

Ingeborg Christ

Bilingualer Unterricht in Deutschland – Strukturen, Stand der Entwicklungen, Perspektiven

Bilingualer Unterricht kann eine mehr als dreißigjährige Erfolgsgeschichte vorweisen. Sie begann Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. Zur Zeit gibt es über 400 Schulen mit bilinguaalem Unterricht in Deutschland.

Für Eltern und ihre Kinder ist das Angebot zur Teilnahme am bilingualen Unterricht attraktiv, weil sie sich eine gute sprachliche Vorbereitung der Jugendlichen auf die Anforderungen des geeinten Europas davon versprechen. Den Schulen erlaubt das Angebot, sich ein Profil zu geben, das sie von anderen unterscheidet. Für die Lehrkräfte bedarf die Mitwirkung an diesem anspruchsvollen Programm Anstrengungen der eigenen sprachlichen und fachlichen Weiterqualifizierung. Auch nach dreißig Jahren werden noch immer viel Eigeninitiative und Innovationsbereitschaft vorausgesetzt, um den Unterricht mit angemessenen Materialien auszustatten. Immer wieder werden aber gerade diese Anforderungen von den Lehrkräften als Grund angegeben, wenn sie für die Einführung des bilingualen Unterrichts an ihren Schulen plädieren: er erlaubt ihnen, sich pädagogisch und sprachlich zu erneuern.

Das zentrale Problem für das Spanische ist, dass es bundesweit nur fünf Standorte mit einem bilingualen deutsch-spanischen Angebot gibt. Es ist daher sehr zu begrüßen, dass der Deutsche Spanischlehrerverband mit dieser Publikation dieses interessante und international zunehmend Beachtung findende pädagogische Projekt den Spanischlehrkräften nahe bringt. Der Augenblick dazu ist günstig gewählt, da in Spanien bereits bestehende bilinguale Angebote zur Zeit ausgebaut werden. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut / Inter Naciones führte die *Junta de Andalucía* den ersten Spanien weiten Kongress durch, um unter spanischer, französischer und deutscher Beteiligung „die linguistischen, kulturellen und pädagogischen Vorteile des bilingualen Unterrichts und der Bedingungen für seinen Erfolg mit Experten aus Schule und Ministerium zu diskutieren“. (*Jornadas sobre secciones bilingües* in Sevilla vom 12. bis 14. September 2002). Es wäre zu wünschen, dass dies in Deutschland zum Anlass genommen würde, über die Ausweitung bilingualer deutsch-spanischer Programme nachzudenken.

Dieser Beitrag möchte die bisher zum bilingualen Unterricht in Spanisch und in anderen Sprachen vorliegenden Erfahrungen zusammenstellen, transferierbare Erkenntnisse herausarbeiten, auf Problempunkte hinweisen und Perspektiven eröffnen.

1. Bilingualer Unterricht

1.1 Terminologische Fragen

Bilingualer Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass das Sprachenlernen außer im eigentlichen Sprachunterricht in sogenannten bilingualen Sachfächern erfolgt, die teilweise oder ganz in der Fremdsprache unterrichtet werden.

In Deutschland haben sich verschiedene Organisationsstrukturen des bilingualen Unterrichts herausgebildet, die sich in den Begriffen „bilinguale Züge“ oder „bilinguale Bildungsgänge“, „bilingualer Unterricht“ und „bilinguale Angebote“ spiegeln (Sekretariat 1999).

(1) Bilingualer Unterricht in festgefügtter Struktur

„Bilinguale Züge“ oder „bilinguale Bildungsgänge“ haben sich vorwiegend an Gymnasien und Realschulen entwickelt. In diesem Modell lernen die Schülerinnen und Schüler in den Fächern des bilingualen Unterrichts wie auch in ihren anderen Fächern grundsätzlich von Anfang des Bildungsganges bis zum Ende zusammen. An Gesamtschulen hat sich eine Organisationsstruktur herausgebildet, bei der keine gesonderten Züge vorgesehen sind, sondern die Schülerinnen und Schüler verschiedener Parallelklassen im Rahmen ihres „Neigungsschwerpunktes“ nur in dem verstärkten Fremdsprachenunterricht und dem bilingualen Sachfachunterricht zusammengeführt werden. Für diese Struktur wird der generelle Begriff „bilingualer Unterricht“ gebraucht.

(2) Flexible Strukturmodelle – „bilinguale Angebote“

Neben diesen Modellen gibt es, mit anderer Zielsetzung, auch weniger fest strukturierte Formen bilingualen Unterrichts. „Bilinguale Angebote“ können für das Programm eines Schuljahres oder Schulhalbjahres in einem Sachfach vorgesehen werden, sie können sich auch nur auf ein Thema oder ein Projekt in der Fremdsprache beziehen. Für diese kürzeren und flexiblen Angebote des bilingualen Unterrichts werden auch die Begriffe „bilinguale Module“ oder „Module Fremdsprache als Arbeitssprache“ verwendet (I. Christ 2002).

(3) Bilingualer Unterricht an bikulturellen Schulen - „Lernen in zwei Sprachen“

solchen einer anderen Muttersprache das Angebot gemacht, von der Grundschule an in zwei Sprachen gemeinsam zu lernen. Das bedeutsamste derartige Angebot macht die Staatliche Europa-Schule Berlin (sechsjährige Grundschule), weitere Angebote gibt es in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (H. Christ 2002; Doyé 2002).

Der Begriff „bilingual“ wird auch im Zusammenhang des „Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“ oder auch „Muttersprachenunterrichts“ von Kindern ausländischer Herkunft verwendet. Er bezeichnet in diesem Kontext die bilinguale Kompetenz der Kinder, die zusätzlich zu ihrem Regelunterricht im deutschen Schulsystem Unterricht in ihrer Herkunftssprache erhalten. Dieser zur Zeit in 19 Sprachen in der Bundesrepublik angebotene Unterricht findet besonders intensiven Zuspruch von Kindern und Jugendlichen spanischer und lateinamerikanischer Herkunft. Er ist allerdings nicht Gegenstand dieses Beitrags. Ebenso wird der Unterricht an Schulen, die in Deutschland in ausländischer Trägerschaft arbeiten, allenfalls am Rande berührt, wenngleich diese ihre Kinder erfreulicherweise zunehmend außer in ihrer Sprache auch in der deutschen Sprache unterrichten und beispielsweise zum Gleichzeitigen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife und des Baccalauréat führen (Beispiel: das *Lycée français* in Düsseldorf).

In diesem Beitrag geht es schwerpunktmäßig um den am weitesten verbreiteten bilingualen oder zweisprachigen Unterricht der Sekundarschulen, insbesondere in Form der bilingualen oder zweisprachigen Bildungsgänge oder Züge. Für diesen hat

sich in den dreißig Jahren seiner Existenz eine relativ feste Organisationsstruktur herausgebildet, es liegen curriculare Vorgaben vor, und für die häufiger unterrichteten Sprachen hat sich die Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien gegenüber den Anfängen zunehmend verbessert. (Zur historischen Entwicklung siehe Kästner 1993 und Mäsch 2001, zu den Profilen der Schulen Landesinstitut 2000).

1.2 Quantitative Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland

Die ersten bilingualen Züge an Gymnasien wurden Ende der 60er Jahre in der Folge des deutsch-französischen Vertrages (des sog. Elysée-Vertrages) von 1963 eingerichtet, in dem eine intensive Förderung der Partnersprachen Deutsch und Französisch vereinbart wurde. Die Anstiegskurve war zunächst flach: 1970 gab es in der Bundesrepublik Deutschland fünf gymnasiale Züge mit der Fremdsprache Englisch und 11 mit der Fremdsprache Französisch. In den folgenden 15 Jahren kamen nur 14 weitere Züge hinzu. Erst gegen Ende der 80er Jahre und in den 90er Jahren war im Zuge der europäischen Einigung ein Aufschwung zu beobachten, der auch andere Schulformen erfasste und neben Englisch und Französisch weitere Sprachen einbezog. In einer im Jahr 1999 von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Übersicht (Sekretariat 1999) sind 393 Schulen mit bilingualem Zug (darunter 366 des Sekundarbereiches) vermerkt, Stand 1998. Bilingualer Unterricht ist demnach in 15 der 16 Länder in der Bundesrepublik eingeführt, vorwiegend mit Englisch (248) und mit Französisch (81). Weitere Sprachen sind nur in jeweils wenigen Schulen an dem bilingualen Programm beteiligt. Ähnliches wurde jüngst auch auf europäischer Ebene festgestellt, wo Englisch mit 60% an der Spitze liegt, gefolgt von Französisch mit 11%, Deutsch mit 5%, Spanisch mit 3% und weiteren (Wolff 2002:9).

Das Spanische wird „bilingual“ an insgesamt drei Gymnasien in Bayern, Berlin und Nordrhein-Westfalen sowie an zwei Standorten der Staatlichen Europa-Schule Berlin (sechsjährige Grundschule) bilingual unterrichtet.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister hat verschiedentlich empfohlen, den als sehr erfolgreich und zukunftsweisend geltenden bilingualen Unterricht generell auszuweiten, in die Ausweitung insbesondere auch die bisher weniger beteiligten Schulformen (Realschulen, Gesamtschulen, Hauptschulen und berufliche Schulen) einzubeziehen und die bislang weniger unterrichteten Sprachen stärker zu fördern (insbesondere Sekretariat 1994:4 und 7). Es wäre zu wünschen, dass die Bemühungen des Deutschen Spanischlehrerverbandes zu einer Ausweitung des bilingualen Angebotes in Spanisch an allgemeinbildenden Schulen führten sowie auch zur Erprobung von Formen kürzerer Angebote an beruflichen Schulen anregen, an denen bekanntermaßen der Spanischunterricht relativ stark verbreitet ist.

1.3 Bedeutung und Ziele des bilingualen Unterrichts

Nach den bisherigen Erfahrungen hat sich der bilinguale Unterricht als besonders geeignet erwiesen, Jugendliche durch Vermittlung einer vertieften kommunikativen und interkulturellen Kompetenz auf die zunehmende Internationalisierung der Lebenswelt und die europäische Integration vorzubereiten.

Bilingualer Unterricht intensiviert das Sprachenlernen und erweitert die Möglichkeiten zur Anwendung der Sprachen. Insbesondere vermittelt er die Fähigkeit, spezifische fachliche Sachverhalte aus Wirtschaft, Kultur, Politik, Naturwissenschaft in der Fremdsprache zu verstehen und darzustellen und im Fachunterricht sprachliche und kulturelle Kompetenzen in einem Maße zu erwerben, wie dies im bloßen Sprachunterricht nicht möglich ist. Schülerinnen und Schüler des bilingualen Unterrichts erwerben aber nicht nur für sich selbst studien- und berufsvorbereitende Fähigkeiten, sondern sie können auch zu Mittlern zwischen ihrer eigenen Sprache und Kultur und der des Landes/der Länder der Zielsprachen werden. Mit dieser komplexen Zielsetzung entspricht bilingualer Unterricht auch der Forderung, besondere Anreize für begabte Schülerinnen und Schüler zu bieten.

Europa braucht Mittler nicht nur zu einer Sprache oder zu einigen wenigen Sprachen und Kulturen. Die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen Deutschlands zum europäischen Partner Spanien und zu Lateinamerika bedürfen ebenso der Pflege wie die zu anderen Sprach- und Kulturräumen. Vertiefte sprachliche und kulturelle Kenntnisse, wie sie durch deutsch-spanischen bilingualen Unterricht vermittelt werden, sind daher von großer gesellschaftlicher und politischer Bedeutung. Sie erschließen deutschsprachigen Jugendlichen private und berufliche Zukunftsperspektiven. Auch spanischsprachige Kinder und Jugendliche werden im bilingualen Unterricht besonders gefördert.

1.4 Eckpunkte der Modelle des bilingualen Unterrichts

Es gibt in Deutschland keine vereinheitlichende Vereinbarung der Kultusminister zum bilingualen Unterricht. Daher bestehen die oben angedeuteten unterschiedlichen Modelle mit verschiedenen Varianten und auch unterschiedlichen Zielsetzungen nebeneinander. Die Organisationsstruktur der jeweiligen Ausprägung des bilingualen Unterrichts ist in den Ländern durch Erlasse der Ministerien festgelegt. Bei allen Unterschieden sind jedoch auch gemeinsame Eckpunkte zu erkennen:

(1) Der bilinguale Unterricht der festgefügt Struktur

Er baut in der Mehrzahl der Fälle auf der ersten Fremdsprache, in wenigen Ländern auch auf der zweiten, im Einzelfall sogar der dritten Fremdsprache auf. Der Unterricht in der Zielsprache wird in den beiden ersten Jahren in aller Regel mit erhöhter Stundenzahl erteilt (zumeist zwei zusätzliche Wochenstunden). Auf diese Weise sollen die Voraussetzungen zum Einstieg in ein später folgendes nicht sprachliches Sachfach (bilinguales Sachfach) verbessert werden. Die Fremdsprache ist zumeist Unterrichtssprache in zwei Sachfächern. Einige Länder sehen drei bilinguale Sachfächer, einige andere nur ein bilinguales Sachfach vor.

Die bilingualen Sachfächer setzen nach einem sprachlichen Vorlauf von in der Regel zwei Jahren nacheinander ein, ebenfalls mit (zumeist um eine Stunde) erhöhter Stundenzahl, um den langsameren fachlichen Lernfortschritt auszugleichen.

Für den bilingualen Unterricht der festgefügt Struktur ist ein mehrjähriges kontinuierliches Nebeneinander von Sprachunterricht und Sachunterricht kennzeichnend. In der Mehrzahl der Länder werden Sprache und Sachfach in den

Jahrgangstufen 7-10, in einigen Ländern in den Jahrgangsstufen 8-10 parallel unterrichtet, im Fall der zweiten Fremdsprache nur in den Jahrgangsstufen 9-10.

In der gymnasialen Oberstufe ist der Sprachunterricht mehrheitlich Leistungskurs und damit schriftliches Abiturfach, das bilinguale Sachfach ist 3. (schriftliches) oder 4. (mündliches) Abiturfach. In einigen Ländern gibt es keine Verpflichtung zur Belegung eines Leistungskurses. Wer die Abiturprüfung in der Fremdsprache und in einem bilingualen Sachfach als 3. oder 4. Abiturfach erfolgreich ablegt, erhält den sogenannten „bilingualen Vermerk“ auf dem Abiturzeugnis.

Adressaten dieses Angebotes sind im Grundsatz Schülerinnen und Schüler, für die die Zielsprache Fremdsprache ist. Dies bedeutet, dass eine „tendenzielle“ oder „annähernde“ Zweisprachigkeit oder Bilingualität nicht Ausgangssituation für den bilingualen Unterricht, sondern Zielrichtung für das Ende des jeweiligen Bildungsgangs ist. Doch sind Kinder mit anderssprachigem Hintergrund sehr willkommen und werden in aller Regel so flexibel integriert, dass sie sich nicht unterfordert wie umgekehrt die Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache sich nicht benachteiligt fühlen.

An 22 deutschen Gymnasien und ebenso vielen *Lycées* in Frankreich besteht die Möglichkeit, im Rahmen des bilingualen deutsch-französischen Bildungsgangs gleichzeitig die deutsche und die französische Hochschulreife zu erwerben. Mit anderen Staaten gibt es solche bilateralen Kooperationsvereinbarungen noch nicht (Sekretariat 1995).

(2) Strukturen der weniger fest gefügten Modelle

Bei den weniger festgefügt Modellen ist das Nebeneinander von Sprachunterricht und bilingualem Sachfachunterricht weniger kontinuierlich. Diese flexible Form des bilingualen Lernens, die nach österreichischem Vorbild auch „Fremdsprache als Arbeitssprache“ genannt wird, sieht kürzere fremdsprachliche Einheiten im Zusammenhang geeigneter Themen grundsätzlich in allen Fächern und allen Schulfremdsprachen vor (I. Christ 2002). Verschiedene Varianten werden erprobt:

- epochale Verwendung einer Fremdsprache im regulären Fachunterricht in mehreren Fächern
- fachbezogene Arbeitsgemeinschaften in einer Fremdsprache
- fachübergreifende Projekte in einer Fremdsprache
- übergreifende Projekte zum Methodenerwerb für sachfachliches Lernen in einer Fremdsprache (z.B. Versprachlichen von Beobachtungen, Experimenten, Lerntechniken)
- grenzüberschreitende Projekte
- fremdsprachlich geführter Sachfachunterricht als Ersatz für Fremdsprachenunterricht.

Bei diesen Modellen tritt die kulturelle und interkulturelle Zielsetzung zurück hinter dem vordringlichen Bestreben, die Anwendungsmöglichkeiten für die Sprache zu erweitern, indem sie in anderen Kontexten als Arbeitssprache verwendet wird. Allerdings ergeben sich auch hier kulturelle Einsichten und interkulturelle Erfahrungen, die Grenzen zwischen den Modellen sind durchaus fließend, und auch

hierbei werden Erfahrungen in anwendungsbezogener, studien- oder berufsvorbereitender Sprachverwendung gemacht.

Mit solchen weniger aufwändigen Modellen scheint es möglich, auch Hauptschulen und berufliche Schulen stärker in das Programm „bilingualer Unterricht“ einzubeziehen. Solche Modelle werden auch von Schulen mit bilingualem Zug genutzt, um eine weitere Sprache in das bilinguale Lernen einzubeziehen oder den Fächerkanon in der Hauptsprache auszuweiten. Beispiele liegen bisher vor in Fächern wie Biologie, Chemie, Erdkunde, Mathematik, Musik, Kunst und Sport sowie in beruflichen Fachrichtungen wie Arbeitslehre, Rechtslehre und Wirtschaftskunde. Ein Heft mit Beispielen für Französisch ist bereits erschienen (Ministerium 2001a), Beispiele in anderen Sprachen werden zur Zeit im gleichen Zusammenhang vorbereitet, unter anderem zum Spanischen. Solche Angebote sind auch als Mittel zum Erhalt von Kompetenzen in Sprachen denkbar, die die Schüler bereits abgelegt haben. Derzeit wird in Nordrhein-Westfalen ein Modell entwickelt, bei dem in der Sekundarstufe II bilingualer Unterricht in einem Sachfach rechtlich an die Stelle einer Fremdsprache treten kann.

(3) Lernen in zwei Sprachen

Die 1992 gegründete dezentrale Staatliche Europa-Schule Berlin, eine sechsjährige Grundschule, macht an ihren inzwischen 12 Standorten Angebote in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch (an 2 Standorten) und Türkisch. Zum Lernen in zwei Sprachen wird die Lerngruppe einer „Europa-Klasse“ je zur Hälfte aus Kindern deutscher und einer anderen Muttersprache zusammen gesetzt. In allen Fächern unterrichten je zwei Lehrkräfte, eine mit der Muttersprache Deutsch und eine mit der Muttersprache der anderen Kinder. Im sprachlich orientierten Unterricht erlernen die Kinder in getrennten Gruppen Sprache und Schrift als Mutter- und als Partnersprache. Den sachlich orientierten Unterricht erhalten sie gemeinsam im Klassenverband, wobei die Unterrichtszeit je zur Hälfte der einen und der anderen Sprache vorbehalten ist. Der Sprachunterricht bei einer Lehrkraft, für die die Sprache Muttersprache ist, sowie das Lernen im direkten Kontakt und im Tandem mit muttersprachlichen Klassenkameraden führen zu einem Grad der Kenntnis der Sprache und der Kultur der jeweils anderen Sprachgemeinschaft, der in anderem Unterricht in Deutschland nicht erreicht wird. Das Motto der Europa-Schule Berlin kennzeichnet die Leitlinie für das interkulturelle Lernen: „Miteinander lernen, voneinander lernen, füreinander lernen“. Zur Zeit werden die Erfahrungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung evaluiert (Doyé 2002).

Ähnlich wird in anderen bikulturellen Grundschulen verfahren (H. Christ 2002). Alle diese Schulen liegen in Städten mit einem hohen Anteil an Sprechern einer anderen Sprache. Sie haben folgende Gemeinsamkeiten:

- Die Schülerinnen und Schüler kommen aus zwei Sprachgemeinschaften
- der Unterricht wird in zwei Sprachen erteilt
- die Lehrkräfte kommen aus zwei Sprachgemeinschaften.

1.5 Sachfächer des bilingualen Unterrichts

Die bilingualen Sachfächer der Sekundarschulen sind vorwiegend dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zuzuordnen. Im Curriculum der Schülerinnen und Schüler folgen sie zumeist in der Reihenfolge Erdkunde, Politik, Geschichte. Letzteres gilt als vergleichsweise schwieriges Fach für die Vermittlung in der Fremdsprache, Erdkunde und Politik erscheinen wegen größerer Anschaulichkeit und stärkeren Lebens- und Handlungsbezugs als leichter zugänglich. In Englisch haben Biologie sowie auch neue Fächer wie „European Studies“ einen nennenswerten Anteil. In beruflichen Schulen sind die Fächer Arbeitslehre, Wirtschaftswissenschaft und Rechtswissenschaft Fächer des bilingualen Programms. Grundsätzlich sind auch andere Fächer wie Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Religion und Sport möglich, allerdings sind sie nur selten vertreten. (Landesinstitut 2000).

Die Auswahl der bilingualen Sachfächer spiegelt die bereits genannte Intention, eine vertiefte kulturelle und interkulturelle Bildung zu vermitteln. Die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs bieten hierfür besonders günstige Voraussetzungen. Die Wahl der Fächer ist allerdings auch nicht unabhängig vom Stand der Lehrerbildung, in der die Fächerkombination Fremdsprache + Gesellschaftswissenschaften häufiger vorkommt als Fremdsprache + Mathematik. Die Entscheidungsfrage für bilingualen deutsch-spanischen Unterricht wird sein, ob der Sachfachunterricht stärker eine interkulturelle Zielsetzung verfolgen soll oder ob stärker die Vermehrung der Anwendungsmöglichkeiten der Sprache angestrebt wird. Mäsch (2001) verweist in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung Arbeitssprache – Partnersprache – Nachbarsprache. Allerdings dürften die Grenzen fließend sein.

2. Die Angebote in Spanisch

Bilingualen Unterricht in Spanisch gibt es derzeit in Deutschland an fünf Standorten. Die folgenden Profilbeschreibungen sind einer Dokumentation der Schulen mit bilinguaem Unterricht entnommen (Landesinstitut 2000: 168-169):

Staatliche Europa-Schule Berlin

- Hausburg-Grundschule Berlin (Staatliche Europa-Schule Berlin) und
- Grundschule Charlottenburg (Staatliche Europa-Schule Berlin):

Die 1992/93 gegründete Staatliche Europa-Schule Berlin (sechsjährige Grundschule) hat seit 1994/95 zwei Standorte mit einem deutsch-spanischen Angebot. Jede deutsch-spanische Europa-Klasse wird nach Möglichkeit mit 24 Kindern besetzt, je 12 mit deutscher und spanischer Muttersprache. Sie pflegen ihre Sprachen als Muttersprache beziehungsweise lernen sie als erste Fremdsprache (Partnersprache) ab Klasse 1 (gegebenenfalls bereits in einer bilingualen Vorklasse). Die spanischsprachigen Lehrkräfte stammen vorwiegend aus Lateinamerika (insbesondere Chile). Deutsch und Spanisch sind im gesamten schulischen Werdegang der Staatlichen Europa-Schule Berlin je zur Hälfte Unterrichts- und Prüfungssprache. Die sprachliche Regelung für die Sachfächer sieht vor, dass von Klasse 1 an die Fächer Sachkunde und Musik oder bildende Kunst, von Klasse 5 an Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde und Biologie, von Klasse 9 an Arbeitslehre/ITG in spanischer Sprache unterrichtet werden.

Friedrich-Engels-Oberschule / Gymnasium (Berlin):

Der 1991 eingerichtete bilinguale Zug der Friedrich-Engels-Oberschule (Gymnasium) hat folgendes Profil: In Klasse 5 wird der Unterricht in der ersten Fremdsprache Spanisch verstärkt erteilt. Von Klasse 9 an werden Erdkunde und Geschichte/Politische Weltkunde in Spanisch mit erhöhter Stundenzahl unterrichtet. In der gymnasialen Oberstufe sind die Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zuges verpflichtet, Spanisch als Leistungsfach und Politische Weltkunde als 3. (schriftliches) oder 4. (mündliches) Prüfungsfach zu wählen. Ziel des bilingualen Zuges ist es, „in der verstärkt unterrichteten Fremdsprache Spanisch vertiefte Kenntnisse zu vermitteln und damit einen Beitrag zu interkultureller Erziehung und Schaffung eines europäischen und internationalen Bewusstseins zu leisten“.

Albert-Schweitzer-Gymnasium Hürth (Nordrhein-Westfalen):

In dem 1989 am Albert-Schweitzer-Gymnasium in Hürth gegründeten bilingualen deutsch

spanischen Bildungsgang folgt auf den in den Klassen 5 und 6 erweiterten

Spanischunterricht

von Klasse 7 an der bilinguale Sachfachunterricht zunächst mit Erdkunde, dann in Klasse 8

mit Erdkunde und Politik, in Klasse 9 mit Erdkunde und Geschichte und in Klasse 10 mit Politik und Geschichte. In der gymnasialen Oberstufe ist Spanisch Leistungsfach.

In Jahrgangsstufe 11 wird Geschichte, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 werden

Sozialwissenschaften in spanischer Sprache unterrichtet. Letzteres Fach ist 3.

(schriftliches) oder 4. (mündliches) Fach der Abiturprüfung. Zu den Erfahrungen des Albert-Schweitzer-Gymnasiums liegen Berichte von Wefers (1991 und 1993) vor.

Wilhelm-Hausenstein-Gymnasium München (Bayern):

Im Wilhelm-Hausenstein-Gymnasium in München wird seit dem Schuljahr 1996/97

Erdkunde

von Jahrgangsstufe 9 an unterrichtet.

3. Elemente der qualitativen Entwicklung des bilingualen Unterrichts

Parallel zur quantitativen Ausweitung des bilingualen Unterrichts lässt sich eine qualitative Konsolidierung erkennen. Außer der sich zunehmend deutlicher abzeichnenden und damit unterscheidbaren Ausprägung der einzelnen Strukturmodelle tragen weitere Faktoren zur Qualitätsentwicklung des bilingualen Unterrichts bei: Curricula, spezifische Lehrmaterialien, Angebote der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, Forschungen zu Verfahren und Ergebnissen des bilingualen Unterrichts.

3.1 Curricula und amtliche Empfehlungen

Grundsätzlich gelten die allgemeinen fachspezifischen Richtlinien und Lehrpläne auch für den bilingualen Unterricht. Allerdings kommen im bilingualen Programm dem Sprachunterricht und dem Sachfachunterricht jeweils auch spezifische Aufgaben zu. Die Lehrpläne und Richtlinien der Fächer werden daher in den meisten Ländern durch Erlasse der Ministerien, Handreichungen und Unterrichtsempfehlungen, Materialbeispiele, Themenvorgaben und Dossiers ergänzt, die verdeutlichen sollen,

wie die Umsetzung der Fachlehrpläne unter den Bedingungen des bilingualen Unterrichts erfolgen kann, welche fachlichen Modifizierungen angezeigt sind und welche sprachlichen Schwerpunkte zu setzen sind.

Exemplarisch soll dies an zwei Beispielen verdeutlicht werden: In Rheinland-Pfalz stellt das Pädagogische Zentrum des Landes Handreichungen und Materialsammlungen für den bilingualen Unterricht in einzelnen Jahrgangsstufen (Sekundarstufe I und II) bereit. Inzwischen liegen 19 Hefte vor, insbesondere für Englisch, in geringerem Umfang für Französisch, nicht allerdings für Spanisch (Pädagogisches Zentrum 2001). In Nordrhein-Westfalen wurden amtliche „Empfehlungen“ für die bilingualen Sachfächer, bisher für die Sekundarstufe I, erarbeitet. Es liegen je drei Bände vor für die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik in den Sprachen Englisch, Französisch, (Neu-)Griechisch, Italienisch und Spanisch, des Weiteren ein gemeinsamer Band Geschichte und Politik für den bilingualen Unterricht in Russisch sowie ein Band für Biologie in englischer Sprache (Ministerium 1999, 2000, 2001). Außerdem enthalten die Lehrpläne für die Fremdsprachen Hinweise, wie in bilingualen Bildungsgängen eine Verknüpfung des Sprachunterrichts mit dem bilingualen Sachfachunterricht erreicht und im Sprachunterricht der Klassen 5 und 6 auf den in Klasse 7 einsetzenden Sachfachunterricht sprachlich und sachlich vorbereitet werden kann. Auf die „Empfehlungen“ gehe ich im Folgenden noch genauer ein.

3.2 Lehr- und Lernmaterialien

Grundsätzlich hat sich die Materialsituation für den bilingualen Unterricht seit den Anfängen in den 60er Jahren gebessert. Dies ergibt sich aus einer vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung erstellten Bibliographie (Landesinstitut 1996). Für Spanisch findet man allerdings nur drei Einträge gegenüber 277 für Englisch und 343 für Französisch. In anderen Sprachen als Englisch und Französisch – dies wird in dieser Dokumentation sehr deutlich – sind die Lehrkräfte weiterhin auf eigene Suche angewiesen, da nur wenig spezifische Materialien zusammengestellt worden sind.

Die bereits genannten „Empfehlungen“ des Landes Nordrhein-Westfalen für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht (in Erdkunde, Politik und Geschichte) geben jedoch zu den Unterrichtssequenzen für die Sekundarstufe I zahlreiche Hinweise auf geeignete und erprobte Unterrichtsmaterialien. Sie verraten gleichzeitig aber auch, mit welchen Schwierigkeiten zu rechnen ist. Die Empfehlung, einen spanischen Schulatlas einzuführen sowie auch auf Lehrbücher aus Spanien für das Fach Erdkunde zurückzugreifen, wird von der Anmerkung begleitet, dass sich der Zuschnitt des Faches Erdkunde in Spanien und in Deutschland unterscheidet und sich daher zusätzlich zu sprachlichen Problemen auch solche fachlicher Art ergeben können. Insgesamt erkennt man, dass Fragen wie die Folgenden von zentraler Bedeutung sind: Welche Materialien eignen sich für die in den „Empfehlungen“ genannten Themen, wie können authentische Dokumente für den Unterricht aufbereitet, wie ihre Komplexität reduziert werden und wie können sie – vor allem für den Anfangsunterricht – ggf. vereinfacht werden. Ferner stellt sich in besonderer Weise die Aufgabe, von Anfang an Lernerstrategien zur Erarbeitung authentischer Materialien zu vermitteln sowie das Gelernte zu sichern.

Zur Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien sollte auch die Möglichkeit grenzüberschreitender Netzwerkbildung, wie sie von Programmen der Europäischen Union gefördert wird, wahrgenommen werden. Das in Spanien erwachte Interesse an der Förderung des bilingualen Unterrichts kann in der Zukunft die Partnersuche erleichtern.

3.3 Lehrkräfte

Für die personellen Anforderungen ist eine Mindestausstattung mit zwei Lehrkräften in jedem bilingualen Sachfach ausreichend, aber sie ist auch notwendig, um im Krankheitsfall den Unterricht garantieren zu können. Nach bisherigen Erfahrungen hat es sich als besonders wichtig erwiesen, dass an einer Schule mit bilingualem Unterricht wenigstens eine Lehrkraft unterrichtet, für die die Sprache des Programms Muttersprache ist. Die Länder sind im Rahmen ihres Kontingentes des Lehreraustauschs und des Assistentenaustauschs bemüht, Schulen mit bilingualem Unterricht besonders zu berücksichtigen. Für das Spanische hat dankenswerterweise verschiedentlich die Spanische Botschaft Unterstützung geleistet.

(1) Ausbildung der Lehrkräfte

Für den Unterricht in bilingualen Sachfächern sind viele Qualifikationen notwendig (vgl. Kapitel „Bilingualer Unterricht“ in Sekretariat 1998:9-10). Die Lehrkräfte der ersten Stunde mussten diese Qualifikationen in eigener Fort- und Weiterbildung erwerben. Inzwischen fanden Qualifizierungsmaßnahmen durch Lehrerfortbildungsinstitute statt, und seit einigen Jahren werden Studiengänge an Universitäten und Ausbildungsgänge an Studienseminaren angeboten. Für Französisch ist zudem im Rahmen der deutsch-französischen Zusammenarbeit ein „gemeinsames Qualifizierungsprogramm“ angelaufen (Der Bevollmächtigte 2001). Zu den Qualifikationen für den bilingualen Unterricht gehören:

- Fachliches Wissen. (Diese Qualifikation ist durch die Lehrbefähigung im Sachfach prinzipiell garantiert. Die Kombination der Lehrbefähigung im Sprachfach und im Sachfach kann als eine exzellente Voraussetzung gelten)
- Sprachkenntnis in der Fremdsprache. (Sie muss überdurchschnittlich sein; annähernde Zweisprachigkeit ist erforderlich)
- Gute Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch. (Sie kann bei Muttersprachlern als gegeben angenommen werden, bei fremdsprachlichen Lehrern ist diese Qualifikation zu fordern)
- Gute Kenntnis der Didaktiken der Fremdsprache und des Sachfaches. (Die Didaktik des Sachfaches umfasst sowohl das in deutscher Sprache geführte als auch das bilingual unterrichtete Sachfach).

Die personellen Voraussetzungen zum bilingualen Unterricht sind in Deutschland vergleichsweise günstig. Da jede Lehrkraft über eine Qualifikation in zwei Fächern verfügt, gibt es in der Regel ausreichend Lehrkräfte mit den notwendigen Fächerkombinationen. Dies gilt grundsätzlich auch für Lehrkräfte mit der Fremdsprache Spanisch. Allerdings sind die Ausbildungsmöglichkeiten in den Ländern in der Bundesrepublik unterschiedlich. In Bayern beispielsweise ist die Kombination von Fremdsprache und Sachfach nur in Englisch möglich, und auch da nicht in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik, mit Ausnahme von

Informatik. Für Spanisch gibt es also zur Zeit dort nicht die für bilingualen Unterricht notwendigen Studien- und Prüfungsbedingungen, es sei denn, man studiere ein drittes Fach. Allerdings hat das Land in Anbetracht der Bedeutung des bilingualen Unterrichts die Wege für Sprachlehrkräfte zu einer Zusatzprüfung in einem nicht sprachlichen Fach erleichtert sowie umgekehrt für Lehrkräfte nicht sprachlicher Fächer Möglichkeiten geschaffen, eine Zusatzprüfung in einer Fremdsprache abzulegen (Bayerisches Staatsministerium 2001:39).

Doch auch bei angemessener Fächerkombination ist eine spezifische fachdidaktische Qualifikation für den bilingualen Unterricht erforderlich. Einige Universitäten bieten im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung der ersten Phase Veranstaltungen zu Themen an, die für den bilingualen Unterricht von Bedeutung sind, wie interkulturelles Lernen, Landeskunde, Mehrsprachigkeit, Bilingualität und bilinguales Lehren und Lernen. Es können Examensarbeiten zum bilingualen Unterricht geschrieben und empirische Forschungen zum bilingualen Unterricht durchgeführt werden.

An einigen Hochschulen ist der Erwerb einer Zusatzqualifikation für bilingualen Unterricht möglich. Voraussetzung ist ein abgeschlossenes Grundstudium in einer Fremdsprache und in einem für den bilingualen Unterricht geeigneten Fach. Auch Studienseminare machen Angebote für Studienreferendare mit geeigneter Fächerkombination.

Anforderungen für die Zusatzqualifikation in der ersten Phase sind beispielsweise:

- vertiefte sprachliche Ausbildung mit fachsprachlichen Anteilen
- vertiefte Kenntnis des Partnerlandes und Schulpraktika im Partnerland
- besondere Kenntnisse der Bedingungen des Lehrens und Lernens in bilingualem Unterricht
- bilingualer Unterricht als Gegenstand der mündlichen Prüfung und/oder einer Examensarbeit.

Anforderungen in der zweiten Phase am Studienseminar lauten :

- Unterrichtserfahrung in Deutschland an einer Schule mit bilingualem Unterricht
- Austausch von Lehramtsanwärtern mit dem Partnerland für sechs Wochen mit Unterrichtsverpflichtung
- eine Unterrichtsprobe des 2. Staatsexamens im bilingualen Unterricht
- Schriftliche Arbeit zum bilingualen Unterricht und/oder Kolloquium zu diesem Problembereich.

Diese Möglichkeiten bestehen bisher vorwiegend für Englisch und Französisch. Doch gibt es solche Entwicklungen auch schon für Spanisch, beispielsweise an der Universität Bochum und am Studienseminar Bonn.

(2) Fortbildung der Lehrkräfte

Für die weit verbreiteten Unterrichtssprachen Englisch und Französisch bestehen Möglichkeiten der Fortbildung, und der bilinguale Unterricht ist immer wieder Thema von Fachtagungen. Für Englisch wurde im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1997) in Soest eine fünfbandige Materialzusammenstellung für die Hand von Moderatorinnen und Moderatoren der Lehrerfortbildung erstellt, und die

bereits erwähnte Dokumentation der Schulen mit „Portraits“ ihres bilingualen Programms (Landesinstitut 2000) bieten den Lehrkräften Möglichkeiten der Zusammenarbeit und damit der Hilfe bei ihrer Arbeit.

Für Französisch ist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Arbeitsgemeinschaft bilingualer Züge in Deutschland hinzuweisen, die von Nando Mäsch in den 70er Jahren gegründet wurde und seither alljährlich von den Ministerien anerkannte länderübergreifende Fortbildungsveranstaltungen durchführt. (Nähere Informationen sind u.a. in der Zeitschrift des Arbeitskreises mit dem Titel *Quoi de neuf. Nouvelles bilingues* zu finden).

Verschiedentlich beteiligten sich auch Vertreterinnen und Vertreter der bilingualen deutsch-spanischen Züge an diesen Veranstaltungen. Von der im Jahr 2002 begonnenen Zusammenarbeit zwischen dem Instituto Cervantes und dem Goethe-Institut Inter Nationes ist insbesondere auch ein Gewinn für gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen deutscher und spanischer Lehrkräfte zu erhoffen.

3.4 Bikulturelles / Internationales Schulleben

An Schulen mit bilingualem Unterricht entwickelt sich in aller Regel ein lebhaftes internationales Schulleben. Partnerschaftsbegegnungen, Schüleraustausch und grenzüberschreitende Projekte stehen auf dem Programm.

Schulen mit diesem Angebot nehmen zunehmend auch die Vorbereitung internationaler Zertifikate und Diplome wie D.E.L.E. (Instituto Cervantes o. J.) in ihr Schulprogramm auf und beteiligen sich an der Portfolio-Entwicklung des Europarates. Auch besteht gerade hier reges Interesse an den Programmen der Europäischen Union sowie an Fremdsprachenwettbewerben und Sprachenolympiaden, so dass an Schulen mit bilingualem Zug auch eine Bewegung hin zur Mehrsprachigkeit zu beobachten ist. Schließlich werden sich diese Schulen zunehmend ihrer Brückenfunktion zum Deutschen als Fremdsprache an ihrer ausländischen Partnerschule bewusst und bemühen sich, diese durch vielfältige Aktivitäten in ihrem Bemühen um die deutsche Sprache zu unterstützen. Möglichkeiten sind zum Beispiel Materialbereitstellung, Kooperation der Lehrkräfte, grenzüberschreitende thematische Projekte und E-Mail-Aktivitäten. Mit seinem Hinweis auf vielfältige grenzüberschreitende Aktivitäten wie Schüleraustausch mit einer Partnerschule in San Sebastián, Beteiligung am Comenius-Programm „Meine Stadt ist deine Stadt“ zusammen mit Barcelona und Turin, Kooperation mit dem bilingualen deutsch-spanischen gymnasialen Zug in Berlin und Bereitschaft zur Unterstützung und Beratung spanischer Schulen bei der Einrichtung einer *sciön bilingüe* gibt das Portrait des bilingualen deutsch-spanischen Zuges in Hürth einen Eindruck von seinem sichtbaren Beitrag zum internationalen Leben der Schule (Landesinstitut 2000:168-169).

4. Einige Schwerpunkte der curricularen Entwicklung für den bilingualen Unterricht

Der bilinguale Unterricht hat eine doppelte Prägung. Er ist Fachunterricht mit einer spezifischen kulturellen und interkulturellen Ausprägung im Hinblick auf das Land/die

Länder der Zielsprache. Er ist aber Fachunterricht in einer Fremdsprache und steht damit in Bezug zum sprachlichen Lernprozess, der sich im parallel laufenden genuinen Fremdsprachenunterricht entwickelt.

Die oben genannten „Empfehlungen“, die in Nordrhein-Westfalen für die bilingualen Sachfächer erstellt wurden, enthalten Angaben zur Zielsetzung und zu den Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens, in denen die Integration des sprachlichen und des fachlichen Lernens verdeutlicht wird. Hinweise zur Akzentuierung der Lerninhalte auf Spanien oder Lateinamerika werden mittels konkret ausgearbeiteter Unterrichtssequenzen erläutert. Materialhinweise und Quellen sowie methodische Empfehlungen wollen „in ihrer Abfolge die schrittweise Einführung der fachrelevanten Arbeitsweisen unter Berücksichtigung der sprachlichen Progression verdeutlichen und unterrichtsmethodische Anregungen zur inhaltlichen und sprachlichen Festigung und Übung geben“ (Ministerium 2001:37). Hinweise zur Leistungsbewertung schließen die Ausführungen zu den Sequenzen ab. Im Anhang sind sprachliche Mittel zur Realisierung der fachlichen Arbeitsweisen sowie thematisch geordnete Fachvokabularien für die dargestellten Unterrichtssequenzen (in der Regel zweisprachig in Deutsch und Spanisch) zusammengestellt.

Der „Mehrwert“, der durch die Teilnahme am bilingualen Programm erstrebt wird, ist erweiterte Sprach- und Methodenkompetenz sowie, – insbesondere durch den im Sachfachunterricht angelegten Perspektivwechsel – eine erweiterte interkulturelle Kompetenz. Die „Empfehlungen“ weisen darauf hin, dass diese Ziele umso besser erfüllt werden, je mehr sie im Dialog der am bilingualen Unterricht beteiligten Fächer angestrebt werden und das sprachliche und sachfachliche Lernen koordiniert wird. Im Folgenden werden einige Schwerpunkte der „Empfehlungen“ genauer dargestellt.

4.1 Fächerübergreifende Koordination des sprachlichen Lernens

Der Fremdsprachenunterricht vermittelt eine allgemeinsprachliche Kompetenz. Der Sachfachunterricht befähigt, aufbauend auf dieser, zu fachspezifischer Kommunikation und eröffnet damit auch erweiterte Verwendungssituationen für das fremdsprachliche Lernen. Im Sinne eines ganzheitlichen Sprachenlernens der Schülerinnen und Schüler ergibt sich für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht die Aufgabe, das sachfachliche Sprachenlernen im später einsetzenden bilingualen Sachfach vorzubereiten. Dem Fremdsprachenunterricht obliegt es auch, das weitere Sprachenlernen im Sachfach zu unterstützen, indem er die dort erworbenen sachfachlich orientierten Sprachkenntnisse und -fertigkeiten aufgreift und verarbeitet. Gleichzeitig ergibt sich durch das sachfachlich orientierte Sprachenlernen auch eine Erweiterung der allgemeinsprachlichen Kompetenzen, und es werden im Fremdsprachenunterricht Sprachhandlungen zu einem Zeitpunkt möglich, da diese bei der üblichen Progression im Fremdsprachenlernen noch nicht vorgesehen sind. Diese Zusammenhänge sollen durch die folgenden Beispiele erläutert werden:

Im sprachlichen Anfangsunterricht kommt verschiedentlich ein Themenbereich zur Sprache, der im Hinblick auf den später einsetzenden bilingualen Erdkundeunterricht von Bedeutung ist. Themen des Erdkundeunterrichts lauten: „Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen“ und „Umwertung von Räumen“. In den Lehrbüchern für den sprachlichen Anfangsunterricht finden sich Themen wie

„Ferien“, „Wetter“, „Leben auf dem Lande“, „Leben in der Stadt“, die sich so ausgestalten lassen, dass der Übergang in das sachfachliche Lernen des Erdkundeunterrichts angebahnt wird (I. Christ 1996).

Umgekehrt führt der im Sachfachunterricht vorgesehene Umgang mit Lesetexten und Quellen zu der Begegnung mit strukturalen Elementen der geschriebenen Sprache, die im Sprachunterricht, der anfänglich stärker auf mündliche Kommunikation angelegt ist, noch nicht thematisiert sind. Solche im Sachfach vermittelten Kenntnisse können im Sprachunterricht aufgegriffen, reflektiert und genutzt werden. Ähnliches gilt für die Entwicklung von Techniken und Verfahren wie sinnerschließendes Lesen und Präsentieren von Informationen und Ergebnissen, die für das sachfachliche Lernen notwendig sind, und die ihrerseits auf das fremdsprachliche Lernen zurückwirken und dessen Möglichkeiten erweitern.

Auch die Erweiterung der Fachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht und im Sachfachunterricht ist von gegenseitiger Wirkung. Wenn sich im Sachfachunterricht bei der vertieften Auseinandersetzung mit Sachverhalten der Zielkultur der Erkenntnishorizont erweitert, und dies in der doppelten Perspektive der eigenen und der fremden Kultur, dann werden diese Einsichten auch im Fremdsprachenunterricht wirksam werden. Umgekehrt können Kenntnisse beispielsweise aus dem fremdsprachlichen Literaturunterricht im bilingualen Geschichtsunterricht von Bedeutung werden.

4.2 Integration des fachmethodischen Lernens

Die „Empfehlungen“ machen darauf aufmerksam, dass in den verschiedenen Sachfächern die Arbeitstechniken und sachfachlichen Verfahren und Darstellungsweisen gleich oder ähnlich sind. Ein erstes Sachfach kann daher beim Erwerb Pilotfunktion übernehmen, die gewonnenen Erfahrungen werden in den folgenden Fächern aufgegriffen. Dadurch werden zum einen unökonomische Doppelungen vermieden, zum anderen sind Festigung und Vertiefung möglich.

In den Fächern Erdkunde, Politik und Geschichte beispielsweise wird mit Bildern, Landkarten, Graphiken und Tabellen gearbeitet, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität. Es bietet sich daher an, dass die Fachlehrkräfte in Absprache untereinander planen und arbeiten.

Zentrale kognitive Prozesse in einem jedem Sachfachunterricht sind Analysieren, Synthesen Bilden und Bewerten. Sie werden bei der Erschließung und Verarbeitung fremdsprachlicher Fachtexte und Materialien benötigt und sind auch bestimmend für die Erkenntnis zunehmend komplexer fachlicher Problemzusammenhänge. Im bilingualen Sachfachunterricht konkretisieren sie sich in den Sprachtätigkeiten Beschreiben, Erläutern, Schlussfolgern, Evaluieren und Berichten in der Fremdsprache bei der Anwendung fachrelevanter Arbeitsweisen, -strategien und -techniken im Umgang mit Karten, Statistiken und Graphiken, mit Bildern, Filmen und Texten. Die Erschließung von Texten erfordert überfliegendes, detailentnehmendes, analysierendes Lesen sowie Identifizieren von Schlüsselwörtern. Aber auch produktive Arbeiten werden verlangt wie Beschriften (von Schaubildern, geographischen Karten), Erläutern (von Statistiken und Diagrammen), Verfassen (von Stellungnahmen,

Gutachten, Zeitungstexten, Reiseberichten), Präsentieren (von Protokollen und Referaten), Resümieren in beiden Sprachen und Übersetzen sowie auch Agieren in Planspielen und Simulationen (Krechel 1998). Zur Realisierung dieser fachmethodischen Verfahren und Techniken sind fachsprachliche lexikalische und diskursive Mittel notwendig. Die „Empfehlungen“ enthalten Elemente eines zweisprachigen Fachlexikons für die im jeweiligen Fach vorgesehenen Themen sowie weitere fachspezifische sprachliche Mittel.

Helbig (2001) hat in einer empirischen Untersuchung zur Arbeit mit Quellentexten im bilingualen deutsch-französischen Unterricht die Anwendung und die Versprachlichung fachspezifischer Arbeitstechniken und Strategien näher untersucht. Sie stellt bei der Textentschlüsselung sowie bei der Texterstellung fest, dass die Schülerinnen und Schüler Erschließungstechniken und Lesestrategien eher intuitiv und wenig systematisiert verwenden. Allerdings wurde bei ihren Untersuchungen auch deutlich, dass die Kontrollgruppen des deutschsprachig geführten Geschichtsunterrichts nicht grundsätzlich anders verfahren. Nicht nur vor dem Hintergrund der PISA-Studie zur Lesefähigkeit Jugendlicher ist dies ein Ergebnis, das auf die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der (systematischen) Leseförderung hinweist.

Diese Beobachtungen bestätigen die Notwendigkeit einer systematischen Vermittlung fachorientierter Arbeitsweisen im bilingualen Sachfachunterricht. Sie lassen darüber hinaus eine Kooperation zwischen den bilingualen Sachfächern angezeigt erscheinen, in die auch die in deutscher Sprache geführten Sachfächer sowie der Deutschunterricht einbezogen werden sollten. Die „Empfehlungen“ legen daher Absprachen im Sinne eines ganzheitlichen Lernens u.a. in übergreifenden Konferenzen nahe (Ministerium 2001:11; in den anderen „Empfehlungen“ entsprechend).

4.3 Interkulturelles Lernen

Mit diesem Begriff sind Lernprozesse gemeint, die die angestrebte Annäherung an die Partnerkultur anbahnen. Kennzeichen sind

- kontrastierende Betrachtungsweise
- Perspektivwechsel, indem die eigene Lebenswirklichkeit aus der Sicht anderer gesehen wird und Verständnis der Lebenswirklichkeit der Partner durch Einnahme ihrer Perspektive geweckt wird
- grenzüberschreitendes Lernen, z.B. durch Projekte mit der Partnerschule, Austausch von Materialien und Erkundungen im Umfeld der Partnerschule
- Einsicht in Fachmethoden und Fachkonzeptionen im Partnerland und in unterschiedliche Ausprägungen der Fachsprache.

Mäsch (2001) erläutert das Problem der Perspektivierung unter Bezug auf Bredella et al. (2000): Es gehe darum, aus der „Innenperspektive“ des Partners heraus zu verstehen, warum er so und nicht anders handelt, dies bedeute, seine Motivationen, seine Denkweisen und die Hintergründe seines Verhaltens nachzuvollziehen bzw. zu wissen oder aber zu imaginieren, welches seine Handlungsorientierungen sein könnten.

Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz setzen die bilingualen Sachfächer unterschiedliche Akzente: Im Fach Erdkunde geht es z.B. um Verstehen von unterschiedlichem Verhalten der Partnerländer in Nutzungskonflikten (Atomenergie, Bodenschätze, Ökologie etc.). Die Fächer Geschichte/Politik zielen zusätzlich zur Kenntnis des Partnerlandes auf kritischen Umgang mit der eigenen Lebenswirklichkeit und der Befangenheit in ethno-zentrischen Vorstellungen. Einige Beispiele aus den „Empfehlungen“ sollen verdeutlichen, wie Akzentuierungen auf das Partnerland erfolgen und wie Perspektivwechsel angestrebt wird:

(1) Erdkunde / Spanisch:

In den „Empfehlungen“ wird nahegelegt, Raumbeispiele vermehrt aus spanischsprachigen Ländern zu wählen. So hat bei dem Thema „Weltbevölkerung“ der Vergleich zwischen Deutschland, Spanien und Lateinamerika im bilingualen deutsch-spanischen Unterricht Priorität. Städtewachstum wird am Beispiel Bogotá veranschaulicht, Verflechtungen agrarischer, industrieller und touristischer Räume werden am Beispiel der Balearen untersucht. Höhenstufen lassen sich außer an den Alpen auch an den Anden verdeutlichen, und Fragen der Globalisierung und daraus folgender Umstrukturierungen in Wirtschaft und Industrie werden an Veränderungen in der Struktur spanischer Städte, an Entwicklungen der Wirtschaft, des Tourismus, des Verkehrsnetzes und an ökologischen Faktoren in Spanien deutlich gemacht

(2) Politik / Spanisch:

Im Themenbereich „Gesellschaft“ wird das Teilthema Jugend behandelt. Darunter fallen auch „Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland und Spanien“. Das Planspiel „Wir suchen einen Ausbildungsplatz“ im Rahmen der Unterrichtsreihe „Ausbildung und Arbeit in der Marktwirtschaft“ umfasst auch die Arbeitssuche in Spanien und die Arbeitssuche spanischer Jugendlicher in Deutschland. Bei dem Thema „Politische Systeme und Wahlen“ werden das Parteien- und das Wahlsystem Spaniens zum Vergleich herangezogen.

(3) Geschichte / Spanisch:

Das Thema „Zeit zwischen den beiden Weltkriegen“ enthält als Ergänzung zum üblichen deutschen Lehrplan den „Aufstieg des Faschismus in Spanien“. Beim Thema „Europa als Traditionsraum“ kommen das arabische Spanien, *Reconquista*, der spanische Erbfolgekrieg, Kolonialismus und Nationalismus ins Blickfeld, und beim Thema „Europäische Integration“ beziehen sich die Beispiele auf Deutschland und Spanien sowie die Position beider in Europa.

Der Wechsel der Perspektive wird an den folgenden zwei Beispielen aus dem bilingualen Sachfach Politik deutlich:

(1) „Jugend in Spanien/Jugend in Deutschland“ (Klasse 8)

Dieses Thema bietet sich zum Einstieg in den bilingualen deutsch-spanischen Politikunterricht an, da es auf Inhalten des Sprachlehrwerks aufbauen kann. Es eignet sich auch zur Einführung in fachliche Arbeitsweisen wie Umgang mit Texten, Statistiken, Karikaturen, Fotos sowie insbesondere zur Anbahnung interkulturellen Denkens und hierfür angemessener Diskurstechniken wie Meinungsäußerungen, Erhebungen und Befragungen, Interviews, Text- und Datenvergleiche, Präsentationen von Ergebnissen.

Die Unterrichtssequenz wird eröffnet mit Berichten deutscher und spanischer Jugendlicher (z.B. aus Jugendzeitschriften), anhand derer Beispiele für Einstellungen zu Familie, Kirche, Lebensplanungen u.ä. ermittelt werden. Vermutungen über Hintergründe für solche Einstellungen wecken das Bedürfnis nach Gesprächen mit Partnern spanischer oder lateinamerikanischer Kultur in der eigenen Klasse, der Schule, der Stadt sowie auch der Partnerschule (per E-Mail oder auch beim Austausch).

Diese Erfahrungen werden erweitert und systematisiert am Beispiel „Familie“ oder „Schule“. Einsichten in unterschiedliche Erfahrungen der Erziehung, der Familienstruktur und der familiären Beziehungen, des Schullebens und der Freizeitgestaltung, des Verhältnisses zu Religion und Politik führen zur Erkenntnis unterschiedlicher Verhaltenserwartungen in unterschiedlichen Gesellschaften und zum Konzept der Rolle: Familie, Lehrkräfte, Freunde erwarten Einhaltung unterschiedlicher Regeln, die sich in der Partnergesellschaft anders darstellen können als in der eigenen und die unterschiedliche Verhaltensweisen erklären können.

Solche Erkenntnisse werden anhand von biographischen Texten, Tagebuchaufzeichnungen, Leserbriefen, Auszügen aus Jugendbüchern vermittelt, die Jugendliche in Situationen zeigen, in denen sie im Widerspruch zu den Anforderungen Erwachsener stehen. Diese Erfahrungen wie auch die eigenen können in Rollenspielen umgesetzt werden.

Die Arbeit mündet in Themen wie Bildung von Jugendgruppen oder Abgrenzung Jugendlicher in einer eigenen Jugendkultur. Der letzte Themenbereich lässt sich exemplarisch anhand einiger Texte spanischer und deutscher Musikgruppen erarbeiten.

Das Thema „Jugend in Spanien/Jugend in Deutschland“ bietet sich, so der Vorschlag der „Empfehlungen“, für eine abschließende Radiosendung für den Schulsender an. Es ist aber auch und besonders geeignet für ein Projekt zusammen mit der Partnerschule im Rahmen eines Schüleraustauschs.

(2) „Demokratie - Mitmachen oder Zuschauen“ (Klasse 10)

Dieses Thema ist in Deutschland und Spanien gleichermaßen aktuell. In beiden Ländern ist die Wahlbeteiligung jugendlicher Wahlberechtigter gering. Bei der Suche nach den Gründen für diese vergleichbare Tendenz wird zu berücksichtigen sein, dass Spanien im Vergleich zu Deutschland eine höhere Jugendarbeitslosigkeit hat und vielen Jugendlichen daher der Zugang zur Erwachsenenwelt verschlossen bleibt. Einsichten in Unterschiede der politischen Institutionen und ihrer Bedeutung für die Demokratie werden über den Erwerb von Kenntnissen hinaus auch zu einer Neubewertung politischer Regelungen und Gewohnheiten im eigenen Land führen. Die Analyse von Beispielen für Demokratisierungsprozesse in Lateinamerika und die damit verbundenen Schwierigkeiten (u.a. die Rolle des Militärs) trägt zum Verständnis unterschiedlicher Strukturen und Traditionen bei. In fachübergreifender Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte kann auch die historische Perspektive des Entstehens der Demokratie in Deutschland, Spanien und lateinamerikanischen Ländern eingebracht werden.

Teilthemen wie Parlamentswahlen in Deutschland und Spanien, Gewaltenteilung in der parlamentarischen Monarchie und der Republik, die Frage nach Sinn und Bedeutung eines Königs im 21. Jahrhundert, Parteien in Deutschland, Spanien und Lateinamerika, Föderalismus in Deutschland und Spanien und die Teilnahme Jugendlicher an Wahlen dürften im bilingualen deutsch-spanischen Unterricht, der häufig auch Kinder und Jugendliche spanischer und lateinamerikanischer Herkunft zu seinen Adressaten zählt, von großem Interesse sein.

4.4 Fachlicher Ertrag im bilingualen Sachunterricht

Immer wieder wird kritisch die Frage nach dem fachlichen Ertrag des bilingualen Unterrichts gestellt. Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass der bilinguale Unterricht mindestens in den Anfangsjahren über ein erhöhtes Stundenvolumen zum Ausgleich des langsameren Lernfortschritts verfügt. Darüber hinaus legen die „Empfehlungen“ eine quantitative Einschränkung des Umfangs bei den einzelnen Unterrichtseinheiten im Vergleich zu den deutschsprachigen Sequenzen nahe. Dies gilt allerdings nicht für die obligatorischen Inhalte, die uneingeschränkt zu vermitteln sind. Schließlich weisen die Erfahrungen darauf hin, dass die im bilingualen Sachfachunterricht notwendigen Wiederholungen zum Zweck der sprachlichen Festigung ganz offensichtlich zu großer Sicherheit im Bereich der fachlichen Kenntnisse führen. Die Ermahnung zur Abstimmung der Fächer untereinander dient im Übrigen auch dem Ziel, unnötige Doppelungen im Bereich der Arbeitstechniken zu vermeiden und dadurch für die Fachinhalte Zeit zu gewinnen. Insbesondere ist festzuhalten, dass der bilinguale Unterricht durch die doppelte Perspektive, das „zweimal hinschauen“ Vertiefung gewinnt (H. Christ 2000).

4.5 Partnersprache – Muttersprache: annähernde Zweisprachigkeit?

Zu diesem „sensiblen und darüber hinaus bisher nicht systematisch diskutierten Problemfeld“ (Helbig 2001:14) lassen sich aus den „Empfehlungen“ folgende Antworten entnehmen:

(1) Was heißt annähernde Zweisprachigkeit?

Annähernde Zweisprachigkeit bedeutet, am Ende der Schulzeit über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft, Kultur kommunizieren und eigene Positionen angemessen in Deutsch und in der Fremdsprache vertreten zu können. Es ist nicht *near nativeness*, nahezu gleiche Kompetenz in zwei Sprachen gemeint. Auf die Ambiguität des Begriffes „bilingual“ als Zielsetzung des Unterrichts ist schon verschiedentlich hingewiesen worden (Weller 1996). Die Zweisprachigkeit, die der bilinguale Unterricht anstrebt, ist von den Sachfächern und ihren Akzentuierungen bestimmt (Mühlmann / Otten 1991). Auf dem Niveau des Abiturs bedeutet dies eine höhere allgemeinsprachliche Kompetenz im Vergleich zu der mit dem normalen Abitur erreichten, die Fähigkeit zum Einsatz fachlicher Arbeitsweisen in der Fremdsprache und eine erhöhte interkulturelle Kompetenz im Hinblick auf die Kultur des Ziellandes/der Zielländer.

(2) Wie gelangt man dahin?

Die „Empfehlungen“ raten: Soviel Fremdsprache wie möglich, soviel Muttersprache wie nötig, indem behutsam zielgerichtet die Fremdsprache zunehmend Unterrichtssprache wird. In der Sekundarstufe II ist im Prinzip „Einsprachigkeit“ – d.h. Arbeit allein in der Partnersprache – möglich. Die „Empfehlungen“ geben daher viele Hilfen zur fremdsprachlichen Realisierung der fachrelevanten Arbeitsweisen wie Arbeit mit Texten, mit Karten, mit Organigrammen und Statistiken, mit Fotos und Karikaturen und mit audiovisuellen Materialien. Allerdings wird in den „Empfehlungen“ auch verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler zur fachlichen Kommunikation in ihrer Muttersprache fähig sein müssen. Die zweisprachigen Vokabularien im Anhang der „Empfehlungen“ sollen gewährleisten, dass der spezifische Fachwortschatz in beiden Sprachen beherrscht wird.

Der Einsatz der Muttersprache im bilingualen Sachfach ist immer wieder Thema methodischer und wissenschaftlicher Diskussion. Die „Empfehlungen“ sehen auf Grund bisheriger Erfahrungen einen flexiblen Einsatz der deutschen Sprache vor

- aus motivationspsychologischen Gründen
- mit Rücksicht auf den Zeitaufwand
- bei der Beschäftigung mit Gegenständen aus dem deutschsprachigen Raum
- mit Rücksicht auf die Vermittlung der muttersprachlichen Terminologie.

Um nicht gegebenenfalls übergeordnete Erziehungsziele wie zum Beispiel „persönliche Entfaltung“ zu gefährden, empfehlen sie - allerdings unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernstandes - den Einsatz der Muttersprache bei

- „besonders sensiblen“ Gegenständen (Beispiel: politisch umstrittene Fragen)
- Gegenständen mit stark affektiver Komponente
- Vergleichen mit der eigenen Welt / Perspektivierungen.

Diese Diskussion ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

4.6 Leistungsbewertung

Die Frage der Leistungsbewertung im bilingualen Unterricht, ein „heißes, wichtiges, ungeliebtes Thema“, wie Vollmer (2001) es kennzeichnet, wird zunehmend in der fachdidaktischen Literatur diskutiert. Die „Empfehlungen“ führen dazu aus: „Bei der Bewertung der Beiträge der Schülerinnen und Schüler im bilingualen Sachfach sind die fachlichen Leistungen entscheidend. (...) Die angemessene Verwendung der spanischen Fachsprache (ist) ein Teil der sachfachlichen Leistungsbeurteilung.“ (Ministerium2001:36). Wie Fehling & Finkbeiner (2002) festgestellt haben, empfinden manche Lehrkräfte Unsicherheit bei der Umsetzung dieser auch in anderen Ländern geltenden Vorgabe (Sekretariat 1999).

Vollmer (2001) hat am Beispiel konkreter Klausuren aus dem bilingualen (deutsch-englischen) Sachfachunterricht die Korrekturpraxis untersucht. Nach seiner Beobachtung beurteilen, kommentieren und werten die Lehrkräfte die fachliche Angemessenheit und die inhaltliche Differenziertheit, wohingegen sie sprachliche Verstöße „liberal“ handhaben. Insgesamt, so stellt er fest, erfolgen nur wenig Kommentierungen zur sprachlichen Realisierung und zur Argumentationsstruktur der Schülerleistung, und es werden auch nur geringe stilistische Anmerkungen zu

Mängeln im Aufbau von Fachtexten der Schülerinnen und Schüler vermerkt. Im Übrigen, so sein Ergebnis eines Vergleichs mit deutschsprachigen Kontrollarbeiten, gelte dies ebenso für die Korrektur deutschsprachiger Fachtexte.

Vollmer macht den pragmatischen Vorschlag, zusätzlich zur Fachbeurteilung die Qualität der sprachlichen Lösung zu kennzeichnen, sie jedoch nicht zu bewerten. Sein Fazit lautet, die sprachliche Dimension müsse kommentiert werden, „ohne den Fokus vom Fachlichen abzulenken“. Doch müsse das Faktum bewusst werden, dass fachliche Leistung auch eine sprachliche ist und dass fachliche Leistung sprachlich vermittelt wird. Dieser Vorschlag dürfte sicherlich im Sinne der oben genannten Vorgabe in den „Empfehlungen“ sein.

5. Perspektiven

Der seit dreißig Jahren bestehende bilinguale Unterricht hat eine beachtliche Entwicklung erfahren, an der das Spanische bisher allerdings quantitativ nur geringen Anteil hat. Die Entwicklung der spanisch-deutschen Bildungsgänge spiegelt die Situation des Spanischen als erster Fremdsprache in Deutschland generell. Bisher wird Spanisch vorwiegend als zweite, insbesondere als dritte Fremdsprache angeboten und rege nachgefragt. Da bisher der bilinguale Unterricht in aller Regel auf der ersten Fremdsprache aufbaut, hat er sich nur in geringem Maße entwickeln können.

Die Frage stellt sich also, ob eine Ausweitung der ersten Fremdsprache Spanisch und damit auch deutsch-spanischer bilingualer Züge möglich ist. Diese Frage stellt sich auch für andere Sprachen, die bisher nur in geringem Maße als erste Fremdsprachen und im bilingualen Programm vertreten sind. Der jetzt zunehmend flächendeckend einsetzende Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule wird hier eine wichtige Rolle spielen. In Ländern, die in der Grundschule mehrere Fremdsprachen zur Wahl anbieten, kann auch das Spanische in Klasse 5 eine genuine Chance haben. In Ländern, die in der Grundschule ausschließlich Englisch einführen, werden andere Sprachen in Klasse 5 nur dann eine Chance haben, wenn sie als vorgezogene zweite Fremdsprachen früher zum Einsatz kommen als bisher. Unter dem inoffiziellen Titel „Nimm 2!“ werden mancherorts in Klasse 5 oder 6 zwei Fremdsprachen gleichzeitig unterrichtet, allerdings mit reduzierter Stundenzahl. Nach Aussage von Schulen, die diese Modelle erproben, nehmen viele Eltern gern ein solches doppeltes Sprachenangebot wahr. Es eröffnen sich dadurch zweifellos auch neue Perspektiven für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht.

Im Rahmen solcher Planungen sollten allerdings auch bilinguale Profile entwickelt werden, die auf der später einsetzenden Fremdsprache (der zweiten oder eventuell auch der dritten) aufbauen. Auch epochenweise angebotene bilinguale Module sollten ins Auge gefasst werden. Sie sind erste Schritte auf dem Weg zu größeren Programmen. In beruflichen Schulen können berufsbezogene Formen des Lernens und Anwendens der spanischen Sprache im Rahmen von Modulen erprobt werden. Auch solche Ansätze können dem bisher wenig ausgebauten deutsch-spanischen bilingualen Unterricht einen neuen Schub geben.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001): Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern. Bestandsaufnahme und Perspektiven. München.

Bredella, Lothar et al. (Hrsg.) (2000), Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen.

Bredella, Lothar et al. (2000), „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Lothar Bredella et al. (Hrsg.), Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen. S. IX-LII.

Christ, Herbert (2000): Zweimal hinschauen - Geschichte bilingual lernen. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.), Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen. S. 43-83.

Christ, Herbert (2002), „In der Grundschule in zwei Sprachen lernen“. In: Finkbeiner (Hrsg), 43-51.

Christ, Ingeborg (1996), „Aprender el idioma en las disciplinas no lingüísticas de las seccionens bilingües - Aspectos del vocabulario“. In: Segoviano, Carlos (Hrsg.), La enseñanza del léxico español como lengua extranjera. Homenaje a Antonio e Inge Bemmerlein. Frankfurt/M., Vervuert, 59-69.

Christ, Ingeborg (2002), „Bilinguale Module - eine weitere Form des bilingualen Unterrichts?“ In: Finkbeiner (Hrsg), 14-21.

Der Bevollmächtigte der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit (Hrsg.) (2002),

Gemeinsame Erklärung des Bevollmächtigten (...) und des Ministers für nationale Erziehung der Französischen Republik über die Durchführung des Qualifizierungsprogramms für Lehrkräfte an deutschen und französischen Schulen mit bilinguaem Unterricht. Bonn (Ms).

Fehling, Sylvia & Finkbeiner, Claudia (2002), „Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfachunterricht“, In: Finkbeiner (Hrsg), 22-32.

Doyé, Peter (2002), „Europäische Projekte zur bilingualen Erziehung in der Schule“, In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg), 52-58.

Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002) Perspektiven Englisch Heft 3. Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Hannover, Schroedel Verlag.

Helbig, Beate (2001), Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten, Tübingen; Stauffenburg.

Instituto Cervantes (Hrsg.) (o.J.), D.E.L.E. - der offizielle Nachweis Ihrer Sprachkenntnisse. München, Instituto Cervantes (Faltblatt).

Kästner, Harald (1993), „Zweisprachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“, in: Die Neueren Sprachen 92, 23-53.

Krechel, Hans-Ludwig (1998), „Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit“, in: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, Tübingen: Gunter Narr, 121-130.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996), Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1997), Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bilinguales Lernen Englisch (5 Bände: Moderatorenmaterial Englisch, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik). Soest:

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2000), Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation der Schulen mit bilinguaalem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Stand 1999/2000. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Mäsch, Nando (2001), „Bilingual für Europa: Von der Fremdsprache zur Partnersprache“, in: Quoi de neuf. Nouvelles bilingues.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999), Empfehlungen für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium - des Landes Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen: Ritterbach.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000), Empfehlungen für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium - des Landes Nordrhein-Westfalen. Politik. Frechen: Ritterbach.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001a), Empfehlungen für den bilingualen deutsch-spanischen Unterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium - des Landes Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Frechen: Ritterbach.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001b), Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Handreichung, 2. Auflage, Düsseldorf: MSWF.

Mühlmann, Horst & Otten, Edgar (1991), „Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien. Diskussion didaktisch-methodischer Probleme“, in: Die Neueren Sprachen 90, 2-23.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz Bad Kreuznach (2001), „Kommentiertes Verzeichnis der Veröffentlichungen, Stand Dezember 2001, Bad Kreuznach, Pädagogisches Zentrum.

Quoi de Neuf? Nouvelles bilingues. Redaktion: Paul Palmen, Bezirksregierung 50606 Köln.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994), Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn (Ms.).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995), Gleichzeitiger Erwerb der deutschen Allgemeinen Hochschulreife und des französischen Baccalauréat. Grundlagen, Durchführungsbestimmungen und Materialien. Bonn (Ms.).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998), Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fremdsprachen. Bericht des Schulausschusses/UA „Lehrerbildung“ über länderübergreifend umsetzbare Vorschläge zu dem Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe des Schulausschusses. Niederschrift 155. AK. 17./18. September 1998. Bonn (Ms.).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999), Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses. Bonn (Ms.).

Vollmer, Helmut, J. (2001), „Leistungserhebung und Leistungsmessung im bilingualen Sachfachunterricht: Praxis, Probleme, Innovationen“, in: Freitag, Christine & Solzbacher, Claudia (Hrsg.), Anpassen, Verändern, Abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207-235.

Wefers, Engelbert (1991), „Erfahrungsbericht über den bilingualen deutsch-spanischen Zug am Albert-Schweitzer-Gymnasium in Hürth“, in: Hispanorama 58, 143-144 (Teil I) und Hispanorama 59, 133-137 (Teil II).

Wefers, Engelbert (1993), „Spracherwerb im bilingualen deutsch-spanischen Bildungsgang: Ideen – Ansprüche – Wirklichkeit“, in: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hrsg.), Fremdsprachen für die Zukunft – Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit, 97-105.

Weller, Franz-Rudolf (1996), „Fremdsprachiger Sachfachunterricht in bilingualen Bildungsgängen“, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 73-80.

Wolff, Dieter (2002), „Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Ein Überblick“, in Finkbeiner (Hrsg.), 7-13.