

Maik Böing und Paul Palmen

Zweisprachiges Unterrichten im bilingualen Geographieunterricht

In den letzten Jahren hat sich der bilinguale Sachfachunterricht zu einem überwiegend in der Zielsprache geführten Unterricht entwickelt. Die deutsche Sprache ist dabei weitgehend aus dem Blickfeld geraten. Der vorliegende Beitrag plädiert für eine angemessene Berücksichtigung der Zweisprachigkeit – ganz im Sinne des namensgebenden Prinzips.

Monolingualität versus doppelte Sachfachliteralität

Vor allem aus zwei Gründen wurde die deutsche Sprache innerhalb des bilingualen Sachfachunterrichts verdrängt:

1. Die bilingualen Sachfachlehrkräfte unterrichten in der Regel auch die Fremdsprache und übertragen die dort praktizierte „tendenzielle Einsprachigkeit des Unterrichtsdiskurses“ (Christ 2006, S. 16) mehr oder weniger unbewusst auf das bilinguale Sachfach.

2. Bei den zurzeit von deutschen Verlagen angebotenen Lehrwerken für den bilingualen Unterricht handelt es sich im Allgemeinen um rein fremdsprachliche Materialien, die von deutschen Autoren stammen und auf die deutschen Lehrpläne zugeschnitten sind. Die doppelte Perspektive, unter der authentische Materialien aus dem Zielsprachenland und dem eigenen Land bearbeitet werden, ist als ein Kennzeichen des bilingualen Bildungsgangs nicht mehr präsent.

Derartige Entwicklungen in Richtung Monolingualität stehen entgegen der Forderung, dass im bilingualen Sachfachunterricht eine „doppelte Sachfachliteralität“ (Vollmer 2002) anzustreben sei, d.h. die Verfügbarkeit von Fachbegriffen und fachkommunikativen Strukturen in beiden Sprachen. Ebenso widerspricht eine derartige einsprachige Unterrichtspraxis dem CLIL-Konzept (content and language integrated learning), welches explizit auf die Verwendung beider Sprachen hinweist:

„CLIL [...] This survey [Anm.: 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, S. 61).

Von fremdsprachlichen zu deutschsprachigen Inseln

Besonders im Anfangsunterricht der Jahrgangsstufe 7 stellt sich die Frage der verstärkten Berücksichtigung der deutschen Sprache (L1) aus motivationalen, lernpsychologischen und methodisch-didaktischen Gründen. Wegen der zu diesem Zeitpunkt noch gering ausgeprägten Sprachkompetenz sowie des rudimentären interkulturellen Orientierungswissens empfiehlt sich ein behutsamer Einstieg in den bilingualen Sachfachunterricht. Dies kann bedeuten, dass zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 noch spürbare Anteile des Unterrichts in deutscher Sprache realisiert und „fremdsprachliche Inseln“ zunehmend eingebaut werden.

In den Jahrgangsstufen 8 und 9 wird der Anteil der Zielsprache (L2) am Unterrichtsdiskurs zunehmend steigen. Es muss darauf geachtet werden, dass Fachwortschatz und fachkommunikative Strukturen in der L1 weiter phasenweise in Form von mehr oder weniger ausgeprägten „deutschsprachigen Inseln“ gefördert werden. Dies betrifft insbesondere diejenigen Diskurs-

funktionen und fachspezifischen Wendungen, die auch im deutschsprachigen Geographieunterricht erst in diesen Klassenstufen eingeführt werden.

Mit fortschreitender Sprachkompetenz der Lernenden in der L2 wird die Förderung der doppelten Sachfachliteralität häufig vernachlässigt. Deshalb ist die Lehrkraft in höheren Jahrgangsstufen und in der gymnasialen Oberstufe geradezu herausgefordert, die L1 gezielt im bilingualen Unterricht zu verwenden.

Einsatz der deutschen Sprache

Wann ist nun ein Einsatz der deutschen Sprache (L1) in höheren Klassenstufen gerechtfertigt, ja sogar gewinnbringend oder notwendig? Mitunter vermag erst eine Hinzunahme der L1, Erkenntnisgewinne zu generieren, die ohne eine sprachkontrastive Betrachtung gar nicht möglich wären! Dies betrifft kulturelle Skripte in besonderer Weise (vgl. Albrecht und Böing 2010). Ein reflektierter, inhaltlich-funktionaler Rückgriff auf die deutsche Sprache ist somit in folgenden Fällen ratsam (vgl. auch Breidbach 2006):

- ▶ bei der Erarbeitung zentraler Begriffe, Konzepte und kultureller Skripte, die nur im Sprachraum der L1 existieren (z.B. Thünensche Ringe, Föhn, harte und weiche Standortfaktoren);
- ▶ bei der Betrachtung von Sachgegenständen, Kultur- und Raumkonstruktionen aus der doppelten Perspektive der L1 und der L2;
- ▶ bei der Anwendung fachspezifischer Methoden, Dokumentations- und Darstellungsweisen aus dem Sprachraum der L1 (z.B. Raumanalyse, Syndromansatz, Szenariotechnik);
- ▶ bei der Thematisierung L1-spezifischer fachsprachlicher Konventionen und Diskurse (z.B. Legendensprache und

Kartensymbole, Formulierung von Aufgabenstellungen und Schulbuchtexten).

Dies kann zur Folge haben, dass eine gesamte Unterrichtsphase in der L1 abläuft. Viel häufiger wird es aber dazu führen, dass über deutschsprachiges Material in der L2 bzw. fremdsprachliches Material in der L1 reflektiert wird. Beides stellt erhöhte Ansprüche an die Lernenden, die sich nicht des im Material vorhandenen Vokabulars bedienen können, um z. B. zu paraphrasieren. Sie müssen auf das im Unterricht erworbene Sprachwissen zurückgreifen und improvisieren. Schülerinnen und Schüler des bilingualen Bildungsgangs werden so in besonderer Weise dazu befähigt, gesellschaftlich relevante Themen in sprachlich heterogenen Gruppen in zwei Sprachen diskutieren zu können. Die auf diese Weise erworbene bilinguale Diskurskompetenz kommt dem zweisprachigen Vermitteln aus dem Fremdsprachenunterricht sehr nahe, wobei die Verwendungssituation im Sachfach eine authentische ist, die sich aus dem fachlichen Diskurs ergibt.

Methodische Umsetzungsmöglichkeiten der Zweisprachigkeit

Auch in höheren Klassenstufen sollten Anwendungsmöglichkeiten für punktuelle Sprachinseln in der L1 geschaffen werden. In diesen Sprachinseln haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zu Stellungnahmen in ganzen Sätzen und in länger skizzierten Begründungszusammenhängen. Die L1 sollte dabei sinnvoll integriert werden, ohne dass Sachverhalte lediglich in deutscher Sprache übersetzt, wiederholt oder zusammengefasst werden.

Um die Lernenden in unterschiedlicher Weise zu fordern, gilt es, auf abwechslungsreiche Methoden zurückzugreifen. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte die deutsche Sprache für Erkenntniszuwächse in unterschiedlichen Phasen der Erschließung der Sachgegenstände zugrunde legen. Die L1 dient dabei mal als Sprache der Erstbegegnung und Ersterschließung eines Phänomens, welches hinsichtlich seiner konzeptuellen Einbettung deutschlandbezogen ist und interkulturelle Relevanz besitzt, und mal als Sprache der Vertiefung, des Transfers und der abstrahierenden Synthese.

Die gewählten Methoden sollten es den Lernenden ermöglichen, den Fachwortschatz und fachkommunikative Strukturen auf Deutsch zu versprachlichen. Sie sollten sich nicht auf isolierte Einzelbegriffe beschränken. Kompetenzen zur Sprachmittlung und zum fachsprachlichen Codeswitching (Sprachwechsel) können auf diese Weise gezielt trainiert werden.

Als mögliche Verfahren zur Förderung einer wirklichen zweisprachigen Diskurskompetenz eignen sich u. a. folgende Methoden (aus Böing und Palmen 2012):

- ▶ fachbezogene Tandembögen zur kognitiven Erschließung eines Sachverhalts in zwei Sprachen, wobei Plateauphasen und abstrahierende Phasen in deutscher Sprache realisiert werden können,
- ▶ Zuordnen von unterschiedlichen konkreten Begriffen (in L2) und abstrakten Begriffen (in L1) an bestimmte Stellen in Karten, Modellen, Diagrammen etc. (s. **Beitrag Albrecht und Böing, S. 22**),
- ▶ auf unterschiedlichen Tischen ausliegende Plakate mit Stimuli in zwei Sprachen (Bilingual table talk, vgl. Landeszentrale für politische Bildung NRW 2007, S. 57),
- ▶ bilinguale „Ampelmethode“, in der inhaltlich begründet Reaktionen in der L2 oder L1 erfolgen (vgl. MSW NRW 2013),
- ▶ Wechsel der Darstellungsform, z. B. Umwandlung eines kontinuierlichen Textes in der einen Sprache in eine selbstgewählte Darstellungsform in der anderen Sprache (vgl. Leisen 2005; s. **Beitrag Albrecht und Böing, S. 22**),
- ▶ Kugellager, Stationenlernen, Museumsrundgang mit alternierenden Impulsen in L2 und L1,
- ▶ Sachtexte zu ein und demselben bzw. einem ähnlichen Sachverhalt aus L2 und L1 vergleichen, nebeneinander kleben und Verbindungslinien zwischen den Begriffspaaren ziehen; Reflexion von Begriffen, die nicht zuzuordnen bzw. schwierig übersetzbar/übertragbar sind.

Ausblick

Fachwissenschaft, Lehreraus- und -fortbildung sowie Schulbehörden im In- und Ausland betonen mittlerweile wieder verstärkt, wie wichtig die L1 innerhalb des bilingualen Sachfachunterrichts ist. Dieser

Gedanke wird den bilingualen Unterricht in Deutschland in den kommenden Jahren hoffentlich spürbarer leiten als dies bisher der Fall war.

Literatur und Internet

- Albrecht, V. und Böing, M. (2010): Wider die gängige monolinguale Praxis?! – Mehrperspektivität und kulturelle Skripte als Wegbereiter der Zweisprachigkeit im bilingualen Geographieunterricht. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 58–71
- Böing, M. und Palmen, P. (2012): Bilingual heißt zweisprachig! Überlegungen zur Verwendung beider Sprachen im bilingualen deutsch-französischen Geographieunterricht. In: Dierh, B. und Schmelter, L. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht weiterdenken. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 73–90
- Breidbach, S. (2006): Bilinguales Lehren und Lernen. Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 3. Jg., H. 6, S. 10–13
- Christ, H. (2006): Lernen in zwei Sprachen mit Blick auf zwei Kulturen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 3. Jg., Heft 6, S. 16–19
- Eurydice (Hrsg.) (2006): Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Brüssel: Eurydice
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Erlebnisraum Europa. Düsseldorf: Landeszentrale. Online abrufbar unter: <http://www.lzpb.nrw.de/imperia/md/content/pdf-publikationen/34.pdf> (letzter Zugriff: 30.09.2013)
- Leisen, J. (2005): Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 39. Jg., H. 78, S. 9–11
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe II. Handreichung. Erdkunde bilingual deutsch-französisch. (Onlinepublikation)
- Vollmer, H. (2002): Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G. und Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 139–158

Autoren

Maik Böing ist Fachleiter für Erdkunde und Erdkunde bilingual am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Köln und Fachberater Erdkunde bilingual bei der Bezirksregierung Köln.
Maik Böing, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Köln, Claudiusstr. 1, 50678 Köln, E-Mail: maik.boeing@gmx.de

Paul Palmen ist Leitender Regierungsschuldirektor bei der Bezirksregierung Köln, schulfachlicher Dezernent und Vorsitzender der AG der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland.
Paul Palmen, Bezirksregierung Köln, 50606 Köln, E-Mail: palmen@franz-biling.de