

Comment aborder l'enseignement bilingue?

Bilinguale Unterrichtsvorhaben planen und durchführen

Welchen Kriterien muss guter bilingualer Sachfachunterricht genügen? Was ist bei der Unterrichtsplanung zu beachten? Der Basisartikel beleuchtet Charakteristika und Planungsparameter des bilingualen Unterrichts – aus der Blickrichtung des Fachs Französisch.

Nahezu alle Bundesländer haben in den letzten Jahren Initiativen für bilinguale Unterrichtsangebote auch jenseits des „klassischen“ bilingualen Bildungsgangs auf den Weg gebracht, z.B. in Form von sogenannten Modulen. Damit sind explizit auch Fremdsprachenlehrkräfte eingeladen, bilinguale Unterrichtsmodelle zu erproben – sei es in ihrem Zweitfach, sei es im Teamteaching mit einem Sachfachkollegen. Aber auch umgekehrt können die bilingualen Sachfächer für den Französischunterricht interessante methodisch-didaktische Impulse liefern. In dieser „Gemengelage“ zwischen bilingualen Modulen und bilingualem Bildungsgang, zwischen Fach- und Fremdsprachenunterricht gilt es jedoch besonders darauf zu achten, dass die Konturen zwischen Kriterien an „guten“ Fremdsprachenunterricht und Kriterien an „guten“ Sachfachunterricht nicht verschwimmen. Vereinfacht gesagt: Der *bilinguale Sachfachunterricht* (BSFU), der in Idealform Ziel- und Muttersprache funktional integriert, ist in den Stunden des Sachfaches anzusiedeln; (vorwiegend) *fremdsprachige sachfachbezogene* Module können zum Erfahren des Anwendungsbezugs dagegen im Französischunterricht durchgeführt werden und diesen inhaltlich und methodisch bereichern, sofern sie nicht Inhalte der Sachfächer vorwegnehmen oder lediglich reaktivieren.¹

Bilingualer Sachfachunterricht

Die Praxisbeiträge dieser Ausgabe stellen bewusst Unterrichtsbeispiele aus den Gesellschaftswissenschaften vor. Diese bilden in den seit über 40 Jahren existierenden bilingual deutsch-französischen Bildungsgängen die Grundlage und eignen sich aufgrund ihrer Affinität zu „Kulturelementen“ des Partnerlandes besonders zum Erwerb interkultureller Kompetenzen (vgl. Mäsch 2007). Da-

rüber hinaus besitzen sie i. d. R. eine größere Bedeutung in alltagsbezogenen deutsch-französischen Kommunikationssituationen sowie ein höheres Potenzial im Hinblick auf Perspektivenwechsel und kontroverse Beurteilungen als z.B. Mathematik, Physik oder Chemie (vgl. Kuhn 2009b, Palmén 2007). Schließlich können gerade Methoden der Gesellschaftswissenschaften, die das Aushandeln von Bedeutungszuweisungen thematisieren, Vorschläge für die Behandlung interkulturell relevanter Sachthemen geben.

Sachfachlernen als Fundament

Plant man bilingualen Sachfachunterricht, muss der erste Blick auf die Inhalte, Kompetenzen und Prinzipien des Sachfaches gerichtet sein. Da in den Gesellschaftswissenschaften bisher keine verbindlichen nationalen Bildungsstandards vorliegen², gestaltet sich eine bundeslandübergreifende Handhabung schwieriger als in den Fremdsprachen. Dennoch haben sich maßgebliche und ähnliche Kompetenzbereiche herauskristallisiert: In Nordrhein-Westfalen beispielsweise erfolgt die Entwicklung der gesellschaftswissenschaftlichen Grundbildung in Erdkunde, Geschichte, Politik/Wirtschaft in den Kompetenzbereichen Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz (vgl. MSW NRW 2006). Neben den Kompetenzen des Sachfachs sind für den BSFU zusätzlich die Kompetenzdimensionen „Zweisprachige kommunikative Kompetenz“ sowie „Interkulturelle Kompetenz“ maßgeblich. Bei der Planung einer bilingualen Sequenz kommt es darauf an, Teilkompetenzen herauszusuchen und dabei Schwerpunkte zu setzen.

Fachspezifische Prinzipien

Wichtig ist darüber hinaus das Wissen um fachspezifische Prinzipien. Diese werden in den kürzeren kompetenzorientierten Lehrplänen häufig nicht (mehr) eigens ausgewie-



Sprach- und Inhaltslernen verknüpfen:

Themen, didaktische Herangehensweisen und Methoden der Sachfächer können auch den Französischunterricht bereichern und für mehr Abwechslung und Motivation sorgen.

sen. Gerade diese Prinzipien sind es jedoch, die letztlich eine bilinguale Sachfachstunde von einer landeskundlich ausgerichteten Fremdsprachenstunde unterscheiden. Neben den auch für die Französischdidaktik maßgeblichen Prinzipien der Schüler-, Handlungs- und Prozessorientierung sind in den Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften explizit die Ziel- und Wissenschaftsorientierung zu berücksichtigen. Zusätzlich kommen weitere Prinzipien zum Tragen:

- die Problemorientierung, häufig ausgedrückt durch ein als Frage formuliertes Thema, das Optionen für unterschiedliche Argumentationen bietet,
- das exemplarische Lernen als Prinzip der Stoff- und Raumauswahl,
- der Gegenwarts- und Zukunftsbezug.

Eine entsprechende Themenformulierung wäre im Fach Erdkunde z. B. *La construction de réseaux de transport transeuropéens: renforcement de l'effet tunnel ou moteur d'un dynamisme régional et local? – L'exemple de l'Euro-tunnel*. Darüber hinaus ist in den Sachfächern auf weitere Prinzipien und Verfahrensweisen besonders zu achten:

Erdkunde:

- die Erkenntnis von verallgemeinerbaren Regelmäßigkeiten (= nomothetisches Prinzip),
- die filternde Informationsentnahme aus mehreren Materialien.

Geschichte:

- eine Mehrperspektivität, die das Fremdverstehen fördert und beinhaltet, dass Sachgegenstände nicht vermeintlich objektiviert, sondern hermeneutisch-diskursiv konstituiert, diskutiert und bewertet werden,
- eine Personalisierung oder Personifizierung in dem Sinne, dass historisches Lernen nicht über abstrakte Daten, sondern eher über die beteiligten handelnden Personen erfolgt (vgl. Wildhage 2002).

Politik/Wirtschaft:

- ein abwägendes Diskutieren offener Fragen, unentschiedener Konflikte sowie kontrovers beurteilter Sachverhalte aus dem gesellschaftlichen und politischen Leben (= Prinzip der Kontroversität) (vgl. MSWF NRW 2001),
- eine Alltagsorientierung, in der das Wechselspiel der Politikbezüge des Alltags und der Alltagsbezüge der Politik thematisiert werden (vgl. Lange 2004).

Die Menge der zu berücksichtigenden Parameter mag auf den ersten Blick erdrückend wirken. Generell sind aber eine didaktische Reduktion und eine Schwerpunktsetzung natürlich notwendig und sinnvoll.

Vergleicht man die Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer mit Prinzipien und Herangehensweisen des Französischunterrichts an bestimmte Sachthemen, so ergeben sich zahlreiche Schnittmengen. So wird etwa bei den Themen *Vivre en banlieue*, *Immigration/intégration*, *Les facettes de la francophonie* oftmals auf die Prinzipien „Problemorientierung“, „Mehrperspektivität“, „Kontroversität“ zurückgegriffen; oder bei der Thematik *Les relations franco-allemandes* auf die Prinzipien „Historisches Lernen durch Personalisierung/Personifizierung“, „Exemplarität“, „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“.

Stunden- und Sequenzaufbau

In den Sachfächern wird häufig der wissenschaftliche Weg der Erkenntnisgewinnung, auch problemorientiert-analytischer Weg genannt, zugrunde gelegt: Problemfrage, Aufstellen von Hypothesen, Untersuchungsplan, Durchführung, Auswertung der Ergebnisse, Diskussion, Überprüfung der Hypothesen, Beantwortung der Problemfrage, Reflexion (vgl. Uphues/Mehren 2010). Dieser Umstand sowie die aufgeführten Prinzipien wirken auf die Phasierung einer Stunde ein. So hat sich ein Stundenverlauf bewährt, der

sich an den Phasen Einstieg, Formulierung einer Leitfrage, Erarbeitung, Ergebnispräsentation und -sicherung sowie abschließender Beantwortung der Leitfrage(n) orientiert – eine Abfolge, wie sie auch für den Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist, wenn Sachthemen erarbeitet werden.

Komplexe Aufgaben stellen und versprachlichen

Es hat sich bewährt, fachbezogene Arbeitsaufträge als komplexe, herausfordernde (Denk-)Aufgaben anzulegen, die interpretative Spielräume gewähren und zu deren Bearbeitung übergeordnete kognitive Operationen (sogenannte *Higher Order Thinking Skills*, durch Operatoren wie *analyzing, comparing, categorizing and classifying* etc.) in Gang gesetzt werden und es nicht nur auf eine bloße Wiedergabe und Reorganisation von Informationen ankommt (vgl. Meyer 2009). Zur inhaltlichen Erarbeitung wird hierbei auf fachrelevante Arbeitsweisen zurückgegriffen (*Subject specific study skills*), z. B. auf die Interpretation von Karten. Wie auch im Französischunterricht werden im fortgeschrittenen BSFU fachspezifische Operatoren zur Aufgabenformulierung herangezogen, wie *indiquer, nommer, décrire, analyser, dégager, discuter, juger* etc.

Sprach- und Inhaltslernen verknüpfen

Die erfolgreiche sprachliche Realisierung komplexer sachfachlicher Aussageabsichten stellt – insbesondere in jüngeren Klassen – eine große Herausforderung dar (vgl. MSW 1997a). Daher gilt es, Sprach- und Inhaltslernen in einer spiralförmig verwobenen Progression zu verknüpfen.

Sprechanlässe schaffen

Insbesondere der Einsatz sprechfördernder Maßnahmen aus der Fremdsprachendidaktik kann hilfreich sein, um die fachkommunikative Kompetenz zu fördern, so z. B.:

- eine auf dezentrale Kommunikation ausgerichtete Unterrichtsgestaltung, auch zur Vorbereitung von Plenumphasen (z. B. Murmel- und Tandemphasen),
- die Gestaltung der problemorientierten Einstiegsphase als *Warming-up*-Phase im Sinne einer themenbezogenen *activité avant la lecture*,
- kreative Anschlussaufgaben im Sinne einer *activité après la lecture*, z. B. zur Perspektivierung sachfachlicher Zusammenhänge,
- die gestufte Anwendung und Umwälzung fachsprachlichen Wortschatzes mittels gelenkterer Verfahren (z. B. *Cherchez l'intrus*) und freierer Verfahren (z. B. Rollenspiel) (vgl. Lenz 2004a).

Erschließungsprozesse begleiten

Da sämtliche Arbeitsweisen durch sprachliche Akte realisiert werden, muss die Lehrkraft die entsprechenden Grundlagen durch Stützmaßnahmen behutsam aufbauen. In der bilingualen Didaktik hat sich für derartige Hilfestellungen der Begriff *Scaffolding* herausgebildet (engl.: *to scaffold* = „mit einem Gerüst versehen“). Diese Hilfestellungen begleiten gewissermaßen als Lerngerüste die Erkenntnisgenerierung. Man unterscheidet zwischen

- Maßnahmen des *Input-Scaffolding*, welche die Informationsaufnahme und die Texterschließung erleichtern sollen sowie
- Maßnahmen des *Output-Scaffolding*, mittels derer die mündliche und schriftliche Textproduktion unterstützt und die Qualität der Schülerbeiträge erhöht werden sollen (vgl. Meyer 2009).

Kasten 1, S. 5, zeigt unterschiedliche Scaffolding-Maßnahmen, insbesondere zur Flankierung komplexerer kontinuierlicher und nicht kontinuierlicher Sachtexte. Viele dieser Techniken sind aus dem Französischunterricht bekannt. Für das Sachfach besitzen diese Maßnahmen eine wichtige sprachdidaktische Zubringerfunktion: Sie können die sachfachliche Informationsaufnahme sowie die fachkommunikative und fachmethodische Kompetenzerweiterung flankieren und so „inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren“ (Zydati 2010: 2). Um die Nachhaltigkeit des Lernprozesses zu gewährleisten sollte stets auch eine fachsprachlich modellhafte Ergebnissicherung (= *la trace écrite*) bedacht werden (vgl. Lenz 2002). Ergebnissicherungen sollten vorwiegend, aber nicht zwingend und ausschließlich in der Zielsprache erfolgen. Neben klassischen Verfahren der Sicherung an der Tafel ist dabei auch an individualisierende Arbeits- und Sozialformen zu denken, z. B. in Form eines *auto-contrôle*-Bogens.

Fachsprachliche Wortschatzarbeit

Zum Aufbau des fachsprachlichen Wortschatzes in der Ziel- wie Muttersprache bieten sich kombinierte Verfahren in gestufter Form an: In diesem Sinne leisten aus arbeitsökonomischen Aspekten nach wie vor „klassische“, thematisch geordnete zweisprachige Wortschatzlisten gute Dienste, wenn es um eine erste Aneignung des themenspezifischen Wortschatzes geht. Zur Umwälzung und Anwendung in weiter gefassten Kontexten sollten diese aber unbedingt mit offeneren, individualisierenden Verfahren abwechseln, z. B. dem Anfertigen von Wörternetzen im Sinne der Theorie des mentalen Lexikons (vgl. Neveling 2007). Dies betrifft ausdrücklich auch die Ausweitung dieser Formen auf Lernerfolgskontrollen, z. B. Vokabeltests.

Erkenntnisgenerierung in zwei Sprachen

Die reflektierte Verwendung von Zielsprache (L2) und Muttersprache (L1) ist ein weiteres zentrales Planungselement. Obwohl bilingualdidaktische Veröffentlichungen dieses Dilemmas immer wieder betonen (z. B. Mäsch 2007, Wildhage/Otten 2003), scheint jedoch nur der bilinguale Anfangsunterricht deutlich zweisprachig ausgeprägt zu sein (vgl. Christ 2006). Im Sinne der Ausbildung einer doppelten Sachfachliteralität (Vollmer 2002) – d. h. der Verfügbarkeit von Fachbegriffen, fachkommunikativen Strukturen und fachgenuinen Methoden – muss jedoch nach Wegen gesucht werden, die Muttersprache auch im fortgeschrittenen Unterricht funktional gewinnbringend einzusetzen. So sollte im bilingualen Bildungsgang der Ausspruch „So viel in der Partnersprache wie möglich, so viel in der Erstsprache wie nötig.“ (Mäsch

Scaffolding-Stützmaßnahmen im bilingualen Sachfachunterricht

	<i>Input-Scaffolding</i> zur Unterstützung der Textrezeption	<i>Output-Scaffolding</i> zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Textproduktion
Sprachlich-diskursive Verfahren, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> • lesebegleitende Annotationen am rechten Textrand auf gleicher Höhe • Unterstreichen bzw. Fettdruck zentraler Schlüsselbegriffe zur Erhöhung der Leserleitung und zur Schaffung von Verstehensinseln • Vorstrukturieren komplexerer Texte durch Einfügen von Absätzen nach Sinnabschnitten 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellen von benötigtem Fachwortschatz sowie fachkommunikativen Redemitteln • Einfordern eines Wechsels der Darstellungsform, z. B. Umwandlung eines Textes in ein (Schau-)Bild (vgl. Leisen 2005) • Visualisierung und Kognitivierung von Diskursfunktionen, d. h. Bereitstellung von Formulierungen zur Versprachlichung fachkommunikativer Strukturen (z. B. Definieren, Klassifizieren, Ursache-Wirkung benennen) (vgl. Rienecker 2010)
Grafisch-visuelle Verfahren, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützendes Illustrieren von Sachverhalten durch Fotos, Bilder, Piktogramme etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung von vorstrukturierten Tabellen, Schaubildern etc.
Unterrichtsmethodische Hilfestellungen, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> • Rückgriff auf <i>Activités avant la lecture</i>: Erwartungshaltungen aufbauen, Vorwissen aktivieren, Kontext antizipieren • Vermittlung bestimmter Lesetechniken, die es den Schülern ermöglichen, sich auf bestimmte herauszufilternde Inhalte zu konzentrieren (<i>scanning, skimming</i>) (vgl. Krechel 2003) • Techniken zur Arbeit mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern (vgl. MSWF NRW 2000) 	<ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Schreibdidaktik (<i>préparer – rédiger – corriger</i>) (vgl. Blume 2008) • Durchführung von Schreibkonferenzen • Peer-to-peer-Schreibberatungen: Markieren von Fachbegriffen, fachsprachlichen Redewendungen, Materialbezügen, Strukturelementen (<i>introduction, partie principale, conclusion</i>), deskriptiven, analytischen, begründenden und beurteilenden Passagen etc.
Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung und Verständnisaktivierung, z. B.	<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung zum Aufbau einer positiven Rezeptionshaltung durch Konzentration auf Verstandenes • Erkenntnisgenerierung, dass nicht jedes Wort verstanden werden muss, um die Aufgabe bearbeiten zu können 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Partnerevaluation • Lernwegreflexion und Metakognition (vgl. Thürmann 2010)

Einteilung in Anlehnung an: Zydati 2010.

2007: 35) manchmal durchaus etwas großzügiger zugunsten der Muttersprache und der zweisprachigen kommunikativen Kompetenz ausgelegt werden. Innerhalb eines Moduls wird man dem Einsatz der Muttersprache womöglich weniger Aufmerksamkeit widmen, da hier stärker die intendierte Anwendungsbezogenheit der Fremdsprache in einem sachfachlichen Kontext im Mittelpunkt steht – erst recht, wenn das Modul im Fach Französisch durchgeführt wird.

Integration von Ziel- und Muttersprache

Gerade weil der vorwiegende Gebrauch der Zielsprache im BSFU selbstverständlich außer Frage steht, stellt die Realisierung muttersprachlicher Phasen eine besondere Herausforderung dar. Das von Duverger (2005) in den französischen Bilingualdiskurs eingebrachte Prinzip der „*Macroalternance et microalternance des langues*“ bietet dafür eine gute Orientierung: So bezieht sich die *Macroalternance* auf die Makroebene einzelner oder mehrerer Unterrichtsstunden bzw. einer (längeren) Phase innerhalb einer Stunde, die bewusst geplant in der L1 erfolgen bzw. erfolgt (z. B.

eine mehrdimensionale, abstrahierende Betrachtung eines komplexen Sachverhalts im Anschluss an eine in der Fremdsprache erfolgte Erarbeitung, Präsentation und Bewertung des Sachverhalts). Derartige muttersprachliche Phasen können relevant sein, z. B. wenn inhaltlich eine Sensibilisierung für Phänomene im Sinne einer *Intercultural Language Awareness* intendiert bzw. eine Überforderung in der Zielsprache absehbar ist. Die *Microalternance* hingegen bezieht sich auf kürzere Phasen innerhalb einer Stunde bzw. auf einzelne Sätze oder die Übersetzung isolierter Begriffe. Sie kann geplant oder spontan realisiert werden. Durch sie sollen die Verfügbarkeit des Fachwortschatzes und der fachkommunikativen Strukturen in beiden Sprachen gewährleistet, der Gedankengang und Redefluss aufrecht erhalten und Unklarheiten vermieden werden (vgl. Krechel 2003). Die Zielrichtung sollte insgesamt ein veritables, koordiniertes Zusammenspiel der Sprachen sein, in dem die Muttersprache fachlich, sprachlich und interkulturell gewinnbringende Erkenntnisbeiträge leisten kann. Im Sinne der Interkomprehensionsdidaktik ist punk-

tuell auch eine Integration von Materialien aus weiteren Sprachen möglich (vgl. Böing 2004, Meißner 2007).

Methodische Umsetzung der Zweisprachigkeit

Eine bewusste Umsetzung des Postulats der Zweisprachigkeit umfasst einen konzertierten Einsatz abwechslungsreicher Methoden, die es den Lernern ermöglichen, fremd- und muttersprachlichen Fachwortschatz in ganzen Sätzen und fachkommunikativen Strukturen und Zusammenhängen zu versprachlichen. Diesbezüglich bietet sich z. B. ein Rückgriff auf folgende Verfahren an: fachbezogene Tandembögen zur kognitiven Erschließung eines Sachverhalts in zwei Sprachen; ein Zuordnen von unterschiedlichen konkreten und abstrakten Begriffen in zwei Sprachen an bestimmte Stellen in Karten, Modellen, Diagrammen etc.; auf Tischen ausliegende Plakate mit Stimuli in zwei Sprachen (*Bilingual table talk*) (vgl. Landeszentrale für politische Bildung NRW 2007: 57); die bilinguale Ampelmethode, in der je nach Kognitionsanspruch Reaktionen alternierend in der einen oder anderen Sprache erfolgen (vgl. Aldermann 2007).

Französisch als Arbeitssprache erfahren

Im BSFU wird die Fremdsprache im Sinne einer Arbeits- bzw. Vehikularsprache als Mittel zur Erschließung von Sachverhalten (vgl. Krechel 2003) sowie zur Bedeutungsaus-handlung im Dialog erfahren (vgl. Bonnet 2004). Die Zielsprache ist somit einerseits Transportmedium von Fachwissen, -konzepten und -methoden (vgl. Mentz/Nix/Palmen 2007), in gleichem Maße aber auch unmittelbar erkenntnisgenerierend „bei der Konstruktion des Gegenstandes kognitiven Denkens“ (Hasberg 2009: 59).

Dimensionen der Sprachverwendung

Im Fach Französisch stehen vor allem in der Spracherwerbsphase *alltagsbezogene* Sprechakte im Zentrum. Im BSFU wird Spracherziehung von Anfang an breiter gedacht, da fach- und allgemeinsprachliche Strukturen entwickelt werden müssen. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen sprachlichen Dimensionen greifen Sachfach- wie Fremdsprachendidaktiker (z. B. Lenz 2002) immer wieder auf das Modell von Cummins (1979) zurück: Es unterscheidet zwischen alltagsbezogenen *Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)* sowie schul- und wissenschaftsbezogener *Cognitive/ Academic Language Proficiency (CALP)*. Da es im BSFU auf die Kenntnis konnotativer und denotativer Bedeutungsmerkmale in zwei Sprachen ankommt, fügt Lenz (2002) zusätzlich die Dimension der *Intercultural Language Awareness (ILA)* hinzu und betont damit die Sprachbewusstheit für kulturell unterschiedliche Deutungsebenen. Im BSFU sind alle drei Ebenen eng miteinander verwoben. Die unterschiedlichen Dimensionen der Spracherziehung sind auch für die Lerner spürbar und sollten in höheren Jahrgangsstufen durchaus auf metakognitiver Ebene reflektiert und mit Beispielen untermauert werden, z. B. durch Zuordnung von Begriffen zu den Kategorien: *la nature, les plantes, le parc* in die Kategorie BICS für alltagsrelevante Kommunikation; *la végétation, la faune, l'espace*

vert in die Kategorie CALP für wissenschaftsbezogene Kommunikation; *trembler comme une feuille, toucher du bois* in die Kategorien BICS und ILA sowie *le parc naturel régional* in die Kategorien CALP und ILA.

Veränderter Umgang mit sprachlichen Fehlern

Der Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache bedingt auch einen anderen Umgang mit Fehlern. Für das Korrekturverhalten gilt, dass im BSFU „selbstverständlich die inhaltliche Leistung im Vordergrund steht und nicht die sprachliche“ (Palmen in: Mentz et al. 2007: 81). Im Grundsatz entspricht der Umgang mit allgemeinsprachlichen Fehlern somit der von Nieweler (2006) für den Französischunterricht vorgeschlagenen Verfahrensweise in mitteilungsbezogenen Phasen. Auf fachsprachliche Präzision und Korrektheit hingegen ist im BSFU besonders zu achten. Für den bilingualen Sachfachunterricht hat Lenz (2004b) eine übersichtliche Zusammenstellung zur Fehlerkategorisierung angefertigt (vgl. **Kasten 2**, S. 7), die – wenngleich sie sich im Kontext ihrer Veröffentlichung explizit auf die schriftliche Leistungsüberprüfung bezieht – durchaus auch für die mündliche Fehlerkorrektur als Orientierung dienen kann. Wird ein sachfachbezogenes fremdsprachiges Modul innerhalb des Französischunterrichts durchgeführt, sollte die Fähigkeit zum mitteilungs- und anwendungsbezogenen Sprechen über einen Sachverhalt bewertet werden.

Die Förderung interkultureller Kompetenzen

Die Möglichkeit des systematischen Rückgriffs auf Materialien in zwei Sprachen aus Ländern mit unterschiedlichen Unterrichtstraditionen bietet vielfältige Ausgangspunkte zur Reflexion von Inter- bzw. Transkulturalität, z. B. durch:

- komparative Betrachtungen desselben problematisierten Sachgegenstandes aus einer französischen und einer deutschen (oder weiteren) Sicht,
- vielfältige und mehrdimensional vollzogene Perspektivenwechsel in Raum und Zeit,
- die Reflexion der europäischen oder globalen Dimension, Bedeutung, Auswirkungen eines Phänomens oder Prozesses sowie
- die intensive sprachliche Beleuchtung von Begriffen, die „kulturspezifische“ Besonderheiten transportieren, d. h. von sogenannten kulturellen Skripten (vgl. MSW NRW 1997a, Albrecht/Böing 2010).

Kognitive, affektive und verhaltensbezogene Aspekte

Der Erwerb interkultureller Kompetenzen durch BSFU sollte nicht nur kognitive, sondern auch affektive und verhaltensbezogene Aspekte umfassen (vgl. Küster 2004). Zur didaktischen Umsetzung dieses Desiderats bietet sich ein Rückgriff auf den recht neuen „Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ an (vgl. Candelier 2010). Die dort formulierten Kompetenzen und Deskriptoren in den Teilbereichen *savoir* („*knowledge*“), *savoir-être* („*attitudes*“) sowie *savoir-faire* („*skills*“) zeigen vielfältige Wege und Möglichkeiten zur unterrichtlichen Thematisierung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit auf. Gerade

Fehlerkategorisierung und -bewertung im bilingualen Unterricht

Fachsprachliche Fehler		Allgemeinsprachliche Fehler		
Falsche Fachbegriffe	Fehler beim Ausdrücken von Kausalitäten und logischen Relationen	Kategorie I Sprachliche Fehler mit Beeinträchtigung der Verständlichkeit	Kategorie II Sprachliche Fehler ohne Beeinträchtigung der Verständlichkeit	Kategorie III Pragmatische Fehler (kultur- oder situationsunangemessenes Sprechen)
Verstöße, die im bilingualen Unterricht als Fehler zu bewerten sind			Verstöße, die im bilingualen Unterricht <i>nicht</i> als Fehler zu bewerten sind	

aus: Lenz 2004b: 105.

der BSFU kann diese in adaptierter Form nutzen, stellt er doch in seiner idealtypischen Ausprägung eine veritable *approche plurielle* dar.

Ein vielschichtiger Kulturbegriff als Grundlage

Bei der Anbahnung interkultureller Reflexionen sollte ein vielschichtiger Kulturbegriff zugrunde liegen, der „Wissen, Sprache, Symbole verschiedener Art, (...) Werte, Normen, Artefakte, Körperkonzepte und Habitusformen“ umfasst, und es somit ermöglicht, Kulturen „in ihren sprachlichen, ikonographischen, performativen und räumlichen Dimensionen in diachroner wie synchroner Hinsicht“ (Hochschule Vechta 2010) zu betrachten. Ältere Schülerinnen und Schüler sollten durchaus auch mit theoretischen Überlegungen zu unterschiedlichen Kulturbegriffen sowie Modellen zur Dekonstruktion von Kulturen vertraut gemacht werden, z. B. dem *Iceberg-Modell* (vgl. S. 25).

Fachspezifische kulturelle Skripte

Hinsichtlich der Ausbildung einer *Intercultural Language Awareness* spielt die Sensibilisierung für sogenannte kulturelle Skripte eine wichtige Rolle, d. h. für Begriffe, die spezifische Vorstellungen, Konnotationen und Konzepte transportieren (vgl. Finkbeiner/Fehling 2002). Im Fach Geschichte gelten als klassische Beispiele *L'invasion des barbares* versus „Völkerwanderung“ zur Bezeichnung desselben Sachverhaltes, im Fach Erdkunde stellen z. B. die Begriffe „Schrebergarten“, „Mietskaserne“, *le grand ensemble* unübersetzbare „kulturspezifische“ Begriffe und Phänomene dar (vgl. Albrecht/Böing 2010).

Interkulturalität erschließen, Erkenntnisse versprachlichen

Nimmt man das Postulat des Bedeutungsaushandelns in unterrichtlicher Interaktion ernst (vgl. Leupold 2002), müssen vielfältige, motivierende und sprechfördernde Techniken bereitgestellt werden, die eine inhaltliche Diskursivität zulassen und eine Dekonstruktion von Kulturkonstruktionen ermöglichen sowie letztlich methodische Abwechslung bieten. Gerade die neueren Methoden aus den Gesellschaftswissenschaften zum Aushandeln von Bedeutungszuweisungen können innovative Impulse für die Behandlung interkulturell bedeutsamer geographischer, historisch-politischer, soziologischer, im weitesten Sinne

landeskundlicher Themen im Französischunterricht geben. Die Übersicht auf S. 24/25 schlägt hier verschiedene erprobte schüleraktivierende Methoden zur Förderung von Mehrperspektivität und (Inter-)Kulturalität vor.

Fazit

Die vorgestellten Parameter der Unterrichtsplanung und -durchführung von BSFU und bilingualen Modulen sind ausdrücklich als Bausteine eines komplexen Unterrichtsarrangements zu verstehen, welche immer wieder neu und mit wechselnden Schwerpunkten miteinander verzahnt werden müssen. Die folgenden Praxisbeiträge möchten diese Gedanken nun mit Leben füllen. Alle Beiträge greifen neben der inhaltlichen Schwerpunktsetzung bewusst auf methodische Verfahrensweisen der jeweiligen Sachfachdidaktiken zurück: Ina Siemen integriert die neuartige Methode des Lebendigen Diagramms aus dem der britischen Geographiedidaktik entstammenden Methodenpool *Thinking through geography* (S. 26). Maik Böing verwendet die recht neue geographiedidaktische Zugriffsweise der alten und neuen Raumkonzepte für die Erschließung eines regionalgeographischen Unterrichtsvorhabens (S. 9). Der geschichtsdidaktische Unterrichtsvorschlag von Julia Heinemann, S. 16, stellt die Arbeit mit Karikaturen und historischen Bildern in das Zentrum der Erarbeitung. Und der politikdidaktische Beitrag von Steffen Obeling nutzt die Fallanalyse zur Didaktisierung des aktuellen Themas der Musikpiraterie im Internet (S. 34), während Alexander Kraus eine Pro- und Contra-Diskussion als politikdidaktische Methode zur Förderung der Urteilskompetenz an eine Recherche mit digitalen Medien koppelt (S. 42).

Wir wünschen *Bonne route dans l'univers de l'enseignement bilingue!*

Anmerkungen

- 1 Bzgl. der Bezeichnung „bilinguale Module“ vgl. auch die Anmerkung der Herausgeber der Online-Publikation *Quoi de neuf – Nouvelles du bilingue* (Palmen/Villinger 2010), die „die Verwendung des Begriffs „bilinguale Module“ in Bezug auf die Behandlung von landeskundlichen Themen im Französischunterricht für irreführend halten“ und durch den Begriff „interdisziplinäre Module“ ersetzt sehen wollen.
- 2 In den Fächern Geographie und Geschichte existieren auf nationaler Ebene durch Verbände herausgegebene Bildungsstandards.

Literatur

- Aldermann, Birgitt (2007): Ampelmethode. <http://home.arcor.de/biologie-fachseminar/methodenmedien/werkzeugkasten/Ampelmethode.pdf>
- Blume, Otto-Michael (2008): „Préparer – rédiger – corriger. Zum Aufbau von Schreibkompetenz“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 93. 2–7.
- Bonnet, Andreas (2004): „Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung – Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht“. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 115–126.
- Candelier, Michel (Coord.) et al. (2010): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures*. Dt. von Franz-Joseph Meißner und Anna Schröder-Sura. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. Online abrufbar unter: <http://carap.ecml.at>
- Christ, Herbert (2006): „Lernen in zwei Sprachen mit Blick auf zwei Kulturen“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 6. 16–19.
- Duverger, Jean (2005): *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Finkbeiner, Claudia/Fehling, Sylvia (2002): „Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium“. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel. 9–22.
- Hasberg, Wolfgang (2009): *Sprache(n) und Geschichte. Grundlegende Annotationen zum historischen Lernen in bilingualer Form*. In: Kuhn, Bärbel (Hrsg.). 52–72.
- Hochschule Vechta (2010): Ausschreibung Universitätsprofessur (W 3) Literatur- und Kulturwissenschaft. In: *Die Zeit*. 04.03.2010.
- Kuhn, Bärbel (2009b): *Einführung*. In: Kuhn, Bärbel (Hrsg.) (2009a). 6–11.
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): *Erlebnisraum Europa – Methoden, Inhalte und Materialien zum Einsatz im Unterricht – Handreichung*. Düsseldorf: Landeszentrale.
- Lange, Dirk (2004): „Alltagsorientierte politische Bildung. Vom politikfernen Alltag zur Alltagspolitik“. In: *kursiv. Journal für politische Bildung*. 1.36–43.
- Leisen, Johannes (2005): „Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 78. 9–11.
- Lenz, Thomas (2004a): „Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Überschneidungsbereiche des Geographie- und des Fremdsprachenunterrichts – Teil 1“. In: *Geographie und Schule*. 147. 41–45.
- Leupold, Eynar (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen*. Stuttgart/Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF NRW) (Hrsg.) (2001): *Rahmenvorgabe Politische Bildung*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2006): *Kernlehrplan Erdkunde. Sekundarstufe I*. Frechen: Ritterbach.
- Neveling, Christiane (2007). „Lernstrategie: Wörternetze“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 90. 2–8.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Palmen, Paul/Villinger, Martin (Hrsg.) (2010) : *Quoi de neuf – Nouvelles du bilingue*. www.schule-bw.de/unterricht/faecher/franz/bil/newsletter/2010-1.html#inter
- Rienecker, Philipp (2010): „Consequently, Clouds Form and Rain Falls – Scaffolding durch Kognitivierung von Diskursfunktionen“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 106. 26–31.
- Uphues, Rainer/Mehren, Martina (2010): Gute Theorie ist praktisch. Kompetenzorientiert unterrichten im Fach Geographie. In: *Klett Magazin Terrasse*. 2. 8–12.
- Vollmer, Helmut (2002): „Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht“. In: Bach, Gerhard/ Niemeier Susanne (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 139–158.

Auswahlbibliografie

Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 110, „Impulse aus dem bilingualen Unterricht“, zusammengestellt von Maik Böing

- Albrecht, Volker/Böing, Maik (2010): *Wider die gängige monolinguale Praxis?! – Mehrperspektivität und kulturelle Skripte als Wegbereiter der Zweisprachigkeit im bilingualen Geographieunterricht*. In: Doff, Sabine (Hrsg.). 58–71.
- Böing, Maik (2004): „Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig-deutsch-französischen Bildungsgang“. In: *Französisch heute*. 1/2004. 18–31.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2010): *Studienbuch Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe – Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krechel, Hans-Ludwig (2003): *Bilingual Modules*. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.). 194–216.
- Kuhn, Bärbel (Hrsg.) (2009a): *Geschichte bilingual. Jahresband 2009 der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Küster, Lutz (2004): „Interkulturelles Lernen im bilingualen Sachfachunterricht Französisch. Bildungspolitische und bildungstheoretische Überlegungen“. In: *Französisch heute*. 2. 134–141.
- Lenz, Thomas (2002): „Der bilinguale Erdkundeunterricht im Spannungsfeld von Sachfachdidaktik und Fremdsprachendidaktik“. In: *Geographie und Schule*. 137. 2–12.
- Lenz, Thomas (2004b): *Schriftliche Leistungsüberprüfung im bilingualen Geographieunterricht*. In: Bonnet, Andreas/ Breidbach, Stephan (Hrsg.). 103–114.
- Mäsch, Nando (2007): *Historische Entwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens: Bilingualer deutsch-französischer Bildungsgang an Gymnasien*. In: Mentz, Olivier/ Nix, Sebastian/ Palmen, Paul (Hrsg.). 23–40.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): *Interkomprehensionsdidaktik – eine Möglichkeit zur Erweiterung bilingualer Bildungsgänge*. In Mentz, Olivier/ Nix, Sebastian/ Palmen, Paul (Hrsg.). 115–134.
- Mentz, Olivier/ Nix, Sebastian/ Palmen, Paul (Hrsg.) (2007): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch*. Tübingen: Narr.
- Meyer, Oliver (2009): „Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten“. In: *Praxis Geographie*. 5. 8–13.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (1997a): *Empfehlungen Erdkunde*; (1997b): *Empfehlungen Geschichte*; (1997c): *Empfehlungen Politik. Bilingualer deutsch-französischer Unterricht*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): *Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Handreichung*. Düsseldorf: Ministerium.
- Palmen, Paul (2007): *Methodisch-didaktische Besonderheiten des bilingualen Unterrichts*. In: Mentz, Olivier/ Nix, Sebastian/ Palmen, Paul (Hrsg.). 71–85.
- Praxis Geographie. 5 (2009): *Geographie bilingual*. Braunschweig: Westermann.
- Thürmann, Eike (2010): „Pirate Attacks in the Gulf of Aden. Scaffolding für Präsentationen und textsortenbezogenes Schreiben“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 106. 39–44.
- Wildhage, Manfred (2002): „Von Verstehen und Verständigung. Möglichkeiten und Grenzen bilingualen Geschichtsunterrichts“. In: *Praxis Geschichte*. 1. 4–12.
- Wildhage, Manfred/ Otten, Edgar (Hrsg.) (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Zydati, Wolfgang (2010): „Scaffolding im Bilingualen Unterricht. Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 106. 2–7.