

Maik Böing & Paul Palmen

Bilingual heißt zweisprachig! Überlegungen zur Verwendung beider Sprachen im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht

1. Einleitung

Die scheinbare Banalität des Titels dieses Beitrags mag provozierend wirken, doch zeigt die Entwicklung des bilingualen Unterrichts in den letzten Jahren, dass eine Auseinandersetzung mit der Frage der Verwendung beider Sprachen (Deutsch: L 1, Französisch: L 2) im Sachfachunterricht angebracht ist. Vor allem unter dem Einfluss der rasanten Steigerung der Zahl der bilingual deutsch-englischen Züge haben sich diese zu einem Modell mit vorwiegend einsprachigem Unterricht entwickelt. Der Einfluss hat aber auch die deutsch-französischen Züge erfasst. Momentan herrscht besonders im bilingual deutsch-englischen Sachfachunterricht folgende Auslegung des CLIL-Konzepts (*content and language integrated learning*) vor:

The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves (Eurydice 2006: 8).

Diese im Einführungsteil der Eurydice-Studie angeführte Definition von CLIL weist darauf hin, dass der Schwerpunkt auf der Verwendung einer Fremdsprache (L 2) als Unterrichtssprache liegt. Ein Hinweis auf eine bilinguale Vermittlung von Inhalten unter Einbezug der L 1 fehlt. Allerdings finden sich in der gleichen Publikation an anderer Stelle Hinweise auf die notwendige Einbeziehung der L 1:

It seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each [...]. [...] the non-language subject is not taught *in* a foreign language but *with* and *through* a foreign language (Eurydice 2006: 7) (Hervorhebung im Original).

CLIL [...]: This survey [Anm. d. Verf.: Gemeint ist der *Eurydice-Survey*] covers the use of at least two languages to reach various subjects in the curriculum, one of which is the language used in mainstream education (generally the official state language), and the other a target language (which may be a foreign language, a regional or minority language, or another official state language), independently of language lessons in their own right (Eurydice 2006: 61).

Aus diesen Definitionen geht einwandfrei hervor, dass beide Sprachen (L 2 und L 1) zu verwenden sind.

Betrachtet man die etablierte Unterrichtspraxis und unterrichtspraktische Publikationen für den bilingualen Sachfachunterricht, so entsteht der Eindruck, dass die auch im CLIL-Konzept intendierte Zweisprachigkeit zu sehr aus dem Blickfeld geraten ist (vgl. außerdem Albrecht & Böing 2010; Christ 2006). Ebenso erhalten Lehrkräfte durch unterrichtsbezogene Publikationen insgesamt noch zu wenig Hinweise auf Kriterien, nach denen die Sprachenwahl erfolgen kann. Vor allem der reflektierte Einsatz der deutschen Sprache stellt eine methodisch-didaktische Herausforderung in der Unterrichtsplanung dar. Für die Lehrkraft gilt es dementsprechend, adäquate didaktische Legitimierungen für den Einsatz des Deutschen zu benennen und der Verwendung der deutschen Sprache bereits in der Unterrichtsplanung mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Unser Beitrag möchte am Beispiel des bilingual deutsch-französischen Geographieunterrichts aufzeigen, wie ein konzertiertes Zusammenspiel von L 2 und L 1 fachdidaktisch fundiert, organisatorisch strukturiert und methodisch variantenreich konzipiert und durchgeführt werden kann.

2. Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis

Auch wenn in der Wissenschaft durchaus Einigkeit besteht, dass im bilingualen Sachfachunterricht eine „doppelte Sachfachliteralität“ (Vollmer 2002), d. h. die Verfügbarkeit von Fachbegriffen und fachkommunikativen Strukturen in beiden Sprachen, anzustreben sei, und bilingualdidaktische Veröffentlichungen seit ihrem ersten Aufkommen dies immer wieder betont haben (z. B. Mäsch 1993), scheint die bilinguale Unterrichtspraxis zwar im bilingualen Anfangsunterricht noch merklich zweisprachig ausgeprägt zu sein (vgl. Palmen 2001), mit fortschreitendem Unterricht und den wachsenden zielsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II jedoch mehr und mehr in einen weitgehend monolingual in der Fremdsprache durchgeführten Unterricht zu münden (vgl. Christ 2006, für Frankreich auch: Duverger 2005: 83). So verwundert nicht, dass Otten (1999: 1) die provokante, aber sicherlich berechtigte Frage formuliert: „Bilingual – mit dem Rücken zur Muttersprache?“.

Christ führt diese Entwicklungen in Richtung Monolingualität in der Schulpraxis vor allem darauf zurück, dass die meisten bilingualen Sachfachlehrer auch Fremdsprachenlehrer sind und die dort praktizierte „tendenzielle Einsprachigkeit des Unterrichtsdiskurses“ (Christ 2006: 16) mehr oder weniger unbewusst auf das bilinguale Sachfachlehren und -lernen übertragen wird. Albrecht & Böing (2010) führen zwei weitere mögliche Gründe an: Erstens berücksichtigen zahlreiche Schulbücher deutscher Schulbuchverlage für den bilingualen Sachfachunterricht den Faktor Zweisprachigkeit jenseits isoliert zur Verfügung gestellter

Vokabellisten noch zu wenig. Aufgaben und Übungen zur Anwendung des Wortschatzes in fachkommunikativen Strukturen in der L 1 werden in der Regel nicht angeboten. Zweitens sind die von den Schülerinnen und Schülern im bilingualen Abitur geforderten Leistungen ausschließlich monolingual in der Zielsprache zu erbringen, wenngleich z. B. im Zentralabitur Erdkunde bilingual Französisch in Nordrhein-Westfalen auch einige wenige Materialien in der L 1 zur Bearbeitung vorgelegt werden.

Mehrere Verlage bieten zur Zeit Materialien für den bilingualen Unterricht an. Dabei handelt es sich jedoch um rein fremdsprachliche Materialien, die von deutschen Autoren in der Regel auf der Basis eingeführter deutschsprachiger Lehrwerke entwickelt wurden und die auf die deutschen Lehrpläne zugeschnitten sind, also um *textes fabriqués*. Sie erlauben durch die vorgenommene Didaktisierung tatsächlich einen einsprachigen Sachfachunterricht, ohne dass die Schülerinnen und Schüler mit Originalmaterialien aus dem Land der Zielsprache in Berührung kommen. Es ist nun zu fragen, ob der in dieser Form durchgeführte Unterricht wirklich noch als bilingualer Sachfachunterricht bezeichnet werden kann oder ob er nicht als Sachfachunterricht in einer Fremdsprache etikettiert werden muss. Die doppelte Perspektive, unter der Materialien aus dem Zielsprachenland und dem eigenen Land bearbeitet wurden, ist als ein Kennzeichen des bilingualen Bildungsgangs auf jeden Fall ins Hintertreffen geraten.

Auch strukturelle Veränderungen in der Organisationsform des bilingualen Unterrichts scheinen Einfluss zu nehmen auf den Grad der Bilingualität im bilingualen Bildungsgang: So unterscheidet sich das Konzept des „ursprünglichen“ deutsch-französisch bilingualen Bildungsgangs von den später hinzugetretenen Konzepten „Fremdsprache als Arbeitssprache“ und „Fremdsprachliche Module“ durch seine Ziele. Der gleichzeitige Erwerb von bilingualen und interkulturellen Kompetenzen im bilingualen Bildungsgang steht dem Konzept der bloßen Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache im Sinne einer *lingua franca* in den letztgenannten Formaten gegenüber.

3. Argumente für eine echte Bilingualität

Die weltweite Anerkennung des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs unter dem Akronym *le modèle allemand* (Mäsch 1995) bezog sich auch auf die deutliche Akzentuierung des Begriffs der Bildung. Die Betonung der Verwendung einer Fremdsprache in einem Bildungsgang macht den wesentlichen Unterschied zur bloßen Verwendung als *lingua franca* aus. Mit der inzwischen nicht mehr wegzudenkenden Funktion des Englischen als *lingua franca* und der globalen Bedeutung, die dieser Sprache sowohl in Wirtschaft und Wissenschaft, im Hoch-

schulbereich als auch beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife zukommt, ist die Betonung der durch einen bilingualen Unterricht zu vermittelnden bikulturellen und interkulturellen Bildung dem rein sprachlichen Aspekt einer möglichst optimalen Vorbereitung auf die Konfrontation mit der Fremdsprache in internationalen Verwendungssituationen und Kontexten gewichen. Die größere räumliche und mediale Mobilität hat sicher zu dieser Entwicklung beigetragen. Es ist jedoch zu überlegen, ob die in einem wirklich bilingual geführten Unterricht erworbenen Kompetenzen nicht eher dazu beitragen, reale Kommunikationssituationen besser zu bewältigen als dies durch einen rein fremdsprachlich geführten Sachfachunterricht der Fall wäre.

Schülerinnen und Schüler des bilingualen Bildungsgangs werden in besonderer Weise dazu befähigt, gesellschaftlich relevante Themen in sprachlich heterogenen Gruppen in zwei Sprachen diskutieren zu können. Sie sollten im Stande sein, diese Themen aus ihrer soziokulturellen Perspektive einem Gesprächspartner mit einem anderen soziokulturellen Hintergrund zu erläutern und dabei eine eigene Stellungnahme abzugeben. Diese Themen werden ihnen aber zunächst vorwiegend in der eigenen Sprache begegnen.

Es gibt auch formale Gründe, die für eine echte Bilingualität sprechen. Da unbestritten die sachfachlichen Kompetenzen im Vordergrund des bilingualen Unterrichts stehen, müssen die Schülerinnen und Schüler ausreichend Gelegenheit haben, den Erwerb dieser Kompetenzen nachzuweisen, z. B. in Form von Leistungsüberprüfungen, aber auch in der sonstigen Mitarbeit. Schülerinnen und Schüler mit schwachen sprachlichen Leistungen dürfen aber nicht benachteiligt werden, weil sie den Nachweis des Erwerbs bestimmter Kompetenzen nicht in der Fremdsprache liefern können. Es muss ihnen also die Gelegenheit gegeben werden, eine adäquate Leistung auch in der deutschen Sprache zu erbringen. Dies ist insbesondere auch deshalb erforderlich, als am Ende der Sekundarstufe I oder bei einem Schulwechsel ein Wechsel aus dem bilingualen Zug in den Normalzug möglich sein muss.

Des Weiteren ist es relativ selten der Fall, dass Absolventen eines bilingualen Bildungsgangs ihre komplette Studienzeit an Universitäten des Zielsprachenlandes verbringen. Sie müssen selbstverständlich auch im eigenen Land studierfähig sein, d. h. zum Beispiel, dass sie fachlich anspruchsvolle Texte in deutscher Sprache verfassen können müssen. Die gestiegene Mobilität führt zwangsläufig zu einer höheren Wahrscheinlichkeit des Zusammentreffens mit fremdsprachigen Kommunikationspartnern. Nur in dem Idealfall, dass dieses in einer fremdsprachigen Umgebung mit anderen fremdsprachigen Partnern stattfindet, ist die bilinguale Situation aufgehoben und die Kommunikation verläuft insgesamt in einem fremdsprachigen Kontext. Bilingualität findet dann höchstens noch in einer Art „inneren Dialogs“ desjenigen statt, der sich mit seinen fremdsprachlichen Kompetenzen in der fremdsprachigen Umgebung zurechtfinden muss. In den ersten

Jahren des bilingualen Unterrichts wird dieser innere Dialog, der dadurch entsteht, dass fremdsprachlich aufgenommene Impulse in der L 1 verarbeitet werden, noch der Regelfall sein. Erst mit zunehmender sprachlicher Performanz wird er ersetzt werden durch zunehmend fremdsprachig ablaufende Denkprozesse.

4. Anforderungen an einen wirklich bilingualen Unterricht

Auf den ersten Blick scheint ein vollständig in der Fremdsprache durchgeführter Sachfachunterricht auf einem höheren Niveau zu stehen als ein Unterricht, in dem phasenweise ein Wechsel zwischen L 1 und L 2 stattfindet. Eine tiefer gehende Beschäftigung mit der Frage nach dem sprachlichen und fachlichen Anspruch beider Unterrichtsformen ergibt, dass bilingualer Geographieunterricht schwieriger zu organisieren und zu erteilen ist als monolingualer.

Er bezieht nicht nur wissenschaftspropädeutische Anforderungen aus zwei Unterrichtsfächern in Planung und Durchführung ein, sondern er verlangt auch eine permanente Reflexion der Lehrkraft über die jeweiligen Anteile der beiden beteiligten Sprachen am Erkenntnisgewinn.

Die Reflexion beginnt mit der Umsetzung des schulinternen Curriculums für das deutschsprachige Sachfach in ein bilinguales Curriculum. Eine ausschließliche Verwendung von authentischem fremdsprachigem Material muss wegen dessen Komplexität und der zu Beginn noch nicht ausreichend vorhandenen sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen werden. Es muss also ein Gleichgewicht geschaffen werden zwischen den Erfordernissen des Sachfachs, den sprachlichen Möglichkeiten der Schüler und dem zur Verfügung stehenden Material, wobei der Schwerpunkt auf authentischem Material liegen sollte, das sprachlich so aufbereitet wird, dass es für die Schüler in Kombination mit Texterschließungsstrategien erschließbar wird. Dies ist auf jeden Fall der eigenen Textproduktion bzw. der Übersetzung deutschsprachiger Materialien in die Fremdsprache vorzuziehen.

Es folgt die jeder Unterrichtsstunde vorangehende Entscheidung darüber, ob die Komplexität des Themas schon in der L 1 dazu führt, dass mit größeren fachlichen Verständnisproblemen zu rechnen ist. Fällt diese Entscheidung positiv aus, hat die Verständnissicherung auf jeden Fall Priorität, auch wenn dies dazu führen sollte, dass der Unterricht über eine längere Phase in der L 1 geführt wird. Bilingualer Unterricht fordert geradezu heraus, gezielte Entscheidungen für die Verwendung der L 1 zu fällen. Dies kann dazu führen, dass eine gesamte Unterrichtsphase in der L 1 abläuft, aber viel häufiger wird es dazu führen, dass über fremdsprachliches Material in der L 1 reflektiert wird oder über deutschsprachiges Material in der L 2. Beides stellt erhöhte Ansprüche an die Lernenden, die sich

nicht des im Material vorhandenen Vokabulars bedienen können, um z. B. zu paraphrasieren, sondern auf das im Unterricht erworbene Sprachwissen zurückgreifen und improvisieren müssen, also eine reale bilinguale Situation nachvollziehen, die dem zweisprachigen Vermitteln sehr nahe kommt.

Tab. 1: Spezifische Kompetenzbeschreibungen für den bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht (MSW NRW erscheint)

Sekundarstufe II	
<p>Bilinguale Sprachkompetenz (BSK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entnehmen selbstständig aufgabenbezogenen Informationen aus komplexen fachrelevanten Arbeitsmitteln in Zielsprache (L 2) und Muttersprache (L 1), • nutzen selbstständig Wortschließungstechniken zur fachlichen Bedeutungskonstruktion in L 2 und L 1, • wenden Fachbegriffsnetze und differenzierte sprachliche Strukturen, die einen fachlichen Diskurs ermöglichen, mündlich und schriftlich in L 2 und L 1 an (wie geographische Modelle oder kausale Zusammenhänge erläutern) • sind imstande, Begriffe und fachkommunikative Strukturen möglichst differenziert in die jeweils andere Sprache zu übertragen • erläutern Begriffe, die schwer übersetzbar bzw. nicht übersetzbar sind, in umschreibender Form in der jeweils anderen Sprache. 	<p>Interkulturelle Kompetenz (IKK) Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über detailliertes raumbezogenes Orientierungswissen*, • erläutern und reflektieren sachfachspezifische raumbezogene Strukturen und Prozesse*, • erläutern und beurteilen materialgestützt geographische Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven*, • erläutern und begründen differenziert Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich beobachtbarer Phänomene, Strukturen und Prozesse im Zuge von kontrastierenden bzw. komparativen Betrachtungen*, • erläutern die transnationale, europäische bzw. globale Dimension eines Sachverhalts*, • erläutern und reflektieren herkunftsbezogene subjektive Raumwahrnehmungen sowie Raumkonstruktionen (z. B. in Werbung, Internetauftritten, Medien, Diskursen)*, • erläutern kulturelle Skripte¹ in ihren jeweiligen sprachlichen und thematischen Bezugskontexten*. • kennen komplexere unterrichtsbezogene Fachmethoden und Spezifika des Zielsprachenlandes bzw. der Zielsprachenländer (z. B. die Formen der Leistungsüberprüfung <i>croquis, étude d'un ensemble documentaire, composition</i>). <p>* jeweils insbesondere bezogen auf Zielsprachenräume der L 2 und den Sprachraum der L 1</p>

1 Mit „kulturellen Skripten“ sind Begriffe gemeint, die bestimmte „kulturspezifische“ bzw. raumspezifische konnotative Bedeutungsmerkmale, Konzepte oder Wissensstrukturen transportieren. Häufig sind diese Begriffe unübersetzbar (vgl. Kap. 8).

5. Spezifische Kompetenzbereiche des bilingualen Geographieunterrichts

In vielen Bundesländern sind mittlerweile kompetenzorientierte Lehrpläne in allen Fächern in Kraft getreten. Für den bilingualen Sachfachunterricht liegen nach Kenntnis der Verfasser in den 16 Bundesländern bisher noch keine kompetenzorientierten Lehrpläne vor. Die Praxis des bilingualen Unterrichts zeigt, dass weder die Kompetenzbereiche und -beschreibungen des Sachfachs, noch eine Kombination dieser mit den Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) ausreichen, um die im bilingualen Unterricht erworbenen Kompetenzen zu erfassen. Auch fehlen bisher Formulierungen, die das sprachliche und fachliche Lernen verknüpfen und bestimmte Niveaus ausweisen.

In einer Handreichung des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW NRW erscheint) zur fachlichen Unterrichtsentwicklung des bilingualen Geographieunterrichts der Sekundarstufen wird zum ersten Mal darauf hingewiesen, dass im bilingualen Geographieunterricht zusätzliche bilingualspezifische Kompetenzen erworben werden. Es handelt sich um die begrifflich bisher noch nicht definierte Bilinguale Sprachkompetenz (BSK) und um die fachspezifische Ausweitung der in den Fremdsprachenlehrplänen ausgewiesenen Interkulturellen Kompetenz (IKK). An dieser Stelle seien exemplarisch die Formulierungen für die Sekundarstufe II angeführt (Abb. 1).

6. Ein koordiniertes Zusammenspiel von L 2 und L 1

Da in der Gesamtbetrachtung des bilingualen Fachunterrichts über alle Jahrgangsstufen des bilingualen Bildungsgangs hinweg der vorwiegende Gebrauch der L 2 außer Frage steht, stellt die begründete und strukturierte Organisation deutschsprachiger Phasen für die Lehrkraft bei der Planung und Durchführung des bilingualen Unterrichts eine besondere Herausforderung dar.

Der französische Bilingualdidaktiker Duverger bietet zur Strukturierung und Organisation des Zusammenspiels der Sprachen im bilingualen Sachfachunterricht das Prinzip der *Macroalternance et microalternance des langues* an (2005: 83-93) (vgl. Abb. 2). Auch wenn dieses Prinzip nicht vollständig vom bilingualen Sachfachunterricht in Frankreich auf Deutschland übertragen werden kann, stellt es dennoch auch für deutsche Lehrkräfte eine gute Orientierungsmöglichkeit dar, denn die Zielrichtung Duvergers ist auch für den bilingualen Unterricht in Deutschland wichtig:

Cette double notion (...) peut aider à mettre de l'ordre dans des enseignements bilingues où les deux langues coexistent de manière un peu confuse et désordonnée (Duverger 2005: 93).

Tab. 2: *Das funktionale Zusammenspiel von Zielsprache (L 2) und Muttersprache (L 1) im bilingualen Sachfachunterricht (in Anlehnung an Duverger 2005)*

Macroalternance	Microalternance
Definition nach Duverger (2005: 84): « On appellera <i>macroalternance</i> le fait que, (...) telle unité didactique sera enseignée en L1, tandis que telle autre sera enseignée en L2. Il y a donc alternance des langues à un niveau « macro », au niveau des grands chapitres d'une discipline. »	Definition nach Duverger (2005: 84): « On appellera <i>microalternance</i> le fait que, au sein d'une séquence programmée en telle langue (en application de la macroalternance) des reformulations, des explications puissent être ponctuellement données (...) dans l'autre langue. »
Eigenschaften: • « elle est programmée, planifiée, prévue à l'avance » (85)	Eigenschaften: • « donne de la souplesse, de la flexibilité, de l'efficacité » (93) • « doit être considérée comme naturelle et utile, voire indispensable, et elle ne doit pas être rejetée » (90)
Unterrichtliche Umsetzung: • bezieht sich auf die Ebene einzelner oder mehrerer Unterrichtsstunden bzw. einer längeren Phase innerhalb einer Stunde	Unterrichtliche Umsetzung: • bezieht sich auf die Ebene einzelner kürzerer Phasen innerhalb einer Stunde bzw. auf einzelne Sätze oder isolierte Begriffe
Legitimierung: • inhaltlich: z. B. Sensibilisierung für Phänomene im Sinne einer <i>Intercultural Language Awareness</i> , • methodisch: z. B. die Realisierung landesspezifischer Fachmethoden, • sprachlich: z. B. Überforderung in der Zielsprache durch zu viele eher selten auftauchende Fachbegriffe, • Materialeignung und -verfügbarkeit	Kriterien einer Umsetzung: • Gewährleistung der doppelten Sachfachliterarität (Fachbegriffe, fachsprachliche Wendungen) • Aufrechterhaltung des Gedankenganges, des Redeflusses, • Präzisierungen zum inhaltlichen Verständnis, • Vermeiden von Unklarheiten (vgl. Krechel 2003).

Ganz im Sinne des dargelegten übergeordneten Ziels einer Studierfähigkeit in beiden Sprachen ist das Prinzip als Plädoyer für ein abgestimmtes *code switching* anzusehen:

C'est la bilinguïté de l'élève qui est visée, c'est-à-dire le comportement de bilingue, la fluidité verbale, le passage naturel, habituel et flexible entre les deux langues en présence (Duverger 2005: 93).

Wichtig ist, die Sprachenwahl auch den Schülerinnen und Schülern gegenüber von Anfang an plausibel darzulegen, so dass nicht der Eindruck der Beliebigkeit des *code switching* entsteht.

7. Kriterien des Einsatzes der L 1 und L 2 in höheren Jahrgangsstufen

Wenn mit fortschreitender Sprachkompetenz in der L 2 das Argument des Rückgriffs auf die L 1 zur Vermeidung einer sprachlichen Überforderung nicht mehr greift, gilt es, inhaltlich-funktionale Kriterien für den Einsatz der vermeintlich leichter verwendbaren deutschen Sprache zu Grunde zu legen. Hier bietet sich ein Rückgriff auf das „Allgemeine Modell fachlicher Kompetenz und der Erwerbsbedingungen im Kontext bilingualen Lehrens und Lernens“ nach Breidbach (2006: 13) an, welches fünf Dimensionen umfasst (Abb. 3).

Tab. 3: *Konzeptuale, methodische und diskursive Spezifika der deutschen und französischen Geographie (Auswahl) (modifiziert und umfangreich ergänzt nach Breidbach (2006: 13))*

Interaktionale Dimension			
Soziale Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit zur Bedeutungsaushandlung			
	Konzeptuale Dimension Zentrale fachliche Begriffe und Konzepte	Methodische Dimension Fachliche Methoden, Dokumentations- und Darstellungsweisen	Diskursive Dimension Sprachliche Umgangsformen und Diskurse des Faches
Deutsche Geographie	z. B. Agenda 21, Altlasten, Blockentkernung, Bodenhorizonte, Cluster, fairer Handel, Flurbereinigung, Föhn, Führungsvorteile, Funktionsschwächenanierung, Gründerzeit, historisch-genetische Stadtentwicklung, Nasse Hütte, Pull-/ Push-Faktoren, Schattenwirtschaft, harte/weiche Standortfaktoren, Thünensche Ringe, sanfter Tourismus	z. B. Raumanalyse, Syndromansatz, Szenariotechnik	z. B. Themenformulierungen und Aufgabenstellungen eher mit exemplarisch-allgemeingeographischem Zugriff (z. B. Le tourisme international – moteur du développement économique d'un PED? – L'exemple du Népal)
Französische Geographie	z. B. aménagement du territoire, Arc méditerranéen, désenclavement, façade maritime, Europe rhénane, héliotropisme, interface, multimodalité, pays émergent, plate-forme multimodale, technopôle/technopole, terre-plein	z. B. croquis, étude d'un ensemble documentaire, composition	z. B. Themenformulierungen und Aufgabenstellungen häufig mit regionalgeographischem Zugriff (z. B. L'Europe rhénane, cœur économique de l'Europe ; La façade atlantique de l'Amérique du Nord)
Reflexive Dimension			
Strategien zum Umgang mit fachkulturellen und sozialen Differenzenerfahrungen			

Für die Konzeptionalisierung bilingualen Geographieunterrichts sind die konzeptuale, methodische und diskursive Dimension wesentlich, da diese fachspezifisch sind und von daher die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts bestimmen. Die interaktionale und reflexive Dimension können als überfachlich angesehen werden. Im Bereich der konzeptualen Dimension ist der weitaus größere Teil der in der deutsch-französisch bilingualen Schulgeographie zugrundegelegten fachlichen Begriffe und Konzepte durch den hohen Anteil an fachsprachlichen Internationalismen leichter bilingual erschließ- und vermittelbar. Die der *CALP*-Dimension (*Cognitive Academic Language Proficiency*) nach Cummins (1979) zuzuordnenden französischen und deutschen Begriffe sind häufig lexikalisch nah beieinander liegend und unterscheiden sich im Wesentlichen durch die Suffixe bzw. die Wortstellung (z. B. *le secteur informel* versus der informelle Sektor, *la marginalisation* versus die Marginalisierung).

Andere Begriffe sind nicht exakt übertragbar, sei es, da sie in der französischen oder deutschen Schulgeographie mit einer anderen Terminologie oder einem anderen lexikalischen Zugriff verwendet werden, sei es, dass Entsprechungen bereits auf der Konzeptebene in der jeweils anderen Sprache fehlen. Gerade diese Begriffe zu identifizieren, ist für die Lehrkraft im fortgeschrittenen bilingualen Geographieunterricht eine besondere Herausforderung, denn in diesen Fachbegriffen spiegeln sich oftmals (national)spezifische Denkmuster und Konzepte wider. Die in diese Kategorie einzuordnenden deutschen Fachbegriffe können im bilingualen Geographieunterricht der Sekundarstufe II begründet und legitimierbar in Form von deutschen „Sprachinseln“ thematisiert werden. In Abbildung 3 findet sich eine Auswahl derartiger deutscher Beispielbegriffe und – in derselben Logik gedacht – auch französischer Begriffe, die nicht fachsprachlichen Internationalismen zuzuordnen sind, sondern nationalspezifisch geographische Denkmuster repräsentieren.

In die konzeptuale Dimension sollten durchaus nicht nur sprachliche Repräsentationen im engeren Sinne fallen, sondern auch symbolsprachliche bzw. (ikono)graphische Repräsentationen bilingual kontrastiv thematisiert werden, z. B. bestimmte kartographische Markierungen, Symbole und Piktogramme der französischen bzw. deutschen (Schul-)Geographie (vgl. Albrecht & Böing 2011). Die französische Geographie greift zudem häufig auf kartographische Darstellungsformen zurück, die auf einer nationalstaatlichen Maßstabsebene geopolitische und wirtschaftsgeographische Raumkonzepte auf der Basis einer zentralistischen Ordnungslogik widerspiegeln. In der deutschen Schulgeographie und -kartographie werden tendenziell eher unterschiedliche Maßstabsebenen und Raumkonzepte zugrundegelegt. So existiert eine Vielzahl von Karten, die die lokale und regionale Maßstabsebene in thematischen Karten zugrundelegen. Ebenso werden bei den Raumkonzepten Mensch-Umwelt-Dimensionen deutlich stärker berücksichtigt.

Im Bereich der methodischen Dimension gilt es zu überlegen, ob bestimmte Techniken in der deutschen bzw. französischen Schulgeographie existieren, die es im fortgeschrittenen bilingualen Geographieunterricht zu thematisieren lohnt – und mit Blick auf die Sprachenwahl, welche Methoden der deutschen Geographie auch in Teilen in der L 1 umgesetzt werden sollten, so dass zukünftige Studierende diese fachspezifischen Methoden und Darstellungs- und Zugriffsweisen auch in deutscher Sprache beherrschen. Dieser Bereich ist insgesamt sicherlich weniger umfangreich als der inhaltsbezogene Bereich der Begriffe und Konzepte. Dennoch kristallisieren sich einige wenige Methoden und Techniken heraus, die eher in Deutschland verbreitet sind. Zu denken ist etwa an den Syndromansatz als Betrachtungsweise einer synthetisierenden Geographie, bei der geographische „Symptome“, Schädigungs-, Wirkungs- und Interaktionsmuster aus unterschiedlichen Sphären betrachtet werden, z. B. das Sahel-Syndrom, das Landflucht-Syndrom, das Massentourismus-Syndrom (vgl. Schindler 2005). Umgekehrt stellen zwei von drei Aufgabenformaten der französischen Schulgeographie eine Besonderheit dar: der *croquis*, eine zu erstellende Kartenskizze mit erklärender Legende, sowie die *composition*, ein nicht materialgestützter, problemorientierter Aufsatz mit einer klar gegliederten Schrittigkeit in der Argumentation. Das dritte in Frankreich verbreitete Format, die *étude d'un ensemble documentaire*, ist vergleichbar mit den mehrgliedrigen, materialgestützten Aufgabenformaten im Fach Geographie in den deutschen Bundesländern.

In der diskursiven Dimension stehen sprachliche Umgangsformen und Diskurse des Faches im Zentrum. Hier könnten mit den Schülerinnen und Schülern z. B. Themenformulierungen und Aufgabenstellungen aus französischen und deutschen Geographiebüchern verglichen werden. So sind in der deutschen Geographie Themenformulierungen und Aufgabenstellungen eher mit exemplarisch-allgemeingeographischem Zugriff gestellt, in französischen Schulbüchern oftmals mit regionalgeographischem Zugriff. Auch die in französischen Aufgabenstellungen verbreiteten geopolitisch-machtbezogenen Formulierungen (z. B. „*L'Allemagne, une puissance au coeur de l'Europe*“) entsprechen nicht den Diskursen der deutschsprachigen Geographie. Ebenso ist es in Deutschland nicht üblich, Großräume wie Ostasien als Bezugsräume in Geographie-Abiturprüfungen zu Grunde zu legen.

Mit Blick auf die bewusste Entscheidung für Deutsch als Unterrichtssprache stellen die vorgebrachten konzeptuellen, methodischen und diskursiven Spezifika der deutschen Geographie, die den Charakter kultureller Skripte besitzen, didaktische Ansatzpunkte dar, bei denen eine analytische Erstbegegnung mit dem entsprechenden Phänomen in deutscher Sprache auch in einer längeren Phase im Sinne der *Macro-Alternance* Duvergers legitimiert erfolgen kann. In einer nachfolgenden Vertiefungs- oder Transferphase kann dann die Fremdsprache (L 2) gewinnbringend hinzugezogen werden. Die Metakognition über transkulturelle

Unterschiede kann anfangs auf Deutsch, sollte später aber in jedem Fall auch auf Französisch durchgeführt werden.

8. Exemplarische Begründungen der Sprachenwahl in verschiedenen Jahrgangsstufen

Im Folgenden sollen mögliche Schwerpunktsetzungen, Anregungen und thematische Beispiele gegeben werden, um einen Eindruck zu vermitteln, wie über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg eine angemessene bilinguale Sprachkompetenz im Fach erreicht, gefördert und gepflegt werden kann.

Geographie setzt in den meisten Bundesländern als erstes bilinguales Sachfach in Klasse 7 ein. In vielen Bundesländern ist es auch bilingual als Abiturfach belegbar. In Nordrhein-Westfalen umfasst der bilinguale Geographieunterricht einen Zeitraum von drei Lernjahren in der Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) sowie drei Lernjahren in der Sekundarstufe II (Jahrgangsstufe 10 bis 12). Es gilt, diesen Gesamtzeitraum von 6 Jahren bilingualen Geographieunterrichts und den angestrebten Abschluss des Sachfachunterrichts im bilingualen Bildungsgang, d. h. das Abitur im Sachfach als 3. oder 4. Fach, in den Blick zu nehmen und eine bilinguale Sprachkompetenz im Sachfach behutsam unter Berücksichtigung einer spiralförmig aufgebauten Progression zu entfalten. Der Gesamtzeitraum könnte unterteilt werden in vier Phasen:

- a) den bilingualen Anfangsunterricht in Klasse 7,
- b) den Unterricht in der Mittelstufe in den Klassen 8 und 9,
- c) die Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe (zumeist Klasse 10) sowie
- d) die Qualifikationsphase (Q 1 und Q 2) einschließlich der bilingualen Abiturprüfung, ggf. durchgeführt im Rahmen der Doppelqualifikation *Abitur-Baccalauréat*.

a) Bilingualer Anfangsunterricht in Klasse 7

Im Anfangsunterricht wird es darauf ankommen, den zielsprachigen Wortschatz, fachsprachliche und fachkommunikative Strukturen zur Versprachlichung der inhaltlichen Erschließung und zugrunde gelegter fachlich spezifischer Methoden (z. B. ein Bild interpretieren, ein Klimadiagramm auswerten) behutsam aufzubauen (vgl. Palmen 2001). Beim Aufbau der bilingualen Sprachkompetenz kann auf (fach-)sprachliche Mittel und Strukturen in der L 1 aus dem deutschsprachigen Fachunterricht der Klassen 5 und 6 zurückgegriffen werden, ebenso auf entspre-

chende fremdsprachliche Wendungen in der L 2 aus dem Französischunterricht. Gemäß des Primats der Fachlichkeit und der Förderung der sachfachlichen Kompetenzen kann dies auch bedeuten, dass in dieser Jahrgangsstufe durchaus noch größere Anteile des Unterrichts in deutscher Sprache realisiert werden und mehr und mehr wohl konzipierte fremdsprachliche Inseln in den deutschsprachigen Fachunterricht eingebaut werden.

Die fachlichen Erschließungsprozesse sind durch geeignete flankierendes *scaffolding* zu begleiten.² Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese Sprechakte in der L 1 ebenfalls beherrscht werden, ist auf Unterstützungsmaßnahmen in beiden Sprachen zu achten.

Mit Blick auf inhaltliche Kriterien für die Sprachenwahl könnten z. B. in einer Klasse 7 in einer Unterrichtsreihe zum Thema *Vivre et travailler dans le désert : entre tradition et modernité – l'exemple du Sahara* folgende Sachverhalte vorwiegend in französischer Sprache thematisiert werden: *Les différents types de déserts, la structure d'une oasis, vivre dans une oasis*. In deutscher Sprache könnten schwieriger in der Fremdsprache zu versprachlichende Sachverhalte erschlossen werden, z. B. die physiogeographische Thematik der chemischen und physikalischen Verwitterung als Erklärungsmuster für die Ausbildung der unterschiedlichen Wüstentypen. Es wäre auch nicht nötig, diese komplizierten Sachverhalte in das Französische zu übertragen, da dadurch weder die interkulturelle Kompetenz noch die bilinguale Sprachkompetenz sinnvoll erweitert werden.

b) Bilingualer Geographieunterricht in der Mittelstufe (Klasse 8 und 9)

In diesen Jahrgangsstufen wird es darauf ankommen, dass Fachwortschatz und fachkommunikative Strukturen in der L 2 weiter ausgebaut und ebenfalls in der L 1 phasenweise in Form von deutschsprachigen Inseln gefördert werden. Bei fachsprachlichen Akten, die auch im deutschsprachigen Geographieunterricht erst in der Mittelstufe eingeführt werden (z. B. eine Bevölkerungspyramide beschreiben), gilt es von Anfang an, eine zweisprachige Ausbildung zu gewährleisten. Wenn in der späten Mittelstufe phasenweise Deutschland und Frankreich als exemplarische Bezugsräume zugrundegelegt werden, bietet sich eine Thematisierung weniger komplexer kultureller Skripte an (z. B. Schrebergarten, Mietskasernen, *le grand ensemble, la banlieue*).

2 Für eine ausführliche Zusammenstellung geeigneter *scaffolding*-Methoden vgl. Böing 2011a.

c) Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe (zumeist Klasse 10)

Mit dem Eintritt in die Oberstufe stellt die Schriftlichkeit der Klausuren eine besondere Herausforderung dar. Da in allen Bundesländern formal ein Übertritt vom bilingual belegten Grundkurs in einen deutschsprachigen Grundkurs nach jedem Kurshalbjahr möglich sein muss, auch wenn dies de facto so gut wie nie von Schülern angefragt wird, gilt es, die fachkommunikativen Strukturen in beiden Sprachen einzuüben. Es müssen also adäquate Anwendungsmöglichkeiten für punktuelle Sprachinseln in der L 1 geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zu fordernden Aussagen und Stellungnahmen in ganzen Sätzen und in länger skizzierten Begründungszusammenhängen haben und die L 1 nicht nur durch bloße Übersetzungen und Zusammenfassungen von Sachverhalten Einzug in den Unterricht hält.

Inhaltlich stehen in einigen Bundesländern Themen mit verstärktem physisch-geographischen Bezug auf dem Programm, so z. B. in Nordrhein-Westfalen landwirtschaftliche Themen unter Berücksichtigung der Bodengeographie. Ähnlich wie in der Sekundarstufe I können hier komplexe thematische Zusammenhänge wie z. B. Bodenhorizonte und ihre Bildung vorwiegend in deutscher Sprache behandelt werden, zumal sich angemessene französischsprachige Materialien eigentlich nur in sehr anspruchsvollen Fachbüchern für das Universitätsstudium finden, nachdem die Physiogeographie in Frankreich aus dem Fach *Histoire-Géographie* in das Fach *Sciences de la vie et de la Terre* ausgelagert worden sind.

d) Qualifikationsphase (Q 1 und Q 2 bzw. Jahrgangsstufen 11 und 12)

Die in diesen Jahrgangsstufen in vielen Bundesländern vorgesehenen Themen der Bereiche Stadt-, Wirtschafts-, Verkehrs-, Agrargeographie bieten die Chance der didaktischen Inwertsetzung konzeptueller, methodischer und diskursiver Spezifika und komplexerer kultureller Skripte auch in deutscher Sprache. Ebenso kann hier die Sensibilisierung für die Schwierigkeit der Übersetzbarkeit bestimmter geographischer Fachbegriffe erfolgen, die über die Begriffsebene hinaus geographische Konzepte beinhalten und für die es in der jeweils anderen Sprache keinen adäquaten Begriff gibt (z. B. *interface*, *façade maritime*). Auch das Einüben methodischer fachspezifischer Besonderheiten, Darstellungs- und Zugriffsweisen sollte in beiden Sprachen berücksichtigt werden. Zu nennen sind hier die Erstellung eines *croquis*, einer Kartenskizze mit erläuternder Legende, sowie die synthetisch-problemorientierte Durchleuchtung eines Raumes mittels des Syndromansatzes. Die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und

Schüler in dieser Altersstufe ermöglichen auch eine Reflexion der diskursiven Dimension, z. B. von spezifisch deutschen bzw. französischen Themen- und Aufgabenformulierungen, Gemeinsamkeiten und Unterschieden (vgl. Abb. 3).

9. Anregungen zur methodischen Umsetzung der Zweisprachigkeit

Fordert man eine konzertierte und reflektierte Umsetzung des Prinzips der Zweisprachigkeit, so gilt es, auch auf abwechslungsreiche Methoden zurückzugreifen, die die Schüler in unterschiedlicher Weise fordern. Die ausgewählten Methoden sollten die L 1 sinnvoll integrieren, ohne dass Sachverhalte lediglich in deutscher Sprache wiederholt werden. Vielmehr sollte die deutsche Sprache für Erkenntniszuwächse in jeweils unterschiedlichen Phasen und Momenten der Erschließung der Sachgegenstände zugrundegelegt werden: mal als Sprache der Vertiefung, des Transfers, der abstrahierenden Synthese; mal als Sprache der Erstbegegnung und Ersterschließung eines Phänomens, welches hinsichtlich seiner konzeptuellen Einbettung deutschlandbezogen ist und interkulturelle Relevanz besitzt.

In jedem Fall sollten die zugrundegelegten Methoden es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Fachwortschatz und fachkommunikative Strukturen in ganzen Sätzen und in einem logischen Zusammenhang auf Deutsch zu versprachlichen und sich nicht auf isolierte Einzelbegriffe zu beschränken. Kompetenzen zur Sprachmittlung und zum fachsprachlichen *code switching* können auf diese Weise gezielt trainiert werden.

Folgende Verfahren der sprachlichen Aktivierung, die man aus dem Fremdsprachenunterricht bzw. auch aus dem kooperativen Lehren und Lernen kennt, bieten sich z. B. für eine gezielt zweisprachige Didaktisierung und Nutzung an:

- fachbezogene Tandembögen zur kognitiven Erschließung eines Sachverhalts in zwei Sprachen, wobei Plateauphasen und abstrahierende Phasen in deutscher Sprache realisiert werden können;
- ein Zuordnen von unterschiedlichen konkreten Begriffen (in L 2) und abstrakten Begriffen (in L 1) in zwei Sprachen an bestimmte Stellen in Karten, Modellen, Diagrammen etc.;
- auf unterschiedlichen Tischen ausliegende Plakate mit Stimuli in zwei Sprachen (*Bilingual table talk*, vgl. Landeszentrale 2007: 57);
- bilinguale „Ampelmethode“, in der inhaltlich begründet Reaktionen in der L 2 oder L 1 erfolgen (vgl. Böing 2011b);

- Wechsel der Darstellungsform, z. B. Umwandlung eines kontinuierlichen Textes in der einen Sprache in eine selbstgewählte Darstellungsform in der anderen Sprache (vgl. Leisen 2005);
- zweisprachige Strukturlegetechnik bzw. *mental maps* (Begriffe auf der Vorderseite in L 1, auf der Rückseite in L 2): Schüler erstellen *concept maps* zuerst in der L 1 dann in der L 2 oder umgekehrt;
- zweisprachiges Memory (jeweils 2 Begriffskärtchen, ein Mal der Begriff auf Deutsch, ein Mal auf Französisch, werden zugeordnet);
- Kugellager, Stationenlernen, Museumsrundgang mit alternierenden Impulsen in L 2 und L 1;
- Sachtex te zu ein und demselben bzw. einem ähnlichen Sachverhalt aus L 2 und L 1 vergleichen, nebeneinander kleben und Verbindungslinien zwischen den Begriffspaaren ziehen; Reflexion von Begriffen, die nicht zuzuordnen bzw. schwierig übersetzbar/übertragbar sind;
- zweisprachige Begriffsdefinitionen mit dem Rücken-zur-Wand-Tandem (Partner A sieht Begriffe, die über OHP-Folie an die Wand projiziert werden und muss sie Partner B umschreiben, der mit dem Rücken zur Wand sitzt; Partner B muss Begriff erraten; alternierend z. B. 8 Begriffe in L 2 und 8 Begriffe in L 1);
- *contrastive information gap activity* als Tandembogen: Partner A und Partner B haben auf ihrem Teil des Tandembogens jeweils gegengespiegelt Begriffe, Ausdrücke, Informationen in L 2 sowie L 1 und müssen die Lücken in der anderen Sprache füllen und notieren (Heimes 2010).

10. Fazit und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es aufzuzeigen, wie vor dem Kontext der gegenwärtig beobachtbaren Entwicklungen in der bilingualen Unterrichtspraxis eine konzertierte Rezentrierung auf das namensgebende Prinzip der Zweisprachigkeit aussehen könnte. Auch wenn in den verschiedenen Unterrichtskonzepten unterschiedliche Auffassungen zum Stellenwert der deutschen Sprache bestehen – der deutsch-französische Bildungsgang, der die Wichtigkeit der deutschen Sprache explizit betont, die vorherrschende Auslegung des *CLIL*-Konzepts, welche vorwiegend die Fremdsprache im Sinne einer *lingua franca* in einem monolingual ziel-sprachlichen Unterrichtsdiskurs sieht – darf nicht vergessen werden, dass das Sachfach das Stundenkontingent zur Verfügung stellt und einen berechtigten Anspruch auf eine Entwicklung der fachsprachlichen Kompetenzen auch in der deutschen Sprache besitzt. Dementsprechend sollte der bilinguale Sachfachunterricht, egal mit welcher Zielsprache, in seiner idealtypischen Form wirklich bilingual durchge-

führt werden und nicht ausschließlich monolingual in der Fremdsprache. In diesem Sinne mögen die in diesem Beitrag vorgebrachten fachdidaktischen Ausführungen zum bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht auch Anregungen und Denkanstöße zur Konzeptionalisierung bilingualen Unterrichts in anderen Fächern und mit anderen Zielsprachen geben.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Volker & Böing, Maik (2010), Wider die gängige monolinguale Praxis?! – Mehrperspektivität und kulturelle Skripte als Wegbereiter der Zweisprachigkeit im bilingualen Geographieunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2010), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe – Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 58-71.
- Böing, Maik (2011a), Comment aborder l'enseignement bilingue? Bilinguale Unterrichtsvorhaben planen und durchführen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 45: 110, 2-8.
- Böing, Maik (2011b), Das Viadukt von Millau – eine Brücke mit Strahlkraft? Die Raumwirksamkeit einer Verkehrsinfrastruktur mit der „Ampelmethode“ beurteilen. *Praxis Geographie* 41: 9, 16-22.
- Breidbach, Stephan (2006), Bilinguales Lehren und Lernen. Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3: 6, 10-13.
- Christ, Herbert (2006), Lernen in zwei Sprachen mit Blick auf zwei Kulturen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3: 6, 16-19.
- Cummins, Jim (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Duverger, Jean (2005), *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Europarat (Hrsg.) (2001), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen [Online: <http://www.goethe.de/Z/50/comm/euro/i0.htm>. 26.02.2012].
- Eurydice (Hrsg.) (2006), *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brüssel: Eurydice.
- Heimes, Alexander (2010), Bilinguale Methoden für den mehrsprachigen Sachfachunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 7: 2, 7-10.
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007), *Erlebnisraum Europa – Methoden, Inhalte und Materialien zum Einsatz im Unterricht – Handreichung*. Düsseldorf: Landeszentrale [Online: <http://www.politische-bildung.nrw.de/imperia/md/content/heute-themen/2007/1.pdf>. 26.2.2012].
- Leisen, Josef (2005), Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39: 78, 9-11.

- Mäsch, Nando (1993), Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 27: 9, 4-9.
- Mäsch, Nando (1995), Le modèle allemand. *Revue internationale d'éducation. Dossier «enseignement bilingue»*. 7, septembre, 45-58.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (erscheint), *Handreichungen für den bilingualen Unterricht. Erdkunde bilingual deutsch-französisch*.
- Otten, Edgar (1999), Nachdenken über den funktionellen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n). *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4: 2 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/otten5.htm>. 26.2.2012].
- Palmen, Paul (2001), Aller Anfang ist schwer. Vermittlung von sprachlichen und fachlichen Grundlagen im bilingualen Sachfach Geographie. *Praxis Geographie* 31: 1, 26-29.
- Schindler, Joachim (2005), *Syndromansatz. Ein praktisches Instrument für die Geographiedidaktik*. Münster: LIT.
- Vollmer, Helmut (2002), Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard & Niemeier Susanne (Hrsg.) (2002), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 139-158.