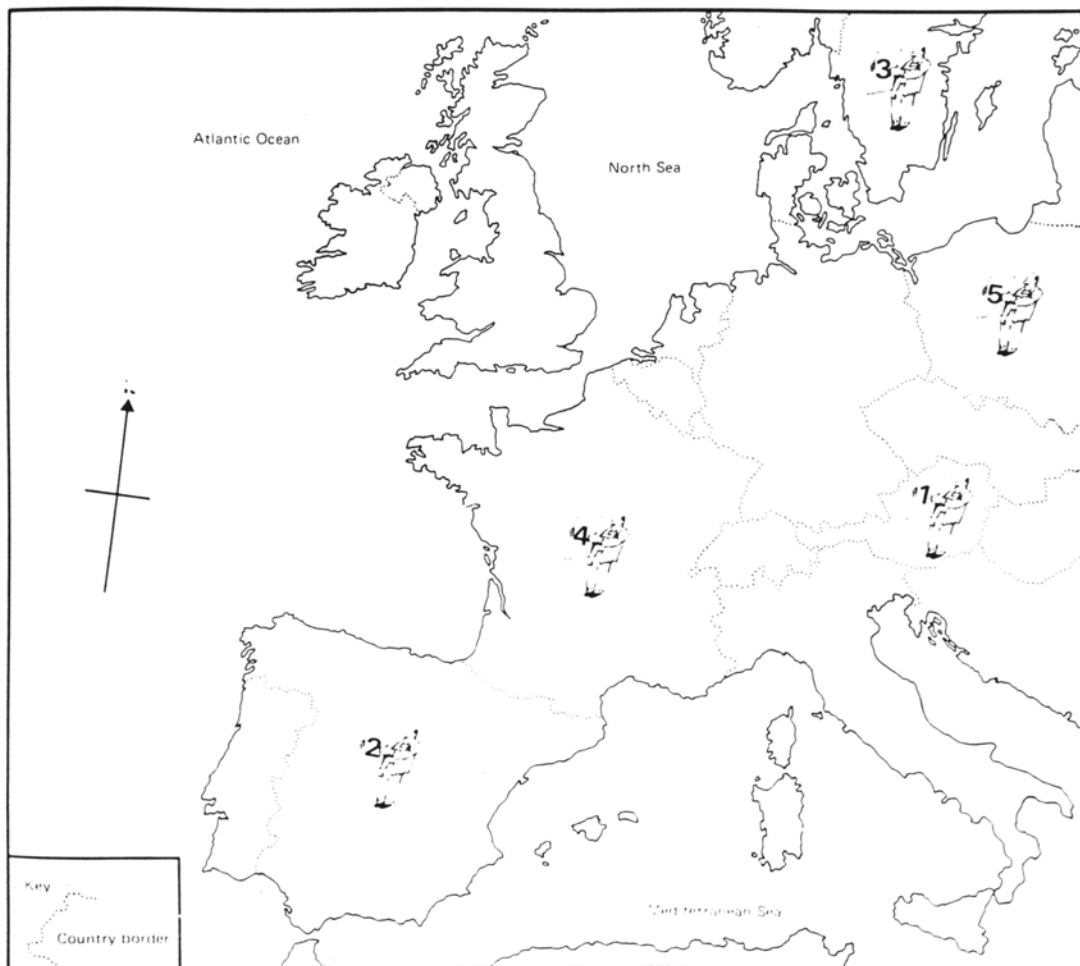
- 3 Look up a political map of Europe in your Atlas. Write down which country Henri is in at each of the numbered places on the map below.

Further work

- 4 Make a list of at least five places which have the same name but are in different parts of the world. For each, state which country it is in, and the page number it is shown on.

Summary

An Atlas can be used to find where places are. The easiest way to find a place is to look them up in the contents or the index.



Artists and Builders

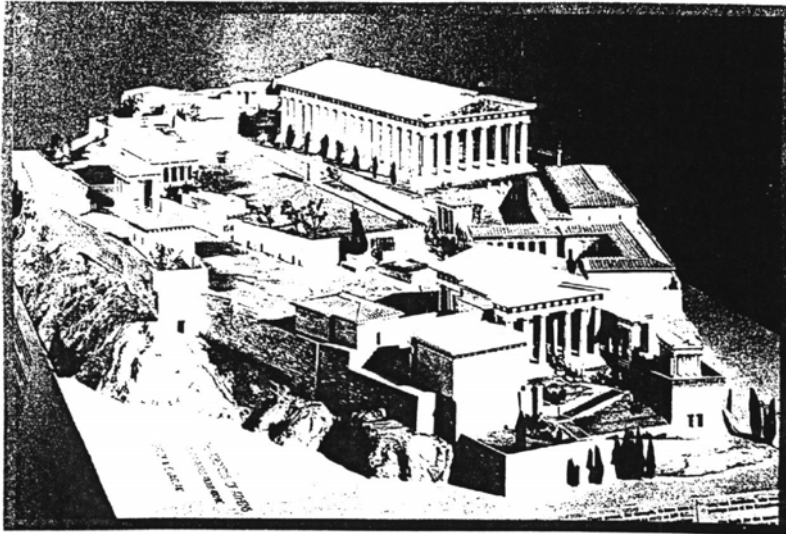


A temple

This is the Parthenon, a temple which the Athenians built in about 420 BC for the goddess Athena. It used to have lots of carvings on the outside. Are there any left? A statue of Athena stood inside. Find the walls of the room where it stood.

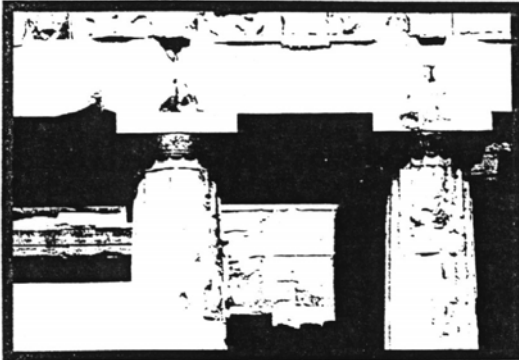
The tall stone posts that hold up the top of the temple are called 'columns'. What clues are there in the picture to tell you that the columns were made of more than one piece of stone? Can you work out roughly how many pieces? The columns are not the same thickness all the way up. What shape are they?

Do you think that the columns are standing up completely straight? The artist who designed the Parthenon worked out that they look better if they sloped in a bit. If you could draw a line from each column into the sky, all the lines would meet five miles up.



This model shows what the Parthenon and some of the buildings round it probably looked like when they were new buildings.

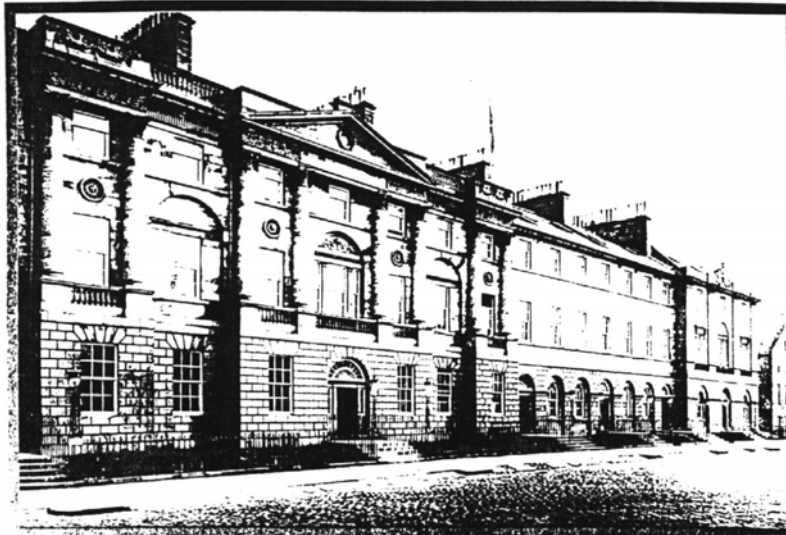
Archaeologists made the model using clues that they found from the ruins. Which bits have fallen down?



This shows you how the columns held up the top of the temple.

Find:

- The square stone at the top of each column.
 - The stone blocks on top of the squares.
- How many are there?



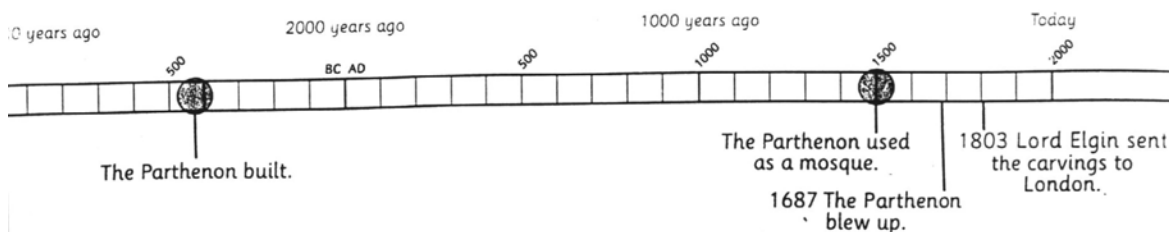
Some of the buildings around us today look like buildings from ancient Greece.

These houses in Edinburgh, Scotland were built two hundred years ago.

What did the builders copy from Greek temples?

Try to find a building near your home that has bits copied from a Greek temple. Look at houses as well as at big buildings.

Lord Elgin and the Parthenon



About five hundred years ago the Greeks fought a war with the people of Turkey. The Turks won and became the rulers of Greece. The Turks belonged to the Muslim religion. A Muslim church is called a mosque. They turned the Parthenon into a mosque and they built a high tower.

VEDUTA DEL CAST D'ACROPOLIS DALLA PARTE DI TRAMONTANA.



About four hundred years ago, in 1687, the Parthenon blew up. An artist drew this picture afterwards.

The Turks kept their gunpowder in the Parthenon. An enemy shell hit it and the gunpowder exploded.

Some of the Parthenon stayed up but a lot of it was ruined. Some people started to take away bits of the stone to build their own homes.

This is Lord Elgin. He lived three hundred years ago. He was interested in the carvings on the Parthenon. He knew they were very beautiful. Some had fallen down when the explosion happened. Some had stayed on the building.

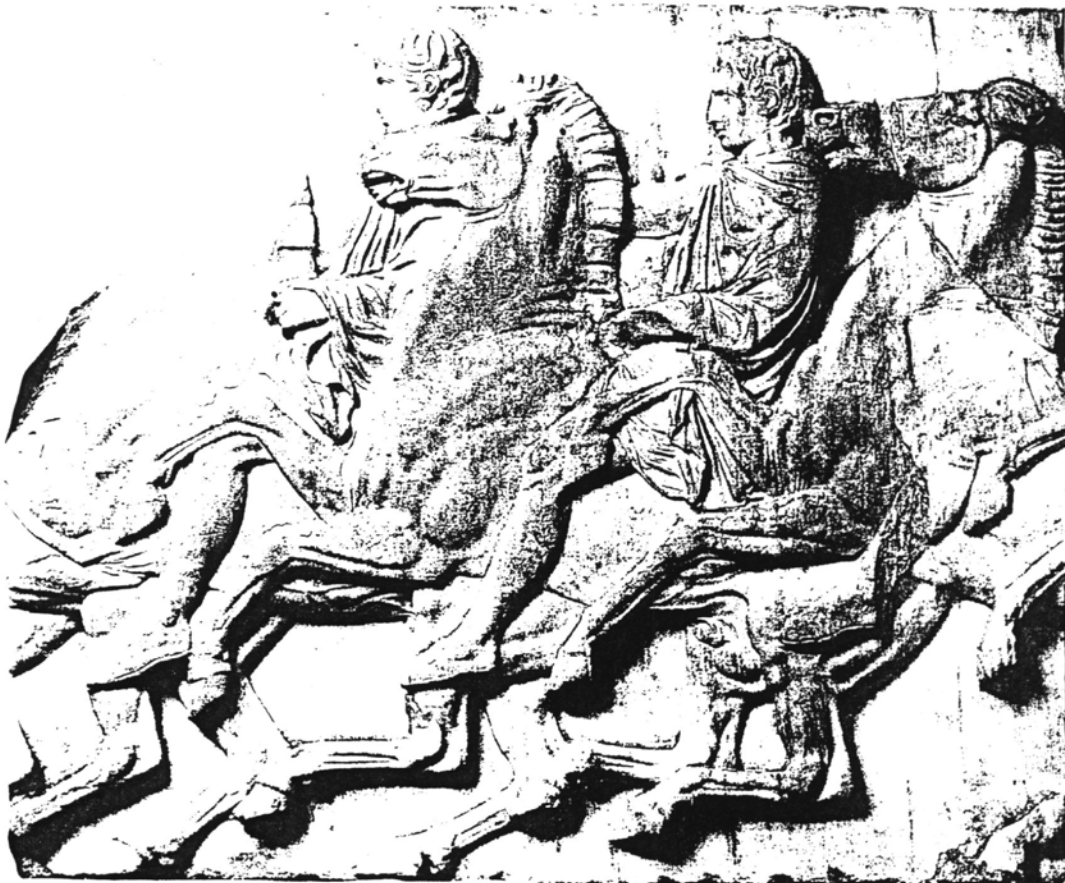


Artists and Builders

Lord Elgin wanted artists in England to have a chance to see the carvings and learn about the way the Greeks did them.

The Turks said Lord Elgin could send some carvings to England.

This is one of the carvings he sent.



Instead of just saving the ones that had fallen he took some down from the Parthenon.

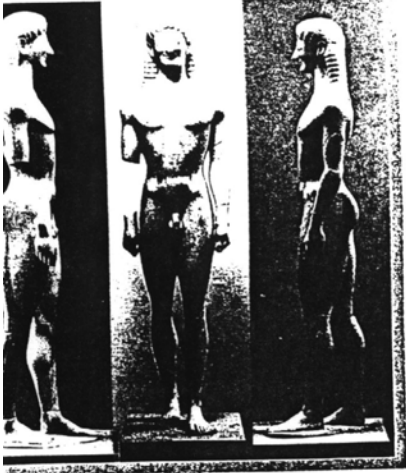
You can see them in the British Museum in London. There are so many that they have a big room all to themselves.

A few years ago the Greeks asked for the carvings back. They said they belonged to the Greek people, and should be in Athens not London.

What do you think?

Statues

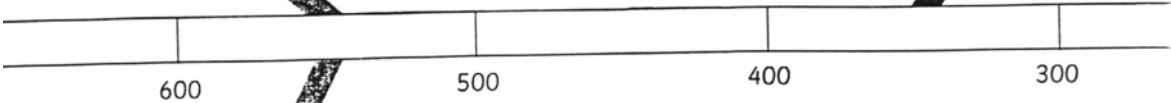
Greek artists were very good at making statues. These statues are all very different.



Do people usually stand like this? Do you think the artist was trying to show what a real person's body looked like?



Is this the face of a real person? This is a statue of the winner of a chariot race at the Games. What is different from the first two? Is anything the same?



Look at the bits of colour on this statue. The Greeks always painted their statues very brightly. Most of the paint has now rubbed off. Was this artist interested in how clothes really look?



This is the goddess of beauty. What do you think the artist wanted to show? How is this statue different from the other three?

Which do you like best so far?

Artists and Builders



This statue tells the story of a man who made the gods angry. While he was by the sea with his two sons the gods sent two sea-monsters to attack them. They coiled round the man and his sons who struggled to get free. But the monsters choked them to death and then slithered back into the sea.

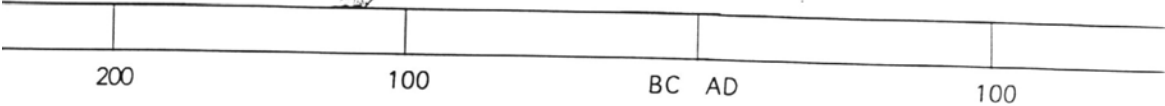
Three artists made this statue. Why do you think they chose this story? What did they want the statue to show?



Another artist made this at about the same time. It is the gravestone of a young man. Find:

- The young man
- His old father
- His little slave boy
- The dog

What does each person seem to be thinking and feeling?



This is a god of love called Eros. He has wings. What clues are there to tell you that the artist watched a real little boy asleep and copied him?
 What is different about this statue?
 Is anything the same as the others?

Look at all the statues again. What new things did Greek artists learn to do?

Pygmalion, king of Cyprus, was shocked when the behaviour of certain beautiful Cypriot women brought public scandal to their city and punishment from the goddess they had insulted. He retired into his palace and lived there alone, deciding to do without the company of women and not to marry.



The king was an artist. Carving and sculpture gave him great pleasure, and it was in this way that he now spent his time. One day, as he worked, he thought about the deceitfulness of women, and how evil in the heart could be hidden behind beauty of face and figure. Suddenly he decided he would himself make the perfect woman.

So he took a piece of ivory and began to carve. When it was finished the statue was more beautiful than any woman in the world. And so great was his art in carving that the ivory maiden seemed almost alive, and on the point of moving. Pygmalion looked on his lovely creation day after day, and for so long that he fell in love with it. He treated the statue as though it were really a human girl. He brought presents of flowers and jewellery and he hung a rich gown from its shoulders, and often kissed it on the lips. Sometimes, almost in a trance, he imagined that the carved lips moved, and the ivory body became warm with life; and then sadly he would realise that it was only a statue he held in his arms.

But still, even though she was cold, stiff and unyielding, Pygmalion loved his ivory maiden. He laid her on a couch, put soft pillows under her head and spread over her a warm cloak of Tyrian purple.

Now just at this time came the yearly festival of Aphrodite, goddess of love. People thronged to her temple to pray, to sacrifice and to pay homage to the goddess who, amongst all the Immortals, best understood the hearts of ordinary men and women.

Pygmalion made his offering and, while the smoke of the incense rose in sweet fragrance, he prayed to the goddess. 'Queen Aphrodite, goddess of love,' he cried in his desperation, 'you who bring comfort to the heart of unhappy man, listen to my prayer. I love my ivory maiden with a great and deep devotion. Have pity on my state. Give me for wife one who is in all respects as perfect and as lovely as she is.' When his prayer was finished the sacrificial fire on the altar flickered, and then a forked flame shot up three times. This was a sign that the goddess had heard him, and would consider his request.

Pygmalion returned home. When he looked down on his ivory statue she seemed more than ever to be a real girl sleeping. He stooped and kissed her lips. They were soft and warm! So were her hands and arms. Pygmalion stood beside the couch, amazed, and half afraid.

When the maiden opened her eyes and smiled at him he knew she was indeed alive. Giving thanks to Aphrodite for this miraculous answer to his prayer, Pygmalion then raised the figure that had once been ivory, and held in his arms his living bride.

Aphrodite came to their wedding and blessed them. When their son was born he was called Paphos.

Paphos is the place in Cyprus where the oldest and most famous temple of Aphrodite once stood, and where the goddess's festivals were celebrated with greater pomp and ceremony than in any other city, and where her altars were always decked with flowers and sweet with incense.

STATISTICS

COLLECTING INFORMATION

Statistics is the subject that tries to make sense of large collections of information in the form of numbers. The number of items of information can run into millions as, for instance, when the ages of everyone in the U.K. are being considered. To learn how to handle such very large collections, we start with smaller ones. We must start by collecting some information.

EXERCISE 22a Copy this form on to a card and then fill it in with the information asked for.

1. Name
2. Date of birth: Day..... Month..... Year.....
3. Height (cm)
4. Shoe size (continental)
5. Hand span (cm)
6. Number of brothers and sisters
7. Favourite colour: ring one of these
 red blue green yellow pink purple black white
8. Pets that you have at home:
 ring one or more of these
 cat dog hamster mouse gerbil
 fish rabbit other none

A DATABASE

The completed cards for the whole class can now be collected together. This collection of cards is a *database*. If we want to work on one set of information, we can go through the database and write down each item from the set. For example we can extract the number of brothers and sisters of each member of the class.

MAKING A FREQUENCY TABLE

This is a list of the number of brothers and sisters of the thirty pupils in a class. Each figure represents the number of brothers and sisters of one member of the class.

0 1 1 3 0 1 2 1 0 1
 1 3 1 0 1 2 3 1 1 0
 1 0 2 0 1 1 1 2 4 1

To make sense of the numbers that we have collected we need to put them into order. One way of doing this is to make a *frequency table*.

The *frequency* tells us how many of each type of item there are.

There are five different items in our list: 0, 1, 2, 3 and 4.

We start by making a table like the one below. Then we work down the columns in the list, making a tally mark, /, in the tally column next to the appropriate item.

(To make it easier to count up afterwards we can group the tally marks into fives, like this: ~~///~~ //, or like this: ~~///~~ //.)

Number of brothers and sisters	Tally	Frequency
0	/// /	4
1	/// // //	9
2	///	3
3	///	3
4	/	1
Total		23

Next we count up the tally marks and write the total in the frequency column.

Lastly, we total the frequency column to check that the total number of items recorded in the table is the same as the number of items in the list.

EXERCISE 22b 1. The table above is incomplete; copy it without the tally marks. Now make the tally marks afresh from the original information and complete the table.

2. A box contains bags of crisps. Some are plain salted (S), some are salt and vinegar (V), some are cheese and onion (C) and some are prawn cocktail (P). The bags are taken out of the box one at a time and the flavour of each bag is written down in a list.

- P S S V C S P P S
- S P V S C C P V S
- P S V C C C V P V
- V S S C S S P S S

Make a frequency table for this list like the one on page 323.

3. This is a list of the favourite colours of some children, chosen from red (R), green (G), blue (B), yellow (Y) and pink (P).

- R R P Y R Y P G R B R
- P Y Y R B Y R R R Y Y
- R Y B G Y R P P R R Y
- Y R R R P Y Y B Y G R

Make a frequency table for this list.

4. This is a list of the shoe sizes of a group of children.

- 26 25 27 25 23 26 24 24 27 24 25
- 24 23 25 24 24 23 26 23 24 25 25
- 23 24 25 25 24 23 24 26 25 24 23
- 22 24 23 27 23 25 24 24 25 23 24

Make a frequency table for this list.

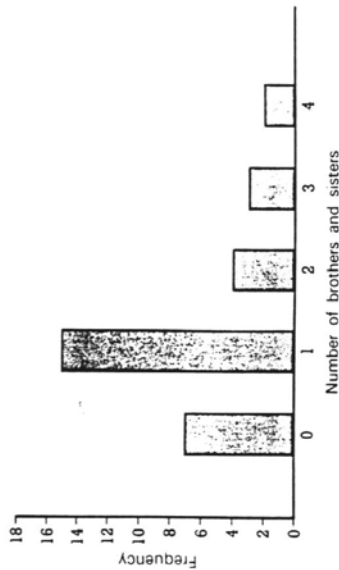
5. Use the class database that was made in Exercise 22a for this question.

- a) Make a list of the *month* of birth of each member of the class, and then make a frequency table for the list.
- b) Make a list of the number of brothers and sisters of each member of the class and then make a frequency table for the list.

MAKING A BAR CHART

A bar chart shows frequencies very clearly.

This bar chart uses the frequency table in Question 1 of Exercise 22b and shows the frequencies of the numbers of brothers and sisters of the pupils in a class.



Notice that the vertical axis is used for frequency. The different kind of item are on the horizontal axis.

Notice also that the bars are all the same width. It does not matter what width you choose to make the bars, provided that all bars are the same width. In this diagram there is a space between the bars, but the bars can touch if we want them to.

EXERCISE 22c 1. Peter and Rachel did a survey of the types of vehicle passing the school gate one lunch hour and produced the following frequency table.

Type of vehicle	Bicycle	Motorbike	Car	Lorry
Frequency	4	10	25	16

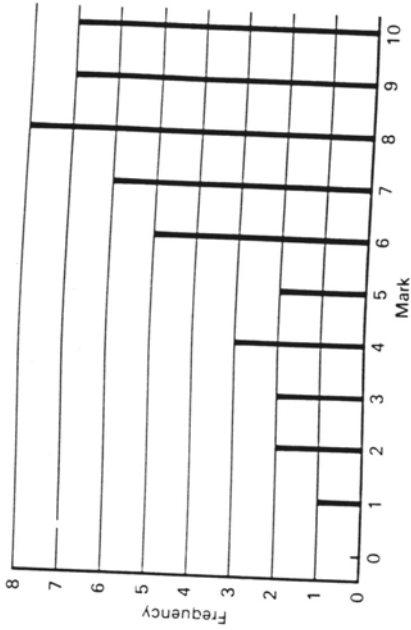
- a) How many vehicles passed the school gate altogether?
- b) Which was the most common type of vehicle?
- c) Draw a bar chart to show the information.

2. This frequency table shows the results of a survey on children's opinions about the quality of school dinners.

Opinion	Very good	Good	Satisfactory	Poor	Very poor
Frequency	2	12	20	10	8

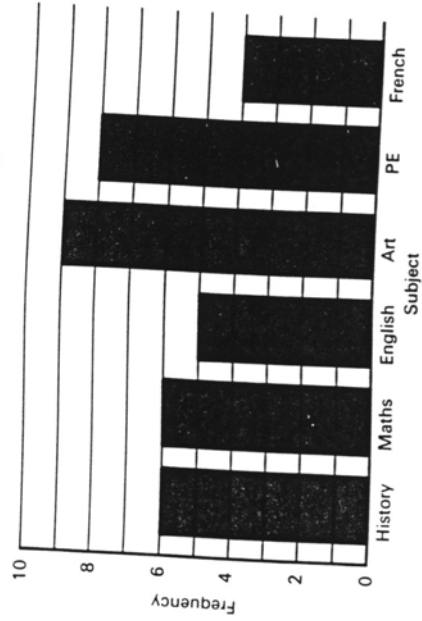
- a) How many people were asked their opinion on school dinners?
- b) Draw a bar chart to show the information.

2. Marks in a maths test.



- How many pupils had a mark of 8?
- What was the lowest mark and how many pupils got it?
- What was the most common mark?
- How many pupils had a mark of 7 or more?

3. Favourite subject from the school timetable.



- How many children chose history as their favourite subject?
- What was the most popular subject?
- What was the least popular subject?

3. Use the frequency table that you made for Question 2 of Exercise 22b for this question.

- Which is the most common type of crisp in the box?
- Draw a bar chart to show the information.

4. Use the frequency table that you made for Question 3 of Exercise 22b for this question.

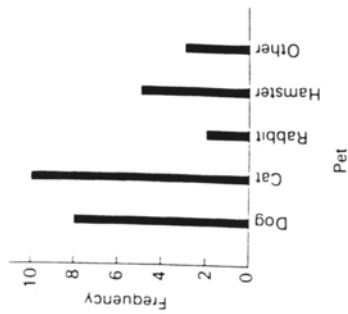
- Which was the most commonly chosen colour?
- Draw a bar chart to show the information in the frequency table.

USING BAR CHARTS

Bar charts can come in other forms. Sometimes the bars are lines. Sometimes the bars are horizontal.

When you look at a bar chart to find information from it, always read the labels on the axes carefully.

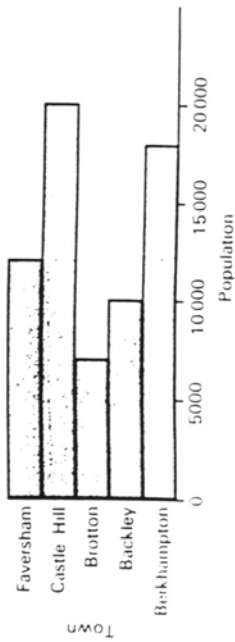
EXERCISE 22d 1. Pets owned by members of class 3D.



Use the bar chart to answer the following questions.

- What is the most popular pet?
- How many children have a dog as a pet?
- What is the total number of pets owned by members of class 3D?

4. Population in five towns (to the nearest thousand).



- Which town has the largest population?
- What is the population of Backley?
- Which town has the smallest population?
What is the population of this town?

GROUPING INFORMATION

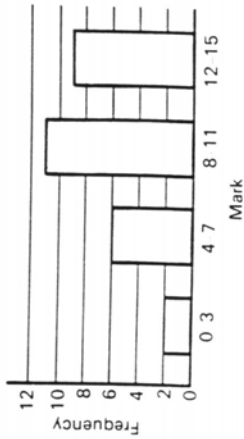
These are the test marks for a group of pupils. The test was marked out of 15.

- 6 4 8 10 6 12 10
- 5 9 10 14 3 4 9
- 12 12 8 13 2 9 7
- 14 12 9 11 15 8 12

There are sixteen possible marks (0 to 15). Some of these do not appear in the list and others appear only once or twice. A frequency table listing all the possible marks would not give us a helpful picture so we make more sense of the marks by grouping them. We have chosen four groups for this frequency table. (Remember to work down the columns, making a tally mark in the column next to the appropriate group.)

Mark	Tally	Frequency
0 3	/	2
4 7	///	6
8 11	/// //	11
12 15	/// //	9
Total		28

This bar chart illustrates the set of marks.



EXERCISE 22a 1. For an English project pupils were asked to investigate number of letters per word from a paragraph of the book *Midnight Garden*. This is a list of the number of letters per word

- 4 3 3 5 3 12 4 6 4 3 9
- 2 4 4 1 4 6 4 3 6 4 6
- 3 7 4 1 6 4 5 3 4 3 6
- 4 3 4 6 6 5 3 3 2 7 3
- 4 10 11

- How many words were there in the paragraph? **47**
- Copy and complete this frequency table.

Number of letters	Tally	Frequency
1 3		16
4 6		25
7 9		3
10 12		3
Total		47

- Make a bar chart to illustrate the information in this frequency table.
- Investigate the number of letters per word in question 5 on page 330 of this book.
 - Make a list of the number of letters per word.
 - Make a frequency table for this list using the groups 1 letters, 4 6 letters, 7 9 letters, 10 12 letters, more than 1 letters.
 - Draw a bar chart to illustrate the information in your frequency table.

3. This frequency table is based on the journey times of the employees of Able Engineering Co.

Journey time in minutes	0-14	15-29	30-44	45-59
Number of employees	3	8	6	2

- How many employees took part in this survey?
- How many employees had a journey time of less than half an hour?
- How many employees had a journey time of quarter of an hour or more?
- Is it possible to tell from the table how many had a journey time of five minutes?

4. A group of ten-year-olds were asked how much pocket money they were given each week. This frequency table was made from the information.

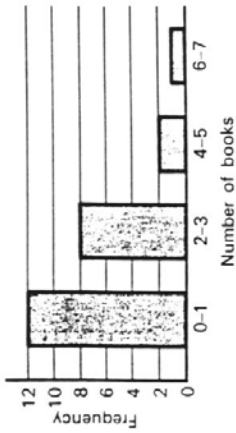
Weekly pocket money	0-49	50-99	100-149	150-199	200-249
Number of children	10	15	42	68	18

- How many children were asked how much pocket money they received?
- How many children received more than 99 p each week?
- How many children did not receive any pocket money?

5. Make your own survey of the pocket money given to your friends and classmates.

- Start by preparing a frequency table like the one in Question 4, but leave the numbers of children blank. You may have to add further groups, i.e. 250-299, and so on.
- Ask between thirty and fifty children how much pocket money they get each week and put a tally mark in the appropriate column each time you are told an amount.
- Illustrate your survey with a bar chart.

6. This bar chart illustrates a survey into the number of books (counting school books) read each week by some sixteen-year-



- How many read less than two books each week?
- How many read four or more books each week?
- Why is it not possible to tell how many read four books week?

READING BAR CHARTS

Bar charts can be used for information other than frequencies. When you look at a bar chart, read the labels on the axes. The bars are usually vertical but can be horizontal.

- EXERCISE 22f 1.** This bar chart gives rough guide-lines on the distances that be allowed between moving cars.

At 30 mph	3 car lengths
At 50 mph	5 car lengths
At 60 mph	6 car lengths

- Roughly how far should a car travelling at 70 mph keep from the car in front?
- What rule has been used to decide the safe distance?
- Write two sentences on why this rule is only a rough guide.

PIE CHARTS

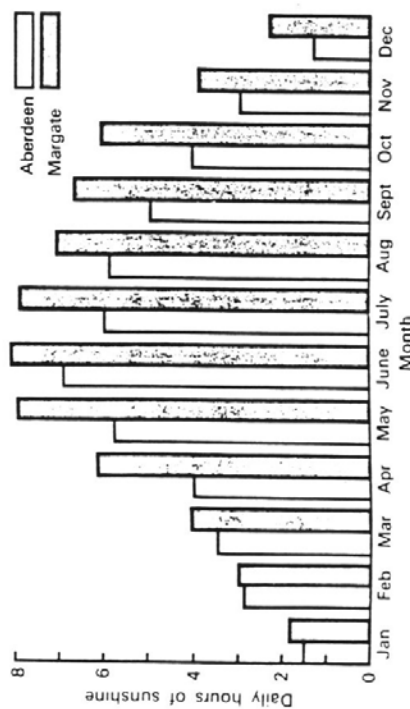
2. Cost of fuel in an average home with central heating:



No numbers are given but we can get an idea about the relative costs.

- Which is the most expensive method overall?
- Which is the cheapest?
- Which is the most expensive method of producing hot water?
- Which is the cheapest method of cooking?

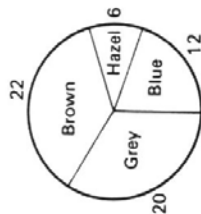
3. Bar chart showing the average daily hours of sunshine in Aberdeen and Margate:



- Is there more sunshine in Margate or in Aberdeen?
- Which month is the finest in both towns?
- Which month has the least sunshine in each town?

A pie chart is used to represent information when some quantity shared out and divided into different categories.

Here is a pie chart to show the proportions, within a group, of people with eyes of certain colours.



The size of the "pie slice" represents the size of the group. We can see without looking at the numbers that there are about the same number of people with brown eyes as with grey eyes and that there are about twice as many with grey eyes as with blue. The size of the pie slice is given by the size of the angle at the centre, so to draw a pie chart we need to calculate the sizes of the angles.

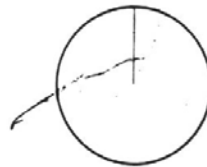
The number of people is 60.

As there are 12 blue-eyed people, they form $\frac{12}{60}$ of the whole group and are therefore represented by that fraction of the circle.

Blue:	$\frac{12}{60} \times \frac{360^\circ}{1} = 72^\circ$	Grey:	$\frac{20}{60} \times \frac{360^\circ}{1} = 120^\circ$
Hazel:	$\frac{6}{60} \times \frac{360^\circ}{1} = 36^\circ$	Brown:	$\frac{22}{60} \times \frac{360^\circ}{1} = 132^\circ$

Total 360°

Now draw a circle of radius about 5 cm (or whatever is suitable). Draw one radius as shown and complete the diagram using a protractor, turning your page into the easiest position for drawing each new angle. Label each "slice".



EXERCISE 22g Draw pie charts to represent the following information, first working out the angles.

- A box of 60 coloured balloons contains the following numbers of balloons of each colour:

Colour	Red	Yellow	Green	Blue	White
Number of balloons	16	22	10	7	5

- Ninety people were asked how they travelled to work and the following information was recorded:

Transport	Car	Bus	Tram	Motorcycle	Bicycle
Number of people	32	38	12	6	2

- On a cornflakes packet the composition of 120 g of cornflakes is given in grams as follows:

Protein	Fat	Carbohydrate	Other ingredients
101	1	10	8

- Of 90 cars passing a survey point it was recorded that 21 had two doors, 51 had four doors, 12 had three (two side doors and a hatchback) and 6 had five doors.

- A large flower arrangement contained 18 dark red roses, 6 pale pink roses, 10 white roses and 11 deep pink roses.

- Use the information given in Question 2 of Exercise 22b.

- The children in a class were asked what pets they owned and the following information was recorded:

Animal	Dog	Cat	Bird	Small animal	Fish
Frequency	8	10	3	6	3

Sometimes the total number involved is not as convenient as in 1 previous problems. We may have to find an angle correct to 1 nearest degree.

If there had been 54 people whose eye colours were recorded we might have had the following information:

Eye colour	Blue	Grey	Hazel	Brown
Frequency	10	19	5	20

Total = 54

$$\begin{aligned} \text{Angles Blue: } & \frac{10}{54} \times \frac{360^\circ}{1} = \frac{200}{3} \\ & = 66\frac{2}{3}^\circ = 67^\circ \quad (\text{to the nearest degree}) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Grey: } & \frac{19}{54} \times \frac{360^\circ}{1} = \frac{380}{3} \\ & = 126\frac{2}{3}^\circ = 127^\circ \quad (\text{to the nearest degree}) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Hazel: } & \frac{5}{54} \times \frac{360^\circ}{1} = \frac{100}{3} \\ & = 33\frac{1}{3}^\circ = 33^\circ \quad (\text{to the nearest degree}) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Brown: } & \frac{20}{54} \times \frac{360^\circ}{1} = \frac{400}{3} \\ & = 133\frac{1}{3}^\circ = 133^\circ \quad (\text{to the nearest degree}) \end{aligned}$$

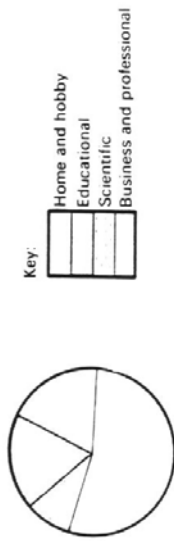
Total 360°

(If several angles are taken to the nearest degree we do not always get exactly 360°.)

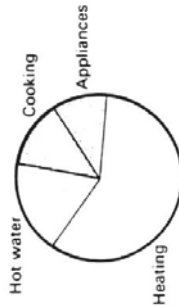
Draw pie charts to represent the following information, working out the angles first and, where necessary, giving the angles correct to the nearest degree.

INTERPRETING PIE CHARTS

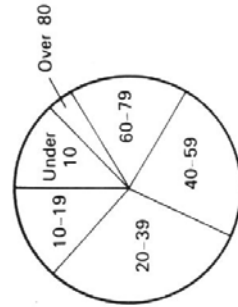
EXERCISE 22h (1): This pie chart shows the uses of personal computers in 1981:



- For which purpose were computers used most?
 - Estimate the fraction of the total sales used for
 - scientific purposes
 - home and hobbies.
- 2.** The pie chart below shows how fuel is used for different purposes in the average house:



- For which purpose is most fuel used?
 - How does the amount of fuel used for cooking compare with the amount used for hot water?
- 3.** This pie chart shows the age distribution of the population in years, in 1988:



- Estimate the size of the fraction of the population in the age groups
 - under 10 years
 - 60-79 years.
- State which groups are of roughly the same size.

- 8.** 300 people were asked whether they lived in a flat, a house, a bungalow or in some other type of accommodation and the following information was recorded:

Type of accommodation	Flat	House	Bedsit	Bungalow	Other
Frequency	90	150	33	15	12

- 9.** In a street in which 80 people live the numbers in various age groups are as follows:

Age group (years)	0-15	16-21	22-34	35-49	50-64	65 and over
Number of people	16	3	19	21	12	9

- 10.** A group of people were asked to select their favourite colour from a card showing 6 colours and the following results were recorded:

Colour	Rose pink	Sky blue	Golden yellow	Violet	Lime green	Tomato red
Number of people (frequency)	6	8	8	2	1	10

- 11.** Types of vehicle moving along a busy road during one hour:

Vehicle	Cars	Vans	Lorries	Motorcycles	Bicycles
Frequency	62	11	15	10	2

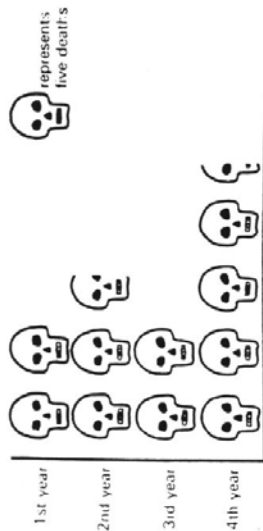
- 12.** Hours of sunshine per day during May:

Hours per day	0-2	3-4	5-6	7-8	over 8
Frequency	3	9	11	5	2

PICTOGRAPHS

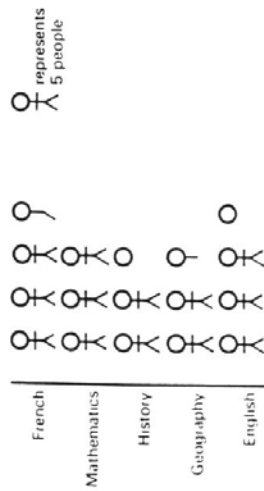
To attract attention, *pictographs* are often used on posters and in newspapers and magazines. The best pictographs give numerical information as well; the worst give the wrong impression.

EXERCISE 22i 1. Road deaths in the past four years at an accident black spot:



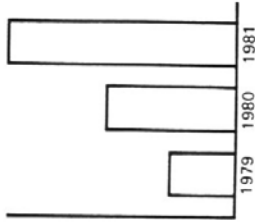
- Give an estimate of the number of deaths in each year.
- What message is the poster trying to convey?
- How effective do you think it is?

2. The most popular subject among first year pupils:

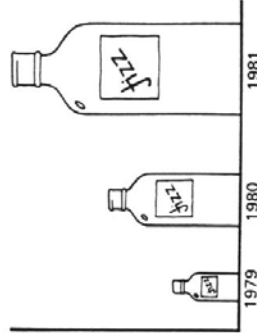


- Which is the most popular subject?
- How many pupils chose each subject and how many were asked altogether?
- Is this a good way of presenting the information?

3. Bar chart in an advertisement showing the consumption of F lemonade:



- What does this show about the consumption of lemonade? It was decided to change from a bar chart to a pictograph for next advertisement:



- This looks impressive but it could be misleading. Why?

MEAN AND RANGE

FINDING THE MEAN

We often need to represent a set of numbers by one representative number called the *average*, which gives an indication of the middle of the set.

There are three different averages but the one most commonly used is the *mean*.

To find the mean we add up all the values and divide by the number of values.

$$\text{Mean} = \frac{\text{Sum of all the values}}{\text{Number of values}}$$

EXERCISE 22j

The mean is not always a number that can exist.

In five tests, Alan received marks of 7, 8, 6, 9 and 4.
What is his mean mark?

$$\begin{aligned} \text{Total marks scored} &= 7+8+6+9+4 \\ &= 35 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{There are 5 marks.} \\ \text{Mean mark} &= 35 \div 5 \\ &= 7 \end{aligned}$$

Five children gave 2 p, 3 p, 2 p, 4 p and 5 p to a collection.
Find the mean amount given.

$$\begin{aligned} \text{Total sum} &= 16 \text{ p} \\ \text{Mean amount} &= 16 \text{ p} \div 5 = 3.2 \text{ p} \end{aligned}$$

7. The prices of an HB pencil in four different shops are 12 p, 14 p, 13 p and 15 p. Find the mean price.

1. Six pupils got the following marks in a test: 5, 7, 8, 4, 8, 4.
What is the mean mark?

2. In three different shops, the price of a can of cola is 27 p, 25 p and 23 p. What is the mean price?

3. Five people decided to pool their money. They put in the following amounts: £10, £5, £6, £7 and £12.

- a) How much was in the pool?
- b) If the five people had contributed equally to the total, how much would each have given?
- c) What was the mean amount contributed to the pool?

4. The ages of the children in a swimming club are
9, 10, 8, 10, 11, 8, 12, 9, 10, 11, 10, 12

Find the mean age.

5. Find the mean of each set of numbers.

- a) 2, 4, 8, 4, 7, 1, 7, 6, 5, 6
- b) 12, 15, 13, 10, 24, 16
- c) 24, 35, 44, 28, 34
- d) 1.2, 3.7, 2.3, 4.1, 1.7

6. The buses that passed the school gate in four hours were counted. From this information it was found that the average number of buses per hour was 3. How many buses were counted?

8. Ten children got the following marks in a test:

8, 9, 7, 8, 5, 8, 6, 8, 4, 9
Find the mean mark.

9. The prices of a 200 g jar of instant coffee in five different shops were £2.80, £3.66, £2.95, £3.04 and £2.99.

Find the mean price.

10. A traffic survey found that, over a five-hour period, the average number of cars passing through a set of traffic lights per hour was 65.8. How many cars were counted?

FINDING THE RANGE

The mean of 1, 25, 5, 12 and 7 is 10.

The mean of 9, 10, 12, 8 and 11 is also 10.

It is clear that to use only the mean to represent each group is not always enough. We need to show that the first group of numbers is more widely spread out. We say that the first set covers a greater *range* than the second.

The range is the difference between the greatest and the smallest numbers.

The range of the first group is 25–1, i.e. 24, and the range of the second is 12–8, i.e. 4.

XERCISE 22k 1. The heights of five boys are 120 cm, 135 cm, 141 cm, 160 cm and 148 cm.

What is the range of these heights?

2. The prices of a particular type of ball-point pen in ten different shops are 27 p, 32 p, 18 p, 25 p, 25 p, 45 p, 19 p, 22 p, 19 p and 27 p.

Find the range of these prices.

3. Find the range of each of the following sets of quantities.

a) 2 p, 14 p, 7 p, 10 p, 11 p

b) 1.5 kg, 1.1 kg, 1.2 kg, 1.4 kg

c) 9 mm, 5 mm, 12 mm, 4 mm, 2 mm

d) £4.20, £3.34, £1.03, 95 p

4. Ten thirteen-year-old boys measured their heights. They were 144 cm, 132 cm, 175 cm, 135 cm, 152 cm, 145 cm, 161 cm, 131 cm, 166 cm and 132 cm.

Find a) the range of these heights b) the mean height

5. These are the marks gained in a maths test by a group of pupils.

10, 12, 3, 12, 15, 8, 9, 12, 14, 13, 5, 11, 12, 10, 11, 7, 9, 12, 13, 8

Find a) the range of these marks b) the mean mark

6. A group of adults gave their loose change for a charity collection. They gave

12 p, 25 p, 15 p, 30 p, 15 p, 45 p, 10 p, 17 p, 23 p, 30 p, 58 p, 19 p

a) Find the range of the amounts given.

b) If each adult had given an equal amount to get the same total, how much, to the nearest penny, would this have been?

DECISION TREES

SORTING MIXED OBJECTS

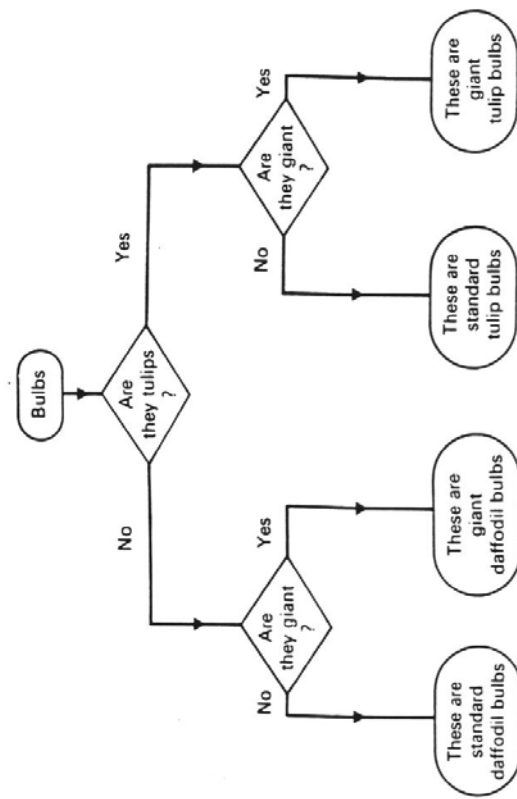
The manager of a garden centre found that the customers had mixed up all his daffodil and tulip bulbs, both of which were of two sizes, standard and giant.

He decided first to sort the daffodil bulbs from the tulip bulbs.

Then he could sort the standard sizes from the giant sizes for each type of flower.

By doing the sorting this way, the manager did not have too many choices to think about all at once.

We can describe his method by using a "decision tree".



Whenever we have to sort a set of objects which differ in a number of ways it is usually better to use a system like the one above and to do the sorting in stages.

8.2 Leitfaden für die strukturierten Interviews

Mackey (1976, 176) behauptet in seiner Übersicht des zweisprachigen Unterrichts, dass bis zu 3.000 Variablen den BU im Klassenraum bestimmen können. Spolsky et al. (1974) fassen in dem von ihnen entwickelten Modell zur Beschreibung und Analyse des BU diese Variablen in drei Kategorien zusammen: *situational, operational and outcome variables*. Ihre drei Kategorien mit den dazugehörigen Unterpunkten habe ich meinem Leitfaden für die strukturierten Interviews mit dem Koordinator des bilingualen Zweigs und den beteiligten Lehrern der in Abschnitt 6.1 beschriebenen Schule zugrunde gelegt. Die Informationen, die sich daraus ergaben, verschafften einen Überblick über die Situation an der betreffenden Schule und ihr Umfeld.

Die **Umgebungsvariablen** beziehen sich auf die Umgebung der Schulen mit zweisprachigem Unterricht:

- Zielgruppe
 - Wird BU allen Schülern oder nur einem Teil der Schüler angeboten?
 - Welche Jahrgangsstufe wird primär angesprochen?
 - Welche Schulform ist betroffen?
 - Wurde eine Maximalzahl der Schüler definiert?
 - Wird eine Auswahl getroffen?
 - Wenn ja, wie findet die Auswahl statt (Kriterien)?
 - Wird Werbung für den BU gemacht?
 - Wenn ja, in welcher Form?

- sozialer Hintergrund
 - Wie kann man die Schule sowie die BU-Klasse im Hinblick auf das soziale Umfeld umschreiben?

- sprachlicher Hintergrund
 - Betrifft es hier Sprecher der dominanten Sprache der Gesellschaft, einer Minoritätensprache oder eines Dialekts?
 - Zu welchem Zeitpunkt setzt die Fremdsprache ein?
 - Wie ist die Balance zwischen Mutter- und Fremdsprache?

- sprachliche Homogenität der Schüler und Schülerinnen
 Betrifft es hier mehrheitlich niederländischsprachige Kinder?
 Wenn nicht, welche Muttersprachen haben denn die Schüler und Schülerinnen?
 Sind in der BU-Klasse einige oder mehrere Schüler zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen?
 Wenn ja, in welchen Sprachen?

- gesellschaftliche Einstellung zum FU
 Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Einstellung zum FU ein? (positiv, negativ, gleichgültig, befürwortend, ablehnend)
 Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Einstellung zum BU ein? (positiv, negativ, gleichgültig, befürwortend, ablehnend)

- geographische Lage und die damit verbundenen Vor- und Nachteile
 Aus welchem Grunde hat man sich für die englische Sprache entschieden und nicht für das geographisch sehr nahe Deutsche?

- Verteilung der Sprachen in der Gesellschaft
 Gibt es neben dem Niederländischen noch Fremdsprachen, die stark vertreten sind in der Gesellschaft?
 Haben diese Sprachen einen Einfluss auf das bilinguale Programm? Positiv oder negativ?

- Status der involvierten Sprachen
 Hat der Status bestimmter Fremdsprachen einen Einfluss auf die Wahl der Fremdsprachen im BU gehabt?

- Einstellung und Motivation
 Sind die Schüler im BU motivierter als ihre Mitschüler im regulären Unterricht?
 Sind Besonderheiten in ihrer Einstellung Fremdsprachen gegenüber zu beobachten?

- wirtschaftliche Interessen
 Wer zahlt die Kosten für den BU?
 Gibt es Mehrkosten im Vergleich zum regulären Unterricht?

Sind bestimmte Initiativen aus Kostengründen eingestellt oder gar nicht erst angefangen worden?

- religiöse und kulturelle Aspekte

Gibt es religiöse oder kulturelle Aspekte, die die Wahl der Fremdsprachen oder die Ausgestaltung des BU beeinflussen (z. B. fördern religiöse Hintergründe jüdische Kinder, Hebräisch zu lernen, zum anderen halten kulturelle Aspekte flämische Kinder davon ab, Französisch zu lernen, Städtepartnerschaften)?

Einzelne Schulen können die obengenannten Umgebungsvariablen selten beeinflussen, sie können ausschließlich darauf reagieren. **Betriebsvariablen** hingegen können je nach Schule verändert werden.

- Curriculum

Wann setzt die Fremdsprache ein?

Wie groß ist der Anteil von Mutter- und Fremdsprache?

Wieviele Stunden finden in der Fremdsprache statt (Fremdsprachen- und Sachfachunterricht)?

- Fächerwahl

Welche Fächer werden bilingual unterrichtet?

Welches sind die Gründe für die Fächerwahl?

- Beginn des Unterrichts in Lesen und Schreiben

In welcher Sprache lernen die Schüler zuerst Lesen und Schreiben (in der Muttersprache oder in der Fremdsprache)?

- Evaluationskriterien

Sind vor Beginn des BU Zielsetzungen definiert worden?

Falls ja, inwiefern richten sich Inhalt, Aufbau und Ablauf des BU auf diese Zielsetzungen aus?

Welche Art der Evaluation gibt es: Prozess- oder Produktevaluation?

Gibt es eine externe Evaluation?

- Unterrichtsmaterialien und Infrastruktur
 - Welche Unterrichtsmaterialien werden benutzt?
 - Wer trifft die Auswahl?
 - Werden Unterrichtsmaterialien selbst erstellt?
 - Wenn ja, wer erstellt diese?
 - Gibt es eine besondere Infrastruktur für den BU?

- Kompetenz der Lehrer
 - Welche Lehrer unterrichten im BU (Sachfachlehrer mit Nachschulung in der Fremdsprache und der Fremdsprachenpädagogik, Fremdsprachenlehrer mit Sachfachnachschulung, Lehrer mit Zwei-Fach-Abschlüssen, *native speakers* etc.)?
 - Wer entscheidet über die Qualifikation der Lehrer (Schulleitung, Ministerium, Subventions-träger etc.)?
 - Wie werden die Lehrer auf ihre Aufgaben im BU vorbereitet?

- Sprachstrategien
 - Werden Fremdsprachenunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache aufeinander abgestimmt?
 - Gibt es ein sprachliches Curriculum neben dem fachlichen Curriculum?
 - Falls ja, wer legt dieses Curriculum fest?

- Unterstützung und Engagement der Eltern
 - Inwiefern sind die Eltern im BU involviert?
 - Werden sie regelmäßig über den Stand der Dinge, die Fortschritte etc. informiert?

- Meinung der Schule
 - Wie ist die Einstellung der beteiligten Lehrer zum BU?
 - Wie ist die Einstellung der nichtbeteiligten Lehrer zum BU?
 - Wie ist die Einstellung der Schulleitung zum BU?
 - Wie ist die Einstellung der Schüler im regulären Unterricht zum BU?

Ergebnisvariablen beziehen sich auf das Ergebnis der bilingualen Programme bezüglich Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse sowie Kenntnisse in den (bilingual unterrichteten) Sachfächern (Baetens Beardsmore, 1997, 11-20). Da der BU an der betreffenden Schule bislang

nicht evaluiert wurde, handelt es sich bei den Informationen zu diesem Punkt um subjektive Einschätzungen der befragten Lehrer und des Koordinators.

9 Bibliographie

- Allwright, Richard L. (Dick), 1983, "Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview." In: *TESOL Quarterly* 17, 2.
- Allwright, Richard L. (Dick), 1988, *Observation in the Language Classroom*, London: Longman.
- Andersson, Theodore, 1972, "Bilingual Education: The American Experience." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 55-72.
- Arth, Iris, 1996, *Mathematik als bilinguales Sachfach (Deutsch-Englisch)*, schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II, Aachen.
- Asher, James, 1972, "Children's first language as a model for second language learning." In: *Modern Language Journal* 56, 133-139.
- Bach, Christine, 1998, "Der Modellversuch 206 A 'Bilingualer Unterricht an Hauptschulen' an der Regionalen Schule Bleialf." In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Modellversuch 206 A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Bad Kreuznach, Abschlussbericht, Heft 29, 16-21.
- Bach, Gerhard, 2000, "Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 11-23.
- Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), 2000, *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Baetens Beardsmore, Hugo, 1980, "On the Similarities Between Bilingualism and Unilingualism." In: *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Heft 32 der Beihefte für Dialektologie und Linguistik, Wiesbaden: Steiner, 11-18.
- Baetens Beardsmore, Hugo, 1993, "The European School Model." In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 121-154.
- Baetens Beardsmore, Hugo, 1996, "Reconciling Content Acquisition and Language Acquisition in Bilingual Classrooms." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 114-122.
- Baetens Beardsmore, Hugo, 1997, "Manipulating the Variables in Bilingual Education (or: You can't beat them all)." In: *Report on the Conference on European Networks in Bilingual Education*, Alkmaar, European Platform for Dutch Education, 8-20.
- Baker, Colin & S.P. Jones, 1998, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

- Bateman, R. & F. Martin, 1992, *Steps in Geography*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Bauer, R., 1997, "Grensoverschrijdend taalonderwijs: Theorie en praktijk." In: Stichting Euregio Maas-Rijn (Hrsg.), *Von der Fremdsprache zur Nachbarsprache im Dreiländereck*, Aachen: Lena Verlag, 37-42.
- Bausch, Karl-Richard, 1989, "Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 372-376.
- Bausch, Karl-Richard & Frank G. Königs, 1983, "'Lernt' oder 'erwirbt' man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung." In: *Die Neueren Sprachen* 82 (4), 308-336.
- Bausch, Karl-Richard & Frank G. Königs, 1985, "(Er)Werben und (Er)Lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten." In: *Die Neueren Sprachen* 84 (2), 218-233.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), 1994, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bebermeier, Hans, 1989, "Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens - Beispiel Englisch." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Wege zu früher Mehrsprachigkeit* 88 (4), 411-423.
- Bebermeier, Hans, 1991, "Die Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen (GS) in Nordrhein-Westfalen (NRW)." In: Raasch, Albert, Dieter Herold & Cläre Kuiper (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 94-99.
- Beelen, Hans, 1990, "Op weg van exotisme naar institutie: Nederlands in de Bondsrepubliek Duitsland." In: *Levende Talen* 450, 175-178.
- Behrendt, Hansjörg, 1990, "Zur Problematik des fremdsprachlichen Fachunterrichts an einer Begegnungsschule - Eine Zustandsbeschreibung am Beispiel der Deutschen Schule Valparaiso, Chile." In: Hammer, Wolfgang (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 12: Deutsche Lehrer im Ausland*. Verband deutscher Lehrer im Ausland. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 182-202.
- Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal, FB 4, 1999, *Zusatzstudium Bilingualer Sachfachunterricht. Informationen zum Zusatzstudiengang*, Wuppertal.
- Bertrand, Yves, 1977, "Aus welchen Gründen lernen französische Gymnasiasten Fremdsprachen?" In: Christ, Herbert & Hans-Eberhard Piepho (Hrsg.), *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Giessen 1976, Giessen: Frankonius Verlag, 291-193.

- Biederstädt, Wolfgang, 2000, "Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7-10." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 127-135.
- Biederstädt, Wolfgang & Mervyn Whittaker, 1992, *There and Then, Arbeitsheft für den erweiterten Englischunterricht Klasse 6, Vorbereitung für die Sachfächer Erdkunde und Geschichte*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bigalke, Reiner, 1981, "Untersuchung zum Wahlverhalten, zur Einstellung und Motivation der Schüler im Fach Italienisch." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 34 (1), 3-9.
- Black, Colin & Wolfgang Butzkamm, 1977a, *Klassengespräche: kommunikativer Englischunterricht: Beispiel und Anleitung*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Black, Colin & Wolfgang Butzkamm, 1977b, "Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht." In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24 (2), 115-124.
- Black, Colin & Wolfgang Butzkamm, 1978, "Classroom Language: Materials for Communicative Language Teaching." In: *English Language Teaching Journal* 32 (4), 270-274.
- Bliesener, Ulrich, 1989, "Übungen zum Schreiben." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 206-210.
- Bludau, Michael, 1996, "Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 (4), 208-215.
- Bodenstein, Eckhard, 1979, "Dänisch als Fremdsprache in Schleswig-Holstein." In: *Die Neueren Sprachen* 78 (2), 170-181.
- Börner, Wolfgang, 1989, "Ausspracheübungen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 191-193.
- Bostock, L., S. Chandler, A. Shepherd & E. Smith, 1991, *STP Mathematics 1A*, Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Bourke, James, 1996, "Mother Tongue Use in Bilingual/Bidialectal Education. A Response." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 258-261.
- Braam, Manfred, 1993, "Grenznähe im Niederländischunterricht." In: Raasch, Albert (Hrsg.), *Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung. Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit*. Beiträge zum Bundeskongreß in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, Saarbrücken, 12, 221-233.

- Braam, Manfred, 1997, "Niederländisch in der deutschen Euregio." In: Stichting Euregio Maas-Rijn (Hrsg.), *Von der Fremdsprache zur Nachbarsprache im Dreiländereck*, Aachen: Lena Verlag, 31-35.
- Brackeniers, Eduard, 1991, "Mehrsprachigkeit als Herausforderung für ein Europa ohne Binnengrenzen." In: *Perspektive 92* (3), I-II.
- Breidbach, Stephan, 2000a, "Bilinguale Didaktik zwischen allen Stühlen? Zum Verhältnis von Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken." In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 173-184.
- Breidbach, Stephan, 2000b, "Die Forschungslandschaft im Bereich 'Bilingualer Sachfachunterricht': Eine Bibliographie 1996-1999." In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 187-237.
- Brok, Theo W.C., 2000, "'MISSIE GESLAAGD!' reactie op 'Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs'." In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 64 (2), 21-24.
- Bufe, Wolfgang, 1991, "Plädoyer für einen grenzübergreifenden Fremdsprachenunterricht: ein Beitrag zu einer interkulturellen Begegnungsdidaktik." In: Raasch, Albert, Dieter Herold & Cläre Kuiper (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 147-161.
- Bufe, Wolfgang, 1995, "De l'enseignement bilingue à l'apprentissage interculturel." In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42 (1), 66-72.
- Bufe, Wolfgang, 1996, "Zu den Chancen schulischer Zweisprachigkeit." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 (4), 236-240.
- Bundschuh, Karlheinz, 1997, "Der europäische Binnenmarkt. Neue Chancen für den Fremdsprachenunterricht am Gymnasium." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44 (4), 354-360.
- Burghardt, Klaus, Jürgen Lorenz, Albert Otto, Jürgen Plüer, Susanne Stammnitz-Dellacrocce & Manfred Wildhage, 1995, *Spotlight on History, Vol. 1*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Burghardt, Klaus, Jürgen Lorenz, Albert Otto, Jürgen Plüer, Susanne Stammnitz-Dellacrocce & Manfred Wildhage, 1999, *Spotlight on History, Vol. 2*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Burmeister, Petra, 1997, "Untersuchungen zum verstärkten Vorlauf in 5. Klassen deutsch-englisch bilingualer Gymnasialzweige in Schleswig-Holstein." In: Wendt, Michael & W. Zydariß (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*, Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, DGFF, Bochum: Brockmeyer, 248-256.
- Burstall, Clare, 1970, *French in the Primary School. Attitudes and Achievement*. The National Foundation for Educational Research in England and Wales. Hove Sussex: King, Thorne & Stace.

- Burstall, Clare, Monika Jamieson, Susan Cohen & Margaret Hargreaves, 1974, *Primary French in the Balance*, NFER - Nelson.
- Burt, Marina & Heidi Dulay, 1980, "Optimal Language Learning Environments." In: Alatis, James E., Howard B. Altman & Penelope M. Alatis (Hrsg.), *The Second Language Classroom. Directions for the 1980's. Essays in Honor of Mary Finocchiaro*, New York/Oxford: Oxford University Press, 175-192.
- Buttjes, Dieter, 1991, "Interkulturelles Lernen im Englischunterricht." In: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 25 (1), 2-9.
- Butzkamm, Wolfgang, 1973, *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang, 1980, *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*, Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang, 1981, "Praxis und Theorie der traditionellen Einsprachigkeit, oder: die verkappte Zweisprachigkeit." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 34, 159-166.
- Butzkamm, Wolfgang, 1982, "Geben Sie Methodenfreiheit!" In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 35 (3), 168-173.
- Butzkamm, Wolfgang, 1984a, "Der kritische Moment: zwischen formbezogenem Üben und inhaltsbezogenem Sprechen." In: *Englisch Amerikanische Studien. Zeitschrift für Unterricht, Wissenschaft & Politik* 3, 431-442.
- Butzkamm, Wolfgang, 1984b, "The Medium and the Message." In: *English Teaching Forum* 11 (3), 7-10.
- Butzkamm, Wolfgang, 1987, "Fachunterricht in der Fremdsprache. Fächerübergreifender und fachspezifischer Fremdsprachenunterricht an Schule und Hochschule." In: *Neue Deutsche Schule* 39 (23/24), 18-20.
- Butzkamm, Wolfgang, 1989a, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang, 1989b, "Unterrichtsmethodische Problembereiche." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 152-158.
- Butzkamm, Wolfgang, 1990, "Ein deutsch-niederländischer bilingualer Zweig ist machbar." In: *Nachbarsprache Niederländisch* 5, 40-46.
- Butzkamm, Wolfgang, 1992a, "Überlegungen zu Didaktik und Methodik des Bilingualen Sachunterrichts." In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweetaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspektiven*, Groningen: Zernike College, 79-92.

- Butzkamm, Wolfgang, 1992b, "Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3 (1), 8-30.
- Butzkamm, Wolfgang, 1993, "Bilingualer Unterricht - Fragen an die Forschung." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 151-161.
- Butzkamm, Wolfgang, 1996, "Zur Qualität der Ausbildung in den neueren Sprachen in Schule, Hochschule und Seminar." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (2), 231-235.
- Butzkamm, Wolfgang, 1997, "Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts. Eine Klärung auf der Grundlage reflektierter Praxis." In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 297-306.
- Butzkamm, Wolfgang, 1998a, "Code-Switching in a Bilingual History Lesson. The mother tongue as a conversational lubricant." In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2), 81-99.
- Butzkamm, Wolfgang, 1998b, "Unpopuläre Vorschläge zur Lehrerbildung und zur Verbesserung der Schule." In: *Pädagogische Rundschau* 52, 199-211.
- Butzkamm, Wolfgang, 2000, "Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 97-113.
- Carroll, John B., 1975, *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*, (International Studies in Evaluation V), New York: Wiley & Sons.
- Carroll, John B., 1977, "Characteristics of successful second language learners." In: Marina Burt, Heidi Dulay & Mary Finocchiaro (Hrsg.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents, 1-7.
- Chaudron, Craig, 1977, *Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes*. Working Papers on Bilingualism 12, 21-33.
- Christ, Herbert, 1981, "Lehrbefähigung in den modernen Fremdsprachen." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 34, 168-171.
- Christ, Herbert & Hans-Eberhard Piepho (Hrsg.), 1977, *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Giessen 1976*, Giessen: Frankonius Verlag.
- Christ, Ingeborg, 1991, "Bilinguale Bildungsgänge - Perspektive der Schulaufsicht." In: Raasch, Albert, Dieter Herold & Cläre Kuiper (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 57-60.

- Christ, Ingeborg, 1992a, "Bilinguale Züge im Sekundarbereich." In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweektaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspektiven*, Groningen: Zernike College, 49-66.
- Christ, Ingeborg, 1992b, "Bilingualität in der Schule; Chance oder Notwendigkeit im Europa der Zukunft?" In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweektaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspektiven*, Groningen: Zernike College, 37-48.
- Christ, Ingeborg, 1994, "Het Duitse model." In: *De Europese Onderwijspraktijk 02, Tweektalig onderwijs en versterkt talenonderwijs*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 103-118.
- Christ, Ingeborg, 1996a, "Bilingual Teaching and Learning in Germany." In: Fruhauf, Gianna, Do Coyle & Ingeborg Christ (Hrsg.), *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 81-100.
- Christ, Ingeborg, 1996b, "Ein Vierteljahrhundert bilinguale Bildungsgänge." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 (4), 216-220.
- Christ, Ingeborg, 1997, "Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2), 147-159.
- Christ, Ingeborg, 1999, "Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge - Bilingualer Unterricht - Module "Fremdsprachen als Arbeitssprachen"." In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4 (2), (ZIF/e-journal).
- Clahsen, Harald, Jürgen Meisel & Manfred Pienemann, 1983, *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clément, R., R.C. Gardner & P.C. Smythe, 1977, "Inter-Ethnic Contact: Attitudinal Consequences." In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 9, 205-215.
- Coleman, Loes, 1994, "Bilingual instruction and teacher education." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweektalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 55-65.
- Council of Europe (Hrsg.), 1997, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg.
- Cuevas, G.J., 1984, "Mathematics Learning in English as a Second Language." In: *Journal for Research in Mathematics Education* 15 (2), 134-144.
- Cummins, Jim, 1976, "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses." In: *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
- Cummins, Jim, 1979, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children." In: *Review of Educational Research* 49, 222-251.

- Day, Elaine M. & Stan M. Shapson, 1987, "Assessment of oral communicative skills in early French immersion programmes." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8, 237-260.
- De Bot, Kees, 1994, "Evaluatieonderzoek van immersion- en versterkt talenonderwijs." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 87-96.
- Decke-Cornill, Helene, 1999, "Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52 (3), 164-170.
- De Courcy, Michèle, 1993, "Making Sense of the Australian French Immersion Classroom." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 14 (3), 173-185.
- *De Europese Onderwijspraktijk 02, Tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs*, 1994, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- *De Europese Onderwijspraktijk 03, Internationaal Georiënteerd Onderwijs in Nederland*, 1995, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- De Florio-Hansen, Inez, 1994, *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994.
- *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht*, 1993, 92 (1/2), Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.
- Dietrich, Ingrid, 1989, "Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 213-215.
- Digeser, Andreas, 1997, "Universitäre Fremdsprachenlehrausbildung. Zu den 20 Thesen von Wolfgang Zydariß." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2), 299-304.
- Dodson, Carl J., 1982, *Towards Bilingual Education*, CRE/CBLE Joint National Conference on Bilingual and Language Education for Ethnic Minorities, 9-11 September 1982, The Centre of Bilingual and Language Education, The University College of Wales, Aberystwyth.
- Dodson, Carl J., 1983, "Living with Two Languages." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 4 (6), 401-414.
- Dodson, Carl J., 1985a, *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology*, Cardiff: University of Wales Press.
- Dodson, Carl J., 1985b, "Second Language Acquisition and Bilingual Development: A Theoretical Framework." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (5), 325-346.

- Donnerstag, Jürgen & Annelie Knapp-Potthoff (Hrsg.), 1985, *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Doyé, Peter, 1994, "Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 43- 47.
- Doyé, Peter, 1997, "Bilinguale Grundschulen." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2), 161-195.
- Drexel-Andrieu, Irène, 1988, "Rapport sur l'enseignement du langage technique propre à la géographie dans une section bilingue franco-allemande." In: *Die Neueren Sprachen* 87, 203-214.
- Drexel-Andrieu, Irène, 1993, "Bilingual Geography: A Teacher's Perspective." In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon/-Philadelphia: Multilingual Matters, 173-182.
- Drexel-Andrieu, Irène & Hans-Ludwig-Krechel, 1993, *Espace africain. Introduction au travail géographique*, Stuttgart: Klett Verlag.
- Drunkermühle, Ludger, 1993, "Begegnungssprache Niederländisch in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens." In: Raasch, Albert (Hrsg.), *Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung. Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit*. Beiträge zum Bundeskongreß in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, Saarbrücken, 12, 235-242.
- Dulay, Heidi, Marina Burt & Stephen Krashen, 1982, *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- Edelenbos, Peter, 1993, *De aansluiting tussen Engels in het bo en Engels in het vo*, Groningen: RION.
- Ehlich, K. & J. Rehbein, 1976, "Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)." In: *Linguistische Berichte* 45, 21-41.
- Ehlich, K. & J. Rehbein, 1979, "Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT 2): Intonation." In: *Linguistische Berichte* 59, 51-75.
- Eichstätt-Kieler Projekt zu Immersion und Bilinguaem Unterricht (EKIB) (Hrsg.), 1992, *Newsletter*, Eichstätt.
- Eisner, Elliott W., 1985, *The Art of Educational Evaluation, A Personal View*, London/-Philadelphia: The Falmer Press.
- Elkerbout, Marten, 1999, "Laars-werpen en *Christmas capers*: internationalisering en tweetalig onderwijs." In: *Levende Talen* 540, 344-346.
- Eltzhig, Klaus, 1980, "Nur in Deutsch kein Englisch?" In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 55, 206-216.

- Ernst, Manfred, 1995, "Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 42 (3), 258-264.
- Ernst, Manfred, 1996, "Thesen zum bilingualen Sachfachunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 43 (2), 184.
- Ernst, Manfred, 1997, "Bilingualer Sachfachunterricht. Realität oder Wunschdenken?" In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44 (4), 420-421.
- Ervin-Tripp, Susan M., 1974, "Is Second Language Learning like the First." In: *TESOL Quarterly* 8, 111-127.
- *Eurobabel, advies inzake het taalprobleem bij Kerkraadse scholen voor primair onderwijs, veroorzaakt door vestiging van Duitssprekenden in de Gemeente*, 1993, Maastricht: Talenacademie Nederland, unveröffentlicht.
- Europäische Erziehungsministerkonferenz, 1991, *Resolution über "Die europäische Dimension im Bildungswesen: Unterricht und Lehrplaninhalte"*, 17. Oktober 1991.
- Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 1995, *Rapportage Tweektalig Onderwijs en Versterkt Talenonderwijs*, Alkmaar.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen FMF, Landesverband Rheinland-Pfalz, 1993, *Mitteilungsblatt Nr. 1*, September.
- Fakultät für Philologie (Hrsg.), 1998, *Studienordnung für das Zusatzstudium "Bilinguales Lehren und Lernen an Schulen und Institutionen mit bilingualen Bildungsangeboten (Englisch, Französisch und Spanisch)"*, Ruhr-Universität Bochum.
- Fantini, Alvino E., 1985, *Language Acquisition of a Bilingual Child: a Sociolinguistic Perspective*, Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fazio, Lucy & Roy Lyster, 1998, "Immersion and Submersion Classrooms: A Comparison of Instructional Practices in Language Arts." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19 (4), 303-317.
- Felix, Sascha W., 1977a, "Natürlicher Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht." In: *Linguistik und Didaktik* 31, 231-247.
- Felix, Sascha W., 1977b, "Entwicklungsprozesse im Zweitsprachenerwerb." In: Christ, Herbert & Hans-Eberhard Piepho (Hrsg.), *Kongressdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Giessen 1976*, Giessen: Frankonius Verlag, 274-276.
- Felix, Sascha W. & Angela Hahn, 1985, "Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung. Eine Antwort an Karl-Richard Bausch und Frank G. Königs." In: *Die Neueren Sprachen* 84 (2), 191-206.
- Finkenstaedt, Thomas, 1992, "Europa naht auf leisen Sohlen. Das Jahr '93 und die Lehrerausbildung." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Fremdsprachen im Europäischen Haus* 91 (4/5), 408-415.

- Finkenstaedt, Thomas & Konrad Schröder, 1990, *Sprachenschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*, Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Fishman, Joshua A., 1976, *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Rowley/ Massachusetts: Newbury House.
- Freudenstein, Reinhold, 1982, "Die "aufgeklärte Zweisprachigkeit" - oder: die verkannte Einsprachigkeit." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 35, 162-167.
- Fruhauf, Gianna, 1994a, *Concept Activiteiten Overzicht TTO/VTO Scholen in Nederland*, unveröffentlicht, Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Fruhauf, Gianna, 1994b, *Nota Certificering*, Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, unveröffentlicht.
- Fruhauf, Gianna, 1994c, "Tweetalig onderwijs: de huidige situatie in Nederland." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 17-24.
- Fruhauf, Gianna, 1994d, "Voorbeelden uit de praktijk: Verslagen van bezoeken aan TTO/VTO-scholen." In: *De Europese Onderwijspraktijk 02, Tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 13-102.
- Fruhauf, Gianna, 1995, *Concept Activiteiten Overzicht TTO/VTO Scholen in Nederland*, unveröffentlicht, Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Fruhauf, Gianna, 1996a, "Bilingual Education in the Netherlands." In: Fruhauf, Gianna, Do Coyle & Ingeborg Christ (Hrsg.), *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 113-133.
- Fruhauf, Gianna, 1996b, *Tweetalig onderwijs en Versterkt Talenonderwijs. Rapportage, Nota Certificering, Activiteitenoverzicht scholen*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Fruhauf, Gianna, Do Coyle & Ingeborg Christ (Hrsg.), 1996, *Teaching Content in a Foreign Language*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Fruhauf, Gianna & Ineke Huibregtse, 1996, *Onderwijs in de taal nader bekeken*, unveröffentlicht.
- Fthenakis, Wassilios E., Adelheid Sonner, Rosemarie Thrul & Waltraud Walbinger, 1985, *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, Hrsg. vom Staatsinstitut für Frühpädagogik, München: Max Hueber Verlag.
- Gardner, R.C., D.M. Kirby, P.C. Smythe, G. Dumas, M. Zelman & J.R. Bramwell, 1974, "Bicultural Excursion Programs: Their Effect on Students' Stereotypes, Attitudes and Motivation." In: *Alberta Journal of Educational Research* 120, 270-277.

- Gäßler, Roland, Annette Hennen & Violaine James, 1989, "Beispiel einer deutsch-französischen "Colonie de vacances" - Zum Verhältnis von schulischem und außerschulischem Lernen." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Wege zu früher Mehrsprachigkeit* 88 (4), 395-411.
- Genesee, Fred, 1983, "Bilingual Education of majority-language children: The immersion experiments in review." In: *Applied Psycholinguistics* 4, 1-46.
- Genesee, Fred, 1987, *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge, MA: Newbury House.
- Giles, W.H., 1972, "The Toronto French School." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 30-32.
- Glaap, Albert-Reiner, 1997, "Der bilinguale Schulversuch an Realschulen in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven, Erfahrungen, Konsequenzen." In: Wendt, Michael & Wolfgang Zydatiß (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt, Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, DGFF, Bochum: Brockmeyer, 257-267.*
- Goodman-Stephens, Bryan & Lol Briggs, 1989, "The Teaching of French in East Sussex Primary Schools." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Wege zu früher Mehrsprachigkeit* 88 (4), 327-344.
- Groß, Jürgen, 1992, "Unterricht in der Nachbarsprache - Eine Sache mit Zukunft." In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweektaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspectieven*, Groningen: Zernike College, 107-115.
- Groß, Jürgen, 1993, "Die Nachbarsprache Niederländisch im Schulversuch "Bilinguale Realschulen des Landes NRW"." In: Raasch, Albert (Hrsg.), *Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung. Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum Bundeskongreß in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen*, Saarbrücken, 12, 243-250.
- Gutschow, Harald, 1975, "Die "aufgeklärte Einsprachigkeit"." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 22 (2), 117-126.
- Hahn, Angela, 1982, *Fremdsprachenunterricht und Spracherwerb*, Dissertation, Passau.
- Halink, Ruud, 1992, "Blauwdruk voor tweetalig onderwijs op basisscholen in Limburg." In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweektaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspectieven*, Groningen: Zernike College, 29-36.
- Halink, Ruud, 1994, "Tweektalig onderwijs en docentenuitwisseling." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 47-53.

- Halink, Ruud & D. Sassen, 1997, "School-Hopping. Structurele docentenuitwisseling in Euregioaal verband." In: Stichting Euregio Maas-Rijn (Hrsg.), *Von der Fremdsprache zur Nachbarsprache im Dreiländereck*, Aachen: Lena Verlag, 47-53.
- Hallet, Wolfgang, 1998, "The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 45 (2), 115-125.
- Hammerly, Hector, 1989, *French Immersion: Myths and Reality. A Better Classroom Road to Bilingualism*, Calgary/Alberta: Detselig Enterprises Ltd..
- Harding, Edith & Philip Riley, 1986, *The bilingual family. A handbook for parents*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, Birgit, Patrick Allen, Jim Cummins & Merrill Swain (Hrsg.), 1990, *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, Evelyn M., 1978, *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, Rowley/Massachusetts: Newbury House.
- Hawkins, Eric, 1987, *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Helbig, Beate, 1998, "Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungstechniken." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4, 44-48.
- Helfrich, Heinz, 1994, "Bilingualer Unterricht an Realschulen und Hauptschule in Rheinland-Pfalz - Kontinuität und Innovation." In: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 13 (1), 22-26.
- Helfrich, Heinz, 1995, "Konzeption des Modellversuchs aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung." In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Überregionale Fachtagung am 28. September 1994, Bad Kreuznach, Tagungsbericht, 56-68.
- Helfrich, Heinz, 1998, "Der Modellversuch aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung für Englisch, Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Modellversuch 206 A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Bad Kreuznach, Abschlussbericht, Heft 29, 106-178.
- Helfrich, Heinz, 1999, "Fremdsprachenunterricht an Grundschulen und das Problem der Progression. Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 46 (1), 60-66.
- Hellekjaer, Glenn Ole, 1999, "Easy does it: Introducing pupils to bilingual instruction." In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4 (2), (ZIF/e-journal).
- Hellwig, Karlheinz, 1989, "Lernentwicklung einzelner Schüler im Englischunterricht des 3. und 4. Schuljahres." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Wege zu früher Mehrsprachigkeit* 88 (4), 423-441.

- Henrici, Gert, 1990, "L2 Classroom Research": Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 21-61.
- Hergt, Tobias, 1998, "Bilingualer Sachfachunterricht und bilinguales Profil in der Lehrerausbildung (Englisch) in Nordrhein-Westfalen." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 51 (1), 16-25.
- Hermes, Liesel, 1998, "Action Research (Handlungsforschung) in der Lehrerfortbildung. Ein Projektbericht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 45 (1), 3-11.
- Herrmann-Brennecke, Gisela & Michel Candelier, 1992, "Wahl und Abwahl von Fremdsprachen: Deutsche und französische Schüler und Schülerinnen im Vergleich." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Fremdsprachen im Europäischen Haus* 91 (4/5), 416-434.
- Hessisches Kultusministerium, 1996, *Bilinguale Angebote in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Mittleren Bildungsganges (Realschulbildungsgang)*. Arbeitsentwurf des geplanten Erlasses, Wiesbaden.
- Heuer, Helmut, 1989, "Unterrichtsmethoden." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 410-414.
- Hewer, Christine, 1995, "Bilingualer Unterricht an der Realschule. Organisation und englischsprachiger Erdkundeunterricht." In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Überregionale Fachtagung am 28. September 1994, Bad Kreuznach, Tagungsbericht, 37-40.
- Hewer, Christine & Ulrike Wedekind, 1998, "Abschlussbericht des Modellversuchs "Bilingualer Unterricht an Realschulen." In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Modellversuch 206 A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Bad Kreuznach, Abschlussbericht, Heft 29, 31-40.
- Hiller, Ulrich, 1981, "Der Semantisierungsprozeß im Zweitsprachenerwerb." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 34, 144-152.
- Hoffmann, Gerhard, 1993, "Bilingualer Unterricht in Rheinland-Pfalz." In: Fachverband Moderne Fremdsprachen Landesverband Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Mitteilungsblatt* 1, 13-17.
- Hofmann, Fritz & Paul-Wolfgang Jaegers, 1990, "Organisatorische Überlegungen zu einem deutsch-niederländischen gymnasialen Zweig." In: *Nachbarsprache Niederländisch* 5, 38-39.
- Hohmann, Heinz-Otto, 1983, "Bedeutungsvermittlung ein- oder zweisprachig?" In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 36, 22-23.
- Hu, Adelheid, 1999, "Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (2), 277-303.
- Hughes, G.S., 1987, *A Handbook of Classroom English*, Oxford University Press.

- Huibregtse, Ineke, 1994, "Effecten van tweetalig onderwijs." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 73-85.
- Huibregtse, Ineke & Loes Coleman, 1994, *Evaluatie van tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs in Nederland*. Onderzoeksrapport SVO. IVLOS - Universiteit Utrecht/Vakgroep TTMB - Katholieke Universiteit Nijmegen, Utrecht/Nijmegen.
- Huibregtse, Ineke, M. van der Poel & J. Hoornweg, 1994, *De vreemde taal als instructietaal: Een literatuurstudie naar vormen, voorwaarden en effecten van inhoudgeoriënteerd vreemde-talenonderwijs*, Nijmegen: Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen.
- Huibregtse, Ineke, Kees de Bot, Loes Coleman & Gerard Westhoff, 1998, "Een evaluatie van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland." In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 58 (1), 219-227.
- Huibregtse, Ineke, Wilfried Admiraal, Kees de Bot, Loes Coleman & Gerard Westhoff, 2000, "Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs." In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 64 (2), 9-20.
- Hülsdünker, Hajo, 1982, "Schülerinteresse am Erlernen der Niederländischen Sprache." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 35, 254-255.
- Hülsdünker, Hajo, 1983, "Niederländisch an den Schulen im niedersächsischen Grenzgebiet." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 36, 106.
- Imgrund, Bettina, 2000, "Zur Didaktik und Methodik im Fach Geschichte als ersteinsetzendem bilingualen Sachfach. Ein Erfahrungsbericht aus Thüringen." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 47 (3), 272-280.
- Inspectie van het Voortgezet Onderwijs (Hrsg.), 1999, *Werk aan de basis*.
- Jackman, Roy A., 1972, "Bilingual Education in Ontario." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 28-29.
- Jaegers, Paul-Wolfgang, 1991, "Neuphilologie und Fremdsprachenunterricht im Zeichen des europäischen Binnenmarktes, dargestellt am Niederländischen." In: Raasch, Albert, Dieter Herold & Cläre Kuiper (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 84-93.
- Jaegers, Paul-Wolfgang, 1992, "Gedanken zu einem bilingualen deutsch-niederländischen Bildungsgang." In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweetaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspectieven*, Groningen: Zernike College, 93-106.
- Jakobovits, Leon A., 1972, "The Dilemma of Bilingual Education." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 73-75.

- James, Carl, 1996, "Mother Tongue Use in Bilingual/Bidialectal Education: Implications for Bruneian Dwibahasa." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 248-257.
- Jarvis, G.A., 1968, "A Behavioral Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities." In: *Modern Language Journal* 52, 335-341.
- Johnson, Robert Keith, 1996, "Discovering Successful Second Language Teaching Strategies and Practices: From Programme Evaluation to Classroom Experimentation. A Response." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 105-113.
- Jones, Gary M., 1996, "Bilingual Education and Syllabus Design: Towards a Workable Blueprint." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 280-293.
- Jones, P.L., 1982, "Learning Mathematics in a Second Language: A Problem with More and Less." In: *Educational Studies in Mathematics* 13, 269-287.
- Kästner, Harald, 1993, "Zweisprachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 23-53.
- Kästner, Harald (Hrsg.), 1999, *Die deutsch-französische Zusammenarbeit im Bildungswesen. Sammlung der Beschlüsse der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, Berufliche Bildung und Hochschule auf der Grundlage des deutsch-französischen Vertrages*, Bonn: Europa Union Verlag.
- Keller, Gottfried, 1979, "Die Auswirkungen eines Deutschlandaufenthaltes auf das Deutschlandbild britischer Schüler." In: *Die Neueren Sprachen* 78 (3), 212-231.
- Kelmes, Erwin, 1993, "Profil und Entwicklung des bilingualen deutsch-französischen Zweiges am Gymnasium Kreuzgasse, Köln." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 54-68.
- Kempen, Josef, 1981, "Schulfach Niederländisch im deutschen Nordwesten." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 34 (1), 36-39.
- Kennedy, Fionnuala & Konrad Schröder, 1992, "Foreign Language Learning Experience, Foreign Language Learning Motivation and European Multilingualism. An Irish Approach with Reference to Findings in the Netherlands and the United Kingdom." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Fremdsprachen im Europäischen Haus* 91 (4/5), 434-452.
- Kerkwijk, Ben, 1994, "Wat betekent tweetalig onderwijs voor de organisatie van de school?" In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 71-72.
- Kielhöfer, Bernd, 1989, "Frühkindlicher Bilingualismus." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 359-363.
- Klapper, John, 1996, *Foreign Language Learning Through Immersion: Germany's Bilingual-Wing Schools*, Lewiston/Queenston/Lampeter: The Edwin Mellen Press.

- Klein, Wolfgang, 1984, *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Königstein/Ts.: Athenäum.
- Kleppin, Karin, 1989, "Sprach- und Sprachlernspiele." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 185-187.
- Klippel, Friederike, 1991, "Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht." In: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 25 (1), 15-21.
- Knapp, Karlfried, 1989, "Englisch." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 305-309.
- Knapp, Karlfried & Annelie Knapp-Potthoff, 1990, "Interkulturelle Kommunikation." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- Kohl, G., 1991, "Die internationalen Schulen weltweit. Entwicklung und aktuelle Situation." In: *Bildung und Erziehung* 44, 271-284.
- Krashen, Stephen D., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D., 1985, *The input hypothesis: Issues and implications*, London & New York: Longman.
- Krashen, Stephen D., Carl M. Jones, Stanley J. Zelinski & Celia Usprich, 1978, "How important is instruction?" In: *English Language Teaching Journal* 32 (4), 257-261.
- Krechel, Hans-Ludwig, 1994, "Unterrichtsmaterialien zum bilingualen Sachfach Erdkunde." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 39-45.
- Krechel, Hans-Ludwig, 1999, "Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen." In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4 (2), (ZIF/e-journal).
- Krijgsman, Arjan, 1999, "Frans en Duits op het VWO vakkundig de nek omgedraaid?" In: *Levende Talen* 541, 430-431.
- Krohn, Dieter, 1977, "Motivation für den Englischunterricht und ihre Veränderung." In: Christ, Herbert & Hans-Eberhard Piepho (Hrsg.), *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Giessen 1976*, Giessen: Frankonius Verlag, 287-291.
- Krohn, Dieter, 1981, "Leistungshemmende Faktoren im Englischunterricht - Eine Reflexion empirischer Befunde aus dem 5./6. Schuljahr." In: Kühlwein, Wolfgang & Albert Raasch (Hrsg.), *Sprache: Lehren - Lernen*, Band 1, Kongreßberichte der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Darmstadt 1980, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 114-124.

- Kronenberg, Werner, 1993, "Lieber bilingual nach Europa als sprachlos in die Zukunft." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 113-150.
- Kuhfuß, Walter, 1997, "Ausbildung bilingualer Sachfachlehrerinnen und -lehrer in der 2. Phase der Lehrerausbildung (Das Modell Rheinland-Pfalz)." In: Wendt, Michael & Wolfgang Zydatiß (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*, Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, DGFF, Bochum: Brockmeyer, 273-278.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1973, *Unterrichtsempfehlungen für Niederländisch in der Sekundarstufe I - 9. und 10. Schuljahr*, Ratingen: Henn.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1981, *Richtlinien Niederländisch, gymnasiale Oberstufe*, Heft 4708 der Schriftenreihe des Kultusministers, Köln.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1984, *Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*, Köln.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1988, *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht* (3 Hefte: Erdkunde, Geschichte, Politik), Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1994, *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht. Sekundarstufe I* (3 Hefte: Biologie, Geschichte, Politik), Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1995, *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht. Sekundarstufe I* (Erdkunde), Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1997a, *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium des Landes NRW - Erdkunde*, Düsseldorf.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1997b, *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium des Landes NRW - Geschichte*, Düsseldorf.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 1999, *Richtlinien und Lehrpläne. Gymnasium/Gesamtschule. Sekundarstufe II. Englisch*, Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2000, *Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen - Handreichung*, Düsseldorf.
- Lambert, Wallace E. & G. Richard Tucker, 1972, *Bilingual Education of Children - The St. Lambert Experiment*, Rowley/Massachusetts: Newbury House.

- Lamsfuß-Schenk, Stefanie, 2000, "Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus dem Unterricht und Verbesserungsvorschläge für erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 53 (2), 74- 80.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie & Dieter Wolff, 1999, "Bilingualer Sachfachunterricht: fünf kritische Anmerkungen zum *state of the art*." In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4 (2), (ZIF/e-journal).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1989, *Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule; Beispiel Englisch*, Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1996, *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren*, Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1997, *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht: Eine Dokumentation der Schulen mit bilinguaem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland*, Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lapkin, Sharon & Jim Cummins, 1984, "Current administrative arrangements and instructional practices." In: California State Department of Education, *Studies on immersion education. A collection for United States educators*, Sacramento: California State Department of Education.
- Lauer-Peter, Urs, 1997, "Bilingualer Sachfachunterricht. Realität oder Wunschdenken?" In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44 (4), 417-419.
- Lautzas, P. & Volker Hoffknecht, 1992, "Bilingualer Geschichtsunterricht am Gymnasium." In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 43, 67-79.
- Legutke, Michael K. (Hrsg.), 1997, *Sprachenlernen - Primarschule - Unterrichtsanalyse, Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*, München: Goethe-Institut.
- Leisen, Josef, 1991, "Über Sprachprobleme im deutschsprachigen Fachunterricht am Beispiel des Physikunterrichts." In: *Zielsprache Deutsch* 32 (3), 143-151.
- Leisen, Josef, 1994, *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU), Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik - Mathematik - Biologie - Geographie - Wirtschafts-/Sozialkunde*, Bonn: Varus Verlag.
- Lewis, E.G., 1976, "Bilingualism and Bilingual Education: the Ancient World to the Renaissance." In: Fishman, Joshua A., *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Rowley/ Massachusetts: Newbury House, 150-200.
- Lim, Kiat Boey, 1970, "The Use of the First Language in Second Language Teaching and Learning." In: *RELC Journal*, 66-76.

- Lindholm, Kathryn J., 1990, "Bilingual Immersion Education: Criteria for Program Development." In: Padilla, Amado M., Halford H. Fairchild & Concepción M. Valadez (Hrsg.), *Bilingual Education: Issues & Strategies*, London: Sage, 91-105.
- Lobelle, Jan, 1972, "Types of Bilingual Education." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 11-14.
- Lörcher, W., 1983, *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*, Tübingen.
- Lohmann, Christa, 1998, "Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe I. Erfahrungsbericht aus Schleswig-Holstein." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 51 (1), 26-32.
- Loser, Fritz, 1991, "Die Internationalen Schulen." In: *Bildung und Erziehung* 44, 245-247.
- Lübke, Diethard, 1979, "Zweisprachiges Semantisieren von Vokabeln bei der Arbeit mit dem Lehrbuch." In: *Die Neueren Sprachen* 78 (4), 317-323.
- Luchtenberg, Sigrid, 1991, "Zur Einbeziehung ungesteuerten Sprachlernens in den Deutschunterricht mit ausländischen Schülern und Schülerinnen." In: *Die Neueren Sprachen* 90 (1), 66-79.
- Lyster, Roy, 1990, "The Role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs." In: *The Canadian Modern Language Review* 47 (1), 159-176.
- Mackey, William, 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris: Klincksieck.
- Macnamara, John, 1972, "The Objectives of Bilingual Education in Canada from an English-speaking Perspective." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 7-10.
- Martin, Jean-Pol, 1985, *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler, Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mäscher, Nando, 1981, "Sachunterricht in der Fremdsprache an Gymnasien mit deutsch-französisch bilingualem Zug." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 34 (1), 18-28.
- Mäscher, Nando, 1989, "Bilingualer Sachunterricht." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 280-283.
- Mäscher, Nando, 1991, "Forum bilingualer Unterricht." In: Raasch, A., Dieter Herold & Cläre Kuiper (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 47-56.

- Mäsch, Nando, 1993, "The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective." In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hrsg.), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 155-172.
- Mäsch, Nando, 1994, "Das deutsche Modell bilingualer Erziehung in den Sekundarstufen I und II." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 27-38.
- Mäsch, Nando, 1997, *Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache. Motive, Ziele und Herausforderungen*, Tagungsband der XI. Internationalen Deutschlehrertagung, Amsterdam, 4.-9. August 1997, 1-27.
- Mason, James, 1991, *Ancient Greece Resource Book*, Longman Publishing Group.
- McLellan, James, 1996, "Reconciling Content Acquisition and Language Acquisition in Bilingual Classrooms. A Response." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 123-127.
- Meens, Agnes, Ronald Heath & Robert Storms, 1994, "Bilingual education and the teacher." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 67-70.
- Meijer, Tjeerd Taedes, 1974, *De Globaal-Bilinguale en Visualiserende Procedure voor de Betekenisoeverdracht: Een vergelijkend methodologisch onderzoek op het gebied van het aanvangsonderwijs Frans*, academisch proefschrift, Amsterdam.
- Mijers, Guus, 1989, "Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in het bedrijfsleven." In: *Levende Talen* 444, 573-577.
- Met, Myriam, 1991, "Learning Language through Content: Learning Content through Language." In: *Foreign Language Annals* 24 (4), 281-295.
- Micheel-Behrens, M., 1995, "Der Erweiterte Fremdsprachenunterricht (Englisch) in der Orientierungsstufe der Hauptschule." In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Überregionale Fachtagung am 28. September 1994, Bad Kreuznach, Tagungsbericht, 23-26.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991a, *Over de grens gesproken. Reactie van de Nederlandse Regering op 'Horizon Taal'*.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991b, *Beleidsnota "Grenzen Verleggen"*.
- Ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en van Landbouw en Visserij, 1988, *Internationalisering van onderwijs en onderzoek*.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1997, *Beleidsnota "Onbegrensd Talent"*.
- Mißler, Bettina & Dieter Wolff, 1993, "Bilingualität und bilinguale Erziehung: Eine Bibliographie zum Themenheft." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 166-187.

- Morison, Sidney H., 1990, "A Spanish-English Dual Language Program in New York City." In: Cazden, C.B. & C.E. Snow, *The Annals of the American Academy of Political & Social Science*, Volume 508, London: Sage, 160-169.
- Moskowitz, Gertrude, 1971, "Interaction analysis - a new modern language for supervisors." In: *Foreign Language Annals* 5 (2), 211-221.
- Mühlmann, Horst & Edgar Otten, 1991, "Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien. Diskussion didaktisch-methodischer Probleme." In: *Die Neueren Sprachen* 90 (1), 2-23.
- Müller, Achim, 1983, "Niederländisch - ein neues Alternativfach der Realschule!" In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 36, 101-106.
- Müller, Achim, 1996, "Bilinguale Realschule - Zielsprache Niederländisch." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 (4), 220-221.
- Mundschau, Heinz, 1992, "Editorial." In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweektaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspektiven*, Groningen: Zernike College, 7-11.
- Mundschau, Heinz, 1993, "Onbekend maakt onbemind." In: *Levende Talen* 480, 294-295.
- Mundschau, Heinz, 1997, "Vom Fremdsprachenunterricht zum Sprachenunterricht in europäischer Nachbarschaft." In: Stichting Euregio Maas-Rijn (Hrsg.), *Von der Fremdsprache zur Nachbarsprache im Dreiländereck*, Aachen: Lena Verlag, 11-17.
- Narr, B. & H. Wittje (Hrsg.), 1986, *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit/Language Acquisition and Multilingualism*. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag, Tübingen.
- Neumeister, Hermann, 1983, "Vivre le multilinguisme européen - Across the threshold towards multilingual Europe." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 36 (1), 67-75.
- Neuner, Gerhard, 1989, "Methodik und Methoden: Überblick." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 145-153.
- Niemeier, Susanne, 2000, "Bilingualismus und "bilinguale" Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 27-49.
- O'Farrel, Finbar, 1994, *Language and Achievement in Science for the International Baccalaureate*, thesis submitted to the University of Limerick.
- Oksaar, Els, 1989, "Mehrsprachigkeit im Vorschulalter." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Wege zu früher Mehrsprachigkeit* 88 (4), 310-327.

- Opitz, Kurt, 1981, "Formelcharakter als Indiz für Fachlichkeit: ein definitiverischer Ansatz." In: Kühlwein, Wolfgang & Albert Raasch (Hrsg.), Sprache: *Lehren - Lernen*, Band 1, Kongreßberichte der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Darmstadt 1980, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 33-40.
- Otten, Edgar & Eike Thürmann, 1993, "Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht - Konzepte, Probleme und Lösungsversuche." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 69-94.
- Oud-de Glas, Maria M.B., 1992, "Ergonomie van de taal; Over het analyseren van behoeften aan kennis van vreemde talen." In: Zernike College (Hrsg.), *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweektaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspektiven*, Groningen: Zernike College, 13-28.
- Oyama, Susan, 1976, "A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system." In: *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 261-285.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1991, *Bilingualer Unterricht, Orientierungsstufe Zusatzunterricht Englisch/Französisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 9.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1992a, *Bilingualer Unterricht, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe/Klasse 7, Geschichte/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 4.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1992b, *Bilingualer Unterricht, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I/Klasse 7, Geschichte/Französisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 15.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1993a, *Bilingualer Unterricht, Unterrichtsmaterialien für Klasse 7 (Propädeutische Einheit), Erdkunde/Französisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 16.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1993b, *Bilingualer Unterricht, Unterrichtsmaterialien für Klasse 7 (Propädeutische Einheit), Erdkunde/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 17.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1994a, *Bilingualer Unterricht, Orientierungsstufe, Erweiterter Fremdsprachenunterricht Englisch und Französisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 7.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1994b, *Bilingualer Unterricht, Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 8, Erdkunde/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 9.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1995, *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Überregionale Fachtagung am 28. September 1994, Bad Kreuznach, Tagungsbericht, Heft 21.

- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1996a, *Bilingualer Unterricht, Englisch, Projekte für den Arbeitslehreunterricht, Klassenstufe 7, Technik - Haushalt - Wirtschaft*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 14.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1996b, *Bilingualer Unterricht, Unterrichtsmaterialien für Klassenstufe 8, Erdkunde/Französisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 22.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1996c, *Bilingualer Unterricht, Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 9, Erdkunde/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 23.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1996d, *Kommentiertes Verzeichnis der Veröffentlichungen*, Bad Kreuznach, Heft 7.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1997a, *Bilingualer Unterricht, Careers - Berufswahlunterricht, Materialien für die Klassenstufe 9 der Realschule, Sozialkunde/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 7.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1997b, *Bilingualer Unterricht, Englisch, Projekte für den Arbeitslehreunterricht, Klassenstufe 8, Technik - Haushalt - Wirtschaft*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 8.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1997c, *Bilingualer Unterricht, Englisch, Projekte für den Arbeitslehreunterricht, Klassenstufe 9, Technik - Haushalt - Wirtschaft*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 9.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1997d, *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Überregionale Fachtagung am 11. Juni 1997, Bad Kreuznach, Tagungsbericht, Heft 26.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1997e, *Ergänzung zum "Kommentierten Verzeichnis der Veröffentlichungen (September 1996)"*, Bad Kreuznach.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1998, *Modellversuch 206 A: Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts für Bilingualen Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Bad Kreuznach, Abschlussbericht, Heft 29.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1999a, *Bilingualer Unterricht, Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 10, Erdkunde/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 1.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 1999b, *Bilingualer Unterricht, Sekundarstufe I, Erdkunde/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 21.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 2000a, *Bilingualer Unterricht, Sekundarstufe II, GK/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 4.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 2000b, *Bilingualer Unterricht, Sekundarstufe II, GK/Englisch*, Bad Kreuznach, PZ-Information, Heft 5.

- Paradis, Michel, 1980, "The language switch in bilinguals: Psycholinguistic and neurolinguistic perspectives." In: *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Heft 32 der Beihefte für Dialektologie und Linguistik, Wiesbaden: Steiner, 501-506.
- Parkes, Murielle, Colette Blair, J.H. Fransham & W.M. Hay, 1972, "Perspectives on the Montreal Programs." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 22-27.
- Pauels, Wolfgang, 1989, "Kommunikative Übungen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 199-201.
- Pei, Mario, 1973, *How to learn languages and what languages to learn*, New York: Harper.
- Pelz, Manfred & André Weckmann, 1989, "Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Baden und Elsaß im Rahmen des Europaprogramms "Lerne die Sprache des Nachbarn"." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Wege zu früher Mehrsprachigkeit* 88 (4), 370-395.
- Persoons, Y. & M. Versele, 1980, "Taalverschuiving in Malmédy." In: *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Heft 32 der Beihefte für Dialektologie und Linguistik, Wiesbaden: Steiner, 413-420.
- Petit, Jean, 1998, *Sprachbegabung kann erworben werden ... auch von Frankophonen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pfeiffer, Waldemar, 1980, "Die sprachlichen und landeskundlichen Kontraste zwischen L1 und L2 als Basis der speziellen fremdsprachlichen Fachmethodik." In: *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Heft 32 der Beihefte für Dialektologie und Linguistik, Wiesbaden: -Steiner, 515-520.
- Pfeiffer, Waldemar, 1992, "Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und Interkulturalität als Basis einer europäischen Integration. Ein Essay aus der Sicht eines Polen." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Fremdsprachen im Europäischen Haus* 91 (4/5), 369-374.
- Pfeil, Ulrich, 1996, "Der Deutsch-französische Krieg 1870/71 im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 (4), 240-248.
- Pilzecker, Burghard, 1997, "Quellenarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44 (4), 369-375.
- Plum, Jutta, 1984, *Lernen in der Fremdsprache - Beispiel Chemie*, schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I, unveröffentlicht, Aachen.
- Pölzleitner, E. & E. Fleischmann, 1994, "Content Based Language Teaching at the Graz International Bilingual School." In: *Englisch* 2, 68-70.

- Porsché, Donald, 1975, "Urteile und Vorurteile über Zweisprachigkeit im Kindesalter." In: *Linguistik und Didaktik* 23, 179-189.
- Preston, Dennis R., 1989, *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Oxford: Basil Blackwell Ltd..
- Raabe, Horst, 1981, "Probleme und Perspektive der Interimsprachenforschung: Versuch einer Bilanz." In: Kühlwein, Wolfgang & Albert Raasch (Hrsg.), *Sprache: Lehren - Lernen*, Band 1, Kongreßberichte der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Darmstadt 1980, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 153-161.
- Raasch, Albert, 1996, "Bilinguale Zweige - eine Diskussion." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49 (4), 222-223.
- Raasch, Albert (Hrsg.), 1998, *Grenzenlos - durch Sprachen. "Beispiele guter Praxis"*. Dossier zum Kongress "Die Sprachen unserer Nachbarn - unsere Sprachen" in Wien. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, Albert, Dieter Herold & Cläre Kuiper (Hrsg.), 1991, *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Rautenhaus, Heike, 2000, "Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 115-126.
- Redder, Angelika (Hrsg.), 1982, *Schulstunden 1, Transkripte*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- *Report on the Conference on European Networks in Bilingual Education*, 1997, Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Richter, Roland, 1999, *Netzwerke zwischen Schule und Hochschule - für einen gelingenden Übergang*, Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land NRW.
- Rigol, Rosemarie, 1977, "Zweitsprache in der Grundschule. Aus der Sicht des Primärsprachendidaktikers." In: Christ, Herbert & Hans-Eberhard Piepho (Hrsg.), *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Giessen 1976*, Giessen: Frankonius Verlag, 276-278.
- Rijlaarsdam, Gert & José Tinnevelt, 1999, "Vreemde talen in de Tweede Fase." In: *Levende Talen* 541, 461-463.
- Rodriguez, Richard, 1982, *Hunger of Memory. An Autobiography. The Education of Richard Rodriguez*, Boston: Godine, 18-21.
- Roeder, Peter-Martin, 1965, "Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung." In: *Psych. Beiträge*, 408-423.
- Romaine, Suzanne, 1989, *Bilingualism*, Oxford: Basil Blackwell Ltd..

- Röttger, Evelyn, 1996, "Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (2), 155-170.
- Rousseau, Emmanuelle, 1995, "Teaching science through a second language." In: Berthold, Michael (Hrsg.), *Rising to the Bilingual Challenge*. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia, 121-149.
- Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung, 1999, *Bilinguales Lehren und Lernen an Schulen und Institutionen mit bilingualen Bildungsangeboten. Informationen zum Zusatzstudiengang*, Bochum.
- Saegert, Joel, Sue Scott, John Perkins & G. Richard Tucker, 1974, "A note on the relationship between English proficiency, years of language study and medium of instruction." In: *Language Learning* 24, 99-104.
- Samuel, Moses, 1996, "Bilingual Education and Syllabus Design: Towards a Workable Blueprint. A Response." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 294-295.
- Sanderson, David A., 1982, *Modern Language Teachers in Action*, A Report on Classroom Practice, University of York/Nuffield Foundation.
- Saunders, George, 1988, *Bilingual Children: from Birth to Teens*, Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Savignon, Sandra J., 1976, "On the Other Side of the Desk: A Look at Teacher Attitudes and Motivation in Second-Language Learning." In: *Canadian Modern Language Review* 32, 295-302.
- Scherfer, Peter, 1989, "Wortschatzübungen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 193-195.
- Schiffler, Ludger, 1989, "Sozialformen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 414-418.
- Schmid-Schönbein, Gisela, 1978, *Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdspracherwerbs im Vorschulalter*, München.
- Schmid-Schönbein, Gisela, 1999, "Ausbildung für bilinguales Lehren: Kontext Europa." In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4 (2) (ZIF/e-journal).
- Schmid-Schönbein, Gisela & Barbara Siegismund, 1998, "Bilingualer Sachfachunterricht." In: Timm, Johannes Peter (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen, 201-210.
- Schmid-Schönbein, Gisela, Hermann Goetz & Volker Hoffknecht, 1994, "'Mehr oder anders?' Konzepte, Modelle und Probleme des Bilingualen Unterrichts." In: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 13 (1), 6-11.

- Schneider, Martin, 1991, "Deutsch-russische Bildungsgänge am Gymnasium. Konzepte und Probleme eines neuen Typs bilingualer Züge in Nordrhein-Westfalen." In: *Die Neueren Sprachen* 90 (1), 39-46.
- Schols, Tijne, 1999, "Het International Baccalaureate in het algemeen en Engels als taal A in het bijzonder." In: *Levende Talen* 537, 152-154.
- Schröder, Anna, 1981, "Phonologieerwerb des L2-Englischen bei Deutsch als L1 - Aussprachefehler unter schulischen und nicht-schulischen Lernbedingungen." In: Kühlwein, Wolfgang & Albert Raasch (Hrsg.), *Sprache: Lehren - Lernen*, Band 1, Kongreßberichte der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Darmstadt 1980, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 133-140.
- Schröder, Konrad, 1992a, "Der Single European Market und die Fremdsprachen." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Fremdsprachen im Europäischen Haus* 91 (4/5), 342-368.
- Schröder, Konrad, 1992b, "Diversifizierter Fremdsprachenunterricht und Englisch als 1. Fremdsprache." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Fremdsprachen im Europäischen Haus* 91 (4/5), 474-491.
- Schuhmacher, Karl Eberhard, 2001, "Bruchstellen im Fremdsprachenunterricht zwischen Grundschule und Gymnasium. Eine punktuelle Erhebung in Rheinland-Pfalz." In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 48 (1), 84-87.
- Schumann, Adelheid, 1989, "Übungen zum Hörverstehen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 201-204.
- Schütz, Helmut, 1993, "Politik bilingual - Anmerkungen zum Unterricht im Sachfach Politik in deutsch-englischen Zweisprachenzweigen an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 94-122.
- Schwerdtfeger, Inge Christine, 1989a, "Arbeits- und Übungsformen: Überblick." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 187-190.
- Schwerdtfeger, Inge Christine, 1989b, "Gruppenunterricht und Partnerarbeit." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 171-173.
- Segal, B.E., 1990, *Practical Guide for the Bilingual Classroom*, 2nd rev. ed. Brea, CA: Segal.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 1978, *Auswärtige Kulturpolitik*, 12. November 1978.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 1989, *Zur EG-Bildungs- und Kulturpolitik*, 24. April 1989
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 1990, *Europa im Unterricht*, 7. Dezember 1990.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 1994a, *Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik*, Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 1994b, *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht*, Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister, 7. Oktober 1994.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 1999, *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4.1.1999*, Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister.
- Seliger, Herbert W. & Elana Shohamy, 1989, *Second Language Research Methods*, Oxford University Press.
- Silberman, Charles E., 1970, *Crisis in the Classroom (The Remaking of American Education)*, New York: Random House, 56-58.
- Singleton, David, 1989, *The age factor in language acquisition*, Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 1982, "Some prerequisites for learning the majority language - a comparison between different conditions." In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 22, 63-95.
- Solmecke, Gert, 1994, "Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 165-171.
- Speight, Stephen, 1989, "Konversationsübungen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 210-212.
- Spolsky, Bernard, Joanna B. Green & John Read, 1974, *A Model for the Description, Analysis and Perhaps Evaluation of Bilingual Education*, Navajo Reading Study Report 23, Albuquerque, University of Mexico.
- Stamm, Kirsten, 1997, "Schulpartnerschaften - Gestaltung und Unterstützung." In: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs en Stichting Promotie Talen (Hrsg.), *Abschlußbericht: Deutsch und Niederländisch als Begegnungssprachen in der Grundschule; Eindverslag: Duits en Nederlands als ontmoetingstaal in de basisschool*, Alkmaar/Utrecht, 126-137.
- St. John, Maggie Jo, 1989, *Report on a Consultancy Visit to Bilingual-Wing Schools in Northrhine Westfalia, West Germany - January 30-February 3 1989*, Köln: British Council.
- Steiner, George, 1975, *After Babel. Aspects of language and translation*, Oxford: Oxford University Press.

- Stenner, Georg, 1995, "Anlage und Ziel des Modellversuchs." In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Überregionale Fachtagung am 28. September 1994, Bad Kreuznach, Tagungsbericht, 10-22.
- Stern, Hans Heinrich, 1972, "Introduction." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 1-6.
- Stern, Hans Heinrich, 1978, "Bilingual schooling and foreign language education: some implications of Canadian experiments in French immersion." In: Alatis, James E., *International Dimensions of Bilingual Education*, Washington: Georgetown University Press, 165-188.
- Stern, Hans Heinrich, 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Stichting Euregio Maas-Rijn (Hrsg.), 1997, *Von der Fremdsprache zur Nachbarsprache im Dreiländereck*, Aachen: Lena Verlag.
- Stiefenhöfer, Helmut, 1989, "Übungen zum Leseverstehen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 204-206.
- Stoks, Gé & John de Jong, 1999, "Twee nieuwe Europese instrumenten voor het moderne vreemde talenonderwijs. Europees Referentiekader en Taalportfolio." In: *Levende Talen* 540, 325-331.
- Sudhölter, Jürgen, 1979, "Das Niederländische in deutschen Schulen und Hochschulen." In: *Die Neueren Sprachen* 78 (2), 160-169.
- Sudhölter, Jürgen, 1981, "Die belgisch-niederländische Sprachunion." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 34, 166-168.
- Sudhölter, Jürgen, 1982, "Das Niederlandistikstudium für Lehrer der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 35, 136.
- Sudhölter, Jürgen, 1985, "Niederländisch im diversifizierten Fremdsprachenangebot der Jahrgangsstufe 11 - Beispiel Nordrhein-Westfalen." In: *Die Neueren Sprachen* 84 (2), 365-373.
- Sudhölter, Jürgen, 1989, "Niederländisch." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 327-331.
- Swain, Merrill (Hrsg.), 1972, *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Swain, Merrill, 1978, "Home-School Language Switching." In: Richards, Jack C. (Hrsg.), *Understanding Second & Foreign Language Learning: Issues and Approaches*, Massachusetts: Newbury House, 238-250.
- Swain, Merrill, 1984, "Die Zweitsprache als Unterrichtssprache - Zur Methodik und Übertragbarkeit kanadischer "Immersionsprogramme"." In: *Die Deutsche Schule* 76 (3), 199-205.
- Swain, Merrill, 1996, "Discovering Successful Second Language Teaching Strategies and Practices: From Programme Evaluation to Classroom Experimentation." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 89-104.
- Swain, Merrill & Jim Cummins, 1986, *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, London, New York: Longman.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin, 1986, "Immersion French in secondary schools: 'The goods' and 'the bads'." In: *Contact, revue canadienne destinée aux professeurs de français* 5 (3), 2-9.
- Swan, Desmond, 1996, *A Singular Pluralism. The European Schools 1984-1994*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Taeschner, Traute, 1983, *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Talenacademie Nederland (Hrsg.), 1993, *School-Hopping Across The Borders, Euregionale Docentenuitwisseling voor Tweektalig Onderwijs*, Maastricht: Talenacademie Nederland, unveröffentlicht.
- Thürmann, Eike, 1994, "Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung." In: *Die Neueren Sprachen* 93 (4), 316-334.
- Thürmann, Eike, 2000, "Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?" In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 75-93.
- Thürmann, Eike & Edgar Otten, 1992, "Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3 (2), 39-55.
- Torres, Gracia Martín & Jürgen Wolff, 1983, "Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 36, 209-216.
- Tosi, Arturo, 1982, "Issues in immigrant bilingualism. "Semilingualism" and education." In: *AILA Bulletin* 31 (1), 1-27.
- Touber, A.H., 1980, "Interferenties van het Duits in het Nederlands van Duitstaligen." In: *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Heft 32 der Beihefte für Dialektologie und Linguistik, Wiesbaden: Steiner, 117-121.

- Tucker, G. Richard & Alison d'Anglejan, 1972, "An Approach to Bilingual Education: The St. Lambert Experiment." In: Swain, Merrill (Hrsg.), *Bilingual Schooling. Some experiences in Canada and the United States*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 15-21.
- Tudor, I., 1987, "Using translation in ESP." In: *English Language Teaching Journal* 41, 268-273.
- Ullmann, R. & E. Geva, 1984, "Approaches to observation in second language classes." In: Allen, Patrick & Merrill Swain, *Language issues and educational policies*, Oxford: Pergamon Press, 117-123.
- Vakinspecteurs Moderne Vreemde Talen Voortgezet Onderwijs, 1999, "Frans, Duits en Engels in de basisvorming. Evaluatie van de stand van zaken na vijf jaar. Een samenvatting van drie vakrapporten." In: *Levende Talen* 545, 698-706.
- Van Els, Theo J.M., 1990, *Horizon Taal. Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen. Nota van aanbevelingen*. Nijmegen.
- Van Schooten, Alex, 1999, "Buurtaal. Duits met liedjes, spelletjes en een kinderfiets." In: *Levende Talen* 540, 340-342.
- Van Teylingen, Dick, 1995, "Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen: 'Talenonderwijs houdt internationalisering niet bij'." In: *Levende Talen* 499, 206-207.
- Verlaan, J.W.A., 1994, "Opening." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 5-10.
- Vermeer, J., 1965, "Inhalt und Formgedanken zur Sprachlehre und Übersetzungsmethodik." In: *I.R.A.L.*, Band III, 178-185.
- Vinjé, Maria, 1994, "De beheersing van het Engels aan het eind van de basisschool." In: *Levende Talen* 489, 192-195.
- Vlaeminck, Sylvia, 1996, "Foreword." In: Fruhauf, Gianna, Do Coyle & Ingeborg Christ, *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, Alkmaar: European Platform for Dutch Education, 5-6.
- Vlaeminck, Sylvia, 1997, "Bilingual Education." In: *Report on the Conference on European Networks in Bilingual Education*, Alkmaar: European Platform for Dutch Education, 4-7.
- Vögeding, Joachim, *Deutschsprachiger Fachunterricht für ausländische Schüler als Teil auswärtiger Kulturpolitik: eine Konzeptanalyse am Beispiel des Istanbul Lisesi*, Aachen, unveröffentlicht.
- Vögeding, Joachim, 1995, *Wenn in einen gesättigten Wasser Kochsalz gibt...*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Vollmer, Helmut J., 1992, "Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3 (2), 5-38.

- Vollmer, Helmut J., 1998, "Lerner- und Handlungsorientierung im bilingualen Sachfachunterricht." In: Hermes, Liesel & Gisela Schmidt-Schönbein (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, DGFF, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 291-304.
- Vollmer, Helmut J., 2000a, "Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 51-73.
- Vollmer, Helmut J., 2000b, "Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 139-158.
- *Vorlage Nr. G 395 für die Sitzung der Deputation für Bildung am 1. Juli 1994: Zwischenbericht über den Schulversuch "Bilinguale Bildungsgänge in Bremen"*, 1994, Bremen.
- Walter, Gertrud, 1989, "Frontalunterricht." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 169-171.
- Wandruszka, Mario, 1981, "Über das Lernen mehrerer Sprachen." In: Kühlwein, Wolfgang & Albert Raasch (Hrsg.), *Sprache: Lehren - Lernen*, Band 1, Kongreßberichte der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Darmstadt 1980, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-22.
- Wandruszka, Mario, 1986, "Wege zur Mehrsprachigkeit in unseren Schulen." In: Narr, B. & H. Wittje (Hrsg.), *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit/Language Acquisition and Multilingualism*. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag, Tübingen, 223-233.
- Weber, Manfred, 1999, "Mathematik als bilinguales Sachfach. Unterrichtsversuch zum bilingualen Modul." In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52 (1), 51-53.
- Weber, Robert, 1993, *Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung*, Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Wedekind, Ulrike, 1995, "Bilingualer Unterricht an der Realschule. Methoden des englischsprachigen Sozialkundeunterrichts." In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht an Hauptschulen und Realschulen*, Überregionale Fachtagung am 28. September 1994, Bad Kreuznach, Tagungsbericht, 41-44.
- Wefers, Engelbert, 1993, "Spracherwerb im bilingualen deutsch-spanischen Bildungsgang: Ideen - Ansprüche - Wirklichkeit." In: Raasch, Albert (Hrsg.), *Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung. Fremdsprachen für die Zukunft – Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit*. Beiträge zum Bundeskongreß in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, Saarbrücken, 12, 97-106.
- Weir, C. & J. Roberts, 1994, *Evaluation in ELT*, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Weller, Franz-Rudolf, 1988, "Fremdsprachlicher Fachsprachenunterricht - Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht." In: *Die Neueren Sprachen* 87 (1), 3-19.

- Weller, Franz-Rudolf, 1993, "Bilingual oder zweisprachig? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachigen Sachunterrichts." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 8-22.
- Weller, Franz-Rudolf & Dieter Wolff, 1993, "Vorbemerkungen der Herausgeber." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Bilingualer Unterricht* 92 (1/2), 4-7.
- Wendt, Michael & Wolfgang Zydati (Hrsg.), 1997, *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*, Dokumentation des 16. Kongresses fr Fremdsprachendidaktik, DGFF, Bochum: Brockmeyer.
- Werger, Gerhard & Christien van Gool, 2000, "Beter iets dan niets, of liever niets dan iets? Deelvakken Frans & Duits: zorgen- of troetelkind." In: *Levende Talen Magazine* 4, 5-7.
- Westhoff, Gerard J., 1992, "Trends in het vreemde-talenonderwijs." In: *Levende Talen* 468, 58-65.
- Westhoff, Gerard J., 1994a, "Algemene inleiding over modellen en terminologie." In: *De vreemde taal als instructietaal: problemen, prioriteiten en perspectieven*. Conferentie tweetalig onderwijs, Utrecht, 16 februari 1994, 11-16.
- Westhoff, Gerard J., 1994b, *Tweetalig onderwijs in de praktijk: Verslag van een studiereis*, Utrecht: IVLOS.
- Westhoff, Gerard J. & Kees de Bot, 1998, *Een evaluatie van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Tussenrapportage SVO. IVLOS - Universiteit Utrecht/Vakgroep TTMB - Katholieke Universiteit Nijmegen, Utrecht/Nijmegen.
- Westhoff, Gerard J., Kees de Bot, Ineke Huibregtse, M. van der Poel & J. Hoornweg, 1994, "Vreemde taal als instructietaal." In: *De Europese Onderwijspraktijk 02, Tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 119-139.
- Whittaker, Mervyn, 1994, "Der bilinguale Vorbereitungsunterricht in der 5. und 6. Klasse - ein Praxisbericht." In: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch* 13 (1), 51-56.
- Williams, D.L., 1968, "Rewritten Science Materials and Reading Comprehension." In: *Journal of Educational Research* 61 (5), 204-206.
- Winer-Kurzawa, Else, 1989, "Grammatikbungen." In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, 196-199.
- Wode, Henning, 1978, "L1-Erwerb, L2-Erwerb und Fremdsprachenunterricht." In: *Die Neueren Sprachen* 77 (5), 452-465.
- Wode, Henning, 1985, "Die Revolution frit ihre Eltern." In: *Die Neueren Sprachen* 84 (2), 206-218.
- Wode, Henning, 1989, *Fremdsprachenunterricht für Europa: Psycholinguistische Voraussetzungen für alternative Unterrichtsformen*, Duisburg: L.A.U.D. (B 212).

- Wode, Henning, 1990, "Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht." In: *Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache* 1, Eichstätt, Kiel: EKIB.
- Wode, Henning, 1991, "Formen und Leistungsfähigkeit mehrsprachigen Unterrichts." In: Raasch, Albert, Dieter Herold & Cläre Kuiper (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 35-46.
- Wode, Henning, 1994a, *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*, 1. Band, Kiel.
- Wode, Henning, 1994b, *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*, 2. Band, Kiel.
- Wode, Henning, 1995, *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaalem Unterricht*, Forum Sprache, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Wode, Henning, Petra Burmeister, Angelika Daniel, Kay-Uwe Kickler & Maike Knust, 1996, "Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaalem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (1), 15-42.
- Wolff, Dieter, 1997, "Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung." In: Vollmer, Helmut J. & Eike Thürmann (Hrsg.), *Englisch als Arbeitssprache im Fachunterricht: Begegnungen zwischen Theorie und Praxis*. Gemeinsame Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest, 50-62.
- Wolff, Dieter, 2000, "Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa." In: Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 159-172.
- Wolff, Dieter & Hans-Ludwig Krechel, 1997, "Lehrerausbildung für bilingualen Unterricht - Das Studienangebot "Bilingualer Unterricht" an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal." In: Wendt, Michael & Wolfgang Zydatiß (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*, Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, DGFF, Bochum: Brockmeyer, 268-272.
- Wong-Fillmore, Lily, 1979, "Individual differences in second language acquisition." In: Fillmore, Ch.J., D. Kempler & W. Wang, (Hrsg.), *Individual differences in language ability and language behaviour*, New York: Academic Press, 203-228.
- Wong-Fillmore, Lily, 1985, "When does teacher talk work as input?" In: Gass, Susan M. & Carolyn G. Madden (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Series on Issues in Second Language Research, Cambridge: Newbury House Publishers, 17-50.
- Zeitz, Alexander, 1989, "Die viersprachige Schweiz. Bildungspolitische Herausforderung und pädagogische Chance." In: *Die Neueren Sprachen, Themenheft: Wege zu früher Mehrsprachigkeit* 88 (4), 345-369.
- Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung III, Graz (Hrsg.), 1993, *Englisch als Arbeitssprache (eaa). Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen*, Berichte Nummer 1, Graz.

- Zernike College (Hrsg.), 1992, *Grensoverschrijdend Talenonderwijs: Tweetaligheid in het Voortgezet Onderwijs, Euregionale Perspectieven; Grenzüberschreitender Sprachunterricht: Zweisprachige Sekundarstufe, Euregionale Perspektiven*, Groningen: Zernike College.
- Zondag, Koen, 1989, "Diversity and Uniformity in Six Bilingual Schools in Friesland." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (1), 3-16.
- Zydatiß, Wolfgang, 1996, "Fremdsprachen lehren lernen: 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (2), 221-230.
- Zydatiß, Wolfgang, 1998, ""Fremdsprachen lehren lernen" heißt für die erste Ausbildungsphase "curriculares Denken lernen"." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1), 1-10.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Marguerite Franssen
geboren am 21. Mai 1968
in Heerlen (NL)
verheiratet

Ausbildungsdaten

1996 – 2002	Promotion an der RWTH Aachen Note "magna cum laude"
1986 – 1992	Magisterstudium an der RWTH Aachen Fächerkombination: romanische Sprachwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, anglistische Sprachwissenschaft Abschluss: Magistra Artium Note "sehr gut"
1980 – 1986	Gymnasium Bernardinuscollege in Heerlen (NL) Abschluss: VWO-diploma (Abitur)
1974 – 1980	Grundschule St. Aloysius in Vaals (NL)