

# **Soll ich Bili-Lehrer(in) werden? *Student action research* zum bilingualen Sachfachunterricht Geschichte**

Christiane M. Bongartz, Universität zu Köln  
Myrle Dziak-Mahler, Universität zu Köln<sup>1</sup>

## **1. Einleitung**

In Nordrhein-Westfalen hat sich der bilinguale Sachfachunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen neben dem traditionellen Sachfach- und Sprachunterricht als eine Form des Lernens etabliert, in der Sachinhalte in einer Fremdsprache dargestellt, rezipiert und reflektiert werden (vgl. Müller-Schneck 2000; Otten & Thürmann 1993). Für Lehramtsstudierende, deren Fächerkombination aus einem Sachfach und einer Sprache besteht, ergibt sich daraus die Perspektive, später bilingualen Sachfachunterricht zu erteilen. Da besondere Lehrerprofile im Stellenwettbewerb von zunehmender Bedeutung sind (wie beispielsweise die immer häufiger durch die Schulen selbst vorgenommene Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern zeigt), steigt auch die Nachfrage nach individueller Profilierung und somit nach Möglichkeiten, diese bereits in der ersten Lehrerbildungsphase anzulegen. Die Frage, ob die eigene berufliche Zukunft auch im bilingualen Sachfachunterricht liegen könnte, ist oft nicht leicht zu beantworten.

Einige Studierende haben zwar in der eigenen Schulzeit bereits ein Sachfach bilingual erlernt, andere hingegen müssen sich ihm ohne konkrete Erfahrungen stellen. Unabhängig vom subjektiven Erfahrungshorizont der Studierenden lässt sich die Entscheidungsfindung mit zwei grundsätzlichen Problemen charakterisieren: Zum einen, auf individueller Ebene, geht es um die Bestimmung von Lehreridentität, die sich komplex einordnet in ein Verständnis dessen, was bilingualer Sachfachunterricht ist, und wie man sich selbst in einem bilingualen Unterrichtskontext sehen könnte. Zum anderen, auf der Ebene der Verortung in Sachfachdidaktik, Sprachdidaktik und deren Verhältnis zueinander, bedarf es ebenfalls einer individuellen Standortbestimmung, die durch die in der wissenschaftlichen Literatur vertretenen kontroversen Auffassungen (vgl. Breidbach 2002) nicht leicht zu treffen ist.

Wie nun können diese Probleme im Rahmen der universitären Ausbildung reflektiert werden? Wegen der engen Verknüpfung theoretisch-didaktischer Aspekte mit solchen von individueller Motivation, Eignung und Identität kommt es darauf an, die

---

<sup>1</sup> Wir danken dem Albertus-Magnus-Gymnasium (Bergisch Gladbach) dem Friedrich-Wilhelm-Gymnasium (Köln), der Integrierten Gesamtschule Paffrath (Bergisch Gladbach) dem Lessing-Gymnasium (Köln) und dem St. Adelheid Gymnasium (Bonn) für die Öffnung ihrer Schulen für dieses gemeinsame Projekt. Ganz besonders bedanken wir uns bei den Studierenden des Wintersemesters 2005/2006 unseres Seminars "The bilingual classroom: teaching history in a second language."

Heranführung an den bilingualen Sachfachunterricht differenziert zu betreiben und sowohl theoretische Grundlagen für kritische Reflexion anzulegen wie auch deren Überprüfbarkeit in der Praxis zu ermöglichen. Eine zentrale Rolle kommt dabei der Lernerautonomie und subjektiven Reflexion zu, für die eigene Zugänge zu Unterrichtserfahrung und zu didaktischen Überlegungen wichtige Bausteine sind, ohne die eine wohl-informierte Entscheidungsfindung kaum vorbereitet werden kann. Mit anderen Worten, das Ziel eines einführenden Seminars zum bilingualen Sachfachunterricht sollte darin bestehen, durch angeleitete konkrete Unterrichtserfahrungen Problembewusstsein zu schaffen und damit zur eigenen didaktischen Positionierung beizutragen.

Zur Umsetzung dieser Zielstellung eignet sich die Lernform des *action research* in besonderer Weise, weil sich hier eine Verbindung von Theorie und Praxis dadurch ergibt, dass Forschungsfragen aus der Beschäftigung entweder aus (vor-theoretischem) persönlichem Interesse definiert werden können oder sich aus der Diskussion der fachdidaktischen Literatur ergeben. Diese können dann in der praktischen Unterrichtserfahrung beobachtet und dann wiederum in Hinblick auf die Literatur reflektiert werden. Diese wechselseitige Abhängigkeit führt zu Reflexion sowohl in konkreten Fragen wie auch auf einer höheren Abstraktionsebene, wie die hier dargestellten Erfahrungen belegen. Ein weiterer Vorteil des *action research* liegt darin, dass sowohl Theorie wie Praxis immer anwendungsbezogen diskutiert werden können, also die Theorie im Verhältnis zur Unterrichtserfahrung und die Praxis im Verhältnis zur Theorie. Natürlich heißt das nicht, dass alle empirische Erfahrung theoretisch verallgemeinerbar sein kann, oder dass Theorie ohne weiteres in der Anwendung überprüft werden kann. Für die Lehrerbildung steht im Vordergrund, dass diese Bezugnahme überhaupt stattfindet und an Wirklichkeit festgemacht werden kann.

*Action research* bietet darüber hinaus den grundsätzlichen Vorteil der Methodenvielfalt. Daten können mit qualitativen oder quantitativen Instrumenten erhoben werden, und es ergeben sich notwendigerweise Fragen der Validität und Verallgemeinerbarkeit, deren Klärung einen qualifizierenden Beitrag zum wissenschaftlichen Arbeiten und zum Verständnis der Rolle empirischer Forschung grundsätzlich leisten kann. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn es in den Studienfächern ansonsten keinen Zugang zu Forschungsmethoden gibt.

Für das hier vorgestellte Seminar, an dem 20 Studierende der Fächerkombination Geschichte/Englisch teilnahmen, lässt sich sagen, dass *action research* sich als effektiver Ausgangspunkt zur Lehreridentitätsfindung erwiesen hat. Vor allem hat sich gezeigt, dass diese Lernform beim gegenwärtigen Diskussionsstand um Anteile von Sprach- und Geschichtsdidaktik und deren möglicher Synthese eine solide Voraussetzung bietet für die kritische Reflexion auf didaktisch-theoretischer Ebene und die Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Hospitationen und Erhebungen bei Schülerinnen und Schülern aus drei Jahrgangsstufen sowie begleitende Lehrerinterviews wurden von den Studierenden gemeinsam mit den Autorinnen vorbereitet und dann selbstständig durchgeführt und ausgewertet. Im folgenden berichten wir über die didaktisch-methodischen Überlegungen, die in die Konzipierung des *action research*

eingeflossen sind, beschreiben den Seminaraufbau und stellen eine Auswahl von Ergebnissen vor. Abschließend erläutern wir dann, welche Impulse für eine integrierte Sachfachdidaktik sich lokal ergeben haben und zeigen schließlich, dass *action research* durch seinen empirischen Beitrag Impulse für die aktuelle Forschung geben kann.

## 2. Was ist bilingualer Sachfachunterricht Geschichte?

Zum bilingualen Sachfachunterricht kann inzwischen eine Vielzahl wissenschaftlicher Beiträge rezipiert werden. Allerdings stellt deren Vielfalt Lehramtsstudierende vor ein Auswahlproblem. Geschichtslehrer, Geschichtsdidaktiker, Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachdidaktiker haben sich des Themas angenommen und kommen hinsichtlich der Ziele und Risiken zum Teil zu recht unterschiedlichen Schlussfolgerungen. Wie bilingualer Sachfachunterricht Geschichte definiert werden soll, ist dabei vielleicht am wenigsten strittig: die Fremdsprache im Sachfachunterricht Geschichte dient als Medium zur Bewältigung von fachspezifischen Lern- und Arbeitsprozessen. Gegenstand des Unterrichts ist damit ausschließlich das Sachfach, und es gelten die Richtlinien für das Sachfach sowie in Nordrhein-Westfalen auch spezielle Empfehlungen für den bilingualen Unterricht im Sachfach (vgl. Bildungsportal NRW 2006). Unterstützen soll der bilinguale Geschichtsunterricht unter anderem interkulturelles Lernen und Multiperspektivität, Fertigkeiten der Textrezeption und –reproduktion, fachmethodische Arbeitsweisen, das fachspezifische Lexikon und Sicherheit in seiner Anwendung (vgl. Wildhage & Otten 2003). Sprachlich gesehen soll sich durch die Fokussierung auf Inhalte ein immersiver Effekt (Cummins 1979, 2000) ergeben, der nicht nur das allgemeine Kommunikationsvermögen in informeller Interaktion (*basic interpersonal communication skills* – BICS) befördern, sondern vor allem die für wissenschaftliches Denken und Arbeiten notwendige Sprachkompetenz (*cognitive academic linguistic proficiency* – CALP) ausbilden soll.

Gegenüber dem Geschichtsunterricht in deutscher Sprache, so zumindest die Meinung der Befürworter, ergebe sich im Vergleich ein positiver qualitativer Unterschied, ein "Mehrwert", den beispielsweise Christ (2000) so beschreibt:

Hierin ist der "Mehrwert" des Lernens im bilingualen und bikulturellen Sachfachunterricht - namentlich im Fach Geschichte - zu sehen; es geht nicht nur (allerdings durchaus auch) um den sprachlichen Lernzuwachs, sondern es geht vor allem um eine veränderte Sichtweise und eine andere Herangehensweise an kulturell und interkulturell bedeutsame Sachverhalte, Ereignisse, Entwicklungen (Christ 2000, S. 79).

Befördert werden die Lernziele durch die Anwendung eines immersiven Lernarrangements, das in Europa mit *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bezeichnet wird und sich weitgehend auf die didaktische Triangulation von *materials-task-support* stützt.

Die Frage des Mehrwerts wird nicht von allen gleichermaßen positiv gesehen. In der Bewertung des bilingualen Sachfachunterrichts findet sich eine frühe Dichotomie

von Sprache und Denken, die sich als skeptischer Strang durch die wissenschaftliche Diskussion zieht und der Sorge Ausdruck verleiht, dass bei unzureichender sprachlicher Kompetenz die Lernziele im Hinblick auf das Sachfach beeinträchtigt werden könnten. Im Fach Geschichte betreffe dies vor allem die Herausbildung 'historischen Denkens', wie Hasberg (2004a) aus der Perspektive des Geschichtsdidaktikers ausführt:

Mithin setzt historisches Denken eine elaborierte Sprachfähigkeit voraus, um im intersubjektiven Dialog zwischen den Verarbeitungsmodi des historischen Denkens (Wahrnehmung, Deutung, Orientierung) differenzieren zu können. Mit einer herabgeminderten Sprachfähigkeit durch den Einsatz einer Fremdsprache werden die Chancen für die Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins womöglich beeinträchtigt (Hasberg 2004a, S. 232).

Zwar weist Butzkamm (1993) schon früh darauf hin, dass ein Wissensfortschritt nur durch enge Zusammenarbeit der Fremdsprachendidaktik mit den Didaktiken der Sachfächer zu erzielen sei, aber die teilweise ideologisch anmutende Debatte über die historischen und die sprachlichen Anteile in Konzeption und Evaluation von bilingualem Sachfachunterricht erschwert eine solche Annäherung, wie hier von Hallet (2002) beobachtet wird:

Dabei werden inhaltliches und sprachliches Lernen im Grunde als zwei verschiedene Seiten bilingualen Lehrens und Lernens aufgefasst, die sich in einer didaktischen Polarisierung eher sachfachlich oder eher fremdsprachendidaktisch orientierter Positionen spiegeln (Hallet 2002, S. 115).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn die Frage nach dem "Mehrwert" empirisch geklärt werden soll, sich aber nicht ohne weiteres klären lässt. Zwar klingt die Forderung einleuchtend, "die Kategorien, Theorien und Prinzipien des historischen Lernens auf ihre Realisierungschancen im bilingualen Geschichtsunterricht" zu untersuchen (Hasberg, 2004b, S. 137), doch verdeutlicht die Vorstellung, es müsse gezeigt werden, dass "das Sachfach besser als auf Deutsch gelernt wird" (Hasberg 2004a, S. 232), eine Wahrnehmung des bilingualen Sachfachunterrichts gleichermaßen in Konkurrenz mit dem Sachfachunterricht in deutscher Sprache (vgl. Richter 2002).

Damit nimmt die Debatte um das Verhältnis sprachlichen und inhaltlichen Lernens eine spezifisch bundesdeutsche Dimension des Entweder-Oders an, die sich anderswo nicht stellt und sicher auch hier so nicht stellen muss. So werden in Nordamerika mit Immersionsprogrammen, die hauptsächlich der Integration von Minoritäten dienen, bereits seit den 70er Jahren Zugewinne verzeichnet, die das sachfachliche Lernen betreffen, aber ebenso die sprachlichen Kompetenzen in der Fremdsprache und, was hervorzuheben ist, die sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache (vgl. Bongartz & Yon 2004). Wie standardisierte Tests zeigen, schneiden die Immersionsprogramme in den USA und Kanada ebensogut und besser ab, was Sachinhalte angeht, wie bzw. als vergleichbare einsprachige Programme.

Die Integration von fremdsprach-didaktischer und sachfachdidaktischer Perspektive hängt also auch davon ab, ob und warum eine Spezifik deutschen Geschichteler-

nens angenommen werden sollte, die dann durch eine andere Sprache möglicherweise nicht zu vermitteln wäre (vgl. Gnutzmann 2006). Für die Geschichtsdidaktik weist Fröhlich (2004) darauf hin, dass der Begriff des Geschichtsbewusstseins mit beachtlichen Definitionsproblemen behaftet ist, die in Empfehlungen und Richtlinien zu defizitärer inhaltlicher und didaktischer Ausfüllung führen (S. 179). Doch wenn Blell und Klose (2002) feststellen, dass "Fremdverstehen neben der Fähigkeit zur Empathie immer eine Verknüpfung von kognitiv-struktureller (und damit auch (fremd)sprachlicher) und wertender Urteilstkomponente" (S. 68) bedinge, dann wird, folgt man dieser Argumentation, klar, dass sich durch Lernen in der Fremdsprache eine qualitative Veränderung von Geschichtsbewusstsein notwendig vollziehen muss. Vergleichbar wäre dieser Prozess etwa mit dem Kompetenzbegriff in der Sprachwissenschaft, wo bilinguale Kompetenz nicht einfach als Kompetenz in zwei Sprachen verstanden wird. Vielmehr gibt es zwischen diesen Sprachen durch die Kontaktsituation bedingte Prozesse wie das *code switching*, die zeigen, dass Multikompetenz in zwei oder mehr Sprachen qualitativ verschieden ist von Kompetenz in zwei voneinander unabhängigen Phänomenen (Cook 1996). Anders gesagt kann eine Integration von Sachfachdidaktik und Sprachdidaktik logisch nur dann sinnvoll erfolgen, wenn die Dynamik der (potenziellen) Veränderung nicht von vornherein als negative Beeinträchtigung gesehen wird. Vielleicht ist dies der Grund für eine Sachlage, die Bach (2002) so zusammenfasst:

Auch wenn hegemoniale Fachinteressen empfindlich berührt sein mögen: es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die derzeitige Diskussion über Bili-Methodik generell und Bili-Sachfachmethoden speziell von den Impulsen der Fremdsprachendidaktik lebt (Bach 2002, S. 17).

Wie werden Studierende in der ersten Lehrerausbildungsphase an diese komplizierte Debatte am besten herangeführt? Bei einer Seminarumfrage zu Semesterbeginn wählten wir als erste Aufgabe eine Gruppendiskussion zu der These "Geschichtsunterricht auf Englisch ist Quatsch! Man wird weder dem Sprachenlernen noch den historischen Inhalten gerecht." Im Ergebnis (siehe Arbeitsblatt, Appendix I) bildeten sich Positionen heraus, die in der für das Seminar ausgewählten und oben skizzierten Literatur belegt werden konnten, so dass sich die Abgleichung individueller Haltung mit didaktisch-theoretischen Positionen organisch aus der Diskussion ergab. In Vorbereitung des *action research* war es dabei eindeutig von Vorteil, dass in der Seminarleitung sowohl das Sachfach (Dziak-Mahler, Studienrätin im Hochschuldienst, Fachdidaktik Geschichte, Schulbuchautorin und Herausgeberin von *Geschichte betrifft uns*) als auch die Sprache (Bongartz, Lehrstuhl Anglistische Sprachwissenschaft, Schwerpunkt Spracherwerbsforschung und Immersion) vertreten waren. Damit konnten vortheoretische studentische Meinungen im Seminarsgespräch auf fachliche Diskurse in beiden Bereichen bezogen werden, was auch zur Authentizität der Seminarsituation beitrug.

Im Vordergrund unserer einführenden Diskussion um das "Was" des Sachfachunterrichts auf Englisch standen also Positionen und Terminologie, die es den Studierenden erlauben würden, differenziert und verstehend zu lesen und so ihre eigenen

Fragen an die Unterrichtswirklichkeit zu entwickeln. Ein Augenmerk lag in dieser Phase auch auf der Rezeption vorliegender empirischer Arbeiten. Eindeutig positiv zu werten ist demnach der Mehrwertgewinn im sprachlichen Bereich. So zeigen zum Beispiel die Ergebnisse der 1997 von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebenen Studie "Deutsch-Englisch Schülerleistungen International" (DESI) einen solchen Zu- gewinn. 98 bilinguale Schulklassen der Jahrgangsstufe 9 wurden getestet und zeigten einen Vorsprung im Hörverständnis von zwei Jahren gegenüber nicht-bilingualen Klassen sowie besseres Erkennen von Grammatikfehlern und vor allem eine erhöhte kommunikative Kompetenz (vgl. Burmeister 2006).

Dem Geschichtelernen wendet sich Lamsfuß-Schenk (2002a, 2002b) zu, wenn sie von ihren eigenen Erfahrungen im *teacher action research* berichtet. Sie beobachtet eine qualitative Veränderung historischer Rezeption und Verarbeitung in einem von ihr unterrichteten bilingualen Geschichtskurs auf Französisch gegenüber dem zeit- gleich ebenfalls von ihr betreuten Geschichtskurs auf Deutsch.

Sowohl an die sprachliche wie die historische empirische Forschung müssen in der Rezeption methodische Fragen gerichtet werden, vor allem in Bezug auf Verall- gemeinerbarkeit und angewendete Kriterien, und dies kann mit *student action research* methodisch sehr wirkungsvoll vorbereitet werden.

### **3. Was zeichnet Lehrkräfte im bilingualen Sachfachunterricht aus?**

Die Heranführung an die Entscheidung, ein Sachfach bilingual zu unterrichten, findet an der Universität nicht nur im oben skizzierten Spannungsfeld der Aufgabenbestim- mung und Wertung statt. Vielmehr muss sie sich auch an einem konkreten Berufsbild orientieren, von dem sich die Studierenden eine spezifische Rollenzuweisung für die Lehrerin oder den Lehrer im bilingualen Sachfach erhoffen. Grundsätzlich sollten so- wohl sachfachliche wie sprachliche Kompetenzen vorhanden sein und darüber hinaus die Fähigkeit, durch bilingualen Unterricht "Mehrwert" zu schaffen. Hallet (2005) be- schreibt die Unterrichtsanforderungen mit einem kognitiven Ansatz. Hier wird die in der didaktischen Diskussion augenfällige Maxime, dass ohne Sprachen kein Denken möglich sei (vgl. Vollmer 2002), direkt auf den Unterricht angewendet, und zwar in- dem Lernsituationen im Hinblick auf die kognitiven Merkmale vom Lehrer untersucht und Aktivitäten entsprechend eingesetzt werden.

Wenngleich sich also so ein Handlungsprofil bietet, das den Gegensatz von In- halts- und Sprachvermittlung auf dem Wege der Kognition auflöst, ist es für das in der Literatur oft gezeichnete Lehrerbild charakteristisch, dass das "Was" der Aufgaben- stellung definiert wird, das "Wie" jedoch eigenartig ungeklärt bleibt. So merkt bei- spielsweise Gnutzmann (2006) zur Funktion des Englischen im bilingualen Sachfach- unterricht an, Ziel sei nicht, die Schülerinnen und Schüler zur Übernahme eines frem- den Standpunkts zu bringen, "sondern ihnen eine Sensibilität für Multiperspektivität sowie unterschiedliche Analyse- und Bewertungsmöglichkeiten von historischen In-

halten zu vermitteln (S. 187)". Historische Inhalte, demnach, "werden in einer bestimmten Sprache ausgedrückt und sind damit gleichzeitig ein Reflex der mit dieser Einzelsprache assoziierten Kultur (S. 188)." Eine solche Rollenbestimmung stellt komplexe Anforderungen an eine Lehrkraft, die über sprachliches und inhaltliches Wissen eine Meta-Architektur aufbauen soll, nach der erwartet wird, dass ein Lehrer im bilingualen Sachfach auch einzelsprachlich kodierte kulturelle Wertungen kennen und bewusst zur Erzielung von Mehrwert einsetzen müsse.

Wie aber soll dies in der Praxis geschehen? Richtlinien und curriculare Planung bieten sicherlich einen Rahmen, der dann von jeder Lehrkraft gefüllt werden kann. Auch die Standardisierung von Lernerwartungen im Sinne des Europäischen Referenzrahmens und durch Kernlehrpläne geben wichtige Anhaltspunkte. Was jedoch unberücksichtigt bleibt ist, wie sich durch solche strukturellen Vorgaben Unterricht so planen lässt, dass die Schülerkompetenzen später den gewünschten Mehrwert reflektieren.

Zur Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung für bilinguale Sachfachlehrkräfte bemerken Lamsfuß-Schenk & Wolff bereits 1999:

Wenn bilingualer Sachfachunterricht ein weit verbreitetes Unterrichtskonzept in den europäischen Schulsystemen werden soll, müssen wir uns fragen, ob wir nicht spezifische Ausbildungsprogramme für daran zukünftig beteiligte Lehrer anbieten sollten, Programme, in den Sprachkompetenz und Sachkompetenz kombiniert werden (Lamsfuß-Schenk & Wolff 1999, S. 4).

Aber genau welche Kompetenzen erforderlich sind und wie diese unterrichtsgestalterisch umgesetzt werden können, ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Zwar ist in der Literatur von "Unterrichtspragmatikern" (Hasberg 2004a) die Rede, aber deren Beitrag zur didaktischen Debatte scheint gerade durch die Pragmatik wissenschaftlich *ad hoc*. Wie die oben ausgeführten unterschiedlichen Positionen verdeutlichen, ist es kaum zu erwarten, dass eine einheitliche Lehrerbildungsdidaktik in einer Situation entstehen kann, wo schon Fragen der Unterrichtsziele und Methodik einem Richtlinienstreit unterliegen. In dieser Lage müssen sich Lehrer ganz besonders auf ihre eigene Intuition verlassen, wenn sie ein Sachfach bilingual unterrichten und den Mehrwert wegen sprachlicher Probleme gefährdet sehen:

Die Lehrkräfte ihrerseits kennen diese Schwierigkeiten und versuchen, sie in ihren didaktischen und methodischen Überlegungen zu berücksichtigen; dadurch entwickeln sie ein im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen im deutschsprachigen Geschichtsunterricht deutlicher ausgeprägtes Methodenbewusstsein (Richter 2002, S. 102).

Wie genau die didaktischen und methodischen Überlegungen aussehen und wie sie sich auf konkretes unterrichtliches Handeln auswirken, ist aber gerade die Fragestellung, mit der sich auszubildende Lehrer in der ersten Ausbildungsphase beschäftigen. Das Dilemma mangelnder Verbeispielung und Handlungsanleitung erkennt auch Hansmann (2002), der im Lehrerinterview ein wichtiges Instrument der Schulforschung sieht. "Mit Bezug auf das schulische Interaktionsfeld wird nun danach gefragt, wie Akteure durch ihr Handeln Strukturen entwickeln und wie diese Strukturen wieder

auf das Handeln zurückwirken (S. 63)." Interviews mit Lehrkräften gewinnen so Dokumentcharakter, die wichtige Einsichten in die Schulpraxis vermitteln: "Wie stellt der Lehrer die prozessuale Struktur bilingualen Unterrichts her? Inwiefern sind seine Äußerungen Dokumente für institutionalisierte, strukturbedingte Problemstellungen? Wie geht er mit diesen Problemen um? (ebd.)". Für die erste Lehrerbildungsphase steht mit der Datenerhebung durch Lehrerinterviews somit ein qualitatives Instrument zur Verfügung, das es den Studierenden ermöglicht, gleichzeitig Einblick in die Unterrichtspraxis zu gewinnen und konkrete Handlungsmotive und Schwerpunktsetzungen aus subjektiver Perspektive zu erfahren, die in der Literatur so nicht zu finden sind. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, durch Unterrichtsbeobachtungen das im Interview dokumentierte in der Anschauung zu überprüfen. Dabei geht es nicht um eine Unterrichtsevaluation als vielmehr um ein Verankern von Interviewaussagen in unterrichtlicher Wirklichkeit, also um eine Konkretisierung der Begrifflichkeiten für die Studierenden:

Für die Erforschung von "Schule", bspw. des "LehrerInnenhandelns" in schulischen Interaktionsstrukturen, ist diese Bestimmung grundlegend. Sie eröffnet die Möglichkeit, das implizite Wissen der Akteure [...], das für sie in konkreten schulischen Zusammenhängen handlungsleitend ist, als Teil eines reflexiven, ihnen zwar bekannten aber eben nicht ausgesprochenen Wissens aufzufassen und zur Explikation zu bringen (Hansmann 2002, S. 62).

#### **4. *Action Research* in der ersten Lehrerbildungsphase – *what to look for?***

Die Lernform des *action research*, also das Lernen durch forschendes eigenes Handeln, bietet in der komplexen wissenschaftlichen Debatte, die den bilingualen Sachfachunterricht umrahmt, eine Möglichkeit, theoretisch-didaktische Überlegungen, persönliche Fragestellungen und konkrete unterrichtliche Erfahrung miteinander zu verknüpfen. Statt Lösungsmuster anzubieten werden hier angeleitete Beobachtungen gemacht, die es später erlauben sollen, differenziert und kritisch zu lesen sowie eine wohl-informierte Entscheidung über die eigene berufliche Zukunft zu treffen. Natürlich kann *action research* auch im weiteren Verlauf der Lehrerbildung eingesetzt werden. Die hier dargestellte Variante wendet sich aber vor allem an Studierende, die bisher noch nicht mit bilingualer Sachfachdidaktik in Berührung gekommen sind. Wichtig ist in dieser Phase neben der Entwicklung von Fragestellungen auch das Arbeiten mit Validitätskriterien: Was zeigen Daten, wie überzeugend sind sie und warum? Zwar ist es richtig, mit Riemer (2006) zu fragen, wie "anspruchsvolle Forschung auf die Praxis des Lehrens und Lernens bezogen bleiben (S. 453)" kann.

Aber dabei geht es nicht darum, valide statistisch verallgemeinerbare Beobachtungen zu machen, sondern darum, eine elementare Verbindung zu schaffen zwischen unterrichtlichem Erleben und eigenen didaktisch-sprachlich-inhaltlichen Fragen. Alles andere würde über den Einführungscharakter eines Seminars hinaus führen, da es in

der Forschungspraxis ohnehin schwer bis unmöglich ist, ein Kriterium der Vergleichbarkeit zu erreichen, dass eine oder mehrere Lernvariablen im Forschungsdesign so isoliert, während der Einfluss anderer Variablen zuverlässig ausgeschlossen wird (vgl. Riemer 2006).

An eine 5-wöchige Phase der Literaturdiskussion, die angeleitet an der Universität stattfand, schloss sich eine weitere 5-wöchige Explorationsphase an ausgewählten Schulen an, in der die Studierenden in Kleingruppen im Unterricht hospitierten und den *action research* durchführten. Diese Möglichkeit der Praxisanbindung bestand vor allem, weil auf lokaler Ebene vor Beginn des Semesters Treffen von bilingualen Sachfachlehrern mit den beiden Seminarleiterinnen stattgefunden hatten. Letztere vertraten dabei die von ihnen ins Leben gerufene *Initiative for Bilingual Studies*<sup>2</sup>, deren Ziel es ist, die Vernetzung von Schule und Universität im Bereich Mehrsprachigkeit zu intensivieren und, wo möglich, zu institutionalisieren. Im Vordergrund dieser Bemühungen steht eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit interessierten Schulen im Einzugsbereich der Universität zu Köln. Das hier vorgestellte Seminar hat für diese Kooperation exemplarischen Charakter, da die darin enthaltenen praktischen Elemente des *action research* in den Schulen vorbereitet wurde. In den Vorbereitungstreffen wurde die Seminarstruktur gemeinsam konzipiert, wobei die Sachfachlehrkräfte sehr stark auf die Wichtigkeit der Praxiserfahrung im eigenen Werdegang hingewiesen hatten, so dass *action research* sich als methodische Herangehensweise auch von dieser Warte aus als gute Wahl erwies. Grundgedanke der Seminarkonzeption wurde so eine *win-win*-Konstellation: Die Studierenden erhielten Zugang zum Unterricht und wurden nicht nur an der Hochschule, sondern auch vor Ort betreut. Im Gegenzug erhielten die Schulen Rückmeldung bezüglich der Resultate des *action research*, die für das schulische Qualitätsmanagement ausgewertet werden konnten.

---

2 Die Zielstellung von IBIS ([www.ibis-online.net](http://www.ibis-online.net)) ist die Entwicklung und Durchführung eines bilingualen Studienangebots vor dem Hintergrund europäischer Identitätsbildung. Durch die Zusammenarbeit zweier Fakultates (Englisch/Geschichte) in Lehre und Forschung soll interkulturelles Lernen ergründet, beschrieben und praktiziert werden.

## Seminarablauf

<b>Zeitplan</b>	<b>Inhalte</b>
Vorbereitungsphase	Vernetzung von Schulen und Universität Vorbereitungsgespräche
1. Phase	Einführung
5 Wochen (an der Hochschule)	didaktisch-theoretische Vorbereitung Referate zur Literatur
2. Phase	<i>action research</i>
5 Wochen (in den Schulen)	<input type="checkbox"/> Hospitationen <input type="checkbox"/> SchülerInnenerhebung <input type="checkbox"/> Lehrerinterviews Kleingruppentreffen <i>field notes</i> für Portfolio wöchentliche on-line Chats mit Seminarleiterinnen Schulbesuche
3. Phase	Auswertungsvorbereitung
5 Wochen (an der Hochschule)	Auswertung SchülerInnen Auswertung <i>best practices</i> in der Lehre Auswertung Material Zusammenfassung/Kursevaluation/Abgabe Portfolios mit Hospitationsbericht und Auswertung von Lehrerinterviews und SchülerInnenerhebung

Tab.1 – Seminarablauf

Für die Praxisphase an den Schulen (vier Gymnasien, eine Gesamtschule) wurden im Seminar während der ersten fünf Wochen aus der Literaturdiskussion und persönlichen Fragestellungen die Instrumente für das Verfahren des *action research* entwickelt. Die Studierenden arbeiteten von Beginn an in fünf Kleingruppen, die gemeinsam an denselben Schulen hospitierten und forschten sowie mit den Lehrkräften Gespräche führten. Drei Instrumente standen zur Verfügung: (1) ein Fragebogen an die Schülerinnen und Schüler mit einem ethnographischen Vorspann und einer Likert-Skala für quantifizierbare Angaben in den vier Hauptteilen (SchülerInnenerhebung, Appendix II), (2) ein Lehrerinterviewbogen mit offenen Fragen (Fragenkatalog für die Gespräche mit den Bili-Lehrerinnen und –Lehrern, Appendix III) und (3) ein Hospitationsbogen, der auf Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen ausgerichtet wurde (Beobachtungsbogen Lerngruppe, Appendix IV). Kleingruppentreffs, wöchentliche begleitende On-line-Chats mit den Seminarleiterinnen und Schulbesuche wurden als begleitende Maßnahmen für die *action-research*-Phase in das Konzept integriert und individuelle

*field notes* für das am Semesterende abzugebende Portfolio erstellt. In der dritten und abschließenden Phase wurde in weiteren fünf Sitzungen dann ausgewertet, zunächst allgemein und dann zielgerichtet jeweils zu den Themen 'Schüler', 'Lehrer' und 'Materialien'. Abschließend fand eine zusammenfassende Sitzung statt, in der die Seminarerfahrung von den Studierenden detailliert evaluiert wurde.

In der Konzipierung der Instrumente spielten studentische Hypothesen über Lern- und Lernerfaktoren eine große Rolle. Besonderes Interesse galt dabei einerseits der Motivation der Schüler, andererseits dem Einsatz sprachlicher Mittel und das Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache. Der Schülerfragebogen wendet sich vor allem der Qualitätsbewertung durch die Schülerinnen und Schüler zu. Ein Fragenkomplex ermittelt Elemente der Beurteilung des bilingualen Sachfachunterrichts (Teil 1), ein weiterer erfasst, wie die Schüler motiviert sind (Teil 2), und ein dritter Komplex untersucht gesamtschulische Auswirkungen (Teil 3). Abschließend wird als Fazit die Frage gestellt, ob die Schülerinnen und Schüler den bilingualen Unterricht jüngeren Schülern empfehlen würden. Der Lehrerinterviewbogen ist eng mit dem Hospitationsbogen verknüpft und zielt auf die subjektive Ausformung der Hospitationsaufgaben ab, stellt aber auch Fragen zu Weiterbildung und Belastung, die den Studierenden zur Orientierung dienen sollen. In der Ergebnissicherung während der Auswertungsphase wurde vor allem qualitativ-impersonistisch gearbeitet. Zwar wurden auch die quantitativen Ergebnisse der einzelnen Kleingruppen zum Schülerfragebogen diskutiert, aber ein Versuch, die Resultate zusammenzufassen wurde nicht unternommen. Vielmehr ergab sich durch die Vielfältigkeit der Lernkontexte ein Spektrum, das die Studierenden in der Evaluation als eine realistische Bandbreite für Erwartungen an das Berufsbild "Lehrer im bilingualen Sachfach" einschätzten.

## 5. Ausgewählte Ergebnisse

Ergebnissicherung in den einzelnen Auswertungssitzungen fand in Form von geleiteter Gruppenarbeit statt, deren Beobachtungen für das gesamte Seminar am Ende jeweils in einer Tabelle zusammengefasst wurden (vgl. "Effective Teaching"-Tabelle, Appendix V). Die Einschätzung des Erlebten und die Ergebnisse des *action research* fielen teilweise recht unterschiedlich aus, zeigten aber auch wichtige Überschneidungen. Je nach Schule und Klasse unterschied sich die Einbindung des bilingualen Sachfachunterrichts: Während die Gymnasien bilingualen Unterricht in eigens dafür eingerichteten regulären Klassen anboten, handelte es sich bei der Gesamtschule um eine speziell gebildete Lerngruppe im Fach *Social Studies*, in dem Geschichte nur ein Teil des englischsprachigen Lernstoffs war.<sup>3</sup> Auch ergaben sich im Bereich *literacy* unterschiedli-

---

3 Die hier untersuchte Gesamtschule bildet eine Lerngruppe, die aus vier (von sechs) Klassenverbänden eines jeden Jahrgangs, die Schülerinnen und Schüler für den bilingualen Unterricht extrahiert. Diese in der Sekundarstufe I feste Lerngruppe erhält in den Jahrgangsstufen fünf und sechs zwei zusätzliche Englischwochenstunden und von Klasse sieben bis zehn zwei Wochenstunden *Social Studies*.

che Schwerpunktsetzungen in Bezug auf Mündlichkeit oder Schriftlichkeit, die die Studierenden auswertend hauptsächlich mit der Lehrerpersönlichkeit in Verbindung brachten. Auch waren Einsatz der Ziel- und Erstsprache, *code switching*, Feedbackstrategien und Benotungskriterien unterschiedlich, was wiederum der Lehrerpersönlichkeit, aber auch dem schulischen Anspruchsniveau zugeschrieben wurde.

In Auswertung der Hospitationen kann hervorgehoben werden, dass in allen Lernkontexten historische Inhalte im Vordergrund standen. Als besonders gelungen bewerteten die Studierenden Unterrichtsstunden mit Methodenvarianz und lernerzentrierten Aufgabestellungen. Explizite sprachliche Stützung erfolgte hauptsächlich durch Vokabelarbeit, nicht jedoch im Bereich der Morphosyntax oder auf Diskursebene. In fast allen Unterrichtsstunden war Englisch durchgängig Arbeitssprache. Mündliche Aktivitäten wie Vorträge, Rollenspiele und Vorlesen, aber auch schriftliche Aufgaben wie die Anfertigung von Plakaten oder die Internetrecherche mit schriftlicher Hausaufgabe erschienen als der Sprachproduktion förderlich. Allerdings wurde die Unterscheidung in BICS und CALP nicht systematisch getroffen und auch in den Lehrerinterviews nicht angesprochen. Insgesamt waren die Studierenden angesichts der Vielfalt der beobachteten Methoden überrascht und warfen die Frage auf, wie Methodenkompetenz erlernt werden könne.

In den Lehrerinterviews stellten 80% der Befragten fest, dass die Multiperspektivität des bilingualen Geschichtsunterrichts wesentlich zur Motivation für das Unterrichten beitrüge. Auch wurde die durch den disziplinierten Arbeitsunterricht erhöhte Schülerleistung als motivierend genannt. Die meisten Lehrkräfte besuchten Arbeitskreise des Kultusministeriums NRW oder andere Fördermaßnahmen, um sich auf die Anforderungen des bilingualen Unterrichts vorzubereiten, monierten aber, dass solche Fortbildungen nur unregelmäßig und auch immer seltener angeboten würden. Eine Studentin zieht aus diesen Ausführungen das Fazit, "dass bis zum heutigen Tag bilinguale Lehrerinnen sich letztlich meist alleine in Theorie und Praxis des bilingualen Unterrichts zurechtfinden müssen."

Positiv bewertet wurde in den Lehrerinterviews der Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts für den Gebrauch des Englischen, und vier von fünf Befragte schätzten die Qualität des sich entwickelnden Geschichtsbewusstseins als dem nicht-bilingualen Geschichtsunterricht überlegen ein, räumten aber gleichzeitig ein, dass dies Mehrarbeit und Einsatz des Lehrers verlange. Eine Befragte bot den bilingualen Sachfachunterricht zusätzlich zum regulären Unterricht an und konnte deshalb eventuelle inhaltliche oder methodische Defizite nicht beurteilen. Alle Befragten empfanden den bilingualen Sachfachunterricht als eine Herausforderung, aber auch als Bereicherung.

Bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler waren die Studierenden vor allem daran interessiert herauszufinden, ob in den Augen der Teilnehmenden der bilinguale Sachfachunterricht funktioniert und wie er sich auf Geschichts- und Englischlernen auswirkt. Auch Auswirkungen auf andere Fächer und außerschulische Aktivitäten wurden in den Fragebögen erfasst. Die Erhebung wurde nach Jahrgangsstufen und

Lerngruppen getrennt ausgewertet, wird aber im Folgenden für alle Schülerinnen und Schüler in ihren Kernresultaten zusammengefasst.<sup>4</sup> Auffällig war, dass in allen Lernkontexten die Schüler den bilingualen Sachfachunterricht für jüngere Schülerinnen und Schüler weiterempfehlen würden (1 oder 2 auf der Likert-Skala), was die Studierenden als große Akzeptanz und positive Bilanz der bilingualen Erfahrung bewerteten. Deutlich positiv gegenüber dem Englischunterricht beurteilten den bilingualen Geschichtsunterricht ebenfalls die meisten der befragten Schüler (1 oder 2 auf der Likert-Skala). Die Variation im Urteil über den Geschichtsunterricht im Vergleich mit dem bilingualen Geschichtsunterricht war größer, insgesamt ergab sich jedoch auch hier ein eindeutig positives Bild. Allerdings fiel den Studierenden auf, dass das Urteil "sehr gut" (1 auf der Likert-Skala) häufiger im Vergleich zum Englischunterricht als zum Geschichtsunterricht genannt wurde. Dazu bemerkt eine Studentin in ihrem Portfolio:

Ein Grund wird sicher sein, dass man im Gegensatz zum regulären Englischunterricht viel mehr auf die Inhalte als auf die Grammatik achtet. So macht es auch mehr Spaß, die Fremdsprache zu benutzen. Der Unterschied zum normalen Geschichtsunterricht ist hingegen nicht so offenkundig, wenn man mal die Sprache außen vor lässt.

Als besonders wichtiges Ergebnis stuften die Studierenden ihre Beobachtungen zur Schülermotivation ein. Besonders zwei Gründe wurden für die Wahl des bilingualen Unterrichts angegeben (1 bis 2 auf der Likert-Skala), nämlich "weil mir Englisch sehr viel Spaß macht"<sup>5</sup> und "weil ich mir später bessere berufliche Chancen erhoffe." Diese Kombination aus persönlicher Neigung und Berufsorientierung bewerteten die Studierenden als eine gute Voraussetzung für Lernerfolg. Die Schulnoten in Englisch und Deutsch sowie die Sachfachnote bewerteten die Studierenden als Zeichen für eine eher elitär ausgerichtete Selektion, da die Angaben nie schlechter als "befriedigend" waren. Sie sahen darin aber zugleich auch eine Ursache für die positive Beurteilung der Arbeitsleistung der Lerngruppen in den Lehrerinterviews.

Für die meisten Schülerinnen und Schüler steigerte sich die Bereitschaft, mündlich am Unterricht teilzunehmen im bilingualen Sachfachunterricht. Kein Einfluss wurde festgestellt im Hinblick auf MitschülerInnen, die nicht am bilingualen Sachfachunterricht teilnehmen, und die meisten Schüler sahen keinen Einfluss auf andere Schulnoten. Für die Studierenden war es ein wichtiges Ergebnis, dass fast durchgängig ein gesteigertes Hörverständnis attestiert wurde (1 bis 2 auf der Likert-Skala), für sie ein Zeichen dafür, dass sprachlich gesehen im bilingualen Sachfachunterricht Mehrwert erzielt wird, was unter anderem die Ergebnisse der DESI-Studie bestätigt).

---

4 Dieser Erfahrungsbericht zielt vor allem darauf ab, einen realistischen Eindruck der Lernerfahrung im Seminar zu vermitteln. Die quantifizierten Ergebnisse werden mit denen aus weiteren Befragungen kompiliert und befinden sich derzeit noch in der Auswertung.

5 Schüler mit dieser Angabe sprechen und lesen auch gern Englisch, ein kleinerer Teil von ihnen schreibt auch gern Englisch.

Zum Einsatz und Vorhandensein von Material trugen die Studierenden Informationen aus den Hospitationen und den Lehrerinterviews zusammen. Sie stellten fest, dass es zwar eine Fülle von Material gebe, das aber augenscheinlich nicht überall gleichermaßen zur Verfügung steht und eingesetzt wird. So gebe es beispielsweise wenig Material für spezifisch deutsche Themen wie zum Beispiel die Wiedervereinigung. Problematisch erschien den Studierenden hier die Didaktisierung des Materials, die unterschiedlich ausfiel und teilweise überhaupt nicht versucht wurde. Auch wurde angemerkt, dass bei Materialien aus Großbritannien oder den USA durchaus anders inhaltlich elementarisiert wurde, was wiederum Fragen einer interkulturellen Didaktik aufwarf.

In der Auswertung der Lernerfahrung des Seminars konstatierten alle 20 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, dass sich durch das Verfahren des *action research* für sie viele Fragen geklärt hätten und sie nun eine konkrete und differenzierte Vorstellung vom bilingualen Sachfachunterricht erworben hätten. Auch seien neue Fragen hinzugekommen, vor allem zur konkreten Umsetzung von Lehrerkompetenzen in unterrichtliches Handeln. Einige Unsicherheit ergab sich aus der Beobachtung, wie viel Einfluss die Lehrerpersönlichkeit auf Inhalte, Ablauf und letztlich Erfolg bilingualen Lernens hat, was sich für die Studierenden in Verantwortungsdruck übersetzte, dem sie sich im Beruf würden stellen müssen.

Zur Notwendigkeit einer integrierten Sachfachdidaktik äußerten sich in der Evaluation alle Teilnehmer positiv. Besonders notwendig fanden sie es, den Begriff des "Geschichtsbewusstseins" genauer zu untersuchen. Die hier inhärenten Dynamiken bewertet eine Teilnehmerin in einem Kommentar zum Thema *3rd Reich* im bilingualen Leistungskurs einer 13. Klasse so:

Gerade als in Deutschland lebende Schülerschaft wird mittels der Fremdsprache eine eigene Positionierung zu den Ereignissen der Nazizeit und des zweiten Weltkriegs insgesamt ermöglicht, ohne sich [...] schuldig zu fühlen. Der Einsatz der Fremdsprache ermöglicht also ein Loslösen vom eigenen bisher (auch in der Schule) erlernten nationalstaatlichen Selbstbild und nationalstaatlicher Identität.

Für die Studierenden stand im Ergebnis fest, dass der Mehrwert in Bezug auf das Sachfach schwieriger nachzuweisen sei als in Bezug auf das sprachliche Lernen, dass dieser aber letztlich von größerer Bedeutung sei. Gleichzeitig räumten sie ein, dass sowohl Materialien wie Aufgabenstellungen ganzheitlich auf den Mehrwert hinwirken müssten. Das im *action research* entstandene Bild des bilingualen Sachfachunterrichts kann insgesamt als ein an der Wirklichkeit orientiertes bezeichnet werden, und die Nachfrage nach einer integrierten Didaktik erwächst daraus organisch. Für die Studierenden jedenfalls war einhellige Meinung, "dass der bilinguale Geschichtsunterricht weit mehr sein kann als deutscher Geschichtsunterricht mit englischer Arbeitssprache (Portfolioeintrag)."

## 6. Von der Wirklichkeit lernen – Impulse für eine integrierte Didaktik

Durch die *action research*-Methodik öffnete sich für die Studierenden ein Fenster auf die Praxis bilingualen Unterrichtens, und der gewonnene Einblick, so die Evaluation, erwies sich als hilfreich sowohl für die eigene Rollenbestimmung in der beruflichen Zukunft wie auch für eine Positionierung hinsichtlich der theoretisch-didaktischen Grundlagen des bilingualen Sachfachunterrichts. Zwar sind die Beobachtungen aus einem solchen Pilotprojekt nicht ohne weiteres zu verallgemeinern, doch es deutet alles darauf hin, dass mit solchen lokal vernetzten angeleiteten Projekten Impulse für eine integrierte Didaktik gegeben werden können.

Dies bezieht sich zunächst im engeren Sinne auf die Methodik der Lehrerbildung in der ersten Phase, in der davon auszugehen ist, dass Studierende wenig Erfahrung mitbringen und die Komplexität der didaktischen Auffassungen ohne Praxisanbindung kaum zu verarbeiten ist. Dabei lässt sich *action research* als Praxiskomponente mit ausgewählten didaktischen Themen kombinieren. In diesem Fall wurden grundsätzliche Fragestellungen in den Vordergrund gerückt. Es ist aber durchaus vorstellbar, mit dem Mittel des *action research* auch spezifischere Sachfragen zu erforschen und zu reflektieren. Gedacht ist hierbei beispielsweise an standard-orientierte Unterrichtsentwicklung und Portfolio-Evaluation. Auf lokaler Ebene ergaben sich während der *action research*-Phase auch Anschlussprojekte, die für die Schulen wie für die Studierenden von hohem Interesse waren, wie zum Beispiel die Möglichkeit für Studierende, bilinguale Projektwochen mitzugestalten. Eine weitere Verdichtung in der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschule in der ersten Lehrerbildungsphase hat sich auch auf Landesebene ergeben, wo IBIS jetzt mit der Bilingual AG Nordrhein-Westfalen, dem landesweiten Zusammenschluss bilingualer Gymnasien, in regem Austausch steht und Konzepte der wissenschaftlichen Begleitung bilingualer Schulen diskutiert und entwickelt, die sowohl Studierende wie auch Schülerinnen und Schüler einbeziehen.

Im weiteren Sinne ergeben sich mit dieser lokalen Entwicklung auch Möglichkeiten für die empirische Klärung von sachfach- und sprachdidaktischen Fragen, die der Herausbildung einer integrierten Didaktik förderlich wären. Dass ein solcher Beitrag gerade auch in Fragen des sachfachlichen Mehrwerts sinnvoll wäre, steht außer Zweifel, zumal, wie Hasberg (2004b) ausführt,

ihre empirische Erkundung [...] allerdings elaborierte theoretische Vorstellungen voraus[setzte], die für die Entwicklung entsprechender Designs und entsprechender Instrumente unabdingbar sind. Solange derartige Vorstellungen nicht existieren, kann *empirische Forschung ausschließlich an der Praxis ansetzen*, indem sie diese untersucht (Hasberg 2004b, S. 137, Hervorhebung der Autorinnen).

So können im *action research* Kriterien für komplexe Lernziele wie Geschichtsbeusstsein entwickelt und erforscht werden, und auch im Bereich der CALP-Entwicklung wäre *action research* ein geeignetes Mittel, Komponenten von komplexer Verarbeitung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu ermitteln, sowohl in der Fremdsprache

als auch im Deutschen. Denkbar sind vor allem auch vergleichende Arbeiten, die bilinguale Kurse mit einsprachigen ins Verhältnis setzen. Bei aller gebotenen Vorsicht im Sinne der Vergleichbarkeit (siehe oben) können so wichtige Beobachtungen getroffen werden. Bolwin (2006) zeigt beispielsweise in einer von IBIS angeleiteten Untersuchung im Rahmen einer Staatsarbeit anhand einer Fehleranalyse des *Cambridge Advanced English in Use*-Tests, dass sich das Sprachniveau eines bilingualen Leistungskurs Geschichte der Jahrgangsstufe 13 signifikant von dem des Leistungskurs Englisch unterscheidet. Die Studie zeigt, dass insgesamt weniger Fehler gemacht werden und die Leistungskurven sich nicht überschneiden, d.h. die schlechtesten Leistungen des bilingualen Kurses lagen im mittleren Leistungsbereich des Regelkurses und 20% der bilingualen Klasse erzielten bessere Leistungen als die besten der Regelklasse. Im Zusammenhang mit der Frage nach Mehrwert ist besonders hervorzuheben, dass die Schüler der bilingualen Klasse im sechsten Aufgabenteil am besten abschnitten, beim Regelkurs hier jedoch die meisten Fehler gemacht wurden. In diesem Aufgabenteil geht es um diskursiv-textuelle Kompetenz, also um einen Bereich der *literacy*, in dem Befürworter den Mehrwert bilingualen Unterrichts sehen.

Solche Ergebnisse zeigen, dass bei gezieltem Einsatz und guter methodischer Anleitung durch *student researchers* empirische Beobachtungen zusammengetragen werden können, aufgrund derer theoretisch-didaktische Konzepte weiterentwickelt werden können. Sie können mit lokaler Tiefenschärfe breiter gefasste Umfragen (vgl. Müller-Schneck 2006) ergänzen beziehungsweise relativieren und so sowohl zu einer reflektierten Didaktik wie zu reflektierter Unterrichtspraxis beitragen. In diesem Zusammenhang wäre auch das Potenzial für *languages across the curriculum* zu erwähnen, in dem der bilinguale Sachfachunterricht eine zentrale Rolle für die Herausbildung von *best practices* in der Entwicklung von *literacy* einnimmt. So führt beispielsweise Thürmann (2002) aus, dass

vom bilingualen Fachunterricht erwartet [wird], dass dieser vor allem die Sprachproduktion gezielt funktionsbezogen unterstützt. Der Vorteil eines solchen Konzepts liegt in der Möglichkeit, sich die Arbeit unter Beteiligung anderer Fächer - auch des Deutschunterrichts - zu teilen (Thürmann 2002, S. 88).

Der Grundgedanke ist eine Elementarisierung grundlegender Sprachfunktionen, die in gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fächern jeweils gleichzeitig einzusetzen wären (Identify - Classify/Define - Describe/Explain - Conclude/Argue - Evaluate). Auch hier könnten qualitative Erhebungen in Form von *action research* empirische Eckdaten zusammentragen und gleichzeitig zur Kompetenzentwicklung im Bereich *literacy* bei den Studierenden beitragen.

Selbstverständlich bleibt der Kerngedanke des *action research*, eine praxisorientierte, wirklichkeitsnahe Ausbildung in der ersten Lehrerbildungsphase zu ermöglichen, in der theoretisch-didaktische Konzepte zur Anwendung kommen und reflektiert werden. Von den Studierenden besonders hervorgehoben wurde immer wieder die Authentizität der Erfahrung und deren Einbettung in eine vielfältige Kommunikationsstruktur, die neben der *peer group* auch die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten

Schulen und die Seminarleiterinnen einschloss. Auch die Nachbesprechungen mit den Schulen ergaben, dass insbesondere die offenen Kommunikationswege die Arbeit befördert hatten und Motivation für weitere Projekte darstellten.

## 7. Schlussbemerkung

Das hier dargestellte Seminarformat halten wir für ein vielfach wandelbares Konzept, das gewinnbringend in der ersten Lehrerbildungsphase für den bilingualen Sachfachunterricht eingesetzt werden kann. Literatúrauswahl und Forschungsinstrumente können der jeweiligen Sachlage vor Ort angepasst werden und zielgerichtet Fragen zum Geschichtsbewusstsein und zu Sprachkompetenzen empirisch beleuchten. Wir haben gezeigt, welche Schwierigkeiten für Studierende aus der Debatte um den Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts erwachsen und auch, wie die eigene Erfahrung den Studierenden hilft, sich trotz solcher Schwierigkeiten selbst zu orientieren und zu einer eigenen Auffassung zu gelangen, die differenziert in der didaktischen Literatur verortet werden kann. Darüberhinaus zeigen unsere Erfahrungen, dass auch ein wissenschaftlicher Beitrag aus Forschungsleistungen der Studierenden erwachsen kann, der wiederum für die Entwicklung der Sachdiskussion förderlich ist.

Natürlich können nicht alle Probleme aufgelöst oder Patentrezepte erstellt werden. Neben den Aktivitäten der Studierenden kommt der Seminarleitung die Aufgabe zu, auf eine Differenzierung hinzuwirken. Dies zeigte sich vor allem als für die Operationalisierung von Begriffen wie Geschichtsbewusstsein, *literacy* und Sprachkompetenz unerlässlich. Aus unserer Sicht ergeben sich daraus auch für Aufbaukurse kritische Anforderungen. Während sprachliche Kompetenzen durch Instrumente wie standardisierte Tests zu erfassen sind und Faktenwissen ebenso direkt ermittelt werden kann, sind Kategorien wie Multiperspektivität und interkulturelles Lernen nicht unmittelbar empirisch zu erfassen (vgl. Böhringer et al. 2004). Hier muss in weiteren Kursen methodisch angesetzt werden. Ein möglicher Ansatz hierbei wäre die Materialentwicklung, in der sich bei Auswahl, Unterrichtsplanung und Leistungsermittlung immer wieder Fragen der historischen Erkenntnis und des Mehrwerts stellen. Konkrete sprachliche Stützung von Inhalten über Vokabular hinaus (z.B. das Üben der Verlaufsform bei Bildbeschreibungen oder von Konditionalsätzen in *what would have happened if...*-Aufgabenstellungen) muss ebenso in aufbauenden Kursen als Kompetenzbildung integriert werden. Wichtig für die Unterrichtsplanung wäre dann auch, inhaltliche Anforderungen generell auf sprachliche abzubilden und beispielsweise die Unterscheidung von BICS und CALP gezielt auf Aktivitäten anzuwenden und dann in der Praxis zu evaluieren.

Wesentliches Argument für den Einsatz von *action research* in der ersten Lehrerbildungsphase bleibt dessen Beitrag zur Entwicklung individueller Lehrerpersönlichkeiten durch die eigene Erfahrung. Die drei hier gewählten Säulen der SchülerInnenerhebung, des Lehrerinterviews und der Hospitation ergeben dabei ein komplexes Bild, dessen Facetten aufeinander bezogen werden können, oder, um es in den Worten einer

Studentin auszudrücken: "Mir hat die Hospitation so gut gefallen und alle meine persönlichen Vorurteile soweit abgebaut, dass ich mich selbst für ein bilinguales Zusatzstudium eingeschrieben habe, um später bilingual unterrichten zu können. Na, das ist doch was" (Portfolioeintrag)!

*What more to ask for?*

## Literaturverzeichnis

- Bach, G., 2002, Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In Bach & Niemeier (Hrsg.), 11-23
- Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.) Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Bildungsportal NRW, 2006, Bilinguales Lernen.[Online Dokument]. <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/BilingualesLernen/index.html>
- Blell, G. & Klose, D., 2002, Fremdverstehen im Spannungsfeld von Geschichte und Fremdsprachen: Forschungsgegenstand und –methodik. In Krück, B. u.a. (Hrsg.) Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 61-72
- Bolwin, J., 2006, Sprachstandsentwicklung im englischsprachigen Sachfach-Unterricht. Staatsarbeit, Lehrstuhl Bongartz, Englisch Seminar, Universität zu Köln
- Bongartz, C. & Yon, M., 2004, Sprachentwicklungsförderung und Lehrerinnenfortbildung als *teacher action research*. In Melenk, H. et al. [nicht spezifiziert] (Hrsg.) Amerikanische Kinder lernen Deutsch. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 182-194
- Böhringer, M., Bongartz, C. & Gramberg, A.-K., 2004, Language learning and intercultural training: the impact of cultural primers on learners and non-learners of German. *Journal of Language for International Business* 15, 2, 1-18
- Breidbach, Stephan, 2002, Bilinguale Didaktik zwischen allen Stühlen? Zum Verhältnis von Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken. In Bach & Niemeier (Hrsg.) 173-184
- Burmeister, P., 2006, Bilingualer Unterricht in der Grundschule. In Timm (Hrsg.), 197-212
- Butzkamm, W., 1993, Bilingualer Unterricht - Fragen an die Forschung. *Die Neueren Sprachen* 92, 151-161

- Christ, H., 2000, Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In Bredella, L. u.a. (Hrsg.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr, 43-83
- Cook, V., 1996, Competence and multi-competence, in Brown, G., Malmkjaer, K. & Williams, J. (Hrsg.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 57-69
- Cummins, J., 1979, Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129
- Cummins, J., 2000, Language, Power, and Pedagogy: Bilingual children in the cross-fire. Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Fröhlich, M., 2004, Geschichte – History – Histoire – Gistoire? Anmerkungen zum bilingualen Sachfachunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3, 171-183
- Gnutzmann, C., 2006, Zu den Funktionen des Englischen im bilingualen Sachfachunterricht: Gesellschaftswissenschaftlich vs. naturwissenschaftlich basierte Fächer. In Timm (Hrsg.), 179-196
- Hallet, W., 2002, Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49, 2, S.115-126
- Hallet, W., 2005, Bilingualer Unterricht. Fremdsprachig denken, lernen und handeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, 2-9
- Hansmann, W., 2002, Kernprobleme von Unterricht zwischen strukturellen Zwängen und biografischen Dispositionen – Zur Interpretation eines Lehrerinterviews anhand der ‚Dokumentarischen Methode‘ nach Karl Mannheim. In Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.) *Forschendes Lernen - Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Hilbert Meyer zum 60. Geburtstag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61-71
- Hasberg, W., 2004a, Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen. *Internationale Schulbuchforschung* 2, 119-139
- Hasberg, W., 2004b, Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht. In Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.) *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 2)*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 221-236
- Lamsfuß-Schenk, S., 2002a, Andere Sprache – andere Geschichte? Veränderung des Geschichtslernens durch den Gebrauch einer Fremdsprache. In Voss, B. (Hrsg.) *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Kongress für Fremdsprachendidaktik (19, 2001, Dresden)*, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 173-181

- Lamsfuß-Schenk, S., 2002b, Bilingualer Geschichtsunterricht: Die Perspektive des Sachfaches. *Neusprachliche Mitteilungen* 55, 87-96
- Lamsfuß-Schenk, S. & Wolff, D., 1999, Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 4, 1-8
- Müller-Schneck, E., 2000, Chancen und Probleme eines bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterrichts an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 28, 41-46
- Müller-Schneck, E., 2006, Bilingualer Geschichtsunterricht – Theorie, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang
- Otten, E. & Thürmann, E., 1993, Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme und Lösungsversuche. *Die Neueren Sprachen* 92, 69-94
- Richter, N., 2002, Bilingualer deutsch-englischer Geschichtsunterricht. Probleme und Erfolge. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53, 87-108
- Riemer, C., 2006, Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung. In Timm (Hrsg.), 451-464
- Thürmann, E., 2002, Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?, In Bach & Niemeier (Hrsg.), 75-93
- Timm, J.-P. (Hrsg.), Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Gunter Narr
- Vollmer, H. J., 2002, Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen. In Bach & Niemeier (Hrsg.), 51-74
- Wildhage, M. & Otten, E., 2003, Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen.

## Appendix I

### Beobachtungsbogen Lerngruppe

Jahrgang:

Fach (genaue Bezeichnung):

Anzahl der SuS(m/w):

Tag/Stunde:

Äußere Rahmenbedingungen:

Verteilung der bili-Stunden Stundenplan

Sitzordnung

Raumgröße und -austattung

#### **Beobachtungs- und Beurteilungsaufträge:**

##### **A) Welche Ziele hat der Unterricht?**

Welche Ziele verfolgt die Lehrerin/der Lehrer? Was sollen die SuS lernen?

Versuchen Sie das übergeordnete Ziel einer Stunde zu erkennen. Gibt es erkennbare Teilziele? Welche?

Worauf zielt die Stunde: z. B. Faktenwissen, Sach- und Werturteil, Erweiterung des Wortschatzes, grammatikalische Strukturen ...?

Welche Ziele verfolgt die Lehrerin/der Lehrer ggf. neben den Inhalten? (z. B. soziales Lernen...)

##### **B) Welche Inhalte hat der Unterricht?**

Welcher Inhalt wurde für die Stunde gewählt? Wie wurde das Thema formuliert?

Wie wurde das Thema erarbeitet? (z. B. vorgegeben, erarbeitet, problematisiert...)

Notieren Sie Phasen im Unterricht: Textverständnis, Begriffe, Analyse, Sachurteil, Wertung.

Welche Sprache wird verwendet? Zu welchen Anteilen? Gibt es code-switching?

Wann? Warum?

##### **C) Welche Arbeitsweisen werden angewendet?**

Notieren Sie, welche Sozialform, wann angewendet wird und wofür.

Gibt es Wechsel in den Sozialformen? Wann? Warum?

Wie viel Redeanteil liegt der Lehrerin/dem Lehrer, wie viel bei den SuS? Wie viele SuS beteiligen sich am Unterricht mündlich?

Welche Materialien werden verwendet?

Welche Medien werden eingesetzt? Wann Warum?

## Appendix II

### FRAGENKATALOG FÜR DIE GESPRÄCHE MIT BILI-LEHRERINNEN UND LEHRERN:

- Seit wann unterrichten Sie bilingual, und wie hat Ihre Ausbildung Sie auf den bilingualen Unterricht vorbereitet?
- Welche Vorteile bietet der bilinguale Unterricht? Welche Nachteile?
- In welchem quantitativen Verhältnis sollten Sprachlernanteile und die Vermittlung historischer Inhalte stehen?
- Wie setzen Sie Englisch und Deutsch im Unterricht ein, und wie wählen die SchülerInnen ihre Sprache im Unterricht? Rolle von *code switching*?
- Werden ähnlich wie im Fremdsprachenunterricht *pre-/while-/post-activities* verwandt?
- Wie regen Sie die Sprachproduktion der SchülerInnen an? Planen Sie Sprechanteile im Voraus?
- In welchem Verhältnis stehen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Ihrer Unterrichtsplanung?
- Welche Art von Feedback geben Sie? Wann muß korrigiert werden? Wer korrigiert? Hilfestellungen?
- Wie beurteilen Sie Schülerleistungen? Welche Kriterien werden in der Benotung berücksichtigt, und welche Formen des *assessments* setzen Sie ein?
- Welche Methoden, Sozialformen und Medien setzen Sie ein?
- Wie gehen Sie mit der Materialfrage um? Welche Materialien gibt es? An welchen Materialien mangelt es?
- In welcher Weise kommen speziell geschichtsdidaktische Fragen zum Tragen?
- Wie gehen Sie mit den unterschiedlichen nationalen historischen Narrationen bei der Analyse historischer Ereignisse um?
- Gibt es spezielle Fortbildungen für BiLi-Lehrer? Wenn ja, welche? Wenn nein: Was würden Sie sich wünschen?
- Welche Fördermaßnahmen halten Sie für sinnvoll/besonders notwendig?
- Empfinden Sie den erhöhten Zeiteinsatz für BiLi-Unterricht als Bereicherung oder als Belastung?
- Ergänzen Sie bitte folgenden Satz: Bilingualer Sachfachunterricht bedeutet für mich ...

## Appendix III

C. Bongartz / M. Dziak-Mahler  
WS 05/06

These:

**Geschichtsunterricht auf Englisch ist Quatsch!  
Man wird weder dem Sprachenlernen  
noch den historischen Inhalten gerecht.**

### 1. Ich stimme nicht zu, weil...

- Positive Auswirkung auf die Fremdsprachenkompetenz (Aktiver und passiver Wortschatz, mehr Sicherheit im Umgang mit der Sprache, Sprachpraxis, Aspekt der Selbstverständlichkeit)
- Synergieeffekte durch fächerübergreifende Verbindung, Transferleistungen, Netzwerk-Unterricht
- Gesteigerte Motivation und Aufmerksamkeit (höherer Konzentrationslevel, z.T. authentischere Quellen, vielseitige Auslastung der Denkfähigkeit, mit Fachinhalten und Sprachebene hat man gleich zwei mögliche Motivationselemente)
- Fachliche Vorteile (Größere Quellenauswahl, keine Abstriche bei den Unterrichtsinhalten nötig)
- Stärkung von Interkulturalität und Multiperspektivität

### 2. Ich stimme zu, weil ...

- Fachliche Inhalte können nicht ausreichend erläutert und diskutiert werden; anstatt Themen zu vertiefen scheitert man am Sprachniveau und bleibt nur an der Oberfläche
- Unsicherheiten und Ängste im Umgang mit der Fremdsprache behindern, blockieren; schüchterne, unselbstbewusste SuS sind noch weniger ermutigt, sich zu beteiligen; SuS mit Sprachmängeln können dem Unterricht nicht folgen oder an Diskussionen teilnehmen » Leistungsgefälle und Benachteiligung
- Zu hohes Sprachniveau (Fachvokabular, Diskussionen) kann überfordern und zum „Abschalten“ führen; Unterrichtsgeschehen spielt sich auf hohem Konzentrationslevel und Anspruchsniveau ab, bei kurzzeitiger Ablenkung kann ein Wiedereinstieg schwierig sein
- Zeitverlust: Klärung von Vokabelfragen und Sprachproblemen hält auf und raubt Zeit; generell langsameres Tempo beim Sprechen, Diskutieren, Zuhören, Lesen und Schreiben
- Beeinträchtigungen der Muttersprache möglich, besonders bei SuS ausländischer Herkunft, für die Deutsch selbst ja schon eine Fremdsprache darstellt
- Wenn „bilingual“, dann wenigstens flexibel bleiben und zwischen Fremd- und Muttersprache je nach Bedarf und Inhalten wechseln; soll man deutsche Geschichte überhaupt auf Englisch unterrichten?
- Probleme bei der Leistungsbewertung: Welchen Anteil hat der fachliche Inhalt? Bezieht man Ausdruck und sprachliche Richtigkeit in die Benotung mit ein?
- Fehlende Fachkompetenz bei den Lehrkräften, bei den wenigen ausgebildeten Personen Ersatz-Probleme im Krankheitsfall