

Entwicklung und gegenwärtige Situation Bilinguales Lehrens und Lernens in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel Rheinland-Pfalz

Von den ersten Schritten in den 60er Jahren bis zur gegenwärtigen Lehrplangeneration und Verwaltungsvorschriften. Einblicke in praktische und organisatorische Aspekte einer neuen didaktischen Dimension des Lernens (in) einer Fremdsprache.

1. Historische Entwicklung bilingualer Züge

Erste Schritte in Richtung auf das, was heute in Rheinland-Pfalz als "bilingualer Unterricht" bezeichnet wird, gingen von der Politik aus. In den Elysée Verträgen (1963) vereinbarten de Gaulle und Adenauer eine Intensivierung der kulturellen Beziehungen, die auch das verstärkte schulische Angebot der Sprache des jeweiligen Nachbarn einschloss. Im Zuge dieser Entwicklung richteten einige Gymnasien "Französisch als erste Fremdsprache" ein. Ab 1969 begannen dann drei Schulen im grenznahen Bereich, in Bad Bergzabern und Trier, wenig später in Landau, mit der Einführung erster bilingualer Züge. Dazu erarbeiteten sie jeweils eigene Konzepte bis hin zur Abiturstufe. In den Folgejahren kamen nur wenige neue Standorte hinzu. Dies änderte sich erst 1989 mit einer Regierungserklärung, in der der Kultusminister eine "flächendeckende" Einführung bilingualer Angebote einforderte. So wurden in dieser Zeit etwa 20 Standorte fest etabliert, eine Hälfte mit Französisch, die andere mit Englisch als Zielsprache. Eine neue Dimension wurde 1996 erreicht, als drei (wiederum die "ältesten" Standorte) Schulen ihr bilinguales Angebot in der gymnasialen Oberstufe um die Doppelqualifikation "Abi-Bac" (deutsches Abitur und französisches Baccalaureat) erweiterten.

2. Organisatorische Konzeption auf Landesebene

Parallel zu diesen Standortentwicklungen bemühte sich die Schuladministration um einen organisatorischen Verwaltungsrahmen für diese schulische Innovation. Dies ist in den verschiedenen Verwaltungsvorschriften (VV) dokumentiert, die die Einrichtung und Ausgestaltung bilingualer Züge regeln. Die Grundsätze der jeweiligen Fassungen sind jedoch unterschiedlich und spiegeln den Entwicklungsprozess. War es 1982 (veröffentlicht im Amtsblatt des für Schulen zuständigen Ministeriums) noch notwendig, die Zulässigkeit überhaupt erst durch einen Verwaltungsakt zu legitimieren, so gab es 1995 bereits die Notwendigkeit, Strukturen der Durchführung festzulegen. Hatten bisher die Standorte jeweils eigene Formen entwickelt, so war es durch die hohe Zahl der Neugründungen nun notwendig, ein einheitliches Profil zu schaffen. Dies bedeutete für einige die Abkehr von der bisherigen Ausgestaltung - ein teilweise sehr schmerzlicher Prozess, in dem es

leidenschaftliche Diskussionen gab. In den Verwaltungsvorschriften wurden zudem die Lehrerstundenkontingente festgelegt, die die Schulen zur Durchführung ihrer bilingualen Züge zusätzlich erhielten: ursprünglich jeweils zwei Stunden pro Zug in Klasse 5 und 6, danach jeweils eine Stunde pro Zug, pro Sachfach und pro Jahrgangsstufe 7 bis 10. Hinzu kamen 12 Stunden für die drei Jahre der Oberstufe. Ein voll ausgebauter Zug "kostete" somit bei zwei Fächern bis zu 36 Lehrerstunden, also etwa 1,5 volle Planstellen. Um aus der Vielzahl weiterer Schulen, die sich um die Einrichtung neuer Züge bewarben, kostenneutral wenigstens einzelne Neugründungen zu ermöglichen, durften ab 1995 auch bestehende Bili-Schulen nur noch jeweils einen Zug einrichten. So blieb die Zahl der Züge konstant, die der Standorte erhöhte sich jedoch leicht. Aus dieser Maßnahme resultiert gegenwärtig die "Normalsituation", dass die Schulen im allgemeinen nur eine bilinguale Klasse einrichten.

Damit wurde jedoch auch ein ständiges Konfliktpotenzial zwischen den "Bilis" und den "Nicht-Bilis" provoziert. Eine neue Verwaltungsvorschrift (sie soll noch in diesem Schuljahr veröffentlicht werden) sieht nun eine grundsätzliche Änderung vor, um künftig jedem Schulstandort die Ausprägung eines bilingualen Profils zu ermöglichen. Im Rahmen der VV "Unterrichtsversorgung" ist festgelegt, dass alle Schulen in der Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) Schwerpunkte bilden können, für die sie zusätzliche Unterrichtsstunden erhalten. Das bedeutet für bilinguale Züge acht Wochenstunden; darüber hinaus können sie einen weiteren sprachlichen Schwerpunkt bilden, der praktisch zum bili-Zug gehört und weitere vier Stunden erbringt. Sie müssen sich dazu aber bei der Möglichkeit, in anderen Feldern weitere Stundenverstärkungen zu beantragen, im Gegensatz zu nicht-bilingualen Schulen einschränken. Damit verschlechtern sich vereinzelt zwar die Rahmenbedingungen einiger bestehender Bili-Schulen, andere aber werden nun hinzu kommen. Auch wird es für die Neueinrichtung eines Zuges keiner Zulassung durch das Ministerium mehr bedürfen - lediglich der Beschluss der Gesamtkonferenz und des Schulausschusses sowie die Zustimmung des Schulträgers sind nachzuweisen. Bedingungen sind jedoch weiterhin, dass

- die betroffenen Sachfächer Geschichte, Erdkunde und/oder Sozialkunde sind, - ein bilinguales Angebot durchgängig in Klasse 7 bis 10 erfolgt und
- die unterrichtenden Lehrkräfte die Lehrbefähigung im Sachfach sowie eine gesicherte (das heißt einem Fremdsprachenlehrer entsprechende) Sprachkompetenz haben.

Parallel zu den Verwaltungsvorschriften wurden in Rheinlandpfalz Lehrpläne speziell für bilinguale Züge entwickelt, um inhaltlich ein vergleichbares Anforderungsprofil zu garantieren. Diese Pläne orientieren sich zwar an den verbindlichen Zielsetzungen der normalen Fachlehrpläne Erdkunde oder Geschichte, im Bereich der vorgeschlagenen Themen setzen sie jedoch die besonderen Anforderungen an den bilingualen

Unterricht um. Wichtig ist dabei jedoch die grundsätzliche Entscheidung, bilingualen Unterricht in Rheinland-Pfalz so zu konzipieren, dass neben den fremdsprachlichen Unterrichtsstunden immer noch eine deutschsprachige Stunde im Sachfach erfolgt! Diese dient nicht einer Wiederholung oder Übersetzung der fremdsprachlichen Inhalte; sie enthält eigene, verbindliche Ziele, die den fremdsprachlichen Unterricht ergänzen. Die Distribution der verbindlichen Fachinhalte auf deutsch- bzw fremdsprachlich geführte Stunden leitet sich aus allgemeinen, didaktischen Überlegungen für den bilingualen Unterricht ab. Dazu gehören:

- der jeweilige Stand der fremdsprachlichen Kenntnisse der Schülerschaft; Sprachlich komplexere Themen sollen nach Möglichkeit einem deutschsprachigen Stundenanteil zugeordnet werden, es sei denn, sie können sprachlich vorentlastet werden. Anschauliche Prozesse eignen sich für die fremdsprachliche Unterrichtung besser als abstrakte Themen oder die Analyse kausaler Beziehungen. Darüber hinaus bieten deskriptive Ansätze vielfältige Möglichkeiten sprachlichen Handelns. Mit fortschreitender Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache sollen aber auch abstraktere und komplexe Sachverhalte in der Fremdsprachen transportiert werden.
- der interkulturelle Ansatz; Neben den inhaltlichen Zielen verfolgt der bilinguale Unterricht auch das Ziel, ein vertieftes Verständnis der Zielsprachenkultur(en) zu bewirken. Dies kann dadurch erfolgen, dass verstärkt (wo dies von der Sache her möglich ist) Raumbeispiele aus den Zielkulturen gewählt werden, auch wenn das von gewohnten Traditionen des Fachunterrichtes abweichen mag. Auch sollte bei Themen dort, wo sie die Möglichkeit bieten, Menschen in ihrem alltäglichen Leben kennen zu lernen, die Bedingungen und Motive ihres Handelns sowie Freiheiten und Zwänge in konkreten Lebenssituationen zu erfahren, ein stärkeres Schwergewicht im Unterricht gesetzt werden.
- organisatorische / curriculare Überlegungen; Da die rheinland-pfälzischen Lehrpläne in den einzelnen Fächern festen Gestaltungsprinzipien folgen (z.B. Spiralcurriculum der Geographie), kann ein von der Sache her für den fremdsprachlichen Unterricht durchaus geeignetes Thema (z.B. Vulkanismus) dennoch in die deutschsprachige Stunde des bilingualen Unterrichts "verbannt" werden, da gleichzeitig das Thema der Klima- und Vegetationszonen, wegen seiner grundlegenden Bedeutung für den Erdkundeunterricht und das dadurch bedingte, wiederholende Aufgreifen in späteren Klassen, unbedingt in der Zielsprache behandelt werden soll.

Mittlerweile liegen für die Fächer Erdkunde und Geschichte in den Partnersprachen Englisch und Französisch verbindliche Pläne für die Sekundarstufe I vor. Gleiches gilt für das Fach Gemeinschaftskunde in der gymnasialen Oberstufe. Zudem ist die Möglichkeit einer qualifizierten

mündlichen Abiturprüfung geregelt.

Das rheinland-pfälzische Landesinstitut zur Schul- und Lehrplanentwicklung, das Pädagogische Zentrum (PZ) in Bad Kreuznach, hat zu einzelnen Lehrplänen entsprechende Handreichungen erstellt (www.bildung-rp.de/PZ).

Neben der Arbeit an der Konzeption bilingualen Unterrichts an Gymnasien wurde durch das Pädagogische Zentrum im Auftrag des Ministeriums zwischen 1991 und 1997 ein Bundesmodellversuch "Bilingualer Unterricht an Haupt- und Realschulen" durchgeführt. Somit bestehen heute in allen Schulen des gegliederten Schullsystems stabile bilinguale Züge, die sich bei Schülern, Eltern und Lehrern steigender Beliebtheit erfreuen.

3. Didaktische Konzeption

3.1 Von der Praxis zur Theorie

Innerhalb des Regelangebotes ist bilingualer Unterricht im Rahmen des Fächerkanons von Schule und Unterricht ein noch recht junger Teilbereich. Es gibt daher also 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.

Dabei hat sich der jeweilige Ansatz innerhalb der über 30-jährigen Tradition gewandelt. War diese innovative Idee anfangs von der deutsch-französischen Partnerschaft geprägt, so war es nur konsequent, die Vermittlung von Kenntnissen und vertiefte Einsichten in die Partnerkultur in den Vordergrund zu rücken. Dieser partnerschaftliche Ansatz begreift die Zielsprache als Kultur- und Identifikationssprache. Mit der in den 80-er Jahren verstärkt in den Lehrplänen verankerten Europaorientierung ließ sich dies gut vereinbaren. Zunehmend wurde jedoch in bilingual englischen Zügen spürbar, dass ein Verzicht auf die amerikanische Perspektive unmöglich sei. Der britische Kultursprachenaspekt konkurrierte zwangsläufig mit einer Orientierung an der Weltverkehrssprache. Es entwickelte sich daraus ein eher kommunikationsorientierter Ansatz

3.2 Fremdsprachen- oder Sachfachdidaktik

Dennoch ist nach wie vor zu erkennen, 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 Bezügen 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 begrenzt reflektierte Pragmatik ist der Unterricht trotz einer weiterhin ausstehenden Spezialdidaktik mittlerweile weit 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. Dies trifft besonders in den ersten Jahren zu, da hier der Spracherwerb durch den Fremdsprachenlehrgang im Regelunterricht noch nicht abgeschlossen ist. Ein Umbruch erfolgt ausgangs der Sekundarstufe I. Nun kann davon ausgegangen werden, dass die Fremdsprachenkompetenz bereits so ausgeprägt ist, dass die Vermittlung von Sachfachinhalten relativ problemlos erfolgen kann. In der gymnasialen Oberstufe schließlich unterscheidet sich ein bilingualer Geschichtsunterricht fremdsprachendidaktisch praktisch nicht mehr vom Literaturunterricht im Leistungskurs.

3.3 Der gegenwärtige komparativ - interkulturelle Ansatz

Worin besteht nun das Besondere des bilingualen Unterrichts, wenn er mehr sein will als die Übertragung deutschsprachigen Sachfachunterrichtes in die Zielfremdsprache?

Da ist zum einen die Frage der Unterrichtsmaterialien. Gab es anfänglich durchaus noch den ein oder anderen Text, der aus deutschsprachigen Lehrwerken übersetzt wurde, so ist es heute gängige Praxis, mit authentischen Materialien der Zielsprachenländer zu arbeiten. Dabei ist noch immer das sprachliche Adaptieren von Texten eine aufwändige Arbeit, denn für unsere jüngeren Schülerinnen und Schülern ist der "language level" in britischen Lehrwerken (konzipiert für gleichaltrige Muttersprachler) oft noch zu hoch. Teilweise werden diese nun bereits von deutschen Schulbuchverlagen angeboten, so dass das Problem der Materialbeschaffung mit den Jahren geringer wird.

Diese authentischen Texte beinhalten gleichzeitig aber auch die kulturelle Perspektive des Zielsprachenlandes in Auswahl und Aufbereitung der Fachthemen. Darin ist gleichzeitig eine Chance wie auch Herausforderung zu sehen. So können beispielsweise in einem englischsprachigen Geschichtsunterricht nationale Perspektiven deutlich werden, die sich aus

einer kontrastiven Betrachtung der Fachbegriffe ergeben, die für dasselbe historische Phänomen in den unterschiedlichen Kulturen stehen. So erkennen Schülerinnen und Schüler sehr schnell die euphemistische Nazi-Formulierung der "Reichskristallnacht" im Vergleich zu "night of the broken glass".

Sprachlich lässt sich eine unterschiedliche europäische Perspektive und Dimension auch am Beispiel der "Völkerwanderung" zeigen. Wird der Begriff im Deutschen gebraucht, so sind dessen sprachlichen Bestandteile "Volk" und "Wandern" völlig positiv konnotiert. Wie ist im Vergleich dazu "l'invasion des barbares" oder "barbarian invasions" zu verstehen?

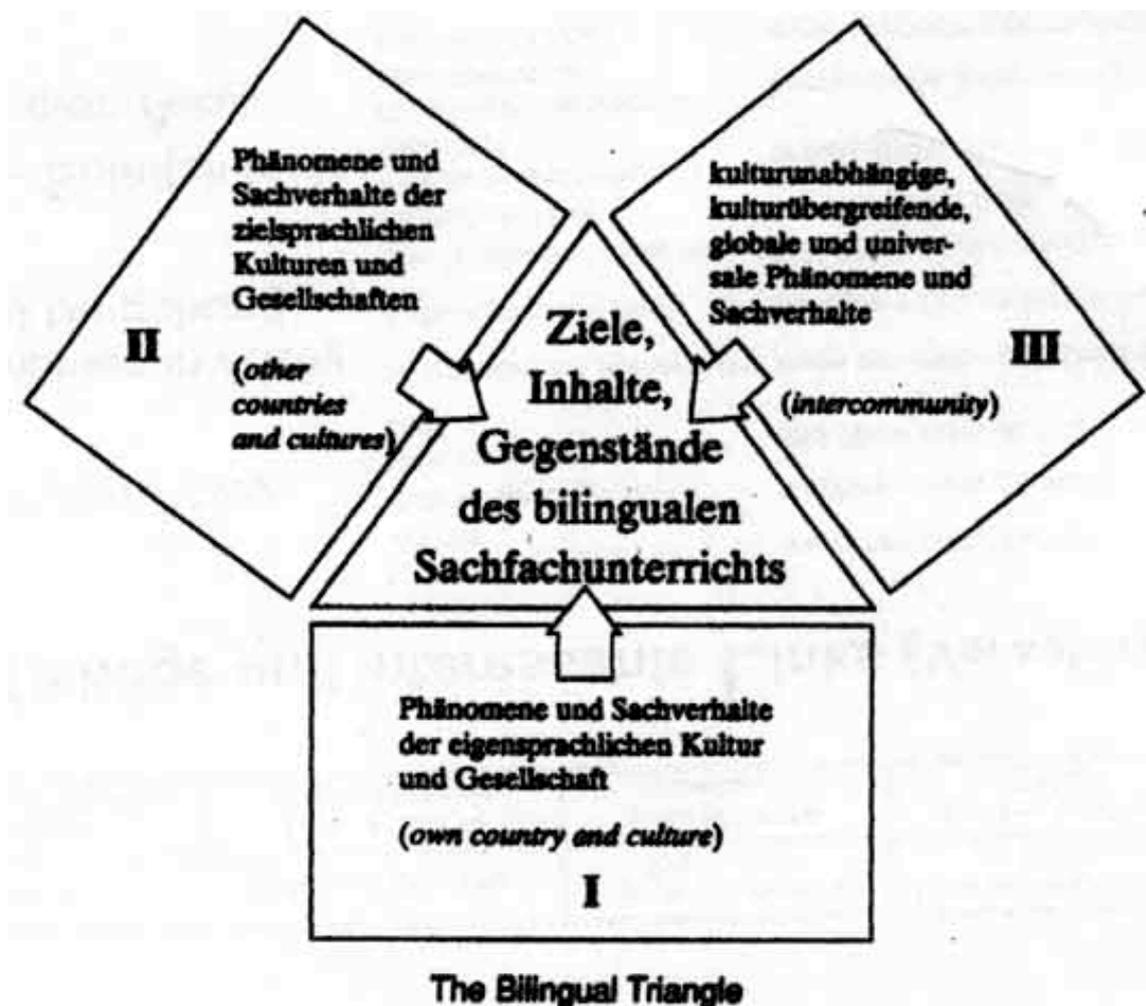
Welche Chance europäischer Verständigung durch besseres Verstehen liegt hier im bilingualen Unterricht, wenn er einen so verstandenen komparativen Ansatz verfolgt!

Didaktisch bedeutet dies gleichzeitig, dass nicht die objektiven Inhalte der Sachfächer eine europäische Dimension transportieren, sondern das Medium der Sprache. Durch einen Umkehrschluss wird das ebenfalls deutlich. Denn es gibt keine gerechtfertigte Begründung, warum inhaltlich ein deutschsprachig geführter Unterricht in Deutschland keine europäische Dimension enthalten sollte? Das Besondere "Interkulturelle" im bilingualen Ansatz ist also die Kombination des "neutralen" Sachfachgegenstandes in der Perspektive einer kulturtragenden Partnersprache durch authentische Materialien.

Darüber hinaus sollte ein bilingual geführter Unterricht natürlich außerdem versuchen, 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 aber nicht ausschließlich mit europäischen Raumbeispielen begnügen - die meisten Phänomene haben globale Dimensionen. Jedoch durch den Einsatz von Materialien, die im Partnerland hergestellt wurden, ergibt sich eine weitere interkulturelle Dimension. Die jeweiligen pädagogischen Traditionen der einzelnen Länder und ihrer Kulturen "formen" die didaktischen Prinzipien, nach denen Lehrwerke ausgerichtet sind. Ein französisches Geschichtslehrbuch unterscheidet sich nämlich von einem entsprechenden deutschen Werk nicht nur durch die Sprache; Konzeption, didaktischer Aufbau, methodische Varianzen und Anderes lassen erkennen, worin auch fachdidaktische Unterschiede in den jeweiligen Kulturen begründet sind.

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.

Diese Perspektive eines "interkulturellen Vergleiches", den ein bilingualer Unterricht eröffnet, wurde von Wolfgang Hallet (Leiter eines Gymnasiums mit bilingualen Zug in Trier) in einem "Bilingual Triangle" visualisiert.



Aufgabe eines bilingualen Unterrichts ist es daher, diese Integration der drei Dimensionen im Sachfachunterricht zu leisten. Daraus schließt Hallet: "Das Modell erhellt, dass die Inhalte des bilingualen Sachfaches auf keinen Fall deckungsgleich sein können mit denen des muttersprachlichen Fachunterrichtes, 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).

Die gegenwärtige Unterrichtspraxis sieht sich diesem Prinzip des komparativen interkulturellen Ansatzes verpflichtet.

4. Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung

Zur Zeit wird in Rheinland-Pfalz wie auch in allen anderen Bundesländern der bilinguale Unterricht von einer "ersten Generation" von Lehrerinnen und Lehrern getragen, die nicht speziell für diesen Unterricht ausgebildet wurden. In der Regel haben sie die Doppelqualifikation "Sachfach + Fremdsprache". Dazu kommt eine kleine Gruppe von "*native speakers*", die primär im vorbereitenden Unterricht in der Orientierungsstufe eingesetzt sind. Nur wenn sie einen Hochschulabschluss im Sachfach haben, können sie auch für den eigentlichen bilingualen Unterricht eingesetzt werden - ansonsten wäre das Prinzip des "qualifizierten Sachfachunterrichtes in der Fremdsprache" unterlaufen. Der Bedarf an einer speziellen bilingualen Fortbildung für diese Kollegen in der Praxis ist zwar hoch, innerhalb des Bundesgebietes aber nicht abzudecken, da es kaum Fortbildner mit langer, eigener praktischer Erfahrung gibt.

Seit einigen Jahren reagiert die Lehrerausbildung auf die zunehmende Nachfrage nach bilingualen Lehrkräften. In den Studienseminaren gibt es für Referendarinnen und Referendare mit potenzieller bilingualer Fachkombination spezielle Angebote. Sie werden Ausbildungsschulen mit bilingualen Zügen zugeordnet, konzipieren entsprechende Unterrichtsreihen, die mit einer Lehrprobe abgeschlossen werden, können ihre Hausarbeit zu einem entsprechenden bilingualen Thema verfassen und haben die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes mit Unterrichtsverpflichtung im Zielsprachenland. Eine solche Zusatzqualifikation erhöht die Einstellungschancen dieser jungen Kolleginnen und Kollegen erheblich!

Gleichzeitig beginnen im gesamten Bundesgebiet vereinzelt Hochschulen, für Lehramtskandidaten mit bilingualen Fächern besondere Angebote zu entwickeln. Dies reicht von fachdidaktischen Proseminaren (Mainz) über "bilinguale Module" (Koblenz-Landau) bis zu einem speziellen Studiengang (Bochum). Es wird noch einige Jahre dauern, bis eine so qualifizierte neue Lehrergeneration Träger der bilingualen Züge sein wird.

5. Die Bedeutung bilingualer Erfahrungen für eine moderne Fremdsprachendidaktik

Zweifelsohne gab es in den letzten Jahren in der Fremdsprachendidaktik vor allem zwei Bereiche mit hohem innovativem Charakter. Dies war einerseits die bundesweite Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, andererseits die Bewegung bilingualen Unterrichts. Beides scheint sich bislang unabhängig voneinander weiterzuentwickeln; ein direkter Einfluss auf den traditionellen Fremdsprachenunterricht ist ebenfalls zur Zeit nicht erkennbar. Dennoch sehe ich in diesen beiden Ansätzen die Zukunft modernen Fremdsprachenlernens, vor allem für die Weltverkehrssprache Englisch.

5.1 Konzept der "Fremdsprachenbegegnung" in der Grundschule

Es ist dies nicht das Forum, eine umfassende Analyse oder Wertung der Grundschuldidaktik zum Fremdsprachenunterricht zu entwerfen. Wichtig ist aber (bezogen auf den bilingualen Unterricht in der weiterführenden Schule) die grundsätzliche Überlegung des Konzeptes der "Begegnung mit der Fremdsprache" in den Grundschulen in Rheinland-Pfalz zu kennen. Hierin lassen sich nämlich zwei Grundkomponenten erkennen, die analog zur Didaktik bilingualen Unterrichts gesehen werden können. Zum einen gibt es in beiden Fällen einen völligen Verzicht auf eine vorgegebene z.B. grammatische Progression. Komplexe Strukturen werden gleichsam als Makrolexeme (wie Vokabeln) zur Kenntnis genommen und erworben, ohne dass sie in ihrer Form analysiert oder systematisiert werden. Somit wird in der Grundschule ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der auf ein kognitives Bewusstmachen formaler Elemente verzichtet. Es stehen die Gegenstände vor der Sprache - so, wie dies auch im bilingualen Unterricht der Fall ist.

Eine zweite Parallele ist in der "Verortung" dieser Lernsequenzen im Rahmen der Stundentafeln zu sehen. In der Grundschule gibt es in Rheinland-Pfalz kein "Fach Englisch". Die Fremdsprache wird in 10-Minutensequenzen in unterschiedlichen Fachstunden eingefügt, je nachdem, welche Inhalte sich dazu anbieten. Lediglich in der Summe soll dies etwa zwei Unterrichtsstunden pro Woche entsprechen. Die Idee, die Sprachbegegnung von einem "Sprachlernfach" zu entkoppeln und inhaltsorientiert anzubieten, korrespondiert ebenfalls mit bilingualen Ansätzen.

5.2 das Ende der Pseudokommunikation des Fremdsprachenunterrichts

Bilingualer Unterricht ist in der Lage, eines der Hauptprobleme des Fremdsprachenunterrichts in den ersten Lernjahren zu lösen: die Pseudokommunikation. Worin ist diese zu sehen? Nimmt man ein beliebiges Lehrwerk, so finden sich darin doch immer wieder die gleichen Inhaltsmuster. Etwa den Lernern gleichaltrige Kinder erleben Alltagssituationen mehr oder minder banalen Inhalts. Unsere Schülerinnen und Schüler reden darüber mit uns im Unterricht - nicht weil sie das Bedürfnis hätten darüber zu kommunizieren, sondern weil sie wissen, dass das von ihnen im Unterricht erwartet wird. Und sollte es wirklich einmal ein primäres Interesse geben, sich über einen dieser Unterrichtsinhalte ernsthaft austauschen zu wollen, warum sollte das dann zwischen einem deutschsprachigen Schüler und seinem deutschsprachigen Lehrer auf Englisch erfolgen? In doppeltem Sinne wird daher der traditionelle Fremdsprachenunterricht von einer Pseudokommunikation beherrscht. Bilingualer Unterricht durchbricht diesen Regelkreis. Dadurch dass hier relevante Inhalte Gegenstand der Kommunikation sind, ist die Sprache nicht mehr Selbstzweck sondern Medium. (Wäre der Lehrer nun

noch ein "native speaker" entfielen auch die zweite Komponente der Pseudokommunikation.)

Offensichtlich ist nur der bilinguale Unterricht in der Lage, weitgehend dauerhaft solche plausiblen und relevanten Kommunikationssituationen im Unterricht in der Fremdsprache herbeizuführen. Es besteht die Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik, dies für den "normalen" Fremdsprachenunterricht stärker zu nutzen. Derzeit sind hier lediglich sprachliche Strukturen verbindliche Lerninhalte - und gerade bei deren Behandlung im Unterricht wird das Prinzip der Einsprachigkeit am häufigsten durchbrochen.

6. Die Utopie eines "language learning across the curriculum"

Die Prinzipien des Sachfachunterrichtes in der Fremdsprache sind nicht vollständig auf einen Unterricht übertragbar, dessen primäres Ziel das Erlernen eben dieser Fremdsprache ist. Es ist unbestritten notwendig (im Gegensatz zum Spracherwerb bei wahren, natürlichem Bilingualismus), das System der Sprache auch kognitiv zu durchdringen. Solche Phasen können nicht im Erdkunde oder Geschichtsunterricht verortet werden. Andererseits stellt sich die Frage, ob nicht Inhalte dieser Sachfächer durchaus eine Berechtigung hätten, im einem verbindlichen Inhaltsbereich des Fremdsprachenunterricht aufgenommen zu werden. Unter dem Topos "Landeskunde" findet sich schon jetzt eine Vielzahl von Themen, die durchaus auch in anderen Fächern in den jeweiligen Lehrplänen verankert sind. Bisher haben manche Fremdsprachenkolleginnen oder -kollegen diese jedoch eher als dekorative Elemente ihres Unterrichts angesehen. Warum aber sollte nicht die Interpretation eines einfachen Klimadiagrammes verbindlicher Inhalt des Englischunterrichtes sein können und damit gleichzeitig den Erdkundeunterricht entlasten? Dies würde natürlich voraussetzen, dass die Fremdsprachler sich fachdidaktische Methoden anderer Fachbereiche aneignen und enge Absprache mit den jeweiligen Sachfachkollegen vereinbaren müssten (denn der Zeitpunkt der Behandlung der Einzelthemen wäre dann nicht mehr beliebig). Gleichzeitig müssten die Sprachler aber auch von den anderen Kollegen erwarten können, dass diese über so viel Sprachkompetenz verfügen, dass sie ein in der Fremdsprache begonnenes Thema auch angemessen weiterführen können.

Es gäbe eine Vielzahl von Inhalten aus unterschiedlichen Fachbereichen, die sich für einen solchen Ansatz eignen würden. So schön der Gedanke auch sein mag, so befürchte ich doch, dass er Utopie bleiben wird.

Realistischer ist dagegen der Ansatz, der schon jetzt in vielen Schulen mit bilingualen Zügen verbreitet und auch in der eingangs erwähnten Verwaltungsvorschrift verankert ist. Diese ermuntert nämlich dazu, in

allen Fächern (je nach Befähigung und Interesse der Lehrkräfte) bilinguale Unterrichtseinheiten in den Ablauf der einzelnen Fächer zu integrieren. Sollte dies über einen längeren Zeitraum erfolgen, so sind die Eltern darüber in Kenntnis zu setzen. Die Zustimmung der Elternvertreter sollte immer dann eingeholt werden, wenn im Rahmen dieser in der Fremdsprache unterrichteten Sequenz eine Leistungsüberprüfung erfolgt. Je häufiger von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, um so natürlicher gehen die Schülerinnen und Schüler mit der Fremdsprache um. Im Gegenzug vereinbaren die Fremdsprachenkolleginnen und -kollegen zunehmend mit den Sachfächern Themen, die im Interesse der Partnerfächer liegen, dort aber aus Zeitmangel nicht angemessen behandelt werden können. Sie werden in den Fremdsprachenunterricht übertragen, dort zum verbindlichen Inhalt erhoben und später wieder mit dem Sachfachunterricht verknüpft.

7. Schlussbemerkungen

Trotz seiner mittlerweile 30-jährigen Tradition ist die Entwicklung eines bilingualen Gesamtkonzeptes weder im strukturellen Bereich noch in Methodik oder Didaktik noch lange nicht abgeschlossen. Zwar hat sich mittlerweile diese Unterrichtsform vom singulären Prestigeobjekt weniger Standorte zu einem breiten Angebot entwickelt, doch leidet sie noch immer an einigen "Kinderkrankheiten", die eng mit der bisherigen Genese verknüpft sind. Denn noch immer ist der bilinguale Unterricht

- ein Kind der Fremdsprachendidaktiker und wird somit von den Vertretern der Sachfächer äußerst kritisch betrachtet, denn dahinter wird der Versuch der "Fremdsprachler" gesehen, deren Ziele und Interessen zu Lasten der Unterrichtszeit und -inhalte der Sachfächer voran zu treiben,
- besonders an Gymnasien ausgeprägt und führt dort in einer begrenzten Zahl von Lerngruppen (nicht nur sprachlich) besonders begabte Schülerinnen und Schüler zusammen, was als "Elitebildung" bezeichnet und deswegen mit Skepsis verfolgt wird,
- für Schulen ein profilbildendes Element und damit auch Abgrenzung gegenüber anderen Schulen, was an einzelnen Standorten ein Konkurrenzdenken fördern kann.

Es wird noch einige Zeit brauchen, bis die bilinguale Idee sich als Normalfall etabliert haben wird. Daran dass sie sich durchsetzen wird, gibt es keinen Zweifel.

Angaben zu den im Vortrag genutzten Fundstellen:

1. Amtsblätter (ABL) des in Rheinland-Pfalz für Schulen zuständigen Ministerium (wechselnde Ressortnamen zwischen 1982 und 2000), Mainz. Darin enthalten sind die bilingualen Verwaltungsvorschriften ABL /1982, ABL /1995 wie auch die VV zur Unterrichtsversorgung ABL /1999 und zur bilingualen Ausbildung im Referendariat ABL /19

2. Lehrpläne veröffentlicht in Rheinland-Pfalz das zuständige Ministerium. Für den bilingualen Unterricht liegen derzeit vor:

Lehrplan für den zweisprachigen Unterricht Erdkunde / Englisch, Gymnasium Klasse 7-10, Mainz, 1995

Lehrplan für den zweisprachigen Unterricht Erdkunde / Französisch, Gymnasium Klasse 7-10, Mainz, 1995

Lehrplan für den zweisprachigen Unterricht Geschichte / Englisch, Gymnasium Klasse 7-10, Mainz, 1995

Lehrplan für den zweisprachigen Unterricht Geschichte / Französisch, Gymnasium Klasse 7-10 Mainz, 1995

Lehrplan Gemeinschaftskunde / Englisch, Mainz 1999

Lehrplan Gemeinschaftskunde / Französisch, Mainz 1999

3. Hallet, Wolfgang, *Bilingual Triangle, Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichtes*, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichtes*, 45. Jahrgg., 1998

4. Hoffmann, Gerhard, et.al., *Bilingualer Unterricht Erdkunde / Englisch, Handreichung für den Unterricht, insgesamt fünf Bände für verschiedene Jahrgangsstufen*, erhältlich über das Pädagogische Zentrum, Europaplatz 7-9, 55543 Bad Kreuznach.