

Gerhard Hoffmann:

# **Didaktische Grundsätze zum Aufbau bilingualer Unterrichtssequenzen**

## **Einführung**

Bilingualer Unterricht innerhalb des Regelangebotes allgemeinbildender Schulen ist im Rahmen des Fächerkanons von Schule und Unterricht ein noch recht junger Teilbereich. Es gibt daher keine Tradition einer wie auch immer gearteten Fachdidaktik. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern geht hier derzeit vielmehr die praktische Erfahrung der Entwicklung einer Theorie voraus.

In Rheinland-Pfalz hat es sich dabei ergeben, dass die ersten Schritte in der Entwicklung einer bilingualen Didaktik vor allem von Seiten der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer bestimmt wurden. Dies begründet sich darin, dass letztlich der besondere Gewinn bilingualen Unterrichts im zusätzlichen Kompetenzerwerb durch das im Sachfachunterricht verwendete Medium der Fremdsprache gesehen wird. Die Schülerinnen und Schüler erfahren in der Umsetzung und Anwendung der Fremdsprache in inhaltsrelevanten Sachfachbezügen eine Erweiterung dessen, was sie im reinen Fremdsprachenunterricht erworben haben, und ergänzen ihren allgemeinen Wortschatz um ein themenspezifisches Fachvokabular. Vielfach wurde aus diesem Grund bilingualer Unterricht anfangs missverstanden als eine Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts in die Inhaltsbereiche anderer Fächer hinein. Solange diese Sehweise vorherrschte, waren Elemente wie Vokabellisten oder Übersetzungstexte durchaus noch gängige unterrichtspraktische Ansätze.

Über diese Stufen einer unreflektierten bilingualen Spezialdidaktik ist der Unterricht mittlerweile hinaus. Unbestritten ist bilingualer Unterricht in Rheinland-Pfalz heute primär Sachfachunterricht. Er ist den Inhalten und Zielen der Fächer (hier: Erdkunde und Geschichte) verpflichtet; dies impliziert, dass er auch ihrer Fachdidaktik gerecht werden muss. Allerdings muss diese modifiziert werden durch Elemente, die ihre Verankerung in der Fremdsprachendidaktik bzw. Überlegungen des Fremdsprachenerwerbs haben.

Neben diese beiden Komponenten, nämlich der reinen Sachfachdidaktik sowie der Fremdsprachendidaktik, tritt eine dritte Variable hinzu, die die Prozesse des Spracherwerbs differenzieren. Die Schülerinnen und Schüler erwerben im bilingualen Unterricht die Fremdsprache auf einer anderen inhaltlichen Ebene, als dies im reinen Regel-Fremdsprachenunterricht angestrebt wird. Fachdidaktiker kennzeichnen diesen Unterschied damit, dass sie zwischen den "basic interpersonal communication skills" (grundlegende Fertigkeiten für die kontextuell relativ leicht zu

erschließenden informellen Situationen der Alltagskommunikation) und der "cognitive academic language proficiency" (Fähigkeiten der kognitiven Erschließung von Sachverhalten und Situationen, die nicht oder nur unter größeren Schwierigkeiten über ihre kontextuelle Einbettung erschlossen werden können) unterscheiden (Cummings in: Baker). Sicherlich kann diese Differenzierung für die Sekundarstufe I gelten; in der gymnasialen Oberstufe, und hier natürlich in erster Linie im Leistungskurs, trifft dies in einem didaktisch modernen Fremdsprachenunterricht jedoch kaum zu (Ministerium, 1998). Seine anspruchsvolle Varianz der Inhalte besonders im Bereich nonfiktionaler Texte lässt sich alleine durch BICS im Diskurs nicht mehr bewältigen. 'Genetic Engineering', 'Electronics' oder auch philosophische Theorien sind Literaturthemen gleichberechtigte Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts. In den weiteren Ausführungen soll daher zuerst nur auf die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Sachfach- und Fremdsprachendidaktik für die Unterrichtsplanung konkreter Stunden eingegangen werden.

## **Diachrone und synchrone Veränderung des didaktischen Ansatzes**

Um eine bilinguale Didaktik zu definieren, bedarf es - stärker als im Gegensatz zu einer "normalen" Fachdidaktik - einer Reflexion an einem konkreten Unterrichtsgegenstand zu einem konkreten Zeitpunkt im Lernprozess. Je nach der Wahl des Themas/Gegenstandes (synchron) bzw. dem durchschnittlichen Sprachstand der Lerngruppe gemäß der vorausgegangenen Lernjahre in der Zielsprache (diachron) sind die didaktischen Ansätze der jeweiligen Lernphase zu modifizieren.

### **a) diachrone Varianz**

Die diachronische Varianz ist leicht nachzuvollziehen. Geht man von Schülerinnen und Schülern aus, deren allgemeine Unterrichtssprache ihre Muttersprache ist und die die Zielsprache als Fremdsprache (L2) erwerben, so wird bilingualer Unterricht nicht bereits in den ersten Unterrichtsjahren einsetzen können. In Rheinland-Pfalz geht man davon aus, dass zur Vorbereitung eines bilingualen Sachfachunterrichtes zumindest zwei Schuljahre vorausgehenden Regel-Fremdsprachenunterrichts notwendig sind. Diese werden zudem ergänzt durch zusätzliche Unterrichtsstunden, die die Sprachkompetenz in besonderen Teilbereichen fördern. Erst ab dem dritten Lernjahr setzt parallel zum Fremdsprachenunterricht ein bilingualer Sachfachunterricht ein. Zu diesem Zeitpunkt ist darauf zu achten, dass neben den fachspezifischen Inhalten ein Teil der allgemeinen Lexik (und auch Grammatik!), die diese Inhalte transportiert, den Schülerinnen und Schülern noch unbekannt ist. Es müssen daher für den bilingualen Sachfachunterricht neben den eigentlich angestrebten Inhaltszielen auch sprachliche Probleme bewältigt werden. Dies führt dazu, dass in einem hohen Maße in diesem Unterricht

fremdsprachendidaktische Ansätze und Überlegungen herangezogen werden müssen. Im Vergleich dazu wird in einem Leistungskurs der Oberstufe davon ausgegangen, dass die Fremdsprachenkompetenz nach mittlerweile acht bis neun Jahren Fremdsprachenunterricht (zuzüglich bilingualen Unterrichts) so weit perfektioniert ist, dass die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht in dieser Sprache problemlos folgen können. Somit werden zunehmend ausschließlich sachfachrelevante didaktische und methodische Überlegungen den Unterrichtsverlauf bestimmen. Eine gezielte Spracharbeit, gar ein Spracherwerb über die sachfachorientierten Ziele hinaus findet praktisch nicht mehr statt. Eine bilinguale Didaktik muss diese unterschiedlichen Ausgangssituationen in Betracht ziehen und daher von ihrer grundsätzlichen Aussage ausgehend graduell differenziert für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen in eine Methodik der Unterrichtspraxis umgesetzt werden.

## b) synchronische Varianz

Parallel zur diachronischen Verschiebung ist innerhalb einer Jahrgangsstufe von besonderer Bedeutung, ob die unterrichtlich behandelten Gegenstände handlungsorientierte Zugänge ermöglichen, deskriptive Schüleräußerungen hervorrufen und in ihrer Darstellung eine große Anschaulichkeit aufweisen. Wenn darüber hinaus im Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler die angestrebten Sachfachzielsetzungen bereits angebahnt sind, so kann ein solches Unterrichtsthema problemlos auch in der Fremdsprache durchgeführt werden.

Demgegenüber sind Gegenstände, die eine genaue Analyse kausaler Beziehungen und vernetzter Strukturen erfordern oder abstrakte Gedankengänge verfolgen (vgl. "Questions that come to mind ... in dieser Veröffentlichung), in einer Fremdsprache wesentlich schwieriger darzustellen und benötigen somit zusätzlich linguistische Hilfen, besonders in den frühen Jahren des Fremdsprachenerwerbs.

Unterschiedliche Inhalte erfordern jeweils unterschiedliche Ansätze. Diese Überlegung führte dazu, dass an rheinland-pfälzischen Schulen der bilinguale Sachfachunterricht geteilt wird in einen in der Regel zweistündigen, in der Fremdsprache geführten Unterrichtsanteil und eine dazu ergänzende Stunde, die in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler unterrichtet wird. Dabei sind diese beiden Unterrichtsteile inhaltlich aufeinander abzustimmen und zu verzahnen; sie sind in gar keinem Fall als eine Wiederholung der in einer Sprache erworbenen Inhalte in der anderen Sprache, sei es L1 oder L2, zu verstehen. In anderen Ländern wird dem Phänomen dadurch begegnet, dass in bilingualen Stunden Unterrichtsanteile je nach Bedarf auch in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden können. Diese deutschsprachigen Anteile werden in der Progression des bilingualen Unterrichts über die Jahre hinweg konsequent verringert, um schließlich gänzlich darauf zu verzichten. Dieses "code switching" ist jedoch nicht

unproblematisch, eröffnet es doch die Möglichkeit, dem "Problem Fremdsprache" im Sachfachunterricht möglicherweise auszuweichen statt sich ihm zu stellen. Die rheinland-pfälzische Überlegung einer klaren Einsprachigkeit im bilingualen Unterricht (auch wenn dies von der Terminologie her widersprüchlich erscheint) ist eine Anlehnung an die Fremdsprachendidaktik, denn hier wird von den Lehrplänen verbindlich die Einsprachigkeit (im Sinne einer "aufgeklärten Einsprachigkeit" nach Butzkamm) zum grundlegenden Prinzip erhoben (Ministerium, 1999).

## **Bedeutung der Muttersprache im bilingualen Unterricht**

Sicherlich erzielt bilingualer Unterricht in höheren Jahrgangsstufen optimale Erfolge, wenn er sich praktisch ausschließlich in der Fremdsprache vollzieht. Dies ist daher als didaktisches Ziel anzustreben. Ein Überwechseln in die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler ist möglichst zu vermeiden. Die didaktische und methodische Planung einer Unterrichtsstunde sollte jedoch sprachliche Interferenzprobleme (z. B. 'false friends') und kulturell bedingte unterschiedliche Denotate und Konnotate (Innuits verfügen über eine Vielzahl von Adjektiven, die die Farbe 'Weiß' beschreiben) vermeintlicher Fachbegriffe berücksichtigen. Um diesen Problemhorizont zu verdeutlichen, hierzu ein Beispiel aus dem Erdkundeunterricht der Klassenstufe 7 (Schüleralter ca. 12 bis 13 Jahre / 3. Lernjahr in der Fremdsprache).

### **a) Symmetrische (eins zu eins) Relation**

Am Beispiel eines Flusslaufes werden im Verlauf des Unterrichts bestimmte fremdsprachliche Fachbegriffe genannt, die den Schülerinnen und Schülern aus ihrem Alltagswissen in der Muttersprache weitgehend bekannt sind. Didaktisches Ziel des Unterrichts ist es, diese Begriffe in ihrem geographischen Kontext zu verdeutlichen. Es werden praktisch keine "neuen Vokabeln" erarbeitet, sie werden eher in ein neues inhaltliches Beziehungsgeflecht verwoben. Da eine deutschsprachige Terminologie (z. B. für Nebenfluss, Mündung, Ufer, Fließgeschwindigkeit etc.) bereits vorhanden ist, können diese Begriffe sowie daraus abgeleitete Formen leicht in das vorhandene Wissen eingebunden werden. Der Erwerb dieser Begriffe in der Fremdsprache stellt keine besondere Problematik dar. Viele Begriffe der Landschaftsformation haben oftmals eine Eins-zu-eins-Relation des deutschsprachigen (schon vorher bekannten) Begriffes und einer entsprechenden fremdsprachigen Bezeichnung. Dem ist aber nicht immer so - auch nicht in naturwissenschaftlichen Kontexten. So verbinden Deutsche in ihrer kulturellen Tradition mit "Wald" andere Konnotate als es das französische 'forêt' oder das englische 'forest' beinhalten.

## b) Asymmetrische Relation

Bleiben wir am Beispiel des Flusslaufes. Unverzichtbarer Unterrichtsgegenstand ist es dabei auch, welchen Wassereinzugsbereich ein Fluss hat. Problematisch wird es dabei jedoch, wenn die entsprechende Fachterminologie unterschiedlicher Sprachen unterschiedliche Bezugspunkte in den Vordergrund rückt. So gibt es für den englischsprachigen Begriff des "Drainage Basin" keine Eins-zu-eins-Relation in der deutschen Sprache. Die Schülerinnen und Schüler werden kein Problem damit haben, diesen Begriff im englischsprachig geführten Erdkundeunterricht zu verstehen und ihn in ihren aktiven Wortschatz einzulagern. Schwierigkeiten tauchen erst dann auf, wenn sie das entsprechende Phänomen an einer anderen Stelle in ihrer eigenen Muttersprache darstellen sollen. Sie durchdringen die Idee, es fehlen ihnen aber "die Wörter".

Im Fall a) konstruieren die Schülerinnen und Schüler neues Wissen möglicherweise in ihrer Muttersprache und identifizieren es gleichzeitig mit der fremdsprachlichen Terminologie. Im Fall b) findet die neue Konstruktion in der Fremdsprache statt. Es handelt sich dabei also um eine wesentlich komplexere Form bilingualen Lernens. Entscheidend für den bilingualen Sachfachunterricht ist hierbei jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler die geographische Bedeutung und Dimension des vorgegebenen Themas erfasst und verstanden haben. Auf Grund ihrer hohen allgemeinen Sprachkompetenz in der Muttersprache werden sie keine Schwierigkeit haben, die hinter dem Phänomen stehende Idee in ihrer Muttersprache entsprechend darstellen zu können, auch wenn sie den einen oder anderen Fachbegriff nicht so direkt erworben haben, wie dies im deutschsprachig geführten Erdkundeunterricht der Fall gewesen wäre.

Dieser Idee liegt die konstruktivistische Erkenntnistheorie zu Grunde. Die besondere Problematik bilingualen Unterrichts besteht darin, zwischen

1. einem sprachlichen konstruktiven Prozess und
2. einem sachfachorientierten, inhaltlichen Prozess zu unterscheiden.

Sowohl der Fremdsprachenerwerb als auch die neuen Inhalte und Konzepte des Sachfaches sind neue "Konstruktionen". Erfolgen sie gleichzeitig, so ist dieser Prozess erheblich komplexer, als würde er sich quasi in zwei Stufen zuerst in den muttersprachlichen Inhalten und später erst in seiner fremdsprachlichen Übertragung vollziehen. Gelingt es in den ersten Jahren des bilingualen Lernens, dies weitgehend zu entkoppeln (z. B. durch die Übernahme der spracherwerbsorientierten Anteile in separate Unterrichtsphasen oder gar in Fachstunden des Fremdsprachenunterrichts), so erleichtert dies den Schülerinnen und Schülern den Zugriff auf die Inhalte. Mit zunehmender Sprachkompetenz reduziert sich diese Problematik der "doppelten Konstruktion".

Optimale Effektivität erreicht bilingualer Unterricht demzufolge nach schätzungsweise fünf bis sechs Jahren schulischen Fremdsprachenunterrichts. Hier kann die intellektuelle Leistung der Einbettung neuer Kenntnisse und Erkenntnisse ausschließlich auf die Ziele des Sachfaches hin orientiert werden.

## **Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung**

Auf Grund der vorausgegangenen Überlegungen wird deutlich, dass ein bilingualer Sachfachunterricht so strukturiert sein muss, dass die fachdidaktischen Überlegungen von fremdsprachlicher Seite aus lediglich unterstützenden Charakter gegenüber dem Sachfach haben. Alle Unterrichtsanteile, die eher sprachliche Zielsetzungen verfolgen, müssen funktional ausgerichtet sein um das Verstehen inhaltlicher Aspekte zu sichern - sie sind nicht Gegenstand eines übergeordneten, eigenständigen Fremdsprachenerwerbs. Sie entsprechen daher hauptsächlich (in der Denkweise des Fremdsprachenunterrichts) der Phase der "Semantisierung" beispielsweise vor Einführung eines neuen Lesetextes. Unterrichtsprinzipien, die der Fremdsprachenunterricht für diese Unterrichtsphasen vorsieht, haben daher auch im bilingualen Unterricht ihren Platz. Didaktische Ansätze, die eher dem Grammatikerwerb bzw. Hörverstehen oder anderen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeordnet werden, sind für den bilingualen Unterricht von eher untergeordneter Bedeutung. Im Bereich der rezeptiven Fähigkeiten dominiert eindeutig das Leseverstehen gegenüber dem Hörverstehen; diese Wertigkeit im bilingualen Unterricht ist daher dem des Fremdsprachenunterrichts (oberstes Ziel der kommunikativen Kompetenz ist weitgehend im mündlichen Bereich verankert) eher entgegengesetzt. Bei produktiven Fertigkeiten ist der Stellenwert des Sprechens in beiden Unterrichtsformen wohl gleich hoch anzusehen. Sicherlich ist dabei allerdings der jeweilige Sprechakt unterschiedlich. Dominieren im bilingualen Unterricht eher deklaratorische Sprechakte (beispielsweise: beschreiben), so sind die im Fremdsprachenunterricht angestrebten allgemeinen kommunikativen Kompetenzen und Sprechabsichten wesentlich komplexer gelagert.

Im Bereich der schriftlichen Produktion können sich sachfachorientierte Inhalte oftmals auf stilistisch einfache Sprachformen reduzieren lassen; es dominieren zusammenfassende, beschreibende Texte, teilweise auch verkürzt zu bloßen Benennungen von Sachverhalten (vgl. "Questions ..."). Rhetorische Figuren, metaphorischer Sprachgebrauch oder ähnliche stilistische Feinheiten, die besonders den Fremdsprachenunterricht der ausgehenden Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe charakterisieren, spielen für den bilingualen Unterricht eine eher untergeordnete Rolle.

## Grundstruktur einer Unterrichtsstunde

Von den grundsätzlichen Überlegungen ausgehend ergeben sich folgende Unterrichtsphasen, die im Anhang zu diesen Ausführungen in einem entsprechenden Entwurf für eine Erdkundestunde umgesetzt sind. Sie dient als Beispiel für eine mögliche Form der Gestaltung einer bilingualen Unterrichtsstunde.

### Phase 1: Sprachliche Vorentlastung (Semantisierung)

Es bietet sich an, vor allem in den Eingangsklassen des bilingualen Unterrichts der eigentlichen Phase der Erarbeitung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten im Sachfachbereich eine "bilinguale Semantisierungsphase" vorzuschicken, wie sie in der Fremdsprachendidaktik zur Einführung neuen Sprachmaterials üblich ist. Ihre Aufgabe ist es

- die Schüler zu aktivieren, sich in der Fremdsprache zu äußern; Sprechbereitschaft fördern,
- vorhandenes Sprachmaterial im thematischen Umfeld zu reaktivieren,
- aus den Schülerbeiträgen (gezielt durch die Lehrkraft) für die nachfolgende Unterrichtssequenz notwendige sprachliche Elemente zu fixieren, zu systematisieren und zu ergänzen,
- Interesse für die neue Thematik zu wecken durch Anbindung an die Erfahrungswelt.

Es empfiehlt sich, diese Semantisierungsphase durch visuelle Stimuli zu initiieren. Die dadurch erzielte inhaltliche Einführung in die Stunde kann gleichzeitig auch die Funktion der Wiederholung und Ergebnissicherung inhaltlicher Zielsetzungen vorausgegangener Unterrichtsstunden sein. Integrativ übernimmt eine solche Semantisierungsphase auch die Umwälzung und Sicherung des Sprachmaterials früherer Unterrichtssequenzen. Die Funktion dieser Phase ist primär sprachorientiert.

### Phase 2: Erarbeitung

Im Gegensatz zur Phase 1, die methodisch eher ein freies Unterrichtsgespräch darstellt, bietet es sich nun an, in einer anderen Sozialform zu arbeiten. In Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (arbeitsteilig oder arbeitsgleich) sollte nun die eigentliche inhaltliche Zielsetzung der jeweiligen Unterrichtsstunde erarbeitet werden. Dies bedeutet, dass inhaltliche Überlegungen aus der Semantisierungsphase nun durch entsprechende Arbeitsaufträge konkretisiert werden müssen. Didaktisch wird daher eine Umorientierung von allgemeinem Weltwissen auf spezielles Fachwissen hin angestrebt. Die Ergebnisse dieser Arbeitsphase müssen im Anschluss (Phase 3) gesichert werden.

### Phase 3: Festigung / Sicherung

Die in der zweiten Phase erarbeiteten Ergebnisse müssen nun präsentiert und gesichert werden. Dies kann durch den mündlichen Vortrag einzelner Schülerinnen und Schüler geschehen, auch ein entsprechendes Tafelbild ist in dieser Unterrichtsphase sicherlich sinnvoll. Wichtig für diese Phase (unter sprachlichen Gesichtspunkten) ist es, dass in der vorausgegangenen Erarbeitungsphase die Arbeitsprozesse und auch die Ergebnisse möglichst nicht in der Muttersprache der Schüler sondern bereits in der Zielsprache ablaufen und (z.B. in Notizen) festgehalten werden. Nur so ist es gewährleistet, dass der Vortrag in dieser dritten Phase sprachlich gesehen nicht eine Übersetzung der Ergebnisse der zweiten Phase in die Zielsprache ist.

Eine weitere Form der Sicherung dieser Ergebnisse wird dadurch erzielt, dass sie von den Schülerinnen und Schülern entsprechend in ihre Arbeitsmappen oder Hefte übernommen werden. Dabei ist es notwendig, dass die Lehrerin oder der Lehrer in bestimmten Zeitabständen diese Hefteinträge kontrolliert und gegebenenfalls korrigiert.

### Phase 4: Transfer

Die von den Schülern erarbeiteten Ergebnisse müssen gemäß der intendierten Zielsetzung des Unterrichts bzw. der jeweiligen Unterrichtsstunde durch die Lehrkraft systematisiert und organisiert werden. Dies kann einerseits dadurch erfolgen, dass der Lehrer selbst diese Aufgabe in entsprechender Form vornimmt. Alternative Möglichkeit dazu ist es, einen umfangreicheren Arbeitsauftrag zu erteilen, der die Ergebnisse der Phase 2 nun in einem gezielten konkreten Transfer anwenden lässt. Grundsätzlich bieten sich dafür methodisch gesehen zwei Möglichkeiten an:

1. Übertragen der Ergebnisse in einem neuen Raumbeispiel; möglicherweise vorgegeben durch ein entsprechendes Arbeitsblatt oder Materialien im Lehrwerk
2. Ein projekt- oder handlungsorientierter Arbeitsauftrag, der die Ergebnisse der Erarbeitungsphase in einem neuen Zusammenhang anwenden lässt.

Dabei ist es möglich, diese Phase im Unterricht beginnen zu lassen und sie gleichzeitig als Arbeitsauftrag oder Hausaufgabe für die Folgestunde von den Schülern ausarbeiten zu lassen.

Alternativ zu dieser Phase könnte auch die Arbeit an einem Sachtext erfolgen. Dieser sollte dann möglichst ein in der Fachsprache (natürlich sprach- und altersangemessen bezogen auf die Zielgruppe) verfasster, systematischer geordneter Text sein, in dem die Schülerinnen und Schüler

ihre eigenen Ergebnisse wiedererkennen und sie in geordneten Zusammenhängen nun in ihr Fachwissen einbeziehen können. Es muss aber nicht unbedingt ein expositorischer Text sein; es ist auch denkbar, an dieser Stelle möglicherweise einen literarischen Text einzusetzen, der das zuvor beschriebene Phänomen des Sachfachbereiches nun in einem literarisch orientierten situativen Kontext einbettet. Als unterrichtspraktisch bewährt hierfür ist beispielsweise die Kombination "Endogene Kräfte: Volcanoes - Die letzten Tage von Pompeij ..." oder "Exogene Kräfte: Dust Bowl in Nordamerika - Kapitel 1 des Romanes "Grapes of Wrath" zu nennen.

## **Die europäische Dimension**

Es ist schwierig, in jeder Einzelstunde eines Sachfachunterrichts eine gezielte europäische Dimension zu definieren, die sich speziell aus der in der Fremdsprache geführten Unterrichtssituation heraus ergibt. Das liegt daran, dass die "europäische Dimension", was immer dies im Einzelfall konkret bedeutet, sich vor allem daraus ergibt, dass der Unterricht eben in einer europäischen Partnersprache vonstatten geht. Schon alleine die Beschäftigung mit der Sprache als Medium oder die Erkenntnis, dass in der Fremdsprache die gleichen Sachverhalte möglicherweise anders dargestellt werden, anders formuliert werden, sind eine solche europäische Dimension.

Hierzu ein Beispiel: Wird im Deutschen der Begriff "Völkerwanderung" gebraucht, so sind dessen Bestandteile "Volk" und "Wandern" völlig positiv konnotiert. Wie ist im Vergleich dazu "l'invasion des barbares" oder "barbarian invasion" zu verstehen? Was unterscheidet den Nazi-Begriff "Reichskristallnacht" von "night of the broken glass"? Welche Chance europäischer Verständigung liegt hier im bilingualen Unterricht, wenn er zudem einen komparativen Ansatz verfolgt!

Dies bedeutet gleichzeitig, dass nicht allein die objektiven Sachfachinhalte eine europäische Dimension transportieren, sondern das Medium Sprache, denn: gäbe es eine gerechtfertigte Begründung dafür, warum ein deutschsprachig geführter Erdkundeunterricht in Deutschland eine inhaltliche europäische Dimension nicht enthalten sollte? Das Besondere ist also die Kombination des "neutralen" Sachfachgegenstandes mit der Partnersprache eines europäischen Landes.

Gleichzeitig sollte es sich ein bilingual geführter Unterricht natürlich auf die Fahnen schreiben, dass er versucht, die Raumbeispiele des Unterrichts auf europäische Partnerländer zu konzentrieren, zumindest dort, wo es den didaktischen Ansätzen des Faches nicht entgegenläuft. Logischerweise kann ein Erdkundeunterricht sich nicht ausschließlich mit europäischen Raumbeispielen begnügen - die meisten Phänomene haben globale Dimensionen. Es darf aber nicht unterschätzt werden, dass allein die Tatsache, dass oftmals für den Unterricht Materialien verwendet

werden, die im Partnerland hergestellt wurden, neben der rein sprachlichen Komponente auch eine kulturelle Bereicherung darstellt. Dies ergibt sich dadurch, dass die Unterrichtsmaterialien in den jeweiligen Staaten Europas von ihren Herstellern, den Verlagen, so gestaltet werden, wie sie die jeweiligen Traditionen der einzelnen Länder in ihren Kulturen letzten Endes "geformt" haben. Ein französisches Geschichtslehrbuch unterscheidet sich daher von einem deutschen Geschichtslehrwerk nicht nur durch die Sprache; Konzeption, didaktischer Aufbau, methodische Varianzen und Anderes lassen den Fachmann recht schnell erkennen, worin auch fachdidaktische Unterschiede in den jeweiligen Kulturen begründet werden. Es ist damit aus der heutigen Sicht der Praxis kaum mehr zulässig, dass für einen wahren bilingualen Unterricht vorhandene muttersprachliche Materialien einfach übersetzt werden. Der Einsatz im bilingualen Unterricht würde damit im sprachlichen Bereich vielleicht den Anforderungen gerecht werden, nicht jedoch dem eigentlichen wahren Gedanken des bilingualen Unterrichts, der sich eben der europäischen Dimension verpflichtet sieht.

Die europäische Dimension

- die Partnersprache ist Unterrichtsmedium
- Raumbeispiele werden aus Partnerländern gewählt (sofern lehrplanmäßig möglich)
- durch authentische Materialien werden andere didaktische Ansätze übernommen

Durch den Einsatz authentischer fremdsprachlicher Materialien erhalten "fremde" Perspektiven und Fragestellungen sowie das Thema der Beziehungen Deutschlands zu seinem Nachbarn in Europa besondere Bedeutung, ohne dass die Eingebundenheit Europas in weltweite Strukturen und Prozesse vernachlässigt würde.

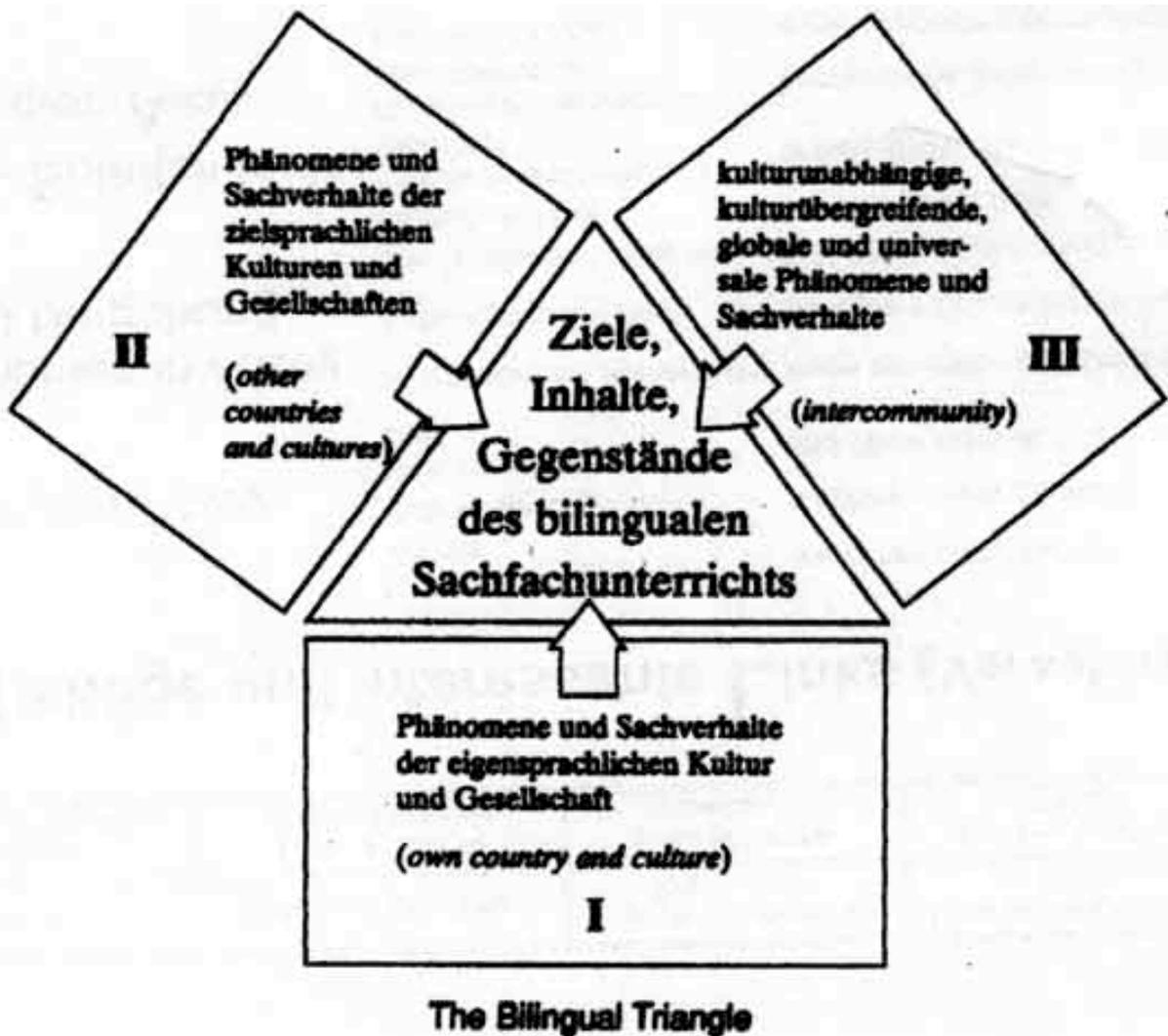
## **Der interkulturell - komparative Ansatz**

Ein besonderer Gewinn bilingualen Lernens ist der "interkulturelle Vergleich", der sich hier eröffnet (sicherlich im Fach Geschichte in einer noch größeren Dimension als im Fach Erdkunde). Der Sachfachunterricht bewegt sich daher inhaltlich in drei verschiedenen Dimensionen:

Zielfeld I: Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur und Gesellschaft

Zielfeld II: Phänomene und Sachverhalte der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften

Zielfeld III: kulturunabhängige, kulturübergreifende, globale Phänomene und Sachverhalte.



Sie alle bestimmen das "Bilingual Triangle" (Hallet, 1998), in dem sich Ziele, Inhalte und Gegenstände des bilingualen Sachfachunterrichts orientieren.

Aufgabe eines bilingualen Unterrichts ist es daher, diese Integration der drei Dimensionen im Sachfachunterricht zu leisten. Daraus schließt Wolfgang Hallet (Leiter eines Gymnasiums mit bilingualen Zug in Trier): "Das Modell erhellt, dass die Inhalte des bilingualen Sachfaches auf keinen Fall deckungsgleich sein können mit denen des muttersprachlichen Fachunterrichts, dass aber andererseits nicht einfach der Geschichts-, Erdkunde- oder sonstige Fachunterricht der Zielsprachenländer in deutsche Klassenzimmer importiert werden kann oder soll. (...)

Das "Bilingual Triangle" verdeutlicht: Was gegenüber dem Profil des muttersprachlichen Faches als Reduktion und Minderung empfunden werden mag, wird durch einen vielfach wertvolleren Zugewinn mehr als ausgeglichen. Dieser besteht eben nicht nur in einer "Fremdsprachenkomponente, sondern in neuen kulturellen und kulturübergreifenden Dimensionen, die über die fremde Sprache Eingang in das jeweilige fachliche Denken und seine Konzepte finden" (Hallet, 1998).

Trotz vielfältiger, praktischer Erfahrung ist bilingualer Unterricht noch immer eine Sonderform in unseren Schulen. Welche Perspektiven hat er, welche Visionen haben wir? Wenn wir darin tatsächlich die Chance eines integrativen und qualifizierteren Spracherwerbs sehen - was bedeutet das für den traditionellen Fremdsprachenunterricht? Projekte wie TEL2L sind dafür zukunftsweisend.

## **Unterrichtspraktisches Beispiel**

(erstmal veröffentlicht als PZ-Information 21/99)

Zielgruppe: 7. Unterrichtsjahr (Alter: 12 bis 13 Jahre)

Sachfach: Erdkunde

Sprache: 3. Lernjahr in der ersten Fremdsprache (Englisch)  
erstes Lernjahr Erdkunde bilingual  
Unterrichtssprache ist Englisch (kein "code switching")

Thema: Land Use in Europe

Zielsetzung: Die Schülerinnen und Schüler sollen verschiedene Formen der Landnutzung kennen lernen. Schwerpunkt ist die agrarische Nutzung im europäischen Raum.

### **(Phase 1) Einstieg:**

Über die Fragen 'Look out of the window and describe how the land is used' oder 'What are the main forms of land use in your local area' kann von den lokalen Gegebenheiten und der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ausgehend das Thema angebahnt werden. Zentrale Begriffe wie beispielsweise 'agriculture, industry, forestry, woodland, communication' etc. sollten an der Tafel festgehalten werden (v.a. zur Unterstützung für Phase 3).

### **(Phase 2) Erarbeitung:**

In Gruppenarbeit innerhalb der Unterrichtsstunde kann eine Tabelle entwickelt werden, die einen Überblick der Landnutzung in einigen europäischen Staaten bietet. Dabei sollten am Beispiel einer Karte aus dem englischsprachigen Atlas (e.g. Collins oder Oxford) Staaten möglichst unterschiedlicher Ausprägung bearbeitet werden.

### **(Phase 3) Präsentation:**

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden anschließend präsentiert und in einem Tafelbild zusammengefasst. Dabei ergänzt oder korrigiert der

Lehrer, sofern dies notwendig ist. Das gilt auch besonders für die Fälle, da die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler die inhaltliche Darstellung erheblich beeinträchtigen. Die vervollständigten Ergebnisse sind später ins Heft zu übernehmen.

#### (Phase 4) Transfer: Project Task

"Land use in Europe": You are a group of experts working for the EC. Your task is to describe the agricultural land use in your country. Make a table using the points:

1. agriculture
2. forestry

Give a short description of location.

\*Anmerkung: Der Oxford Atlas bietet nur britische Beispiele zur Thematik 'land use'. Hier muss sich der Auftrag statt auf 'countries' auf 'regions' beziehen.

#### (Phase 4 / Alternative) Weiterführende Aufgabenstellung

Nach der Übung im "Projekt", das sich auf ganze Staaten als Raumbeispiele bezieht, bietet sich eine detailliertere Arbeit (evtl. als Hausaufgabe) im Anschluss daran an. Der Arbeitsauftrag besteht darin, aus den beigegebenen Karten eine eigene Farblegende zu entwickeln. Es müssen die Angaben der 'annotated field map' zuerst durch Abstrahieren in die in der Legende angegebenen Oberbegriffe übertragen werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen sie dort den entsprechenden Farben zuordnen und die 'base map' dann entsprechend farbig gestalten. Evtl. können die Namen der Nutzungsformen ebenfalls in die 'base map' eingetragen werden.

Task: Choose suitable colours for the different types of land use given in the key. Then compare the "Annotated field map" with the "Base map" and colour it according to the colours in the key.

#### GLOSSARY:

annotated - kommentiert  
clover - Klee  
conifers - Nadelbäume  
deciduous - Laub ...  
pasture - Weide  
cattle - Rindvieh  
beef cattle - Mastvieh  
cereals - Getreide  
turnips - (Futter-)Rüben  
roots - Knollen/Wurzeln



## Bibliography:

Baker, Collin, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Second Edition, Multilingual matters, Clevedon 1996

Hallet, Wolfgang, Bilingual Triangle, Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 45.Jg., Heft 2/98

Hoffmann, Gerhard, et.al., PZ-Information 21/99, Bilingualer Unterricht Erdkunde/Englisch, Handreichung für den Unterricht in Jahrgangsstufe 7 (Propädeutische Einheit und Halbjahr 7/2), Bad Kreuznach, 1999, p.28ff.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Lehrplan Englisch - Grund- und Leistungsfach Jahrgangsstufe 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), Mainz, 1998

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Lehrplan Englisch - Klasse 5 bis 9/10 Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Integrierte Gesamtschule, Mainz, 1999