

**Erste Staatsprüfung für das Amt des Studienrats
Wissenschaftliche Hausarbeit**

**Freie Universität Berlin
Institut für Romanische Philologie - Fachdidaktik Französisch**

**Bilingualer Unterricht im Kontext europäischer
Sprachenpolitik
unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Berlin und der
Zielsprache Französisch**

Eingereicht von: Bettina Werner
geb. am 29.08.1978
Matr. 3490049

Betreuer: Prof. Dr. Daniela Caspari
Prof. Dr. Winfried Busse

Berlin, den 21.11. 2006

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	4
1	Europäische Sprachenpolitik	8
1.1	Mehrsprachigkeitspolitik	8
1.2	Beschlüsse und Mitteilungen der EU und des Europarates	13
1.3	Programme und Aktionen	16
1.4	Eurobarometer - Umfrage 2005	21
2	Sprachenpolitik als Bildungspolitik	23
2.1	Gemeinschaftspolitik	23
2.2	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und das Portfolio der Sprachen	28
2.3	Empfehlungen, Vorschläge und Thesen in Deutschland	32
2.4	Lösungsansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit	35
3	Bilingualer Unterricht in Deutschland	40
3.1	Begriffsbestimmung	40
3.2	Konzepte bilingualen Unterrichts und ihre spezifischen Zielsetzungen	43
3.3	Zur Entwicklung bilingualen Unterrichts	49
3.3.1	Historischer Abriss	49
3.3.2	Statistische Angaben: Entwicklungen und aktuelle Zahlen für Deutschland und Berlin	53
3.3.2.1	<i>Deutschland</i>	53
3.3.2.2	<i>Berlin</i>	58
3.4	Brennpunkte bilingualen Unterrichts	59
4	Bilingualer Unterricht als Beitrag zur Förderung europäischer Mehrsprachigkeit: Perspektiven zur Weiterentwicklung	80

5	Ausblick	88
6	Bibliographie	90
6.1	Webliographie	104
	Anhang	105
	Erklärung	

Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch.

(Slowakisches Sprichwort)

0 Einleitung

„Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein politisches Ziel, sondern auch eine politische Notwendigkeit in Europa“ (Wolff 2005:151).

Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen prägt das europäische Erscheinungsbild in Geschichte und Gegenwart. Vielsprachigkeit ist eine Stärke Europas, denn die unterschiedlichen Sichtweisen und Ausdruckformen der Kulturen haben das europäische Geistesleben in entscheidender Weise befruchtet. Aber diese Vielsprachigkeit hat in der Geschichte auch zu Konflikten unter den europäischen Völkern geführt und ein friedliches Zusammenleben nicht selten erschwert.

Vielsprachigkeit unterscheidet sich vom Konzept der Mehrsprachigkeit. Vielsprachigkeit ist die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft, Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen der in der Gesellschaft lebenden Individuen (Europarat 2001: 17). Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit spielen im heutigen Europa eine besonders wichtige Rolle, wobei besonders das Konzept der Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewonnen hat. Raasch (2003: 257) geht davon aus, dass

„die Plurilingualität des Einzelnen [...] die Grundlage für die Multilingualität einer Gesellschaft [ist], allerdings nur dann, wenn eine Gesellschaft die Individuen in die Lage versetzt, *verschiedene* Sprachen zu lernen“.

Der europäische Einigungsprozess stellt an jeden Bürger¹ neue Anforderungen, die als Herausforderung angesehen werden sollten. Mehrsprachigkeit als Kulturkompetenz ist eine dieser wichtigen neuen Herausforderungen für alle Europäer im Hinblick auf die fortschreitende europäische Einigung und die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas. Mehrsprachigkeit bedeutet jedoch nicht, dass man neben der Muttersprache nur des Englischen mächtig ist. Ohne Frage ist die Beherrschung des Englischen in unserer heutigen Gesellschaft eine dringende Notwendigkeit und gehört zu den Schlüsselqualifikationen eines jeden europäischen Bürgers. Mehrsprachigkeit

¹ Alle in der Arbeit benutzten männlichen Formen des Plurals wie Bürger, Schüler, Lehrer etc. schließen die weibliche Form Bürgerinnen, Schülerinnen, Lehrerinnen etc. mit ein. Auf eine Nennung beider wurde zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet.

beginnt aber erst, wenn neben der eigenen Muttersprache und dem Englischen eine, zwei und mehr Sprachen beherrscht werden (Wolff 2005:151).

Wie die Ausbildung von Mehrsprachigkeit in den einzelnen Ländern der europäischen Union bewerkstelligt werden kann, beschäftigt seit einigen Jahren alle Institutionen, die sich mit Vermittlung von Sprache befassen. Die Förderung von individueller Mehrsprachigkeit und Mobilität, der Sprachunterricht in allen Bildungsbereichen und die Instrumente der Verständigung in der europäischen Administration sind wichtige Aspekte der heutigen europäischen Sprachenpolitik.

„Sprachenpolitik ist heute die politische Auseinandersetzung um die Mehrsprachigkeit als Ausdruck der kulturellen Vielfalt in Europa und zugleich als Bewahrerin dieser Vielfalt an Kulturen [...]“ (Raasch 2004: 415).

Die europäische Sprachenpolitik hat zum Ziel, die sprachliche Vielfalt in Europa zu bewahren und zu stärken. Das Recht auf die eigene Sprache, das als Menschenrecht verstanden wird muss gesichert bzw. zunächst durchgesetzt werden. Den Zielen der aktuellen europäischen Sprachenpolitik liegt die Überzeugung zugrunde, dass

„die Gleichung von Sprache, Nationalstaat und Identität ausgedient hat, dass der Europäer sowohl auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene Bürger einer vielsprachigen und multikulturellen Gesellschaft ist und dass dieser Bürger Kenntnisse mehrerer Sprachen und einer interkulturellen Kompetenz besitzen soll“ (Mackiewicz 1999: 129).

Mehrsprachigkeit muss zum Normalfall werden, wenn die Vorteile und Chancen eines Europas ohne Grenzen genutzt werden sollen und wenn Vielsprachigkeit die Stärke Europas bleiben soll. Deshalb ist die Förderung der Mehrsprachigkeit eine politische Notwendigkeit.

Von Seiten der Fremdsprachendidaktiker ist zuweilen die Forderung zu hören, dass die professionelle Fachdiskussion um Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik „[...] aus dem Ghetto akademischer Reflexion und Forderungen dringend heraustreten und sich in der Tat sprachenpolitisch prononcierter artikulieren [muss]“ (Vollmer 2004: 246). Dass Sprachenlernen und Sprachenlehren politisches Handeln ist, versuchen die entsprechenden Institutionen wie die Europäische Kommission und der Europarat bereits seit längerer Zeit deutlich zu machen (Raasch 2003: 259). Fremdsprachendidaktiker sind deshalb als politische Berater und professionelle Unterstützer in den verschiedenen Entwicklungs- und Entscheidungskontexten gefragt. Ihre vorrangige Pflicht ist es zu illustrieren und wissenschaftlich aufzuzeigen, dass Mehrsprachigkeit für alle Europäer möglich ist und wie dies am besten zu erreichen ist.

„So bleibt die konkrete Entwicklungsarbeit von Zielen, Inhalten und Elementen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik die vordringlichste Aufgabe der Fremdsprachenforschung [...]“ (Vollmer 2004: 246).

Leider reiben sich die sprachpolitischen Forderungen nach einer Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts an der Realität der Schulwirklichkeit. In Zeiten finanzieller Sparmaßnahmen ist eine kostenintensive Umstrukturierung des Fremdsprachenunterrichts nicht zu erwarten. Hinzu kommt, dass das Bildungswesen in Deutschland der Kulturhoheit der Länder unterliegt und somit jegliche Veränderungen zur Reibungsfläche unterschiedlicher Bildungskonzeptionen und Hoheitsvorstellungen werden kann. Da das schulische Fremdsprachenangebot aufgrund der Stundentafeln nicht beliebig erweitert werden kann, sucht man nach zusätzlichen Kontexten für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in der Schule. Zwei Bereiche gewinnen deshalb immer mehr an Bedeutung: der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe und der bilinguale Unterricht.

Die wissenschaftliche Diskussion über bilinguales Lehren und Lernen verortet sich in neuerer Zeit mehr und mehr in der Mehrsprachigkeits- und Sprachpolitikforschung (Abendroth-Timmer 2002: 376). Die Europäische Kommission fördert den bilingualen Unterricht (im europäischen Kontext als CLIL - *Content and Language Integrated Learning* bekannt) in Europa als eine Möglichkeit, um das von der Europäischen Kommission postulierte Ziel, zwei Fremdsprachen neben der Muttersprache zu erlernen, zu verwirklichen. Bilingualer Unterricht ist in Europa zu einer anerkannten und wichtigen Möglichkeit geworden, um den Weg der Mehrsprachigkeit in einem sprachenteiligen Europa zu öffnen und zu erproben.

Die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit behandelt das Thema „Bilingualer Unterricht in Deutschland im Kontext europäischer Sprachenpolitik“. Ziel der Arbeit ist es aufzuzeigen, dass sich das Konzept des bilingualen Unterrichts (CLIL) zur Förderung von Mehrsprachigkeit eignet.

In einem ersten Teil der Arbeit wird auf die aktuelle Sprachenpolitik der EU und des Europarates eingegangen. Anschließend werden bildungspolitische Ansätze auf der Europaebene vorgestellt.²

² Das aktuell vieldiskutierte sprachpolitische Thema der Minderheiten- und Migrantensprachen, welches in diesem Zusammenhang in der Forschungsliteratur verhandelt wird, kann im Rahmen dieser

Im zweiten Teil der Arbeit konzentriere ich mich auf den bilingualen Unterricht in Deutschland. Nach einer umfassenden Begriffsbestimmung werden die verschiedenen Konzepte und ihre spezifischen Zielsetzungen vorgestellt. Der historische Abriss wird um statistische Angaben ergänzt. Die Zahlen zeigen die Entwicklung bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. Ausgewählte aktuelle Brennpunkte werden anschließend diskutiert. Im Sinne des Mehrsprachigkeitskonzeptes werden zunächst alle europäischen Sprachen beachtet. Bei den Brennpunkten jedoch beziehe ich mich hauptsächlich auf die Zielsprache Französisch und das Bundesland Berlin.

Ein abschließendes Kapitel erläutert, wie bilingualer Unterricht effektiver einen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit leisten kann. Aufgrund eigener Recherchen in Frankreich werden Anregungen aus den französischen *sections européennes* zur Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland herausgearbeitet. .

Die Arbeit zeigt, dass europäische Sprachenpolitik untrennbar mit nationaler Bildungs- und Schulsprachenpolitik verbunden ist.

Staatsarbeit nicht beachtet werden. Die zahlreich erschienene Forschungsliteratur und die absolute Brisanz dieses Themas verlangen eine eigene Bearbeitung.

1 Europäische Sprachenpolitik

1.1 Mehrsprachigkeitspolitik

Sprachpolitik spielte in der Geschichte der europäischen Länder immer eine große Rolle und ist bis heute eine wichtige Thematik. Sprachpolitik konzentriert sich jedoch auf eine einzige Sprache, auf deren Erhalt, deren Förderung und Weiterentwicklung. Ihren Niederschlag fand sie u.a. in der Gründung der *Académie Française* oder des Goethe-Institutes *Inter Nationes* oder z.B. auch in den Diskussionen um die Rechtschreibreform in Deutschland ab 1999 (Raasch 2004: 415).

Sprachenpolitik ist erst seit Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu einem anerkannt offiziellen internationalen Thema geworden. Seit etwa 1990 beherrscht Sprachenpolitik die angewandt-linguistische, didaktische und bildungspolitische Diskussion in zunehmendem Maße und - wie die neuesten Aufsätze belegen - ist Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit „in“ (vgl. Raasch 2004, Bär 2004, Königs 2002: 1). Im Gegensatz zu Sprachpolitik, die sich speziell auch auf die Struktur einer Sprache bezieht, bezieht sich Sprachenpolitik auf mehrere Sprachen, auf ihr Verhältnis zueinander sowie auf ihre Stellung: Sprecher, Verwendung, Prestige, Zulässigkeit in Schulen, Gerichten, Verwaltungen u.ä.. Die Stellung einer Sprache bestimmt sich immer im Verhältnis zur Stellung anderer Sprachen (Ammon 2003: 195). „Sprachenpolitik ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität und den bestimmenden Faktoren sowie mit ihren Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten“ (Raasch 2002: 8).

Als Fundament der EU wird die Idee der „Einheit in Vielfalt“ gesehen: unterschiedliche Kulturen, Sitten und Gebräuche, Überzeugungen und Sprachen. Diese Vielfalt macht die EU zu dem, was sie ist: ein Miteinander vielfältiger Unterschiede. Ein Miteinander, das die zahlreichen Muttersprachen als Reichtum begreift und als Weg zu mehr Solidarität und gegenseitigem Verständnis (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 2). Sprache ist dabei der unmittelbarste Ausdruck von Kultur, sie macht uns zu Menschen und ist Teil unserer Identität.

Die EU umfasst aktuell 25 Mitglieder und 20 anerkannte Amtssprachen³. Außerdem werden 60 indigene und nicht indigene Sprachen in ihrem geografischen Raum gesprochen. Irisch wird ab Januar 2007 die 21. Amtssprache sein und nach dem Beitritt

³ Die Amtssprachen der EU: Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch.

Bulgariens und Rumäniens wird die EU 23 Amtssprachen haben (Europäische Kommission 2006: 1).

Die Grundlage für die Regelung der Sprachenfrage in der EU bildet der Artikel 217 des EWG-Vertrages, der auch als Vertrag von Rom bekannt ist und am 1. Januar 1958 in Kraft trat. Am 15. April 1958 nahm in Brüssel der Ministerrat der EWG als ersten Rechtsakt die *Verordnung Nr. 1 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft* an (Bär 2004: 22). Die ursprünglichen Amts- und Arbeitssprachen waren Deutsch, Französisch, Italienisch und Niederländisch. Im Zuge der Erweiterung der EU wuchsen die offiziellen Amts- und Arbeitssprachen von vier auf aktuell 20 an. Dass die Sprachenfrage in der EU eine so wichtige Rolle erhalten wird, war zur Zeit der Römischen Verträge nicht abzusehen.

Im Jahr 2000 verpflichtet sich die EU mit der Verabschiedung der Charta der Grundrechte die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen zu achten. Im Artikel 21 wird ein Diskriminierungsverbot auch für Sprachen festgelegt, da die Achtung der Sprachenvielfalt zu den Grundwerten der EU gehört genau wie Respekt der Person, Offenheit gegenüber anderen Kulturen, Toleranz und Akzeptanz anderer Menschen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 2f.). Eines der wichtigsten Argumente für den Erhalt der Vielsprachigkeit ist, dass eine demokratische Staatsunion wie die EU jedem Bürger Chancengleichheit im Zugang zu den Institutionen und zum aktiven und passiven Wahlrecht auf allen Ebenen ermöglichen muss und politische Rechte nicht an Fremdsprachenkenntnisse gebunden sein können (Bär 2004: 21).

Laut der genannten Verordnung Nr. 1 von 1958, die beim Beitritt neuer Mitgliedsländer immer wieder aktualisiert wurde, sind alle Amtssprachen zugleich Arbeitssprachen der EU-Organe. Alle EU-Amtssprachen sind in den Reden und Debatten des Europäischen Parlaments zugelassen. Das Amtsblatt der EU erscheint in allen derzeit 20 Amtssprachen. Die Bürger dürfen sich in allen zugelassenen Amtssprachen an die EU-Organe wenden und haben einen Anspruch darauf, dass ihnen in derselben Sprache geantwortet wird. Die Mitgliedsstaaten der EU entscheiden, welche ihrer staatlichen Amtssprachen zugleich EU-Amtssprachen sein sollen (Ammon 2003: 197). Auch wenn alle Amtssprachen zugleich Arbeitssprachen sind, dürfen laut Artikel 6 der Verordnung die Organe der Gemeinschaft in ihren Geschäftsordnungen festlegen, wie die Regelung der Sprachenfrage im einzelnen anzuwenden ist (Ammon 2003: 196). Die Organe haben von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht und nutzen dies mit zunehmender Zahl der Amtssprachen immer mehr. Je nach Organ schwankt die Zahl der festgelegten

Arbeitssprachen von nur einer bis zu fünf. In den Ausschüssen liegt die Zahl deutlich höher (Ammon 2003: 196). Englisch und Französisch sind als Arbeitssprachen deutlich bevorzugt. Sie sind Arbeitssprachen in allen Organen bis auf zwei Ausnahmen. Englisch ist nicht am Europäischen Gerichtshof in Luxemburg sowie Französisch nicht in der Europäischen Zentralbank zugelassen. Deutsch ist deutlich nachgeordnet, denn es ist weder bei der Zentralbank noch am Gerichtshof Arbeitssprache, aber in anderen Organen wie z.B. in der Kommission, im Ministerrat und im Harmonisierungsamt. Trotzdem fällt Deutsch gegenüber Englisch und Französisch stärker ab, da es auch in den Organen, in denen es erklärte Arbeitssprache ist, weniger Verwendung als Englisch und Französisch findet. Italienisch und Spanisch sind nur in einem Organ (Harmonisierungsamt) Arbeitssprache (Ammon 2003: 196). Das in der EU geltende Prinzip, dass alle offiziellen Amtssprachen auch Arbeitssprachen sind, ist einmalig. Die zwei europäischen Organisationen, die OECD und der Europarat, verwenden Englisch und Französisch als Arbeitssprache, wobei die OECD diese ausschließlich verwendet, während der Europarat, der zurzeit 46 Mitglieder hat, in einem gewissen Umfang auch andere Sprachen zulässt. Die NATO bedient sich des Englischen und des Französischen, die EFTA hingegen nur der englischen Sprache. Bei der UNO gibt es fünf offizielle Amts- und Arbeitssprachen (Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Arabisch). Das Gleiche gilt für die der UNO angegliederten internationalen Organisationen wie die UNESCO (Siguan 2001: 148).

Durch die ständig wachsende Zahl der Mitgliedsländer gerät die Praxis der EU-Sprachenfrage zunehmend in die Kritik. Noch wird an dem Prinzip der Übersetzung in alle Amtssprachen festgehalten. Die aktuellen 380 Übersetzungskombinationen erfordern einen gewaltigen Übersetzerdienst, der extrem kostenaufwändig ist. Es werden in der Regel jedoch weniger die hohen Kosten kritisiert als vielmehr der Zeit- und Papieraufwand und die damit verbundenen Einbußen bei der Übersetzungsqualität sowie rein praktische bzw. logistische Aufgaben wie die Schaffung von Räumen mit ausreichenden Dolmetscherkabinen (Bär 2004: 24f.). Auch wenn die Dolmetscherarbeit in der EU höchste Qualität hat, so erreicht auch bestes Dolmetschen selten die Präzision des Originaltextes. „Und Relais-Dolmetschen erinnert unweigerlich an das Spiel ‚Stille Post‘“ (Ammon 2004: 208). Eine jetzige Verringerung der Zahl der Amtssprachen oder eine Nicht-Erhöhung bei den weiteren Beitritten würde jedoch dem Gleichheitsprinzip und der Bewahrung der Vielsprachigkeit zuwider laufen. Deshalb plädiert man prinzipiell dafür, bezüglich der Amtssprachen am Status quo festzuhalten und weiterhin

zumindest eine Amtssprache eines jeden Mitgliedstaates auch Amtssprache der EU werden zu lassen (Bär 2004: 27). Eine deutlichere Unterscheidung von Amts- und Arbeitssprachen ist im Hinblick auf die Erweiterung der EU aber notwendig und eine Reduzierung der Arbeitssprachen ist zweifellos nötig, um wirklich handlungsfähig zu bleiben. Seeler (1998: 10f.) betont, dass die europäische Sprachenkultur und die politische und ökonomische Notwendigkeit der Verständigungsfähigkeit zwei verschiedene Aspekte der europäischen Sprachenfrage sind. Das Erlernen einer oder weniger Verständigungssprachen ist wichtig, wenn Europa nicht nur eine Regierungskooperation, sondern eine wirkliche Union seiner Staaten und Völker werden soll (Seeler 1998: 11).

Dass Mehrsprachigkeit neben seinem Wert auch ein Hindernis darstellen kann, erläutert Bruha (1998) an verschiedenen Beispielen. So erwähnt er den Binnenmarkt, insbesondere den freien Personenverkehr, wo Mehrsprachigkeit eine gewissermaßen natürliche Mobilitätsbarriere darstellt. Mehrsprachigkeit stellt auch ein Handelshemmnis für den freien Verkehr von Produkten und Produktionsfaktoren dar und Mehrsprachigkeit kann schließlich auch ein Kommunikationsproblem für die Entstehung einer europäischen öffentlichen Meinung sein (Bruha 1998: 101ff.).

Gegner der Mehrsprachigkeitspolitik fordern aus den verschiedensten Gründen eine Sprache als EU-Leitsprache ein (Bär 2004: 58). Die theoretischen und praktischen Vorstöße, eine Plansprache als Leitsprache zu etablieren, sind nahezu endgültig gescheitert. Das 1887 von einem polnischen Augenarzt erfundene Esperanto mit seinem logischen Aufbau, den einfachen, ausnahmslos gültigen Regeln und seiner angeblich leichten Erlernbarkeit konnte sich nicht durchsetzen. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Muttersprache überall auf der Welt als Trägerin und Vermittlerin der „Erfahrungserstwelt“ (Wilss 2002: 164) gilt und dass die Verwendung einer künstlichen Welthilfssprache als Angriff auf die eigene Muttersprache verstanden wird (Wilss 2002: 165). Der entscheidende Nachteil ist, dass Esperanto keine natürlich gewachsene, sondern eine konstruierte Sprache ist und außerdem hauptsächlich auf Latein aufbaut und Latein als europäische Kirchen-, Verwaltungs- und Universitätssprache schon lange keine Rolle mehr spielt (Wilss 2002: 165). Da Sprache Teil der menschlichen Identität ist und Sprache und Kultur zusammengehören, kann eine kulturfreie Plansprache nicht in der Lage sein, die gewachsenen europäischen Kulturen abzubilden und somit die Rolle einer europaweiten Verkehrssprache zu übernehmen (Bär 2004: 63).

Englisch ist heute die vorherrschende Sprache in der ganzen Welt, sie ist das wichtigste Verständigungsmittel zwischen Angehörigen unterschiedlicher Nationen und sie spielt wegen ihrer internationalen kommunikativen Bedeutung als *lingua franca* eine Sonderrolle (Ahrens 2004: 10). Aber die europäische Sprachenfrage lässt sich nicht durch die Konstruktion einer *lingua franca* lösen. Das Englische wird aufgrund seiner „Un-Neutralität“ von den EU-Mitgliedsstaaten nicht kritiklos akzeptiert. Auch wenn es nicht darum geht, gegen das Englische zu polemisieren und sein Primat anzufechten, so gibt es mehrfache Bestrebungen gegen die immer deutlicher bemerkbare Ausschließlichkeit in vielen Bereichen aufzubegehren (Bär 2004: 63). Denn trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten, die Mehrsprachigkeit und ein vielsprachiges Europa mit sich bringen, ist man in Europa mehrheitlich der Überzeugung, was 1991 bereits van Deth formulierte:

«La vraie question est de savoir si l'Europe a un autre choix devant elle que le plurilinguisme et ma réponse est évidemment: non! Parce que L'Europe est le résultat d'une histoire tourmentée, parce qu'elle se veut différente, parce qu'elle se veut fidèle à son héritage, L'Europe ne peut refuser sa diversité» (Deth van 1991: 6).

Seeler (1998: 12) stellt fest, dass der „Englische Sprachenzug“ in der Welt wohl abgefahren ist und dass es nun darauf ankommt die Weichen richtig zu stellen, bevor sie gewissermaßen feststehen. Es kommt also darauf an, die kulturelle Vielfalt der europäischen Sprachen zu bewahren und Europa dennoch funktionsfähig und seine Bürger kontaktfreudig zu machen (Seeler 1998: 12). Mit der Forderung der EU neben der eigenen Muttersprache zwei weitere europäische Sprachen zu lernen, wird aus sprachenspolitischer Sicht ein trilinguales Mehrsprachigkeitsprofil eingefordert. Damit wird bestätigt, dass sich die Sprachenfrage (wie bereits erwähnt) eben nicht allein über die Konstruktion einer *lingua franca* lösen lassen wird und dass auch verschiedene Formen einer individuellen Zweisprachigkeit nicht ausreichen, um ein tolerantes und sprachenteiliges Europa zu schaffen (Schocker-von Dithfurt 2004: 216). Es steht aber auch fest, dass „alle die überragende Rolle des Englischen akzeptieren und zugleich niemand fremdsprachliche Kenntnisse *allein* in Englisch für ausreichend hält: *English only* steht demnach offiziell nicht zur Debatte“ (Vollmer 2001: 93, Hervorhebungen i.O.). Schocker-von Dithfurt (2004: 216) plädiert deshalb dafür, die seit langem geführte Diskussion über die Dominanz des Englischen nicht erneut aufzurollen.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften gab im November 2005 eine Mitteilung heraus, die sich zum erstem Mal mit dem Politikbereich der Mehrsprachigkeit befasst (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005). Darin wird das Engagement der Kommission für Mehrsprachigkeit in der EU bekräftigt, es werden Strategien der Kommission dargelegt, wie Mehrsprachigkeit in der europäischen Gesellschaft, der Wirtschaft und innerhalb der Kommission selbst gefördert werden kann und sie schlägt eine Reihe spezifischer Aktionen vor. Wie einleitend bereits erwähnt, versteht die Kommission unter Mehrsprachigkeit sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum. Außerdem bezeichnet der Begriff

„die neue politische Strategie der Kommission zur Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher Sprachen positiv entwickeln kann“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 3).

Die Politik der Kommission im Bereich der Mehrsprachigkeit verfolgt drei Ziele: die Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft, die Förderung einer gesunden und multilingualen Wirtschaft und den Zugang der Bürger zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union in ihrer eigenen Sprache (Europäische Kommission 2005: 3). Auch wenn weitere Fortschritte von den Mitgliedsstaaten und dort sowohl auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene abhängen, so versichert die Europäische Kommission, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten alles tun wird, um Mehrsprachigkeit stärker ins Blickfeld zu rücken und Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen besser abzustimmen (Europäische Kommission 2005: 3).

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass in der Europäischen Union Mehrsprachigkeitspolitik eine zentrale Rolle spielt und dass das Ziel, die sprachliche Vielfalt Europas zu bewahren, konsequent verfolgt wird. Dies zeigen auch die im folgenden Kapitel aufgeführten Beschlüsse und Mitteilungen der EU und des Europarates.

1.2 Beschlüsse und Mitteilungen der EU und des Europarates

Nach dem 2. Weltkrieg hat sich erneut die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine sprachlich-kulturelle Isolierung immer die Gefahr eines militärischen Konflikts birgt. Dies ist ein Grund dafür, dass auf der Grundlage der Europäischen Kulturkonventionen von 1954 alle Beschlüsse des Europarates, der EG, der Ständigen Konferenz für

Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa von der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller Sprachgruppen ausgehen. In der Schlussakte der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa vom 1. August 1975 setzten sich die vertragsabschließenden Mächte das Ziel, die weitere Entwicklung und Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts anzuregen (Ahrens 2001: 145). Der Europarat teilte im September 1982 in seiner *Recommandation N° R (82) 18 concernant les langues vivantes* mit, dass bezüglich der schulischen Ausbildung zusätzlich zur jeweiligen Muttersprache mindestens eine weitere europäische Sprache ab der Sekundarstufe zu lehren sei (Bär 2004:30).

Auf dem Europäischen Rat von Mailand 1985 wurde der fundamentale Beitrag der Sprachen beim Aufbau des Europas der Bürger gewürdigt (Holdsworth 2001: 27).

Im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* vom 29. November 1995 (Europäische Kommission 1996) geht die Europäische Kommission noch einen Schritt weiter und legt als Ziel fest, dass jeder drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte, denn

„das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. Diese Sprachkenntnisse müssen einhergehen mit der Fähigkeit zur Anpassung an von unterschiedlichen Kulturen geprägte Arbeits- und Lebensverhältnisse.

Die Sprache ist außerdem eine wichtige Brücke, über die man die anderen kennenlernt. Ihre Beherrschung trägt folglich zur Stärkung des Gefühls der Zugehörigkeit zu Europa mit seiner reichen und kulturellen Vielfalt sowie zur Verständigung der europäischen Bürger bei“ (Europäische Kommission 1996: 72).

Im *Weißbuch* erklärt die Kommission es für wünschenswert, dass das Sprachenlernen bereits im Kindergarten spielerisch beginnt, in der Primarstufe systematisch erfolgt und die zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe erlernt wird. Es wird erklärt, dass es sich anbieten würde, die zuerst gelernte Fremdsprache in der Sekundarstufe als Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern zu benutzen. Auch wenn die Kommission es für wünschenswert hält, dass jeder nach der Erstausbildung zwei Fremdsprachen neben seiner Muttersprache beherrscht, wird darauf hingewiesen, dass auch im Berufsleben dem Fremdsprachenlernen genügend Platz eingeräumt werden muss (Europäische Kommission 1996: 72f.). Das lebenslange (Sprach-) Lernen findet hiermit Eingang in die politische Diskussion. Das *Weißbuch* war wegweisend für die künftige Sprachenpolitik der EU. Im Dezember 1997 wird in einer Entschließung des Rates

nochmals der Wunsch nach frühzeitiger Vermittlung der Sprachen bekräftigt (Bär 2004: 30).

Einen Meilenstein in Richtung aktuelle europäischen Mehrsprachigkeitspolitik bedeutet der *Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001* (Bär 2004: 31, vgl. auch Kap. 1.3). In diesem Beschluss wird das generelle Ziel der Förderung des Fremdsprachenlernens in fünf Zielsetzungen konkretisiert: Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Europäischen Union soll ins Bewusstsein der Menschen gehoben werden, wobei der Grundsatz anzuerkennen ist, dass alle Sprachen den gleichen kulturellen Wert und die gleiche Würde haben. Die Mehrsprachigkeit soll gefördert werden und einer möglichst großen Zahl von Menschen muss nahe gebracht werden, welche Vorteile das Beherrschen mehrerer Sprachen mit sich bringt. Alle Bewohner der Mitgliedsstaaten sollen zum lebenslangen Fremdsprachenlernen ermutigt werden und es sollen Informationen gesammelt und verbreitet werden, die dem Erlernen von Fremdsprachen dienen und die Kommunikation zwischen Benutzern verschiedener Sprachen erleichtern (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002a: 5).

In der *Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001* ersucht der Europäische Rat die Mitgliedsstaaten

„die ihnen als geeignet erscheinenden Maßnahmen zu ergreifen, damit die Schüler, soweit möglich, neben der Muttersprache zwei oder gegebenenfalls auch mehr Fremdsprachen erlernen können, und das Erlernen von Fremdsprachen durch andere Personen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens zu fördern [...]“ (Rat der Europäischen Union 2002).

Ebenso soll u.a. die Anwendung innovativer pädagogischer Methoden gefördert werden, insbesondere in der Lehrerbildung sowie eine stärkere europäische Zusammenarbeit im Hinblick auf eine größere Transparenz der Abschlüsse und der Qualitätssicherung im Sprachunterricht erfolgen (Rat der Europäischen Union 2002).

In der *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen* von November 2005 stellt die Kommission der Europäischen Gemeinschaften eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit vor und nennt u.a. folgende Maßnahmen, die sie ergreifen wird:

- „in Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten den Europäischen Indikator für Sprachenkompetenz implementieren
- 2006 eine Studie zu Best Practice beim frühen Fremdsprachenerwerb veröffentlichen
- weiterhin das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Rahmen der Kooperationsprogramme im Bereich allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Zivilgesellschaft und Kultur unterstützen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 8).

Die Mitgliedstaaten werden von der Kommission aufgefordert:

- „nationale Pläne auszuarbeiten, die Aktionen zugunsten der Mehrsprachigkeit eine Struktur geben, ihre Kohärenz sichern und ihnen die Richtung vorgeben; dazu gehören auch Aktionen, die die Verwendung und die Präsenz zahlreicher Sprachen im täglichen Leben verstärken
- ihre derzeitigen Vorgaben und Rahmenbedingungen für die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften im Lichte der Ergebnisse der Studie ‚Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften‘ zu überprüfen
- ihre derzeitigen Vorgaben und Rahmenbedingungen für den frühen Fremdsprachenerwerb im Lichte von Best Practice aus ganz Europa zu überprüfen und
- die Schlussfolgerungen der luxemburgischen Ratspräsidentschaft zum Thema Fremdsprache als Arbeitssprache (CLIL) umzusetzen. Dazu gehören auch das Aufzeigen der Vorteile dieses Ansatzes, der Austausch von Informationen und wissenschaftlichem Datenmaterial zu erprobter CLIL- Praxis und eine eigene CLIL-Ausbildung für Lehrkräfte“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 9).

Da die Bildungshoheit bei den einzelnen Mitgliedstaaten liegt, kann die EU nur Empfehlungen geben. Die Umsetzung der Beschlüsse, Entschlüsse und geforderten Maßnahmen ist demzufolge Sache der einzelnen Staaten und erfolgt im Rahmen ihrer jeweiligen politischen, rechtlichen, budgetären sowie bildungs- und ausbildungspolitischen Gegebenheiten, Grenzen und Prioritäten (Bär 2004: 32).

Die aktuelle europäische Sprachenpolitik zeigt, dass Europa eine individuelle Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit anstrebt und dass die einzelnen Organe der EU versuchen ihr Möglichstes zu tun, damit dieses Ziel erreicht wird.

1.3 Programme und Aktionen

Nachdem die Mehrsprachigkeitspolitik der EU sowie die entsprechenden Beschlüsse und Mitteilungen erläutert wurden, stellt sich die Frage, wie die Gemeinschaft den Erwerb von Sprachkenntnissen und den Erhalt der Sprachenvielfalt konkret unterstützt. Diese Unterstützung hat mit dem LINGUA - Programm zur Verbesserung der Quantität und Qualität des Sprachunterrichts in der EU angefangen, welches am 1. Januar 1990 in Kraft trat. Erstmals wurden konkrete Ziele für die Förderung der Sprachkenntnisse

definiert, Maßnahmen formuliert und Mittel bereitgestellt und damit gezielt Sprachenpolitik betrieben. Auf europäischer und nationaler Ebene entstanden Strukturen und Netzwerke, die sich systematisch und grenzüberschreitend mit Sprache und Sprachförderungsmaßnahmen beschäftigen. Das LINGUA - Programm umfasste fünf Aktionsbereiche:

- „Kooperation zwischen Ausbildungseinrichtungen für Sprachlehrer und individuelle Zuschüsse für Sprachlehrer
- Unterstützung für die Erstausbildung von Sprachlehrern
- Förderung der Kenntnisse von Fremdsprachen im Berufsleben
- Austausch von Jugendlichen zwecks Fremdsprachenausbildung
- Entwicklung von Lernmaterialien für die am wenigsten verbreiteten und unterrichteten Sprachen sowie ergänzende Maßnahmen“ (Holdsworth 2001: 17).

Mit der Schaffung von zwei neuen, breiter angelegten Programmen, das Aktionsprogramm SOKRATES im Bereich der allgemeinen Bildung vom 14. März 1995 und das LEONARDO-DA-VINCI - Programm im Bereich der beruflichen Bildung vom 6. Dezember 1994, wurde LINGUA verstärkt und als bereichsübergreifende Maßnahme in beide Programme eingegliedert (Holdsworth 2001: 17). Das Programm LEONARDO-DA-VINCI fördert die Entwicklung von berufsbezogenen Sprachkenntnissen mittels grenzüberschreitender Pilotprojekte und Austauschprogramme. Mehrsprachigkeit ist dabei ein wichtiges Ziel, denn sie eröffnet neue Perspektiven für Beschäftigung und berufliche Mobilität über die Landesgrenzen hinweg und sie bietet jungen Menschen die Möglichkeit, die europäische Dimension der Ausbildung besser zu nutzen (Holdsworth 2001: 21). Das Programm SOKRATES unterstützt die europäische Zusammenarbeit auf allen Bildungsstufen, mit der Aktion COMENIUS im Bereich der Schulbildung, mit der Aktion ERASMUS in der Hochschulbildung und mit der Aktion GRUNDTVIG in der Erwachsenenbildung. Im Rahmen der Programme SOKRATES und LEONARDO-DA-VINCI investiert die Kommission jährlich mehr als 30 Millionen Euro z.B. in Stipendien, Vermittlung von Fremdsprachenassistenten, Finanzierung von Schüleraustauschen auf Klassenbasis als Motivation zum Sprachenlernen und in Projekte, die die Vorteile des Sprachenlernens aufzeigen.

Die bedeutendste und wegweisendste Aktion bezüglich der europäischen Sprachenvielfalt war zweifellos das Europäische Jahr der Sprachen 2001, das unter dem Motto „Sprachen öffnen Türen“ auf eine gemeinsame Initiative des Europarates und der Europäischen Union zurückgeht. Die fünf Zielsetzungen, welche die Förderung des

Fremdsprachenlernens konkretisieren, wurden bereits genannt (vgl. Kap. 1.2). Die Hauptbotschaften des EJS 2001 lauteten:

- „Europa ist mehrsprachig und wird es stets bleiben
- Sprachenlernen eröffnet neue Chancen
- Jeder kann es schaffen“ (Bär 2004: 35).

Die Durchführung des EJS förderte die Akzeptanz der europäischen Sprachenvielfalt in der Bevölkerung. In der BRD wurde diese Initiative in einem beeindruckenden Ausmaß angenommen und die europäische Sprachenvielfalt wurde bundesweit mit ca. 2900 Veranstaltungen gefeiert (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002a: 4). Im Mittelpunkt stand die Werbung für die Sprachenvielfalt und das Sprachenlernen, was in Europa vor allem Werbung für das Erlernen weiterer Sprachen neben dem Englischen bedeutet. Höhepunkte des EJS waren die festliche Eröffnungsveranstaltung im schwedischen Lund, die gemeinsame europäische Woche des Sprachenlernens unter dem Motto „Erwachsene lernen Sprachen“, der Europäische Tag der Sprachen am 26.09.2001, der aufgrund des großen Erfolges vom Europarat dauerhaft hierzu erklärt wurde sowie die Abschlussveranstaltung in Brüssel (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002a: 5). Dass das EJP so breite Akzeptanz gefunden hat, geht auf die Initiativen der europäischen Instanzen zurück. Raasch (2002: 8) stellt fest, dass es offenbar dieses europäischen Anstoßes bedurfte, um die Sprachenpolitik in Deutschland derart zu stimulieren. Die positiven Ergebnisse und Erfahrungen des EJP 2001 zeigen, dass die europäische Sprachenpolitik ihre Ziele erreichen kann und dass die Mitgliedsstaaten und ihre Bürger ihnen gegenüber durchaus aufgeschlossen sind. Außerdem sind die Grundlagen für den gesellschaftlichen Diskurs „Sprachen“ nunmehr reichlich vorhanden.

Im Jahr 2003 verpflichtete sich die Kommission der Europäischen Gemeinschaften 45 neue Aktionen umzusetzen und die nationalen, regionalen und lokalen Behörden zu ermutigen, an einer grundsätzlichen Änderung der Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt mitzuarbeiten. Dafür erstellte sie einen *Aktionsplan 2004-2006* zur „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003). Der Aktionsplan gliedert sich in drei Schlüsselbereiche, in denen Maßnahmen ergriffen werden sollen: Lebenslanges Lernen, Verbesserung des Sprachunterrichts und die Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfeldes (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 7). Die Kommission unterbreitet konkrete Vorschläge für kurzfristig zu erzielende greifbare Verbesserungen

und regt eine Reihe von Maßnahmen an, die im Zeitraum von 2004 bis 2006 zu treffen sind. Die Kommission wird 2007 die auf allen Ebenen getroffenen Maßnahmen überprüfen und dem Europäischen Parlament und dem Rat Bericht erstatten (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 7). Im Schlüsselbereich des lebenslangen Sprachenlernens wird das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) explizit erwähnt:

„Das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache [...], d.h. der fremdsprachliche Fachunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zu den Sprachlernzielen der Union leisten. Es bietet den Schülern die Möglichkeit, ihre neuen Sprachkenntnisse sofort anzuwenden, anstatt sie zu erwerben und erst später zu nutzen. Auch ermöglicht es einem größeren Kreis von Lernenden den Zugang zu Sprachen, fördert das Selbstbewusstsein der jungen Lernenden und derjenigen, die im formalen Sprachunterricht der allgemeinen Bildung nicht so gut abgeschnitten haben. Dabei muss für den Kontakt mit der Sprache keine zusätzliche Zeit im Lehrplan vorgesehen werden, was in beruflichen Kontexten von besonderem Interesse sein kann. Die Einführung von CLIL - Konzepten in einer Einrichtung kann durch die Präsenz geschulter Lehrer (Muttersprachler der Unterrichtssprache) erleichtert werden“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 9).

Dementsprechend schlägt die Kommission in ihrem Aktionsplan 2004 – 2006 mehrere Aktionen zur Förderung des integrierten Lernens von Inhalten und Sprache (CLIL) vor. Grenzüberschreitende Projekte zur Entwicklung und Verbreitung neuer, spezifischer Methoden zur Unterrichtung einzelner Fächer in anderen Sprachen als den *lingua francas* werden finanziell unterstützt. Schulen, die das Konzept des integrierten Lernens von Inhalten und Sprachen einführen wollen, sollen stärker unterstützt werden und insbesondere sollen Lehrer von Partnerschulen zu erweiterten Austauschaufenthalten ermutigt werden. Auf einer europäischen Konferenz für Entscheidungsträger und Aufsichtsbeamte soll eine neue umfassende Untersuchung über Vorteile des integrierten Lernens von Inhalten und Sprache auf den Weg gebracht werden. Außerdem wird die europäische Eurydice - Stelle auf der Grundlage der von ihrem Netz gesammelten verfügbaren Daten, Informationen über das Angebot des integrierten Lernens von Inhalten und Sprache in den Systemen der schulischen und beruflichen Bildung in Europa erheben und verbreiten (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 18). Der Aktionsplan 2004 – 2006 bietet eine wichtige Grundlage, um die Ziele der europäischen Sprachenpolitik zu erreichen. Inwiefern dies durch die entsprechenden Aktionen gelungen ist, wird ein Bericht der Kommission im Jahr 2007 zeigen.

Weitere neue Programmvorschlage wie „Kultur 2007“, „Jugend in Aktion“ und „Lebenslanges Lernen“ sollen ab 2007 umgesetzt werden und die Mobilitat,

transnationale Partnerschaften und das Fremdsprachenlernen weiter unterstützen und ausbauen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 4).

Bereits im Jahr 1997 hat die EU das Europasiegel für innovative Sprachenprojekte ins Leben gerufen, um damit innovative Sprachlehr- und -lernmethoden zu fördern. Ausgezeichnet werden Projekte, die durch neue Ideen und vorbildliche Verfahren das Sprachenlernen in der Union innovativ fördern. Die Verleihung des Siegels wird von der Brüsseler EU-Kommission koordiniert, aber dezentral von den Mitgliedstaaten durchgeführt (Bär 2004: 37). Die nationalen Jurys entscheiden nach teilweise festgelegten Kriterien, welche Projekte das Siegel erhalten. Die Gewinner dürfen dann das Siegel und das betreffende Logo in ihren Geschäftsräumen anbringen und in ihrem Werbematerial abdrucken (Bär 2004: 37). Die Europäische Kommission (2004a) legte für die Sprachensiegel-Kampagne 2005 europäische Schwerpunkte fest, die sich an den Schlussfolgerungen des Europäischen Rats von Barcelona orientierten sowie an den Empfehlungen des Aktionsplans zum Sprachenlernen und der Sprachenvielfalt. Der frühzeitige Fremdsprachenunterricht und das Integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL) wurden als Themenschwerpunkte für 2005 festgelegt. Unter CLIL - Projekten werden diejenigen Lernkontexte verstanden, in denen ein doppeltes Lernziel verfolgt wird, d.h. in denen eine Fremdsprache genutzt wird, um einen außersprachlichen Gegenstand zu lehren und zu lernen (Europäische Kommission 2004a). In Deutschland wird der Wettbewerb seit 1999 abwechselnd von der Kultusministerkonferenz der Länder und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung koordiniert. Pro Jahr werden in Deutschland maximal 15 Sprachensiegel verliehen. Im Jahr 2005 stand der Wettbewerb um das Europäische Sprachensiegel unter dem Motto „Fremdsprache im Sachfach - Förderung des bilingualen Lernens an Schulen und Hochschulen“. Die Durchführung lag in den Händen des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) der Kultusministerkonferenz. 12 Institutionen erhielten das Europäische Sprachensiegel 2005 (Internet 01).

Dass vor allem Projekte des bilingualen Unterrichts im Rahmen unterschiedlicher europäischer Programme gefördert werden und bereits vor 2005 gefördert wurden, zeigt eine Broschüre der Europäischen Kommission (2004b), die eine Auswahl EU-finanzierter Projekte zum Thema „Europäische Sprachenpolitik und bilingualer Unterricht“ vorstellt. Die Projekte zeigen die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des bilingualen Unterrichts und deren Beitrag für die Verwirklichung der Ziele der europäischen Sprachenpolitik.

Es gibt noch weitere Projekte, Aktionen und Programme, mit denen die Europäische Gemeinschaft das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt in Europa unterstützt. Ich beschränke mich auf diese Auswahl, da ich damit m. E. die bedeutendsten Aktionen und Programme vorgestellt habe. Es fällt auf, dass der bilinguale Unterricht ein wesentlicher Bestandteil der Förderung des Sprachenlernens ist und von der Europäischen Kommission stark unterstützt wird.

1.4 Eurobarometer - Umfrage 2005

Die Europäische Union ist heute Heimat von 450 Millionen Menschen mit sehr unterschiedlichem ethnischen, kulturellem und sprachlichem Hintergrund. Dass Fremdsprachenkenntnisse unerlässlich sind, um andere Lebensweisen zu verstehen und um friedlich in einem immer enger zusammenwachsenden Europa zu leben, steht außer Frage. Wie bereits erläutert wurde, verfolgt die EU eine konsequente Mehrsprachigkeitspolitik. Wie aber stehen die Bürger der EU zu (Fremd-)Sprachen allgemein und was halten sie von der europäischen Sprachenpolitik? Zwischen dem 5. November und dem 7. Dezember 2005 wurden im Rahmen der Eurobarometer - Umfrage 28.694 Bürger in den 25 EU-Mitgliedstaaten sowie in Bulgarien, Rumänien, Kroatien und der Türkei zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen von Mehrsprachigkeit befragt (Europäische Kommission 2006). Die wichtigsten und für diese Arbeit relevanten Ergebnisse dieser Umfrage, die unter dem Titel „Die Europäer und ihre Sprachen“ erschienen ist, sollen hier kurz vorgestellt werden. Drei Themen, welche die bestimmenden Faktoren einer multilingualen Gesellschaft sind, stehen dabei im Mittelpunkt: das langfristige Ziel, dass alle EU-Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollen, das lebenslange Sprachenlernen vom jüngsten Kindesalter an und die hohe Bedeutung von Bildung.

Die Muttersprache der meisten Europäer ist eine der Staatssprachen. Trotzdem gibt es in jedem befragten Land eine Minderheit, die entweder eine EU-Amtssprache, die nicht Staatssprache ist, oder eine nichteuropäische Sprache als Muttersprache spricht. Bei einigen EU-Bürgern ist die Muttersprache die Sprache ihres Herkunftslandes außerhalb der EU. Dies ist vor allem in Ländern mit traditionell großer Immigrantenvölkerung wie Deutschland, Frankreich und dem Vereinigten Königreich der Fall. 56% der Bürger in den EU-Mitgliedstaaten erklären, dass sie in der Lage sind, sich in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache unterhalten zu können. Das Ziel der europäischen Sprachenpolitik ist jedoch, dass jeder EU Bürger neben seiner Muttersprache

mindestens zwei weitere Sprachen sprechen können. Dies erklären aber nur 28% der Befragten und 44% müssen eingestehen, dass sie außer ihrer Muttersprache keine weiteren Sprachen sprechen. Englisch ist die meist gesprochene Fremdsprache (38%). Jeweils 14% geben an, dass sie zusätzlich zu ihrer Muttersprache entweder Französisch oder Deutsch sprechen. Spanisch und Russisch werden von jeweils 6% als Fremdsprache gesprochen. Die meistgesprochenen Sprachen der EU (Mutter- und Fremdsprachen) sind Englisch mit 51%, Deutsch mit 32% und Französisch mit 26%. Die Analyse der Eurobarometer-Umfrage ergibt, dass ein „mehrsprachiger“ Europäer wahrscheinlich jung, gut ausgebildet bzw. noch im Studium ist, lernmotiviert ist und die Fremdsprache für berufliche Zwecke benutzt (Europäische Kommission 2006: 5). Laut Umfrage lässt sich nur etwa einer von fünf Europäern als aktiver Fremdsprachenlerner beschreiben. Die Motivation der EU-Bürger, Fremdsprachen zu lernen, ist gering. Die drei Faktoren, die am häufigsten als demotivierend für das Erlernen von Fremdsprachen genannt werden, sind Zeitmangel (34%), fehlender Ansporn (30%) und die Unterrichtskosten (22%). Die Gründe für das Erlernen von Fremdsprachen werden immer stärker mit dem praktischen Nutzen verbunden, d.h. um diese im Urlaub anzuwenden oder für den Beruf zu nutzen (Europäische Kommission 2006: 5).

Das ehrgeizige sprachpolitische Ziel der EU „Muttersprache + zwei“ stellt eine Herausforderung für die Bürger der EU dar. 83% der Bürger der Mitgliedstaaten sind jedoch der Meinung, dass das Können von Fremdsprachen nützlich ist und über die Hälfte (53%) schätzen Fremdsprachenkenntnisse als sehr nützlich ein. Diese Zustimmung erstreckt sich auch auf die politische Ebene, da 67% der Befragten der Meinung sind, dass die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen politische Priorität haben sollte. Es sind jedoch nur 50% der Europäer der Meinung, dass jeder in der EU in der Lage sein sollte, zusätzlich zu seiner Muttersprache noch zwei weitere Fremdsprachen zu sprechen. 44% stimmen diesem Ziel nicht zu. Dagegen sagen 84% der Europäer, dass jeder in der EU zusätzlich zu seiner Muttersprache eine weitere Fremdsprache können sollte. Dies lässt vermuten, dass die Mehrzahl der EU Bürger das Beherrschen von Englisch als *lingua franca* für ausreichend erachtet.

Die Europäer lernen Fremdsprachen in der Schule und insbesondere in weiterführenden Schulen. Für viele scheint die Schule der einzige Ort zu sein, wo sie jemals Fremdsprachen gelernt haben. Es besteht ein Konsens darin, dass Fremdsprachenkenntnisse bessere Berufschancen für junge Menschen bedeuten. Die Mehrheit der Europäer denkt, dass das beste Alter, um Kindern sowohl die erste als

auch die zweite Fremdsprache zu lehren, ab sechs Jahren, also bereits in der Grundschule ist. 39% der EU-Bürger wären sogar damit einverstanden, dass Kinder die erste Fremdsprache zusätzlich zu ihrer Muttersprache vor dem sechsten Lebensjahr lernen. Kinder sollten nach Ansicht von 77% der EU-Bürger Englisch als erste Fremdsprache lernen.

Die Ergebnisse und Analysen der Eurobarometer-Umfrage von 2005 lassen sich als vielversprechend bewerten, denn verglichen mit den Ergebnissen der Eurobarometer-Umfrage von 2001 sind die Entwicklungen in den letzten vier Jahren eher positiv:

- „Die Zahl der EU-Bürger, die mindestens eine Fremdsprache sprechen, erhöhte sich linear von 47% 2001 auf 56% 2005.
- Die Selbsteinschätzung des Fremdsprachenkenntnisstands der Europäer verbesserte sich. Im Vergleich zu den Ergebnissen 2001 stieg der Anteil der Befragten, die Englisch und Spanisch beherrschen, um jeweils 4 Punkte und der Anteil mit sehr guten Kenntnissen in Französisch und Deutsch um 3 bzw. 2 Punkte.
- Heute meinen mehr Europäer als vor vier Jahren, dass es nützlich ist, Fremdsprachen zu können (83% 2005 gegenüber 72% 2001)“ (Europäische Kommission 2006: 10).

Die Ergebnisse der Eurobarometer - Umfrage 2005 bestätigen, dass die aktuelle europäische Sprachen- bzw. Mehrsprachenpolitik positive Wirkungen zeigt, auch wenn die Ergebnisse weniger schnell sichtbar werden als dies wünschenswert wäre. Die Umfrage verdeutlicht, welchen hohen Stellenwert der schulische Fremdsprachenunterricht zur Ausbildung von individueller Mehrsprachigkeit und auf dessen Grundlage auch für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit einnimmt. Aktuelle europäische Sprachenpolitik muss daher Einfluss nehmen auf die nationalstaatliche Bildungspolitik, um das Ziel der Mehrsprachigkeit wirklich erreichen zu können. Dass dies bereits geschieht, auch wenn die Bildungshoheit bei den einzelnen Mitgliedsländern liegt, werden die Ausführungen im folgenden Kapitel zeigen.

2 Sprachenpolitik als Bildungspolitik

2.1 Gemeinschaftspolitik

Der sprachliche Reichtum ist eine wichtige, aber nicht die einzige Dimension kultureller Vielfalt Europas. Sie findet besonderen Ausdruck in den unterschiedlichen Bildungstraditionen der Länder. Aus diesem Grund spielt die Frage, wie viel bildungspolitische Einheitlichkeit die Union verträgt und wie sehr die Kommission auf das allgemeine und berufliche Bildungswesen der Mitgliedstaaten Einfluss nehmen darf und soll, seit vielen Jahren eine wichtige Rolle.

Zunächst gaben wirtschafts- und sozialpolitische Erfordernisse den Anstoß für gemeinsame bildungspolitische Aktivitäten. Die Zusammenarbeit beschränkte sich erst einmal auf einzelne Felder der Berufsbildung gemäß dem Ziel, eine harmonische Entwicklung der einzelnen Volkswirtschaften wie auch des gemeinsamen Marktes zu fördern (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 20).

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wurden die ersten Aktivitäten der Gemeinschaft im Rahmen der Arbeiten zur Vollendung des Binnenmarktes durchgeführt, in dem freier Personen-, Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr herrschen sollte. Dass dies nur verwirklicht werden kann, wenn sich die Bürger untereinander tatsächlich verständigen können, stand von Beginn an außer Frage. Als wichtige Voraussetzung für diese Verständigung wurde damals wie heute die Kenntnis von Fremdsprachen und von fremden Kulturen angesehen (Eurydice 2001: 171).

Bereits 1976 forderte der Rat der „Bildung“⁴ die Mitgliedsstaaten auf, praktische Aktionen einzuleiten, um den Fremdsprachenunterricht und das Erlernen von Fremdsprachen zu fördern. Außerdem sollten die Auslandsaufenthalte von Sprachlehrern und Fremdsprachenassistenten gefördert werden (Eurydice 2001: 171).

Der Europäische Rat erkannte 1983 die Notwendigkeit, dass die Europäische Gemeinschaft den Fremdsprachenunterricht fördern, unterstützen und erleichtern muss. Bereits 1984 einigte sich der Rat der „Bildung“ darauf, dass den Schülern bis zum Ende ihrer Bildung im Rahmen der Schulpflicht die Möglichkeit geboten werden soll, zwei Fremdsprachen zu erlernen und diese Sprachkenntnisse auf den darauf folgenden Bildungsstufen zu erhalten (Eurydice 2001: 171). Das bildungspolitische Ziel, dass jeder EU Bürger insgesamt drei Gemeinschaftssprachen sprechen soll, wird von der Europäische Union im Weißbuch (vgl. Kap. 1.2) erst 11 Jahre später, nämlich 1995, explizit genannt.

Die ersten Gemeinschaftsaktionen waren darauf gerichtet, die Mitgliedsstaaten für die wirtschaftliche und kulturelle Bedeutung der sprachlichen Vielfalt zu sensibilisieren. Später standen die Maßnahmen zur Förderung des Fremdsprachenerwerbs in einem breiter gefassten sozialen und kulturellen Kontext (Eurydice 2001: 171).

Mit dem Vertrag von Maastricht 1992 wurde eine Phase komplizierter Auslegungsprobleme über Zuständigkeiten und die Zulässigkeit zentraler EU-Aktionen im Bildungswesen beendet. Der Vertrag geht in seinem Artikel 126 auf den

⁴ Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 9. Februar 1976 (Amtsblatt Nr. C 38 vom 19.2.1976) (Eurydice 2001: 171).

Bildungsbereich ein. Dieser wird damit zum ersten Mal in einem Vertrag über die EU behandelt und es werden klare Rechtsgrundlagen für supranationales Handeln im Bereich der Bildung geschaffen. Der EU werden explizit Kompetenzen für den Sektor der allgemeinen Bildung zugebilligt (Bär 2004: 65). Im Artikel 126 heißt es, dass die Gemeinschaft zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung durch die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten beiträgt. Die Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen durch das Erlernen und die Verbreitung der Sprachen der Mitgliedsstaaten werden als Ziele der Gemeinschaft formuliert (Eurydice 2001: 172). Seit der Vertragsrevision von Amsterdam 1997 und einer erneuten Fassung vom 7. Februar 2001 (Nizza-Vertrag) gelten die Artikel 149 und 150 im Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft als Grundlage, um eine „europäische Dimension des Bildungswesens“ (zitiert nach Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002b: 20) zu schaffen. Im Artikel 149 werden unter dem allgemein formulierten Ziel, ein qualitativ hochstehendes Schul- und Hochschulwesen in allen Regionen der EU zu erreichen, auch weitere Zielsetzungen wie z.B. die Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch das Erlernen und die Verbreitung der Sprachen der Mitgliedsstaaten sowie die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen genannt (Bär 2004: 65). Der Artikel 150 bezieht sich auf die berufliche Bildung. Eine Harmonisierung einzelstaatlicher Rechts- und Verwaltungsvorschriften durch einseitigen Beschluss europäischer Gremien ist ausdrücklich verboten. Gleichzeitig aber soll die Union eine verbesserte berufliche Erstausbildung und Weiterbildung in allen Mitgliedsstaaten im Rahmen einer gemeinschaftlichen Politik unterstützen und die Anpassung des Einzelnen an den industriellen Wandlungsprozess erleichtern (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002b: 20).

Die Verantwortung für die Lerninhalte und die Gestaltung des Bildungssystems verbleiben bei den Mitgliedsstaaten, dadurch werden klare Grenzen für die Gemeinschaftspolitik gezogen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002b: 20).

Soweit es um den Erlass verbindlicher Maßnahmen geht, sind aufgrund des Harmonisierungsverbotes inhaltliche Vorgaben ausgeschlossen. Finanzierungsprogramme hingegen sind als ergänzende bzw. unterstützenden Maßnahmen zulässig (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 8). Die Europäische Kommission bekommt also eine schwierige Doppelrolle zugewiesen: „Helfer und Diener einerseits,

Herausforderer und Vorreiter andererseits“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002b: 20).

Auch wenn die Rechtsgrundlage für eine Förderung der Mehrsprachigkeit mit den genannten Artikeln geschaffen wurde, benötigt die praktische Umsetzung der formulierten Ziele viel Zeit. Bis heute haben die einzelnen Institutionen im allgemeinen Bildungsbereich den Fremdsprachenunterricht, der, wie Bär (2004: 66) schreibt, hauptsächlich für diese Aufgabe in Frage kommt, nicht wirklich neu definiert bzw. den erforderlichen Bedürfnissen angepasst.

Die Förderung der sprachlichen Vielfalt wurde zu einer der Hauptaufgaben des Bildungswesens. Dies wurde im Rahmen einer Entschließung des Rates⁵ am 31. März 1995 festgestellt und betont, dass „eine qualitative und quantitative Verbesserung der Kenntnis der Sprachen in der Gemeinschaft gefördert und das Angebot von den Mitgliedsstaaten unterrichteten Sprachen diversifiziert werden soll“ (Eurydice 2001: 172). Folgende Punkte werden besonders hervorgehoben:

- „Förderung der Mobilität von Lehrern und Lernenden;
- Förderung von innovativen Unterrichtsmethoden;
- Frühzeitiger Fremdsprachenunterricht;
- Festlegung der Kenntnisse, die die Fremdsprachenlehrer haben sollten;
- Schüler sollten mindestens zwei Jahre lang zwei Fremdsprachen lernen;
- Das Unterrichtsangebot in Sprachen, die weniger verbreitet sind und weniger unterrichtet werden, sollte verbessert werden“ (Eurydice 2001: 172).

Die folgenden Gemeinschaftsaktionen greifen die genannten Punkte immer wieder auf. Im *Weißbuch* der Europäischen Kommission von November 1995 werden Sprachkenntnisse als Schlüsselfertigkeit hervorgehoben und als allgemeines Ziel Nr. 4 wird formuliert, dass jeder drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte (Kommission 1996: 72; vgl. auch Kap. 1.2).

Durch das „Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens“ 1996 wird die Tatsache betont, dass Lernen, einschließlich das Erlernen von Fremdsprachen bei der Entwicklung des Einzelnen das ganze Leben lang eine wichtige Rolle spielt und nicht nach dem Ende der Schulzeit und des Studiums aufhören darf (Eurydice 2001: 172).

Im *Grünbuch* von 1996 wird das Erlernen von mindestens zwei weiteren Fremdsprachen erneut herausgestellt, da „das Erlernen von wenigstens zwei

⁵ Entschließung des Rates vom 31. März 1995 betreffend die qualitative Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen in der Europäischen Union, Amtsblatt Nr. C 207 vom 12. August 1995 (Eurydice 2001: 172).

Gemeinschaftssprachen zur unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden ist, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die ihnen der Binnenmarkt bietet“ (zitiert nach Eurydice 2001: 173). Sprachkenntnisse bringen eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sich, die für den modernen EU Bürger von großer Bedeutung sind und die der Schlüssel zu einer neuen moderneren Lebensweise sein können.

Im März 2000 schlägt der Europäische Rat in Lissabon eine neue Seite in der bildungspolitischen Zusammenarbeit auf. Die Staats- und Regierungschefs setzten sich das ambitionierte Ziel, dass „[...] bis zum Jahr 2010 die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden [soll]“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 7). Dieses Ziel verlangt sowohl wirtschaftliche und soziale Reformen als auch eine „stärkere Leitungs- und Koordinierungsfunktion des Europäischen Rates“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002b: 21) auch in der Bildungszusammenarbeit der EU. Dabei spielt die „Methode der offenen Koordinierung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 7) eine neue entscheidende Rolle. Demnach vereinbart die Union mittel- und langfristige Zielvorstellungen für gewisse bildungspolitische Handlungsfelder. Auf gemeinsame Indikatoren einigt man sich dort, wo es sinnvoll erscheint, um feststellen zu können, welche nationalen und regionalen Initiativen der praktischen Umsetzung dieser Politikziele am nächsten kommen. Dabei lautet die Devise „Lernen von den Besten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002b: 7). Weitreichende Reformziele für die Bildungs- und Ausbildungssysteme Europas wurden auf dem Lissabonner Gipfel der Regierungschefs vorgegeben, u.a. die Förderung des lebenslangen Lernens und die Stärkung von Grundfertigkeiten der europäischen Bürger.

Im Februar 2001 legte der Rat der EU-Bildungsminister einen gemeinsamen Bericht vor, der die Selbstverpflichtung enthält, für die Bürger und die Bildungseinrichtungen einen echten Raum der Zusammenarbeit zu schaffen, eine Grundlage für ein Europa ohne Grenzen auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002b: 21).

Die EU-Bildungsminister haben im Februar 2002 ein gemeinsames detailliertes Arbeitsprogramm 2010 für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung beschlossen und eine systematische, nachhaltige Bildungsarbeit vereinbart. Drei strategische Leitziele wurden gesetzt: „Erhöhung der Qualität der Bildungssysteme; Leichter Zugang zur Bildung für alle; Öffnung der europäischen Bildungssysteme

gegenüber der Welt“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 7). Im März 2002 beim Europäischen Rat von Barcelona haben die Staats- und Regierungschefs die Einigung über das detaillierte Arbeitsprogramm bis 2010 begrüßt und als weitere Zielsetzung postuliert, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz werden sollen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 7).

Der Bildungsministerrat und die Europäische Kommission erstatteten erstmals auf der Frühjahrstagung des Europäischen Rates 2004 Bericht über die effektive Umsetzung des Arbeitsprogramms. Dieser Zwischenbericht hebt hervor, dass bereits eine Reihe von Fortschritten erzielt wurden, dass zur Erreichung der Ziele von Lissabon jedoch in unterschiedlichen Bereichen weitere Maßnahmen erforderlich sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 7).

„Das Arbeitsprogramm verbindet den europäischen Qualitätsprozess mit einer europäischen Berichtserstattung. Es liefert Impulse für die nationalen Bildungspolitiken der beteiligten Länder, die diese aufnehmen und für ihre eigenen Reformen und Zielsetzungen im Bildungswesen nutzen können“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 7).

Die Zielsetzung von Lissabon wurde in der Kommission „Zusammenarbeit für Wachstum und Arbeitsplätze – Ein Neubeginn für die Strategie von Lissabon“ und in den Integrierten Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung (2005-2008) erneut bekräftigt und es wurde dazu der Prozess „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ eingerichtet (Europäische Kommission 2005: 5). Alle Mitgliedstaaten arbeiten auf gemeinsam vereinbarte Ziele hin, legen Indikatoren und *Benchmarks* fest, tauschen sich über bewährte Verfahren aus und führen *Peer Reviews* durch. Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse erhielt dabei u.a. oberste Priorität (Europäische Kommission 2005: 5). Eine Gruppe von nationalen Experten arbeitete Empfehlungen an die Mitgliedsstaaten aus, auf denen Vorschläge für zentrale Aktionen zur Förderung der Mehrsprachigkeit aufbauen. Diese Vorschläge werden im Kapitel 2.5 vorgestellt.

2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und das Portfolio der Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) und das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) sind aktuelle Instrumente europäischer Sprachen- und Bildungspolitik. Sie sollen dazu beitragen, die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Offenheit der Europäer zu fördern. In diesem Zusammenhang spielen vor allem

rezeptive Fähigkeiten eine bedeutende Rolle (Jostes 2003; vgl. auch Bär 2004). Die Rezeption bzw. Implementierung des GeR in jedem Land und auf allen Stufen gehört zu den aktuellen sprachpolitischen Forderungen. Auch das EPS soll als wichtiges Instrument für die Förderung der Mehrsprachigkeit wahrgenommen und seine Verwendung sowohl im öffentlichen Bildungswesen als auch in der Erwachsenenbildung unterstützt werden (Huber/Majorosi 2003: 248).

Das Konzept der Mehrsprachigkeit hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und wird im GeR wie folgt definiert:

„Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikten voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat 2001: 17).

Durch diese Perspektive hat sich das Ziel des Sprachunterrichts grundsätzlich geändert. Es geht nicht mehr um die Beherrschung isoliert gelernter Sprachen nach dem Vorbild eines Muttersprachlers, sondern das Ziel liegt nun vielmehr darin, „ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Europarat 2001: 17).

Der GeR wurde entwickelt, um sowohl die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern zu fördern und zu erleichtern, als auch die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis zu stellen und Lernende und Lehrende, Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbieter und die Bildungsverwaltung dabei zu unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren (Europarat 2001: 18). Der Referenzrahmen bildet die gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er definiert Kompetenzniveaus, mit deren Hilfe Sprachlernende ihr Sprachniveau lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen können (Europarat 2001: 14). Die einzelnen Fertigkeiten werden verbal umschrieben und dann einer der sechs Kompetenzstufen zugeordnet. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist (Europarat 2001: 14).

Der GeR hat sich inzwischen zum bedeutendsten Instrument zur Beurteilung von Sprachleistungen entwickelt (Bär 2004: 83). So wurde im Bereich der Sprach-

kompetenz eine Transparenz, Kohärenz und Vergleichbarkeit geschaffen, die vor allem die Leistungsmessung nicht nur zwischen Institutionen im nationalen, sondern besonders im internationalen Raum und zwar quer durch alle Ausbildungssektoren bis hin zu außerschulischen Einrichtungen, Sprachschulen und Fremdsprachenlernangeboten in Wirtschaftsunternehmen wesentlich erleichtert. Aufgrund der kaum mehr durchschaubaren Formen der traditionellen sowie kulturspezifisch gebundenen Leistungsmessungs- und -bewertungsverfahren in den Ländern der EU ist dies dringend notwendig (Bausch 2003: 29f.). Auch wenn deutliche Kritik am GeR geübt wird (vgl. verschiedene Stellungnahmen in Bausch et al. 2003) kann er als einer der größten sprachpolitischen Leistungen des Europarates und als Gewinn für das Schulwesen betrachtet werden (Bär 2004: 85).

„Der Referenzrahmen ist deshalb so wichtig und zukunftsweisend für das Sprachenlernen in Europa, weil er 1. Bezugspunkte für eine breite rationale Verständigung und Umsetzung in ganz Europa anbietet, weil er 2. bereits jetzt auf eine erstaunliche Rezeption und Akzeptanz zu stoßen scheint und weil er 3. dazu geeignet ist, nicht nur das Lernen fremder Sprachen in den europäischen Ländern im Hinblick auf Zielsetzung, Transparenz und Vergleichbarkeit maßgeblich zu beeinflussen, sondern zugleich mit seiner Kompetenz-Orientierung eine Folie abgibt für curriculare Reformen auch in anderen Fächern und Lernbereichen, vielleicht sogar für die explizite Ausformulierung von Gesamtcurricula (je nach lokalen Bedingungen und Entscheidungen)“ (Vollmer 2003: 203).

Der GeR ist ein wissenschaftliches Bezugswerk für die Bestimmung und Kalibrierung fremdsprachlicher Fertigkeiten. Hingegen stellt das auf ihm basierende Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) ein pädagogisches Instrument dar, das die Selbständigkeit der Lernenden und ihre Lernerfolge unterstützt (Bär 2004: 86). Nachdem ein erstes Konzept für ein europäisches Sprachenportfolio 1991 auf einem Symposium des Europarates in der Schweiz vorgestellt wurde, erarbeitet die Sektion für Moderne Fremdsprachen im Europarat mit Gruppen von Experten die Grundlagen und Modelle für die Erprobung des Sprachenportfolios in Schulen (Schärer 2003: 388). Den Unterbau für alle Europäischen Sprachenportfolio-Modelle bildet der GeR. Die verschiedenen nationalen und institutionellen Versionen des EPS wurden von 1998 bis 2000 in fünfzehn Mitgliedsstaaten auf verschiedenen Schulstufen erprobt. Die Rückmeldungen waren überwiegend positiv und „das Sprachenportfolio hat sich als innovatives und kreatives Werkzeug erwiesen und unter unterschiedlichen Lernbedingungen bewährt“ (Schärer 2003: 388).

Das EPS bietet eine Form an, in der höchst unterschiedliche Arten des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert und formell anerkannt werden

können. Die verschiedenen Modelle haben einen gemeinsamen europäischen Kern, gehen aber auf unterschiedliche Bedürfnisse wie Alter der Zielgruppe und Lernumfeld ein (Schärer 2003: 388). Das EPS besteht aus drei Teilen: einem *Sprachenpass* zum Zeigen des Sprachniveaus, der erworbenen Diplome sowie der außerschulisch gemachten Sprachlernerfahrungen, einer *Sprachlernbiographie*, die die persönliche Geschichte des Sprachenlernens enthält und einem *Dossier*, das eine Zusammenstellung von persönlichen Arbeiten enthält (Bär 2004: 87). Das EPS hat sowohl pädagogische und didaktische sowie auch Beurteilungs- und Rapportfunktionen (Schärer 2003: 387). Es soll möglichst umfassend, informativ, transparent und glaubwürdig dokumentieren, über welche Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen der Lernende verfügt und es soll den Lernenden motivieren, neue Sprachen hinzuzulernen und neue interkulturelle Erfahrungen zu sammeln (Bär 2004: 87). Herbert Christ (2004: 32f.) setzt große Hoffnung auf die Arbeit mit dem EPS, vor allem im Hinblick auf seine Rapportfunktion. Das EPS eröffnet Lernern, Lehrern und Forschern eine Langzeitperspektive in Bezug auf die Entwicklung der „Sprachigkeit“ der Lerner und mit Hilfe des EPS kann Mehrsprachigkeit festgestellt und beschrieben werden.

Der Europarat verfolgt mit der Verbreitung des EPS mehrere Zielsetzungen. Neben dem autonomen Lernen soll es dazu motivieren Kompetenzen in mehreren Sprachen zu erwerben, eine Ermutigung sein, die eigenen Sprachkenntnisse und kulturellen Erfahrungen zu erweitern und das lebenslange Sprachenlernen fördern. Außerdem soll das EPS den Wert von Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus aufzeigen und so zur gegenseitigen Achtung und Verständigung beitragen (Schneider/North in Bär 2004: 86). Das EPS bezieht sich nicht auf Kenntnisse in einer, sondern in mehreren Sprachen und dies unabhängig davon, ob sie in oder außerhalb der Schule erworben wurden. Damit finden auch die Sprachen, die im traditionellen Fremdsprachenunterricht nur selten vorkommen, eine Aufwertung. Durch die Arbeit mit dem EPS sind auch die Fremdsprachenlehrer aufgefordert, nicht nur ihre von ihnen unterrichtete Sprache zu beachten, sondern die individuellen Sprachlernbiographien der Lerner mit einzubeziehen. Die Idee des EPS ist auf eine breite Resonanz gestoßen und der Europarat empfiehlt dessen weite Verbreitung (Schärer 2003: 389).

Vollmer (2003: 203) weist darauf hin, dass der Referenzrahmen in Verbindung mit anderen Instrumenten und Initiativen des Europarates wie z.B. dem Portfolio der Sprachen ein Stück weit der Erfassung, Belebung und Realisierung von lebenslangen Fremdsprachenlernen dienen und so der Mehrsprachigkeit in Europa zum Durchbruch

verhelfen könnte. Im Rahmen des EJS 2001 haben zahlreiche europäische Länder die Implementierung des GeR und EPS in ihr Bildungssystem in Betracht gezogen. Dies kann bereits als Erfolg gewertet werden und zeigt, dass die verschiedenen europäischen Länder den Weg hin zur Mehrsprachigkeit verfolgen.

2.3 Empfehlungen, Vorschläge und Thesen in Deutschland

Fremdsprachenunterricht hat eine eminent politische Bedeutung (Ahrens 2002: 144). Zielsetzungen für einen modernen Fremdsprachenunterricht werden in Deutschland in verschiedenen Empfehlungen, Vorschlägen und Thesen formuliert, von denen die jeweils wichtigen und für diese Arbeit relevanten Punkte hier kurz erläutert werden.

Die *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa* von Januar 1980 fassen die Überlegungen eines 1979 veranstalteten Kolloquiums mit dem Thema *Schulsprachenpolitik für Europa* zusammen (Bär 2004: 89). Darin wird festgestellt, dass eine Notwendigkeit besteht, die Gesellschaft sprachenteilig auszubilden und dass das Interesse für das Erlernen von Fremdsprachen geweckt werden soll (Homburger Empfehlungen 1980). Es wird vorgeschlagen, bereits in der Grundschule eine Begegnungssprache, wofür sich besonders die europäischen Gemeinschaftssprachen eignen würden, spielerisch zu erlernen. Zu Beginn des Sekundarbereichs I soll dann eine Fundamentalsprache gelehrt werden, die den Grund für weitere Sprachlernprozesse legen soll. Diese Fundamentalsprache leistet den entscheidenden Beitrag zur Entwicklung des Sprachlernbewusstseins. Deshalb werden dafür romanische Sprachen vorgeschlagen. Außerdem soll im Sekundarbereich I eine weitere Fremdsprache unter dem Aspekt einer internationalen Verkehrssprache gelehrt werden. Im Sekundarbereich II soll eine Erschließungssprache gelehrt werden, die dazu dient, eine zeitlich oder räumlich ferne Kultur zu erschließen. Dies wäre Latein, Altgriechisch aber auch Arabisch, Chinesisch oder Japanisch (Homburger Empfehlungen 1980). In den *Homburger Empfehlungen* wird eine funktionale Systematisierung und eine Diversifizierung des schulischen Fremdsprachenangebots betont und damit indirekt eine schulische Erziehung zur Mehrsprachigkeit gefordert, was heute vorrangiges Ziel der Europäischen Union ist.

Im *Madriider Manifest* von 1987, welches den Abschluss eines auf Initiative der Robert-Bosch-Stiftung entstandenen fünfjährigen Projektes zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Verständigung bildet, werden Forderungen nach einer gemeinsamen europäischen Sprachenpolitik, nach der Garantie einer hinreichenden Beherrschung der

Muttersprache als Grundlage menschlicher Identität und der Kommunikationsfähigkeit jedes Einzelnen, nach der Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen für alle, nach Diversifizierung und Flexibilisierung des Fremdsprachenunterrichts als Ziel der Schulsprachenpolitik und nach einer interkulturellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts genannt (Bär 2004: 89f.). Damit werden bereits Ziele angesprochen, die erst einige Jahre später von der Europäischen Kommission aufgenommen werden. So z.B. die Forderung nach der Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen für alle, die erst 1995 im *Weißbuch* auftritt. Diese Forderung hält der Bundesrat in seiner Stellungnahme zum Weißbuch von 1996 zwar für ein „wünschenswertes, aber derzeit nicht erreichbares Ziel“ (Bundesrat 1996: 37).

In den *Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF)* (1989: 101ff.) wird der moderne Fremdsprachenunterricht als Chance für die Entwicklung der Persönlichkeit gesehen und muss prinzipiell als lebenslanger Lernprozess konzipiert werden. Wieder wird gefordert, dass bereits in der Primarstufe die Möglichkeit gegeben sein muss, eine Fremdsprache zu lernen und dass bis zur Erlangung der Hochschulreife zwei moderne Fremdsprachen gelernt werden sollen (Koblenzer Erklärung 1989: 105).

Die *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht* wurden 1990 von Vertretern mehrerer deutscher und französischer Fremdsprachenlehrerverbände erarbeitet. Sie gehen davon aus, dass „die europäischen Bürger um der europäischen Einigung und der Wahrung der europäischen Identität willen zur Mehrsprachigkeit erzogen werden müssen“ (Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht 1990: 110). Da es für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit wichtig ist, dass man Fremdsprachen in realen Situationen anwenden lernt, wird neben Intensivsprachkursen im Land und individuellen Auslandsaufenthalten in Gastfamilien auch die Einrichtung von bilingualen bzw. multilingualen Schulen vorgeschlagen. Außerhalb von bilingualen und multilingualen Schulen ist Sachunterricht in der Fremdsprache anzustreben. „Der gewünschte Effekt wäre, dass Fremdsprachen nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern als authentisches Kommunikationsmittel erlebt werden.“ (Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht 1990: 111). In der Schlussbemerkung ist zu lesen, dass der geforderte Fremdsprachenunterricht nur realisiert werden kann, wenn er politisch gewollt ist (Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht 1990: 120). Damit wird einmal mehr deutlich, wie eng Fremdsprachenunterricht und Sprachen- bzw. Bildungspolitik zusammenhängen.

In den *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht* von 1994 befürwortet das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland die Mehrsprachigkeit. Diese soll u.a. durch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf Jahrgangsstufe drei und durch mehr bilingualen Unterricht erreicht werden (Bär 2004: 90).

In den *Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa* von 1999 wird nicht die Perfektion in einer Fremdsprache, sondern eine „weniger perfekte Mehrsprachigkeit“ als Leitziel einer europäischen Sprachenkompetenz genannt (Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik 1999: 124). Englisch als *lingua franca* wird als Verständigungsmittel anerkannt. Raasch (2003: 261) unterscheidet zwischen Englisch als *lingua franca* und Englisch als *lingua culturalis*. Beides hat seine Berechtigung. Um Englisch als *lingua franca* zu lernen benötigt ein Schüler jedoch weniger Zeit als Englisch als *lingua culturalis* zu lernen. Damit könnte der Vorschlag aus den *Tutzinger Thesen* zunächst eine Nachbarsprache als erste Fremdsprache und Englisch dann als zweite Fremdsprache zu lernen, begründet werden (Tutzinger Thesen zur Sprachpolitik 1999: 123), wobei Englisch für manche Gebiete durchaus auch als Nachbarsprache in Frage kommen kann. Einig scheint man sich darin zu sein, dass „[...] eine auf unsere Gesellschaft und unseren Arbeitsmarkt ausgerichtete Mehrsprachigkeit [...] auf jeden Fall Kenntnisse des Englischen als *lingua franca* miteinbeziehen [sollte]“ (Edmondson 2004: 41).

Im Rahmen des EJS 2001 wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Titel „Sprachenlernen fördern“ *Zehn Thesen für ein Handlungskonzept* die Förderung der Mehrsprachigkeit einschließlich der Förderung der deutschen Sprache im In- und Ausland als vorrangiges Ziel von Bund, Ländern, Sozialpartnern und Bildungsträgern genannt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001: 126). Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz soll demnach deutlich herausgestellt werden. Die Strukturierung und Organisation der Qualifikationsangebote müsste in Anlehnung an die Kriterien des GeR erfolgen. In allen Bereichen des Bildungssystems muss zu selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen angeleitet werden, wofür das EPS genutzt werden soll (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001: 128). Die *Zehn Thesen* beschäftigen sich außerdem mit der Lehrerbildung, der Berufsausbildung, der Hochschulbildung und der Weiter/Erwachsenenbildung. Die Förderung des Sprachenlernens erfolgt im Rahmen des lebenslangen Lernens. Dafür bedarf es einer breit angelegten Informationspolitik, die sowohl auf europäischer Ebene

angesiedelt ist, aber es muss auch zu bedarfsgerechten Zielvereinbarungen auf der Ebene der Unternehmen, Ministerien, Hochschulen, Schulen und Bildungsverwaltung, Fachwissenschaft und Lernenden kommen, um vor Ort Partnerschaften zu organisieren und Handlungsebenen für eine Zusammenarbeit zu definieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001: 126f.).

In der *Weilburger Erklärung – Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension* wurde ein sogenanntes „Gesamtkonzept Sprachen“ von ca. 80 Wissenschaftlern und Lehrenden verfasst (Bär 2004: 92). Die wichtigsten Vorschläge und Feststellungen sind:

- „Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule beginnt spätestens in Klasse drei.
- Mittelfristig soll allen Schülern in der Sekundarstufe I eine zweite Fremdsprache angeboten werden. [...]
- Englisch müssen alle Schüler in der Sekundarstufe I wenigstens vier Jahre lernen. [...]
- Alle modernen Sprachen und alle Sachfächer sind prinzipiell für den bilingualen Unterricht geeignet. [...]
- Es müssen alle Möglichkeiten des Transfers von einer Sprache zur anderen genutzt werden.
- Das auf dem GeR basierende EPS unterstützt die Selbständigkeit der Lernenden und dokumentiert ihre Lernerfolge“ (Bär 2004: 92).

Die Auswahl der genannten Empfehlungen, Vorschläge und Thesen zeigt, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht einer dringenden Veränderung bedarf und dass die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit aufgrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Sprachenbedarfs im Mittelpunkt aller auch nationaler Überlegungen steht. Wie diese Mehrsprachigkeit gefördert werden kann, zeigen die im folgenden Kapitel behandelten Lösungsansätze.

2.4 Lösungsansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit spielt bei den Lösungsansätzen zur Förderung der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle (vgl Schröder 1999; Eurydice 2001; Bär 2004). Die europäische und die internationale Kommunikation kann erheblich erleichtert werden, wenn mehr Menschen in der Lage sind, andere in ihrer Sprache zu verstehen. 1997 wurde in Brüssel unter der Schirmherrschaft der Kommission ein Seminar zur mehrsprachigen Verständigung in Europa veranstaltet.

„Das Ziel der mehrsprachigen Verständigung liegt darin, es möglichst vielen Europäern zu ermöglichen, sich gegenseitig zu verstehen und zu interagieren, indem jeder seine Sprache spricht – was in einer Europäischen Union mit einem solchen Sprachenreichtum eine realistische Option darstellt“ (Eurydice 2001: 186).

Durch die Stärkung von rezeptiven Methoden kann eine Sprachkompetenz entwickelt werden, die sich nicht auf bestimmte Einzelsprachen beschränkt und auf diese Weise die „Europäität, also die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas“ (Bär 2004: 171) erfahrbar macht.

In der derzeitigen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion zum Sprachenlernen geht es immer wieder um die Frage, wie man Sprachen am besten lernt und in welchem Rahmen sie zu lehren sind, damit das politische Mehrsprachigkeitsziel erreicht wird. Der international zusammengesetzte Expertenkreis des Europarats zum Thema Sprachen ist sich darin einig, „[...] dass die nationalen Bildungssysteme zum Teil erhebliche Defizite im Hinblick auf eine europäische Sprachenpolitik aufweisen [...]“ (Raasch 2004: 419). Deshalb ist es notwendig, dass die Vorschläge, die zur Verbesserung der Situation dienen, auch umgesetzt werden, damit politischer Wille und bildungspolitische Realität sich endlich annähern.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005: 6) fordert eine bessere Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Hinblick auf das Mehrsprachigkeitsziel. Die Lehrpläne und Strukturen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften müssen auf die veränderten Anforderungen reagieren. Deshalb wurde von der Kommission eine neue unabhängige Studie zu *Good Practice* in ganz Europa finanziert, die gemeinsame Kernkompetenzen und Grundwerte für Fremdsprachenlehrkräfte in Europa vorschlagen wird. Nach Raasch (2003: 264) müssen Lehrer, Entscheidungsträger im Bildungsbereich, Curricula - Ersteller, Fachberater und Fachleiter etc. die Grundlagen sprachenspezifischer Konzeptionen, Planungen und Aktivitäten gründlich reflektieren, damit wirkliche Änderungen eintreten. Und er ist der Auffassung, „dass die Zeit reif ist – sowohl politisch wie wissenschaftlich – Sprachenpolitik als verpflichtendes Modul in die entsprechenden Studien einzubauen“ (Raasch 2003: 264). Auch Caspari/Rössler (2006) plädieren für eine Reform der Lehrerbildung, indem u.a. fachdidaktische Seminare, die das Lehr- und Lernziel „Mehrsprachigkeit“ zum Thema haben, angeboten werden. Denkbar wäre, dafür rezeptive Kenntnisse in mehreren romanischen Sprachen als neue Prüfungskomponente zu fordern oder die Verpflichtung für Studenten mit nur einer romanischen Sprache als Unterrichtsfach, im Laufe des Masterstudiums mindestens zwei Module in einer weiteren romanischen Sprache zu belegen (Caspari/Rössler 2006: 10). Auch Königs (2002) plädiert für eine grundsätzliche Reform der Lehrerbildung und nennt u.a., dass diese neue Ausbildung die Lehrer dazu befähigen muss, Schüler für Mehrsprachigkeit zu öffnen. Dazu gehört auch, dass

sie während der Ausbildung eine fremde Sprache neu lernen und die Reflexion über den eigenen Lernvorgang in die Ausbildung zurückfließen lassen (Königs 2002: 31). Diese Anforderungen gehen noch weiter als die von Caspari und Rössler (2006).

Weiterhin fordert die Kommission auch die Hochschulen auf, Mehrsprachigkeit ihrer Studierenden und ihres Personals, aber auch der örtlichen Bevölkerung, insgesamt aktiver zu fördern, z.B. im Entgegenwirken des Trends in nicht englischsprachigen Ländern nicht in englischer Sprache, sondern in der nationalen oder regionalen Sprache zu unterrichten. Die Kommission hat es sich zur Aufgabe gemacht, dieses Phänomen in nächster Zeit zu untersuchen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 6). Außerdem unterstützt die Kommission die Forschung im Bereich der Sprachenvielfalt. So wurden in den letzten Jahren an zahlreichen Universitäten Lehrstühle für Studien in den Bereichen Multilingualismus und Interkulturalismus in der europäischen Gesellschaft eingerichtet. Dies soll weiter unterstützt werden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 7).

Edmonson (2003) erklärt, dass die Schule der richtige Ort ist, wo Konzepte der Mehrsprachigkeit realisiert werden können.

„Die Hauptaufgabe der Schule sollte darin bestehen, junge Menschen mit der Vielfalt von Sprachen und mit unterschiedlichen Kommunikationskonventionen auf dieser Welt vertraut zu machen, ihnen exemplarische Sprachkenntnisse einer kleinen Anzahl ganz unterschiedlicher Sprachen zu vermitteln und somit eine Sprachlernbewusstheit zu trainieren. Solide Grundkenntnisse des Englischen als lingua franca gehören ebenso zu diesem fremdsprachlichen Programm wie Einsichten in die deutsche Sprache“ (Edmonson 2003: 6).

Edmondson (2004: 42) weist darauf hin, dass es sowohl in der Schule als auch in der Fachdidaktik immer eine Spannung zwischen kulturell-humanistischen bildungsorientierten Zielen für den Fremdsprachenunterricht und gesellschaftlich orientierten kommunikativen Zielsetzungen gibt. Er gibt zu bedenken, dass Schule aufgrund der geringen Anzahl von Fremdsprachen, die dort gelernt werden und aufgrund der Unklarheiten, welche Sprachen für welche Adressaten angeboten werden sollten, seinen Schülern gar nicht die Mehrsprachigkeit im Sinne der Beherrschung von mindestens drei Sprachen bieten kann (Edmondson 2004: 42). Es gilt ins Bewusstsein zu rufen, dass Schule exemplarisches Wissen in verschiedenen Sachbereichen sowie grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt, die nach der Schule verschiedene Ausprägungen annehmen können. Schule muss dementsprechend auch im Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, ihre Lerner zum lebenslangen Lernen befähigen.

Edmondson schlägt eine auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Alternative zur Vermittlung von Kenntnissen von mindestens zwei Fremdsprachen vor:

„In der Schule müsste ein neues Schulfach Kenntnisse über die Vielfalt der Welt der Sprachen vermitteln, Erfahrungen mit dem Erlernen von unterschiedlichen Aspekten ganz verschiedener Sprachen ermöglichen, Sprachvergleiche auf verschiedenen linguistischen Ebenen anstreben und Sprachlernstrategien fördern“ (Edmondson 2004: 42).

Durch ein solches Fach soll bereits in der Schule die Grundlage für eine auch nach der Schule praktizierte Mehrsprachigkeit aufgebaut werden. Die Vorbereitung des Schülers auf semi-autonome und autonome Formen des Fremdsprachenerwerbs sind deshalb von großer Bedeutung (Schröder 1999: 162).

Ein Schritt in Richtung Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist auch das häufig auftretende Phänomen des Gegeneinander der romanischen Sprachen (meistens der beiden am häufigsten gelernten Sprachen Französisch und Spanisch) in ein Miteinander zu verwandeln (Caspari/Rössler 2006), damit die zur Zeit bestehende Konkurrenz der beiden Sprachen nicht weiter zur Abnahme der Motivation führt, überhaupt eine dritte bzw. weitere Fremdsprachen zu lernen und damit auf schulpolitischer und bildungspolitischer Ebene die gesamte Energie in die Entwicklung von Fremdsprachenlernkonzepten fließen kann. Auch muss die Rolle des Englischen in der Schulsprachenlandschaft neu überdacht werden. Seine Monopolstellung steht dem Konzept der Erziehung zur Mehrsprachigkeit entgegen, vor allem auch, weil Englisch im Gegensatz zu den anderen Fremdsprachen mit Abstand am längsten gelehrt und gelernt wird. Um Kenntnisse in Englisch als *lingua franca* zu erlangen, kann die Dauer des Englischunterrichts durchaus eingeschränkt werden (Caspari/Rössler 2006: 8). So würde es sich anbieten, dem Vorschlag aus den *Tutzinger Thesen* (Kap. 2.3) zu folgen und zunächst eine Nachbarsprache zu lernen und anschließend mit Englisch zu beginnen. Damit würde man der Forderung nach einer stärkeren Diversifizierung der Fremdsprachen nachkommen. Gründe für die Wahl von Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule und den daraus resultierenden Nutzen für Schüler, Eltern, Lehrer und Schuldirektoren erläutert Caspari (2006).

Zu den meistgenannten Lösungsansätzen für die Förderung der Mehrsprachigkeit gehört der Frühbeginn in der Grundschule oder bereits im Kindergarten. Im Jahr 1997 wurden die jeweiligen Mitgliedsstaaten in einer Entschliebung über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der Europäischen Union aufgefordert nach Möglichkeit die frühzeitige Vermittlung von Fremdsprachen zu fördern (Bär 2004: 94). Auf den Beitrag der

Grundschulen, das Ziel Muttersprache plus zwei weitere EU-Sprachen zu erreichen, kann nicht länger verzichtet werden. In den meisten Staaten lernt heute mindestens die Hälfte aller Primarschüler eine Fremdsprache (Eurydice 2005: 39). Diese Zahl muss jedoch aufgrund der Zielsetzung weiter ansteigen. Die Kommission hat bereits darauf hingewiesen, dass der frühe Fremdspracherwerb nur dann wirkliche Vorteile bringt, wenn die Lehrkräfte eigens für den Unterricht mit sehr jungen Lernern ausgebildet sind, die Klassengrößen klein genug sind und entsprechendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht sowie für den Sprachunterricht eine ausreichende Stundenzahl vorgesehen ist (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 6). Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule treten zwei Positionen auf. Dabei handelt es sich zum einen um einen quasi vorverlegten Sekundarunterricht mit Bevorzugung der traditionellen Schulfremdsprachen, insbesondere des Englischen und zum anderen um „eine spielerische, generelle Einführung in Sprachen“ (Bär 2004: 96). Während es bei dem ersten Modell um Effektivität und ein klar definiertes Lernpensum inklusive Ergebnis- und Leistungsorientierung sowie Hausaufgaben und Leistungskontrollen geht, steht das zweite Modell für ein spielerisches, noten- und hausaufgabenfreies Lernen mit dem übergeordneten Lernziel der emotionalen Öffnung für das Sprachenlernen überhaupt (Bär 2004: 96). Dem Ziel der Etablierung von Mehrsprachigkeit in Europa folgend, sollte m. E. das zweite Modell flächendeckend umgesetzt werden. Rück (2004: 206f.) plädiert dafür „Neugier auf Sprachen zu wecken und zwar früh“, indem sowohl bewusst gemacht wird, dass die zu lernende Sprache nicht isoliert im Raum steht als auch die besondere Chance, die sich in der Grundschule bietet, nämlich die Öffnung des Unterrichts hin zu den täglich präsenten Migrantensprachen genutzt wird. Der Vorteil dieses Modells liegt darin, dass die Kinder durch die Beschäftigung mit mehreren Sprachen zwar weniger aktive und rezeptive Kenntnisse erwerben werden als bei der Konzentration auf eine Sprache, sie aber auf sprachliche Phänomene überhaupt erst aufmerksam werden und dadurch eine höhere *language awareness* erwartet werden kann, die für das Erlernen von mehreren Sprachen von entscheidender Bedeutung ist. Weiterhin sollte gerade in der Grundschule die Freude am Umgang mit Sprachen im Mittelpunkt stehen, die Gleichwertigkeit von Sprachen und Kulturen aufgezeigt werden und damit ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung geleistet werden (Bär 2004: 97). Dem Ziel der Mehrsprachigkeit wirkt die politische Forderung nach systematischer Erlernung einer Fremdsprache, was in der Regel Englisch ist, spätestens ab Klassenstufe 3 insofern entgegen, da der Lerner sehr

früh Englisch als universelles Kommunikationsmittel kennenlernt und somit keine Öffnung für die Sprachenvielfalt und für Mehrsprachigkeit stattfindet. Außerdem wird die Lernzeit für Englisch weiter verlängert, was eher zu einem Motivationsproblem führen kann und sich die Englischkenntnisse durch den Frühbeginn nicht unbedingt verbessern (Bär 2004: 98).

Wird von Beginn an ein Bewusstsein für die existierende Sprachenvielfalt aufgebaut, kann Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft flächendeckend etabliert werden. Der Sprachenunterricht in der Grundschule spielt dafür dann eine entscheidende Rolle.

Im Mittelpunkt der Diskussion um die Erziehung zur Mehrsprachigkeit steht immer wieder der bilinguale Unterricht. Dieser wird als eine wichtige Lösungsmöglichkeit für die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule angesehen. Im zweiten Teil dieser Arbeit geht es deshalb speziell um den bilingualen Unterricht in Deutschland und seinen Beitrag zur Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit.

3 Bilingualer Unterricht in Deutschland

3.1 Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff des bilingualen Unterrichts wird in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vom 07.10.1994 „Unterricht mit Teilen des Fachunterrichts in der Fremdsprache“ verstanden (Sekretariat 1999: 5). Die Zielsetzungen und Organisationsstrukturen bilingualen Unterrichts weisen jedoch erhebliche Unterschiede auf. Laut des Berichtes des Schulausschusses vom 4.01.1999 bezeichnet er „institutionell verankerten und in der Form deutlich strukturierten bilingualen Unterricht in Form gesonderter ‚bilingualer Züge, Zweige oder Bildungsgänge‘ im allgemeinbildenden Schulwesen“ (Sekretariat 1999: 5f). Der Terminus des bilingualen Unterrichts wird aber auch als offener Begriff für Angebote verwendet, in denen epochal oder in einzelnen Unterrichtssequenzen im Fachunterricht die Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet wird. Ingeborg Christ (1999: 3) hingegen verwendet diesen Begriff für Modelle, die nicht die Organisationsstruktur eines besonderen Zuges aufweisen, aber trotzdem auf Kontinuität und ein Nebeneinander von Sprachunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache angelegt sind. Auch im Zusammenhang mit dem Angebot der bikulturellen Schulen wie der Staatlichen Europa-Schule Berlin

oder dem Deutsch-Französischen Gymnasium in Freiburg und Saarbrücken taucht der Begriff ‚bilingualer Unterricht‘ auf (Sekretariat 1999: 6).

Weitere Begrifflichkeiten, die in der Fachdiskussion über bilingualen Unterricht auftauchen, sind „bilingualer Sachfachunterricht“ oder „inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht“ (Wolff 2002a, 2005a), „Fremdsprache als Arbeitssprache“ (Christ, I. 1999) und *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999, Otten/Wildhage 2003, Wolff 2005b). „Bilingualer Sachfachunterricht“ (biliSFU) (Wolff 2002a: 8) scheint als Bezeichnung genauso ungenau zu sein wie der Begriff „inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht“ (Wolff 2005a: 160). Der erste Begriff hebt einen klaren Bezug zum Sachfach hervor, wird aber durch das Adjektiv bilingual ungenau. Denn bei dieser Unterrichtsform handelt es sich nur selten um einen Unterricht in zwei Sprachen, noch führt er wirklich zum Bilingualismus (Wolff 2002a: 8). Der zweite Begriff fokussiert fälschlicherweise den Fremdsprachenunterricht. Dabei handelt es sich bei bilinguaalem Unterricht eindeutig um ein Sachfach, das in einer fremden Sprache unterrichtet wird. Die Vermittlung von Sachfachinhalten soll im Vordergrund stehen.

Der Begriff „Fremdsprache als Arbeitssprache“ wird von Ingeborg Christ (1999: 3f.) genauer definiert. Es werden vier Varianten unterschieden.

Bei der ersten Variante wird die Fremdsprache als Arbeitssprache phasenweise im regulären Fachunterricht eingesetzt, wobei Fachinhalte in der Fremdsprache erarbeitet werden. Bei einer weiteren Variante werden bestimmte sprachliche Fertigkeiten in einem fächerübergreifenden Unterricht erarbeitet, um verschiedene fachspezifische Ausdrucksformen fremdsprachlich bewältigen zu lernen. Die Fremdsprache als Arbeitssprache wird als eine dritte Variante gezielt in einer Reihenfolge von Kleinprojekten im Rahmen von Interessen- und Begabtenförderung verwendet. Die vierte Variante wird in Deutschland am häufigsten praktiziert. Es handelt sich um einen längerdauernden, ununterbrochenen fremdsprachlichen Fachunterricht in einem oder mehreren Fächern im Rahmen des Regelschulwesens bis hin zum durchgehend fremdsprachlich geführten Fachunterricht. Diese letzte Variante kommt den gesonderten bilingualen Zügen bzw. dem bilingualen Unterricht in seiner Langform sehr nahe, so dass der Begriff Fremdsprache als Arbeitssprache häufig synonym zum Begriff bilingualer Unterricht verwendet wird (vgl. Landesinstitut 2000). Aber auch die anderen Varianten werden mit dem gängigen Begriff des bilingualen Unterrichts umschrieben.

In Berlin hat sich in den neuen Rahmenlehrplänen die Bezeichnung „Fremdsprachiger Sachfachunterricht“ (Senatsverwaltung 2006) durchgesetzt. Darunter sind sowohl der über mehrere Jahre geführte Sachfachunterricht in der Fremdsprache zu verstehen als auch längere und kürzere Sachfach-Unterrichtssequenzen (Senatsverwaltung 2006: 25). Auch Mentz (2001: 70f.) plädiert für die Verwendung dieses Begriffs, da er den Kern der Idee am besten trifft. Fremdsprachiger Sachfachunterricht ist fächerübergreifend und fächerverbindend und beide Komponenten, Sachfachinhalt und Sprache, sind als gleichwertig anzusehen.

Im europäischen Kontext und in allen Veröffentlichungen der EU hat sich der Begriff des *Content and Language Integrated Learning* durchgesetzt, welcher im englischen Sprachraum mit CLIL und im französischen Sprachraum mit EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*) abgekürzt wird. In über 40 Ländern Europas wird diese Unterrichtsform in verschiedenen Modellen und Varianten durchgeführt (Otten/Wildhage 2003: 12). Der sprachliche Kontext, die nationale Sprachpolitik, das Schulsystem und die vorherrschenden Traditionen des Fremdsprachenunterrichts scheinen die wichtigsten Gegebenheiten zu sein, warum bilingualer Unterricht in Europa in derart unterschiedlichen Ausprägungen praktiziert wird (Wolff 2002a: 7). Der Begriff CLIL bezeichnet im europäischen Kontext den bilingualen Unterricht m. E. sehr treffend und lässt eine Unterscheidung von fremdsprachigen Sachfachunterricht und Unterricht in der Herkunftssprache zu (Abendroth-Timmer/Bonnet/Breidbach 2004: 13f.). Diese Unterscheidung ist notwendig, da der Begriff des bilingualen Unterrichts auch für Ergänzungsunterricht in der Muttersprache bzw. für Unterricht für Kinder in ihren Herkunftssprachen verwendet wird (Finkbeiner/Fehling 2002a: 10).

In Deutschland wird weiterhin offiziell der Begriff bilingualer (Sachfach-) Unterricht verwendet. Es gibt aber mittlerweile Versuche, den englischen Begriff CLIL ins Deutsche einzuführen. Diesen Versuch unternahm zuletzt Dieter Wolff (2005b)⁶. Er definiert CLIL als Integriertes Inhalts- und Sprachlernen und hebt die Bedeutung einzelner explizit oder implizit angelegter Aspekte hervor. Integriertes Inhalts- und Sprachlernen ist ein fremdsprachendidaktischer Ansatz, der Inhalt und Sprache gleichermaßen umfasst. Sprache und Inhalt werden integriert gelernt, miteinander

⁶ Vortrag mit dem Titel: „Integriertes Inhalts- und Sprachlernen: ein innovatives Konzept in den Erziehungs- und Bildungssystemen der Europäischen Union“, gehalten auf der Konferenz in Luxemburg am 10. und 11. März 2005

verbunden und als Ganzes behandelt. Integriertes Inhalts- und Sprachlernen bezieht sich sowohl auf das Lernen von Inhalten als auch auf das Lernen von (Fremd-)Sprache. Sprache ist nicht nur Medium des Unterrichts sondern auch Inhalt. Wolff (2005b) betont, dass neben der Fremdsprache auch die Muttersprache thematisiert werden soll und somit von bilingualem Unterricht im ursprünglichen Sinne gesprochen werden kann. Integriertes Inhalts- und Sprachlernen bezieht sich nicht auf den gesamten Fächerkanon sondern auf einzelne Fächer, die in der Fremdsprache unterrichtet werden und unterscheidet sich somit von den kanadischen Immersionsprogrammen. Damit kann sichergestellt werden, dass die muttersprachliche Entwicklung der Lernenden nicht behindert wird. Integriertes Inhalts- und Sprachlernen schließt bewusst unterschiedliche Sprachen als Unterrichtssprachen ein. Die großen westeuropäischen Verkehrssprachen können genauso gewählt werden wie osteuropäische oder asiatische Sprachen. Auch Sprachen von Minderheiten mit Migrationshintergrund (z.B. Türkisch) oder anderer historisch oder politisch bedingter Minderheiten (z.B. Sorbisch) können als Unterrichtssprache genutzt werden (Wolff 2005b).

Als übergeordnete Bezeichnung umfasst CLIL also alle Unterrichtsformen, in denen Lernende Fachinhalte durch das Medium einer Fremdsprache erwerben. [...] CLIL geht dabei über die bilinguale Erziehung hinaus, denn es strebt eine plurilinguale Erziehung an, die nicht an bestimmte Sachfächer, sondern an Fachinhalte knüpft“ (Mentz 2001: 70).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff bilingualer Unterricht in der Bedeutung der europäischen Bezeichnung von CLIL verwendet.

3.2 Konzepte bilingualen Unterrichts und ihre spezifischen Zielsetzungen

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden verschiedene Konzepte bilingualen Unterrichts mit spezifischen Zielsetzungen. Diese sollen hier vorgestellt werden.

Bilinguale Bildung in all ihren unterschiedlichen Ausformungen steht immer unter dem Anspruch der besonderen Qualifizierung über die Ziele der allgemeinbildenden Bildungsgänge hinaus (Sekretariat 1999: 8). Bilingualer Unterricht ist aus dem Bestreben einer Intensivierung des fremdsprachlichen Unterrichts erwachsen. Eine Fremdsprachenkompetenz soll über die Normalziele hinaus entwickelt werden. Die Schüler sollen Erfahrungen im Umgang mit der Fremdsprache als Arbeitssprache in anderen Fächern gewinnen sowie eine „bikulturelle Kompetenz erwerben, wodurch sie vorbereitet werden, Mittler von Sprache und Kultur des Landes bzw. der Länder ihrer Zielsprache zu werden“ (Sekretariat 1999: 8, vgl. auch Kap. 3.4). Bilingualer Unterricht hat somit immer eine studien- und berufsvorbereitende Komponente und bereitet auf die

zunehmend internationalisierte Lebenswelt vor. Die berufsqualifizierende Fremdsprachenkompetenz wird von Finkbeiner und Fehling (2002a) als grundlegende Euroqualifikation definiert. „Als Schlüsselqualifikation beinhaltet sie neben den formal-sprachlichen und metasprachlichen Kenntnissen vor allem: die Bereitschaft zum Sprachenlernen, Kommunikationsfähigkeit und –interesse, Kontaktfähigkeit, Wissen über andere Völker, Verständnis für andere Kulturen, sozialpolitisches und gesellschaftspolitisches Bewusstsein, länderüberschreitende Grundkenntnisse, Interesse für Fremdartiges“ (Finkbeiner/Fehling 2002a: 14).

Das in Deutschland entwickelte Konzept des bilingualen deutsch-französischen Bildungsganges wurde seit 1990 über die Grenzen hinaus bekannt und mittlerweile auf die verschiedensten Sprachen ausgeweitet. Auf einem Expertentreffen der EG-Kommission und des Rates für die kulturelle Zusammenarbeit des Europarates im Mai 1990 in Namur/Frankreich wurde „*Le modèle allemand/ The German Model*“ als „vorbildlich für Europa“ herausgestellt (Mäsch 1993a: 156). „Dieses Konzept überzeugte als ein die Fremdsprachenpolitik der EG und des Europarates in hervorragender Weise repräsentierender Bildungsgang [...]“ (Mäsch 1993b: 5). Das „deutsche Modell“ existiert in der *additiven* und *integrativen* Ausprägung.

Bei der additiven Ausprägung unterrichten ein Zielsprachen-Muttersprachler und ein deutscher Lehrer gemeinsam das Sachfach. Sie teilen sich die inhaltliche und sprachliche Arbeit auf (Mäsch 1995: 338). Diese additive Form wird nur noch in geringem Umfang in Rheinland-Pfalz praktiziert. Die kritischen Stimmen gegen diese Form überwiegen, da man sich über die Interdependenz des sachlichen und des sprachlichen Lernens einig ist. Diese Form hat dagegen eine Aufteilung der Unterrichtsgegenstände sowie der fremd- bzw. muttersprachlichen Förderung zur Folge (Mäsch 1993b: 5). Ebenfalls ist diese Form aus finanziellen Gründen weniger effektiv.

Die integrative Form wird dagegen in allen Bundesländern praktiziert. Eine einzige Lehrkraft unterrichtet das Sachfach inhaltlich und sprachlich integrativ. Entweder wird ein Zielsprachen-Muttersprachler mit entsprechenden deutschen Examina oder eine deutsche Lehrkraft mit den Lehrbefähigungen für die Fremdsprache und das Sachfach eingesetzt. Die Lehrkraft muss kompetent in der Vermittlung der Fremdsprache und in der Vermittlung des Sachfaches sein (Mäsch 1993b: 5).

Das sogenannte „deutsche Modell“, welches in Europa auf große Akzeptanz stößt, geht auf die bilingualen deutsch-französischen Züge zurück. Vergleicht man heute in den einzelnen Bundesländern die Schulen, die bilingualen Unterricht anbieten, so stellt man

schnell fest, dass es das „deutsches Modell“ nicht gibt, sondern dass eine erhebliche Heterogenität an Realisierungsformen in Bezug auf den bilingualen Unterricht zu erkennen ist (Landesinstitut 2000).

In Deutschland lassen sich drei Grundtypen (Helbig 2003: 180) bilingualen Lehrens und Lernens unterscheiden. Dabei handelt es sich um bilinguale Züge/Zweige, bilingualen Unterricht und bilinguale Angebote bzw. Module „Fremdsprache als Arbeitssprache“.

Die bilingualen Züge sind die ursprüngliche Form bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland und werden als „deutsches Modell“ (Mäsch 1993a) oder als „Grundmodell“ (Sekretariat 1999: 9) bezeichnet. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass die entsprechende Fremdsprache in Klasse 5 und 6 mit erhöhter Wochenstundenzahl erteilt wird. Ab Klassenstufe 7 wird die entsprechende Fremdsprache als Lern- und Arbeitssprache in einem bis maximal drei Sachfächern, in der Mehrzahl gesellschaftswissenschaftliche Fächern, benutzt. Die Sachfächer in der Fremdsprache werden kontinuierlich bis zum Ende der Sekundarstufe I oder bis zum Abschluss der Sekundarstufe II angeboten (Helbig 2003: 180). Ein fortlaufendes Kontinuum ist für diese Züge prägend. Ziel dieses bilingualen Bildungsganges ist der Erwerb einer zweisprachigen Kompetenz und damit einer Dialogfähigkeit in zwei Sprachen für eine spätere berufliche Mobilität und ein vertieftes interkulturelles Verstehen durch eine doppelte inhaltliche Perspektivierung. Eine vertiefte und kontinuierliche Auseinandersetzung mit einem Fach führt zur Erkenntnis unterschiedlicher fachmethodischer Vorgehensweisen im eigenen und im Zielsprachenland (Christ, I. 1999: 12). Als eine Variante solcher bilingualen Züge können die Abi-Bac-Züge gesehen werden. Auf der Grundlage der zwischen Deutschland und Frankreich geschlossenen Staatsverträge (vgl. Kap. 1.3) haben die Schüler in Deutschland und Frankreich die Möglichkeit, einen Doppelabschluss, also die deutsche (Abitur) und die französische Hochschulreife (*baccalauréat*) zu erwerben. Bestand diese Möglichkeit seit 1972 nur an deutsch-französischen Gymnasien, wurde sie 1994 aus dem Versuchsstadium herausgenommen und auf bilinguale deutsch-französische Züge ausgedehnt. Abi-Bac-Züge existieren mittlerweile in vielen Bundesländern, u.a. auch in Berlin.

Der offenere Begriff des bilingualen Unterrichts beschreibt Modelle bilingualen Lehrens und Lernens, die eine kürzere Laufzeit und nicht die feste Organisationsstruktur eines gesonderten Zuges aufweisen. Trotzdem ist dieser Unterricht auf Kontinuität und ein Nebeneinander von Sprachunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache

angelegt (Christ, I. 1999: 2). Der verstärkte fremdsprachliche Vorlauf entfällt meistens, so dass die Entscheidung, am bilingualen Unterricht teilzunehmen später gefällt werden kann. In der Jahrgangsstufe 7 beginnt das Angebot, in einem bis maximal zwei Sachfächern in der Fremdsprache zu lernen. Dieses Modell wird meistens von Gesamtschulen präferiert, da in der Erprobungsstufe keine äußere Differenzierung vorgesehen ist. Der Unterricht erfolgt weiter im Klassenverband und die Schüler, die am bilingualen Unterricht teilnehmen, werden nur im Sachfach zusammengeführt (Christ, I. 1999: 2). Das Fächerangebot bezieht sich wieder hauptsächlich auf die Gesellschaftswissenschaften, obwohl gerade an Gesamtschulen berufsorientierte Fächer eine Rolle spielen (Landesinstitut 2000).

Der dritte Grundtyp, bilinguale Angebote bzw. Module „Fremdsprache als Arbeitssprache“, stößt in Deutschland seit einigen Jahren auf vermehrtes Interesse (vgl. Christ, I. 1999, 2002; Otten/Wildhage 2003b). Dieses in Österreich entwickelte Modell „Englisch als Arbeitssprache“ bietet eine große Flexibilität (Christ, I. 1999: 3). Die Fremdsprache wird lediglich epochen- oder phasenweise als Lern- und Arbeitssprache benutzt. In einem bestimmten Sachfach können einzelne thematische Einheiten in der Fremdsprache erarbeitet werden. Die Bezeichnung „Fremdsprache als Arbeitssprache“ lässt die Tatsache unberücksichtigt, dass in diesem Unterricht zwei Sprachen, wenn auch mit unterschiedlichen Funktionen, zum Einsatz kommen (Helbig 2003: 180). Der Begriff „bilinguale Module“ (Sekretariat 1999: 9), der sich wahrscheinlich durchsetzt, wird dieser Tatsache eher gerecht. Solche bilingualen Module stellen eine Form des bilingualen Unterrichts dar, die ohne großen organisatorischen und administrativen Aufwand ausprobiert werden und somit von Lehrern als Versuch genutzt werden können, diesen Bereich zu erkunden. Es muss jedoch davor gewarnt werden, diese Modelle als Sparprogramme zu betrachten und sie deshalb zu wählen (Christ, I. 1999: 4). Solche bilingualen Module bieten sich z.B. für die Fächer an, die selten Gegenstand des bilingualen Unterrichts sind (Christ, I. 1999: 11; Christ, I. 2002: 17), wobei es sich meistens um mathematisch-naturwissenschaftliche, musische und berufsbezogene Fächer handelt. Bilinguale Module bieten die Gelegenheit zum anwendungsbezogenen Sprachenlernen. Durch kleinere bilinguale Einheiten können viele Schüler in mehreren Sprachen erreicht werden. Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit von Sachfächern und Sprachunterricht ist auch bei diesen Modulen möglich. „Bilinguale Module sollen im deutschen System die bestehenden Formen des bilingualen Unterrichts nicht

ersetzen, sondern das Angebot erweitern. In dieser Funktion können sie eine wichtige und bereichernde Rolle spielen“ (Christ, I. 2002: 20).

Alle drei Grundtypen richten sich hauptsächlich an Schüler mit der Muttersprache⁷ Deutsch, die diese bilingualen Bildungsangebote im Sinne von Bereicherungsprogrammen und zur besseren Förderung ihrer Fremdsprachenkompetenz nutzen.

Bilingualer Unterricht wird außerdem auch an bikulturellen Schulen wie den Deutsch-Französischen Gymnasien in Freiburg und Saarbrücken, dem Französischen Gymnasium in Berlin und an der Staatlichen Europa-Schule Berlin praktiziert. Das Konzept der Staatlichen Europa-Schule Berlin, die ein originär Berliner Schulversuch ist, soll als ein weiteres Modell bilingualen Unterrichts erläutert werden.

Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) gibt es seit dem Schuljahr 1992/93 als Schulversuch, in der die Kinder eine zweisprachige schulische Sozialisation erfahren (Zydatiß 2000: 20). Sie ist als „Modell einer bilingualen Begegnungsschule“ (Internet 02) konzipiert. Ziel des Schulversuchs ist die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen. Die Staatliche Europa-Schule ist mittlerweile für neun Sprachkombinationen eingerichtet (Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Griechisch, Türkisch, Portugiesisch und Polnisch) und zumeist mit ihren Klassen an Regelschulen angegliedert. Die SESB führt zu allen KMK-Schulabschlüssen (Internet 02).

Das Prinzip der Zweisprachigkeit bestimmt alle Bereiche. Der Begriff ‚Partnersprache‘ ist im Gegensatz zu ‚Fremdsprache‘ Programm: Beide Sprachen werden als gleichwertig angesehen (Tesch 2002: 76). Jede Lerngruppe sowie die Lehrerschaft setzt sich je zur Hälfte mit Deutsch als Muttersprache und mit einer der anderen Partnersprachen als Muttersprache zusammen. Die Partnersprache ist sowohl zusätzliches Fach als auch Unterrichtssprache in der Hälfte aller Fächer. In der Grundschule wird der Sachunterricht für alle Schüler in der nicht-deutschen Partnersprache unterrichtet. In der Sekundarstufe I und II werden die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und Biologie in der nicht-deutschen Partnersprache auf muttersprachlichem Niveau unterrichtet genauso wie die Fächer Kunst, Musik oder Sport. Die Fächer Mathematik, Chemie, Physik, Arbeitslehre und das Wahlpflichtfach werden grundsätzlich in deutscher Sprache unterrichtet. Die

⁷ Im Bezug auf den bilingualen Unterricht wird davon ausgegangen, dass für die Mehrzahl der Kinder die im Land gesprochene Umgebungssprache die Muttersprache ist. Im Folgenden wird der Begriff Muttersprache verwendet und meint damit gleichzeitig die Umgebungssprache bzw. Zweitsprache.

Abiturprüfung erfolgt ebenfalls nach dem Prinzip der Zweisprachigkeit. Zwei Prüfungsfächer sind Fächer in deutscher Sprache und zwei Prüfungsfächer sind Fächer in nicht-deutscher Sprache. Den Unterricht erteilen muttersprachliche Lehrkräfte.

Die Europäische Dimension und die Interkulturelle Erziehung spielen in der Staatlichen Europa-Schule Berlin eine große Rolle: „Durch die Berücksichtigung der Curricula der Partnerländer, durch besondere Unterrichtsschwerpunkte und Projekte, vor allem auch durch Schüleraustauschprojekte, werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, ihren eigenen Standort, ihre Lebens- und Sichtweisen in einen europäischen Bezug zu stellen“ (Internet 03). Göhlich (1998: 116) stellt jedoch fest, dass die SESB in ihrem programmierten Anspruch deutlich weiter ist als in der realen Planung und Praxis (vgl. Caspari/Neveling/Werner 2006). Hinsichtlich der Europäischen Dimension und der Interkulturellen Erziehung warnt er vor „der Illusion einer automatisch-positiven Wirkung bloßen (oder bloß folkloristisch aufbereiteten) Miteinanders von SchülerInnen und LehrerInnen aus unterschiedlichen Kulturen in einer ‚Begegnungsschule‘“ (Göhlich 1998: 117).

Bei den Ausführungen zu den unterschiedlichen Modellen bilingualen Unterrichts wurden Spracherhaltungsprogramme oder Übergangsprogramme für Kinder ethnischer Minderheiten sowie bilingualer Unterricht an Internationalen Schulen und (deutschsprachigen) Auslandsschulen unberücksichtigt gelassen.

Bereits in Deutschland fällt eine Vielzahl von unterschiedlichen Modellen bilingualen Unterrichts auf. Auf europäischer Ebene haben die kulturellen und linguistischen Unterschiede zur Entwicklung von weiteren verschiedenartigen Konzepten von CLIL geführt. Eine Gruppe von Fremdsprachendidaktikern bemüht sich in einem von der Europäischen Union finanzierten Projekt, einen fundierten und detaillierten Überblick über die Vielzahl der verschiedenen Ansätze und Tendenzen bilingualen Unterrichts in Europa zu geben (Wolff 2002a: 7). Da in vielen Diskussionen diese Verschiedenartigkeit häufig als nachteilig für die weitere Entwicklung von CLIL bemängelt wird, ergibt sich die Frage nach der Notwendigkeit, ein offizielles Konzept für ganz Europa zu entwickeln (Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999: 2). Stefanie Lamsfuß-Schenk und Dieter Wolff (1999) plädieren dafür, an dieser Vielfalt von CLIL festzuhalten, mit unterschiedlichen Sachfächern zu experimentieren und unterschiedliche methodische Zugänge zu erproben. Genauso wie die Stärke Europas liege die Stärke von CLIL in seiner Vielfalt (Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999: 2). Denn alle verschiedenen Formen bilingualen Unterrichts „[...] leisten ihren je eigenen Beitrag

im Gesamt der Zielsetzung des Lernens für ein mehrsprachiges Europa“ (Christ, I. 1999: 12).

3.3 Zur Entwicklung bilingualen Unterrichts

3.3.1 Historischer Abriss

Die Anfänge bilingualen Unterrichts gehen auf Entscheidungen in Folge des deutsch-französischen Kooperationsvertrages von 1963 zurück. Unter dem Kapitel Erziehungs- und Jugendfragen wird der Sprachunterricht an erster Stelle aufgeführt. Darin heißt es:

„Die beiden Regierungen erkennen die wesentliche Bedeutung an, die der Kenntnis der Sprache des anderen in jedem der beiden Länder für die deutsch-französische Zusammenarbeit zukommt. Zu diesem Zweck werden sie sich bemühen, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um die Zahl der deutschen Schüler, die Französisch lernen, und die der französischen Schüler, die Deutsch lernen, zu erhöhen. Die Bundesregierung wird in Verbindung mit den Länderregierungen, die hierfür zuständig sind, prüfen, wie es möglich ist, eine Regelung einzuführen, die es gestattet, dieses Ziel zu erreichen. Es erscheint angebracht, an allen Hochschulen in Deutschland einen für alle Studierenden zugänglichen praktischen Unterricht in der französischen Sprache und in Frankreich einen solchen in der deutschen Sprache einzurichten“ (Internet 04).

Auch die Frage nach der Gleichwertigkeit der Diplome wird bereits 1963 angesprochen:

„Die zuständigen Behörden beider Staaten sollen gebeten werden, beschleunigt Bestimmungen über die Gleichwertigkeit der Schulzeiten, der Prüfungen, der Hochschultitel und -diplome zu erlassen“ (Internet 04).

Dieser Vertrag lieferte die Grundlagen für die Einrichtung von deutsch-französischen Zügen sowie für den gleichzeitigen Erwerb der deutschen und der französischen Hochschulreife. Es ging zunächst darum, einen neuen Bildungsgang einzurichten, der der Sprache, der Kultur und der Geschichte des Partners ein besonderes Gewicht verleiht. Der erste deutsch-französische Zug wurde 1969 an einem Gymnasium in Singen a. H. eingerichtet (Sekretariat 1999: 6).

1972 kommt es zu einem Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Französischen Republik über die Errichtung von deutsch-französischen Gymnasien und die Schaffung des deutsch-französischen Abiturs sowie die Bedingungen über die Zuerkennung des Abiturzeugnisses (Internet 05). Das deutsch-französische Abitur konnte zunächst nur an den deutsch-französischen Gymnasien abgelegt werden, genoss aber in beiden Staaten volle Rechtsgültigkeit. Die deutsch-französischen Gymnasien, in denen die Möglichkeit bestand, ein deutsch-französisches Abitur abzulegen, können als Vorläufer für die heute existierenden Abi-Bac-Züge gesehen werden.

Bereits 1980 vereinbarten die Regierungen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik, dass Absolventen zweisprachiger Züge an Sekundarschulen von der Ablegung der Sprachprüfungen als Zugangsvoraussetzung für ein Studium an den Universitäten des Partnerlandes befreit werden, sofern sie während der gesamten Schulzeit einen zweisprachigen deutsch-französischen Zug besucht haben und erfolgreich am Unterricht der Partnersprache teilgenommen haben sowie die Partnersprache als Prüfungsfach gewählt haben (Sekretariat 1991: 4). Gemäß des deutsch-französischen Aktionsprogramms zur Verstärkung und Verbesserung des Unterrichts in der Partnersprache vom Februar 1981 sollen die Angebote zum verstärkten Erlernen der Partnersprache durch Einrichtung zweisprachiger Züge an Gymnasien qualitativ und quantitativ vergleichbar ausgebaut werden. Entsprechend der „Gemeinsamen Erklärung des Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten“ im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit und des Französischen Erziehungsministers vom 26/27.10.1986 wurden in einem gemeinsamen Schulversuch an drei Standorten in der Bundesrepublik Deutschland die Möglichkeit des gleichzeitigen Erwerbs der Allgemeinen Hochschulreife und des *baccalauréat* erprobt. Dieser Schulversuch vollzog sich in einem gemeinsamen pädagogischen Rahmen auf der Grundlage abgestimmter Lerninhalte und Anforderungen und im Zusammenwirken bei den Abschlussprüfungen (Sekretariat 1991: 5). Eine bedeutsame Weiterentwicklung erfuhren die bilingualen Züge in Deutschland durch die im Rahmen der deutsch-französischen Zusammenarbeit geschaffenen Bildungsgänge zum gleichzeitigen Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und des *baccalauréat*. Auf der Grundlage des „Abkommens zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Französischen Republik über den gleichzeitigen Erwerb der deutschen Allgemeinen Hochschulreife und des französischen *baccalauréat*“ vom 31. Mai 1994 wurde eine normale und unbefristete Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung für beide Länder geschaffen (Sekretariat 2001b: 98). Damit wurde der Schulversuch unter modifizierten Bedingungen als Regelform fortgesetzt.

Heute gibt es jeweils in Deutschland und Frankreich mehr als 20 Schulen, an denen die Möglichkeit besteht, die Hochschulzugangsberechtigung für beide Länder zu erwerben (Sekretariat 2001b: 30ff). Der unterrichtlichen Arbeit liegen bilateral abgesprochene gemeinsame Lehrpläne für die Fächer Deutsch, Französisch und die Sachfächer

Geschichte und Erdkunde/Gemeinschaftskunde zugrunde.⁸ Die deutsch-französische Zusammenarbeit im Schulwesen wurde weiter vertieft. In einer „gemeinsamen Erklärung über die Verwirklichung von gemeinsamen Aktionszielen der deutsch-französischen Zusammenarbeit im Schulwesen vom 30. Mai 1994“ (Sekretariat 2001a: 6) wurde zur Förderung des Angebotes an zweisprachigen Bildungsgängen mit einem deutsch-französischen Profil ein gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm aufgestellt. In einer Anschluss-Erklärung⁹ vom 7. Dezember 1995 hat man sich über die Modalitäten des gemeinsamen Programms verständigt. Ziel des gemeinsamen Entwicklungs- und Kooperationsprogramms soll das Hinwirken „auf eine quantitative und qualitative vergleichbare Entwicklung der zweisprachigen Bildungsgänge mit einem deutsch-französischen Profil in beiden Partnerländern“ (Sekretariat 2001a: 8) sein sowie das Leisten von Hilfestellungen „für einen funktionsgerechten Ausbau dieser Einrichtungen und eine entsprechende Ausweitung der Angebote mit praktikablen Organisationsmodellen für die Schulsysteme in beiden Partnerländern“ (Sekretariat 2001a: 8). Bei den deutsch-französischen Gipfelkonsultationen vom 19.09.1997 wurde erneut zum Ausdruck gebracht, dass das Angebot der bilingualen Bildungsgänge ausgebaut und programmgemäß weiterentwickelt werden soll (Sekretariat 2001a: 7).

Die intensive Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Frankreich im Schulwesen ist beispielgebend. Die verschiedenen Erklärungen und Vereinbarungen zwischen beiden Staaten fördern eine qualitative und quantitative Verbesserung des bilingualen Unterrichts. Deshalb wurde beim „Runden Tisch: Sprachen“ am 14. Mai 2001 in Mainz beschlossen, die seit Jahren erfolgreichen Programme mit Modellcharakter einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen und weiterzuführen (Empfehlungen des deutsch-französischen Kolloquiums 2001). Folgende Programme betreffen dabei den bilingualen Unterricht: Kooperation der Schulen mit bilingualem Angebot in Deutschland,

⁸ Dieser Bildungsgang ist im einzelnen geregelt in der „Verwaltungssprache zwischen dem Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit und dem Minister für Erziehung der Französischen Republik über die Organisation des Bildungsganges, die Gestaltung der Lehrpläne und die Prüfungsordnung zum gleichzeitigen Erwerb der deutschen Allgemeinbildenden Hochschulreife und des französischen Baccalauréat“ vom 31. Mai 1994 (Sekretariat 2001b: 99).

⁹ „Gemeinsame Erklärung zwischen dem Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit und dem Minister für Erziehung, Hochschulwesen und Forschung der Französischen Republik über ein Gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil – bilinguale Züge in Deutschland, sections européennes in Frankreich“ (Sekretariat 2001a: 7).

gleichzeitiger Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und des *baccalauréat*, Qualifizierungsprogramme für Lehrkräfte des bilingualen Unterrichts in Sachfächern.

Die deutsch-französischen bilingualen Züge waren also Modell stiftend für alle weiteren bilingualen Züge in Deutschland. Nicht selten verwies man für bilinguale Züge in anderen Sprachen auf Vereinbarungen und Verwaltungsvorschriften, die ursprünglich für deutsch-französische Züge erlassen wurden (vgl. Sekretariat 1993: 21). Der Gedanke der Diversifizierung, der genau so wie der Gedanke der Intensivierung und der des Interkulturellen Lernens als Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht für 1993 formuliert wurde, ist seit den Anfängen des bilingualen Unterrichts präsent (Christ, I. 1991: 57). Aus diesem Grund dehnten sich die bilingualen Züge auch auf weitere Sprachen aus.

Zwei Daten des europäischen Einigungsprozesses haben die Entwicklung der Schulen mit bilinguaem Angebot nachhaltig beeinflusst. Der Elysée-Vertrag von 1963 und der Vertrag von Maastricht (1992) hatten als politische Verträge direkte Folgen für den bilingualen Unterricht. Wirkte sich der Elysée-Vertrag von 1963 auf die Einrichtung von deutsch-französischen bilingualen Klassen aus, so beeinflusste der Vertrag von Maastricht die Entwicklung von bilingualen deutsch-englischen Zügen. Dem Englischen als Arbeitssprache wurde dadurch ein höherer Stellenwert zugebilligt (Thürmann 2000: 477). Die deutsch-englischen Züge profitierten außerdem von den Argumenten, dass Fremdsprachenkenntnisse im künftigen Europa immer wichtiger werden und Englisch als Weltsprache unerlässlich ist. Der Boom für deutsch-englische Züge ab den 1990er Jahren blieb nicht aus (vgl. 3.3.2.1). Im Gegensatz zu den Zielsetzungen der deutsch-französischen Züge, in denen eine bikulturelle Kompetenz vermittelt und die Schüler zu einer europäischen Partnerschaft erzogen werden sollen, wird in den deutsch-englischen Zügen die englische Sprache als *lingua franca* und nicht als Partnersprache vermittelt (Mäsch 1991: 49).

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder hat die Bedeutung des bilingualen Unterrichts für alle europäischen Sprachen seit 1978 verschiedentlich zum Ausdruck gebracht. In ihren Beschlüssen zur „Auswärtigen Kulturpolitik“ vom 13.11.1978, zur „EG-Bildungs- und Kulturpolitik“ vom 24.04.1989 sowie zu „Europa im Unterricht“ vom 07.12.1990 wurde der besondere Beitrag zweisprachig geprägter Bildungsgänge für den Erwerb vertiefter Kenntnisse in den europäischen Partnersprachen und über die europäischen Partnerländer hervorgehoben. Das Postulat wurde auf die verstärkte Einrichtung und den Ausbau bilingualer Bildungsgänge gelegt

(Sekretariat 1999: 7). Diese Züge bieten den Schülern die Möglichkeit, vertiefte kommunikative und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und sich somit auf die Internationalisierung der Lebenswelten und die europäische Integration vorzubereiten.

Die Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland vollzieht sich sowohl auf einer quantitativen als auch auf einer qualitativen Ebene. Die quantitative Ebene wird durch die statistischen Angaben im folgenden Kapitel (3.3.2) genauer dargestellt. Die qualitative Ebene umfasst u.a. die Organisationsstrukturen, die Entwicklung von Curricula und Lernmaterialien sowie Initiativen zur Lehreraus- und -fortbildung. Hinzu kommen Bestrebungen zur Anerkennung der Leistungen der Schüler der bilingualen Züge durch besondere Zertifizierungen. Einige dieser Punkte werden im Kapitel 3.4 aufgenommen und diskutiert.

3.3.2 Statistische Angaben: Entwicklungen und aktuelle Zahlen für Deutschland und Berlin

3.3.2.1 *Deutschland*

Es wurde gezeigt, dass die Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland auf der Entwicklung der bilingualen deutsch-französischen Züge basiert. Durch eine kontinuierliche, sich stets weiterentwickelnde deutsch-französische Zusammenarbeit im Schulwesen, vor allem in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und die bilingualen Bildungsgänge, konnte sich der bilinguale Unterricht in Deutschland weiter etablieren und auf insgesamt elf Sprachen ausgedehnt werden. Obwohl bilingualer Unterricht inzwischen zur Regelform geworden ist, werden die bilingualen Züge in den Schulstatistiken des statistischen Bundesamtes nicht erfasst. Daher ist es schwierig aktuelle Zahlen zu erhalten.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht zwar in unregelmäßigen Abständen Übersichten über die quantitative Entwicklung von bilingualen Zügen in Deutschland. Solche Übersichten sind jedoch ungenau und schnell überholt, da die Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich strukturiert sind, unterschiedliche Kriterien für eine Registrierung von Schulen mit bilingualem Angebot gelten und in jedem Schuljahr zahlreiche neue Schulen bilinguale Angebote einrichten. Um einen Überblick über die Entwicklungen und die aktuellen Zahlen zu bekommen, muss man sich daher an die statistischen Landesämter und an die Kultusministerkonferenz in Bonn wenden. Dies habe ich im November/Dezember 2005 in schriftlicher Form getan. Die

Antworten, die ich erhielt, fielen unterschiedlich aus, im Zweifelsfall habe ich mich an die offiziellen Zahlen der KMK gehalten.

Die folgenden Angaben beziehen sich sowohl auf gesonderte bilinguale Züge im allgemein bildenden Schulwesen als auch auf bikulturelle Schulen wie die Staatliche Europa-Schule Berlin und die deutsch-italienische Grundschule in Wolfsburg. Die gesonderten bilingualen Züge sind dadurch gekennzeichnet, dass der Unterricht in der Zielfremdsprache mit in der Regel erhöhter Wochenstundenzahl erteilt wird und die Zielfremdsprache in mindestens einem nicht-sprachlichen Fach als Unterrichtssprache benutzt wird (Sekretariat 1999: 9). Bilinguale Module sind in diesen Übersichten nicht erfasst, da für deren Einrichtung keine besonderen administrativen Genehmigungen erforderlich sind und diese deshalb nicht registriert werden.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Recherche vorgestellt. Zur besseren Übersicht befinden sich die Tabellen im Anhang.

Deutsch-französische Züge (Abb. 1)

Da die Anfänge des bilingualen Unterrichts auf Absprachen in der Folge des deutsch-französischen Kooperationsvertrages von 1963 zurückgehen, waren die ersten bilingualen Züge in Deutschland deutsch-französische Züge, die heute in elf Bundesländern bestehen. Nur in Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt sind keine deutsch-französischen Züge eingerichtet. In den neuen Bundesländern gibt es diese Züge im Vergleich zu den alten wesentlich weniger.

Gymnasien: Die meisten Züge bestehen seit ihrer Gründung an Gymnasien. An insgesamt 84 Gymnasien besteht derzeit die Möglichkeit, bilingual in französischer Sprache zu lernen.

Die meisten dieser Züge gibt es im größten und bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen, wo seit 1995 - sicher auch wegen der offensiv betriebenen Sprachpolitik - 18 Schulen deutsch-französische Züge anbieten.

In Rheinland-Pfalz bestehen seit 1995 konstant 13 Gymnasien, die einen bilingualen Zug anbieten. Fünf davon bieten in diesem Bundesland einen so genannten *Abi-Bac-Zweig* an, also die Möglichkeit, gleichzeitig das deutsche Abitur und das französische *baccalauréat* abzulegen. Der Erwerb der deutschen und der französischen Hochschulreife ist u.a. auch in Baden-Württemberg und Bayern möglich. In diesen

Bundesländern fällt von 1995 bis heute ein starker Anstieg an bilingualen deutsch-französischen Zügen auf.

Deutschlandweit betrachtet ist der Anstieg von bilingualen Zügen Französisch an Gymnasien von 1999 bis heute im Vergleich zu den Jahren 1995 bis 1999 leicht zurückgegangen. Von 1995 bis 1999 gab es einen Anstieg von zwölf Schulen in vier Jahren und von 1999 bis 2005 nur einen Anstieg von neun Schulen in sechs Jahren.

In Anbetracht der Tatsache, dass Französisch die erste Zielsprache für den bilingualen Unterricht in Deutschland war, ist es etwas ernüchternd festzustellen, dass die Zahl der bilingualen deutsch-französischen Züge nicht mehr so stark ansteigt. Leider ist aus den Statistiken nicht erkennbar, ob dies zugunsten einer breiteren Einführung von bilingualen Modulen geschieht. Diese Form des bilingualen Unterrichts, die ohne großen organisatorischen und administrativen Aufwand eingerichtet und ausprobiert werden kann, scheint von den Schulen als Versuch genutzt zu werden, diese Art des Unterrichts zu erproben und das Interesse für das Benutzen von Fremdsprachen im Sachunterricht zu wecken.

Gesamtschulen: Deutsch-französische Züge an Gesamtschulen gibt es bedingt durch die unterschiedlichen Schulsysteme nur in Berlin und im Saarland. Vor 1999 wurden solche Züge an Gesamtschulen nicht angeboten.

Realschulen: Deutsch-französische Züge an Realschulen gibt es heute in sechs Bundesländern an insgesamt 13 Schulen. Hervorzuheben sind Nordrhein-Westfalen mit vier und das Saarland mit drei Realschulen.

Grundschulen: Ein deutlicher Anstieg besteht an den Grundschulen. Hier hat sich die Anzahl der Schulen von 1999 bis 2005 verdoppelt. Diese Züge an Grundschulen gibt es zwar nur in fünf Bundesländern, deutschlandweit sind es aber bereits 20 Grundschulen. Baden-Württemberg mit neun Grundschulen liegt deutlich vor Rheinland-Pfalz mit fünf und Berlin mit vier Grundschulen.

Deutschlandweit bieten aktuell 119 Schulen bilinguale deutsch-französische Züge an.

Die Angebote der deutsch-französischen Züge werden vielfach von sprachlich kompetenteren Lernern angenommen und stehen somit in der Tradition einer besonderen Begabtenförderung (Mentz 2004: 131). Um bilingualen Unterricht mit der Zielsprache Französisch nicht nur dieser Minderheit, sondern einer breiteren Schülerschaft zugänglich zu machen, muss eine Neuorientierung vorgenommen werden. Der Einsatz von flexibleren bilingualen Modulen ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung (Mentz 2004: 132).

Deutsch-englische Züge (Abb.2)

In ähnlicher Form wie der Elysée-Vertrag von 1963 auf die Entwicklung von deutsch-französischen Zügen wirkte, hat sich der Vertrag von Maastricht von 1992 auf die Entwicklung der deutsch-englischen Zügen ausgewirkt. Dem Englischen als Arbeitssprache wurde dadurch ein höherer Stellenwert zugebilligt (Thürmann 2000: 477). Die deutsch-englischen Züge profitierten außerdem von den Argumenten, dass Fremdsprachenkenntnisse im künftigen Europa immer wichtiger werden und Englisch als Weltsprache unerlässlich ist.

Gymnasien: Im Jahr 1993 wurde in Deutschland an 81 Gymnasien Englisch bilingual angeboten, heute geschieht dies an 349 Gymnasien mit steigender Tendenz. In allen Bundesländern gibt es an Gymnasien bilinguale deutsch-englische Züge.¹⁰ Bei den deutsch-englischen Zügen liegt Nordrhein-Westfalen mit 85 Schulen an der Spitze vor Niedersachsen mit 64 und Bayern mit 52 Gymnasien. In diesen Ländern fällt wie in Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt ein starker Anstieg von bilingualen deutsch-englischen Zügen auf.

Das Saarland ist aufgrund seiner geographischen Lage das einzige Bundesland, in dem es weniger deutsch-englische als deutsch-französische Züge gibt.

Außerdem fällt auf, dass der bilinguale Unterricht an Gymnasien in den alten Bundesländern deutlich stärker vertreten ist als in den neuen.

Gesamtschulen: An 75 Gesamtschulen in sechs Bundesländern werden deutsch-englische Züge angeboten. Hessen und Nordrhein-Westfalen führen die Liste an.

Realschulen: Deutsch-englische Züge gibt es deutschlandweit an 70 Realschulen, wobei wieder Nordrhein-Westfalen mit 42 Schulen führend ist. Aber auch in Hessen und Berlin gibt es eine intensive fremdsprachliche Förderung an Realschulen durch bilinguale Züge mit Englisch.¹¹

Grundschulen: Für Grundschulen mit bilingualen englischen Zügen gibt es aktuelle Zahlen nur für Berlin und Hamburg. Die Anzahl der Grundschulen mit bilingualen deutsch-französischen Zügen scheint höher zu sein als die Zahl der Grundschulen, die deutsch-englische Züge anbieten.

¹⁰ Aus Mecklenburg-Vorpommern gibt es keine offiziellen Zahlen, obwohl dort auch bilingual unterrichtet wird.

¹¹ Aus Bayern gibt es keine aktuellen Zahlen von deutsch-englischen Zügen an Realschulen, es wird davon ausgegangen, dass diese sich gegenüber 1998 nur geringfügig verändert haben.

Mit insgesamt 499 Schulen in Deutschland (Tendenz steigend) dürfte es inzwischen mehr als viermal so viele deutsch-englische Züge wie deutsch-französische Züge geben. Englisch steigt in fast allen Bundesländern deutlich stärker an als Französisch. Dies hängt auch damit zusammen, dass nach den curricularen Positionsbestimmungen der deutsch-englischen Züge in Nordrhein-Westfalen die englische Sprache in den bilingualen Zügen meistens nicht als „Sprache des Partners“ vermittelt wird, in dessen Kulturkreis tiefer eingedrungen werden soll, sondern als *lingua franca* (Mäsch 1991: 49, vgl. Kap. 3.3.1). Dass die Beherrschung der *lingua franca* nicht nur als Sprache der Wissenschaft und Forschung unerlässlich ist und die bilingualen deutsch-englischen Züge eine willkommene Möglichkeit bieten, eine annähernde Zweisprachigkeit in dieser Sprache zu erreichen, kann ein Erklärungsansatz für den Boom der deutsch-englischen Züge sein.

Weitere Gründe für den starken Zuwachs der deutsch-englischen Züge liegen darin, dass Englisch in der Regel als 1. Fremdsprache gewählt wird, die meisten Lehrer, die ein entsprechendes Sachfach studiert haben, auch über sehr gute Englischkenntnisse verfügen bzw. in diesem Fach ebenfalls ein Hochschulstudium vorweisen können. Hinzu kommt, dass viele Schulen sich durch das Anbieten von bilingualen deutsch-englischen Zügen ein attraktives Schulprofil geben, was der großen Nachfrage entspricht.

Andere Sprachen (Abb. 3)

Englisch und Französisch sind mit Abstand die führenden Sprachen für den bilingualen Unterricht in Deutschland. Daneben werden in Deutschland noch neun weitere Sprachen bilingual unterrichtet.

Italienisch wird in sieben Bundesländern, Spanisch in vier, Polnisch in drei, Türkisch, Niederländisch, Portugiesisch und Neugriechisch in je zwei Ländern und Tschechisch und Russisch in jeweils einem Bundesland unterrichtet. Polnisch, Tschechisch und Russisch wird nur in den neuen Bundesländern angeboten, während die anderen Sprachen nur in den alten Bundesländern unterrichtet werden. Außer Niederländisch werden alle Sprachen mindestens ein Mal in Berlin angeboten.

An 26 Grundschulen in Deutschland besteht die Möglichkeit, bilingual andere Fremdsprachen als Englisch und Französisch zu erlernen. Die Grundschulzahlen zeigen, dass es einen Bedarf an bilinguaalem Unterricht für andere Sprachen gibt. Es bleibt zu hoffen, dass diese Tendenz auch auf die weiterführenden Schulen ausstrahlt und die

entsprechenden Angebote eingerichtet werden, da vielfältige bilinguale Angebote für verschiedene Sprachen dem europäischen Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit und Multikulturalität gerecht würden.

Die aktuellen Zahlen verdeutlichen, dass bilingualer Unterricht in ganz Deutschland weit verbreitet ist und organisatorisch und administrativ auf festen Grundlagen steht. An allen Schulformen wird bilingual unterrichtet.

Auch wenn an den Gymnasien mit Abstand die meisten Züge eingerichtet sind, kann man eine Ausweitung auf alle Schulformen feststellen (vgl. Dauster 2004; Helfrich 1994). In einigen Bundesländern gibt es bereits an Haupt- und Berufsschulen bilinguale Angebote.

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass bilingualer Unterricht in Deutschland mit mehr als 680 Schulen eine weit verbreitete und anerkannte Form des fremdsprachigen Sachfachlernens geworden ist. Noch hat er keinen Status eines flächendeckenden Angebotes erreicht, fristet aber auch kein Nischendasein mehr.

3.3.2.2 Berlin (Abb. 4, 5 und 6)

Im Bundesland Berlin gibt es an allgemeinbildenden Schulen bilinguale Züge und bilinguale Module in unterschiedlichen Varianten sowie die Staatlichen Europa-Schulen Berlin.

Insgesamt existieren in den Sekundarstufen I und II 28 deutsch-englische bilinguale Züge, vier deutsch-französische und zwei deutsch-spanische. Englisch ist mit Abstand am stärksten vertreten, wobei besonders das diesbezügliche Angebot an den 16 Gesamtschulen hervorzuheben ist.

Bilinguale Module werden an vier Gymnasien für Englisch und an zwei Gymnasien für Französisch angeboten. An einer Oberschule besteht die Möglichkeit der Teilnahme an einem bilingualen Modul in Russisch.

Die Staatliche Europa-Schule Berlin gibt es mittlerweile in neun Sprachen an 18 Grundschulen, vier Realschulen, sechs Gesamtschulen und vier Gymnasien.

Die Grundschulen sind zahlenmäßig am stärksten vertreten, da die SESB im Schuljahr 1992/93 an bereits bestehende Grundschulen als zusätzliches Angebot zu den Regelklassen und als „besondere Variante der Berliner Grundschule“ (Doyé 2002: 55) eingerichtet wurde.

Die aktuelle Schülerzahl des Schuljahres 2005/2006 für die SESB beträgt für die Grundschule 4.381 Schüler. Das sind 2,9 % aller Schüler, die in den öffentlichen Grundschulen unterrichtet werden. Im Oberschulbereich lernen in der SESB 1.226 Schüler, dies entspricht 0,76 % der Gesamtschülerzahl im Oberschulbereich. Dass im Oberschulbereich deutlich weniger Schülerinnen und Schüler an den SESB lernen, liegt sowohl an der Tatsache, dass noch nicht alle Jahrgänge der verschiedenen Sprachkombinationen der Grundschule die Oberstufe erreicht haben als auch daran, dass ein nicht erheblicher Teil der Schülerschaft aus unterschiedlichen Gründen in der Oberstufe in den Normalzug wechseln (vgl. Zydati 2006).

Insgesamt wird in Berlin an 4,4 % der öffentlichen allgemein bildenden Grundschulen und an 19,4 % der öffentlichen allgemein bildenden weiterführenden Schulen bilingual in Zügen, Modulen und der Staatlichen Europa-Schule unterrichtet, wobei die Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ausgenommen sind.

3.4 Brennpunkte bilingualen Unterrichts

Bilingualer Unterricht ist eines der am stärksten expandierenden Themen in der zahlreich neu erscheinenden fachdidaktischen Forschungsliteratur und auf Veranstaltungen u.a. an Universitäten und in Lehrerfortbildungsseminaren. Das jährlich stattfindende Fremdsprachendidaktische Kolloquium Berlin-Brandenburg (FKBB), welches sich als Diskussionsforum der Fremdsprachendidaktiker der drei Berliner Universitäten sowie der Universität Potsdam versteht, befasste sich in diesem Jahr ebenfalls mit dem Thema bilingualer Unterricht. Neben der Vorstellung von aktuellen Forschungsergebnissen wurden in einer Podiumsdiskussion (vgl. Caspari/Werner/Zydati 2006) Brennpunkte bilingualen Unterrichts diskutiert. Diese sollen hier aufgenommen, diskutiert und um weitere Aspekte ergänzt werden. Dabei stehen das Bundesland Berlin sowie die Zielsprache Französisch im Vordergrund. Die Auswahl der zu diskutierenden Aspekte erfolgte sowohl aufgrund ihrer Aktualität in der Forschungslandschaft als auch wegen ihres speziellen Bezugs zur Zielsprache Französisch.

Das integrierten Inhalts- und Sprachlernen als ein in der Forschungsliteratur immer wieder auftretender Diskussionspunkt von höchster Brisanz soll hier thematisiert werden. Wurde in der Forschung zunächst hauptsächlich aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik diskutiert, tritt seit einiger Zeit die Perspektive der Sachfachdidaktiken stärker in den Vordergrund. In den neuesten Forschungs-

diskussionen wird nun im Hinblick auf den bilingualen Unterricht eine stärkere Verbindung und ein engeres Zusammenspiel beider Perspektiven angebahnt.

Interkulturelles Lernen gehört laut Küster „zu den Gründungsmythen des bilingualen Sachfachunterrichts“ (2004a: 127) und ihm wird in Deutschland ein besonderer Wert beigemessen. Was mit dem Lernziel interkulturelles Lernen und Fremdverstehen wirklich gemeint ist, wird nicht einheitlich rezipiert. Diese Aspekte spielen aber seit der Gründung der ersten bilingualen deutsch-französischen Züge eine wichtige Rolle in den fachlichen Diskussionen und sollen deshalb ebenfalls Inhalt dieses Kapitels sein.

Bilingualer Unterricht ist mittlerweile zu einem sehr breiten Forschungsfeld gewachsen, so dass im Rahmen dieser Arbeit nur ausgewählte Aspekte behandelt werden können. Aktuell diskutierte Themen wie die Curricula-Entwicklung (vgl. z.B. Sekretariat 1999, Wolff 2002d, Otten 2005), die Entwicklung und Eignung von Lehr- und Lernmitteln (vgl. z.B. Vollmer 1999, Sekretariat 2001 und 2005, Krechel 2005) sowie die Diskussionen um die Schaffung einer eigenständigen Methodik und einer bilingualen Didaktik (vgl. z.B. Thürmann 2005 und Breidbach 2005) bleiben deshalb unberücksichtigt.

In der Berliner Schule gelten die bisherigen Schulversuche zum bilingualen Unterricht in der Form des extensiven Langzeitlehrgangs nunmehr als Regelform. Daher treten nun Aspekte hinsichtlich der Qualitätssicherung besonders in den Mittelpunkt, nämlich der Zugang zu den bilingualen Schulen, das Stundenkontingent für diese Unterrichtsform und die Lehreraus- und fortbildung (Zydati 2006).

Zugangsvoraussetzung/Stundenkontingente

Eine Aufnahme in den bilingualen Zug des Romain-Rolland-Gymnasium in Berlin erfolgt z.B. aufgrund guter Noten in der Grundschule. Dabei wird auf den Notendurchschnitt der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde des letzten Halbjahreszeugnisses geachtet. Alle Interessenten werden daraufhin zu einem Gespräch mit dem Schulleiter eingeladen. Eine Aufnahme geschieht zunächst auf Probe. Die Probezeit beträgt ein Schulhalbjahr (Romain-Rolland-Gymnasium 2006).

Das Aufnahmeverfahren des Romain-Rolland-Gymnasiums verläuft bereits genauso wie es die Teilnehmer des FKBB 2006 in Berlin fordern: Bei der Aufnahme von Schülern in den bilingualen Zug sollten zum einen die Bildungsgangempfehlung und die Noten der Grundschule berücksichtigt werden sowie ein umfassendes

Beratungsgespräch für Eltern und Schüler angeboten werden. In letzterem sollen die Vor- und Nachteile einer Teilnahme an einem bilingualen Zug für den Schüler abgewogen werden. Da eine Feststellung der fremdsprachlichen Begabung zum Zeitpunkt der Aufnahme in einen bilingualen Zug schwierig ist, muss es eher um die Feststellung der allgemeinen Leistungsfähigkeit gehen. Die Schüler sind im bilingualen Zweig nachweislich stärker gefordert, so dass eine eventuelle Überforderung bedacht werden muss. Die Leistungen der Schüler sollten in allen Fächern so gut sein, dass der Fremdsprachenunterricht und der fremdsprachliche Sachfachunterricht nicht durch Probleme in anderen Fächern behindert wird (Battenberg 2006). Zydatiś (2006) hebt hervor, dass

„[...] um die gesellschafts-, sprachen- und schulpolitisch wünschenswerten höheren Kompetenzen zu erreichen, an den weiterführenden Schulen in Berlin ‚grundständige‘ bilinguale Züge (ab Klasse 5) eingerichtet werden sollten.“

So wäre sichergestellt, dass der erweiterte Fremdsprachenunterricht in den Klassen 5 und 6 die Heterogenität in den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler verringert und der fremdsprachig geführte Sachfachunterricht in Klassenstufe 7 einsetzen kann.

Die Regelform von bilingualen Zügen beginnt in Berlin mit Klassenstufe 7. In Klasse 7 und 8 haben die Schüler eine erhöhte Stundenzahl in der Fremdsprache. Ab Klasse 9 beginnt der fremdsprachlich geführte Sachfachunterricht. Ausnahmen in Berlin sind die „grundständigen“ deutsch-französischen Gymnasialzüge ab Klasse 5, wie sie z.B. am Reinickendorfer Romain-Rolland-Gymnasium und am Schöneberger Rückert-Gymnasium bestehen. Ab kommendem Schuljahr wird am Romain-Rolland-Gymnasium ein zweiter „grundständiger“ Gymnasialzug ab Klasse 5 eingerichtet (Internet 06). Die Grundlage für die Einrichtung dieser „grundständigen“ Gymnasialzüge für diese beiden Berliner Gymnasien ist die Teilnahme am Programm „Gleichzeitiger Erwerb von Abitur und Baccalauréat“. Seit dem Schuljahr 1999/2000 gilt ein gemeinsames Genehmigungsschreiben, in dem, in Angleichung an die Regelung in den übrigen Ländern, der Beginn des deutsch-französischen Zuges mit Klassenstufe 5 vorgesehen ist (Sekretariat 2001b: 59). Die Kompetenz in der Partnersprache wird durch verstärkten Sprachunterricht in der Partnersprache ab Klassenstufe 5 erreicht.

Am Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium in Lichtenberg existieren ebenfalls „grundständige“ bilinguale Züge. Ab Klasse 5 kann entweder Russisch oder Englisch gewählt werden. Die gewählte Sprache wird dann ab Klasse 9 bilingual in den Sachfächern Erdkunde und Geschichte unterrichtet. Die jeweils andere Sprache wird ab

Klasse 8 obligatorisch eingeführt, ebenfalls muss ab Klasse 8 Französisch belegt werden.

Obwohl großes Interesse an solchen „grundständigen“ Gymnasialzügen besteht, erfolgen keine weiteren Zulassungen durch den Berliner Senat, weil dieser an der 6-jährigen Grundschulzeit festhält. Diese wirkt sich jedoch für das in Deutschland weit verbreitete Grundmodell bilingualen Unterrichts ungünstig aus. Als Grundmodell in Deutschland gilt, dass bilingualer Unterricht auf der ersten Fremdsprache aufbaut, diese in den Klassenstufen 5 und 6 meist mit zwei Wochenstunden verstärkt unterrichtet wird und der bilinguale Fachunterricht in der Jahrgangsstufe 7 einsetzt (Thürmann 2000: 481). Mit der Vorverlegung der ersten Fremdsprache in die Klassenstufe 3 besteht nun die Möglichkeit, dass der fremdsprachig geführte Sachfachunterricht bereits in Klassenstufe 7 einsetzen kann.

In Berlin darf bilingualer Unterricht an Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen für jede erste Fremdsprache und für jede ab Jahrgangsstufe 7 einsetzende zweite moderne Fremdsprache angeboten werden (Sekretariat 2005: 71). In der Regel beginnt der bilinguale Bildungsgang in Klassenstufe 7.

Die Frage nach dem Stundenkontingent ist von höchster Brisanz (vgl. Neukirchen 2006; Zydatiß 2006). Sowohl für den verstärkten Fremdsprachenunterricht in den Klassen 5 und 6 bzw. 7 und 8 als auch für die Anfangsphase des fremdsprachig durchgeführten Sachfachunterrichts sind Zusatzstunden unerlässlich. Die fremdsprachlichen Eingangskompetenzen der Schüler müssen so weit differenziert sein, dass sie dem fremdsprachig geführten Unterrichtsdiskurs in den Sachfächern gewinnbringend folgen können. Außerdem ist ein bestimmtes Stundenkontingent notwendig, um die didaktisch und methodisch erforderlichen sprachlich-visuellen Stützmaßnahmen für ein integriertes Inhalts- und Sprachenlernen möglich zu machen (Zydatiß 2006). Um die gleichen inhaltlichen Fachleistungen erzielen zu können, brauchen die Schüler wegen ihres anfangs verringerten Lerntempos mehr Zeit. Zusatzstunden für die bilingualen Züge scheinen deshalb unerlässlich.

Im Berliner Romain-Rolland-Gymnasium mit deutsch-französischem Zug wird Französisch in den Klassenstufen 5 und 6 mit sieben Wochenstunden und in Klassenstufen 7 und 8 mit fünf Wochenstunden unterrichtet. In Klassenstufe 7 wird Erdkunde in französischer Sprache mit drei Wochenstunden unterrichtet und in Klasse 8 kommen zu zwei Stunden Erdkunde noch drei Stunden Geschichte in französischer Sprache hinzu (Internet 07). Am Rückert-Gymnasium in Berlin wird in der 5. und 6.

Klassenstufe sechs Stunden Französisch pro Woche unterrichtet. In der 7. Klasse wird Erdkunde und in der 8. Klasse Geschichte jeweils drei Stunden in französischer Sprache unterrichtet. Die Fremdsprache Französisch wird vier Stunden von Klasse 8 bis 10 gelehrt (Internet 08).

In Berlin ist mit einer Genehmigung von Zusatzstunden für den bilingualen Unterricht nicht zu rechnen. Berliner Schüler sind durch die Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre sowie durch die Einführung des Zwei-Stundenfaches Ethik bereits mit 33 bis 34 Stunden in der Woche belastet. Die Verantwortung gegenüber den Schülern verbiete eine Stundenerhöhung (Göttel-Dauber 2006). Die Schulen erhalten jedoch sogenannte „Poolstunden“ (an Gymnasien zwei Stunden + eine Stunde für ein besonderes Profil), die sie zur Einführung eines zweiten Wahlpflichtfaches oder zur Fächerverstärkung nutzen können (Internet 09). Damit erhalten die Schulen eine höhere Flexibilität und können sich leichter ein eigenes Profil geben (Internet 10). Es ist daher zu hoffen, dass die bilingualen Züge ihr bisheriges Stundenkontingent beibehalten und dies durch die Poolstunden eventuell noch erweitern können. Auch wenn dadurch die Belastung an Stunden für die Schüler ansteigt, bringt eine Erhöhung der Stundenzahl (zumindest aber eine Beibehaltung) m. E. Vorteile mit sich. Das anfangs verringerte Lerntempo wird somit ausgeglichen und die Schüler erhalten eine angemessene Unterstützung in der Schule. Denn die Gefahr, den nicht geschafften Unterrichtsstoff als Hausaufgabe aufzugeben, ist nicht nur ein Problem der bilingualen Klassen. Eine Erhöhung des Stundenkontingents entlastet die Schüler im Hinblick auf die Arbeit zu Hause. Außerdem sind es i.d.R. die leistungsstarken und arbeitsbereiten Schüler, die die bilingualen Klassen besuchen, so dass eine Erhöhung des Stundenkontingents um ein bis zwei Stunden m. E. keine zu große Belastung darstellt. Voraussehbar sind jedoch „Kämpfe“ um die Poolstunden zwischen den einzelnen Fächern.

Lehrereinsatz/ Lehrerausbildung

Die Frage nach dem Qualifikationsprofil und der Lehrerausbildung spielt in der aktuellen Forschungsliteratur zum bilingualen Unterricht eine große Rolle (vgl. Mäsch 1993b; Bludau 1996; Sekretariat 1999, 2001, 2005; Lamsfuß-Schenk/Wolff 1999; Wolff 2002b; Finkbeiner/Fehling 2002).

Durch das Studium von mindestens zwei Fächern verfügen die Lehrkräfte in der Bundesrepublik grundsätzlich über die fachlichen Voraussetzungen für den bilingualen Unterricht. In allen Bundesländern werden die Lehrer in zwei bzw. drei Fächern

ausgebildet, so dass die vorausgesetzte Fächerkombination von Fremdsprache + Sachfach grundsätzlich verfügbar ist (Sekretariat 1999: 22). In den meisten Bundesländern ist die Kombination von Sachfach und Fremdsprache Einstellungskriterium für Lehrer, die bilingualen Unterricht erteilen wollen (vgl. Sekretariat 2005: 82ff.). In einigen Bundesländern werden auch Lehrer eingesetzt, die eine Lehrbefähigung im Sachfach haben und sehr gute Fremdsprachenkenntnisse nachweisen können (z.B. in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Brandenburg). Bei Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften übernehmen auch Fremdsprachenlehrer den bilingualen Sachfachunterricht (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern).

Der Einsatz von Muttersprachlern wird in vielen Bundesländern angestrebt und als besonderes Qualitätsmerkmal von den Schulen hervorgehoben (vgl. Landesinstitut 2000). Die Lehrkräfte aus dem Ausland sollten ein wissenschaftliches Examen für das Sachfach und eine deutsche Lehrbefähigung für das Sachfach und die Fremdsprache bzw. für Deutsch als Fremdsprache besitzen. Außerdem müssen sie über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen (Mäsch 1993b: 5). Diese Voraussetzungen erfüllen nicht viele Lehrer aus dem Ausland, zumal in den meisten europäischen Ländern Lehrer nur in einem Fach ausgebildet werden.

In der Regel werden deshalb deutsche Lehrer mit der Lehrbefähigung in der Fremdsprache und dem Sachfach eingesetzt. Es hat sich als wichtiger erwiesen, dass die Lehrkraft kompetent in der Vermittlung der Fremdsprache und dem Sachfach ist, als dass die Fachkompetenz leidet und das authentische Sprachvorbild dominiert (Mäsch 1993b: 5).

Werden Lehrkräfte aus dem Ausland eingesetzt, besteht die Gefahr, dass sich dann der bilinguale Sachfachunterricht zu einem monolingualen Unterricht in der Fremdsprache entwickelt. Dies ist aber laut Definition nicht intendiert. Das traditionelle Prinzip der Einsprachigkeit gilt als widerlegt und im Fremdsprachenunterricht wie im bilingualen Sachfachunterricht gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit (Butzkamm 2005: 91). Der Einsatz der Muttersprache ist für die Entwicklung einer bilingualen fachsprachlichen Kompetenz genauso wichtig wie der Einsatz der Fremdsprache. „In der Muttersprache nämlich begründet sich die Sprachlichkeit des Menschen. In einem ganz fundamentalen Sinn ist sie unser Schlüssel zu allen weiteren Sprachen“ (Butzkamm 2005: 91). Auch aus diesem Grund scheinen Lehrer mit der Muttersprache

Deutsch und einer entsprechenden Ausbildung für den bilingualen Unterricht besser geeignet zu sein.

Eine gesonderte Ausbildung ist deshalb erforderlich, weil von den Lehrern zusätzliche Qualifikationen gefordert werden, die im herkömmlichen Zweifächerstudium nicht erworben werden können. Die Lehrer brauchen Kompetenzen, die sich sowohl aus den Kompetenzen der beiden Fächer (Fremdsprache und Sachfach) zusammensetzen, aber auch eigenständige Merkmale aufweisen. Zu den spezifischen Ausbildungsbedürfnissen gehören u.a.: eine muttersprachenähnliche Kompetenz in der Fremdsprache, eine hohe Flexibilität im Gebrauch der verschiedenen Register der Fremdsprache, insbesondere der fachsprachlichen Register des Sachfaches, umfassende Kenntnisse der Theorien des L2-Erwerb und zum Bilingualismus, Vertrautheit mit der Fachsprachenlinguistik, Vertrautheit mit fremdsprachendidaktischen Ansätzen und der Didaktik des Sachfachs, Vertrautheit mit auf Sprache und Sachfach bezogenen Lern- und Arbeitstechniken und Vertrautheit mit den wissenschaftlichen Ansätzen des Sachfachs in der Zielkultur (Wolff 2002b: 260ff.).

Es existieren jedoch bislang keine speziellen länderübergreifenden Vereinbarungen der KMK für Maßnahmen der Lehrerbildung für den allgemeinen bilingualen Unterricht.

Für Berlin ist das Thema der Lehrerausbildung von besonderer Bedeutung, da bis jetzt weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Ausbildung eine Spezialisierung auf bilingualen Unterricht möglich ist. In der Regel wird für eine Einstellung eine hohe Sprachkompetenz und Fakultas in der Zielfremdsprache und einem Sachfach des bilingualen Kanons erwartet (Sekretariat 2005: 12).

Auf dem FKBB 2006 wurde für Berlin dringend gefordert, mindestens in der zweiten Ausbildungsphase Ausbildungsstrukturen für den bilingualen Unterricht zu verankern (Zydatiß 2006, Battenberg 2006, Neukirchen 2006, Kittel 2006), damit der Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für diese Unterrichtsform sichergestellt werden kann. Durch die Umstrukturierung des Hochschulstudiums besteht die Hoffnung, zukünftig bereits in der Masterphase des Lehrerstudiums Module für eine Spezialisierung auf bilingualen Unterricht einzuführen.

Das LISUM in Berlin möchte außerdem die Fort- und Weiterbildung für bilinguale Sachfachlehrer unterstützen. Dabei sollen ein Materialpool, die stärkere Vernetzung und Kontakte zu anderen (Bundes)Ländern sowie regelmäßige Fortbildungsangebote am LISUM Hilfestellungen bieten (Neukirchen 2006). Eine Zusammenarbeit mit anderen Ländern für die Verbesserung der Lehrerausbildung wäre für Berlin von Vorteil. An

verschiedenen Hochschulstandorten u.a. in Wuppertal, Bochum, Dortmund, Köln, Mainz, Kassel und Saarbrücken gibt es bereits Ausbildungsmodelle für die erste Phase zur Ausbildung von bilingualen Sachfachlehrern (Krechel 2005: 16). Für die zweite Ausbildungsphase besteht an einzelnen Studienseminaren wie z.B. in Trier, Frankfurt, Leverkusen, Köln und Bonn die Möglichkeit einer Ausbildung für den bilingualen Unterricht (Krechel 2005: 19).

Krechel (2005) fordert eine Ausbildung sowohl in der ersten als auch in der zweiten Ausbildungsphase, wobei er betont, dass die enge Kooperation mit europäischen Partnern und die Schaffung von Studienanteilen im Ausland von großer Bedeutung sind. Auch auf diesem Gebiet wurde durch die deutsch-französische Zusammenarbeit Pionierarbeit geleistet. Im Anschluss an den deutsch-französischen Gipfel in Weimar 1997 hat eine deutsch-französische Arbeitsgruppe ein gemeinsames Programm für die Ausbildung von Lehrern für bilingualen Unterricht in Deutschland und Frankreich erarbeitet und damit wichtige Voraussetzungen für künftige Entwicklungen geschaffen (Krechel 2005: 20).

In den Empfehlungen des deutsch-französischen Kolloquiums (2001) sind Vorschläge zur unmittelbaren Umsetzung für die Lehrerausbildung gemacht worden. Dabei handelt es sich um die Förderung drei- bis vierwöchiger Aufenthalte von zukünftigen Lehrkräften mit Schwerpunkt Fremdsprachen im zweiten Ausbildungsjahr an Ausbildungsinstituten des Partnerlandes (IUFM in Frankreich, Lehrerausbildungsseminare für Referendare in Deutschland) sowie um die Förderung von zwei- bis dreiwöchigen Aufenthalten mit Lehrauftrag für Lehrkräfte nichtsprachlicher Fächer für bilinguale *Züge/sections européennes* (Empfehlungen des deutsch-französischen Kolloquiums 2001: 277). Außerdem wurde von einer gemeinsamen Arbeitsgruppe ein Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte an Schulen mit bilingualem deutsch-französischen Unterricht erarbeitet (vgl. Sekretariat 2001a: 34 und Empfehlungen des deutsch-französischen Kolloquiums 2001: 274).

Um ein flächendeckendes Angebot für eine Ausbildung von Lehrern für den bilingualen Unterricht zu erreichen, muss zunächst ein deutschlandweites und dann ein europaweites Netzwerk der Kooperation aufgebaut werden. Die bereits vorhandenen Modelle für die Ausbildung von bilingualen Lehrern vor allem im deutsch-französischen Kontext sollten modifiziert auf andere Sprachen angewendet werden. Eine Ausbildung der Lehrkräfte für den bilingualen Unterricht in allen Sprachen setzt

„die Kompatibilität der Ausbildungssysteme und die Mobilität der Ausbilder/innen und Lehrer/innen in einem Bildungs- und Arbeitsraum Europa voraus“ (Krechel 2005 : 25). Eine spezifische Ausbildung von Lehrern für die bilingualen Bildungsgänge in Deutschland ist durch eine intensive Kooperation aller Beteiligten möglich. Es scheint unbedingt erforderlich, auch den europäischen Kontext mit einzubeziehen. Es wäre sinnvoll, eine auf fremdsprachlichen Sachfachunterricht gerichtete Ausbildung für Muttersprachler anzubieten (Wolff 2002b: 266). In Deutschland könnte dies eine Ausbildung sein, die auf Deutsch als Fremdsprache und ein Sachfach fokussiert und besonders die europäische Dimension beachtet (Wolff 2002b: 67). Diese Lehrer könnten dann auch in anderen europäischen Ländern unterrichten. In Deutschland wären im Gegenzug auch Muttersprachenlehrer mit gleicher Ausbildung aus den verschiedensten europäischen Ländern einsetzbar. Dafür müsste sich jedoch die Bereitschaft der Lehrer zur Mobilität erheblich steigern. Sollte es eine solche Ausbildung geben und die Mobilität unter Lehrern zunehmen, dann bekäme die Diskussion um den Einsatz von Lehrern mit Muttersprache Deutsch für den bilingualen Unterricht eine neue Dimension. Ob dann immer noch für den Einsatz von Lehrern mit Muttersprache Deutsch plädiert werden würde, bezweifle ich.

Da die Veränderungen in der Lehrerausbildung erst langfristig Erfolge versprechen, sind schnell greifende Maßnahmen der Lehrerfortbildung wichtig, damit angesichts des rapide ansteigenden Bedarfs auch heute schon qualifizierte Lehrkräfte den bilingualen Unterricht erteilen können.

Hierzu existieren bereits europäische Programme, von denen sich einige speziell der Förderung von Lehrerfortbildung für den bilingualen Unterricht widmen (vgl. Sekretariat 1999: 24). In der Bundesrepublik werden im Rahmen der regionalen Fortbildungsangebote Einzelmaßnahmen zur Fortbildung von Lehrern an bilingualen Zügen durchgeführt. Eine systematische Fortbildung besteht in Nordrhein-Westfalen. Auch in Hessen ist der bilinguale Unterricht fester Bestandteil der Lehrerfortbildung (Sekretariat 1999: 24). Besondere Angebote gibt es wieder im deutsch-französischen Kontext besonders in Rheinland-Pfalz und Hessen (vgl. Sekretariat 1999: 24 und Sekretariat 2001: 23ff). Eine flächendeckende Ausdehnung besonderer Fortbildungsangebote für Lehrkräfte aller bilingual unterrichteten Sprachen ist notwendig.

Zertifizierung/Leistungsbewertung

Auf dem FKBB 2006 wurde ebenfalls das Problem der Zertifizierung sowie der Leistungsbewertung diskutiert. Abschlüsse des bilingualen Bildungsganges sind die Schulabschlüsse der Länder im Regelschulwesen und die damit verbundenen Berechtigungen. Ein Vermerk auf dem Schulzeugnis und/oder eine zusätzliche Bestätigung über die erfolgreiche Teilnahme am bilingualen Unterricht wird in allen Ländern vergeben (Sekretariat 1999: 20).

In Berlin wird die Teilnahme am bilingualen Unterricht auf dem Abschlusszeugnis der Jahrgangsstufe 10 und auf dem Abiturzeugnis vermerkt (Sekretariat 2005: 75). In Nordrhein-Westfalen kann das „Europäische Portfolio der Sprachen“ zur Evaluation, Dokumentation und Zertifizierung von Schülerleistungen im bilingualen Sachfach genutzt werden (Sekretariat 2005: 76). In Thüringen wird ein Kompetenzzertifikat nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) ausgestellt (Sekretariat 2005: 77). Eine vom Schulausschuss eingerichtete Arbeitsgruppe hat Musterbescheinigungen für die Zertifizierung entwickelt (vgl. Sekretariat 2001b: 95ff.). Diese werden derzeit in den Ländern erprobt. Besondere Berechtigungen sind jedoch mit diesen Zertifizierungen nicht verbunden. Die höheren, nicht nur fremdsprachlichen Leistungen der bilingualen Schüler werden also bisher nicht in angemessener Weise honoriert. Der Vermerk auf dem Schulzeugnis bringt zunächst keinen wesentlichen Vorteil für die Schüler. Zydati (2006) spricht in diesem Zusammenhang von der „Gerechtigkeitsfalle“, „da das System der traditionellen Ziffernnoten, das weitestgehend an den „internen“, lerngruppenspezifischen Vergleich fachbezogener Schülerleistungen geknüpft ist, die höchst signifikanten Unterschiede im Leistungsstand von „Regelschlern“ und „bilingualen Schülern“ nicht abbilden kann“. Zydati (2005) hat nachgewiesen, dass in Bezug auf die Englischkompetenzen von Schülern aus Regelklassen und von Schülern aus bilingualen Klassen erhebliche Unterschiede im Kompetenzniveau auftreten. Battenberg (2006) erklärt, dass sich die vorhandenen höheren Kompetenzen nicht unbedingt in entsprechenden Noten auswirken. Meistens müssen die Schüler in den bilingualen Klassen wesentlich mehr leisten, um gleiche Noten wie Schüler in den Regelklassen zu bekommen. Die Leistungen der bilingualen Schüler sind aber meist auch in den nicht-bilingualen Fächern besser (Battenberg 2006). Dies begründet sich bereits in der Vorauswahl der Schüler, die i. d. R. eine höhere Leistungsbereitschaft aufweisen, dem besseren Lernklima und der höheren sprachlichen Kompetenz.

Auf dem FKBB 2006 wurde einstimmig gefordert, die tatsächlichen Kompetenzen der bilingualen Schüler in angemessener Weise zu zertifizieren. Dies könnte durch ein Portfolio und ein Schulsprachen-Zertifikat (Zydatiß 2006), durch anerkannte internationale Sprachzertifikate oder durch den Nachweis eines anerkannten bilingualen Abiturs (Neukirchen 2006) geschehen.

Absolventen der deutsch-französischen Züge sind wie Absolventen von Leistungskursen mit der Fremdsprache Französisch gemäß der Vereinbarungen von 1980 und 1986 zwischen Deutschland und Frankreich von den Sprachprüfungen für die Einschreibung an den Universitäten des Partnerlandes befreit (Kästner 1993: 44). Vergleichbare Regelungen werden für alle anderen Länder in Europa angestrebt. Das Abkommen von 1972 über das deutsch-französische Abitur bot darüber hinaus eine Basis für die „Vereinbarung über die Anerkennung des *Diplôme du Baccalauréat International*“ (Beschluss der KMK vom 10.03.1986). Schüler der deutsch-englischen Züge können zusätzlich zum Abitur an den Prüfungen für das „*Diplôme du Baccalauréat International*“ teilnehmen (Kästner 1993: 43).

In diesem Zusammenhang soll noch einmal auf den Modellcharakter, den die Entwicklung der deutsch-französischen Züge für den bilingualen Unterricht in Deutschland hat, verwiesen werden. Das bereits im Kapitel 3.3.1 zitierte Abkommen über den gleichzeitigen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife und des *baccalauréat* von 1972 und 1994 und die damit verbundene Möglichkeit zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung für beide Länder dient als Grundlage für Verhandlungen mit anderen Ländern, um eventuell ähnliche Vereinbarungen zu treffen (Sekretariat 1999: 7). Solche Abkommen, würden auch für die anderen Sprachen eine angemessene Zertifizierung der Leistungen der bilingualen Schüler bedeuten.

Neben der abschließenden Zertifizierung scheint auch die Evaluation von Leistungen im bilingualen Unterricht nach wie vor ein Problem zu sein.

Außer im Saarland¹² gibt es in keinem Bundesland verbindliche Regelungen im Hinblick auf die Leistungsbewertung im bilingualen Unterricht. Weder die neuen Bildungsstandards noch die neuen einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) liefern klare Kriterien, nach denen diese komplexe Leistung zu bewerten ist.

¹² Für das Saarland gelten die entsprechenden Regelungen in der „Verordnung – Schulordnung - über Gymnasien mit bilingualem Zug“ vom 06.07.1999 (Sekretariat 2005: 76).

Die Länder, die Angaben zur Leistungsbewertung gemacht haben, betonen, dass es bei der Bewertung um die fachlichen Leistungen geht. Folgende Verfahren werden z. Zt. angewandt: Für Niedersachsen wird angegeben, dass eine angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache zu berücksichtigen ist (Sekretariat 2005: 76). In Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz werden die sprachliche Leistung die fachliche Leistung ggf. auf, negative Aussagen werden nicht gemacht (Sekretariat 2005: 76). Für Schleswig-Holstein wird angegeben, dass in der Sekundarstufe I die sprachlichen Fähigkeiten nicht berücksichtigt werden, während in der Sekundarstufe II die eindeutige fachgerechte Ausdrucksweise benotet wird (Sekretariat 2005: 77). In Thüringen sind Leistungserhebungen im bilingualen Unterricht auf Deutsch oder in der Fremdsprache möglich, denn die fachlichen Leistungen haben Priorität (Sekretariat 2005: 77).

Vergleichbare und verbindliche Vorgaben stellen ein dringendes Desiderat dar, wie auch eine Untersuchung von Finkbeiner und Fehling (2001) bestätigt. Eine Umfrage unter 25 bilingualen Sachfachlehrern ergab, dass keine vergleichbaren bzw. verbindlichen Evaluationskriterien für bilinguale Leistungen existieren (Finkbeiner/Fehling 2001: 28). Ein Großteil der befragten Lehrer gab an, keine schulinternen oder -externen Leitlinien zur Verfügung zu haben (Finkbeiner/Fehling 2001: 27). Übereinstimmend mit den Angaben der Länder stellt den Schwerpunkt der Schülerleistungen der inhaltlich-fachliche Bereich dar. Sprachliche Fehler werden fast nicht bewertet (Finkbeiner/Fehling 2001: 28). Es wird eine Diskrepanz zwischen der Evaluation von Schulleistungen und den Zielen des bilingualen Unterrichts festgestellt. „Perspektivenwechsel, Interkulturelles Lernen, Erweiterung der Sprachkompetenz, vergleichende Sprachbetrachtung sowie *Language Awareness* sind wichtige Ziele des bilingualen Unterrichts, die aber bei einer primär auf inhaltlich-sachlichen Aspekten fokussierte Evaluation nicht berücksichtigt werden“ (Finkbeiner/Fehling 2001: 28). Sie müssten aber auch deswegen honoriert werden, damit das Spezifische am bilingualen Unterricht nicht verloren geht und der bilinguale Sachfachunterricht nicht auf einen monolingualen und monokulturellen Unterricht in der Zielsprache reduziert wird (Finkbeiner/Fehling 2001: 29).

Bereits 1991 forderte Mäsch (1991: 51) eine außenrelevante und keine binnenrelevante Bewertung von Schülerleistungen. Finkbeiner und Fehling (2002b: 28) stellen elf Jahre später fest, dass die Evaluation im bilingualen Unterricht ausschließlich binnenrelevant erfolgt, da es immer noch keine verbindlichen Außenstandards gibt. Zydatiś (2006)

betont, dass durch einen internen lerngruppenspezifischen Vergleich der signifikante Unterschied im Leistungsstand von bilingualen Schülern und Regelschülern nicht abgebildet werden kann. Vollmer (2002: 117) fordert dringend die Schaffung von Außenkriterien, auf die sich überregional, national und europaweit geeinigt werden muss, damit in allen Sachfächern ein ziel- und kompetenzorientiertes Lehren und Lernen und eine klare und transparente Bewertung von Lern- und Leistungserfolgen möglich ist. Finkbeiner und Fehling (2002b: 29) plädieren für eine Verbindung von außenrelevanten und binnenrelevanten Evaluationsmaßnahmen. Eine Synergese aus beiden Verfahren würde eine gerechte und valide Lösung sein, womit auch standardisierte Vergleiche auf nationaler und internationaler Ebene möglich wären. Diese sind für eine konstruktive Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts notwendig.

Dies ist auch deswegen erforderlich, da die erheblich besseren Schülerleistungen aus den bilingualen Zügen auf den großen Erfolg des fremdsprachig geführten Sachfachunterrichts verweisen. Dennoch verlässt ein Drittel der Schüler den bilingualen Zug nach der 10. oder 11. Klasse. Die Schüler rechnen sich durch einen Wechsel in den Normalzug bessere Noten aus und wollen so ihren Abiturdurchschnitt heben. Zydati (2006) spricht in diesem Fall von einer „Gerechtigkeitsfalle“, der die Schüler mit einem Wechsel entgehen wollen. Einen weiteren Grund für das Phänomen „Flucht aus den bilingualen Zügen“ kann in der Obligatorik mit dem verbindlichen Leistungskurs in der jeweiligen Arbeitssprache gesehen werden (Zydati 2006, Gttel-Dauber 2006). In Berlin besteht aktuell eine Belegverpflichtung für die Fremdsprache als Leistungskurs und für das bilinguale Sachfach als drittes oder viertes Prüfungsfach (Sekretariat 2005: 68). Gleiche Verpflichtungen bestehen in Brandenburg, Thüringen und Sachsen. In Bremen kann ein bilinguales Abitur (zweisprachiges Dokument) abgelegt werden, wenn die Mindestbedingung von acht Wochenstunden englischsprachigen Unterrichts in der Oberstufe erbracht ist und in mindestens zwei englischsprachigen Fächern die Abiturprüfung abgelegt wird (Sekretariat 2005: 68). Im Englischunterricht der Oberstufe ist ein Vorbereitungskurs für das *Cambridge Advanced Certificate* integriert, der für alle Schüler verpflichtend ist (Sekretariat 2005: 69).

Die Belegverpflichtung für die Fremdsprache als Leistungskurs wurde auf dem FKBB 2006 kontrovers diskutiert. Da die Fremdsprache die Basis für den bilingualen Sachfachunterricht darstellt und auch für die Anerkennung der schulischen Leistungen im Ausland wichtig ist, könne auf den Fremdsprachenleistungskurs nicht verzichtet

werden (Battenberg 2006). Zydati (2006) führte als Alternative zum Leistungskurs in der Fremdsprache (die die Arbeitssprache des bilingualen Unterrichts ist) die Möglichkeit an, auch ein fremdsprachig unterrichtetes Sachfach als Leistungs- oder als Grundkurs wählen zu können. Die Gymnasien mit deutsch-englischen Zügen sollten in Zukunftverstrkt das naturwissenschaftliche Lernfeld berücksichtigen. Dies könnte einerseits die Flexibilität der Kurswahl erhöhen und würde andererseits die Rolle des Englischen als international eingesetzter Kommunikationssprache produktiv aufnehmen (Zydati 2006).

Eine „Flucht“ aus den bilingualen Zügen wurde für die deutsch-französischen Züge nicht bestätigt (Kittel 2006). Vor allem da, wo die Möglichkeit des gleichzeitigen Erwerbs der deutschen und der französischen Hochschulreife besteht, existiert dieses Phänomen nicht. Der bilaterale Abschluss bringt den Schülern konkrete Vorteile und bestätigt ihre besondere Qualifizierung.

Diese Beobachtung unterstützt die Forderung nach einer angemessenen Zertifizierung am Ende der Schullaufbahn sowie nach einer differenzierte Leistungsbewertung.

Inhalts- und Sprachlernen

Der in Europa geläufige englische Begriff „CLIL – *content and language integrated learning*“, übersetzt „Integriertes Inhalts- und Sprachlernen“ (Wolff 2005b), beschreibt bereits das Konzept des bilingualen Unterrichts. Die Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen steht im Vordergrund und soll zu einer politisch geforderten Mehrsprachigkeit beitragen.

Durch bilingualen Unterricht sollen das fremdsprachliche Lernen intensiviert und die Anwendungsmöglichkeiten der erworbenen Fähigkeiten erweitert werden, damit eine über die Normalziele hinausgehende Sprachkompetenz erworben wird (Sekretariat 1999: 8). Die Hoffnung auf einen erheblichen Zugewinn fremdsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten scheint immer noch das zentrale Motiv für die Teilnahme am bilingualen Unterricht zu sein (Vollmer 2004b: 64). Dass der Fokus auf dem fremdsprachlichen Mehrge­inn liegt wundert nicht, da die Mehrzahl der Pioniere dieses Ansatzes Fremdsprachenlehrer sind bzw. waren oder von der Basis der Fremdsprachendidaktik her argumentieren (Vollmer 2005: 53).

Es wurde von einer Defizitanalyse des Fremdsprachenunterrichts ausgegangen. Durch die Verwendung der Zielsprache in einer möglichst authentischen kommunikativen Situation im bilingualen Unterricht erhft man eine Steigerung des Lerneffekts.

Bilingualer Unterricht wird in Deutschland immer stärker auch von der Sachfachperspektive her bestimmt. Fachliches Lernen steht im Vordergrund. Die Fremdsprache hat dabei eine funktionale, dienende Rolle. Dies manifestiert sich ebenfalls in der Leistungsbewertung im bilingualen Unterricht, wo die Verwendung der Fremdsprache kaum Beachtung findet (vgl. Kapitel 3.4 Zertifizierung/Leistungsbewertung). Bilingualer Unterricht soll aus dieser Perspektive nicht als veränderter erweiterter Fremdsprachenunterricht gesehen werden.

Es besteht zuweilen die Angst, dass aufgrund der Verwendung der Fremdsprache inhaltliche Aspekte verloren gehen. Diese sollen im Sachfachunterricht Priorität haben. Wenn der Lernende am Ende seiner Schulzeit über ein ebenso hohes Sachfachwissen verfügen soll wie der Lernende, der in seiner Muttersprache unterrichtet wird, muss für den bilingualen Sachfachunterricht zunächst mehr Zeit zur Verfügung stehen. Der Lernprozess verläuft in der Fremdsprache vorerst langsamer, aber intensiver. Durch die Verwendung der Fremdsprache sind die Schüler gezwungen genauer hinzuschauen, um einen Begriff mit allen fachrelevanten Bedeutungen wirklich zu erfassen. Dies veranlasst sie zum Nachfragen und tieferem Ergründen (Lamsfuß-Schenk 2000b: 172).

Beim bilingualen Unterricht im Sinne von integriertem Inhalts- und Sprachlernen werden beide Perspektiven in Betracht gezogen. Es geht weder um einen erweiterten Fremdsprachenunterricht noch um einen herkömmlichen Sachfachunterricht, sondern um eine Kombination aus Sachfach- und Sprachunterricht (Vollmer 2005: 56), also um die Verknüpfung von sprachlichem und inhaltlichem Lernen. Die Schüler lernen Konzepte und Schemata des Sachfaches in einer neuen Sprache und bauen sich für die höherrangigen wissenschaftspropädeutischen Sachverhalte originäre Konzepte auf, die nicht von den muttersprachlichen Konzepten geprägt sind (Wolff 2005: 11). Durch die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Inhalten in einer Fremdsprache wird die Entwicklung von komplexen kognitiven Konzepten gefördert (Wolff 2005: 11). Lamsfuß-Schenk (2002) stellte fest, dass Schüler, die geschichtliche Sachverhalte in der Fremdsprache lernten, wesentlich komplexere Konzepte entwickeln konnten und besser in der Lage sind, geschichtliche Prozesse zu beschreiben und zu verstehen als die Schüler, die in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden. Diese Schüler entlehnten ihre Konzepte der Alltagssprache und konnten deshalb nur sehr ungenau über ein historisches Thema berichten (Lamsfuß-Schenk 2002: 98ff.).

Um eine sachfachliche Diskurskompetenz in der Fremdsprache und in der Muttersprache zu erwerben, muss auch die Bildung eines muttersprachlichen Konzeptes

auf der Grundlage des fremdsprachlichen Konzeptes im Unterricht gefördert werden. Dadurch lernt der Schüler, sich im Hinblick auf die Inhalte des Sachfaches in angemessener Weise in der Fremdsprache und in der Muttersprache auszudrücken.

Kritische Stimmen führen manchmal an, dass der fremdsprachig geführte Sachfachunterricht negative Auswirkungen auf die Herausbildung der Muttersprache habe. Wolff (2005b: 19) verweist jedoch darauf, dass der integrierte Sprach- und Sachfachunterricht diese Gefahr weitestgehend ausschaltet, da zunächst die Zahl der Fächer, die in einer Fremdsprache unterrichtet werden, auf zwei bis maximal drei begrenzt sind, so dass der größte Teil der Fächer weiterhin in der Muttersprache unterrichtet wird. Dies geschieht, indem in einem integrierten Sprach- und Sachfachunterricht die Fremdsprache nicht losgelöst von der Muttersprache unterrichtet wird. In der Regel werden die erforderlichen Lexeme und Strukturen kontrastierend in der Fremdsprache und in der Muttersprache erarbeitet, was nicht nur die fremdsprachliche und die muttersprachliche Kompetenz, sondern auch das Sprachbewusstsein der Lerner fördert (Wolff 2005b: 19). Sie bauen somit eine fachlich-inhaltliche Verstehens- und Diskursfähigkeit in der L2 (Vollmer 2004b: 63), aber auch in der L1 auf. Dieser Aspekt wurde bislang wenig berücksichtigt. Die Ausbildung einer sprachlich angemessenen doppelten Sachfachliteralität im bilingualen Unterricht erlangt jedoch in der fachdidaktischen Diskussion immer mehr an Bedeutung (vgl. Wildhage 2003, Butzkamm 2005, Vollmer 2005).

Die realen Inhalte des Sachfaches, die der kognitiven Entwicklungsstufe des Lerners angemessen sind, tragen in einem besonderen Maß zu seiner Motivation bei. Beobachter betonen, dass der Schüler nicht nur ein abstraktes Interesse an einem Inhalt habe, wie dies im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht oft der Fall ist. Die Lerninhalte des Fremdsprachenunterrichts verstecken sich meist hinter pseudorealen Lerninhalten, deren didaktische Absichten schnell vom Lerner erkannt werden und dadurch für ihn weniger motivierend sind (Wolff 2005a: 161). Der Lerner erkennt, dass es nicht um den Erwerb von Inhalten sondern um den Spracherwerb geht. Die großen Erfolge im sprachlichen Kompetenzerwerb werden darüber hinaus durch folgende Faktoren erklärt, auch wenn dieses Phänomen noch längst nicht ausreichend erforscht ist: Da die Struktur von sprachlichen und von sachfachlichen Inhalten eine unterschiedliche Komplexität aufweist, gelingt es den Lernern häufig besser, das Sachwissen zu ordnen, zu kategorisieren und zu strukturieren. Wenn dabei die Fremdsprache benutzt wird, hilft das die sprachlichen Konstruktionsprozesse zu meistern. Diese sind meist komplexer als

sachfachliche Konstruktionsprozesse (Wolff 2005b: 13). So werden der sachfachliche und der sprachliche Lernprozess gefördert.

Bilingualer Sachfachunterricht stellt eine Lernumgebung bereit, die es ermöglicht, moderne lerntheoretische und fremdsprachendidaktische Konzepte optimal umzusetzen (Wolff 2002c: 45). Das Konzept der Authentizität verbindet sich sowohl mit den Inhalten des Unterrichts als auch mit der im Unterricht stattfindenden fremdsprachlichen Interaktion und fördert so den Lernprozess erheblich. Weiterhin werden verschiedene Lern- und Arbeitstechniken für das Lernen von Sachfachinhalten genutzt, die auch für das Fremdsprachenlernen von Vorteil sind und so in einem besonderen Maße zu einer Lernerautonomie beitragen. Im Sachfachunterricht werden darüber hinaus verschiedene Sozialformen des Arbeitens und Lernens, insbesondere Projekt- und Gruppenarbeit, angewandt und die für das Sprachenlernen ebenfalls als sehr erfolgreich gelten (Wolff 2002c: 45). Bilingualer Sachfachunterricht bietet eine sehr gute Möglichkeit, die modernen pädagogischen und didaktischen Prinzipien umzusetzen und dadurch inhaltliches und sprachliches Lernen zu verbinden und zu fördern.

Eine engere Kooperation zwischen den Sachfächern und den Fremdsprachenfächern mit ihren bestimmten Didaktiken und Methoden wäre von großem Vorteil, damit die „fruchtbare Wechselwirkung zwischen sprachlichem und sachfachlichem Kompetenzerwerb stattfinden kann“ (Zydati 2004: 89).

Interkulturelles Lernen/ Fremdverstehen

Neben dem Hauptanliegen, inhaltliches und sprachliches Lernen zu verbinden, verfolgt der bilinguale Unterricht weitere Zielsetzungen. Sehr wichtig ist die Förderung des „Fremdverstehens“. Diese Bezeichnung steht im engen Zusammenhang mit dem geläufigeren Begriff des „interkulturellen Lernens“. Es stellt sich die Frage, ob das Konzept des integrierten Inhalts- und Sprachlernens tatsächlich dazu beiträgt, Interkulturalität zu fördern und damit den Gedanken der europäischen Integration zu verwirklichen.

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ kommt in den siebziger Jahren auf und bezeichnet eine pädagogische Zielsetzung im Zusammenhang mit der Einrichtung sogenannter multikultureller Klassen. Unter Interkulturalität wurde das Aushandeln von ethnischen, sozialen und sprachlichen Unterschieden verstanden, das die Integration des Fremdkulturellen in das Eigenkulturelle zum Ziel hatte (Wendt 2000: 46). Heute zielen

multikulturelle Konzepte auf die Koexistenz der Differenz, also auf die Akzeptanz des Nebeneinander im Miteinander ab (Wendt 2000: 46).

In der aktuellen Diskussion über interkulturelles Lernen treten weitere Begriffe auf: *Intrakulturelles* Lernen ist im Begriff *interkulturelles* Lernen bereits impliziert, da dies immer auch zu einer Auseinandersetzung mit dem Eigenen führt, es setzt dort an und weist darauf zurück (Abendroth-Timmer 2002: 377). *Transkulturell* hingegen erweitert den Begriff interkulturell. Transkulturelles Lernen meint „miteinander kulturell tätig sein“ (Abendroth-Timmer 2002: 378). Wenn Schüler aus verschiedenen Ländern an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, müssen sie ihre interkulturelle Sensibilität und ihr kulturelles Wissen einbringen und können diese erweitern. „Transkulturelles Lernen ist dann das Aufspüren von Differenzen im augenscheinlich Gleichen und umgekehrt“ (Abendroth-Timmer 2002: 378).

De Florio-Hansen (2000: 232) versteht transkulturelles Lernen als Steigerung von interkulturellem Lernen. Während *interkulturelles* Lernen im Austausch von Informationen zwischen Fremdsprachenlernenden aus unterschiedlichen Kulturen stattfindet, richtet sich transkulturelles Lernen auf gemeinsames Kulturschaffen, wobei der Kulturkontrast jedoch durchaus bestehen bleibt. Breidbach (2003: 230) plädiert dafür, dass Interkulturalität als Transkulturalität verstanden werden sollte, da sich die Menschen in Transkulturalität bewegen und selbst transkulturell sind. Man sollte nicht von interkulturellem oder gar bikulturellem Lernen sprechen, sondern von multimodalem Lernen im bilingualen Unterricht, was im Einzelnen heißen könnte, dass:

„die Fokussierung des Sprachlichen in sachfachlichen Symbol- und Wissenssystemen [...] dazu [dient] einen Zugang zum Sprachspielhaften der Weltaneignungen und –interpretationen zu schaffen“ (Breidbach 2003: 231).

Der aktuelle Berliner Rahmenplan (Senatsverwaltung 2006) spricht von der Herausbildung interkultureller Kompetenz und der Förderung interkulturellen Lernens, so dass ich mich im Folgenden auf diesen Begriff beziehe.

Im fremdsprachlichen Unterricht bezeichnet interkulturelles Lernen das Ergebnis eines Lernprozess und den Prozess selbst. Es wird darunter die „unterrichtliche kognitive und affektive Auseinandersetzung mit Wissen, Haltungen und Einstellungen bezüglich des Eigenen und des Anderen unter Bewusstmachung des Wechselspiels zwischen Kultur, Wahrnehmung, Identität und Sprache“ (Abendroth-Timmer 2002: 377) verstanden. Bilingualer Unterricht scheint in besonderer Weise geeignet zu sein, interkulturelles Lernen zu fördern und Fremdverstehen anzubahnen. Die Einrichtung von bilingualen

Zügen wird meist damit begründet, dass Schüler in einem zunehmend grenzenlosen und multikulturellen Europa die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zum reflektierten Umgang mit dem Anderen, dem Fremden benötigen, um sich selbst zu verstehen und sich gesellschaftlich positionieren zu können (Rössler 2002: 85).

Der Prozess des Fremdverstehens fordert die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel sowie die kritische Distanznahme zur eigenen Person und Position. Eine Annäherung an die Innensicht einer fremden Kultur führt im Idealfall zu einem geschärften Problembewusstsein für eine geglückte oder missglückte interkulturelle Kommunikation (Rössler 2002: 86).

Interkulturelles Lernen soll außerdem zur Friedenserziehung beitragen. Dies geht auf die ursprünglichen Zielsetzungen der bilingualen Züge im deutsch-französischen Kontext zurück. Auf der Grundlage des Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrages ging es um eine Annäherung und um eine Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich. Im Unterricht sollte das Fremde besser verständlich gemacht und damit weniger fremd werden (Küster 2004b: 135). Durch eine annähernde sprachliche Bilingualität sollten die Schüler bikulturelle Kompetenzen erhalten und so zum Mittler zwischen beiden Staaten werden sowie eine Brücke zur Frankophonie und zur außereuropäischen Welt schlagen (Mäsch 1995: 339).

In den heutigen Zielsetzungen für den bilingualen Unterricht (vgl. Sekretariat 1999: 8) wird der Erwerb einer bikulturellen Kompetenz ebenfalls hervorgehoben. Abendroth-Timmer (2002: 378) plädiert dafür, den Begriff des bikulturellen Lernens zugunsten von interkulturellem Lernen fallen zu lassen, da ersterer die Gegebenheit multikultureller Klassen außer Acht lässt. Auch Rössler (2002: 88) führt an, dass nicht von einer Bi-Perspektivität die Rede sein kann, da die eigene und die fremde Kultur immer polyperspektivisch sind.

Der Fächerkanon bilingualen Unterrichts wird von den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern dominiert, was historisch bedingt ist. Fächer wie Erdkunde, Geschichte und Politik sind besonders geeignet, um eine partnerschaftliche Verständigung wie die deutsch-französische Freundschaft zu fördern und tiefer in die Kultur des Partnerlandes einzudringen (Hallet 2005: 3). Um Fremdverstehen zu fördern, muss historisches, geographisches, politisches und kulturelles Wissen vermittelt werden. Darüber hinaus bedarf es aber auch einer bestimmten Haltung, die von Interesse, Empathie und Toleranz geprägt sein soll (Rössler 2002: 86).

Die erschienene Forschungsliteratur zum interkulturellen Lernen im bilingualen Unterricht bezieht sich nicht selten auf den bilingualen Geschichtsunterricht (vgl. u.a. Christ, H. 2000, Lamsfuß-Schenk 2000a, Rössler 2002, Rautenhaus 2005). Es wird dort in zwei Sprachen und in zwei kulturellen Kontexten gelehrt, wobei zwei nationale Sichtweisen nicht nur verbalisiert, sondern auch vergleichend zur Rede und zur Reflexion gebracht werden (Christ, H. 2000: 76). Im Unterricht wird der Blick der „Anderen“, die Traditionen und der Diskurs der „Anderen“ in die Debatte eingebracht und erzwingt somit einen Vergleich und eine eventuelle Bewertung. Der bilinguale Geschichtsunterricht „komplettiert das Bild, indem er verdoppelt“ (Christ, H. 200: 78), sozusagen eine zweite Perspektive einbringt. Diese wird nicht von außen eingebracht (ein deutschsprachiger Geschichtsunterricht reklamiert ebenfalls eine multiperspektivische Betrachtungsweise), sondern durch einen Wechsel des Standortes wird eine „bewusst als Handlung vollzogene Übernahme einer fremden Perspektive“ (Christ, H. 2000: 79) eingenommen. Der Übergang von einer Sprache in die andere ist somit nicht nur ein Wechsel des Ausdrucksmittels sondern die Übernahme einer anderen Weltsicht.

Da Sprach- und Perspektivenwechsel für den bilingualen Geschichtsunterricht konstitutive Elemente darstellen, hält Rössler (2002) diesen für prädestiniert, um interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Bilingualer Geschichtsunterricht unterscheidet sich in thematischer Hinsicht vom muttersprachlichen Geschichtsunterricht, da er andere Akzente setzt, die die Geschichte des Ziellandes detaillierter und „in ihrer besonderen Relation zu der des Ausgangslandes“ (Rössler 2002: 87) in den Blick nehmen. Der potentielle Mehrwert dieses Unterrichtsangebotes besteht vor allem darin, durch gezielte und kontinuierliche Vergleiche zweier Kulturen auf einen „verständnisvollen Dialog zwischen den Individuen dieser Kulturen“ (Rössler 2002: 87) vorzubereiten. Bilingualer Unterricht hat laut Rössler (2002) die Aufgabe, explizit zwischen Fremdverstehen eines kulturellen Kollektivs und dem Fremdverstehen der Individuen dieses Kollektivs zu unterscheiden. Der Unterricht kann den Schülern vor Augen führen, dass die fremden individuellen Sicht- und Verhaltensweisen zwar kulturell geprägt sind, ihre Spezifik sich jedoch nicht in ihrer kulturellen Bedingtheit erschöpft (Rössler 2002: 88).

Bilingualer Unterricht steht in mehrfacher Hinsicht unter dem „Vorzeichen des Fremdverstehens“ (Lamsfuß-Schenk 2000a: 75). Es können drei Dimensionen von Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht unterschieden werden: synchrones,

diachrones und kommunikatives Fremdverstehen. Synchrones Fremdverstehen bedeutet die Förderung des Verstehens eines fremden Landes, wobei das Zielsprachenland besonders in den Vordergrund rückt. Diachrones Fremdverstehen bezieht sich auf den historischen Unterrichtsgegenstand, der ein fremder, eben ein historischer ist. Die dritte Dimension sieht Lamsfuß-Schenk (2000) im kommunikativen Fremdverstehen, welches in der Unterrichtssituation selbst passiert. „Verständnis für andere Perspektiven und Perspektivenwechsel müssen auch Bestandteil der Kommunikation im Klassenzimmer [...] sein“ (Lamsfuß-Schenk 2000: 75). Um Fremdverstehen zu erreichen, bedarf es operationalisierter Unterrichtsschritte (Lamsfuß-Schenk 2000: 78). Das Beherrschen bestimmter Lern- und Arbeitstechniken wie Lese- und Sehverstehen ist dafür förderlich. Auch sachfachbezogene Kommunikationsstrategien und die Entwicklung von fachspezifischen und quellenkritischen Fragetechniken sind für den bilingualen Geschichtsunterricht bedeutsam (Lamsfuß-Schenk 2000: 79).

Im Hinblick auf den Fächerkanon ist eine langsame Erweiterung zu beobachten und zu begrüßen. Eine besondere Eignung einzelner Fächer für den bilingualen Unterricht konnte nicht nachgewiesen werden (Zydatiŕ 2004: 89). Die Fächer aus dem naturwissenschaftlichen Bereich sind ebenso geeignet, da die auf Problemlösung orientierten Unterrichtsverfahren und die damit verbundenen Aushandlungsprozesse zu einem gleichermaßen hohen sprachlichen und inhaltlichen Ertrag führen (Hallet 2005: 3). Sachinhalte sind immer kulturell geprägt und können deshalb interkulturelles Lernen fördern. Auch Abendroth-Timmer (2002: 377) vertritt die Meinung, dass eine kulturelle Öffnung aller Sachfächer durch die Verwendung verschiedener Arbeitssprachen erzielt werden kann und somit einen Beitrag zur Friedenserziehung geleistet wird.

Der neue Berliner Rahmenplan (Senatsverwaltung 2006: 25) plädiert ebenfalls dafür, längere und kürzere Sachfach-Unterrichtssequenzen in der Fremdsprache zu ermöglichen, um die Schüler auf die neuen Herausforderungen in einer globalisierten Welt vorzubereiten. Sie müssen die Fähigkeit erlangen Vorträge, Texte und Materialien zu einer Vielfalt von Themen in einer Fremdsprache verstehen und präsentieren zu können und darüber hinaus im Kontext internationalen Zusammenwirkens die Bereitschaft und die Fähigkeit zum „interkulturell sensiblen Umgang miteinander“ (Senatsverwaltung 2006: 25) aufbringen. Die Eingrenzung bilingualen Unterrichts auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer muss m. E. auch deshalb aufgehoben werden, um die Schüler auf die geforderte Vielfalt von Themen und Kontexten vorzubereiten, in denen sie im Laufe ihres Lebens interkulturell tätig sein müssen. Dass

jedoch die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und insbesondere der bilinguale Geschichtsunterricht aus den genannten Gründen besonders zur Förderung von interkulturellem Lernen geeignet sind und weiter eine dominierende Stellung einnehmen werden, soll nicht angezweifelt werden.

Insgesamt bietet bilingualer Unterricht im Sinne des Konzepts vom integrierten Inhalts- und Sprachlernen einen Mehrwert an Fremdverstehen, fördert interkulturelles Lernen und leistet somit einen Beitrag, die europäische Integration Wirklichkeit werden zu lassen. Es ist zu wünschen, dass dieser programmatische Anspruch in jedem „bilingualen Klassenzimmer“ Realität wird.

4 Bilingualer Unterricht als Beitrag zur Förderung europäischer Mehrsprachigkeit: Perspektiven zur Weiterentwicklung

Wie die vorstehenden Ausführungen zeigen, ist bilingualer Unterricht in Bezug auf die Förderung europäischer Mehrsprachigkeit tatsächlich ein zweischneidiges Schwert (vgl. auch Bär 2004: 94).

Zum einen werden die bilingualen Bildungsgänge und die bilingualen Module als „unverkennbare Glanzpunkte“ (Christ, I. 2001: 53) im Hinblick auf das Lernziel Mehrsprachigkeit angesehen: Die Fähigkeit, neben der Muttersprache eine weitere Sprache als Arbeitssprache benutzen zu können, wird unter europäischer Perspektive als Schlüsselqualifikation beurteilt und die vertieften sprachlichen Kenntnisse sowie die interkulturellen Erfahrungen bilden eine gute Voraussetzung für Mobilität im weiteren Leben. Sprache als Mittel realer Kommunikation statt als Lerngegenstand zu verwenden, motiviert die Lernenden auf dem Weg zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit und baut Ängste bezüglich des Lernens fremder Sprachen ab (Bär 2004: 94). Absolventen bilingualer Bildungsgänge sind für sprachliche Erscheinungsformen sensibilisiert, besitzen eine ausgeprägtere *language awareness* und wählen zu einem viel höheren Prozentsatz als Schüler aus nicht-bilingualen Zügen eine dritte oder sogar vierte Fremdsprache im Laufe ihrer Schullaufbahn. Sie scheinen damit das anvisierte Ziel der Mehrsprachigkeit häufiger zu erreichen (Bär 2004: 94, Caspari/Rössler 2006: 9).

Zum anderen sieht sich der bilinguale Unterricht in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit vielfacher Kritik ausgesetzt. In der Regel wird nur eine zusätzliche Sprache wirklich intensiv gefördert und damit besteht die Befürchtung, dass es nicht um

multikulturelle und multilinguale, sondern höchstens um binationale und bilinguale Zielsetzungen geht. Königs (2002) weist zu Recht darauf hin, dass die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache an sich nicht notwendig der Entwicklung der Mehrsprachigkeit dient. Das Ziel der Mehrsprachigkeit wird vor allem nicht erreicht, wenn als Arbeitssprache nur die erste Fremdsprache vorgesehen wird, was i. d. R. Englisch (seltener Französisch) ist. Dann wird zwar eine – durchaus auch als positiv zu wertende – weitreichende Kompetenz in dieser ersten Fremdsprache erreicht, wohingegen aber das Ziel der Mehrsprachigkeit unberücksichtigt bleibt. Die Sprachenvielfalt wird in der Schule durch die *de-facto*-Dominanz des Englischen in bilingualen Zweigen unterdrückt (Decke-Cornill 1999: 168). Deshalb ergibt sich die Notwendigkeit, das Sprachenangebot für den bilingualen Unterricht zu diversifizieren und eine ausschließliche Beschränkung auf deutsch-englische oder deutsch-französische Züge zu vermeiden. Dass Englisch natürlich zur Grundbildung zählen muss und zwar „explizit und systematisch als *lingua franca*“ (Decke-Cornill 1999: 168), steht außer Frage.

Im Folgenden werden Vorschläge zur Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts im Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit diskutiert. Aufgrund eigener Recherchen in Frankreich werden die französischen *sections européennes* vorgestellt und es wird gezeigt, dass diese französische Konzeption von bilinguaalem Unterricht wertvolle Anregungen für die Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts in Deutschland liefern kann.

Flexibilisierung des Fremdsprachencurriculums

Statt der bisher üblichen Langzeitlehrgänge für die erste Fremdsprache (vor allem auch, da der Lernzuwachs nach einigen Unterrichtsjahren i. R. abnimmt), bietet es sich an, die erste Fremdsprache in der Oberstufe in bilingualen Modulen weiterzupflegen (vgl. Christ, I. 1997: 151). Schulen sollten die Möglichkeit erhalten, Fremdsprachenunterricht je nach Bedarf in fremdsprachigen Modulen statt als Fortführung eines Langzeitkurses anzubieten (Caspari/Rössler 2006: 9). Für Englisch kämen durchaus auch naturwissenschaftliche Fächer für diese Module in Frage, um bereits auf das Studium und die Verwendung des Englischen als Wissenschaftssprache vorzubereiten.

Die zweite Fremdsprache könnte dann nach einem entsprechenden Vorlauf als Arbeitssprache in einem bilingualen Zug gewählt werden, wobei die geisteswissenschaftlichen Fächer und die Förderung des interkulturellen Lernens im

Vordergrund stehen sollten. Auch die dritte und die eventuellen weiteren Fremdsprachen sollten phasenweise als Arbeitssprachen genutzt werden (vgl. Abendroth-Timmer 2006). Dafür wäre eine größere Flexibilisierung der Stundentafel wünschenswert.

Damit das Ziel einer europäischen Mehrsprachigkeit erreicht wird, muss m. E. der Forderung von Bausch (1992: 22), Ingeborg Christ (1997: 151) und aktuell von Caspari und Rössler (2006: 8) nachgegangen werden. Sie alle plädieren für das obligatorische Lernen von Englisch als zweite moderne Fremdsprache, da so weder Schüler noch Eltern der Meinung sein können, dass der Erwerb des Englischen genüge. Außerdem zeigen die Erfahrungen der bilingualen Züge, wo Englisch als zweite Fremdsprache gelernt wird, „dass die ab Klasse 7 am Ende der Schullaufbahn erreichten Kompetenzen in der Regel genau so gut sind wie die ab Klasse 5 erreichten“ (Caspari/Rössler 2006: 8). Somit würde sichergestellt, dass alle Schüler zwei moderne Fremdsprachen im Laufe ihrer Schullaufbahn lernen. „Wer also für andere Sprachen [als Englisch] als erste Pflichtfremdsprachen argumentiert, spricht nicht **gegen** das Englische, sondern **für** Mehrsprachigkeit“ (Christ, I. 1997: 151, Hervorhebungen i. O.).

Lernen in zwei und mehr Sprachen

Die aktuelle Praxis bilingualen Unterrichts scheint dem Mehrsprachigkeitsziel leider (noch) nicht dienlich zu sein, denn in Berlin und auch in anderen Bundesländern kann man feststellen, dass „der ausschließliche Einsatz der Fremdsprache [...] bilingualen Unterricht charakterisiert“ (Fehling 2005: 206). Damit wird jedoch das vielfältige Potenzial, welches der bilinguale Unterricht bietet, bei weitem nicht ausgeschöpft und es besteht die Gefahr, dass er zum „Dienstleistungsfach des Fremdsprachenunterrichts“ (Dietzschke-Vogelsang 2006: 4) verkommt.

Stattdessen sollte bilingualer Unterricht aber immer Sachunterricht sein, in dem man die Sprache(n) als Transportmittel der Information und der Erkenntnis sowie als Medium des Diskurses benutzt. Der Fokus liegt auf dem, was verhandelt wird, und nicht auf den Sprachen selbst, wie das im Fremdsprachenunterricht der Fall ist (Christ, H. 2006: 3). Bilingualer Unterricht heißt folglich, dass man die zu verhandelnde Sache durch zwei oder mehr Sprachen kennenlernt. Dabei bestimmen die Themen und der jeweilig angestrebte Kompetenzzuwachs Art und Umfang des Spracheneinsatzes (Muttersprache oder Fremdsprachen) (Dietzschke-Vogelsang 2006, Wedel 2006). „Die beste Sprache

im bilingualen Sachfach ist die, mit der man den Ereignissen und den Akteuren am nächsten kommt, die mit anderen Worten, 'authentisch' ist" (Christ, H. 2006: 4).

Da die Schüler auch im eigensprachlichen Diskurs kompetent werden müssen, verlangt die Muttersprache eine gebührende Berücksichtigung. Um sich in einer multikulturellen und multilingualen Welt behaupten zu können, müssen heutige Schüler solide fachsprachliche Kenntnisse in mehreren Sprachen einschließlich ihrer Muttersprache vorweisen können. Selbst wenn leider bislang nicht einmal das von Herbert Christ (2000 und 2006) postulierte „Lernen in zwei Sprachen“ wirklich in jedem bilingualen Unterricht umgesetzt wird, muss die Erziehung zur Mehrsprachigkeit Hauptanliegen solcher Unterrichtsformen sein und bei der Auswahl der Themen berücksichtigt werden. Im bilingualen Unterricht sollen deshalb spezifische Akzente gesetzt werden, die eine bikulturelle, besser jedoch eine multikulturelle Betrachtung zulassen. Herbert Christ (2006) führt als Beispiel für einen bilingualen bzw. multilingualen Geschichtsunterricht die Behandlung des Versailler Vertrages an. Diesem Phänomen sollte man sich am besten in drei Sprachen nähern, um den in den Quellentexten oder anderen Dokumenten auftretenden politischen Akteuren, Kommentatoren und Historikern der verschiedenen Seiten in ihren Sprachen zu begegnen. Damit werden die spezifischen Äußerungen und Sichtweisen authentisch und unmittelbar in den Unterricht eingebracht (Christ, H. 2006: 5). Die Schüler werden so zu einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise angeleitet und ihre Kompetenzen in Bezug auf Mehrsprachigkeit (wenn auch überwiegend rezeptiv) werden geschult. Ein solcher Unterricht käme dem Ziel der Mehrsprachigkeitsförderung sehr entgegen.

Reform der Lehrerbildung

Der qualitativen Verbesserung der Lehrerbildung und der flächendeckenden Einführung einer Ausbildung für den bilingualen Unterricht muss höchste Priorität eingeräumt werden, um das anspruchsvolle Ziel, Muttersprache plus zwei Fremdsprachen, erreichen zu können. Ein Zweifächerstudium an einer Universität und eine Ausbildung in zwei Fächern nebeneinander im Rahmen der Referendarausbildung reicht nicht aus, um Lehrer für den bilingualen Unterricht auszubilden. Es ist unerlässlich, dass die Unterrichtenden vertiefte Kenntnisse über Strukturen der Fremdsprache, über Kultur und Zivilisation des anderen Landes sowie Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Fremdsprachendidaktik und der Sachfachdidaktik erwerben (Krechel 2005: 15).

An verschiedenen Hochschulstandorten gibt es seit den 90er Jahren bereits eine Ausbildung mehrsprachiger Sachfachlehrer in der ersten Phase. Seit einigen Jahren wird auch an einigen Studienseminaren eine Ausbildung für bilingualen Unterricht angeboten. Am Studienseminar Bonn wird die Ausbildung für den bilingualen Unterricht in ein Gesamtkonzept „Erziehung zur Mehrsprachigkeit“ integriert. Zusätzlich zum bilingualen Fachseminar sind sprachliches und interkulturelles Lernen verpflichtende Gegenstände und gemeinsame Aufgabe der Haupt- wie der Fachseminare (Krechel 2005: 23).

Eine solche Möglichkeit der Ausbildung ist auch für Berlin, wo es derzeit weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase die Möglichkeit einer Spezialisierung auf bilingualen Unterricht gibt, und darüber hinaus für alle Bundesländer wünschenswert.

„Die Ausbildung mit europaorientierter Profilbildung sollte in Zukunft kein isoliertes Vorhaben einzelner Lehrerausbildungsinstitutionen bleiben, sondern ein bundesweites bzw. europaweites Anliegen werden. Hierzu ist auch eine Strukturanpassung der Lehrerausbildung in den Mitgliedsstaaten der europäischen Union erforderlich, wie sie erst vereinzelt versucht wurde“ (Krechel 2001: 208).

Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Ländern Europas im Bildungswesen steht noch aus. In allen europäischen Ländern werden Formen bilingualen Unterrichts erprobt, so dass sich ein gegenseitiger Austausch der Erfahrungen anbieten würde, um gemeinsame Perspektiven zur optimalen Förderung von Mehrsprachigkeit zu beschreiben.

Zwischen Deutschland und Frankreich findet bereits ein Austausch statt, wie das „Gemeinsame Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil - bilinguale Züge in Deutschland, *sections européennes* in Frankreich“ (Sekretariat 2001a und b) belegt. Jedoch sind die Formen bilingualen Unterrichts in beiden Ländern sehr unterschiedlich, so dass diese zunächst auf ihren Nutzen für Mehrsprachigkeit untersucht werden müssten, bevor eventuell ein gemeinsames Konzept erarbeitet werden könnte.

Die *sections européennes* - Anregungen aus Frankreich

In Frankreich existieren ähnlich wie in Deutschland verschiedene Konzepte mit spezifischen Zielsetzungen, die unter dem Begriff *l'enseignement bilingue* zusammengefasst werden (vgl. Duverger 2005).

Das bekannteste und am weitesten verbreitete Konzept ist das der *séction européenne*, welches in seiner Ausprägung und Zielsetzung den bilingualen Zügen in Deutschland am nächsten kommt, wenn gleich auch Unterschiede erkennbar sind.

Die ersten *sections européennes* wurden 1992 in Frankreich eingerichtet. Mittlerweile existieren mehr als 3 600 Sektionen¹³ in fast allen europäischen Sprachen und jedes Jahr kommen neue hinzu. Der damalige Bildungsminister Jack Lang begründete die Einrichtung der *sections européennes* wie folgt:

«C'est pour faire advenir cette idée de Europe que j'avais décidé la création des sections européennes. [...] Les axes que j'avais fixés étaient le renforcement linguistiques, l'apprentissage de disciplines variées dans une langue étrangère, la préparation aux réalités d'un dialogue interculturel et international» (Lang 2002: 1).

Die *section européenne* beginnt in der *classe de quatrième* mit mindestens zwei Stunden zusätzlichem Sprachunterricht, bevor dann in der *sixième* eine *discipline non linguistique* mit ein bis zwei Stunden wöchentlich zusätzlich zum regulären Sachfachunterricht in der Muttersprache unterrichtet wird. Dabei handelt es sich zu 70% um das Sachfach *histoire/géographie*, obwohl man durchaus auch alle anderen denkbaren Sachfachangebote findet (Donecker 2004: 175).

Da der fremdsprachige Sachunterricht in Frankreich zusätzlich zum muttersprachigen Sachunterricht stattfindet, erübrigt sich die in Deutschland bestehende Diskussion um die Ausbildung einer fachsprachlichen Diskurskompetenz in der Muttersprache. In den *sections européennes* erfolgt in jedem Fall die Ausbildung einer Diskurskompetenz in zwei Sprachen (Muttersprache + Fremdsprache).

Bilingualer Unterricht wird in Frankreich als Schlüssel zur Förderung von Mehrsprachigkeit verstanden.

«L'EMILE, l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère, est l'élément clé d'une stratégie d'enseignement des langues visant le plurilinguisme et non l'apprentissage d'une unique langue étrangère» (Reding 2001: 9).

Die *sections européennes* sollen das «*principe de diversification des langue*» respektieren, in dem sowohl die erste als auch die zweite Fremdsprache der Schüler für den fremdsprachigen Sachfachunterricht wählbar ist und es wird gefordert, vor allem für seltener gelernte Sprachen Sektionen einzurichten und weniger das Englische zu favorisieren (*Les inspections générales* 2000: 22).

¹³ Diese Angabe stammt aus einer schriftlichen Mitteilung von Manfred Donecker, Fachberater des deutschsprachigen Sachfachunterrichts in Frankreich am Goethe-Institut Nancy/Frankreich, die er mir am 19.05. 2005 per Mail zusandte.

Damit wird dem «*plan en faveur du renforcement et de la diversification de l'enseignement des langues*», aufgestellt vom ehemaligen Bildungsminister Jack Lang (2002), Rechnung getragen. Dieser sieht neben der Diversifizierung der zu lernenden Fremdsprachen auch die «*obligation de l'apprentissage de deux langues vivantes pendant l'ensemble du parcours scolaire*» vor.

«[...] obligation qui s'est concrétisée cette année par des épreuves dans deux langues au baccalauréat pour toutes les séries d'enseignement général, et qui prendra appui sur l'enseignement d'une seconde langue vivante en classe de sixième à partir de 2005» (Lang 2002: 1).

Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht versucht also die französische Bildungspolitik ebenfalls die Forderungen der Europäischen Kommission zu erfüllen. Die *sections européennes* als ein Konzept des *enseignement bilingue* liefert dazu einen wichtigen Beitrag.

Um den bilingualen Unterricht in Deutschland flächendeckender einzuführen, wäre die Schaffung eines Modells ähnlich dem der *sections européennes* denkbar. Der deutschsprachige Sachfachunterricht würde nicht, wie es heute in den meisten bilingualen Zügen der Fall ist, durch einen fremdsprachigen ersetzt, sondern um einen fremdsprachigen Sachunterricht ergänzt. Damit wird eine zweite Perspektive, zusätzlich zur muttersprachlichen, die im regulären Sachunterricht thematisiert wird, eingebracht und durch den Wechsel der Sprache bewusst und gewollt als Handlung vollzogen übernommen (Christ 2000: 78).

Die Einrichtung einer *section européenne* scheint insbesondere administrativ und finanziell weniger aufwändig zu sein als die Einrichtung eines bilingualen Zuges in Deutschland, was sicher auch zu dem rasanten Anstieg der *sections* in Frankreich in den letzten Jahren beigetragen hat. Der Klassenverband bleibt erhalten und die Schüler, die ein ausreichendes Niveau in der Fremdsprache haben, können zusätzlich am fremdsprachigen Sachunterricht teilnehmen. In Deutschland werden für die Aufnahme in einen bilingualen Zug die Noten sowie die Bildungsgangempfehlung der Grundschule beachtet. In Frankreich ist das Niveau der Fremdsprache ausschlaggebend, so dass auch Schüler, die in anderen Fächern nur mittelmäßige Noten haben, die Möglichkeit bekommen, eine *section européenne* zu besuchen. Die Klassen einer *section européenne* sind deshalb heterogener und selten so leistungsstark wie die Klassen der bilingualen Züge in Deutschland. Dadurch wird in Frankreich jedoch eine breitere Masse an Schülern erreicht.

Die Fremdsprache und der muttersprachige Sachunterricht werden weiter regulär unterrichtet. Ein Vermerk auf dem Abiturzeugnis bestätigt die Teilnahme an dem Unterricht der *section européenne*. Zurzeit haben die Absolventen einer *section européenne* keinen konkreten Nutzen aufgrund dieses Vermerks auf dem Abiturzeugnis. Deshalb entscheiden sich leistungsstarke Schüler mit der Fremdsprache Deutsch häufig für den Abi-Bac-Zug, der ebenfalls in Frankreich existiert und den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung für beide Länder zum Ziel hat. Das Problem der Zertifizierung bedarf dringend einer länderübergreifenden Lösung.

Der Sachunterricht in der Fremdsprache wird i.d.R. von Sachfachlehrern mit ausreichenden Sprachkenntnissen gehalten. Ebenso wie in Deutschland gibt es hier noch keine einheitlichen Regelungen und es herrscht Unklarheit darüber, wer am besten für einen solchen Unterricht geeignet ist (Sachlehrer mit ausreichenden Sprachkenntnissen, Muttersprachler der Zielsprache mit einer Ausbildung im Sachfach, Fremdsprachenlehrer mit einer Zusatzqualifikation im Sachfach). Eine entsprechende Ausbildung muss dann angeboten werden.

Dieses „Zusatzprinzip“, d.h. muttersprachiger Sachfachunterricht plus bilingualer Sachfachunterricht scheint kostengünstiger und m.E. in Zeiten leerer Kassen zunächst eine gute Möglichkeit zu sein, um vielen Schülern die Vorteile fremdsprachigen Sachunterrichts zu ermöglichen. Ob dieser zusätzliche fremdsprachige Sachunterricht im Hinblick auf den fremdsprachigen Kompetenzzuwachs und die Förderung von Mehrsprachigkeit wirklich ausreichend effektiv ist, bleibt zu untersuchen.

Ein Vorteil dieses zusätzlichen Bildungsangebotes liegt darin, dass Sachfachdidaktiker und Fremdsprachendidaktiker nicht um Stundenanteile konkurrieren müssen, da der reguläre Fach- und Sprachunterricht weitergeführt wird und nicht, wie es in Deutschland meistens der Fall ist, der muttersprachige Sachfachunterricht als bilingualer Sachfachunterricht, aber meistens im quasi einsprachigen Format, weiterunterrichtet wird (vgl. Barricelli/Schmieder 2006). Sinnvoll wäre auf jeden Fall, aus den Erfahrungen mit bilingualem Unterricht in Deutschland und Frankreich die positiven Aspekte herauszuarbeiten, um gemeinsam neue Wege zu bestreiten. Die Einbeziehung anderer europäischer Länder wäre ein weiterer Schritt in Richtung europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen.

Hallet (2005: 8) fordert, dass es an der Zeit sei, den fremdsprachigen Sachfachunterricht zum Normalfall von Schule zu entwickeln, denn „die Öffnung der deutschen Schulen hin zu einer oder auch zwei Fremdsprachen als Arbeitssprache im Sachfachunterricht ist

letztlich nichts weniger als ihre Öffnung hin zum 21. Jahrhundert“ (Hallet 2005: 8). Und dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für alle Länder Europas.

„Die Weiterentwicklung des BU zu einem integrierten Bestandteil eines Mehrsprachigkeitskonzeptes ist dann auch nicht Aufgabe einzelner Enthusiasten, sondern die Aufgabe der ganzen Schule [...] und darüber hinaus der Bildungspolitik, die dafür die Weichen stellen muss. Sie muss sich dazu aber zum Abschied von der monolingualen Bildung entschließen und Bildung und Erziehung von Anfang bis hin zur Universität mehrsprachig entwerfen“ (Hallet 2005: 8).

Es wurde gezeigt, dass bilingualer Unterricht ein hohes Potenzial hat, einen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa zu leisten und somit der Umsetzung der Ziele europäischer Sprachenpolitik dienlich ist.

Hoffen wir, dass dieses Potenzial in Zukunft besser genutzt wird!

5 Ausblick

Wie zahlreiche Studien zeigen, lässt sich Mehrsprachigkeit nicht einfach durch eine Verlängerung der Fremdsprachenpalette oder durch eine Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts erreichen. Vielmehr sind differenzierte Veränderungen notwendig (vgl. Königs 2002: 31). Eine notwendige Veränderung ist die effektive Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts im Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit.

Mehrsprachigkeit wird auch in Zukunft in der EU eine bedeutsame Rolle spielen. Jan Figel, EU-Kommissar für Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit, kündigte an, dass er 2007 eine Mitteilung über einen neuen umfassenden Ansatz zur Mehrsprachigkeit in der EU vorstellen werde. Zum selben Thema wird zurzeit eine Expertengruppe eingerichtet und eine Ministerkonferenz vorbereitet (Internet 11).

Da Mehrsprachigkeit ein Politikum ist, „tut Politikberatung Not“ (Christ, H. 2004: 36). Hier ist Herbert Christ (2004: 36) zuzustimmen, wenn er sagt, dass die Didaktik der Mehrsprachigkeit hierfür eine bessere Basis biete als einzelsprachliche Didaktiken, die den Blick auf das Ganze vermissen lassen.

Um die Identität der einzelnen europäischen Länder zu wahren und damit wir alle gemeinsam friedlich in einem „europäischen Haus“ zusammenleben können, muss die sprachliche Vielfalt in Europa erhalten bleiben, denn

„Sprachfrieden in Europa ist immer ein Teil des allgemeinen Friedens, und für diesen lohnt es sich zu arbeiten, zu lehren und zu lernen und schließlich auch, Geld zu investieren“ (Ahrens 2002: 148).

Bilingualer Unterricht bietet eine noch auszubauende Möglichkeit, um das anspruchsvolle Ziel der europäischen Mehrsprachigkeit zu erreichen. Dieses ist jedoch nicht zum Nulltarif zu haben.

6 Bibliographie

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2002): Interkulturelles Lernen durch bilinguale Module im Sachfachunterricht. *Französisch heute* 3, 376-387.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2006): Zur sprachpolitischen Bedeutung und motivationalen Wirkung des Einsatzes von bilingualen Modulen in sprachlich heterogenen Lerngruppen. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. – Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang., [im Druck].
- Abendroth-Timmer, Dagmar/Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan et al. (2004): Didaktiken im Dialog – für eine integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-27.
- Ahrens, Rüdiger (2002): Europäische Sprachenpolitik. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit*. Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen: Shaker Verlag, 139-148.
- Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (2000): Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan: *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-20.
- Ammon, Ulrich (2003): Sprachenpolitik in Europa – unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache (I). *Deutsch als Fremdsprache* 40/4, 195-209.
- Bach, Gerhard (2005): Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. ³Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-22.
- Barricelli, Michele/Schmieder, Ulrich (2006): Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. – Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, [im Druck].
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.

- Battenberg, Hermann (2006): Vortragsskript vom 20.01.2006 anlässlich des FKBB an der Freien Universität Berlin.
- Bausch, Karl-Richard (1992): Sprachenpolitisches Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 15-27.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: Bausch et al. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Gunter Narr, 29-35.
- Bredenbröker, Winfried (2002): Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen. In: Breidbach, Stephan et al. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Emperie*. Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang, 141-149.
- Breidbach, Stephan (2003): Transkulturalität: Paradigma für den bilingualen Sachfachunterricht. In: Eckert, Johannes/Wendt, Michael (Hrsg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 219-234.
- Breidbach, Stephan (2005): Bilinguale Didaktik – noch immer zwischen allen Stühlen? Zum Verhältnis von Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. ³Frankfurt am Main: Peter Lang, 165-176.
- Bruha, Thomas (1998): Rechtliche Aspekte der Vielsprachigkeit: Vertrags-, Amts-, Arbeits- und Verkehrssprachen in der Europäischen Union. In: Bruha, Thomas/Seeler, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Europäische Union und ihre Sprachen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 83-104.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): *Sprachenlernen fördern: Zehn Thesen für ein Handlungskonzept*. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit*. Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen: Shaker Verlag, 125-134.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002a): „*Sprachen öffnen Türen*“ *Das Europäische Jahr der Sprachen 2001*. Bonn. (Konzeption, Koordination und Redaktion: Brigitte Jostes im Auftrag des BMBF).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b): *Europäischer Bildungsraum: Grenzenlos Lernen und Arbeiten*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): *Europäische Zusammenarbeit in Bildung und Forschung*. Eine Handreichung. Bonn, Berlin.
- Bundesrat (1996): Beschluss des Bundesrates zum Weißbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen“. Drucksache 906/95. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): *Stellungnahmen zum Weißbuch der Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Berlin.
- Butzkamm, Wolfgang (2005): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. ³Frankfurt am Main: Peter Lang, 91-107.
- Caspari, Daniela (2006): A quoi sert le français précoce? Réponses et réflexions face à la prépondérance de l'anglais. In: Bach, Gerhard/Holtzer, Gisèle (Hrsg.): *Pourquoi apprendre des langues?* Frankfurt am Main: Peter Lang, 31-39.
- Caspari, Daniela/Rössler, Andrea (2006): Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Französisch gegen Spanisch? Anmerkungen auch aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik, 12 S, [unveröffentlichtes Manuskript].
- Caspari, Daniela/Werner, Bettina/Zydatiß, Wolfgang (Red.) (2006): Bili macht Schule – und Schule macht Bili... Herausforderungen des bilingualen Unterrichts in Berlin. Dokumentation einer Podiumsdiskussion. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. – Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, [im Druck].
- Caspari, Daniela/Neveling, Christiane/Werner, Bettina (2006): Erfahrungen mit dem bilingualen Angebot Deutsch-Französisch an Grundschulen in Berlin. In: Mentz, Oliver/Nix, Sebastian (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch: Entwicklung und Perspektiven*. Stuttgart: Klett, [im Druck].

- Christ, Herbert (2000): Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In: Bredella, Lothar et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, 43-83.
- Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr, 30-38.
- Christ, Herbert (2006): Lernen in zwei Sprachen und mit Blick auf zwei Kulturen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 06/2006, Themenheft „Bilingualer Unterricht“, [erscheint].
- Christ, Ingeborg (1991): Bilinguale Bildungsgänge – Perspektiven der Schulaufsicht. In: Raasch, Albert/Herold, Dieter/Kiupel, Cläre (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*. Saarbrücken: SALUS.
- Christ, Ingeborg (1997): Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/2, 147-159.
- Christ, Ingeborg (1999): Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module „Fremdsprachen als Arbeitssprachen.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 4/2, 12pp.
- Christ, Ingeborg (2002): Bilinguale Module – eine weitere Form des bilingualen Unterrichts? In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. Modelle, Projekte, Ergebnisse. (Perspektiven Englisch, Heft 3), Hannover: Schroedel, Diesterweg, 14-21.
- Dauster, Judith (2004): Bilingualer Unterricht an verschiedenen Schulformen und seine Akzeptanz bei Schülern und Eltern. *Neusprachliche Mitteilungen* 57/3, 156-167.
- De Florio-Hansen, Inez (2000): Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. *Praxis* 47/3, 227-234.
- Decke-Cornill, Helene (1999): Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft. *Neusprachliche Mitteilungen* 52/3, 164-170.
- Deth van, Jean-Pierre (1991): Aspect politiques du plurilinguisme en Europe. In: Ammon, Ulrich/Mattheier, Klaus J./Nelde Peter H. (Hrsg.): *Schwerpunkt:*

- Status und Funktionen der Sprachen in den Institutionen der Europäischen Gemeinschaft.* (Sociolinguistica 5) Tübingen: Max Niemeyer, 1-6.
- Dietzschke-Vogelsang, Regina/Schmieder, Ulrich/Wedel, Heike (2006): Spraziergänge in der "Bili-Landschaft": Kritische Anmerkungen zum Konzept "Fremdsprachiger Sachfachunterricht". In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2006, Themenheft Bilingualer Unterricht, [erscheint].
- Donecker, Manfred (2004): Zur Situation des deutschsprachigen Sachfachunterrichts in Frankreich – Zwischenbericht eines Fachberaters des Goethe-Instituts. *Französisch heute* 2/2004, 174-183.
- Doyé, Peter (2002): Europäische Projekte zur bilingualen Erziehung in der Schule. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse.* (Perspektiven Englisch, Heft 3), Frankfurt: Schroedel - Diesterweg, 52-58.
- Duverger, Jean (2005): *L'enseignement en classe bilingue.* Paris: Hachette.
- Edmondson, Willis (2003): Bildungspolitik und Referenzrahmen. In: Bausch et al. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.* Tübingen: Gunter Narr, 67-74.
- Edmondson, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* Tübingen: Gunter Narr, 39-44.
- Empfehlungen des deutsch-französischen Kolloquiums (2001): „Runder Tisch: Sprachen“ vom 14. Mai 2001 in Mainz zur Vorlage bei den 77. deutsch-französischen Gipfelkonsultationen am 12. Juni 2001 in Freiburg. *Französisch heute* 3, 273-277.
- Europäische Kommission (1996): *Weißbuch Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2004a): *Europäisches Siegel für Innovative Projekte zum Lehren und Lernen von Sprachen.* Die Sprachensiegel-Kampagne 2005. Brüssel.
- Europäische Kommission (2004b): *Europäische Sprachenpolitik und bilingualer Unterricht.* Eine Auswahl EU-finanzierter Projekte. Brüssel.
- Europäische Kommission (2006): *Eurobarometer Spezial: Die Europäer und ihre Sprachen.* Zusammenfassung. Brüssel.

- Europäischer Rat (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäische Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002. SN 100/1/02 RV 1.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Eurydice, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa/Europäische Kommission (2001): *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Brüssel. <http://www.eurydice.org> Zugriff am 14.08.2006.
- Eurydice, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa/Europäische Kommission (2005): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen Europa*. Ausgabe 2005. Brüssel. <http://www.eurydice.org> Zugriff am 14.08.2006.
- Fehling, Sylvia (2005): *Language Awareness und bilingualer Unterricht*. Eine komparative Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Finkbeiner, Claudia/Fehling, Sylvia (2002a): Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Hannover: Schroedel, 9-22.
- Finkbeiner, Claudia/Fehling, Sylvia (2002b): Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfachunterricht. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. Modelle, Projekte, Ergebnisse. (Perspektiven Englisch, Heft 3), Hannover: Schroedel, Diesterweg, 22-31.
- Göhlich, Michael (1998): Partnersprache, Interkulturalität, Schulentwicklung. Zu Konzeption und Praxis der Staatlichen Europaschule(n) Berlin. *Interkulturell* 1998/2-3, 107-125.
- Göttel-Dauber, Ilse (2006): Vortragsskript vom 20.01.2005 anlässlich des FKBB an der Freien Universität Berlin.
- Hallet, Wolfgang (2005): Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78, 2-13.
- Helbig, Beate (2003): Bilinguales Lehren und Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*.⁴Tübingen: A. Francke.
- Helfrich, Heinz (1994): Bilingualer Unterricht an Realschulen und Hauptschulen in Rheinland-Pfalz – Kontinuität und Innovation. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 28/13, 22-26.

- Holdsworth, Paul (2001): Die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen in der Europäischen Union. In: NATALI (Hrsg.): *Zehn Jahre europäische Sprachförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES 1990 – 2000*. Saarbrücken. www.bmbf.de/pub/natali.pdf Zugriff am 23.08.2006.
- Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa, Januar 1980. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker Verlag, 97-100.
- Huber, Josef/Majorosi, Anna (2003): Die Schulsprachenpolitik in den Kandidatenländern und in Österreich im Hinblick auf das erweiterte Sprachenangebot. In: Besters-Dilgers, Juliane et al. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt: Drava Verlag, 247-250.
- Les inspections générales (2000): *Les sections européennes et de langues orientales*. <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapport/secteuro.htm> Zugriff am 06.12.2004.
- Jostes, Brigitte (2003): *Referenzrahmen, Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeitsdidaktik: Ihre Bedeutung für die Sprachenprojekte der Gemeinschaftsprogramme*. Vortragsskript vom 21.9.2003 in Köln.
- Kästner, Harald (1993): Zweisprachige Bildungsgänge an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. *Die Neueren Sprachen* 1/2, 23-53.
- Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF), Mai 1989. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker Verlag, 101-107.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel.
- Königs, Frank G. (2002): Mehrsprachigkeit? Ja, aber.... *Französisch heute* 33/1, 22-33.

- Krechel, Hans-Ludwig (2005): Situation des mehrsprachigen Unterrichts und der Lehrerbildung in Deutschland. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Gunter Narr, 9-33.
- Küster, Lutz (2004a): Einleitung: Interkulturelle Bildung und bilingualer Sachfachunterricht. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 127-128.
- Küster, Lutz (2004b): Interkulturelles Lernen im bilingualen Sachfachunterricht. Bildungspolitische und bildungstheoretische Überlegungen. *Französisch heute* 2: 34-141.
- Lang, Jack (2002): *Les 10 ans des sections européennes*. Discours de Jack Lang, ministre de l'Education nationale – 12 mars 2002. <http://www.education.gouv.fr/discours/2002/sectioneurop.htm>
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie/Wolff, Dieter (1999): Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum *state of art*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 4(2), 7pp.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2000a): Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Beobachtungen aus dem Unterricht und Verbesserungsvorschläge für erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 53/2, 74-80.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2000b): Didaktik des Fremdverstehens im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine qualitative Longitudinal-Studie im bilingualen Klassenzimmer. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 161-174.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002): Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In: Breidbach, Stephan et al. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang, 191-206.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2000): *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht*. Eine Dokumentation der Schulen mit bilinguaem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Soest.

- Mackiewicz, Wolfgang (1999): Das Siegel Europas. *Zeitschrift für Kultur-Austausch* 1, 129.
- Mäsch, Nando (1991): O.T. (Forum bilingualer Unterricht). In: Raasch, Albert/Herold, Dieter/Kiupel, Cläre (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*. Saarbrücken: SALUS
- Mäsch, Nando (1993a): The German Model of Bilingual Education: An Administrator Perspective. In: Beardsmore, Beaten Hugo (Hrsg.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide, 155-172.
- Mäsch, Nando (1993b): Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 27/1, 4-8.
- Mäsch, Nando (1995): Bilingualer Bildungsgang. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*.³Tübingen: A. Francke, 338-342.
- Mentz, Oliver (2001): Ist „bilingualer Unterricht“ glaubwürdig? – Ein Plädoyer für fremdsprachiges Sachlernen im 21. Jahrhundert. *Neusprachliche Mitteilungen* 54/2, 68-77.
- Mentz, Oliver (2004): Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch. Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland – Ein erster Zwischenbericht. *Französisch heute* 2, 122-133.
- Neukirchen, Gunilla (2006): Vortragsskript vom 20.01.2006 anlässlich des FKBB in Berlin.
- Otten, Edgar (2005): Zum Stand der curricularen Entwicklung im Anforderungsbereich „Interkulturelle Kompetenzen“. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Gunter Narr, 209-221.
- Otten, Edgar/Wildhage, Manfred (2003a) (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Otten, Edgar/Wildhage, Manfred (2003b): Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Otten, Edgar/Wildhage, Manfred (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 12-42.
- Raasch, Albert (2003): Europäische Sprachenpolitik – bottom up: Persönliche Erfahrungen und subjektive Perspektiven. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.):

- Europäische Sprachenpolitik – European Language Policy*. Heidelberg: Winter, 257-266.
- Raasch, Albert (2004): Sprachpolitik ist ‚in‘ – endlich! In: Altmayer, Claus/Forster, Roland/Grub Frank Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 415-432.
- Rat der Europäischen Union (2002): Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001. In: *Amtsblatt Nr. C 050 vom 23/02/2002: 0001-0002*.
- Rautenhaus, Heike (2005): Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. ³Frankfurt am Main: Peter Lang, 109-120.
- Reding, Viviane (2001): EMILE pour la Diversité Linguistique et Culturelle en Europe. In: Marsh, David/Maljers, Anne/Hartiala, Aini-Kristiina (Hrsg.): *Languages open doors*. Finland: Jyväskylä, 9.
- Rössler, Andrea (2002): Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch. In: Breidbach, Stephan et al. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang, 85-172.
- Rück, Heribert (2004): Neugier auf Sprachen wecken, und zwar früh! In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr, 206-214.
- Schärer, Rolf (2003): Sprachenportfolio. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. ³Tübingen: A. Francke, 387-390.
- Schocker-von Ditfurth (2004): Die Rolle des Englischen in der Diskussion um eine ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr, 215-225.
- Schröder, Konrad (1999): Dreisprachigkeit der Unionsbürger – ein europäischer Traum? *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 47/2, 154-163.

- Seeler, Hans-Joachim (1998): Begrüßung und Einführung. In: Bruha, Thomas/Seeler, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Europäische Union und ihre Sprachen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 9-13.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1991): *Übersicht zu Stand und Entwicklung der zweisprachigen deutsch-französischen Züge an allgemeinbildenden Sekundarschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1993): *Übersicht zu Stand und Entwicklung der zweisprachigen deutsch-englischen Züge an allgemeinbildenden Sekundarschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1999): *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bericht des Schulausschusses vom 4.01.1999. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2001a): *Deutsch-französische Zusammenarbeit im allgemein bildenden Schulwesen – Gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil – bilinguale Züge in Deutschland, sections européennes in Frankreich - Grundlagen, Ergebnisse, Informationen*. Band I, Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2001b): *Deutsch-französische Zusammenarbeit im allgemein bildenden Schulwesen – Gemeinsames Entwicklungs- und Kooperationsprogramm für zweisprachige Bildungsgänge mit deutsch-französischem Profil – bilinguale Züge in Deutschland, sections européennes in Frankreich - Grundlagen, Ergebnisse, Informationen*. Band II (Anlagen zu Band I), Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - II A (Hrsg.) (2005): *Übersicht „Konzepte für den bilingualen Unterricht“*. Bonn.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Französisch*. Berlin.
- Siguan, Miquel (2001): *Die Sprachen im vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg.
- Tesch, Felicitas (2002): Bilingualer Sachfachunterricht: Eine Gegenüberstellung der Staatlichen Europaschule Berlin mit bilingualen Zügen an der Oberschule. In: Krück, Brigitte/Loeser, Kristiane (Hrsg.): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 75-84.
- Thürmann, Eike (2000): Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. In: Helbig, Beate (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg, 473-497.
- Thürmann, Eike (2005): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. ³Frankfurt am Main: Peter Lang, 71-89.
- Vollmer, Helmut J. (1999): Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den bilingualen Unterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 240-249.
- Vollmer, Helmut J. (2001): Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*?. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Bach, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, 91-109.
- Vollmer, Helmut J. (2002): Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: Ein Desideratum. In: Breidbach, Stephan et al. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang, 101-121.
- Vollmer, Helmut, J. (2003): Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger. In: Bausch et al. (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Gunter Narr, 192-206.

- Vollmer, Helmut J. (2004a): Auf dem Wege zu Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr, 238-246.
- Vollmer, Helmut J. (2004b): Einleitung: (Fremd-)sprachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-64.
- Vollmer, Helmut J. (2005): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. ³Frankfurt am Main: Peter Lang, 47-70.
- Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht, 1990. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit*. Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen: Shaker Verlag, 109-120.
- Wedel, Heike (2006): Darstellendes Spiel auf Englisch? – Vorüberlegungen zu einer Konzeption für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule*. – *Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, [im Druck].
- Wendt, Michael (Koordination) (2000): Sprachliches Lernen und Handeln in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten. Gemeinsames Papier der kooperierenden Wissenschaftler/innen. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 23-60.
- Wildhage, Manfred (2003): Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Otten, Edgar/Wildhage, Manfred (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 27-36.
- Wilss, Wolfram (2002): Einsprachigkeit. Zweisprachigkeit. Vielsprachigkeit. Perspektiven der internationalen Kommunikation am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Kelz, Heinrich P. (Hrsg.): *Die sprachliche Zukunft Europas*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 159-170.
- Wolff, Dieter (2002a): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Ein Überblick. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. Modelle,

- Projekte, Ergebnisse. (Perspektiven Englisch, Heft 3), Hannover: Schroedel, Diesterweg, 7-13.
- Wolff, Dieter (2002b): Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge. In: Breidbach, Stephan et al. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang, 253-267.
- Wolff, Dieter (2002c): Zur Bedeutung des bilingualen Sachfachunterrichts im Kontext des Mehrsprachigkeitskonzeptes der Europäischen Union. In: Marsh, David (Hrsg.): *CLIL/EMILE The european dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland: University of Jyväskylä, 44-46.
- Wolff, Dieter (2002d): Einige Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 55/2, 66-75.
- Wolff, Dieter (2005a): Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. ³Frankfurt am Main: Peter Lang, 151-164.
- Wolff, Dieter (2005b): *Integriertes Inhalts- und Sprachlernen: ein innovatives Konzept in den Erziehungs- und Bildungssystemen der Europäischen Union*. Vortragsskript anlässlich der Konferenz „Das europäische Klassenzimmer im Wandel. Neue Perspektiven durch den mehrsprachigen Unterricht.“ Luxemburg am 10. und 11. März 2005, <http://www.men.lu/edu/fre/presidence/CLIL/Luxembourg2005.pdf> Zugriff am 04.02.2006.
- Zydati, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.
- Zydati, Wolfgang (2004): Einleitung: Sachfachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt am Main, Peter Lang, 89-90.
- Zydati, Wolfgang (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht*. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang.

Zydati, Wolfgang (2006): Die Gerechtigkeitsfalle bilingualer Bildungsgänge. In: Caspari, Daniela et al. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule. – Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, [im Druck].

6.1 Webliographie

- 01= <http://www.kmk.org/pad/sprachensiegel2005.htm>
- 02= Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006):
http://www.senbjs.berlin.de/schule/schulische_angebote/staatliche_europa_schulen/sesb_modell.pdf Zugriff am 07.02.2006
- 03= LISUM (2006):
<http://www.lisum.de/Inhalte/Data/Weiterbildung/sprachen/sesb/Deutsch.pdf>
Zugriff am 07.02.2006
- 04= Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch - französische Zusammenarbeit vom 22. 01.1963
http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/DieZuspitzungDesKaltenKrieges_ve_rtragElyseeVertrag/ Zugriff am 14.02.2005
- 05= Französische Botschaft (Hrsg.): *Deutsch-Französische Grundsatztexte*.
http://www.botschaft-frankreich.de/article.php3?id_article=272 Zugriff am 07.02.2006
- 06= Tagesspiegel online vom 28. 02.2006: *Verdruss unter Franzosen*.
<http://www.tagesspiegel.de/jugend/archiv/28.02.2006/2380610.ap> Zugriff am 05.03.06
- 07= Romain-Rolland-Gymnasium Berlin (2006):
<http://www.romain.cidsnet.de/index.html> Zugriff am 03.02.2006
- 08= Rückert-Oberschule Berlin (2006): <http://www.rueckert-oberschule.de/> Zugriff am 03.02.2006
- 09= Wochenstundentafel 2006:
<http://www.senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/studentafel/wochenstundentafeln2006.pdf> Zugriff am 13.03.2006
- 10= Pressemitteilung vom 20.01.2006 Thema: Bildung, Redaktion: Jens Stiller
<http://www.senbjs.berlin.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilung.asp?id=1897> Zugriff am 13.03.06
- 11= <http://www.euroactiv.com/de/kultur/mehrsprachigkeit.htm> Zugriff am 06.09.2006.

Anhang