



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Bilinguales Lehren und Lernen im Religionsunterricht

Kathrin Besler

Kathrin Besler

Bilinguales Lehren und Lernen im Religionsunterricht



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe XXV

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Band 4

Kathrin Besler

Bilinguales Lehren und Lernen im Religionsunterricht



MV WISSENSCHAFT

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster
<http://www.ulb.uni-muenster.de>

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Herausgeber: Dr. Erhard Holze – Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik
der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Der vorliegende Band basiert auf der Examensarbeit der Autorin, vorgelegt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, im Fach Evangelische Theologie, Münster, April 2009.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.
<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Kathrin Besler

„Bilinguales Lehren und Lernen im Religionsunterricht“
Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster,
Reihe XXV Impulse zur evangelischen Religionspädagogik, Band 4

© 2012 der vorliegenden Ausgabe:

Die Reihe „Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster“ erscheint im Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster
www.mv-wissenschaft.com

ISBN 978-3-8405-0050-3 (Druckausgabe)
URN [urn:nbn:de:hbz:6-22419503625](http://nbn:de:hbz:6-22419503625) (elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2012 Kathrin Besler
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Kathrin Besler
Umschlag: MV-Verlag
Druck und Bindung: MV-Verlag



Vorwort des Herausgebers

Mit dem Thema des Bilingualen Religionsunterrichts untersucht der vorliegende Band aus der Reihe „Impulse zur evangelischen Religionspädagogik“ einen in der pädagogischen Diskussion bislang nur wenig beleuchteten Gegenstand. Die Autorin Kathrin Besler stellt sowohl die Konzeptionen und Modelle Bilingualen Unterrichts als auch die Fachspezifika der Evangelischen Religionslehre sehr sorgfältig und zugleich engagiert dar und setzt beide Bezugsgrößen in eine sinnvolle Beziehung zueinander. Ihr gelingt es, mit sprachlicher – insbesondere begrifflicher! – Klarheit und mit fachlicher Sorgfalt diese beiden thematischen Bezugsgrößen ihres Themas (Bilingualer Unterricht und Religionsunterricht) darzustellen, zu analysieren und in ein abgewogenes Wechselspiel zu bringen. Insbesondere beeindruckt die Tatsache, dass insgesamt ein Dutzend geeigneter thematischer Möglichkeiten für bilingualen Evangelischen Religionsunterricht zusammengetragen wird und diese vielseitigen Themenideen immer wieder kritisch und ausgewogen diskutiert werden. Sowohl die Chancen als auch die Grenzen Bilingualen Religionsunterrichts kommen dadurch sehr gut in den Blick, so dass der vorliegende Band für an bilinguaalem Religionsunterricht interessierte Leserinnen und Leser viele lohnende Informationen und sinnvolle Anregungen bietet.

Münster, im Februar 2012

Dr. Erhard Holze

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S. 4
1. Bilinguales Lehren und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland	S. 8
1.1 Definition und Begriffsklärung	S. 8
1.2 Ziele	S. 11
1.2.1 Sprachliches Lernen	S. 12
1.2.2 Fachlich-inhaltliches Lernen	S. 14
1.2.3 Interkulturelles Lernen	S. 15
1.3 Grundtypen und organisatorische Modelle	S. 17
1.3.1 Bilinguale Züge	S. 18
1.3.2 Bilingualer Unterricht	S. 19
1.3.3 Bilinguale Module	S. 21
1.3.4 Bikulturelle Schulen	S. 23
1.4 Didaktik	S. 25
1.4.1 Content-based language instruction – Bilingualer Sachfachunterricht als fachbezogener Fremdsprachenunterricht	S. 26
1.4.2 The Bilingual Triangle – Bilingualer Sachfachunterricht als fremdsprachig erteilter Fachunterricht	S. 28
1.4.3 Content and Language Integrated Learning – eine integrative Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts	S. 30
1.5 Leistungsbewertung	S. 33
2. Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht am Gymnasium	S. 37
2.1 Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog	S. 37
2.2 Chancen und Grenzen unter dem Aspekt der Zielorientierung	S. 40
2.2.1 Ziele des Evangelischen Religionsunterrichts	S. 40
2.2.2 Grenzen	S. 42
2.2.3 Chancen	S. 46
2.3 Chancen und Grenzen unter organisatorischen Aspekten	S. 52

2. 3. 1	Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in Form von bilingualen Zügen	S. 53
2. 3. 2	Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in Form von bilingualen Modulen	S. 56
2. 4	Chancen und Grenzen unter didaktischen Aspekten	S. 57
2. 4. 1	Didaktik der Problemorientierung	S. 59
2. 4. 2	Symboldidaktik	S. 61
2. 4. 3	Didaktik der Verfremdung	S. 65
2. 5	Chancen und Grenzen unter dem Aspekt der Leistungsbewertung	S. 69
2. 6	Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in der Praxis	S. 73
	Fazit	S. 78
	Literaturverzeichnis	S. 83
	Personen- und Sachregister	S. 93

Einleitung

Die Einrichtung bilingualer Lehr- und Lernformen ist zu einer zentralen Aufgabe bundesdeutscher Bildungspolitik geworden und zählt zu den bedeutsamsten Veränderungen innerhalb des deutschen Schulsystems.¹ Die Ursprünge sind im deutsch-französischen Kooperationsvertrag von 1963 zu finden, der auf ein Ende der jahrhundertelangen Rivalitäten der beiden Länder zielte und stattdessen die Beziehungen in Form einer Partnerschaft verbessern sollte. So wurde 1970 der erste bilinguale deutsch-französische Zug an einem Gymnasium in Singen etabliert, um die heranwachsende Generation zu einer erhöhten Sprachkompetenz und damit zu einem besseren Verständnis der französischen Kultur zu führen. Inzwischen bieten mehr als 500 Schulen bilinguale Unterrichtsformen an, so dass von einem regelrechten „bilingualen Boom“ die Rede sein kann.² Es sind dabei vor allem drei Gründe, die für die rasante Ausbreitung bilingualer Angebote an deutschen Schulen in den vergangenen Jahren gesorgt haben. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive gelten bilinguale Lehr- und Lernformen insbesondere auf Grund der Förderung einer inhaltsorientierten Kommunikation als eine effektive Ergänzung zum „isolierten und oftmals artifiziell wirkenden Fremdsprachenunterricht [...] an den Schulen“³. Darüber hinaus bieten bilinguale schulische Angebote aus der Perspektive der Bildungspolitik sowie der interkulturellen Pädagogik eine hilfreiche Unterstützung, den „Chancen und Anforderungen eines zusammenwachsenden Europas und der allgemeinen Globalisierung“⁴ gerecht zu werden. Schließlich leisten bilinguale Unterrichtsformen, von der Perspektive der Schulentwicklung her betrachtet, eine sinnvolle Möglichkeit für die in den letzten Jahren verstärkt geforderte Profilbildung der einzelnen Schulen. Während die Einrichtung bilingualer Lehr- und Lernformen ursprünglich in Anbindung an die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs, also Erdkunde, Geschichte und Politik, erfolgte, hat sich das Fächerspektrum in den vergangenen Jahren vor allem um die Naturwissenschaften,

¹ Vgl. G. Bach/S. Niemeier: Vorwort, S. 7 und S. Breidbach: Sachfachunterricht, S. 11. Vgl. zu den folgenden Ausführungen B. Helbig: Lehren, S. 180f.

² Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 42.

³ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 42.

⁴ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 42.

aber auch um den ästhetisch-künstlerischen Bereich erweitert.⁵ Der Religionsunterricht hingegen wird nur in einem geringen Umfang⁶ und zu meist ohne nähere Konkretisierung in die Wahl bilingualer Angebote einbezogen.⁷ Dies ist verwunderlich, erweist sich der Religionsunterricht doch gerade im Hinblick auf seine Thematisierung existentieller menschlicher Grundfragen als besonders geeignet für eine Intensivierung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturkreisen. Vermutlich kann die geringe Beachtung des Religionsunterrichts innerhalb der bilingualen Programme im Zusammenhang mit der umstrittenen, ambivalenten Stellung des Faches Religionslehre an sich erklärt werden. Zwar zählt der Religionsunterricht in Deutschland zu den ordentlichen Lehrfächern, doch besteht für die SchülerInnen eine ihnen vom Gesetz zugestandene Abwahlmöglichkeit. Dies hat zur Folge, dass „der Religionsunterricht in seiner gegenwärtigen Verfasstheit unter einen unverkennbaren Legitimationsdruck“⁸ gerät. Durch die geringe Einbeziehung, die der Religionsunterricht bei der Einrichtung bilingualer Unterrichtsformen erfährt, wird die „schleichende [...] Aushöhlung des Faches“⁹ allerdings noch weiter verschärft. Die feste Verankerung des Religionsunterrichts innerhalb der bilingualen Bildungsangebote wäre demnach eine gute Chance, die fortschreitende Isolation des Faches zu stoppen und ihm einen gleichrangigen

⁵ Vgl. G. Bach: Unterricht, S. 16. Die Gründe für die anfängliche Fokussierung auf den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich sind historischer Art, da diese Fächer besonders geeignet für die Förderung einer partnerschaftlichen Verständigung sowie eines vertieften Verständnisses der fremden Kultur schienen. Vgl. hierzu W. Hallet: Unterricht, S. 3. Des Weiteren zeichnen sich Fächer wie Politik, Geschichte und Erdkunde durch ihre leichte Anschaulichkeit aus. Vgl. hierzu F. Franceschini: Fremdsprachenlernen, S. 72.

⁶ Vgl. E. Thürmann: Zwischenbilanz, S. 484: In der tabellarischen Übersicht aus dem Jahr 2000 über die Fächer, die in Deutschland bilingual erteilt werden, belegte der Religionsunterricht mit 0,25 % den vorletzten Platz. Auch zählte er gemeinsam mit Physik zu den einzigen Fächern, die frühestens ab der neunten Jahrgangsstufe bilingual angeboten werden. Inzwischen sind fast zehn Jahre vergangen, doch kann der geringe Anteil bilingualen Religionsunterrichts im Vergleich zu den anderen Fächern durchaus noch beobachtet werden. Davon zeugt vor allem die Fachliteratur: Während es für die Fächer wie Kunst oder Sport, die im Jahr 2000 ebenfalls einen geringen Anteil innerhalb bilingualer Bildungsangebote in Deutschland hatten, mittlerweile entsprechende Fachliteratur gibt, existieren für den Religionsunterricht lediglich Anregungen in Form von Aufsätzen.

⁷ Vgl. C. Finkbeiner/S. Fehling: Unterricht, S. 13, B. Helbig: Lehren, S. 181 und G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 201.

⁸ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 19.

⁹ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 19.

Platz im Fächerkanon zuzuweisen. Allerdings könnte hier ebenso gut die Frage aufgeworfen werden, ob der Religionsunterricht dann nicht für Zwecke instrumentalisiert wird, für die er nicht die geeigneten Mittel zur Verfügung stellen kann. Auf der Grundlage dieser Ambivalenz aufbauend, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit den Chancen und Grenzen bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts am Gymnasium.¹⁰ Da seit den 90er Jahren die englische Sprache im Zuge der Öffnung des europäischen Binnenmarktes und der fortschreitenden Integration Europas die Dominanz des Französischen als Profilsprache in bilingualen Unterrichtsformen abgelöst hat,¹¹ liegt der Hauptakzent der Arbeit auf der besonderen Berücksichtigung englischsprachigen bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts. Darüber hinaus wird in erster Linie die gymnasiale Sekundarstufe I im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Hier sollen Überlegungen zu Chancen und Grenzen bilingualen Religionsunterrichts ansetzen, da gerade in der heutigen Zeit der Trend zu einer möglichst frühzeitigen Einrichtung bilingualer Unterrichtsformen allgemein vollzogen wird.¹²

¹⁰ Zwar bieten mittlerweile auch andere Schulformen insbesondere Gesamt- und Realschulen bilinguale Unterrichtsformen an, doch nehmen die Gymnasien immer noch die führende Position innerhalb des bilingualen Bildungsmarktes ein. Vgl. hierzu W. Hallet: Unterricht, S. 2: „Offenbar verbindet man die Vorstellung von einem gelingenden BU noch immer mit besonderen Anforderungen an die Begabung der Schülerinnen und Schüler.“

¹¹ Vgl. E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 15 und B. Helbig: Lehren, S. 181. Hinzu kommt, dass bilinguale Bildungsangebote in der Regel an die erste Fremdsprache angebunden werden, und dabei handelt es sich fast immer um die englische Sprache. Vgl. hierzu Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Unterricht, S. 6.

¹² Dies hängt vor allem mit der Diskussion über eine kritische Periode für den Zweitspracherwerb zusammen. Lange Zeit orientierte man sich hier an der Theorie Eric Lennebergs, wonach die Pubertät als obere Altersgrenze für den optimalen Erwerb einer zweiten Sprache angesehen wurde. Nach Lenneberg erfolgt die Verarbeitung und Speicherung von Sprache in den ersten drei Lebensjahren in beiden Hälften des Gehirns und lokalisiert sich anschließend allmählich in die linke Hemisphäre. Da nach der Pubertät die Flexibilität des Gehirns zunehmend verloren gehe, sei beispielsweise der Erwerb einer native-like Aussprache in der zweiten Sprache erheblich erschwert. In den vergangenen Jahren wurde die biologische Begründung für das optimale Alter eines Zweitspracherwerbs durch die stärkere Berücksichtigung soziopsychologischer und soziokultureller Faktoren allerdings verdrängt. Demnach scheinen vor allem die Einstellungen der Lernenden, ihre Affekte und ihre Motivation, den Zweitspracherwerb stark zu beeinflussen. Das Plädoyer für einen möglichst frühen Einsatz des Erwerbs einer zweiten Sprache wird jedoch auch hier vertreten. Vgl. F. Franceschini: Fremdsprachenlernen, S. 21-24 und E. Oksaar: Zweitspracherwerb, S. 54f.61-65.

Die Arbeit wird in zwei größere Abschnitte zu gliedern sein. In einem ersten Teil soll es darum gehen, allgemeine Einblicke in Ziele, Organisationsformen und didaktische Ansätze bilingualen Lehrens und Lernens in der Bundesrepublik Deutschland zu gewinnen. Vorab wird es wichtig sein, den in der Forschung sehr umstrittenen Begriff „bilingualer Unterricht“ zu definieren und durch weitere Alternativbezeichnungen näher zu umreißen. Der erste Teil wird mit dem Aspekt der Leistungsbewertung schließen, die für die Qualitätssicherung bilingualer Lehr- und Lernformen von entscheidender Bedeutung ist. Der zweite Teil der Arbeit widmet sich konkret dem bilingualen englischsprachigen Evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium. Auf der Basis der Ausführungen von Teil eins wird untersucht, welche Chancen, aber auch welche Grenzen bilinguales Unterrichten für den gymnasialen Evangelischen Religionsunterricht bieten. Abschließend wird es darum gehen, einen Praxisversuch darzustellen und einer Bewertung zu unterziehen.

1. Bilinguales Lehren und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland

1.1 Definition und Begriffsklärung

Der Begriff „bilingual“ zeichnet sich durch eine vielseitige Bedeutung aus.¹³ Er bezieht sich im Sinne eines natürlichen, ungesteuerten Spracherwerbsprozesses auf die zweisprachige Kompetenz einer Person. Eine einheitliche Definition ist hier insofern problematisch, als der Bilingualismusbegriff ein „Kontinuum von Beherrschungsgraden“¹⁴ beinhaltet. Sie erstrecken sich von der gleichwertigen Beherrschung zweier Sprachen bis hin zu rudimentären Kenntnissen.¹⁵ Darüber hinaus wird die Bezeichnung „bilingual“ auch auf schulische Angebote und somit auf einen gesteuerten Spracherwerbsprozess¹⁶ bezogen. Hier wird innerhalb des sachfachlichen Unterrichts neben der Schulsprache Deutsch zusätzlich eine Fremdsprache

¹³ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Unterricht, S. 6f.

¹⁴ H. Wode: Lernen, S. 36: Ältere Klärungen bezüglich der Frage, wann ein Sprecher als zweisprachig gelten könne, waren stark von Leonard Bloomfields Definition „native-like control of two languages“, also der Annahme einer muttersprachlichen Beherrschung beider Sprachen, geprägt. In der modernen Forschung geht man jedoch inzwischen von komplexeren Zusammenhängen aus, indem man eine Skala von unterschiedlichen Beherrschungsgraden annimmt und dabei stets nach der Funktion fragt, die jeweils damit erfüllt werden soll.

¹⁵ Vgl. H. Wode: Lernen, S. 36: Rudimentäre Kenntnisse können zum Teil auch lediglich auf die Beherrschung von Teilbereichen wie Lesen oder Verstehen bezogen sein. Vgl. hierzu auch F. Franceschini: Fremdsprachenlernen, S. 12: Federica Franceschini differenziert zwischen einem „rezeptiven Bilingualismus“, bei dem die Person eine der zwei Sprachen nur in Bezug auf Lesen und Hörverstehen beherrscht, und einem „produktiven Bilingualismus“, der von der Beherrschung beider Sprachen auf der Ebene des Sprechens und des Schreibens ausgeht.

¹⁶ Anders als der ungesteuerte Zweitspracherwerb, der sich ohne systematischen Unterricht nur in der alltäglichen Kommunikation vollzieht und eher semantisch und pragmatisch ausgerichtet ist, erfolgt der gesteuerte Zweitspracherwerb unter Anleitung und ist das Produkt einer systematischen Intervention durch Sprachunterricht. Der gesteuerte Zweitspracherwerb unterliegt somit einem steuernden Eingriff von außen mit dem Ziel der Optimierung und wird zur besseren Abgrenzung von dem natürlichen Zweitspracherwerb auch als Fremdspracherwerb bezeichnet. Vgl. auch D. Rösler: Deutsch, S. 5f.: Dietmar Rösler verweist darauf, dass auch der ungesteuerte Zweitspracherwerb Steuerungselement in Gestalt des Interaktionspartners oder des Sprechers selbst enthalten kann. Aus diesem Grund erweise sich die Differenzierung zwischen „gesteuert“ und „ungesteuert“ als eine schiefe Beschreibung der komplexen Lernwirklichkeit. In der Regel könne der ungesteuerte Zweitspracherwerb mit „erwerben“ und der gesteuerte Zweitspracherwerb mit „lernen“ gleichgesetzt werden.

verwendet. Der Begriff „bilingualer Unterricht“ umfasst somit alle Formen des schulischen Lehrens und Lernens, in denen ein „Sachfach unter Einsatz zweier sog. Lern- und Arbeitssprachen, nämlich einer Fremdsprache (Profilsprache) sowie des Deutschen (als Muttersprache)“¹⁷, unterrichtet wird. Nach dieser Definition finden somit beide Sprachen, die Mutter- und die Zielsprache, eine gleichwertige und ausgeglichene Verwendung innerhalb des sachfachlichen Unterrichts. Die Schulwirklichkeit zeichnet jedoch ein abweichendes Bild, denn hier ist die Bezeichnung „bilingualer Unterricht“ zum Teil zu einem „Terminus technicus für eine Unterrichtsform“¹⁸ geworden, die sich vorwiegend einsprachig in einer Fremdsprache vollzieht.¹⁹ Damit scheint jedoch der Kern des bilingualen Unterrichts verfehlt. Sein Charakteristikum besteht gerade darin, dass er keinen reinen Unterricht in der Fremdsprache darstellt. „Die Bestimmung des Gegenstandes ‚bilingualer Sachfachunterricht‘ scheint geradewegs in Widersprüche zu führen.“²⁰ Im Zuge der differierenden Organisationsstruktur bilingualen Lehrens und Lernens mit einer teilweise unterschiedlichen Verteilung der Profil- und Muttersprache an den verschiedenen deutschen Schulen werden jedoch eine genaue Definition sowie eine adäquate begriffliche Bezeichnung zusätzlich erschwert. Auch handelt es sich bei den Arbeitssprachen im bilingualen Unterricht in der Regel um reine Schulfremdsprachen wie Englisch und Französisch und somit zumeist nicht um die Zweitsprachen der Lernenden, die im außerschulischen sprachlichen Umfeld zu finden sind.²¹ Darüber hinaus herrscht stellenweise Unklarheit über die angemessene Ausrichtung von fremdsprachlichem und sachfachlichem Lernen innerhalb „dieser innovativen Lehr- bzw. Lernform“²². Somit kann der Begriff „bilingualer Unterricht“ durchaus als problematisch eingestuft werden. „Er ist zu einem „Amöbenwort“ geworden [...]: einerseits transparent, neue Sichtweisen schaffend, andererseits ohne klare Kontur.“²³ Aus diesem Grund existieren innerhalb der Fachdiskussion verschiedene andere Begrifflichkeiten, die sowohl synonym als teilweise

¹⁷ B. Helbig: Lehren, S. 179.

¹⁸ O. Mentz: Unterricht, S. 70.

¹⁹ Vgl. S. Breidbach: Bildung, S. 23.

²⁰ S. Breidbach: Bildung, S. 23.

²¹ Vgl. S. Breidbach: Bildung, S. 23.

²² B. Helbig: Lehren, S. 179.

²³ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 13.

auch abweichend für bilingualen Unterricht verwendet werden. Im internationalen Sprachgebrauch hat sich beispielsweise der Begriff CLIL (Content and Language Integrated Learning) etabliert, da er die beiden Bezugspunkte des bilingualen sachfachlichen Lehrens und Lernens, die inhaltliche sowie die sprachliche Komponente, berücksichtigt.²⁴ Allerdings lässt der Begriff gegenüber der Bezeichnung „bilingual“ die Betonung des zweisprachigen Profils dieser Unterrichtsform außer Acht. Auf deutscher Ebene reicht das Begriffsspektrum von „bilingualer Sachfachunterricht“ über „Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern“ bis hin zur Bezeichnung „Immersion“.²⁵ Der Begriff der schulischen „Immersion“ erweist sich jedoch ebenfalls als einseitig, da er sich auf ein sachfachliches Lernen bezieht, das ausschließlich in der Fremdsprache stattfindet.²⁶ Olivier Mentz, Professor an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg, möchte die Bezeichnung „bilingualer (Sachfach-)Unterricht“ durch den Begriff „Fremdsprachiges Sachlernen“ ersetzt wissen.²⁷ Dabei verzichtet er bewusst auf die Bezeichnungen „Sachfach“ und „Unterricht“, da hiermit Grenzen zwischen den Fächern verstärkt und andere Lernformen außerhalb des klassischen Unterrichts ausgespart würden. Zudem wird die Lernform nicht als „bilingual“ bezeichnet und somit ein zweisprachiger Unterricht ausgeschlossen. „Unter fremdsprachigem Sachlernen ist ein fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichtsprinzip zu verstehen, in dem sachfachliche Inhalte aus möglichst vielen verschiedenen Fächern in einer Zielsprache, die nicht mit der Muttersprache der Lernenden identisch ist, erarbeitet, thematisiert und diskutiert werden.“²⁸

In der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden jedoch der Begriff „bilingualer Sachfachunterricht“ benutzt, da er als „Bezeichnung einer in Deutschland und weiteren europäischen Staaten verbreiteten Unterrichtsform [durchaus] geläufig“²⁹ ist. Stärker noch als der neutrale Begriff „bilingualer Unterricht“ bezieht er die Perspektive des sachfachlichen Lernens mit ein und unterscheidet sich auf diese Weise vom herkömmlichen

²⁴ Vgl. O. Mentz: Unterricht, S. 70 sowie E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 13.

²⁵ Vgl. B. Helbig: Lehren, S. 179.

²⁶ Vgl. F. Franceschini: Fremdsprachenlernen, S. 14.

²⁷ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen O. Mentz: Unterricht, S. 70ff.

²⁸ O. Mentz: Unterricht, S. 72.

²⁹ S. Breidbach: Bildung, S. 26.

Fremdsprachenunterricht. Dabei soll der bilinguale Sachfachunterricht in seiner Bezeichnung als „bilingual“ wörtlich genommen und als ein sachfachliches Lernen in zwei Sprachen, der allgemeinen Schulsprache Deutsch sowie einer Fremdsprache im schulischen Sinne, interpretiert werden. Die Verteilung der Profil- und Muttersprache innerhalb des konkreten Unterrichtsvollzuges kann durchaus variieren. Bilingualer Sachfachunterricht sollte dahingehend verstanden werden, dass die deutsche Schulsprache gerade am Anfang zur sinnvollen Unterstützung eingesetzt wird, mit der Zeit jedoch zu Gunsten der Fremdsprache einen geringeren Umfang einnimmt.³⁰ Letztlich bleibt der Anteil von Mutter- und Fremdsprache abhängig von der jeweiligen Zielsetzung, dem organisatorischen Modell und der Didaktik, die dem bilingualen Sachfachunterricht an einer Schule zu Grunde liegen.

1. 2 Ziele

Zu Beginn seiner Einrichtung wurde der bilinguale Sachfachunterricht von einem politischen sowie von einem pädagogischen Beweggrund geleitet.³¹ Zum einen sollten die Ziele des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages von 1963 auch schulisch im Sinne eines vermehrten Unterrichts in der Partnersprache realisiert werden. Zum anderen orientierte man sich an dem Bildungsideal Wilhelm von Humboldts, wonach der Mensch im Zuge des Erlernens einer zweiten Sprache neue Denkwege beschreiten und zusätzliche Perspektiven kennen lernen sollte. Ursprünglich verfolgte der bilinguale Sachfachunterricht somit das bildungspolitische Ziel der Optimierung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen, das in der heutigen Zeit keineswegs an Relevanz verloren, sondern vielmehr an Bedeutung gewonnen hat. „Es geht damals wie heute um das "europäische Haus", d. h. um die Ausbildung von Mehrsprachigkeit als einer Kulturkompetenz im Kontext sowohl der Einheit als auch der Vielfalt Europas.“³² Im Laufe der letzten Jahre sind die Ziele des bilingualen Sachfachunterrichts jedoch durch Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung weiter ausdifferenziert worden, so dass Formen bilingualen Lehrens und Lernens nun ebenso im Gesamtzusammenhang der Schulfächer gese-

³⁰ Vgl. F. Franceschini: Fremdsprachenlernen, S. 14.

³¹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen N. Mäsch: Bildungsgang, S. 49-52.

³² G. Bach: Unterricht, S. 9.

hen werden.³³ Durch die Leitidee „language across the curriculum“ erfolgte eine intensivere Anbindung an die einzelnen Fachdidaktiken, so dass als weiteres zentrales Ziel bilingualen Sachfachunterrichts das fachlich-inhaltliche Lernen in den Vordergrund gerückt ist. Hinzu kommt die Formulierung von Kompetenzen im Sinne von Lern- und Bildungszielen, die die SchülerInnen im Zuge des Unterrichts erwerben sollen und die daher auch den bilingualen Sachfachunterricht in seiner allgemeinen Zielsetzung zunehmend spezifizieren. Im Folgenden sollen die drei Hauptziele bilingualen Sachfachunterrichts, sprachliches Lernen, fachlich-inhaltliches Lernen und interkulturelles Lernen, für sich genommen näher erläutert und die jeweiligen dazugehörigen Kompetenzen geklärt werden.

1. 2. 1 Sprachliches Lernen

Ein wichtiges Postulat bilingualen Lehrens und Lernens bildet die „Erweiterung und Vertiefung der fremdsprachlichen Kompetenz“³⁴. Das Ziel sprachlichen Lernens im Sinne einer erhöhten Sprachkompetenz ist jedoch nicht dahingehend zu verstehen, dass bilinguales Lehren und Lernen lediglich einen erweiterten Fremdsprachenunterricht darstellt. Vielmehr soll im bilingualen Sachfachunterricht von Seiten der SchülerInnen der „Schritt vom Lernen *der* Fremdsprache zum Lernen *in der* Fremdsprache“³⁵ vollzogen werden.³⁶ Sprachliches Lernen meint somit nicht, dass die Fremdsprache den Gegenstand des Unterrichts darstellt, sondern dass sie als „Medium zur Bewältigung von fachspezifischen Lern- und Ar-

³³ Vgl. G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 201.

³⁴ S. Fehling: Language, S. 33.

³⁵ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 18.

³⁶ Interessant sind in diesem Zusammenhang eigene Beobachtungen, die während eines Praktikums für das Fach Deutsch als Fremdsprache an einem Gymnasium in Lettland gewonnen werden konnten. Das lettische Gymnasium bietet bilinguale Züge in englischer Sprache insbesondere für die Fächer des naturwissenschaftlichen Bereichs an. Es konnte festgestellt werden, dass die SchülerInnen des bilingualen Zuges im Deutschunterricht im Vergleich zu den regulären Klassen des gleichen Jahrgangs wesentlich kompetenter mit der deutschen Sprache umgehen konnten. Besonders auffallend war die Tatsache, dass diese SchülerInnen motivierter im Gebrauch des Deutschen waren. Auch wenn die Lehrkraft ins Lettische wechselte, bemühten sich die SchülerInnen stets darum, in deutscher Sprache zu kommunizieren. Offensichtlich war die kognitive Aktivität der SchülerInnen in Bezug auf fremdsprachliches Lernen durch den bilingualen Zug stärker ausgebildet worden. Es war spürbar, dass die Sachverhalte in der Fremdsprache erschlossen wurden und nicht das Lernen der Fremdsprache selber Ausgangspunkt des Lernprozesses war.

beitsprozessen“³⁷ fungiert. „Dabei ist nicht der quantitative Aspekt eines „Mehr“ an Fremdsprache entscheidend, sondern die qualitative Andersartigkeit des Gebrauchs der Fremdsprache, der nicht primär den sonst vorherrschenden Korrektheitsnormen unterworfen ist.“³⁸

Im Zuge der Einführung fremdsprachiger Begriffe und Konzepte in das kognitive System der SchülerInnen sollen diese eine metakognitive Kompetenz ausbilden, um Differenzen reflektieren und zugleich aushalten zu können.³⁹ Das Ziel des sprachlichen Lernens ist also nicht auf einen reinen Wortschatzerwerb zu beschränken. Es geht hinsichtlich der sprachlichen Dimension im bilingualen Sachfachunterricht vor allem darum, die „fremdsprachige Diskursfähigkeit“⁴⁰ der SchülerInnen zu intensivieren. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen die Fähigkeiten erwerben sollen, Mitteilungsabsichten zu realisieren, Sachwissen zu strukturieren und fachsprachlich zu erschließen sowie Differenzen auszuhandeln, um auf diesen Grundlagen aufbauend zu einer eigenen Bewertung der Wissensbestände zu gelangen und damit „die Teilhabe an fremdsprachigen und an globalen Diskursen“⁴¹ zu ermöglichen. Neben der Muttersprache ist im bilingualen Sachfachunterricht die Fremdsprache das „Vehikel“⁴², um diesen Prozess zu vollziehen, wobei vor allem der englischen Sprache „als *lingua franca* in den wissenschaftlichen und fachlichen Disziplinen einer globalisierten Wissensgesellschaft große Bedeutung zukommt.“⁴³

Das Ziel des sprachlichen Lernens umfasst darüber hinaus eine berufsqualifizierende Komponente. Die SchülerInnen sollen im bilingualen Sachfachunterricht dazu befähigt werden, wissenschaftlich fundiert und fachsprachlich angemessen in der Fremdsprache kommunizieren zu können, um auf spezifische berufliche Kontexte und das Leben in fremdsprachigen Gesellschaften vorbereitet zu werden.⁴⁴ „Diese berufsqualifizierende

³⁷ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 18.

³⁸ G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 201.

³⁹ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 177ff.

⁴⁰ A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 177.

⁴¹ A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 179.

⁴² G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 201.

⁴³ A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 179.

⁴⁴ Vgl. S. Fehling: Language, S. 34 und C. Finkbeiner/S. Fehling: Unterricht, S. 14.

Fremdsprachenkompetenz kann dabei als grundlegende Euroqualifikation definiert werden und ist zu den Schlüsselqualifikationen zu rechnen.⁴⁵

1. 2. 2 Fachlich-inhaltliches Lernen

Auch wenn die kommunikativen Kompetenzen der SchülerInnen im Zuge einer systematischen sprachlichen Förderung im bilingualen Sachfachunterricht verstärkt werden sollen, handelt es sich doch stets „um eine Versprachlichung fachlicher Denk- und Erkenntnisweisen“⁴⁶. Aus diesem Grund ist das fachlich-inhaltliche Lernen neben dem sprachlichen Lernen als ein weiteres zentrales Ziel bilingualen Lehrens und Lernens anzusehen. Die Fremdsprache „wird benutzt, um fachliche Inhalte zu erarbeiten und darüber sachorientiert zu kommunizieren.“⁴⁷ Durch den bilingualen Sachfachunterricht sollen die SchülerInnen also dazu befähigt werden, „fachliche Sachverhalte in Lernbereichen wie Wirtschaft, Kultur und Politik in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen.“⁴⁸ Der Bedeutung der Bildungsstandards der Sachfächer kommt somit eine große Relevanz zu, denn das Ziel des bilingualen Lehrens und Lernens liegt immer auch darin, die Förderung von Kompetenzen hin zu einem „fachspezifischen Weltzugriff“⁴⁹ zu garantieren, um einen angemessenen Beitrag zur Allgemeinbildung der SchülerInnen zu leisten. Daher stellen die Richtlinien und Lehrpläne der einzelnen Sachfächer die Grundlage für die Anforderungen und Inhalte des bilingualen Sachfachunterrichts dar.⁵⁰ Das Ziel des fachlich-inhaltlichen Lernens verweist darüber hinaus auf das selbsttätige Lernen durch Lern- und Arbeitstechniken.⁵¹ Wie im monolingualen Sachfachunterricht so soll auch im bilingualen Lernprozess

⁴⁵ C. Finkbeiner/S. Fehling: Unterricht, S. 14.

⁴⁶ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 18.

⁴⁷ G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 201.

⁴⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Unterricht, S. 7.

⁴⁹ A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 176.

⁵⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Unterricht, S. 13: Die konkrete Ausgestaltung ist dann in der Regel Sache des schuleigenen Curriculums, wobei zum Teil helfende Ergänzungen in Form von Handreichungen, Empfehlungen und Materialbeispielen erfolgen. In jedem Fall erfordert der Prozess der Lehrplangestaltung für den bilingualen Sachfachunterricht eine kontinuierliche Kooperation der betreffenden Fachkonferenzen.

⁵¹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 179f.

die methodische Kompetenz dahingehend gefördert werden, dass die SchülerInnen fachspezifische Handlungen und Prozeduren eigenständig planen und ausführen können. Die Besonderheit des Erwerbs methodischer Kompetenz im bilingualen Sachfachunterricht ist darin zu sehen, dass die SchülerInnen „auf der operationalen Ebene bestimmte kognitive Kategorien entwickeln (Unterscheidungen treffen, Hypothesen bilden, Intersubjektivität/ Nachvollziehbarkeit sichern) und sich gleichzeitig bestimmte fachspezifische Kommunikationsverfahren aneignen.“⁵² Auf diese Weise befähigt der bilinguale Sachfachunterricht die SchülerInnen dazu, sowohl die rezeptive Seite, also die Verarbeitung von Zusammenhängen, als auch die produktive Seite, also die fachgerechte Aufbereitung eigener Erkenntnisse, des Lernens auszuschöpfen.

1. 2. 3 Interkulturelles Lernen

Mit der zweifachen Zielsetzung, dem sprachlichen Lernen und dem fachlich-inhaltlichen Lernen, ist schließlich ein drittes zentrales Ziel bilingualen Lehrens und Lernens verbunden. Es handelt sich hierbei um die Förderung interkulturellen Lernens. Gemeint ist ein „kulturkontrastives Vorgehen [...], in dem nicht mehr die Information über die andere Kultur, sondern die Sensibilisierung für fremde Kulturen, die Sichtbarmachung und der Abbau von Vorurteilen und Klischees und die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen im Zentrum stehen.“⁵³ Die SchülerInnen sollen im bilingualen Sachfachunterricht dazu befähigt werden, mit Hilfe von Sprache sowohl die eigene Kultur für Partner anderer Sprachen und Kulturräume transparent zu machen als auch die Perspektive des Partnerlandes einnehmen zu können. Dies geschieht im Zuge der Einübung „eine[r] multiperspektivische[n] und kontrastive[n] Betrachtungsweise der Fachinhalte“⁵⁴. Durch einen Perspektivwechsel sollen ethnozentrische Einstellungen abgebaut und „das Aushalten von Verschiedenheit wie auch die Bereitschaft zur Infragestellung eigener Normen“⁵⁵ verstärkt werden. Interkulturelles Lernen umfasst somit sowohl

⁵² A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 180.

⁵³ H-J. Krumm: Lernen, S. 157: Hans-Jürgen Krumm bezieht hier den Komplex des interkulturellen Lernens zwar auf den Fremdsprachenunterricht, doch lassen sich seine Ausführungen gut auf den bilingualen Sachfachunterricht übertragen.

⁵⁴ S. Fehling: Language, S. 35.

⁵⁵ H-J. Krumm: Lernen, S. 158.

die Betrachtung des Eigenen als auch die des Fremden. Dabei kommt der Fremdsprache insofern eine wichtige Rolle zu, als sie für die Ausbildung von Selbst- und Fremdbildern bewusst nutzbar gemacht werden kann.⁵⁶ Der Erwerb interkultureller Kompetenz zielt auf die „Fähigkeit, Verschiedenheit zu akzeptieren, mit Hilfe von Sprache eine neue Kultur zu entdecken und die eigene neu sehen zu lernen.“⁵⁷ Auf diese Weise verfolgt der bilinguale Sachfachunterricht das Ziel, die SchülerInnen in einer heterogenen, mehrsprachigen Gesellschaft zu sprachlichen und kulturellen Mittlern auszubilden.⁵⁸ Eine zentrale Zielrichtung stellt in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Transport „kultureller Skripts“ dar.⁵⁹ Darunter versteht man im Rahmen der Sprachforschung die gemeinsame Assoziationsbasis innerhalb eines Kulturkreises. Für den bilingualen Sachfachunterricht ist dies insofern interessant, als hier der Transport unterschiedlicher kultureller Skripts eine große Rolle spielt. So können beispielsweise Begriffe wie „wood“ und „forest“, die bei Jugendlichen in den USA oft mit „outdoors“ oder „camping“ verbunden werden, von einem in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen vor allem mit „Waldsterben“ assoziiert werden. „Die prototypische Beschreibung des jeweiligen Begriffes findet auf der Grundlage des kulturell oder auch sub-kulturell gültigen Skriptes statt und ruft unterschiedliche Assoziationen hervor.“⁶⁰ Der bilinguale Sachfachunterricht sieht sich nun vor die Aufgabe gestellt, im Hinblick auf das übergeordnete Ziel des interkulturellen Lernens die „Wahrnehmung des Transportes von unterschiedlichen kulturellen Skripts“⁶¹ zu fördern, um auf diese Weise zu einer Analyse des Selbst- und Fremdbildes in Bezug auf bestimmte Phänomene zu gelangen. Erreicht wird dies nicht etwa durch Wortschatzarbeit im Sinne eines reduzierten Glossarunterrichts, sondern über „einen aktiven Lernprozess, in welchem Lernende ihre eigenen Assoziationen und Konstruktionen bewusst machen, thematisieren und somit zu einer Skriptdefinition kommen.“ Auf diese Weise leistet der bilinguale Sachfachunterricht in beson-

⁵⁶ Vgl. H-J. Krumm: Lernen, S. 159.

⁵⁷ H-J. Krumm: Lernen, S. 159.

⁵⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Unterricht, S. 8.

⁵⁹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen C. Finkbeiner/S. Fehling: Unterricht, S. 19ff.

⁶⁰ C. Finkbeiner/S. Fehling: Unterricht, S. 20.

⁶¹ C. Finkbeiner/S. Fehling: Unterricht, S. 21.

derem Maße einen entscheidenden Beitrag zur Förderung von Language Awareness (Sprachbewusstheit) und Cultural Awareness (Bewusstsein für die eigene sowie für die fremde Kultur) auf Seiten der SchülerInnen. Damit intensiviert er zugleich die Entwicklung einer reflexiven Kompetenz bei den SchülerInnen und unterstützt sie bezüglich des Prozesses ihrer Identitätsbildung.⁶² Interkulturalität sollte allerdings nicht als ein ausschließlicher Vergleich der mutter- und der zielsprachlichen Kultur verstanden werden. Die heutige Gesellschaft erweist sich als hochdifferenziert und pluralisiert, so dass Kulturen nicht länger gegebene National- oder Länderkulturen darstellen, sondern vielmehr soziale, im Diskurs entstehende Systeme. „Interkulturalität definiert sich daher nicht über den Reisepass, sondern über Interaktion.“⁶³

1.3 Grundtypen und organisatorische Modelle

Der bilinguale Sachfachunterricht in Deutschland lässt sich nicht auf ein einzelnes Modell reduzieren. Vielmehr umfasst der Begriff eine wahre Heterogenität an Realisierungsformen, die in den einzelnen Bundesländern und bis hin zu den verschiedenen Schulformen erheblich differieren. Unterschiede liegen nicht nur in der Auswahl der Sachfächer, sondern insbesondere auch in dem jeweiligen Einsatzzeitpunkt des bilingual zu unterrichtenden Sachfaches sowie in den Angeboten für einen verstärkten Vorlauf hinsichtlich der fremdsprachlichen Förderung.⁶⁴ Grundsätzlich können die Modelle bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland an Hand von vier Grundtypen beschrieben werden, die im Folgenden hinsichtlich ihrer Organisation sowie ihrer Vor- und Nachteile dargestellt werden sollen.⁶⁵

⁶² Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 180f.

⁶³ A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 181.

⁶⁴ Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW: Fremdsprachen, S. 5.

⁶⁵ Die Modelle beziehen sich im Großen und Ganzen auf den Sekundarbereich der weiterführenden Schulen. Es existieren in Deutschland jedoch ebenfalls erste Versuche für ein Lehren und Lernen in bilingualen Kindertagesstätten. Ab dem Alter von drei Jahren werden die Kinder hier von zwei Erzieherinnen nach dem Prinzip „eine Person für eine Sprache“ betreut. Dies bedeutet, dass die eine Erzieherin mit den Kindern in deutscher Sprache spricht, während die zweite Erzieherin ausschließlich in englischer Sprache mit den Kindern kommuniziert. Vgl. hierzu S. Fehling: Language, S. 24. Da der Schwerpunkt der Arbeit auf den weiterführenden Schulen und hier vor allem auf dem Gymna-

1. 3. 1 Bilinguale Züge

Bilinguale Züge, auch bilinguale Bildungsgänge in Langzeitform genannt, bestehen in Deutschland seit 1970 und stellen „die ursprüngliche Form bilingualen Lehrens und Lernens in der Bundesrepublik Deutschland“⁶⁶ dar.⁶⁷ Sie werden insbesondere an gymnasialen Bildungsgängen und Realschulen als gesonderte bilinguale Zweige angeboten und zeichnen sich durch eine feste Struktur hinsichtlich der Auswahl, Anzahl und Reihenfolge der bilingual zu unterrichtenden Sachfächer sowie durch ein erhöhtes fremdsprachliches Stundenkontingent aus. Ein weiteres besonderes Charakteristikum bilingualer Züge liegt in der Einrichtung eines verstärkten Vorlaufs in der Fremdsprache, in der Regel handelt es sich um die erste Fremdsprache, die für den späteren bilingualen Sachfachunterricht eingesetzt werden soll. Dieser Vorlauf vollzieht sich in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe mit einer Erhöhung der Wochenstundenzahl in der Profilsprache um zwei bis drei Stunden.⁶⁸ Der bilinguale Sachfachunterricht beginnt in diesem Modell mit der siebten Jahrgangsstufe und wird bis zum Abschluss der Sekundarstufe I oder darüber hinaus auch in der gymnasialen Oberstufe angeboten. Dabei handelt es sich in der Regel um zwei bis maximal drei Sachfächer, vorwiegend aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich, die in der Fremdsprache erteilt werden.⁶⁹ Parallel

sium liegen soll, wird das Modell bilingualer Kindertagesstätten im Folgenden nicht näher ausgeführt.

⁶⁶ B. Helbig: Lehren, S. 179.

⁶⁷ Vgl. zu den folgenden Ausführungen B. Helbig: Lehren, S. 179f., S. Fehling: Language, S. 22f. und I. Christ: Weiterentwicklung, S. 1f.

⁶⁸ Vgl. M. Whittaker: Getting Ready, S. 170f.: Mervyn Whittaker verweist darauf, dass die Schulen die Zusatzstunden sehr individuell nutzen. Es gibt die Möglichkeit, den Vorkurs im Sinne eines Mehr an Fremdsprachenunterricht plus einzelner thematischer und methodischer Einheiten, die auf den späteren Sachfachunterricht gerichtet sind, zu gestalten, oder aber als einen gezielten Vorbereitungskurs und somit als eine Vorentlastung des bilingualen Sachfachs einzurichten. Vgl. auch E. Thürmann: Zwischenbilanz, S. 481f. Da jedoch ein didaktisch-methodisches Konzept für den Vorbereitungskurs fehlt, werden in der Schulrealität in der Regel, wie oben beschrieben, lediglich mehr Stunden für den regulären Fremdsprachenunterricht angesetzt. Vgl. hierzu auch C. Beck-Zangenberg: Minding the Gap, S. 81.

⁶⁹ Vgl. I. Christ: Weiterentwicklung, S. 1f.: In der siebten Jahrgangsstufe wird meist mit dem Fach Erdkunde als erstes bilinguales Sachfach begonnen. Es folgen in der Regel Fächer wie Politik und Geschichte. Der Grund für die Dominanz gesellschaftswissenschaftlicher Fächer kann in der ursprünglichen Zielsetzung bilingualer Zweige gesehen werden, wonach die Fremdsprache im Unterricht als Partnersprache fungiert und die SchülerInnen zu „kulturellen Mittlern“ (S. 1) ausgebildet werden.

zum bilingualen Sachfachunterricht läuft der Fremdsprachenunterricht weiter und wird in der Oberstufe zum Teil als fünf- oder sechsstündiger Leistungskurs belegt. Viele Schulen mit bilingualen Zügen bieten darüber hinaus die Möglichkeit für den Erwerb bestimmter Zertifikate des Partnerlandes an, wie etwa der französischen Prüfungen DELF und DALF oder englischsprachiger Zertifikate wie APIEL. In Hessen und Nordrhein-Westfalen besteht zudem an einigen Schulen das Angebot des „International Baccalaureate“ als Ergänzung zum deutschen Abitur.

Der Vorteil des vorgestellten Modells liegt vor allem in seinem klar strukturierten Aufbau, der durch „ein kontinuierliches Nebeneinander und Miteinander von Fremdsprachenunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache“⁷⁰ gekennzeichnet ist. Auch von organisatorischer Seite her bietet das Modell Vorzüge, da der bilinguale Sachfachunterricht und auch der Fremdsprachenunterricht ausschließlich im Klassenverband stattfinden.⁷¹ Auf diese Weise erleichtern sich die Stundenplangestaltung sowie die Planung und Durchführung von Klassenprojekten und -fahrten. Für die Klassengemeinschaft wird die Ausprägung eines eigenen Profils begünstigt, und damit erhöht sich unter Umständen das Identifikationspotential für die SchülerInnen. Trotz dieser positiven Aspekte bemängeln Kritiker des Modells oftmals die Isolation des bilingualen Zuges von den übrigen nicht-bilingualen Klassen. In diesem Zusammenhang spielt insbesondere die „Elitediskussion“ eine große Rolle. Letztlich handelt es sich jedoch lediglich um die Förderung fremdsprachlicher Begabungen. An vielen Schulen werden andere Begabungen musischer, sportlicher oder naturwissenschaftlicher Art ebenfalls auf ähnliche Weise gefördert, ohne dass von einer Elitebildung die Rede ist.

1. 3. 2 Bilingualer Unterricht

Der Begriff „Bilingualer Unterricht“ wird im Zusammenhang mit der Frage nach den in Deutschland existierenden Grundtypen für diejenigen Modelle angewandt, in denen das bilinguale Lehren und Lernen nicht in gesonderten Zügen erfolgt.⁷² Vielmehr handelt es sich um sog. „jahrgangs-

⁷⁰ I. Christ: Weiterentwicklung, S. 1.

⁷¹ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen U. Andersch: Schulentwicklung, S. 46f.

⁷² Vgl. zu den folgenden Ausführungen B. Helbig: Lehren, S. 180, S. Fehling: Language, S. 23 und I. Christ: Weiterentwicklung, S. 2f. Es sollte an dieser Stelle erwähnt wer-

bezogene Lerngruppen“, in denen die entsprechenden SchülerInnen nur für den Fremdsprachenunterricht und den bilingualen Sachfachunterricht ihren Klassenverband verlassen.⁷³ Das Angebot zur Teilnahme am bilingualen Unterricht richtet sich hauptsächlich an SchülerInnen, die für Fremdsprachen aufgeschlossen und begabt erscheinen. Wie beim Modell bilingualer Züge vollzieht sich auch hier eine „Kontinuität und ein Nebeneinander von Sprachunterricht und Sachfachunterricht in der Fremdsprache“⁷⁴. Allerdings unterscheiden sich die beiden Modelle hinsichtlich ihrer Struktur. Der verstärkte Vorlauf in der Profilsprache für den späteren bilingualen Sachfachunterricht, der auch hier in der siebten Jahrgangsstufe einsetzt, ist in dem Modell des bilingualen Unterrichts nicht vorgesehen. Damit wird die Entscheidung über eine Teilnahme am bilingualen Unterricht erst relativ spät getroffen. Auch wird in der Regel nur ein Sachfach, maximal zwei Fächer, bilingual unterrichtet. Die Struktur des Modells ist also weniger festgefügt und weist einen geringeren fremdsprachlichen Anteil im Stundenplan auf. Vom organisatorischen Standpunkt aus ergeben sich Schwierigkeiten in Bezug auf die Gestaltung der Stundenpläne, die sich im Vergleich zum Modell bilingualer Züge wesentlicher unflexibler darstellt.⁷⁵ Bei Klassenvorhaben oder Projekten der bilingualen Lerngruppe können sich durch Abwesenheit einer Teilgruppe negative Folgen für die Homogenität der Klassengemeinschaft ergeben. Allein aus diesen Gründen ist es planungstechnisch nicht möglich, mehr als zwei Sachfächer bilingual zu unterrichten. Als Lösung des Problems fällt der bilinguale Unterricht meist als zusätzlich erteilte Stunde an den Rand des Stundenplans und somit in den Nachmittagsbereich. Dies kann für die betreffenden SchülerInnen durchaus als nachteilig angesehen werden. Auch der Vorwurf einer Elitebildung kann in Bezug auf das vorliegende Modell noch in verstärkter Weise erhoben werden. Der bilinguale Sachfachunterricht wird hier nicht – wie im bilingualen Zug – in einer festen Klassengemeinschaft, die einen „Sonderstatus“ innerhalb des Jahrgangs einnimmt, erteilt, sondern betrifft eine Teilgruppe von SchülerInnen, die mit

den, dass die unter 1. 1 gewählte Bezeichnung „bilingualer Sachfachunterricht“ für bilinguales Lehren und Lernen auf Grund der Abgrenzung von dem deutschen Modell des „bilingualen Unterrichts“ und damit für das bessere Verständnis angemessen erscheint.

⁷³ Vgl. U. Andersch: Schulentwicklung, S. 46.

⁷⁴ I. Christ: Weiterentwicklung, S. 2.

⁷⁵ Vgl. zu den folgenden Ausführungen U. Andersch: Schulentwicklung, S. 46f.

ihren MitschülerInnen im bilingualen Sachfach kooperieren und sich anschließend wieder in ihren Klassenverband integrieren müssen.⁷⁶ Positiv gesehen lernen die SchülerInnen, in unterschiedlichen Lerngruppen zu arbeiten, wodurch ein Beitrag zur Ausbildung der sozialen Kompetenz sowie der Teamfähigkeit der SchülerInnen geleistet wird.

1. 3. 3 Bilinguale Module

Eine besondere Form bilingualen Lehrens und Lernens, die sich durch eine große Flexibilität auszeichnet und in den letzten Jahren in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, stellt das Modell bilingualer Module dar.⁷⁷ Es handelt sich hierbei um phasen- und epochenweise eingesetzte Unterrichtssequenzen in einem bestimmten Sachfach, in der geeignete Themen in der Fremdsprache erteilt werden. Da sich das Modell an dem in Österreich entwickelten Konzept „Englisch als Arbeitssprache“ orientiert, kann in Zusammenhang mit diesem Grundtyp bilingualen Lehrens und Lernens auch von „Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern“ oder „bilingualen Angeboten“ gesprochen werden. Der Einsatz bilingualer Module wird themenabhängig vollzogen, so dass dieses Modell weder an ein bestimmtes Sachfach noch an eine einzige Fremdsprache gebunden ist. Das bedeutet, dass nicht einfach wahllos ein Thema fremdsprachlich abgehandelt werden kann. Vielmehr gilt es abzuwägen, inwiefern ein Inhalt den Einsatz der Fremdsprache motiviert. Besonders geeignet erscheinen Themen mit einem landeskundlichen Bezug zum Partnerland, mit beruflicher Relevanz oder auch Themen, die ein fächerübergreifendes Arbeiten, insbesondere mit dem Fremdsprachenunterricht aber auch mit anderen Sachfächern, unterstützen. Im Unterschied zum kontinuierlichen bilingualen Sachfachunterricht erfordern bilinguale Module eine behutsame und intensive Textarbeit, da die fremdsprachliche Kompetenz der SchülerInnen nicht in der Art ausgereift sein kann wie in bilingualen Zügen mit verstärktem Vorlauf in der Profilsprache. Mitunter weisen die SchülerInnen sehr heterogene fremdsprachliche Fähigkeiten

⁷⁶ Hier handelt es sich um dasselbe Problem, das auch der konfessionelle Religionsunterricht darstellt. Erfahrungen in verschiedenen Praktika haben gezeigt, dass der Religionsunterricht erheblich erschwert wurde, wenn ein negatives Klima bis hin zu Rivalitäten unter den einzelnen Klassen einer Jahrgangsstufe herrschte.

⁷⁷ Vgl. zu den folgenden Ausführungen B. Helbig: Lehren, S. 180, S. Fehling: Language, S. 23 und H-L. Krechel: Modules, S. 194-201.214f.

auf, so dass die jeweilige Lernvoraussetzung der Gruppe vorab genauestens zu prüfen ist. Gerade zu Beginn der Durchführung bilingualer Module nimmt das Nebeneinander von Muttersprache und Fremdsprache einen großen Platz im Unterricht ein. Um wichtige Ergebnisse oder muttersprachliche Fachbegriffe zu sichern, aber auch um Verständnisschwierigkeiten zu lösen und komplexe Sachverhalte zu erläutern, ist in bilingualen Modulen das „Code-Switching“ durchaus in einem weiteren Umfang erlaubt. Allerdings liegt das Ziel darin, mit der Zeit und im Zuge gesammelter Erfahrungen mit bilingualen Modulen den Unterricht gänzlich in der Fremdsprache zu führen.⁷⁸

Der Vorteil bilingualer Module liegt vor allem in ihrer Eignung für grundsätzlich alle Sachfächer unabhängig von ihrem gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt sowie in dem Einsatz aller Fremdsprachen losgelöst von der ersten Fremdsprache, die an der jeweiligen Schule angeboten werden. Auf diese Weise können bilinguale Module im Idealfall dem Gesamtkonzept der Erziehung zur Mehrsprachigkeit Folge leisten. Auch richten sie sich im Gegenteil zu bilingualen Zügen und bilingualem Unterricht an alle SchülerInnen einer Jahrgangsstufe und nicht nur an eine Teilgruppe ausgewählter Personen. Unter diesen Voraussetzungen erweisen sich bilinguale Module als flexibel und zugleich effektiv.⁷⁹ Anders als bei den beiden anderen Modellen bedarf es in der Regel keiner staatlichen Erlaubnis der Schulämter oder des Kultusministeriums für die Durchführung

⁷⁸ Es stellt sich hier natürlich auch die Frage, inwieweit es pädagogisch zu verantworten ist, dass die Lehrkräfte und die SchülerInnen regelmäßig zwischen Muttersprache und Fremdsprache wechseln. Wichtig wäre, dass die SchülerInnen sich in einem Alter befinden, in dem sie den Erwerb des Deutschen vollständig abgeschlossen und in der Fremdsprache zumindest Erfahrungen gesammelt haben. Ansonsten kann schnell die Gefahr einer unreflektierten Vermischung der beiden Sprachen entstehen, die bis hin zu einem „Semilingualismus“, also einer „doppelten Halbsprachigkeit“ führen kann. Vgl. hierzu H-W. Huneke/W. Steinig: Fremdsprache, S. 12 und C. L. Naumann: Sprachstörungen, S. 332: „LehrerInnen können im Klassenrahmen nützliche Bedingungen für gelingende Zweisprachigkeit aufbauen, d. h. vor allem selbst konsequent nur eine Sprache benutzen und unterstützen, dass das Kind nicht oder jedenfalls nicht unkontrolliert die Sprache wechselt.“

Es empfiehlt sich daher, die beiden Sprachen stets in gesonderten und voneinander abgegrenzten Einheiten einzusetzen, wobei gerade die Muttersprache, also die deutsche Schulsprache, lediglich in einem funktionalen Sinne Verwendung finden sollte. Auf das Verhältnis zwischen Muttersprache und Fremdsprache im bilingualen Unterricht wird an anderer Stelle noch näher einzugehen sein.

⁷⁹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen S. Carl/A. Fehling/H. Hämmerling: Module, S. 26.

bilingualer Unterrichtssequenzen. Schulen und Lehrkräfte erhalten so einen erheblichen inhaltlichen und organisatorischen Gestaltungsfreiraum. Die Module können leicht an die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Schule angepasst werden und tragen in vielen Fällen sogar zur Profilbildung bei. Dies bedeutet jedoch auch, dass der Schulleitung bei der Planung bilingualer Module eine tragende Rolle zukommt. Zudem müssen die Module im Schulprogramm verankert werden, wenn ihre Beständigkeit garantiert werden soll. Ansonsten erweisen sie sich oftmals weniger verbindlich als bilinguale Züge.

1. 3. 4 Bikulturelle Schulen

Der Begriff „bilingualer Sachfachunterricht“ kann schließlich auch auf die Vermittlungsformen an bikulturellen Schulen bezogen werden, an denen sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerschaft zwei verschiedenen Sprachgemeinschaften angehören. Daher wird der Unterricht ebenfalls in zwei Sprachen erteilt.⁸⁰ Als ein Beispiel für derartige Schultypen soll die Staatliche Europaschule in Berlin vorgestellt werden.

Die Staatliche Europaschule Berlin (SESB) wurde im Schuljahr 1992/1993 als Angebot von zusätzlichen Unterrichtszügen zu den Regelklassen an bereits bestehende Grundschulen angeschlossen, existiert inzwischen jedoch auch an Gymnasien, Real- und Gesamtschulen.⁸¹ Ihr Charakteristikum besteht darin, dass sie als „Begegnungsschule“ konzipiert ist, in der zwei Partnersprachen, Deutsch und eine andere europäische Sprache, innerhalb des Unterrichts ein gleiches Gewicht erhalten.⁸² Es handelt sich somit um das Prinzip einer „50/50-Mischung“, die nicht nur für die Studentafel, sondern ebenfalls für die Zusammensetzung der Schülerpopulation und der Lehrkräfte pro Klasse konstitutiv ist. Es gilt die „one person-one language“ Regelung, d. h. jede Lehrkraft verwendet im

⁸⁰ Vgl. S. Fehling: *Language*, S. 23f. Vgl. auch S. Breidbach: *Lehren*, S. 10: Stephan Breidbach differenziert zwischen „internationalen“ und „binationalen“ Schulen. Im ersten Fall erfolgt das gesamte Fächerangebot in einer Fremdsprache, während im zweiten Fall ein feststehender Fächerkanon in einer Fremdsprache unterrichtet wird. Im Gegensatz zu den bikulturellen Schulen handelt es sich jedoch in beiden Fällen nicht um bilinguale Modelle, sondern vielmehr um monolingualen Unterricht in einer Fremdsprache.

⁸¹ Vgl. B. Werner: *Entwicklungen*, S. 24: Es handelt sich inzwischen (Stand: Schuljahr 2005/2006) um 18 Grundschulen, vier Realschulen, sechs Gesamtschulen und vier Gymnasien in Berlin, in die die Staatliche Europaschule integriert wurde.

⁸² Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. Göhlich: *Konzeption*, S. 16-20.

Unterricht ausschließlich ihre Muttersprache, besitzt jedoch eine ausgebildete Kenntnis der Partnersprache.⁸³ Zu Beginn der Einrichtung der SESB an den Grundschulen dominierten deutsch-englische, deutsch-französische und deutsch-russische „Pionierklassen“. Mit der Zeit konnten sich jedoch auch deutsch-spanische, deutsch-italienische, deutsch-türkische, deutsch-griechische sowie deutsch-portugiesische Züge behaupten. Das Konzept vereint somit „interkulturelle Erziehung, europäische Bewußtseinsbildung und Förderung von Mehrsprachigkeit bereits von der Grundschule [...] an.“⁸⁴

Das Modell bikultureller Schulen ist sehr stark auf den Erwerb interkultureller sowie sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet. Dabei erfolgt die Förderung einer vertieften interkulturellen Begegnung nach zwei Seiten hin: Zum einen erweist sich die Situation der SchülerInnenenschaft als bilingual. Zum anderen wird der Unterricht durch echte native speakers erteilt, so dass beiden Partnersprachen mit gleicher Achtung begegnet werden kann. Im Zuge dieser bilingualen Schulsituation werden die SchülerInnen frühzeitig zu einer vergleichenden Sprachbetrachtung angeregt, wodurch ein „idealer Nährboden für Language Awareness“⁸⁵ gelegt wird. Zudem fördert das Modell bikultureller Schulen die Sozialisation in der jeweiligen Muttersprache der SchülerInnen und ermöglicht dadurch den SchülerInnen ausländischer Herkunft die Bewahrung ihrer kulturellen Identität. Für ein erfolgreiches Erlernen einer zweiten Sprache ist es wichtig, dass die SchülerInnen eine gute Kompetenz in ihrer Erstsprache erwerben,⁸⁶ da ansonsten sowohl die Gefahr eines „Semilingualismus“ droht⁸⁷ als auch das Risiko einer „Submersion“, einer undifferenzierten Vermischung zweisprachiger und einsprachiger SchülerInnen, besteht.⁸⁸

⁸³ Vgl. W. Stotzka: Europa-Schule, S. 89.

⁸⁴ M. Göhlich: Konzeption, S. 18.

⁸⁵ W. Stotzka: Europa-Schule, S. 94.

⁸⁶ Vgl. W. Stotzka: Europa-Schule, S. 94.

⁸⁷ Vgl. Anmerkung 78.

⁸⁸ Vgl. W-H. Huneke/W. Steinig: Fremdsprache, S. 12ff.: Hans-Werner Huneke und Wolfgang Steinig lehnen sich hier an die „Schwellenhypothese“ des kanadischen Bilingualismusforschers Jim Cummins an. Demnach gibt es innerhalb der Erstsprache zwei sprachliche Ausprägungen: die „basic interpersonal communication skills“ (BICS), die sich auf die gesprochene Sprache in der Familie und der Peer Group bezieht, und die „cognitive academic language proficiency“ (CALP), die mit Beginn der Schulzeit einsetzt, sich an der Standardsprache orientiert und durch Schriftlichkeit gekennzeichnet ist. Eine positive bilinguale Entwicklung kann hiernach nur erfolgen, wenn ein be-

Es kann festgehalten werden, dass bikulturelle Schulen spezielle Formen bilingualen Lehrens und Lernens bilden. Sie unterstreichen gemeinsam mit den anderen aufgeführten Modellen die Vielfalt bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland. Letztlich verweisen die Vor- und Nachteile der genannten Grundtypen und ihre unterschiedlichen Akzentsetzungen darauf, dass es ein Patent-Modell des bilingualen Sachfachunterrichts – man betrachte nur die Heterogenität der einzelnen Schulen sowie die heutige multikulturelle Gesellschaft in Deutschland überhaupt – nicht geben kann: „Da bilinguales Lehren und Lernen immer mit Menschen zu tun hat und diese nun einmal verschieden sind, wird es immer auf den Einzelfall (Modell, Schule, beteiligte Personen) ankommen, welche Antwort sinnvoll, praktikabel und nicht zuletzt individuell überzeugend ist.“⁸⁹

1.4 Didaktik

Der bilinguale Sachfachunterricht ist aus der Praxis heraus entwickelt worden und „lebt vom Engagement der unterrichtenden Lehrkräfte, deren fachlicher, fremdsprachlicher und didaktisch-methodischer Kompetenz.“⁹⁰ Eine umfassende, theoriegeleitete Didaktik und Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht existiert bislang noch nicht.⁹¹ Zwar gibt es mittlerweile für die Sachfächer, die am häufigsten bilingual unterrichtet werden, wie etwa Erdkunde und Geschichte, speziell von Schulbuchverlagen und Landesinstituten entwickelte Unterrichtsmaterialien, doch fehlt an den Schulen in der Regel ein klar definierter didaktischer Rahmen in Form eines bilingualen Curriculums. Auch wenn die Bestimmung der Inhalte und Methoden in enger Anbindung an die Lehrpläne des jeweiligen Sachfaches erfolgt, so darf der inhaltliche Kanon eines Sachfaches nicht unreflektiert auf den bilingualen Sachfachunterricht übertragen werden.

stimmtes Schwellenniveau in der Erstsprache in Richtung CALP erreicht worden ist. Erst wenn der Übergang von der mündlichen Kommunikation als unterer Schwelle zur Textfähigkeit und adäquaten sprachlichen Verarbeitung komplexer Sachverhalte als oberer Schwelle vollzogen worden ist, sollte der Zeitpunkt für den Zweitspracherwerb einsetzen. Aus diesen Gründen ist ein muttersprachlicher Unterricht für Migrantenkinder geradezu notwendig. Auch verdeutlicht die Schwellenhypothese, dass Modelle bilingualer Kindertagesstätten (vgl. Anmerkung 65) im Grunde viel zu früh ansetzen, da der Erstspracherwerb der Kinder in der Regel noch nicht abgeschlossen, geschweige denn eine Annäherung an CALP vorhanden ist.

⁸⁹ S. Breidbach: Lehren, S. 11.

⁹⁰ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 22.

⁹¹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 15f.20f.

Die Themen müssen vielmehr gezielt und vor allem in Bezug auf die drei wesentlichen Zielsetzungen bilingualen Lehrens und Lernens ausgewählt werden. Eine weitere Schwierigkeit für die Entwicklung einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts liegt zudem darin begründet, dass nicht nur eine Verbindung von Theorie und bereits bestehender Unterrichtspraxis hergestellt werden, sondern vor allem eine Kooperation von Fremdsprachen- und Sachfachdidaktiken gegeben sein muss.⁹² Es erscheint allerdings von enormer Wichtigkeit, ein eigenständiges didaktisch-methodisches Profil des bilingualen Sachfachunterrichts in naher Zukunft zu entwickeln, nicht zuletzt auch, um die Qualitätssicherung sowie die Umsetzungen der Ziele bilingualen Lehrens und Lernens zu gewährleisten und den bilingualen Sachfachunterricht auf diese Weise auch für die Theorie evaluationsfähig zu machen. Innerhalb der Forschung haben sich im Laufe der letzten Jahre didaktische Konzepte etabliert, die zwar noch nicht zu einer übergreifenden Positionsbestimmung bilingualen Sachfachunterrichts geführt haben, wohl aber theoretische Orientierungshilfen innerhalb der Vielfalt der „bilinguale[n] Szene“⁹³ geben.

1. 4. 1 Content-based language instruction – Bilingualer Sachfachunterricht als fachbezogener Fremdsprachenunterricht

Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts sind lange Zeit von der Perspektive der Fremdsprachendidaktik geprägt worden. Dies liegt begründet in der Kritik am schulischen Fremdsprachenunterricht, er „bereite nur unvollkommen auf eine mehrsprachige, multikulturelle und hochmobile europäische Zukunft vor“⁹⁴. Bilingualer Sachfachunterricht wurde demgegenüber „als innovative Strategie beschrieben, fremdsprachliches Lernen im schulischen Kontext zu intensivieren, Ansätze fächerübergreifenden Lernens zu entwickeln und junge Menschen auf die Herausforderungen erhöhter Mobilität vorzubereiten.“⁹⁵ So verstehen auch Edgar Otten und Eike Thürmann den bilingualen Sachfachunterricht als ein didaktisch-methodisches Modell, durch das die SchülerInnen

⁹² Vgl. E. Otten/M. Wildhage: Vorwort, S. 10.

⁹³ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 22.

⁹⁴ E. Otten/E. Thürmann: Lernen, S. 69.

⁹⁵ E. Otten/E. Thürmann: Lernen, S. 69.

neue Sprachlernkonzepte erproben und auf diese Weise fremdsprachliches Lernen verbessern können.⁹⁶ Im Zuge des Wechselspiels zwischen Fremd- und Muttersprache werden nach Otten und Thürmann „die Reflexion über beide Sprachen und ihre strukturellen Merkmale und Ausdrucksmöglichkeiten“⁹⁷ zu einem konstitutiven Merkmal der bilingualen Unterrichtsform. Auf diese Weise lernen die SchülerInnen die Sprache in ihrer sozialen wie heuristischen Dimension kennen. Otten und Thürmann beziehen sich in ihrem Ansatz auf Jim Cummins Unterscheidung von „basic interpersonal communication skills“ (BICS) und „cognitive academic language proficiency“ (CALP).⁹⁸ Während die SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht in erster Linie BICS, also sprachliche Fertigkeiten für Situationen der Alltagskommunikation, erwerben, werde CALP, also die sprachlichen Fähigkeiten zur kognitiven Erschließung nicht kontextuell gebundener Sachverhalte, stärker im herkömmlichen Sachfachunterricht vermittelt.⁹⁹ Zentrale Aufgabe der Schule sei es nun, durch Fremdsprachenunterricht und bilingualen Sachfachunterricht nicht nur die Ebene der Alltagskommunikation auszubilden, sondern gerade auch die Entwicklung von CALP zu fördern, um die „Grundlagen für eine künftige europäische Arbeitssprache“¹⁰⁰ zu schaffen. Otten und Thürmann bezeichnen die CALP-Ebene als „inhaltsorientiertes sprachliches Lernen“. Dieses Lernen solle im bilingualen Sachfachunterricht „in den Dimensionen des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns und Bewertens, bezogen auf fachrelevante Arbeitsweisen“¹⁰¹ erfolgen. Der bilinguale Sachfachunterricht sei somit als „content-based language instruction“ zu interpretieren.¹⁰²

Der Verdienst des Ansatzes von Otten und Thürmann liegt vor allem in der Erkenntnis, dass bilingualer Sachfachunterricht in Bezug zum Fremd-

⁹⁶ Vgl. zu den folgenden Ausführungen E. Otten/E. Thürmann: Lernen, S. 69-76.

⁹⁷ E. Otten/E. Thürmann: Lernen, S. 71.

⁹⁸ Vgl. Anmerkung 88.

⁹⁹ Vgl. hierzu auch H. Brettmann/E. Otten/E. Thürmann: Spracherwerb, S. 15.

¹⁰⁰ E. Otten/E. Thürmann: Lernen, S. 71f.

¹⁰¹ E. Otten/E. Thürmann: Lernen, S. 74. An anderer Stelle wird auch noch die Dimension des Definierens mit einbezogen. Vgl. H. Brettmann/E. Otten/E. Thürmann: Spracherwerb, S. 15. In jedem Fall handle es sich hierbei um grundlegende Sprachfunktionen, die „in Verbindung mit fachspezifischen Textsorten und Medien sowie mit fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken“ den fremdsprachlichen Umgang mit der Fachsprache lehr- und lernbar machen.

¹⁰² Vgl. H. Wode: Lernen, S. 12: Henning Wode versteht den bilingualen Sachfachunterricht ebenfalls in dieser Hinsicht als ein Fremdsprachenlernen über Fachinhalte.

sprachenunterricht gesehen werden muss, so dass der Sachfachunterricht in einer fremden Sprache nicht im Sinne des herkömmlichen Fachunterrichts zu interpretieren ist. Jedoch greift ihr Ansatz letztlich aus zwei Gründen zu kurz. Zum einen wird ganz klar zwischen den Komponenten BICS und CALP getrennt. Dies ist unpräzise, da Cummins Schwellenhypothese die beiden sprachlichen Ausprägungen gerade eng miteinander verzahnt.¹⁰³ Zum anderen erscheint es ebenso nicht zutreffend zu sein, dass im Fremdsprachenunterricht allein die BICS-Ausprägung vermittelt wird. Immerhin bezieht Cummins die CALP-Ebene generell auf das sprachliche Lernen in der Schule. Betrachtet man zudem den Fremdsprachenunterricht am Ende der Sekundarstufe I und in der Oberstufe, so handelt es sich hier um die Thematisierung komplexer Sachverhalte und Texte, die über die Alltagskommunikation deutlich hinausweisen und den SchülerInnen zum Teil die Fähigkeit zur Abstraktion und Kognition abverlangen.¹⁰⁴ Der didaktische Ansatz von Otten und Thürmann verfährt somit zu einseitig und ist zu stark auf den Aspekt des sprachlichen Lernens ausgerichtet, was der Spezifik des bilingualen Sachfachunterrichts nicht gerecht wird.

1. 4. 2 The Bilingual Triangle – Bilingualer Sachfachunterricht als fremdsprachig erteilter Fachunterricht

Wolfgang Hallet kritisiert die fremdsprachlich geprägten Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts und sieht in ihnen den Grund für das Fehlen einer eigenständigen Didaktik für diese Unterrichtsform.¹⁰⁵ Er betont, dass der bilinguale Sachfachunterricht nicht mit „language instruction“ gleichzusetzen, sondern stets als ein Fachunterricht in der Fremdsprache zu verstehen sei. Dies bedeutet für Hallet jedoch nicht, dass der bilinguale Sachfachunterricht einen herkömmlichen Fachunterricht „im Gewand einer anderen Sprache“ darstellt. Vielmehr solle der bilinguale Sachfachunterricht als ein Fachunterricht mit einem eigenen Zugschnitt interpretiert werden. Nach Hallet müssen die SchülerInnen im bilingualen Sachfachunterricht dazu befähigt werden, über ihre eigene Le-

¹⁰³ Vgl. B. Koch: Probleme, S. 89.

¹⁰⁴ Vgl. W. Hallet: Triangle, S. 117.

¹⁰⁵ Vgl. zu den folgenden Ausführungen W. Hallet: Triangle, S. 115-125 und W. Hallet: Modell, S. 23-27.

benswelt und ihren eigenen Kulturraum, über die Phänomene und Gegebenheiten der zielsprachlichen Kulturen und schließlich über Sachverhalte und Phänomene kulturübergreifender Bedeutung „in der fremden Sprache in wissenschaftlich fundierter und fachlich wie fachsprachlich angemessener Weise“¹⁰⁶ zu kommunizieren. Daraus ergibt sich für die Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts ein Dreieck, das auf der Integration der Zielfelder „own country and culture“ (I), „other countries and cultures“ (II) und „intercommunity“ (III) beruht und von Hallet als „The Bilingual Triangle“ bezeichnet wird. Über die Vermittlung der eigenen Kultur integriere der bilinguale Sachfachunterricht die Bildungsziele des jeweiligen muttersprachlichen Bezugsfaches, führe jedoch durch die Komponente der Thematisierung der zielsprachlichen Kultur sowie der kulturübergreifenden Phänomene deutlich darüber hinaus. Die Förderung des Verständnisses über die Sachverhalte der zielsprachlichen Kultur erweise sich wiederum als ein zentrales Anliegen des Fremdsprachenunterrichts, für den hingegen die thematische Orientierung an dem eigenen kulturellen Erfahrungsbereich der SchülerInnen eher ungewöhnlich sei.

Wolfgang Hallet hat mit seinem Konzept „The Bilingual Triangle“ durchaus ein „didaktisches Instrument für die Lehrplanentwicklung und für die Unterrichtsplanung“ entwickelt. Dabei versucht er, über die Bestimmung konstitutiver Merkmale des Fremd- und des muttersprachlichen Sachfachunterrichts zu einem eigenen Profil des bilingualen Sachfachunterrichts zu gelangen. Allerdings erweist sich sein Ansatz vorwiegend als themen- und inhaltsorientiert und erfüllt damit in erster Linie das übergeordnete Ziel des fachlich-inhaltlichen sowie des interkulturellen Lernens. Inwieweit sprachliches Lernen als ein zentrales Anliegen des bilingualen Lehrens und Lernens im Zuge des Bilingualen Triangles intensiviert werden kann, bleibt letztlich offen. Zwar verweist Hallet darauf, dass die SchülerInnen alle drei Dimensionen des Bilingualen Triangles in beiden Sprachen beherrschen sollten, doch geht er nicht näher auf die konkrete Verteilung von muttersprachlichen und zielsprachlichen Anteilen im bilingualen Sachfachunterricht ein.

¹⁰⁶ W. Hallet: Triangle, S. 119.

1. 4. 3 Content and Language Integrated Learning – eine integrative Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts

Überlegungen zur Entwicklung einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts müssen von einem fächerübergreifenden Ansatz her getroffen werden. Der bilinguale Sachfachunterricht darf nicht einseitig als fachbezogener Fremdsprachenunterricht oder als fremdsprachig erteilter Fachunterricht interpretiert werden. Vielmehr stellt er ein „transdisziplinäres Phänomen [dar], bei dem Fremdsprache und Sachfach kooperieren müssen.“¹⁰⁷ Allerdings bedeutet dies nicht ein Miteinander im Sinne einer bloßen Addition der jeweiligen Fremdsprachen- und Sachfachdidaktik, sondern eine Differenzierung nach fachspezifischen und fachübergreifenden Elementen.¹⁰⁸ Einen interessanten Ansatz für eine integrative Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts vertreten Edgar Otten und Manfred Wildhage. Anhand von sechs Thesen entwickeln sie einen didaktischen Ansatz, der im Wesentlichen auf „der Integration von sprachlichem und sachfachlichem Lernen“¹⁰⁹ beruht. Interessant sind in diesem Zusammenhang die fünfte und sechste These, da sie die Erweiterung gegenüber den oben skizzierten Konzepten am treffendsten widerspiegeln. Diese fünf versteht unter der Verbindung von sprachlichem und sachfachlichem Lernen eine „Orientierung an einem Konzept funktionaler Mehrsprachigkeit“. Dies bedeutet nach Otten und Wildhage, dass die Verwendung von Mutter- und Fremdsprache im bilingualen Sachfachunterricht stets nach einem funktionalen Prinzip erfolgen müsse, also abhängig sei von der jeweiligen Lern- und Arbeitssituation. Dabei kommt es Otten und Wildhage insbesondere auf ein effektives Zusammenspiel der beiden Sprachen an. So könnten beispielsweise auf der Basis eines fremdsprachlichen Textes Thesen in der Muttersprache oder umgekehrt formuliert werden. Diese sechs verweist im Hinblick auf die Integration von Inhalt und Sprache im bilingualen Sachfachunterricht auf „eine gezielte arbeitsteilige Erschließung und Nutzung von Synergieeffekten und die entscheidende Akzentuierung des jeweiligen Profils von Sachfach- und Fremdsprachenunterricht.“¹¹⁰ Nach Otten und Wildhage ergeben sich vor

¹⁰⁷ D. Abendroth-Timmer u. a.: Didaktiken, S. 14.

¹⁰⁸ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 22-41.

¹⁰⁹ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 24.

¹¹⁰ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 32.

allem drei Kooperationsfelder, die eine fruchtbare Basis für eine Verzahnung des bilingualen Sachfachunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Das erste Verbindungsfeld läuft unter dem Stichwort „Language(s) Across the Curriculum“. Die sprachlichen Kompetenzen, die in den jeweiligen Fächern erworben werden, müssen nach Otten und Wildhage einem systematischen Transfer unterworfen werden. Da die Sachfächer in der Regel „anspruchsvolle authentische Verwendungssituationen der Fremdsprache“¹¹¹ liefern, komme es hier zu Sprachverwendungserfahrungen und -problemen, die im Fremdsprachenunterricht aufgearbeitet werden sollen. Eine sinnvolle Synergie zwischen Fremdsprachen- und Sachfachunterricht biete beispielsweise der verstärkte Vorlauf des bilingualen Sachfachunterrichts, wie er im Modell des bilingualen Zuges verankert ist. Das zweite Verbindungsfeld bezieht sich nun auf das Methodentraining. Otten und Wildhage verweisen auf die fächerübergreifende Aufgabe der Sachfächer, an Methoden, die aus anderen Fächern bereits bekannt seien, anzuschließen. Auf diese Weise könne der bilinguale Sachfachunterricht bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten abrufen und die Besonderheit der jeweiligen Methode für den eigenen Zusammenhang aufzeigen. Das dritte Verbindungsfeld thematisiert schließlich die nutzvolle Synergie, die sich aus einer arbeitsteiligen inhaltlich-thematischen Zusammenarbeit der Fächer untereinander ergebe. Dabei gehe es nicht darum, dass ein Thema, das fächerverbindend erarbeitet werden soll, in allen Fächern auf die gleiche Weise zur Sprache komme, „sondern dass ein Thema aus ganz unterschiedlichen, fachspezifischen, inhaltlichen und methodischen Perspektiven erarbeitet wird.“¹¹²

Der Ansatz von Otten und Wildhage steht im Dienste einer integrativen Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht, die die spezifische Ausrichtung bilingualen Lehrens und Lernens im Sinne eines „Content and Language Integrated Learning“ berücksichtigt. Eine besondere Bedeutung ergibt sich hieraus für die Lehrerbildung im Hinblick auf den bilingualen Sachfachunterricht. Bisher galt es als wichtiges Postulat, dass die Lehrkräfte, die den bilingualen Sachfachunterricht erteilen, sowohl die Fremdsprache als auch das jeweilige Sachfach studiert haben sollten. In den letzten Jahren haben Universitäten und Fachseminare zunehmend eine

¹¹¹ E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 33.

¹¹² E. Otten/M. Wildhage: Content, S. 33f.

stärkere Professionalisierung in Form von Zusatzqualifikationen und speziellen Ausbildungsangeboten angestrebt.¹¹³ Deutlich wird hier das, was auch Otten und Wildhage betonen: Bilingualer Sachfachunterricht erfordert ein enges Miteinander von Fremdsprachen- und Sachfachdidaktik, bedarf darüber hinaus jedoch einer speziellen Ausrichtung für ein eigenständiges Profil.

Otten und Wildhage gehen zudem auf die Bedeutung des Code-Switching, also der Rolle der Fremdsprache und der offiziellen Instruktionssprache Deutsch, ein, so dass nicht nur die spezifische Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts zur Geltung kommt, sondern auch die Bilingualität der Unterrichtsform an sich in den Vordergrund rückt. Der funktionale Gebrauch der Mutter- und Fremdsprache beinhaltet einen wichtigen Aspekt für eine adäquate Umsetzung der einzelnen Sprache in der jeweiligen Unterrichtssituation. Allerdings konkretisieren Otten und Wildhage die Motivation, die hinter dem Einsatz der jeweiligen Sprache steht, nicht deutlich genug. Auf diese Weise entsteht der Eindruck, als könne die Lehrkraft im bilingualen Sachfachunterricht Mutter- und Fremdsprache nebeneinander benutzen. Natürlich darf die Muttersprache nicht völlig ausgeklammert werden, da sich in ihr die Sprachlichkeit des Menschen begründet und sie den Ausgangspunkt für das Erlernen aller weiteren Sprachen darstellt.¹¹⁴ Es erscheint jedoch unbedingt notwendig, dass der Gebrauch der Muttersprache systematisch gut durchdacht ist und wohl dosiert an den Stellen erfolgt, wo auf der Grundlage der Muttersprache fremdsprachliche Kompetenz gefördert werden kann. Aus diesem Grund postuliert beispielsweise Wolfgang Butzkamm „eine methodische Pendelstrategie, die den Ausgleich zwischen Kommunizieren und Üben sucht und in die Sacharbeit genau so viel Spracharbeit einspeist wie eben nötig.“¹¹⁵ Dabei solle das Pendel in erster Linie bei der Informationsvermittlung und der sachorientierten Kommunikation verweilen und lediglich zu kurzen Übungseinschüben herüberpendeln, um anschließend wieder zu-

¹¹³ Vgl. G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 203: Beispielsweise existiert in Rheinland-Pfalz die Möglichkeit, im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase als Lehrkraft bis zu zwei Monaten an einer englischen oder französischen Schule im Ausland zu unterrichten.

¹¹⁴ Vgl. W. Butzkamm: Mitbenutzung, S. 91.

¹¹⁵ W. Butzkamm: Mitbenutzung, S. 95.

rückzupendeln.¹¹⁶ Diese Übungseinheiten, in denen sich ein Perspektivwechsel von der Sachorientierung hin zur Sprachbezogenheit vollziehe, würden der gezielten Beseitigung von Sprachproblemen dienen und könnten rein fremdsprachlich gestaltet sein, oder aber die Muttersprache als sprachliche Hilfestellung funktional mitbenutzen. Wichtig erscheint Butzkamm hier vor allem die Vermeidung einer ständigen Doppelinformation nach dem Prinzip erst in der Fremdsprache und dann in der muttersprachlichen Übersetzung. „Der Unterricht würde unerträglich aufgebläht, und am Ende hört jeder nur dem Teil zu, bei dem er am besten versteht.“¹¹⁷ Damit ergänzt und präzisiert Butzkamm gegenüber Otten und Wildhage den funktionalen Einsatz der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht.¹¹⁸

1.5 Leistungsbewertung

Die Bestimmung des bilingualen Sachfachunterrichts als ein Unterricht, der, mit einem eigenen didaktischen Profil ausgestattet, zwischen der Fremdsprachen- und der Sachfachdidaktik anzusiedeln ist, wirkt sich sehr stark auf die Leistungsbewertung aus. Grundsätzlich ist die Etablierung eines verbindlichen und praktikablen Bewertungssystems für den bilingualen Sachfachunterricht von entscheidender Bedeutung, da hierdurch die angestrebten Zielsetzungen und Bildungsstandards überprüft und gesichert werden können. Die Mehrzahl der Bundesländer befolgt in Bezug auf die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht den Leitgedanken der „message before accuracy“, so dass primär die kommunika-

¹¹⁶ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen W. Butzkamm: Mitbenutzung, S. 94ff.

¹¹⁷ W. Butzkamm: Mitbenutzung, S. 96.

¹¹⁸ Vgl. C. Rittersbacher: Wechsel, S. 24f.: Christa Rittersbacher verweist zurecht darauf, dass das Bild des Pendels für die Strategie, die Butzkamm verfolgt, eigentlich nicht geeignet erscheint. Beispielsweise gehe es Butzkamm „um das Verweilen an einem der beiden Pole – bei der Sacharbeit, solange es möglich ist, bei der Spracharbeit, solange es nötig ist“ (24), während ein ideales Pendel niemals an einem der Orte verweilen, sondern ewig hin- und her pendeln würde. Auch werde ein Pendel mit der Zeit immer langsamer, so dass am Ende nicht ein lebhaftes Gespräch, sondern ein Stillstand das Ergebnis bilden würde. Daher plädiert Rittersbacher für das Bild des fliegenden Flugzeugs, mit dem „der Lebendigkeit des bilingualen Sachfachunterrichts und Butzkamms methodischer Strategie“ (25) zutreffender begegnet werde. Da Butzkamms Strategie inhaltlich jedoch für die Rolle des Code-Switching im bilingualen Sachfachunterricht von enormer Bedeutung ist, sei dies nur abschließend erwähnt.

tive Wirksamkeit, also die inhaltlich-sachliche Leistung, den Mittelpunkt der Bewertung bildet.¹¹⁹ „Bei der Bewertung der Leistungen in den bilingualen Sachfächern [...] werden in erster Linie die fachbezogenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beurteilt.“¹²⁰ Wenn der bilinguale Sachfachunterricht als ein wesentliches Ziel jedoch das sprachliche Lernen anstrebt, so darf die sprachliche Schülerkompetenz nicht völlig außer Acht gelassen werden. Aus diesem Grund stellt beispielsweise Rheinland-Pfalz eine Ausnahme dar, denn hier werden die Leistungen im bilingualen Sachfachunterricht im Verhältnis zwei (fachlich) zu eins (sprachlich) bewertet.¹²¹ Eine integrative Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts fordert eine Leistungsbewertung, die sich weder einseitig an den Bewertungsmaximen des Fremdsprachenunterrichts noch ausschließlich an denjenigen des Sachfachunterrichts ausrichtet. Einen interessanten Ansatz bietet in diesem Zusammenhang die Methode der Fehlerkorrektur, die Manfred Ernst für den bilingualen Sachfachunterricht vorschlägt.¹²² Danach sollten Fehler, die auf sachlicher Ebene zu Missverständnissen führen, unter inhaltlichen Gesichtspunkten bewertet werden. Dies bedeute jedoch auch, dass in der Oberstufe sowie im Abitur der Rückgriff auf die deutsche Muttersprache sanktioniert werden müsse, da hier ein starkes Irritationspotential auf Seiten eines native speakers entstehen könne. Des Weiteren müssen nach Ernst pragmatische Fehler als zweite Fehlerkategorie auf Grund der interkulturellen Kompetenzerweiterung, die der bilinguale Sachfachunterricht anstrebt, einer Bewertung unterzogen werden. Dazu zähle ebenso eine fehlerhafte Aussprache, denn dies könne auf Seiten der Gesprächspartner aus anderen Kulturkreisen zu Empathie- und Sympathieverlust führen. Darüber hinaus seien ebenso Formfehler als dritte Fehlerkategorie in Anlehnung an die einheitlichen Prüfungsanforderungen zu bewerten, wobei hier wegen der Erschwernis durch die Fremdsprache höher angesetzt werden müsse. Schließlich bilden nach Ernst Fehler in der

¹¹⁹ Vgl. G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 204. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass sich die Inhalte und Gegenstände des bilingualen Sachfachunterrichts bisher an den Lehrplänen des jeweiligen Sachfaches orientiert haben.

¹²⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Unterricht, S. 14.

¹²¹ Vgl. M. Ernst: Fehlerkorrektur, S. 261 und G. Schmid-Schönbein/B. Siegismund: Sachfachunterricht, S. 204.

¹²² Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. Ernst: Fehlerkorrektur, S. 261ff.

Fachsprache die vierte Kategorie. Fachbegriffe, die im bilingualen Sachfachunterricht eingeführt worden seien, müssten in jedem Fall als bekannt vorausgesetzt sowie hinsichtlich ihrer Verwendung entsprechend bewertet werden. In diesem Zusammenhang verweist Ernst auf eine hilfreiche Methode, indem er dazu rät, den Korrekturrand bei der Bewertung der Fachsprache in drei Spalten aufzuteilen: Bemerkungen zur Fachsprache, Kommentare zur Allgemeinsprache und Bemerkungen zum Inhalt. „Dieses dient der Transparenz in der Korrektur und in der Bewertung und damit auch dem Lernfortschritt.“¹²³

Die Methode von Manfred Ernst erweist sich als ein praktikables und nachvollziehbares Bewertungssystem für den bilingualen Sachfachunterricht, das sowohl dem Ziel des sprachlichen Lernens als auch demjenigen des inhaltlichen Lernens und darüber hinaus ebenso dem interkulturellen Lernen gerecht wird.¹²⁴ Die Ausrichtung der Leistungsbewertung allein auf die inhaltlich-sachliche Seite bedeutet eine Engführung des bilingualen Sachfachunterrichts. Eine fehlerhafte sprachliche Umsetzung, die zwar richtig gedacht ist, macht die Kommunikation ebenso dysfunktional wie sachliche Fehler.¹²⁵ Für das kognitive Lernen im Sachfach nimmt die Sprache also ebenso eine zentrale Rolle ein. Zudem sind schulische Lehr-Lernprozesse generell durch Sprachlichkeit gekennzeichnet, so dass eine Trennung fachlicher und fremdsprachlicher Leistungen nicht verifizierbar wäre.¹²⁶

Einen anderen wichtigen Punkt, auf den Ernst nicht näher eingeht, stellt das Orientierungsmaß der Notengebung dar und die Frage, ob dieser binnenrelevant, also nur in Bezug auf die einzelne Lerngruppe, oder außenrelevant, gemessen an einem durchschnittlichen Leistungsstand einer ganzen Jahrgangsstufe, verfahren sollte.¹²⁷ Eine vergleichende Bewertung bilingualer und monolingualer Lerngruppen eines Jahrgangs, wie es etwa im Modell der bilingualen Züge und des bilingualen Unterrichts der Fall wäre, erscheint jedoch auf Grund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

¹²³ M. Ernst: Fehlerkorrektur, S. 263.

¹²⁴ Interessant ist, dass Ernst zwar den bilingualen Sachfachunterricht als „Fachunterricht in der Fremdsprache“ (258) interpretiert, die Korrektur und Bewertung der sprachlichen Leistung jedoch dabei nicht ausklammert.

¹²⁵ Vgl. B. Koch: Probleme, S. 88.

¹²⁶ Vgl. A. Bonnet/S. Breidbach/W. Hallet: Sachfach, S. 193f.

¹²⁷ Vgl. zu den folgenden Ausführungen B. Koch: Probleme, S. 92f.95f.

der SchülerInnen und des eigenständigen Profils des bilingualen Sachfachunterrichts gegenüber dem herkömmlichen Fachunterricht nicht gerechtfertigt. Allerdings gewinnt der Aspekt der Vergleichbarkeit der Schülerleistungen gerade im Zusammenhang mit der immer stärker vertretenen Einrichtung von Lernstandserhebungen auch für den bilingualen Sachfachunterricht zunehmend an Bedeutung. Auch für SchülerInnen bilingualer Unterrichtsformen sollte eine Transparenz bestehen, die ihnen Auskünfte über ihre Leistungen im Vergleich zu allen SchülerInnen eines Jahrgangs gibt. Im Hinblick auf Europäisierung und Globalisierung spielen verbindliche Standards zur Leistungsmessung fremdsprachlicher Fähigkeiten besonders für den bilingualen Sachfachunterricht eine große Rolle. Dies wird auch daran deutlich, dass an vielen Schulen in Verbindung mit dem bilingualen Lehr- und Lernangebot inzwischen die Möglichkeit zur Absolvierung zusätzlicher fremdsprachlicher Zertifikate wie APIEL oder auch eines speziellen Abschlusses wie dem „International Baccalaureate“ gegeben ist.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Leistungsmessung im bilingualen Sachfachunterricht eine große Bedeutung zukommt, da sie den Erwerb der angestrebten Kompetenzen auf Seiten der SchülerInnen überprüft, diese für Lehrer, Eltern, SchülerInnen und schließlich für die Gesellschaft transparent macht und auf diese Weise die Qualität bilingualen Lehrens und Lernens sichert.¹²⁸ Ein nachvollziehbares Bewertungssystem, wie es Manfred Ernst entwickelt hat, das sowohl den fachlich-inhaltlichen als auch den sprachlichen Lernprozess der SchülerInnen dokumentiert, liefert dafür die entscheidende Grundlage.

¹²⁸ Dieser Aspekt gewinnt vor allem im Zuge der Diskussionen um Nachweise von Bildungsqualität und überprüfbaren Leistungen, wie sie gerade seit PISA in der Öffentlichkeit gefordert werden, an enormer Bedeutung. Vgl. hierzu S. H. J. Vollmer: Leistungsfeststellung, 117.

2. Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht am Gymnasium

2. 1 Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog

In der aktuellen bildungspolitischen wie schulpädagogischen Diskussion liegt ein besonderes Augenmerk auf einer stärkeren Verknüpfung und Kooperation der einzelnen Unterrichtsfächer untereinander in Form von Projekten und fächerübergreifenden thematisch strukturierten Unterrichtsphasen.¹²⁹ Dahinter steht der Grundgedanke, dass das Verständnis von „Bildung“ in einem übergeordneten Sinn nicht darin besteht, parzellierte Wissensinseln auszubilden, sondern die Kompetenz, Zusammenhänge zu erkennen, zu durchschauen und auf diese Weise eine vernetzende Wahrnehmung zu fördern. Für diese Zielsetzung erweist sich der Religionsunterricht als besonders geeignet. Vernetzendes Wahrnehmen ist ein „unverzichtbares Proprium religiöser Bildung“¹³⁰, da Religion stets auf das Ganze von Wirklichkeit zu beziehen ist und sich dabei „durch eine spezifische Perspektive auf Mensch, Welt und Wirklichkeit im Sinne von [...] weltbezogenem Handeln“¹³¹ auszeichnet. So betonen auch die Richtlinien für das Fach Evangelische Religionslehre am Gymnasium in Nordrhein-Westfalen die Bedeutung einer fächerverbindenden und fächerübergreifenden Kooperation des Religionsunterrichts mit anderen Sachfächern wie Biologie, Geschichte, Politik oder Deutsch.¹³² Auffallend ist, dass eine Zusammenarbeit mit den Fächern des fremdsprachlichen Bereichs – und hier insbesondere mit dem Englischunterricht – nicht erwähnt wird, obwohl Englisch als erste Fremdsprache an den meisten deutschen Schulen angeboten wird. Für Überlegungen zur Einrichtung eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts in der Profilsprache Englisch ist es

¹²⁹ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner/A. Schulte: Religionsdidaktik, S. 2.

¹³⁰ M. L. Pirner/A. Schulte: Religionsdidaktik, S. 2.

¹³¹ M. L. Pirner/A. Schulte: Religionsdidaktik, S. 2.

¹³² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 37. Die vorliegende Arbeit wird sich stellvertretend für die breite Bildungslandschaft in Deutschland vornehmlich mit den Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen für das Fach Evangelische Religionslehre am Gymnasium beschäftigen.

jedoch von entscheidender Bedeutung, dass Religions- und Englischdidaktik in einen Dialog miteinander treten.

Betrachtet man den Englischunterricht am Gymnasium, so kann festgestellt werden, dass das Thema „Religion“ hier nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint.¹³³ Zwar wird beispielsweise bei der Behandlung des Nordirlandkonfliktes der religiös bedingte Hintergrund in den gängigen Lehrwerken mit einbezogen, doch zeigt sich ansonsten keine dezidierte Auseinandersetzung mit religiös-christlichen Themen. Umgekehrt stellt der Religionsunterricht in der Regel ebenfalls wenige Bezüge zum Englischunterricht her. Überschneidungen ergeben sich allenfalls durch Themenbereiche wie „Spirituals“ oder „Neue Medien“.

Ein grundlegender Unterschied zwischen dem Englisch- und dem Religionsunterricht besteht in der jeweiligen Zielsetzung der beiden Fächer.¹³⁴

Während es im Englischunterricht neben dem Erwerb methodischer und interkultureller Kompetenzen in erster Linie um den Fremdspracherwerb im Sinne einer kommunikativen Kompetenz und „Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachlicher Korrektheit in den Teilbereichen Phonetik und Phonologie, Lexik, Grammatik und Orthographie“¹³⁵ geht, verfolgt der Religionsunterricht das Ziel, die SchülerInnen zu einer Auseinandersetzung mit existentiellen Grundfragen des menschlichen Lebens zu bewegen. Dabei bilden die Erfahrungen und Probleme der SchülerInnen einen wichtigen Ausgangspunkt für das Unterrichtsgespräch. Im Englischunterricht werden die Inhalte „tendenziell zum Sprachlernen funktionalisiert“¹³⁶, so dass der Raum für die Berücksichtigung der Lebenswelt der SchülerInnen relativ klein ist. Ein weiterer Unterschied zwischen dem Englisch- und dem Religionsunterricht besteht im Umgang mit dem „Fremden“. Zeichnet sich der Religionsunterricht durch eine „Hermeneutik des Fremden“¹³⁷ aus, also durch das Ziel, die jeweils fremde Kultur in ihrer Andersartigkeit zu verstehen und zu respektieren, bemüht sich der Englischunterricht gerade darum, das Fremde in Form der fremden Sprache zu überwinden, um dadurch möglichst weit in die fremde Kultur einzutauchen. Unter diesem Blickwinkel scheint sich eine Kooperation zwi-

¹³³ Vgl. zu den folgenden Ausführungen J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 105-107.

¹³⁴ Vgl. zu den folgenden Ausführungen J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 110-119.

¹³⁵ J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 110.

¹³⁶ J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 115.

¹³⁷ J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 112.

schen dem Englisch- und dem Religionsunterricht aus den genannten Unterschieden auszuschließen.

Betrachtet man die Inhalte der beiden Fächer jedoch genauer, so können verschiedene Überschneidungsfelder ausgemacht werden, für die ein Dialog zwischen den Didaktiken der beiden Fächer von unschätzbarem Wert ist. Einen wichtigen Punkt stellt hier die populäre Medienkultur dar, die sehr stark englischsprachig ausgerichtet ist und sich zugleich durch die Thematisierung zahlreicher existentieller Lebensfragen sowie durch die Verwendung religiöser Symbole und Motive auszeichnet. Hier sollte sich eine Kooperation zwischen Englisch- und Religionsunterricht anschließen, um die SchülerInnen im Sinne einer Medienpädagogik dazu zu befähigen, Medienprodukte aufmerksam wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren.¹³⁸ Darüber hinaus kann der Religionsunterricht in Folge einer Zusammenarbeit mit dem Englischunterricht im Bereich des interkulturellen Lernens profitieren. So kann unter anderem der „Deutschlandzentrismus“ einiger Themen aufgehoben und damit eine vertiefte Einsicht erreicht werden. Als Beispiel sei hier die Auseinandersetzung mit John Wyclif im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Reformation zu nennen. Umgekehrt kann der Englischunterricht bei der Behandlung von Persönlichkeiten wie Martin Luther King oder Florence Nightingale, deren christliche Motivation, die hinter ihrem sozialen Handeln steht, nicht außer Acht lassen. Zudem ist für ein Eintauchen in die Kultur anglophoner Länder eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen vorherrschenden Formen von Religion notwendig. Beispielsweise kann das besondere Selbstverständnis der USA nicht ohne einen Rückgriff auf die spezielle amerikanische Religiosität erklärt werden.

Auch methodisch ergeben sich Möglichkeiten für eine Kooperation der beiden Fächer.¹³⁹ Während der Englischunterricht von der Methodenvielfalt hinsichtlich des Einsatzes von Bildern und Symbolen vom Religionsunterricht profitieren kann, erhält dieser hilfreiche Anregungen für eine bessere Texterschließung. Im Englischunterricht werden Texte oftmals durch einen Lehrervortrag eingeleitet und schwierige Begriffe sowie neue Wörter vorab geklärt. Gerade bei schwer verständlichen Bibeltexten oder

¹³⁸ Vgl. auch C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 124-127.

¹³⁹ Vgl. zu den folgenden Ausführungen J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 119.

komplexen theologischen Aufsätzen empfiehlt sich im Religionsunterricht ein ähnliches Vorgehen.

Die Beispiele verdeutlichen, dass die Didaktiken der beiden Fächer einen produktiven Dialog sehr wohl zulassen. Dadurch wird eine wichtige Grundlage für weitere Überlegungen zu einem bilingualen Evangelischen Religionsunterricht in der Profilsprache Englisch gelegt. Der bilinguale Sachfachunterricht bietet somit eine gute Chance für die Realisierung gemeinsamer Perspektiven zwischen dem Englisch- und dem Religionsunterricht. Aus englischdidaktischer Sicht eignet sich der Religionsunterricht für bilinguale Vorhaben besonders gut auf Grund seiner großen Gegenstandsbreite, seiner kommunikations- und gesprächsorientierten Methoden sowie seiner zentralen Bildungsziele im Bereich der interkulturellen Verständigung.¹⁴⁰ Aus religionsdidaktischer Perspektive bietet sich durch eine Englischsprachigkeit im Religionsunterricht die Chance für eine Überwindung der Zentrierung auf unseren deutschen Kulturbereich. Darüber hinaus kann die Verwirklichung einer lebenswelt- und medienweltorientierten Religionsdidaktik gelingen, die die SchülerInnen dazu befähigt, die international geprägte populäre Kultur differenzierter zu erschließen. Allerdings darf ein bilingualer Religionsunterricht nicht einfach als eine Mischung aus Englisch- und Religionsdidaktik interpretiert werden, sondern muss ein eigenständiges didaktisches Profil besitzen. Im Folgenden soll es darum gehen, den möglichen Dialog zwischen Englisch- und Religionsunterricht zu nutzen, um die Chancen und Grenzen eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts am Gymnasium angemessen reflektieren zu können.

2. 2 Chancen und Grenzen unter dem Aspekt der Zielorientierung

2. 2. 1 Ziele des Evangelischen Religionsunterrichts

Konstitutiv für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I ist die „doppelte Verschränkung“ des christlichen Glaubens mit der

¹⁴⁰ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner/T. Aichler: Religionslehre, S. 70.

Lebenswirklichkeit der SchülerInnen.¹⁴¹ Dies bedeutet, dass einerseits die überlieferten christlichen Glaubensinhalte und -erfahrungen im Horizont der Lebenswelt der SchülerInnen thematisiert und andererseits die Wirklichkeitserfahrungen der SchülerInnen im Horizont des christlichen Glaubens betrachtet werden sollen. Daher strebt der Evangelische Religionsunterricht den Dialog zwischen den SchülerInnen und der Überlieferung an, deren Kern die Botschaft vom Wirken Gottes sowie deren Offenbarung in Jesus Christus bilden. Ausgehend von diesem Grundgedanken formulieren die Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen für den Evangelischen Religionsunterricht weitere wichtige Zielsetzungen, wonach dieser nicht nur zur Verständigung über allgemeine Grundfragen des menschlichen Lebens einladen, sondern die SchülerInnen ebenso mit religiösen Erfahrungen dezidiert christlicher, aber auch nichtchristlicher Prägung bekannt machen soll. Dabei verfolgt der Evangelische Religionsunterricht das übergeordnete Ziel, die Jugendlichen bei der Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen, indem er ihnen Hilfestellungen bei der Ausbildung eines eigenen Selbst- und Weltverständnisses ermöglicht. Der allgemeine Bildungsauftrag liegt somit darin, durch den Evangelischen Religionsunterricht „verantwortetes Handeln im Kontext gesellschaftlicher Wirklichkeit anzubahnen.“¹⁴²

Ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht muss das Erreichen der übergeordneten Ziele des herkömmlichen Evangelischen Religionsunterrichts sicherstellen können, da ansonsten die Gefahr besteht, dass der Religionsunterricht „zum Vehikel fremdsprachlichen Lernens umfunktioniert wird“¹⁴³ und damit seiner spezifischen Ausrichtung nicht mehr gerecht werden kann. Ebenso müssen die allgemeinen Zielsetzungen des bilingualen Sachfachunterrichts in einem bilingualen Evangelischen Religionsunterricht verwirklicht werden können, um die Effizienz dieser innovativen Unterrichtsform zu gewährleisten. Daraus resultiert, dass die Ziele des herkömmlichen Evangelischen Religionsunterrichts grundsätzlich mit den Intentionen bilingualer Lehr- und Lernformen kompatibel sein sollten. Hier ergeben sich sowohl Grenzen als auch echte Chancen.

¹⁴¹ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 32f.

¹⁴² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 33.

¹⁴³ M. L. Pirmer: Religionsunterricht bilingual, S. 401.

2. 2. 2 Grenzen

Ausgehend von dem zentralen Ziel Evangelischen Religionsunterrichts, nämlich der doppelseitigen Verschränkung der christlichen Tradition mit der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen, können durchaus Probleme im Hinblick auf einen bilingualen Evangelischen Religionsunterricht in der Profilsprache Englisch ausgemacht werden.¹⁴⁴ Die gegenwärtige Lebenswelt der SchülerInnen vollzieht sich im deutschen Raum und ist somit deutschsprachig geprägt. Ebenso handelt es sich bei der Thematisierung der jüdisch-christlichen Tradition sowie deren Kulturgeschichte im Evangelischen Religionsunterricht vorwiegend um Entwicklungen im deutschsprachigen Mitteleuropa. Hinzu kommt, dass die Bezugswissenschaft des Evangelischen Religionsunterrichts primär die deutschsprachige Theologie bildet, die auch im internationalen theologischen Diskurs eine tragende Rolle einnimmt. Aus diesen Gründen kann ein bilingualer Religionsunterricht durchaus hinderlich für den angestrebten Dialog zwischen der Lebenswelt der SchülerInnen und der christlichen Tradition sein. Im Zuge der Fremdsprachigkeit könnte der Evangelische Religionsunterricht an Problemorientierung und lebensweltlichem Bezug verlieren.

Ganz klare Bedenken ergeben sich darüber hinaus in Bezug auf die Thematisierung existentieller menschlicher Grundfragen im Evangelischen Religionsunterricht. Hier wäre zu klären, ob die Fremdsprache einer authentischen Vermittlung von Inhalten wie „Sinn des Lebens“, „Liebe“, „Sterben und Tod“ nicht eher im Wege stehen könnte.¹⁴⁵ Zudem zielt der Evangelische Religionsunterricht darauf ab, die Probleme und Erfahrungen der SchülerInnen im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts ernst zu nehmen. Vielen SchülerInnen fällt es oftmals allein schon schwer, ihre Probleme muttersprachlich zu artikulieren.¹⁴⁶ Im Hinblick auf die Diskussion religiöser Fragen sowie die Darstellung des eigenen Glaubens weisen sie zum Teil „erhebliche Ausdrucks- und Formulierungsprobleme“¹⁴⁷ auf.

¹⁴⁴ Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: Religionsunterricht, S. 107 und M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 402f.

¹⁴⁵ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 402.

¹⁴⁶ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 402. Vgl. auch G. Bader: »Let's go bilingual!«, S. 165: Günther Bader vertritt den Standpunkt, dass die SchülerInnen in einem englischsprachigen Religionsunterricht bei persönlichen Aussagen und Stellungnahmen dazu neigen, in deutscher Sprache zu antworten. Sie müssten daher immer wieder neu motiviert werden, auch hier die englische Sprache zu verwenden.

¹⁴⁷ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 224.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wäre daher zu fragen, ob eine Englischsprachigkeit des Unterrichts Orientierungslosigkeit und Unverständnis nicht noch weiter verschärfen könnte. So ist die Lernsituation von SchülerInnen der siebten und achten Jahrgangsstufe häufig geprägt von einer Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis nach Selbstfindung, Individualisierung und Mitspracherecht auf der einen Seite und der Erfahrung von Autoritäts- und Rollenkonflikten auf der anderen Seite.¹⁴⁸ Erik H. Erikson hat diese Entwicklungskrise, die für den Zeitraum der Pubertät charakteristisch ist, sehr treffend anhand des Begriffspaares „Identität gegen Identitätsdiffusion“ beschrieben. Bedingt durch das rasche Körperwachstum werden nach Erikson in der Pubertät alle bisherigen Identifizierungen und Sicherungen nicht länger als verlässlich erachtet und daher in Frage gestellt.¹⁴⁹ Diese Einsicht erweist sich für den Evangelischen Religionsunterricht als immanent wichtig, da er vor die anspruchsvolle Aufgabe gestellt wird, den SchülerInnen Hilfestellungen innerhalb des Prozesses der Identitätsfindung zu ermöglichen. In einem bilingual ausgerichteten Religionsunterricht werden die SchülerInnen im Zuge der Fremdsprachigkeit des Unterrichts zusätzlich belastet und der Religionsunterricht an sich auf eine harte Probe gestellt. Sein Ziel, den SchülerInnen Angebote zur Konfliktbewältigung zu liefern, kann durch das Hindernis der fremden Sprache nicht gewährleistet werden.

Zentral geht es im Evangelischen Religionsunterricht schließlich auch darum, die SchülerInnen mit der eigenen, christlich verankerten Kultur vertraut zu machen. Die Erfahrungswelt vieler SchülerInnen zeichnet sich immer stärker durch Traditionsverlust und Indifferenz aus. Thomas Ziehe spricht sehr treffend von einer Anerkennungskrise, in der sich die heutige Schule befinde.¹⁵⁰ Ausschlaggebend dafür sei die Ablösung der Hochkultur durch die alle Lebensbereiche umfassende Populärkultur. Nach Ziehe konstruieren die Jugendlichen ihre Eigenwelten auf der Grundlage der Angebote und Werte der Populärkultur. Aus diesem Grund könne die Schule als Bildungsinstitution und Vermittlerin der Hochkultur „nicht mehr davon ausgehen, dass es für die Vergegenwärtigung kultureller

¹⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 86.

¹⁴⁹ Vgl. E. H. Erikson: Identität, S. 106.

¹⁵⁰ Vgl. zu den folgenden Ausführungen T. Ziehe: Mentalitätsveränderungen, S. 2f.

Überlieferung vor und außerhalb der Schule Übertragungsfrequenzen gibt, die [...] der Schule zuarbeiten.“¹⁵¹ Die Inhalte und Werte, die die Schule vermitteln möchte, werden demnach als fremd erfahren.¹⁵² Dies wirkt sich vor allem negativ auf den Evangelischen Religionsunterricht aus, da hier die Vermittlung der christlich geprägten abendländischen Kultur im Zentrum des Unterrichts steht. „Christliche Lebenspraxis, Sprache, Rituale, Deutungskategorien werden nicht mehr erlebt und wahrgenommen, christliche Sinn- und Wertvorstellungen nicht mehr selbstverständlich als solche identifiziert.“¹⁵³ Der Evangelische Religionsunterricht besitzt demgegenüber die Aufgabe, den Sinn der biblisch-christlichen Tradition für die eigene Lebenswelt einsichtig zu machen. Wäre er dazu überhaupt noch in der Lage, wenn die ohnehin erschwerte Kommunikation über religiöse Sprache in englischer Sprache geführt werden müsste? Erschwerend kommt hinzu, dass die Lebenswelt der SchülerInnen heute zum größten Teil selbst in erheblichem Maße pluralisiert erscheint. Nicht nur in der Grundschule „werden Kinder frühzeitig mit Verhaltensweisen und Einstellungen konfrontiert, die von denen ihrer Herkunftsfamilien abweichen“¹⁵⁴, sondern bereits innerhalb der eigenen Familie, also in ihrem engsten sozialen Kontext, begegnen Kinder zum Teil in erheblich intensiver Form religiöser Pluralität.¹⁵⁵ Die Folgen dieser frühen Begegnung mit Pluralismus können von einer Orientierungslosigkeit im religiösen Bereich über die Entwicklung eines alltagsbezogenen Synkretismus bis hin zur Etablierung einer völligen Indifferenz gegenüber religiösen Grundfragen nach dem Prinzip „anything goes“ reichen.¹⁵⁶ Dem Evangelischen Re-

¹⁵¹ T. Ziehe: Mentalitätsveränderungen, S. 3.

¹⁵² Vgl. C. Grethlein: Kommunikation, S. 56: Christian Grethlein beschreibt hier die Konsequenzen der ausgeprägten Nutzung elektronischer Medien auf das Weltwissen sowie die Wirklichkeitserfahrungen von SchülerInnen. Ein gutes Beispiel stellt in diesem Zusammenhang ein Fall in einer Grundschulklasse dar: Die SchülerInnen malten Kühe mehrheitlich in der Farbe Lila, da sie offensichtlich ihr Wissen über Kühe aus „einer im Werbefernsehen und auf -plakaten präsenten Schokoladen-Firma“ bezogen. Es scheint, als seien bei vielen SchülerInnen Medien-Erfahrungen an die Stelle von Erfahrungen mit der original vermittelten Umwelt getreten. An diesem Beispiel wird die Auswirkung der Populärkultur auf die Wahrnehmung und Erfahrung der Jugendlichen sehr schön deutlich.

¹⁵³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 34.

¹⁵⁴ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 96.

¹⁵⁵ Vgl. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 93.

¹⁵⁶ Vgl. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 96.

ligionsunterricht kommt daher die Aufgabe zu, den SchülerInnen die christlich geprägte Kultur zu vermitteln und damit Orientierung innerhalb der pluralisierten Lebenswelt zu ermöglichen. Durch eine Fremdsprachigkeit des Unterrichts könnte die Verunsicherung auf Seiten der SchülerInnen jedoch unter Umständen intensiviert werden.

Ähnliche Fragen ergeben sich nicht nur von der Zielsetzung des herkömmlichen Evangelischen Religionsunterricht aus betrachtet, sondern ebenso in Bezug auf das Erreichen der Ziele eines bilingualen Sachfachunterrichts im Fach Evangelische Religionslehre. Wie soll das Ziel, auf Seiten der SchülerInnen durch fremdsprachige Begriffe und Konzepte metakognitive Kompetenzen auszubilden, erreicht werden, wenn die religiöse Sprache bereits im herkömmlichen Religionsunterricht für viele SchülerInnen „den Charakter einer Fremdsprache besitzt“¹⁵⁷? Gerade für SchülerInnen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe stellt sich zumeist schnell die grundsätzliche Frage nach der Sinnhaftigkeit des schulischen Lernens. Oftmals wirken die Themen innerhalb eines Faches, aber auch der Fächer untereinander, als eine bloße Aufeinanderfolge zusammenhangloser Inhalte mit keinem ersichtlichen Bezug zur Lebenswelt oder zu gesellschaftlichen Problemstellungen.¹⁵⁸ Aus diesem Grund erscheint es fast unmöglich, auf Seiten der SchülerInnen die durch bilingualen Sachfachunterricht angestrebte „fremdsprachige Diskursfähigkeit“ anzubahnen. Wie können die SchülerInnen in englischer Sprache Sachwissen strukturieren, fachsprachlich erschließen und auf der Grundlage von Differenzen und Zusammenhängen zu einer eigenen Bewertung von Wissensbeständen gelangen, wenn dies im herkömmlichen Unterricht und insbesondere im Religionsunterricht bereits problematisch ist? Die Fähigkeit, die biblisch-christliche Tradition sowohl rezeptiv als auch produktiv zu erschließen, sollte in der lebensweltlichen Sprache der SchülerInnen, also der deutschen Muttersprache, trainiert werden, um die SchülerInnen nicht unnötig zu überfordern und die Einsicht in den Sinn schulischen Lernens nicht weiter zu blockieren.

Letztlich ergeben sich auch Bedenken in Bezug auf das Ziel des interkulturellen Lernens. Wenn es den SchülerInnen bereits schwer fällt, die eige-

¹⁵⁷ J. Hollm/M. L. Pirner: *border*, S. 114.

¹⁵⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien*, S. 101.

ne Kultur für Partner anderer Sprachen transparent zu machen, erscheint es kaum möglich, sie für andere Kulturräume zu sensibilisieren. Der Erwerb interkultureller Kompetenz zielt ja gerade auf das kontrastive Vorgehen, das Eigene und das Fremde miteinander in einen Diskurs zu bringen. Andersartige religiöse Ausdrucksformen können jedoch nur schwer entdeckt und ausgehalten werden, wenn die religiösen Wurzeln der eigenen Kultur nicht ersichtlich sind. Dies wirkt sich vor allem negativ auf die Förderung des Transportes kultureller Skripts aus, denn für Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf Assoziationen und semantische Differenzierungen im religiösen Bereich kann nur auf der Grundlage der eigenen vertrauten sprachlichen Kultur sensibilisiert werden.

Die genannten Grenzen könnten den Eindruck entstehen lassen, als könne ein bilingual geführter Evangelischer Religionsunterricht das Erreichen der Ziele des bilingualen Lehrens und Lernens sowie des Evangelischen Religionsunterrichts an sich nicht garantieren. Dies würde jedoch bedeuten, dass die Grundvoraussetzung für die Etablierung eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts nicht gegeben ist.

2. 2. 3 Chancen

Trotz der aufgezeigten Bedenken, die ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht unter dem Aspekt der Zielorientierung aufwirft, können ebenso deutliche Chancen für den Lernprozess der SchülerInnen sowie für den Religionsunterricht an sich benannt werden. Zunächst kann festgestellt werden, dass sich die deutschsprachig geprägte Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts, die Theologie, durch einen zunehmenden „Internationalisierungstrend“¹⁵⁹ auszeichnet. Auch wenn im Bereich der Systematischen und Praktischen Theologie die „deutsche Theologie“ die führende Position einnimmt, ist der theologische Diskurs innerhalb der Bibel- und Religionswissenschaften stark englischsprachig geprägt.¹⁶⁰ Darüber hinaus trifft es zwar zu, dass die SchülerInnen auf deutschem Raum leben, doch steht ihre Lebenswelt im Kontext von Modernisierung und Globalisierung. Wie bereits zuvor erwähnt, zeichnet sich gerade die populäre Medienkultur, die die SchülerInnen tagtäglich umgibt, durch einen hohen

¹⁵⁹ M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 406.

¹⁶⁰ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 405f.

Grad an Englischsprachigkeit aus.¹⁶¹ Dies schlägt sich auch in der Alltags- bzw. Umgangssprache vieler SchülerInnen nieder, die durch englische Begriffe wie „party“, „date“, „zappen“ (von „to zap“), „chillen“ (von „to chill out“) geprägt ist. Besonders im Bereich von Computer und Internet müssen heutzutage viele Jugendliche spezifische Fachbegriffe aus dem englischsprachigen Raum beherrschen. Aber auch das TV-Abendprogramm mit seiner Vielfalt an diversen „Castingshows“ bedient sich englischsprachiger Schlagwörter. So wird beispielsweise im Zusammenhang mit einem Gesangsauftritt von einer „performance“ gesprochen, oder Auftritte auf dem Laufsteg werden mit Begriffen wie „catwalk“, „competition“ oder „challenge“ verbunden. Diese Anglizismen finden sich im Sprachgebrauch vieler SchülerInnen wieder, jedoch oftmals ohne eine nähere Reflexion über deren Bedeutung im Deutschen. Der Evangelische Religionsunterricht sollte nun die Lebensräume der SchülerInnen, die um Popmusik, Filme und Computer kreisen, als „religionspädagogisch relevante Lebensweltausschnitte“¹⁶² ernst nehmen und im Unterricht thematisieren. Hierfür kann der Rückgriff auf die englische Sprache von unschätzbarem Wert sein. Zum einen wird dadurch an den Erfahrungshorizont der SchülerInnen angeknüpft und zum anderen eine höhere Authentizität und Originalität des Unterrichts ermöglicht. Gerade im Bereich der populären Medienkultur sollten die SchülerInnen dazu befähigt werden, sich mit den Inhalten kritisch auseinanderzusetzen, um einerseits das mediale Angebot nicht einfach passiv zu konsumieren und andererseits spezifische englischsprachige Ausdrücke nicht unreflektiert zu übernehmen, sondern über deren Semantik nachzudenken. Hinzu kommt, dass, wie bereits erwähnt, zahlreiche Medien, insbesondere im Bereich der Fernsehindustrie, mit religiösen Symbolen und Motiven arbeiten, die es gilt, vor allem sprachlich zu entschlüsseln. Auf diese Weise wird auch ein übergeordnetes Ziel des bilingualen Sachfachunterrichts, das sprachliche Lernen, durch einen bilingualen Religionsunterricht gefördert. Im Zuge der Arbeit mit dem „Original“ werden die SchülerInnen beispielsweise bei englischsprachigen Filmen im Hinblick auf Language Awareness gefördert. Darüber hinaus lassen sich viele internationale Konflikte und Themen, die religionspädagogisch bedeutsam sind, wie etwa „Weltreligionen“, „Men-

¹⁶¹ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 403.

¹⁶² M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 403.

schenrechte“, „Nordirland- oder Nahostkonflikt“, vermittelt in der internationalen Verständigungssprache Englisch unmittelbarer wahrnehmen.¹⁶³ Auf diese Weise unterstützt die englische Sprache eine Öffnung des Religionsunterrichts gegenüber aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen. Da die Wurzeln der genannten Konflikte zum Teil bis tief in die Vergangenheit zurückreichen, wird das historische Bewusstsein der SchülerInnen zusätzlich gefördert. Dies erscheint auch deshalb wichtig, da durch die Technisierung und Beschleunigung zahlreicher Lebensvollzüge räumliche und zeitliche Distanzen obsolet geworden sind, so dass die SchülerInnen zum Teil sehr stark auf die Gegenwart fixiert sind. Religiöse Bildung kann durch eine Konzentration auf die Gegenwart behindert werden, weil sich der christliche Glaube immer auch auf vergangenes Geschehen bezieht.¹⁶⁴

Damit wird ein weiteres wichtiges Ziel Evangelischen Religionsunterrichts angesprochen, denn hier geht es nicht nur um die Erschließung der Lebenswelt der SchülerInnen, sondern ebenso um die Vermittlung der biblisch-christlichen Tradition. Doch auch dabei kann die Englischsprachigkeit wertvolle Impulse geben. Durch die Arbeit mit englischsprachigen Bibeln können bekannte Texte noch einmal anders und im Zuge kontrastiver Vergleiche mit dem deutschen Text intensiver erfahren werden. Die SchülerInnen werden zudem für die Probleme jeglicher Bibelübersetzungen sensibilisiert.¹⁶⁵ Eine weitere wichtige Form hinsichtlich der Vermittlung der biblisch-christlichen Tradition stellt die „Begegnung mit den grundlegenden christlichen Ausdrucksformen der Kommunikation mit Gott“¹⁶⁶ im Religionsunterricht dar. Dabei kommt dem Gebet als eine Grundform religiöser und christlicher Praxis eine führende Rolle zu, denn die englischsprachige Behandlung beispielsweise des „Vater Unser“ kann den SchülerInnen in sprachlicher Hinsicht sowie im Bereich des interkulturellen Lernens neue Horizonte erschließen. Dies betrifft vor allem den Transport kultureller Skripts. Im Englischen existieren zwei unterschiedliche semantische Begriffe für das deutsche Wort „Himmel“, nämlich „sky“ in Bezug auf den sichtbaren Himmel und „heaven“ im Zusammenhang

¹⁶³ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 405.

¹⁶⁴ Vgl. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 97f.

¹⁶⁵ Vgl. J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 119.

¹⁶⁶ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 236.

mit dem göttlichen Bereich. Sprachlich wird hier also zwischen Immanenz und Transzendenz differenziert. Am Beispiel des „Vater Unser“ kann nun die Verwendung des Begriffs „heaven“ für religiöse Kontexte sehr gut veranschaulicht werden: „Our Father who art in heaven, [...] thy will be done, on earth as it is in heaven.“ Die Verwendung des Begriffs „heaven“ weist darauf hin, dass das „Reich Gottes“ ortsungebunden gesehen wird. In Bezug auf das sprachliche Lernen werden die SchülerInnen dadurch im Hinblick auf Language Awareness gefördert, denn sie erfahren, dass durch semantische Differenzierungen Kontexte unterschiedlich erschlossen werden können. Aus der Sicht des interkulturellen Lernens werden die SchülerInnen im Sinne eines Kulturtransfers mit christlichen Vorstellungen aus anderen Kulturkreisen konfrontiert. Allgemein kann durch die Behandlung von Gebeten auf grundlegende religiöse Kommunikationsformen, die in fast allen Religionen anzutreffen sind, aufmerksam gemacht und ermöglicht werden, „Religion in einer lebensbezogenen und damit kognitive, affektive und pragmatische Dimension umfassenden Weise kennen zu lernen.“¹⁶⁷ Schließlich zielt der Evangelische Religionsunterricht auch darauf, den SchülerInnen religiöse Erfahrungen nicht-christlicher Prägung ebenso zugänglich zu machen. Für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht gilt dabei jedoch dasselbe wie für den muttersprachlich geführten Religionsunterricht: Die Lernvoraussetzungen auf Seiten der SchülerInnen müssen vorab geklärt sein. Setzt sich ein Religionskurs überwiegend aus SchülerInnen zusammen, die in ihren Familien keine religiöse Sozialisation erfahren, sollte beispielsweise bei der Thematik „Gebete“ zunächst in die Kommunikationsform des Betens an sich eingeführt werden.¹⁶⁸

Doch auch wenn viele SchülerInnen heutzutage wenige Erfahrungen mit Religion aus ihrer Lebenswelt mitbringen, so darf daraus niemals resignierend gefolgert werden, dass im Religionsunterricht diesbezügliche Themen ausgespart werden müssen. Trotz fehlender religiöser Sozialisation suchen viele Jugendliche Antworten auf religiös-existentielle Fragen. So belegen die Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit, die die Universität Tübingen und das Comenius-Institut Münster in Zusammenarbeit mit dem Kirchenamt der EKD vom Frühjahr 2007 bis

¹⁶⁷ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 276.

¹⁶⁸ Vgl. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 81.

zum Herbst 2009 durchgeführt haben, dass sich über 90 % aller evangelischen Jugendlichen eines Jahrgangs konfirmieren lassen.¹⁶⁹ Bei 54 % der Jugendlichen erfolgte die Anmeldung aus eigenem Wunsch heraus. 70 % der Befragten gaben im Rückblick an, durch den Konfirmandenunterricht mehr über Gott und den Glauben erfahren zu haben. Materielle Motive wurden im Vergleich zu der Bedeutung des Segens sowie des großen Familienfestes im Zusammenhang mit der Konfirmation als weniger wichtig erachtet. Diese Angaben zeigen, dass die SchülerInnen trotz der fehlenden traditionellen christlichen Verankerung – oder auch gerade deswegen – offen für religiös-christliche Glaubensfragen sind.¹⁷⁰ Hieran kann der Evangelische Religionsunterricht anknüpfen. Es sollte ihm vor allem darum gehen, den SchülerInnen Zugänge zu fremden Welten zu ermöglichen, um Horizonte zu erweitern „und die Schüler für andere Lesarten der Wirklichkeit ansprechbar zu machen.“¹⁷¹ Dazu trägt eine Englischsprachigkeit des Unterrichts in vielfältiger Weise bei. Sie bietet die Chance, die eigene Kultur durch die Perspektive von außen kennen zu lernen.¹⁷² Im Zuge der Wahrnehmung der internationalen, historischen und aktuellen Vernetzungen der eigenen Kultur mit den Entwicklungen des Christentums in anderen Ländern auf der einen Seite und der Wahrnehmung kultureller Kontraste auf der anderen Seite kann Kulturverstehen auch in Bezug auf das Eigene angebahnt werden. Auf diese Weise werden die SchülerInnen durch den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht auf interkulturelle und interreligiöse Begegnungen vorbereitet. Ein anschauliches Beispiel stellt in diesem Zusammenhang das Projekt des ver-

¹⁶⁹ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen W. Ilg/F. Schweitzer/V. Elsenbast: Konfirmandenarbeit, S. 40f., 56-62.

¹⁷⁰ Vgl. hierzu auch M. Wermke/M. Steinkühler: Reli, S. 12f.: Michael Wermke und Martina Steinkühler beschreiben hier sehr eindrücklich, inwiefern sich das Verhältnis der Jugendlichen zur Religion gewandelt hat. „Kinder und Jugendliche wachsen heute nicht mehr wie selbstverständlich *in* einer Religion auf, sondern sie verstehen sich als frei handelnde Individuen, die sich der Religion prüfend nähern und nach Plausibilitäten fragen.“ (12f.)

¹⁷¹ T. Ziehe: Mentalitätsveränderungen, S. 5: Thomas Ziehe sieht in der Begegnung mit fremden Welten Chancen für eine Relativierung der Alltagswelt sowie für einen anderen Selbstbezug. Als Beispiel nennt er das Erleben der Welt aus der Perspektive einer anderen Person in der fiktionalen Literatur. Dieser Ansatz kann auch für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht in der Profilsprache Englisch genutzt werden, da hier die Welt aus der Perspektive einer anderen Sprache erlebt wird.

¹⁷² Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 404.

netzten Lernens im Religionsunterricht dar, das ein katholischer Religionslehrer eines Luxemburgischen Gymnasiums mit Kollegen an verschiedenen Gymnasien in Deutschland und Lettland durchgeführt hat. Hier wurde in den letzten Jahren in den elften Jahrgangsstufen mit Hilfe des Internets „Religionsunterricht über die nationalen Grenzen hinweg“¹⁷³ erteilt. Das Ziel lag vor allem darin, dass sich die SchülerInnen aus unterschiedlichen Ländern im Gespräch über existentielle Grund- und Glaubensfragen kennen lernen, auf diese Weise ihren Erfahrungshorizont erweitern und „in der tätigen Zusammenarbeit in gemischten Arbeitsgruppen europäische Verbundenheit realisieren“¹⁷⁴ sollten. Gerade bei der Kooperation mit den lettischen SchülerInnen kam es jedoch auf Grund von Sprachbarrieren zu Schwierigkeiten, so dass sich die SchülerInnen schließlich in englischer Sprache verständigen mussten.¹⁷⁵ Ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in der Profilsprache Englisch wäre demnach eine gute Chance für eine effiziente Umsetzung internationaler schulischer Internetprojekte im Religionsunterricht. Die SchülerInnen würden bereits über ein umfangreiches Fachvokabular verfügen, so dass die Kommunikation wesentlich leichter und verständlicher sein könnte. Es kann festgehalten werden, dass ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht trotz einiger Grenzen zahlreiche Chancen insbesondere in der Profilsprache Englisch für ein schülerorientiertes Handeln im Unterricht bietet. Durch die Konfrontation mit der englischen Sprache innerhalb der Medienkultur ist diese Fremdsprache den SchülerInnen durchaus vertraut. Die Tatsache, dass viele SchülerInnen Anglizismen in ihrem Sprachgebrauch aufnehmen, verdeutlicht ihre Affinität zur englischen Sprache. Als bedeutungslos empfundene religiöse Inhalte können im Zuge ihrer Thematisierung in englischer Sprache daher eine Aufwertung erfahren. Gerade weil viele Jugendliche keinen Bezug zur christlichen Tradition haben, und gerade weil die Gesellschaft so hochgradig pluralisiert ist, muss den SchülerInnen die Bedeutung der christlichen Überlieferung für ihre eigene Lebenswelt und ihren eigenen Kulturraum immer wieder vor Augen geführt werden. Durch die internationale Verständigungssprache Englisch als Arbeitssprache im Evangelischen Religionsunterricht kann

¹⁷³ J. Happel: Lernen, S. 2.

¹⁷⁴ J. Happel: Lernen, S. 5.

¹⁷⁵ Vgl. J. Happel: Lernen, S. 9.

den SchülerInnen die umfassende und kulturübergreifende Relevanz von Religion authentisch nahe gebracht werden. Schließlich ist es nicht wünschenswert, dass die SchülerInnen mit Partnern anderer Länder zwar über berufliche und gesellschaftliche Themen fremdsprachlich kommunizieren können, aber bei religiösen und ethischen Themen „sprachlos“ bleiben. Nebenbei kann ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in der Profilsprache Englisch hilfreiche Impulse für eine stärkere Beachtung religiöser Themen und Fragestellungen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts liefern.¹⁷⁶

2. 3 Chancen und Grenzen unter organisatorischen Aspekten

Zentral für Überlegungen zur Einrichtung eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts erscheint neben der Klärung der Zielsetzung auch die Frage nach der organisatorischen Umsetzung. Auf Grund seiner spezifischen Themenausrichtung eignet sich der Evangelische Religionsunterricht möglicherweise nicht für jedes Grundmodell bilingualen Lehrens und Lernens. Um jedoch sprachliches, fachlich-inhaltliches und interkulturelles Lernen mit den Bildungszielen des Evangelischen Religionsunterrichts in Einklang zu bringen, muss die organisatorische Grundstruktur eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts klar umrissen sein. Die Modelle bikultureller Schulen stellen spezielle Formen bilingualen Lehrens und Lernens dar, in denen in erster Linie die Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft als bilingual charakterisiert werden kann. Daher brauchen sie in Bezug auf den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht nicht eigens erörtert zu werden. Hinzu kommt, dass die Staatlichen Europaschulen in Berlin, als das Paradebeispiel für bikulturelle Schulen, den Religionsunterricht nicht als ordentliches Lehrfach anbieten. Zwar stellen die Schulen die Räumlichkeiten zur Verfügung, doch handelt es sich beim Religionsunterricht wie an allen staatlichen Schulen Berlins ausschließlich um eine kirchliche Veranstaltung, die nicht von Lehrkräften des Lehrerkollegiums erteilt wird, keine Versetzungsrelevanz besitzt und somit nicht in das bilinguale Schulprofil mit einbezogen wird.¹⁷⁷ Ebenso scheidet das Modell des bilingualen Unterrichts für den

¹⁷⁶ Vgl. G. Bader: »Let's go bilingual!«, S. 164.

¹⁷⁷ Vgl. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 68f.

Evangelischen Religionsunterricht aus. Zum einen ist in diesem Grundtyp bilingualen Lehrens und Lernens kein verstärkter Vorlauf in der Profilsprache vorgesehen, so dass die SchülerInnen noch nicht über eine vertiefte Fremdsprachenkompetenz, die für einen bilingualen Evangelischen Religionsunterricht unbedingt notwendig wäre, verfügen können. Zum anderen ergeben sich im Modell des bilingualen Unterrichts im Zuge seiner Konzipierung als jahrgangsbezogene Lerngruppe sowie seiner geringen Flexibilität in der Stundenplangestaltung für den konfessionsgebundenen Religionsunterricht erhebliche organisatorische Probleme. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die Chancen und Grenzen, die ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht von organisatorischer Seite her bietet, am Beispiel der im ersten Abschnitt dargestellten Grundmodelle des bilingualen Zuges und des bilingualen Moduls aufgezeigt werden.

2. 3. 1 Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in Form von bilingualen Zügen

Die Durchführung eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts in Form von bilingualen Zweigen ist zunächst einmal aus zwei Gründen interessant: Zum einen handelt es sich um die ursprünglichste Form bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland. Zum anderen sind bilinguale Züge insbesondere für den bilingualen Sachfachunterricht am Gymnasium konstitutiv geworden. Aus diesen Gründen sollten organisatorische Überlegungen für einen bilingualen Evangelischen Religionsunterricht hier zuerst ansetzen.

Wie bereits erwähnt, liegt der Vorteil eines bilingualen Zuges in seinem klar strukturierten Aufbau sowie in der Einrichtung eines verstärkten Vorlaufs in der Fremdsprache. Insofern scheint er sich besonders gut für einen bilingualen Evangelischen Religionsunterricht zu eignen. Um eine erhöhte Fremdsprachenkompetenz in Bezug auf religiöse und ethische Grundfragen bei den SchülerInnen auszubilden, sollte ein bilingualer Religionsunterricht kontinuierlich erteilt werden. Allerdings würde der bilinguale Religionsunterricht im Zuge seiner Realisierung in einem bilingualen Zug sehr früh, bereits in der siebten Jahrgangsstufe, einsetzen. Hier wäre zu bedenken, dass die SchülerInnen unter Umständen noch keine ausreichende Fremdsprachenkompetenz besitzen, die sie dazu befähigt, angemessen über religiöse Themen und insbesondere über ihre eigenen Erfahrungen

und Probleme zu diskutieren. Anders als die Sachfächer, in denen es in erster Linie um die Vermittlung von Faktenwissen geht, setzt der Religionsunterricht auf Grund seines vielschichtigen Themenspektrums deutliche Grenzen im Hinblick auf einen frühen Einsatz bilingualer Unterrichtsformen. Die Effektivität eines bilingualen Zuges für den Evangelischen Religionsunterricht kann jedoch mit Hilfe eines verstärkten Vorlaufs und der Ausrichtung auf mehrere Fächer erreicht werden. Durch einen intensiven Englischunterricht bereits ab der fünften Jahrgangsstufe sowie durch die Einrichtung des Englischen als selbstverständliche Unterrichtssprache in anderen Sachfächern wird es für die SchülerInnen weniger problematisch sein, persönliche Themen im Religionsunterricht englischsprachig zu verhandeln.¹⁷⁸ Dabei ist allerdings entscheidend, wie der verstärkte Vorlauf organisiert ist. Soll der bilinguale Evangelische Religionsunterricht wie die anderen bilingualen Sachfächer ab der siebten Jahrgangsstufe einsetzen, erscheint es sinnvoll, dass die SchülerInnen bereits über ein kleines Fachlexikon verfügen. Grundlegende Begrifflichkeiten und ihre semantischen Eigenheiten im religiösen Bereich, wie beispielsweise „spirit und ghost“, „heaven und sky“ oder „sacrifice und victim“, sollten den SchülerInnen bekannt sein.¹⁷⁹ Daraus folgt, dass der verstärkte Vorlauf im Sinne einer gezielten Vorentlastung des bilingualen Sachfachunterrichts allgemein und damit auch des bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts konzipiert sein muss. Die zusätzlichen Stunden des Englischunterrichts dürfen nicht als ein Mehr an regulärem Fremdsprachenunterricht verstanden werden, sondern sollten dem Aufbau sachfachrelevanter Allgemeinbegrifflichkeiten und der Einführung in kürzere Fachtexte dienen.¹⁸⁰ Durch das kontinuierliche Miteinander von Fremdsprachenunterricht und Sachfachunterricht wird zudem die Kooperation zwischen Englisch- und Religionsunterricht zusätzlich gefördert.

Allerdings ergeben sich trotz der genannten Synergieeffekte organisatorische Grenzen bei der Einrichtung bilingualer Züge für den Evangelischen Religionsunterricht. Der bilinguale Sachfachunterricht wird nach dem Modell des bilingualen Zuges im Klassenverband erteilt. Gerade darin sind seine organisatorischen Stärken zu sehen und gerade darin liegen die

¹⁷⁸ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht, S. 108.

¹⁷⁹ Vgl. J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 118.

¹⁸⁰ Vgl. E. Thürmann: Zwischenbilanz, S. 482.

Grenzen für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht. Auch wenn im Laufe der letzten Jahre der Wunsch nach ökumenisch erteiltem Religionsunterricht stark an Bedeutung gewonnen hat,¹⁸¹ so wird dieser an den Schulen nur vereinzelt und meist lediglich auf Grund eines Lehrermangels umgesetzt. Die Regel bleibt der konfessionsgebundene Religionsunterricht. Zusätzlich wird an zahlreichen Schulen Philosophie- oder Ethikunterricht alternativ zum konfessionellen Religionsunterricht angeboten. Bei drei Fächern im ethisch-religiösen Bildungsbereich kann es in Folge der Einrichtung bilingualer Züge zu erheblichen organisatorischen Problemen kommen.¹⁸² Im Ernstfall würde es innerhalb eines Jahrgangs sechs Kurse geben, die zeitlich koordiniert werden und zudem über das entsprechende Lehrpersonal verfügen müssten: drei bilingual erteilte und drei deutschsprachig laufende Kurse. Angesichts des derzeitigen Lehrermangels insbesondere an Religionslehrkräften – von speziell für den bilingualen Religionsunterricht ausgebildeten LehrerInnen ganz zu schweigen – wird der nach dem Modell des bilingualen Zuges erteilte Evangelische Religionsunterricht vor große organisatorische Probleme gestellt. Die Lösung kann zumindest nicht darin gesehen werden, dass der Evangelische Religionsunterricht zu einem Ethik- oder religionskundlichen Unterricht, an dem dann alle SchülerInnen teilnehmen könnten, umstrukturiert wird, damit er sich für die Einrichtung eines bilingualen Zuges eignet.

¹⁸¹ Vgl. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 131: Neben organisatorischen Gründen werden auch theologische Gründe für einen ökumenischen Religionsunterricht erhoben. Im Zuge eines gemeinsamen Unterrichts sollen weitere Spaltungen verhindert und die Einheit der Kirche als „Leib Christi“ im Sinne der neutestamentlichen Aussagen verwirklicht werden.

¹⁸² Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 401. Interessant ist, dass Manfred L. Pirner dieses organisatorische Problem an anderer Stelle als relativ gering einstuft, indem er betont, dass zwischen den Fächern im ethisch-religiösen Bereich in der Regel eine enge Kooperation bestehe. Vgl. M. L. Pirner/T. Aichler: Roots, S. 22. Das Problem ist jedoch nicht in einer fehlenden Kooperation der Fächer untereinander zu sehen, sondern wie oben beschrieben, in der Gestaltung der Stundenpläne sowie der Bereitstellung einer großen Anzahl professionalisierter Lehrkräfte. In einem anderen Zusammenhang hingegen beklagt Pirner gerade die fehlende fächerübergreifende Zusammenarbeit an den Schulen, worin er offensichtlich den Religionsunterricht mit einbezieht. Auf Grund der Orientierung der einzelnen Fächer an Kompetenzformulierungen sind diese nach Pirner sehr stark auf die Erreichung dieser Bildungsstandards in ihrem eigenen Bereich fixiert. Vgl. J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 107.

2. 3. 2 Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in Form von bilingualen Modulen

Da sich bilinguale Module grundsätzlich für alle Fächer eignen, ist dieses Modell auch für den Evangelischen Religionsunterricht interessant. Dabei ergeben sich vor allem zwei zentrale Vorteile. Zum einen kann unter dem Blickwinkel der Organisation festgestellt werden, dass sich bilinguale Module an alle SchülerInnen eines Jahrgangs richten, so dass die konfessionelle Trennung im Religionsunterricht kein Hindernis für die Durchführung darstellt. Zum anderen ist die Einrichtung eines bilingualen Moduls von den jeweiligen Themen und ihrer Eignung für bilinguale Unterrichtsformen abhängig. Gerade für den Evangelischen Religionsunterricht und dessen vielschichtiges Themenspektrum erweist sich dies als besonders wertvoll. Gezielt können die Inhalte ausgewählt werden, die effektiv für eine Vermittlung in englischer Sprache sind. Dabei handelt es sich vor allem um Themen, die eine möglichst große Authentizität und Originalität für den Evangelischen Religionsunterricht gewährleisten.¹⁸³ Anders als in bilingualen Zügen muss die Lehrkraft somit nicht jeden Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts in die englische Sprache transformieren. Darüber hinaus zeichnen sich bilinguale Module durch eine hohe Kooperationsmöglichkeit mit anderen Fächern aus. Der Evangelische Religionsunterricht kann hier beispielsweise ein spezifisches Thema fächerübergreifend mit dem Englischunterricht oder anderen Sachfächern bilingual erarbeiten. Sowohl für die Lehrkraft als auch für die SchülerInnen ist dies entlastend, da ein Wortschatz aus unterschiedlichen Fächern in den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht eingebracht, wiederholt und gefestigt werden kann. Zudem können sprachliche Schwierigkeiten fremdsprachendidaktisch erschlossen werden, wodurch sich sinnvolle Synergieeffekte ergeben.¹⁸⁴ Auf diese Weise wird für die SchülerInnen auch der Sinn schulischen Lernens einsichtig, nämlich die Betrachtung eines Inhalts und dessen Zusammenhänge aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Allerdings kann im Modell des bilingualen Moduls auf Grund des projektartigen Charakters eine kontinuierliche Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen in Bezug auf religiöse Themen nicht sichergestellt werden. In der interkulturellen Begegnung können die SchülerInnen vielleicht über

¹⁸³ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 407.

¹⁸⁴ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht, S. 108f.

Inhalte wie „Martin Luther King“, „Menschenrechte“ oder „Weltreligionen“, die sich für bilinguale Projekte anbieten, kontrovers englischsprachig diskutieren, aber über Martin Luther und die Reformation in Deutschland nicht, da dieser Themenbereich den Einsatz der englischen Sprache nicht motiviert. Das sprachliche Lernen in Bezug auf religiöse Themen wird somit nur phasenweise und nicht wie im bilingualen Zug kontinuierlich gefördert. Die Einrichtung eines bilingualen Moduls für den Evangelischen Religionsunterricht kann daher entweder erst zum Ende der Sekundarstufe I hin erfolgen, wenn die SchülerInnen bereits gute und umfangreichere Fremdsprachenkenntnisse aufweisen, oder als erstes Experiment für längere bilinguale Einheiten ab der achten Jahrgangsstufe.¹⁸⁵

Zeichnen sich bilinguale Module für den Evangelischen Religionsunterricht zwar durch ihre organisatorischen und fächerverbindenden Chancen aus, so liegt in ihnen jedoch die Gefahr einer Ausbildung von fremdsprachlichem, themenabhängigem „Inselwissen“ ohne eine Verbindung zu den anderen Inhalten des Religionsunterrichts. Letztendlich hängt es von den Voraussetzungen an den jeweiligen Schulen und den Zielsetzungen ab, die mit einem bilingualen Evangelischen Religionsunterricht verfolgt werden sollen, welches organisatorische Modell dafür am wertvollsten erscheint.

2. 4 Chancen und Grenzen unter didaktischen Aspekten

Der schulische Unterricht zeichnet sich durch die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen aus. Es ist in erster Linie die Sprache, die diesen Kommunikationsprozess fördert und zugleich zur Vermittlung bestimmter Inhalte beiträgt.¹⁸⁶ Dabei wird Sprache vor allem in einem anthropologischen Sinne als die „Ausdrucksform menschlicher Erfahrungen, Erkenntnisse und Überzeugungen“¹⁸⁷ interpretiert, mit Hilfe derer sich der Mensch Wirklichkeit erschließen und diese zugleich verändern kann. Auf Grund seiner didaktischen Grundstruktur erfüllt der Evangelische Religionsunterricht dieses Kriterium in besonderem Maße, denn

¹⁸⁵ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht, S. 109 und M. L. Pirner/T. Aichler: Religionslehre, S. 71.

¹⁸⁶ Vgl. A. Schulte: Bedeutung, S. 15.

¹⁸⁷ A. Schulte: Bedeutung, S. 16.

in seinem Mittelpunkt steht die wechselseitige Erschließung von christlicher Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt. Dabei kommt dem Evangelium als der Grundlage der christlichen Überlieferung und damit wesentlichem Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts eine zentrale Bedeutung zu. Die Besonderheit des Evangeliums liegt darin, dass es selbst ein kommunikatives Geschehen darstellt. Es berichtet „von kommunikativen Begegnungen [...], in denen Jesus das Evangelium jeweils konkret auf seine Gesprächspartner bezogen zur Sprache brachte.“¹⁸⁸ Insofern ist der Evangelische Religionsunterricht nicht nur von seiner kommunikations- und gesprächsintensiven Struktur her als ein Sprachunterricht zu verstehen, sondern gerade auch auf Grund seines Inhalts. Diese didaktische Struktur, die Erschließung von religiöser Sprache und Gegenwartssprache auf der Grundlage der „Kommunikation des Evangeliums“,¹⁸⁹ muss bei der Einrichtung eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts gewahrt bleiben, da der Religionsunterricht andernfalls seine spezifische Ausrichtung, das, was ihn ausmacht und von anderen Sachfächern grundlegend unterscheidet, verlieren würde. Des Weiteren zeichnet sich der Evangelische Religionsunterricht auf Grund seiner existentiellen Sprachinhalte durch eine expressive Verwendung von Sprache aus. Die SchülerInnen sollen zu sprachlichen Äußerungen motiviert werden, in denen sie ihre eigene Haltung, Einstellung und Befindlichkeit gegenüber konkreten Themen deutlich machen können. Im Zuge dieser kommunikativen Impulse, die der Evangelische Religionsunterricht durch seine expressiven und existentiellen Sprachinhalte setzt, scheint er eine Bereicherung für den Fremdspracherwerb zu sein und sich damit auch für ein bilinguales Lehren und Lernen zu eignen.¹⁹⁰ Jedoch darf der Evangelische Religions-

¹⁸⁸ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 252.

¹⁸⁹ Vgl. C. Bäumler: Kommunikation, S. 388: Der Begriff „Kommunikation des Evangeliums“ wurde 1964 von Ernst Lange als Grundbegriff für die Reflexion christlicher Praxis in die praktisch-theologische Diskussion eingeführt. Dabei wendet Lange die Bezeichnung insbesondere auf die gottesdienstliche Praxis an. Anders als die Begriffe „Predigt“ oder „Verkündigung“ erschließe der Leitgedanke der Kommunikation des Evangeliums den dialogischen Kern der Botschaft Christi. Christian Grethlein bestimmt den Begriff schließlich als einen wesentlichen Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 186: „Im Religionsunterricht soll Kindern und Jugendlichen das Evangelium kommunikativ erschlossen werden.“

¹⁹⁰ Vgl. M. L. Pirner/T. Aichler: Roots, S. 22.

unterricht dadurch nicht zu einem reinen Fremdsprachenunterricht umfunktioniert werden.

Im Folgenden sollen didaktische Ansätze innerhalb der Religionspädagogik vor dem Hintergrund ihrer Chancen und Grenzen für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht dargestellt werden. Es wird interessant sein aufzuzeigen, ob und inwieweit der bilinguale Evangelische Religionsunterricht das didaktische Arrangement für ein „Content and Language Integrated Learning“ liefern kann.

2. 4. 1 Didaktik der Problemorientierung

Innerhalb der Evangelischen Religionspädagogik stellt der Begriff der Problemorientierung eine Schlüsselbezeichnung für eine „um Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftsrelevanz bemühte [...] Schulreform“¹⁹¹ dar, die versuchte, den Religionsunterricht seit den 60er Jahren aus seinem „katechetischen Ghetto der evangelischen Unterweisung“¹⁹² herauszulösen und stattdessen „ein religiöses Lernen in kritischer Bezogenheit auf soziale und politische Brennpunkte und Konflikte“¹⁹³ zu motivieren. Demnach sollten die Unterrichtsstoffe des Evangelischen Religionsunterrichts als bildende Inhalte interpretiert werden, die sich nur von den Problemen her erschließen lassen, die die SchülerInnen gegenwärtig und in Zukunft lösen müssen.¹⁹⁴ Im Zuge der Problemorientierung konnte der Evangelische Religionsunterricht an Lebenswelt- und damit vor allem an Schülerorientierung gewinnen.

Für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht in der Profilsprache Englisch bildet die Didaktik der Problemorientierung einen zentralen Ausgangspunkt für die Auswahl der Themen und die Gestaltung der Unterrichtskommunikation. Gerade bei der Behandlung internationaler Konflikte, die sich im anglophonen Raum abspielen, kann sich der bilinguale Evangelische Religionsunterricht im Zuge der Englischsprachigkeit authentischer und unmittelbarer den gesellschaftlichen Problemen öffnen. Das für den problemorientierten Ansatz charakteristische didaktische Strukturprinzip der Kontroverse¹⁹⁵ kann im bilingual geführten Evangeli-

¹⁹¹ T. Knauth: Potenzial, S. 120.

¹⁹² T. Knauth: Potenzial, S. 117.

¹⁹³ T. Knauth: Potenzial, S. 120.

¹⁹⁴ Vgl. M. Meyer-Blanck: Geschichte, S. 212.

¹⁹⁵ Vgl. T. Knauth: Potenzial, S. 117.

schen Religionsunterricht besonders gut greifen, da die SchülerInnen zu einer intensiven kritischen Auseinandersetzung mit „dem Original“ angeregt werden. Bei einem Thema wie dem Nordirlandkonflikt wäre es beispielsweise interessant, die Berichterstattung englischer Fernsehsender oder Zeitungen zu verfolgen und mit denjenigen aus Deutschland im Hinblick auf Neutralität und Objektivität in der Darstellung zu vergleichen. Methodisch könnte hier sehr gut der funktionale Einsatz der deutschen Muttersprache umgesetzt werden, so dass der Unterricht im wahrsten Sinne des Wortes bilingual erfolgen würde. Zudem wird in zweifacher Weise ein Perspektivwechsel auf eine konkrete Thematik ermöglicht.

Doch nicht nur gesellschaftliche und politische Brennpunkte können im problemorientierten bilingualen Evangelischen Religionsunterricht eine vertiefte Bearbeitung erfahren, sondern ebenso die Berücksichtigung der Lebenswelt der SchülerInnen. Es wurde bereits mehrfach auf die Rolle eines medienweltorientierten Ansatzes hingewiesen, der die englischsprachig geprägte Populärkultur, die einen wichtigen Mittelpunkt im Leben vieler SchülerInnen eingenommen hat, angemessen zur Sprache bringen kann. Auf diese Weise wird das Zielfeld, das Wolfgang Hallet in seinem „Bilingual Triangle“ als „own country and culture“ bezeichnet hat, erfüllt. Der didaktische Ertrag liegt dann insbesondere darin, dass die SchülerInnen lernen, differenziert mit Medien und der dort gebrauchten Sprache umzugehen.

Der problemorientierte Ansatz liefert sicherlich eine geeignete didaktische Grundlage, von der aus ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht begründet werden kann. Allerdings müssen ebenso klare Grenzen festgestellt werden. Auch wenn der Unterricht zweisprachig und verstärkt in der englischen Sprache stattfindet, so handelt es sich trotz allem immer noch um den Evangelischen Religionsunterricht, dessen inhaltlicher Schwerpunkt die Kommunikation des Evangeliums ist. Insofern erscheint gerade die allgemeine Kritik am problemorientierten Ansatz, der Religionsunterricht habe durch die Anpassung an den Zeitgeist „wie ein Chamäleon“¹⁹⁶ seine Identität verloren, in Bezug auf den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht berechtigt. Schüler- und Problemorientierung sollten nicht dahingehend missverstanden werden, dass der Unterricht sich ausschließ-

¹⁹⁶ T. Knauth: Potenzial, S. 117.

lich und einseitig mit der Lebenswelt der SchülerInnen beschäftigt und die Kommunikation des Evangeliums an diese bestehenden Verhältnisse anpasst. Dies hätte eine Verfälschung der wesentlichen Inhalte des Evangelischen Religionsunterrichts zur Folge.¹⁹⁷ Sehr wohl sollen die Probleme und Erfahrungen der SchülerInnen zum Thema des Religionsunterrichts gemacht werden, allerdings auch durch den Blick auf die christliche Überlieferung neu zur Sprache kommen. Die Bedeutung der christlichen Tradition für die Lebenswelt der SchülerInnen muss einsichtig gemacht werden, damit der Unterricht nicht stagnierend immer das gleiche Programm darbietet, sondern neue Einblicke und Perspektiven auf die eigene Lebenswelt eröffnet. Letztlich erwarten viele SchülerInnen vom Evangelischen Religionsunterricht gerade „das Angebot, sich mit fremden Erfahrungen über die fundamentalen Themen des Lebens, über ihre Persönlichkeit, ihre Mitmenschen und ihre Welt, auseinander zu setzen, d. h. im konfessionellen Unterricht auch: mit der Persönlichkeit eines kirchlich-religiös geprägten Gegenübers.“¹⁹⁸ Auch wenn die Gegenwartssprache der SchülerInnen stark englischsprachig geprägt ist, so darf der bilinguale Evangelische Religionsunterricht darüber hinaus sprachlich nicht bei der Thematisierung der, mit Jim Cummins gesprochen, „basic interpersonal communication skills“ stehen bleiben. Vielmehr muss er die Ausbildung von „cognitive academic language proficiency“ im Sinne einer Wahrnehmung von und Sensibilisierung für religiöse Sprache fördern.

2. 4. 2 Symboldidaktik

Die genannten Defizite in der Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts werden im Ansatz der Symboldidaktik aufgegriffen und in einen konstruktiven Zusammenhang gestellt. Im Mittelpunkt der Symboldidaktik, die innerhalb der evangelischen Religionspädagogik vor allem auf Peter Biehl zurückgeht, steht das Vermittlungsproblem zwischen der religiösen Tradition und der gegenwärtigen Lebenswelt der SchülerInnen. Biehl kennzeichnet die Lebenswelt der SchülerInnen als ein Konglomerat aus selbst gebildeten Symbolen auf der einen Seite und von der Gesellschaft vermittelten Symbolen, wie sie beispielsweise in den Medien begegnen,

¹⁹⁷ Vgl. C. Grethlein: Kommunikation, S. 66.

¹⁹⁸ M. Wermke/M. Steinkühler: Reli, S. 13.

auf der anderen Seite.¹⁹⁹ Aufgabe der Symbolkunde sei es nun, „die Symbole der Lebenswelt der Schüler so mit biblisch-christlichen Symbolen zu konfrontieren, daß jeweils ein bestimmtes Erfahrungsmuster erkennbar wird.“²⁰⁰ Auf diese Weise sollen die SchülerInnen zu einer Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit geführt werden, die zugleich den „Wahrnehmungshorizont für das Verständnis des Evangeliums eröffnet.“²⁰¹ Anders als im problemorientierten Ansatz versteht die Symboldidaktik die Erfahrungen und Konflikte der SchülerInnen nicht als Anknüpfungspunkte für den Unterricht, sondern als wirkliche Inhalte des Lernprozesses. Durch das Symbol als Vermittlungskategorie wird der Religionsunterricht nach Biehl zu einem schüler- und bibelorientierten sowie gesellschaftskritischen Unterricht.²⁰²

Es handelt sich somit um einen Religionsunterricht in Form einer „*Elementarkunde in religiöser Sprache*“²⁰³, durch die den SchülerInnen „angesichts der Erfahrungsarmut und »Sprachnot« [...] Sprache geliehen und ihre Ausdrucksfähigkeit gesteigert werden [kann], so daß sie Ängste, Wünsche und Hoffnungen wieder aneignen und mittelbar machen können.“²⁰⁴ Damit wird ein wichtiger Beitrag für die doppelseitige Verschränkung von biblisch-christlicher Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt geleistet und die Kommunikation des Evangeliums angebahnt. Zu fragen wäre, ob der bilinguale Evangelische Religionsunterricht in der Lage ist, dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden. Kann die englische Sprache die SchülerInnen aus ihrer Sprachnot herausführen und die didaktische Brücke zwischen „alltäglicher und glaubensbezogener Daseinsinterpretation“²⁰⁵ darstellen?

Es wurde bereits auf die semantischen und etymologischen Eigenheiten, die die englische Sprache gerade im religiösen Bereich aufweist, am Beispiel des Begriffspaares „heaven“ und „sky“ hingewiesen. Beide Bezeichnungen können im Sinne von Biehls didaktischem Ansatz als Symbole für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht dienen, wobei „sky“

¹⁹⁹ Vgl. C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 259.

²⁰⁰ P. Biehl: Symbole, S. 176.

²⁰¹ P. Biehl: Symbole, S. 176.

²⁰² Vgl. P. Biehl: Symbole, S. 184.

²⁰³ P. Biehl: Symbole, S. 177.

²⁰⁴ P. Biehl: Symbole, S. 176.

²⁰⁵ M. Meyer-Blanck: Geschichte, S. 265.

ein Symbol repräsentiert, das der Lebenswelt entnommen ist, und „heaven“ ein religiöses Symbol darstellt. Während der Verweisungszusammenhang von „sky“ der Lebenswelt verhaftet bleibt, kann durch das Symbol „heaven“ eine tiefere Dimension der Wirklichkeit erschlossen werden, denn es verweist über die rational wahrnehmbare Lebenswelt hinaus auf das Fremde und Transzendente.²⁰⁶ Zugleich kann dieses Fremde als etwas Lebensweltliches begriffen werden, da es örtlich nicht fixiert wird. „Heaven“ umfasst die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft. Im Zuge der Wahrnehmung kultureller Skripts werden die SchülerInnen somit zu einem vertieften Sprach- und Symbolverständnis geführt. Anhand der Symbole „heaven“ und „sky“ können die SchülerInnen zu einer differenzierten Betrachtung des deutschen Begriffs „Himmel“ gelangen und ihren eigenen Vorstellungen davon möglicherweise leichter Ausdruck verleihen. Darüber hinaus werden hier lebensweltliche und religiöse Symbole in einem interkulturellen Vergleich erschlossen, eine Intention, die nach Biehl unter anderem mit der kritischen Symbolkunde verfolgt werden kann.²⁰⁷

Ein weiteres Beispiel, das die didaktischen Chancen des bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts im Sinne der Symboldidaktik verdeutlicht, kann im Zusammenhang mit den großen christlichen Festen gesehen werden. Hier kommt insbesondere dem Weihnachtsfest eine große Bedeutung zu, da es auf Grund seiner affektiven Besetzung für viele Jugendliche starke Spuren der Erinnerung in sich birgt und damit zu den Lebensbereichen gehört, in denen Religion immer noch als sinnvoll erlebt wird.²⁰⁸ Im Zentrum des Weihnachtsgeschehens steht Jesus Christus, der zugleich „das Zentrum der christlichen Symbolwelt, [...] *das Symbol schlechthin*“²⁰⁹, ausmacht. Durch den Verweis auf den englischen Sprachgebrauch kann im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht der eigentliche Inhalt des Weihnachtsfestes zum Ausdruck gebracht werden. So wird Weihnachten im Englischen als „Christmas“ bezeichnet oder einfach mit „Xmas“ wiedergegeben. Das „X“ erscheint hier als eine Abkürzung für Christus, die in Vorformen bereits im 12. Jahrhundert zu finden ist.²¹⁰ Auf

²⁰⁶ Vgl. P. Biehl: Festsymbole, S. 96f.

²⁰⁷ Vgl. P. Biehl: Symbole, S. 177.

²⁰⁸ Vgl. P. Biehl: Festsymbole, S. 137 mit Anmerkung 1.

²⁰⁹ P. Biehl: Festsymbole, S. 97.

²¹⁰ Vgl. J. Hollm/M. L. Pirner: border, S. 118.

diese Weise lernen die SchülerInnen Christus als den Inbegriff des Symbols kennen, der das Zusammengefügtsein von göttlicher und menschlicher Natur widerspiegelt. Das Weihnachtsgeschehen ist letztlich das Fest, das diese Vereinigung symbolisiert. Somit erschließt sich für die SchülerInnen die Bedeutung des Weihnachtsfestes treffender durch den englischen Sprachgebrauch, zumal die SchülerInnen der englischen Bezeichnung für Weihnachten in Werbung oder Popmusik in vielfältiger Weise, zum Teil aber auch ohne tiefere Ergründung, begegnen.

Der Ansatz der Symboldidaktik ist für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht zentral, da die christliche Tradition ebenso wie die Thematisierung der Lebenswelt der SchülerInnen hier Berücksichtigung finden. Die Erschließung der christlich-biblischen Tradition stellt demnach das Zielfeld der „other countries and cultures“ in Wolfgang Halletts „Bilingual Triangle“ dar. Schließlich bildet der Ausgangspunkt des symboldidaktischen Ansatzes, die wechselseitige Erschließung von Lebenswirklichkeit und christlicher Überlieferung, das Zielfeld der „intercommunity“. Die SchülerInnen sollen die Bedeutung der christlich-religiösen Symbole für ihre eigene Lebenswelt erfahren. Insofern bietet die Symboldidaktik eine sinnvolle Chance für eine Umsetzung von Halletts didaktischem Konzept im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht. Darüber hinaus verdeutlichen die genannten Beispiele „heaven“ und „Christmas“ die Möglichkeit zur Erprobung von Sprachlernkonzepten, wie sie Edgar Otten und Eike Thürmann für den bilingualen Sachfachunterricht allgemein beschrieben haben. Auf der Basis von Mutter- und Fremdsprache kann eine intensive Reflexion über semantische Differenzierungen im religiösen Sprachbereich angeregt werden. Gleichzeitig wird die Sprache in ihrer heuristischen Dimension erlebt, da die Bedeutung religiöser Sachverhalte über die englische Sprache eindeutiger erschlossen werden kann.

Allerdings gelangt der bilinguale Evangelische Religionsunterricht aus symboldidaktischer Perspektive ebenso an seine Grenzen. Grundsätzlich können die SchülerInnen ihre Erfahrungen und Konflikte mit Hilfe von Symbolen nur dann aussprechen, wenn sie über ein ausgebildetes Symbolverständnis verfügen. Andernfalls wird ein erfahrungsnahes Erfassen

des Sinns der Symbole blockiert.²¹¹ Im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht muss jedoch nicht nur ein gut entwickeltes Symbolverständnis vorhanden sein, sondern darüber hinaus ein ausgebildetes Fremdsprachenverständnis. Die SchülerInnen müssen über gute Englischkenntnisse verfügen, da ansonsten der fremdsprachliche Zugriff auf die Symbole sowie die Erfahrung religiöser und dezidiert christlicher Symbole für die eigene Lebenswelt nicht erreicht werden können. Bereits im muttersprachlich geführten Religionsunterricht ist es oftmals schwierig, mit den SchülerInnen über religiöse Symbole und die religiöse Sprache überhaupt zu kommunizieren.²¹² Selbst Biehl hat auf den Graben zwischen der Alltagssprache, die „in der entsprechenden Tendenz zur Verallgemeinerung unfähig [sei], die inneren Ereignisse – Wahrnehmungen, Gefühle, Empfindungen – des Subjekts adäquat zum Ausdruck zu bringen“²¹³, und der religiösen Sprache, die sich durch ihren metaphorischen und offenbarenden Charakter auszeichne, hingewiesen.²¹⁴ Es bleibt fraglich, ob die englische Sprache in der Lage ist, hier eine Brückenfunktion einzunehmen und so die Kommunikation des Evangeliums zu gewährleisten.

2. 4. 3 Didaktik der Verfremdung

Der Begriff der Verfremdung, der innerhalb der Religionspädagogik im Sinne einer Didaktik der Verfremdung inzwischen eine eigene Tradition eingenommen hat, geht ursprünglich auf Bertolt Brecht und seine Literaturtheorie zurück.²¹⁵ Nach Brecht empfindet der Mensch Dinge, die ihm vertraut und alltäglich geworden zu sein scheinen, zunehmend als bedeutungslos und nichtssagend. Im Zuge einer Verfremdung, also einer Darstellung der Dinge in einer ungewohnten, anderen Umgebung oder auf eine ungewohnte fremde Art und Weise, könnten diese Dinge erneut in den Blickwinkel der Aufmerksamkeit gerückt werden. Durch die Erzeugung von „produktive[m] Zweifel am fraglos Gültigen“²¹⁶ könne kriti-

²¹¹ P. Biehl: Symbole, S. 154.

²¹² Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 402.

²¹³ P. Biehl: Erfahrung, S. 21.

²¹⁴ Vgl. P. Biehl: Erfahrung, S. 18-37.

²¹⁵ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: „Nie waren sie so wertvoll wie heute“, S. 68.

²¹⁶ H. K. Berg: Texte, S. 25.

sches Denken entfaltet werden, das wiederum zur Erkenntnis der Wahrheit führe.²¹⁷

Für den Evangelischen Religionsunterricht hat Horst K. Berg diesen Ansatz insbesondere für die Arbeit mit der Bibel nutzbar gemacht. Das Angebot neuer Medien hat nach Berg dazu geführt, dass die Heilige Schrift als Orientierungsangebot verdrängt worden sei. Vor allem durch den Fernseher werden wichtige Informationen nicht länger über das gelesene oder gehörte Wort vermittelt, sondern über das Medium Bild. „Dazu kommt, daß wir im öffentlichen Bereich von einer geradezu hemmungslosen Inflation aufgedonnerter, aber inhaltsleerer Sprache überschwemmt werden.“²¹⁸ Daher sei es schwierig geworden, sprachliche Mitteilungen als relevant aufzunehmen. Die Bibel erscheine vielen heutigen Menschen als „Manna von gestern“²¹⁹, als eine Sammlung uralter Texte in veralteter und unverständlicher Sprache für die heutige Lebenswelt. In der Methode der Verfremdung, beispielsweise indem das „Vater Unser“ zu einem „Kapital-Unser“ umformuliert werde, sieht Berg eine wertvolle Möglichkeit, bei den SchülerInnen Gefühle der Verwunderung oder des Protests auszulösen, um sie auf diese Weise zu einer bewussten kritischen Rückfrage zu motivieren.²²⁰

Im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht wird der Verfremdungsaspekt über den Einsatz der fremden Sprache erzielt. Manfred L. Pirner sieht hierin eine Chance, gewohnte Themen neu und anders wahrzunehmen, und zwar Themen, die sich sowohl auf die Lebenswelt der SchülerInnen beziehen als auch der religiösen Überlieferung entstammen.²²¹ Für einen verfremdungsartigen Umgang mit der biblischen Überlieferung schlägt Pirner beispielsweise die Thematisierung der Gleichnisse und Wundererzählungen Jesu in englischer Sprache vor.²²² Damit werde ein Standardthema des Religionsunterrichts in der achten Jahrgangsstufe

²¹⁷ Vgl. H. K. Berg: Texte, S. 24.

²¹⁸ H. K. Berg: Texte, S. 16.

²¹⁹ H. K. Berg: Texte, S. 18.

²²⁰ Vgl. H. K. Berg: Methoden, S. 169: Horst K. Berg betont in diesem Zusammenhang, dass das Ziel der Verfremdung nicht darin liege, die Bibel zu verhöhnen, sondern wie beim Beispiel der Verfremdung des „Vater Unser“ die SchülerInnen zum Nachdenken darüber zu bewegen, wer oder was in der heutigen Gesellschaft angeboten wird.

²²¹ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 403.

²²² Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner/T. Aichler: Religionslehre, S. 71.

im Zuge der produktiven Verfremdung als besonders interessant und lebendig erfahren.

Die Methode der Verfremdung erscheint als ein geeignetes Instrument für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht. Gerade in Bezug auf die Bibelarbeit fordert die englische Sprache die SchülerInnen dazu heraus, sich intensiver und gründlicher mit dem Bibeltext zu beschäftigen, den sie in deutscher Sprache eventuell eher oberflächlich behandeln würden. Auf Grund der hohen Geschwindigkeit der modernen Kommunikationstechnologie fällt es vielen SchülerInnen heute schwer, sich intensiv mit Inhalten auseinanderzusetzen. „Assoziatives Denken tritt an die Stelle systematischer Überlegungen.“²²³ Hier kann der bilinguale Evangelische Religionsunterricht produktive „Phasen der Verlangsamung [...] inszenieren“²²⁴ und über die englische Sprache die SchülerInnen zu einem systematischen und vertieften Arbeiten anregen. Voraussetzung dafür ist, dass die SchülerInnen den Bibeltext kennen, da ansonsten der Verfremdungseffekt nicht gegeben ist. Sinnvolle Synergien ergeben sich in diesem Zusammenhang aus der Konfirmandenarbeit. Da nach der bereits erwähnten Studie davon ausgegangen werden kann, dass die SchülerInnen der siebten und achten Jahrgangsstufe mehrheitlich parallel zum Religionsunterricht den Konfirmandenunterricht besuchen, können Kenntnisse über grundlegende Bibeltexte vorausgesetzt werden.²²⁵ Daher erweist sich die Kritik, die SchülerInnen verfügten zum größten Teil über keine Bibelkenntnisse, die gegen die Methode der Verfremdung aufgeworfen wird,²²⁶ als pauschal und teilweise unberechtigt.

Eine weitere Möglichkeit der Verfremdung kann dadurch erreicht werden, dass die SchülerInnen im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht mit einem charakteristisch deutschsprachigen Thema wie „Kirche im Dritten Reich“ in englischer Sprache konfrontiert werden. Allerdings müssten die SchülerInnen auch hier bereits eine grundlegende Kenntnis über die Thematik, insbesondere über die historischen Hintergründe, besitzen. Da-

²²³ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 285.

²²⁴ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 286.

²²⁵ Dies soll nicht dahingehend missverstanden werden, dass der Konfirmandenunterricht für die Zwecke des schulischen Evangelischen Religionsunterrichts instrumentalisiert wird. Vielmehr handelt es sich um Synergieeffekte, bei dem jede der beiden Einrichtungen ihre Eigenständigkeit und ihr Profil wahren kann.

²²⁶ Vgl. H. K. Berg: Methoden, S. 168f.

bei ergeben sich wertvolle Kooperationsmöglichkeiten mit dem Fach Geschichte. Wenn hier bereits in der siebten oder achten Jahrgangsstufe der Nationalsozialismus behandelt worden ist, kann der bilinguale Evangelische Religionsunterricht im Zuge der Verfremdung in der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe, in der die Thematik „Kirche im Nationalsozialismus“ in der Regel vorgesehen ist,²²⁷ daran anknüpfen. Allerdings müsste gewährleistet sein, dass der Inhalt im Geschichtsunterricht nicht bilingual bearbeitet worden ist, da ansonsten der Verfremdungseffekt nicht gegeben wäre. Am Beispiel der Thematik „Kirche im Nationalsozialismus“ werden jedoch auch die Grenzen der Didaktik der Verfremdung für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht deutlich. Im Zentrum des Unterrichts steht hier nicht nur die Erarbeitung eines historischen Themas, sondern die kirchengeschichtliche Auseinandersetzung damit, bei der die Arbeit mit Texten von Dietrich Bonhoeffer oder Karl Barth eine entscheidende Rolle einnimmt. Bei Schriften wie der Ethik Bonhoeffers handelt es sich um hoch komplexe Texte, die die SchülerInnen in englischer Übersetzung überfordern und eine sachgerechte Bearbeitung verhindern könnten. Immerhin muss das fachlich-inhaltliche Lernen im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht ebenso gewahrt bleiben wie das Ziel des sprachlichen Lernens. Andernfalls würde der Unterricht an Effizienz verlieren. Gerade bei Themen wie „Dietrich Bonhoeffer“ ist der Mehrwert einer Behandlung in englischer Sprache fraglich.

Es kann somit festgehalten werden, dass der religionspädagogische Ansatz der Verfremdung für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht insbesondere bei der Arbeit mit Bibeltexten und bei Themen, die traditionell in der deutschen Schulsprache vermittelt werden, zwar wertvolle Impulse geben kann, doch setzt seine erfolgreiche Umsetzung bestimmte Grundlagen und Kenntnisse bei den SchülerInnen voraus. Erst wenn alle SchülerInnen beispielsweise im Umgang mit zentralen deutschsprachigen Bibeltexten geübt sind, kann über die englische Sprache als Verfremdungseffekt kritisches Denken angeregt werden.

²²⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 104.106.

2. 5 Chancen und Grenzen unter dem Aspekt der Leistungsbewertung

Die Bewertung der SchülerInnen nach Noten stellt den Evangelischen Religionsunterricht vor ein grundsätzliches Dilemma.²²⁸ Einerseits widerspricht die Leistungsbewertung dem im Religionsunterricht zu vermittelnden Menschenbild, wonach der Wert eines Menschen nicht aufgerechnet werden kann. Andererseits dient sie der Lernerfolgskontrolle und ist demnach wichtig für die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts. Als ordentliches Lehrfach muss der Evangelische Religionsunterricht hinsichtlich der Leistungsbewertung nach den gleichen Maßstäben verfahren, wie sie in den anderen Fächern praktiziert werden. Karl E. Nipkow betont im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung und Versetzungserheblichkeit im Evangelischen Religionsunterricht sehr treffend, dass sich der Evangelische Religionsunterricht nicht von den anderen Schulfächern isolieren dürfe, sondern im Sinne „einer konsequent solidarisch gedachten Mitarbeit in der Schule“²²⁹ zum „Anwalt für ein pädagogisch verantwortbares Unterrichten, Lernen und Leisten“²³⁰ werden müsse. Für die Religionslehrkraft bedeute dies, zuallererst vom Evangelium her zu denken, so dass an die Stelle des Leistungsprinzips das Prinzip einer unterstützenden Förderung trete.²³¹ Zentral erscheint somit, dass es nicht darum gehen darf, die persönlichen Haltungen und Überzeugungen der SchülerInnen, seien sie christlich oder atheistisch geprägt, zu beurteilen,²³² sondern die „Fähigkeit, argumentativ mit Fragestellungen im Bereich der Sinn- und Wertsetzungen umzugehen, Wissen zutreffend anzuwenden und Urteile zu begründen.“²³³

Die Problematik der Leistungsbewertung im Evangelischen Religionsunterricht wird im Zuge eines bilingual geführten Religionsunterrichts zusätzlich verschärft, denn die Fremdsprachenkompetenz und die „RU-Sachkompetenz“ lassen sich nicht zwangsläufig voneinander unterschei-

²²⁸ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 135f.

²²⁹ K. E. Nipkow: Leistungsproblematik, S. 69.

²³⁰ K. E. Nipkow: Leistungsproblematik, S. 69.

²³¹ Vgl. K. E. Nipkow: Leistungsproblematik, S. 47.

²³² Vgl. K. E. Nipkow: Leistungsproblematik, S. 68.

²³³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 137.

den.²³⁴ Aus diesem Grund betont Manfred L. Pirner, „dass es nicht in erster Linie um die Korrektheit der fremdsprachlichen Schüleräußerung gehen darf.“²³⁵ Nach Pirner muss die Fremdsprache ausschließlich als Arbeitssprache betrachtet werden, die lediglich das Vehikel zur Verständigung im Unterrichtsgespräch darstellt. Diese Verständigung dürfe auch fehlerhaft besetzt sein, solange dies die Kommunikation nicht behindere.²³⁶ Daraus ergeben sich für Pirner zwei methodische Grundsätze der Leistungsbewertung im bilingualen Religionsunterricht:²³⁷ In der mündlichen Kommunikation sollten sprachliche Fehler wenig korrigiert werden, um einen ungestörten Gesprächsfluss zu ermöglichen. Bei schriftlichen Äußerungen hingegen sollten Fehler zwar korrigiert, jedoch nicht negativ gewertet werden. Für Pirner ist ganz klar der fachlichen Leistung gegenüber der sprachlichen Korrektheit im bilingualen Religionsunterricht Priorität einzuräumen. Gerade bei ersten themenbezogenen bilingualen Experimenten solle auf eine negative Bewertung grundlegend verzichtet werden. Im Bereich schriftlicher Übungen empfiehlt Pirner multiple-choice- oder Zuordnungsaufgaben, die nur geringe sprachliche Anforderungen an die SchülerInnen stellen. Zudem solle es den SchülerInnen überlassen werden, schriftliche Aufgaben in der deutschen oder in der fremden Sprache zu bearbeiten. Eine derart tolerante Fehlerkultur wirke sich positiv auf die inhaltliche Seite des Religionsunterrichts aus und widerspreche „der Mitteilung oder Erwartung von theologischen Richtigkeiten und dogmatischen Korrektheiten und akzentuiert den kreativen Freiraum der SchülerInnen zum eigenen Denken und Versprachlichen von Gedanken, wie er insgesamt für den RU zu wünschen wäre.“²³⁸

Manfred L. Pirner folgt mit seinen Ausführungen weitgehend dem bereits im ersten Teil erwähnten Leitgedanken der „message before accuracy“, wie er in den meisten Bundesländern im Hinblick auf die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht praktiziert wird. Auch für Pirner steht die Kommunikation und somit die inhaltlich-sachliche Korrektheit

²³⁴ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: Religionsunterricht, S. 109.

²³⁵ M. L. Pirner: Religionsunterricht, S. 109

²³⁶ Vgl. M. L. Pirner: Religionsunterricht, S. 109.

²³⁷ Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: Religionsunterricht bilingual, S. 408f.

²³⁸ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 51.

im Vordergrund des bilingualen Religionsunterrichts. Seine Empfehlung, bei schriftlichen Bearbeitungen Aufgaben mit einer geringen sprachlichen Anforderung zu wählen, findet sich sogar in den Lehrplänen für den muttersprachlich geführten Evangelischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen wieder. Gerade für die Sekundarstufe I wird hier bei schriftlichen Übungen sehr viel Wert auf Lückentexte oder vorbereitete Arbeitsblätter mit kurzen Sach- oder Verständnisfragen gelegt.²³⁹ „Wegen der zeitlichen Begrenzung sollte die Qualität der sprachlichen Darstellung ein nicht zu starkes Gewicht bekommen.“²⁴⁰ Allerdings unterscheiden sich der bilinguale Sachfachunterricht und damit auch ein bilingual geführter Evangelischer Religionsunterricht von den Bestimmungen zum herkömmlichen Religionsunterricht. Die Besonderheit liegt gerade darin, dass sich die Leistungsbewertung nicht einseitig an den Maximen des Fremdsprachen- oder des muttersprachlichen Religionsunterrichts ausrichten darf. Ziel eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts in der Profilsprache Englisch ist nicht nur das fachlich-inhaltliche Lernen, sondern ebenso das sprachliche Lernen. Wenn der Schwerpunkt auf der unterrichtlichen Kommunikation liegt, so wie es Pirner beschreibt, dann vollzieht sich diese in erster Linie sprachlich. Natürlich wäre es für die Förderung kommunikativer Kompetenzen im bilingualen Religionsunterricht hinderlich, jeden sprachlichen Fehler direkt zu korrigieren, so dass die SchülerInnen ständig unterbrochen würden. Gerade im Gespräch über existentielle Erfahrungen ist es wichtig, dass sich die SchülerInnen frei von jeglichem Druck fühlen. Diesen Grundsatz sollte auch ein bilingualer Religionsunterricht unbedingt erfüllen. Dennoch strebt dieser Unterricht ebenso danach, die SchülerInnen für eine Kommunikation über religiöse Themen mit Partnern anderer Länder kompetent zu machen. Aus diesem Grund sollten formale Fehler auch in der mündlichen Kommunikation an geeigneter Stelle verbessert werden, um sprachliches Lernen zu intensivieren. Die von Pirner vorgeschlagenen Aufgabentypen für schriftliche Übungen im bilingualen Religionsunterricht sind sicherlich für Anfangsphasen hilfreich, würden die SchülerInnen jedoch über einen längeren Zeitraum hin-

²³⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 141.

²⁴⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 141.

weg unterfordern. Hinzu kommt, dass Aufgabentypen wie multiple-choice assoziatives Denken noch weiter intensivieren und damit einem tiefergehenden Erarbeiten von Sachverhalten entgegenwirken. Die SchülerInnen sollen die Fremdsprache nicht nur in mündlichen Kontexten anwenden können, sondern ebenso schriftlich beherrschen. Dadurch können sich beispielsweise fachterminologische Begriffe leichter und vor allem tiefer einprägen. Zudem wird die CALP-Ebene, die nach Cummins gerade schriftbasiert ausgerichtet ist, gefördert. Für Unterrichtsprojekte wie das bereits erwähnte vernetzte Lernen mit Hilfe des Internets erweist sich eine gute fremdsprachliche Kompetenz im schriftlichen Bereich ebenfalls als sinnvoll.

Es kann festgehalten werden, dass die Leistungsbewertung im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht die Beteiligung der SchülerInnen am Unterrichtsgespräch in den Mittelpunkt stellen sollte. Hier müssen die SchülerInnen ungehemmt über religiöse Themen diskutieren können, sollten jedoch an passender Stelle korrigiert werden, insbesondere wenn das Unterrichtsgespräch dadurch unverständlich wird. Hilfreich kann es sein, wenn die Lehrkraft darauf achtet, ob es sich um „Kompetenzfehler“ handelt, also „eine grundsätzliche Unsicherheit oder Wissenslücke innerhalb eines sprachlichen Teilsystems“²⁴¹, oder ob eher ein „Performanzfehler“ vorliegt, ein Fehler, der dem Lernenden bewusst ist und nur gelegentlich eingestreut wird. Performanzfehler erkennt man vor allem daran, dass sich korrekte und fehlerhafte Äußerungen der gleichen Form abwechseln.²⁴² Kompetenzfehler sollten von der Lehrkraft in jedem Fall korrigiert werden, Performanzfehler vor allem dann, wenn die Gefahr besteht, dass sie von anderen SchülerInnen in Form von Kompetenzfehlern übernommen werden könnten. Bei der Bewertung mündlicher Leistungen im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht muss vor allem der Erwerb allgemeiner Fähigkeiten, wie Sachverhalte wiedergeben, Zusammenhänge erkennen und Ergebnisse übertragen zu können, beachtet werden. Dabei bildet die Sprache nur das Vehikel, um diese Kompetenzen zu erreichen, nicht aber den Ausgangspunkt für die Leistungsbeurteilung. Schriftliche Übungen hingegen sollten sowohl auf der sprachlichen als auch auf der inhaltlich-sachlichen Ebene einer Bewertung unterzogen werden. Dafür

²⁴¹ K. Macht: Umgang, S. 353f.

²⁴² Vgl. K. Macht: Umgang, S. 354.

kann die von Manfred Ernst beschriebene Methode einer Dreiteilung des Korrekturrandes nach Fachsprache, Allgemeinsprache und Inhalt sehr hilfreich sein.

2. 6 Bilingualer Evangelischer Religionsunterricht in der Praxis

Die dargestellten Chancen und Grenzen eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts in der Profilsprache Englisch verdeutlichen „die Notwendigkeit empirischer Überprüfung.“²⁴³ Es erscheint insbesondere wichtig zu überprüfen, ob im Zuge der Englischsprachigkeit des Religionsunterrichts die Äußerungsfähigkeit und somit die Unterrichtskommunikation soweit eingeschränkt wird, dass der Religionsunterricht sein fachlich-inhaltliches Profil verliert. Aus diesem Grund hat Manfred L. Pirner in einer neunten Klasse eines Stuttgarter Gymnasiums eine Fallstudie zum bilingualen Religionsunterricht durchgeführt.²⁴⁴ Während eines Schulhalbjahres wurde der zweistündige Religionsunterricht in englischer Sprache erteilt, auf Video aufgezeichnet und transkribiert. Die Perspektive der SchülerInnen wurde zum einen über einen Fragebogen vor und einen Fragebogen nach dem Projekt eingeholt und stützte sich zum anderen auf die „Methode des nachträglichen Denkens (NDL)“²⁴⁵. Dazu wurden Schülergruppen ausgewählt, die sich die Videoaufnahmen der zuvor erlebten Doppelstunde ansehen konnten und deren Anmerkungen und Kommentare dabei abgerufen wurden. Ziel der Fallstudie war es zu klären, inwieweit sich der englischsprachige Religionsunterricht von einem rein deutschsprachigen unterscheidet, welche Probleme und Chancen die englische Sprache mit sich bringt und inwieweit sich didaktisch die Probleme verringern und die Chancen optimieren lassen.

Pirner hält die ersten Ergebnisse des Projektes anhand von fünf Thesen fest:²⁴⁶ Zunächst (These 1) seien Probleme durch die englische Sprache nur in geringem Maße vorhanden gewesen, so dass der Lernprozess nur wenig beeinträchtigt worden sei. 17 der insgesamt 29 SchülerInnen gaben im Rückblick an, keine Schwierigkeiten hinsichtlich der Äußerungsfähig-

²⁴³ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 44.

²⁴⁴ Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 45f.

²⁴⁵ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 45.

²⁴⁶ Vgl. zu den folgenden Ausführungen M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 46-50.

keit gehabt zu haben. Zwei SchülerInnen hingegen hatten Probleme mit zahlreichen unbekanntem Wörtern, und sechs SchülerInnen hätten sich gerne öfter am Unterrichtsgespräch beteiligt, doch fehlte ihnen laut ihrer eigenen Einschätzung das Ausdrucksvermögen in englischer Sprache. Allerdings (These 2) ergeben sich nach Pirner durch die Probleme mit der englischen Sprache „lernproduktive Nebenwirkungen“²⁴⁷. Aus der erhöhten Sprachanforderung sei eine „gesteigerte *kognitive Aktivierung*“²⁴⁸ erkennbar gewesen, die zu einer intensiveren Beschäftigung mit den Inhalten geführt habe.²⁴⁹ Der englischsprachige Religionsunterricht erfordere demnach mehr Aufmerksamkeit und Konzentration, was einige SchülerInnen in der Nachbesprechung auch durchaus bestätigten. Zudem (These 3) sei eine Verbesserung der Motivation und der Einstellung der SchülerInnen zum Religionsunterricht erkennbar gewesen. Während vor der Durchführung des Projektes 17 SchülerInnen Religion als ein weniger wichtiges Schulfach ansahen, waren es nach Abschluss nur noch acht SchülerInnen. Ein weiteres wichtiges Ergebnis (These 4) ist nach Pirner darin zu sehen, dass über die fremde Sprache „lernproduktive Erfahrungen von Perspektivität und Selbstdistanzierung“²⁵⁰ ermöglicht wurden. So beschrieb ein Schüler, er habe die fremde Sprache als ein „anderes Gefühl“²⁵¹ und einen „anderen Blickwinkel“²⁵² wahrgenommen. Schließlich (These 5) sei der bilinguale Religionsunterricht auch für die unterrichtende Lehrkraft mit neuen Anforderungen verbunden gewesen, da „religionsdidaktische Grundprobleme“²⁵³ wie etwa der Umgang mit Sprache, Bildern und Symbolen noch deutlicher hervorgetreten seien. Die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts habe somit eine intensivere Aus-

²⁴⁷ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 47.

²⁴⁸ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 47.

²⁴⁹ Vgl. M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 47: Manfred L. Pirner weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die unterrichtliche Kommunikation in einer fremden Sprache die inhaltliche Erschließung ebenso erschweren könne. In seinen Untersuchungen habe er dafür jedoch keine Indizien gefunden. Eigene Erfahrungen in einem katholischen bilingualen Religionsunterricht während eines Schulpraktikums an einem Gymnasium in Münster haben hingegen gezeigt, dass es sehr wohl viele SchülerInnen gibt, für die das fremdsprachliche Ausdrucksvermögen derart im Vordergrund steht, dass die inhaltliche Erschließung eines Sachverhaltes beeinträchtigt wird.

²⁵⁰ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 49.

²⁵¹ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 49.

²⁵² M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 49.

²⁵³ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 50.

einandersetzung mit dem Kenntnisstand und dem Sprachniveau der SchülerInnen gefordert.

Insgesamt beschreibt Pirner auf der Grundlage seiner Untersuchungen den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht als ein „sinnvolles und chancenreiches Unternehmen“²⁵⁴, das die Motivation der SchülerInnen steigert und auf diese Weise die Bedeutung religiöser Bildung aufwertet.²⁵⁵ Die hohe Fehlertoleranz im Unterricht sowie die Möglichkeit des Code-Switching seien ausschlaggebend für „einen entkrampften, lockeren Umgang mit der Fremdsprache“²⁵⁶ gewesen. Zwar sei die Unterrichtskommunikation zum Teil langsamer abgelaufen, doch könne auch hierin ein Lerngewinn gesehen werden, da die SchülerInnen Gesprächsbeiträge überlegter einbrachten und aufmerksamer zuhörten.²⁵⁷

Das Projekt von Manfred L. Pirner bietet einen guten Ausgangspunkt für eine praxisbezogene Reflexion über die Chancen und Grenzen bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts. Zentral erscheinen dabei vor allem zwei Ergebnisse seiner Untersuchung: Zum einen bestätigt seine Studie die Annahme, dass der Evangelische Religionsunterricht im Zuge einer bilingualen Ausrichtung an Ansehen bei den SchülerInnen gewinnen kann. Zum anderen bekräftigt Piners Untersuchung die bereits angesprochene Vermutung, über den Einsatz der englischen Sprache zu einer produktiven Verlangsamung von Lernprozessen zu gelangen, so dass die SchülerInnen zu systematischem Denken und einer intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten angeregt werden.

Allerdings gibt es durchaus Kritikpunkte, die sich vor allem auf das Vorgehen Piners beziehen. Er stützt seine Ergebnisse in erster Linie auf Äußerungen einer ausgewählten SchülerInnengruppe, die er durch die Methode des nachträglichen Denkens eingeholt hat. Auf diese Weise kommt er an zahlreichen Stellen zu Verallgemeinerungen. So entwickelt er beispielsweise die vierte These ausschließlich anhand der Aussage eines einzigen Schülers, spricht anschließend zwar von ähnlichen Schüleräußerungen, konkretisiert diese aber nicht, sondern hält seine These als Tatsache fest.²⁵⁸ Demgegenüber bezieht Pirner die Auswertung der Fragebögen nur

²⁵⁴ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 44.

²⁵⁵ Vgl. M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 44f.49.

²⁵⁶ M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 47.

²⁵⁷ Vgl. M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 50.

²⁵⁸ Vgl. dazu M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 49f.

vereinzelt mit ein und kommt nicht zu einer umfassenden Datenerhebung. Daher kann seine Studie nicht als ein empirisches Vorgehen gewertet werden, auch wenn er diese als solches ausweist.²⁵⁹ Zudem zeichnet sich Pirners Studie durch ein rein qualitatives Vorgehen aus. Für eine umfassende Studie, die einem empirischen Anspruch gerecht werden will, muss jedoch der quantitative Aspekt ebenso mit einbezogen werden. Repräsentative, praxisbezogene Aussagen über die Effizienz eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts können nur am Beispiel mehrerer Lerngruppen aus verschiedenen Jahrgangsstufen und unterschiedlichen Schulen erhoben werden. Auch müssen die Beobachtungen über einen längeren Zeitraum als ein Schulhalbjahr erfolgen, da sich der bilinguale Religionsunterricht erst auf Dauer bewähren kann, wenn bei den SchülerInnen der erste Reiz des Neuen verfliegen ist.

Doch nicht nur formal, sondern auch inhaltlich ergeben sich Kritikpunkte. Pirner verweist darauf, bei der Entwicklung der Thesen bereits die Chancen eines bilingualen Religionsunterrichts bedacht zu haben²⁶⁰ und nimmt seiner Studie dadurch den erforderlichen objektiven Charakter. Dies wirkt sich negativ auf seine Thesen aus, da hier Probleme und Bedenken, die durchaus berücksichtigt werden müssen, relativiert werden. So merkt Pirner zwar an, dass sich die SchülerInnen ihre sprachlichen Probleme zum Teil nicht eingestehen wollten, doch führt er das allein auf den Ehrgeiz und die Motivation der Lerngruppe zurück.²⁶¹ Er vernachlässigt dabei die sechs SchülerInnen – immerhin über 20 % der Lerngruppe –, die im Fragebogen ihre Schwierigkeiten, sich in englischer Sprache auszudrücken, deutlich gemacht haben. Für diese SchülerInnen ist der Unterricht offensichtlich eine Überforderung gewesen, so dass sie sich an der Unterrichtskommunikation nicht angemessen beteiligen konnten, obwohl ihre Motivation dafür gegeben war. Dies bedeutet für den Religionsunterricht eine Einbuße, da nur ein Teil der SchülerInnen erreicht werden konnte. Zwar hat die Mehrheit der Lerngruppe nach Pirner gerne am bilingualen Religionsunterricht teilgenommen, doch darf daraus nicht pauschal gefolgert werden, und dieser Eindruck entsteht bei Pirners Ergebnissen, dass mögli-

²⁵⁹ Vgl. M. L. Pirner: *Unterrichtsforschung*, S. 45 sowie J. Hollm/M. L. Pirner: *border*, S. 117 mit Anmerkung 49.

²⁶⁰ Vgl. M. L. Pirner: *Unterrichtsforschung*, S. 45.

²⁶¹ Vgl. M. L. Pirner: *Unterrichtsforschung*, S. 47.

che Bedenken durchweg als ein produktiver Lerngewinn eingeschätzt werden können. Der Schluss, den Pirner indirekt aus seiner Studie zieht, der muttersprachliche Religionsunterricht überfordere die SchülerInnen,²⁶² erscheint wohl kaum gerechtfertigt, gerade im Hinblick auf die sechs SchülerInnen, die sich in der Fremdsprache nicht kompetent genug gefühlt haben.

Es kann festgehalten werden, dass die Studie Pirners gute Ansätze enthält, aber zugleich kritische Nachfragen aufwirft, insbesondere in Bezug auf die Objektivität der Darstellung. Sie ist jedoch als ein Versuch in die richtige Richtung zu interpretieren, den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht in der Praxis zu erproben und davon ausgehend Theoriebezüge herzuleiten. Eine empirische Absicherung kann dabei allerdings nur auf der Grundlage einer quantitativen wie qualitativen Studie erfolgen.

²⁶² Vgl. M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 50.

Fazit

Der Evangelische Religionsunterricht unterstützt im Zuge seiner Thematisierung religiös-existentialer Grundfragen in besonderem Maße die SchülerInnen auf ihrem Weg der Persönlichkeitsentwicklung. Er bietet „die Gelegenheit zu langjährigen, systematisch aufeinander aufbauenden Lernprozessen“²⁶³ und ist für viele Jugendliche heute die einzige Möglichkeit, sich über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv mit religiösen Inhalten auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund erscheint es wichtig, die Stellung des Evangelischen Religionsunterrichts innerhalb des Schulfächerkanons zu intensivieren. Dies bedeutet auch, dass er bei der Etablierung bilingualer Bildungsangebote nicht einfach ausgeklammert werden darf. Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende Arbeit versucht, die Chancen und Grenzen eines bilingual erteilten Evangelischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Sekundarstufe I auf der Basis der Profilsprache Englisch unter dem Aspekt der Zielorientierung, der organisatorischen Umsetzung, verschiedener religionspädagogischer Ansätze sowie der Leistungsbewertung aufzuzeigen.

Zentrale Bedenken gegenüber einem bilingualen Evangelischen Religionsunterricht ergeben sich insbesondere auf drei Ebenen. Zunächst handelt es sich um die Ebene der Unterrichtskommunikation, die gerade für den auf expressive Sprechakte zielenden Evangelischen Religionsunterricht konstitutiv ist. Im Zuge der englischen Sprache wird nicht nur die Erschließung von Zusammenhängen und Verknüpfungen deutlich erschwert, sondern auch die ohnehin problematische Diskussion existentieller Themen zusätzlich belastet. Die SchülerInnen werden vor die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, eine Hemmschwelle in zweifacher Ausrichtung zu überwinden: Die Artikulation persönlicher Erfahrungen und des eigenen Glaubens einerseits sowie deren fremdsprachliche Bewältigung andererseits. Des Weiteren lassen sich Bedenken in Bezug auf die Ebene der Vermittlung religiöser Sprache feststellen. Für viele SchülerInnen besitzt diese heute den Charakter einer Fremdsprache. Die Folge einer bilingualen Ausrichtung des Unterrichts wäre eine „doppelte Fremdsprachigkeit“, so dass die Bemühungen des Evangelischen Religionsunter-

²⁶³ C. Grethlein: Fachdidaktik, S. 27.

richts, den SchülerInnen die lebensweltliche Relevanz der christlichen Überlieferung nahe zu bringen, unter Umständen zusätzlich blockiert werden könnten. Schließlich müssen Grenzen im Hinblick auf die Ebene des interkulturellen Kompetenzerwerbs aufgezeigt werden. In der heutigen Zeit fehlt vielen SchülerInnen die religiöse Sozialisation in ihrem direkten persönlichen Umfeld. Eine klare Orientierung innerhalb der pluralisierten Lebenswirklichkeit kann durch den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht nicht sichergestellt werden. Es scheint fast paradox, die SchülerInnen für ihre christlichen Wurzeln sensibilisieren zu wollen, indem man auf die englische Sprache, also für die SchülerInnen eine Fremdsprache, zurückgreift. Wenn der Erwerb der eigenen kulturellen Basis jedoch durch die fremde Sprache zusätzlich blockiert wird, können auch interkulturelle Kompetenzen nicht gefördert werden. Für die Erschließung anderer christlicher wie nichtchristlicher Kulturräume bildet eine bereits entwickelte kulturelle Identität eine wichtige Grundlage. Um das spezifische Profil des Evangelischen Religionsunterrichts durch die Einbindung in bilinguale Bildungsangebote nicht zu gefährden, erscheint es wichtig, sich diese Grenzen vor Augen zu führen. Allerdings sollte innovativen Unterrichtsformen wie dem bilingualen Sachfachunterricht vom Standpunkt des Evangelischen Religionsunterrichts aus nicht allein mit Skepsis oder Pessimismus begegnet werden, denn neben den Bedenken gibt es eine Vielzahl von Chancen, die die englische Sprache für die Ziele und Inhalte des Evangelischen Religionsunterrichts bietet. In Bezug auf die Unterrichtskommunikation kann die fremde Sprache durchaus zu einer produktiven Verlangsamung von Lernprozessen beitragen. Bei der Textlektüre und -bearbeitung sind die SchülerInnen gezwungen, intensiver und systematischer vorzugehen. Über die englische Sprache werden sie daran gewöhnt, Inhalte tiefergehend zu erforschen, denn fremdsprachliche Materialien lassen sich in der Regel nicht durch assoziatives Denken erschließen. Der Zugang zu anspruchsvollen englischen Texten könnte durch „verdeckte Vorarbeit“ dadurch erleichtert werden, dass vor der Textbegegnung in gezielter Registerarbeit ein Sprachregister erstellt wird, das Text- und Wortschwierigkeiten „entschlüsselt“. Im Hinblick auf die Vermittlung religiöser Sprache kann der bilinguale Evangelische Religionsunterricht ebenfalls wertvolle Impulse ermöglichen. Zahlreiche englischsprachige Begriffe erlauben ein vertieftes Verständnis religiös-

christlicher Bedeutungen. Auf der Basis von Mutter- und Fremdsprache können die SchülerInnen Sprachlernkonzepte erproben und für die Artikulation eigener Erfahrungen nutzbar machen. Der bilinguale Evangelische Religionsunterricht fördert somit die Ausbildung von Language Awareness, die für eine adäquate Erschließung religiöser Sprache durchaus von großer Bedeutung ist. Schließlich erhalten die SchülerInnen im bilingual erteilten Evangelischen Religionsunterricht die Chance, die eigene christlich geprägte Kultur durch die Perspektive von außen wahrzunehmen. Sie erfahren die umfassende und kulturübergreifende Relevanz der christlichen Religion in authentischer Vermittlung. Auf diese Weise werden die Jugendlichen auf interkulturelle Begegnungen vorbereitet und damit ein schülerorientiertes Handeln im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht erfüllt. Immerhin soll das zukünftige zusammenwachsende Europa nicht nur eine Wirtschaftsgemeinschaft, sondern vor allem auch eine Wertegemeinschaft werden.²⁶⁴

Die Ergebnisse zeigen, dass die genannten Grenzen für einen bilingual erteilten Evangelischen Religionsunterricht durch ebenso zentrale Chancen ergänzt werden können. Es scheint auch eine Frage der Organisation zu sein, inwiefern bilinguale Unterrichtsformen eine produktive Bereicherung für den Evangelischen Religionsunterricht darstellen und inwieweit eine Effizienz des Unterrichts sichergestellt werden kann. Auch wenn im Angesicht von Globalisierung und Europäisierung ein kontinuierliches fremdsprachliches Lernen in Bezug auf religiöse Themen wünschenswert wäre, stößt der konfessionsgebundene Religionsunterricht im Modell des bilingualen Zuges an organisatorische Grenzen. Daher erweisen sich flexible Module für eine organisatorische Umsetzung des bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts als sinnvoller. Sie bieten vielfältige Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Schulfächern, so dass ein Inhalt aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachtet werden kann. Eine besondere Zusammenarbeit kann sich mit dem Englischunterricht ergeben, wobei es ideal wäre, wenn die betreffende Lehrkraft für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht die Fakultas in beiden Fächern, Evangelische Religionslehre und Englisch, besitzen würde. Bilinguale Module sollten im Evangelischen Religionsunterricht frühestens ab der achten

²⁶⁴ Vgl. M. L. Pirner: Unterrichtsforschung, S. 45.

Jahrgangsstufe durchgeführt werden, wenn die SchülerInnen bereits über gute Kompetenzen sowohl im fremdsprachlichen als auch im Bereich religiöser Sprache verfügen. Innerhalb der Module können dann gezielt passende Themen für eine Vermittlung in englischer Sprache ausgewählt werden und damit die spezifische Ausrichtung des Evangelischen Religionsunterrichts gewahrt bleiben. Für die Jahrgangsstufe acht erscheinen Inhalte wie „Gotteserfahrungen am Beispiel von Wundergeschichten“, „Spirituals“ oder „prophetisches Reden bei Martin Luther King“, hier vor allem seine Rede „I have a dream“, besonders geeignet für die Durchführung bilingualer Module im Evangelischen Religionsunterricht.²⁶⁵ Die SchülerInnen erhalten hier die Chance, die Themen in sprachlicher Originalität und damit Authentizität wahrzunehmen. Auf diese Weise erfahren sie die umfassende und kulturübergreifende Kraft der christlichen Religion. In der neunten Jahrgangsstufe erweisen sich schließlich Themen wie „Glaubende in der Verantwortung für die Welt am Beispiel von Mahatma Gandhi oder Martin Luther King“, „der Staat Israel und seine Zukunft im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt“ sowie „Jugendreligionen am Beispiel von Scientology“, deren Ursprung gerade im anglophonen Raum zu suchen ist, für eine Auseinandersetzung in englischer Sprache als sinnvoll.²⁶⁶ Dabei ist es jedoch wichtig, dass die Module eine feste didaktische Struktur aufweisen, um dem wesentlichen Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts, der Kommunikation des Evangeliums, gerecht zu werden. Aus diesem Grund sollte sich eine Didaktik für den bilingualen Evangelischen Religionsunterricht im Sinne einer integrativen Ausrichtung zwischen den Polen der Problemorientierung, der Symboldidaktik sowie der Didaktik der Verfremdung bewegen. Inhalte, die auf Grund der Behandlung in englischer Sprache Verfremdungseffekte begünstigen, wie etwa „die Botschaft und das Wirken Jesu Christi“, sollten erst ab der neunten Jahrgangsstufe in bilinguale Module einbezogen werden, wenn die SchülerInnen bereits Erfahrungen mit einem bilingualen Evangelischen Religionsunterricht gesammelt haben.²⁶⁷ Sie verfügen dann über

²⁶⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 89f.92.

²⁶⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 103f.107.

²⁶⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, S. 103.

einen entsprechenden Wortschatz und ein ausgebildetes, fremdsprachiges Hör- und Leseverständnis, so dass die Thematik Jesus Christus an Hand von Filmen, Songs und Musicals erarbeitet werden kann. Im Zuge der didaktischen Ausrichtung des bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts insbesondere an den religionspädagogischen Ansätzen der Problemorientierung sowie der Symboldidaktik kann die wechselseitige Erschließung von gegenwärtiger Lebenswelt und religiös-christlicher Überlieferung sprachlich wie fachlich-inhaltlich realisiert werden. Dies bedeutet jedoch auch, dass die Leistungsbewertung im bilingualen Evangelischen Religionsunterricht neben der fachlichen Leistung ebenso die sprachliche Umsetzung im Auge behalten sollte. Nur so können die SchülerInnen fremdsprachliche Kompetenzen in Bezug auf religiös-existentielle Themen entwickeln und für interkulturelle Begegnungen befähigt werden.

Es kann somit festgehalten werden, dass der englischsprachige Evangelische Religionsunterricht für das gymnasiale Lernen im Sekundarbereich I gerade in Form von bilingualen Modulen wertvolle Chancen bietet. Zum einen kann die Bedeutung religiöser Bildungswerte gesteigert werden – dies hat auch Pirners Studie bestätigt –, zum anderen kann der Evangelische Religionsunterricht eng mit den anderen Schulfächern verbunden werden. Auf diese Weise wird der schleichenden Aushöhlung des Faches Einhalt gewehrt, was jedoch nicht bedeutet, dass der Unterricht für diese Zwecke instrumentalisiert wird. Vielmehr haben die theoretischen Untersuchungen ergeben, dass ein bilingualer Evangelischer Religionsunterricht einen eigenen Beitrag für ein vertieftes Verständnis religiöser Inhalte liefern kann. „Sein Ziel ist nicht Selbstzweck, sondern die gezielte Förderung einer aus dem Glauben erwachsenden Lebendigkeit, Offenheit und Kreativität. Darin liegt wohl die Kunst des Unterrichtens, sich in diesem Sinn immer wieder auf neue Wege und vielfältige didaktische Möglichkeiten einzulassen.“²⁶⁸

²⁶⁸ G. Bader: »Let`s go bilingual!«, S. 168.

Literaturverzeichnis

Vorbemerkung: Der Kurztitel in den Anmerkungen führt in der Regel das erste Substantiv des Gesamttitels auf.

Abendroth-Timmer, Dagmar u. a.: Didaktiken im Dialog – für eine integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts, in: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht, Frankfurt a. M. 2004, S. 13-27.

Andersch, Ulrich: Schulentwicklung und bilingualer Unterricht: Von der Absicht zur Realität, in: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen, Hannover 2002, S. 40-48.

Bach, Gerhard: Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Frankfurt a. M. ⁴2008, S. 9-22.

Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne: Vorwort, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Frankfurt a. M. ⁴2008, S. 7f.

Bader, Günther: »Let's go bilingual!«. Impulse für eine Vernetzung von Religions- und Englischunterricht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 44 (2001), S. 164-169.

Bäumler, Christof: Art. Kommunikation/Kommunikationswissenschaft, in: Theologische Realenzyklopädie 19 (1990), S. 384-402.

Beck-Zangenberg, Christel: Minding the Gap: Zusätzlicher Fremdsprachenunterricht als bilingualer Vorkurs zur spezifischen Vorbereitung auf den Sachfachunterricht in der Fremdsprache, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 55/2 (2002), S. 80-86.

Berg, Horst K.: Biblische Texte verfremdet. Grundsätze – Methoden – Arbeitsmöglichkeiten, München/Stuttgart 1986.

Berg, Horst K.: Methoden biblischer Texterschließung, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 1. Basisband, Göttingen ⁴2002, S. 163-186.

Biehl, Peter: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991.

Biehl, Peter: Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.

Biehl, Peter: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn ³2002.

Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan/Hallet, Wolfgang: Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte, in: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis, Tübingen/Basel ³2003, S. 172-196.

Breidbach, Stephan: Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht, Münster u. a. 2007.

Breidbach, Stephan: Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld, in: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie, Frankfurt a. M. 2002, S. 11-27.

Breidbach, Stephan: Bilinguales Lehren und Lernen. Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun?, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 3/6 (2006), S. 10-15.

Brettmann, Horst/Otten, Edgar/Thürmann, Eike: Spracherwerb/Fremdsprachliches Lernen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Lernen für Europa 1991-1994. Abschlussbericht eines Modellversuchs, Bönen 1995, S. 8-27.

Butzkamm, Wolfgang: Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Frankfurt a. M. ⁴2008, S. 91-107.

Carl, Susanne/Fehling, Anka/Hämmerling, Helga: Bilinguale Module an Schulen – wie geht das? Ein flexibles Unterrichtsmodell, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 3/6 (2006), S. 26-30.

Christ, Ingeborg: Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge – Bilingualer Unterricht – Module "Fremdsprache als Arbeitssprache", in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4/2 (1999), S. 1-12, auf: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/christi2.htm (Stand: 25.02.2009).

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, drei Aufsätze übersetzt von Käte Hügel, Frankfurt a. M. ¹³1993.

Ernst, Manfred: Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 42/3 (1995), S. 258-264.

Fehling, Sylvia: Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie, Frankfurt a. M. ²2008.

Finkbeiner, Claudia/Fehling, Sylvia: Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium, in: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen, Hannover 2002, S. 9-22.

Franceschini, Federica: Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland, Frankfurt a. M. 2007.

Göhlich, Michael: Konzeption der Staatlichen Europa-Schule Berlin. Eine Zusammenfassung, in: Göhlich, Michael (Hrsg.): Europaschule – Das Berliner Modell. Beiträge zu Zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung, Neuwied/Kriftel 1998, S. 16-20.

Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005.

Grethlein, Christian: Kommunikation des Evangeliums in der Mediengesellschaft, Leipzig 2003.

Hallet, Wolfgang: Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 39/78 (2005), S. 2-8.

Hallet, Wolfgang: Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle, in: Neusprachliche Mitteilungen 52/1 (1999), S. 23-27.

Hallet, Wolfgang: The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 45/2 (1998), S. 115-125.

Happel, Joachim: Vernetztes Lernen im Religionsunterricht. Digitale Chancen für gemeinsame Bildungsprozesse in Europa, auf: <http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/13/Online-Lernen/Happel%20Vernetztes%20Lernen.pdf>, S. 1-11 (Stand: 02.04.2009).

Helbig, Beate: Bilinguales Lehren und Lernen, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel⁵2007, S. 179-186.

Hollm, Jan/Pirner, Manfred L.: „The border is the place of understanding” (Paul Tillich). Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7/1 (2008), S. 105-123, auf: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2008-01/9.pdf> (Stand: 25.02.2009).

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin ³2002.

Ilg, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker: Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009.

Knauth, Thorsten: Das unabgeholte Potenzial problemorientierten Religionsunterrichts, in: Rickers, Folkert/Dressler, Bernhard (Hrsg.): Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch, Bewährung in der Praxis, Impulse, Neukirchen-Vluyn 2003, S. 117-142.

Koch, Bernd: Probleme der Leistungsmessung, in: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen, Hannover 2002, S. 85-96.

Krechel, Hans-Ludwig: Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens, in: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts, Berlin 2003, S. 194-216.

Krumm, Hans-Jürgen: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel ³1995, S. 156-161.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Stand: Schuljahr 1999/2000, Bönen ²2000.

Macht, Konrad: Vom Umgang mit Fehlern, in: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin 2007, S. 353-365.

Mäsch, Nando: Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache. Motive, Ziele und Herausforderungen, in: Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft, Freiburg i. Br. 1998, S. 49-86.

Mentz, Olivier: Ist »bilingualer Unterricht« glaubwürdig? – Ein Plädoyer für fremdsprachiges Sachlernen im 21. Jahrhundert, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 54/2 (2001), S. 68-77.

Meyer-Blanck, Michael: Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Frechen 2006.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen. Eine Informationsschrift des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1998.

Naumann, Carl L.: Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen bei Schulkindern, in: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1: Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik, Baltmannsweiler ⁶1998, S. 319-336.

Nipkow, Karl E.: Leistungsproblematik und Religionsunterricht. Zur versetzungserheblichen Benotung im Fach Evangelische Religionslehre, in:

Nipkow, Karl E.: Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente, Gütersloh 1979, S. 23-105.

Oksaar, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart 2003.

Otten, Edgar/Thürmann, Eike: Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme und Lösungsversuche, in: Die Neueren Sprachen 92/1-2 (1993), S. 69-94.

Otten, Edgar/Wildhage, Manfred: Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen“ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, in: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts, Berlin 2003, S. 12-45.

Otten, Edgar/Wildhage, Manfred: Vorwort, in: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts, Berlin 2003, S. 10f.

Pirner, Manfred L.: Bilingualer Religionsunterricht?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3/1 (2004), S. 107-111, auf: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-01/pirner_bilingualer_RU.pdf (Stand: 25.02.2009).

Pirner, Manfred L.: Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den ‚normalen‘ Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/2 (2007), S. 42-52, auf: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/7.pdf> (Stand: 25.02.2009).

Pirner, Manfred L.: „Nie waren sie so wertvoll wie heute“. Religiöse Symbole in der Werbung als religionspädagogische Herausforderungen. Sieben Thesen, in: Buschmann, Gerd/Pirner, Manfred L.: Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a. M. 2003, S. 55-70.

Pirner, Manfred L.: Religionsunterricht bilingual – eine neue Herausforderung, in: Wermke, Michael/Adam, Gottfried/Rothgangel (Hrsg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, S. 398-409.

Pirner, Manfred L./Aichler, Timo: Evangelische Religionslehre. Nobody Knows The Trouble I've Seen, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Realschule. Bildung in Baden-Württemberg. Bilingualer Unterricht, Stuttgart 2006, auf: <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/bilingual/handreichung/handreichung.pdf>, S. 70-73 (Stand: 25.02.2009).

Pirner, Manfred L./Aichler, Timo: The Roots of Pop Music. Spirituals im bilingualen Religionsunterricht, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 39/78 (2005), S. 22-25.

Pirner, Manfred L./Schulte, Andrea: Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation. Einführung ins Themaheft, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7/1 (2008), S. 2ff., auf: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2008-01/2.pdf> (Stand: 25.02.2009).

Rittersbacher, Christa: Fliegender Wechsel im bilingualen Unterricht. Butzkamms ‚Pendelstrategie‘ zwischen Sach- und Spracharbeit, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 3/6 (2006), S. 24f.

Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart/Weimar 1994.

Schmid-Schönbein, Gisela/Siegismund, Barbara: Bilingualer Sachfachunterricht, in: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin 2007, S. 201-210.

Schulte, Andrea: Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung, Frankfurt a. M. 2001.

Stotzka, Wilfried: Staatliche Europa-Schule Berlin – bilinguales Lernen vom Vorschulalter an, in: Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft, Freiburg i. Br. 1998, S. 87-102.

Thürmann, Eike: Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland, in: Helbig, Beate/Kleppin, Karin/Königs, Frank G.: Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag, Tübingen 2000, S. 473-497.

Vollmer, Helmut J.: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: Ein Desideratum, in: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie, Frankfurt a. M. 2002, S. 101-121.

Wermke, Michael/Steinkühler, Martina: Reli ist okay. Schüler*innen* erzählen von ihrem Religionsunterricht, in: Wermke, Michael (Hrsg.): Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, S. 9-13.

Werner, Bettina: Entwicklung und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin, in: Caspari, Daniela u. a. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung, Frankfurt a. M. 2007, S. 19-28.

Whittaker, Mervyn: Getting Ready. Der erweiterte Englischunterricht im Vorlauf zum bilingualen Sachfachunterricht, in: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts, Berlin 2003, S. 170-193.

Wode, Henning: Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht, Ismaning 1995.

Ziehe, Thomas: Mentalitätsveränderungen Jugendlicher und die Lernkultur der Schule, in: Pädagogik Unterricht 24/2-3 (2004), S. 2-6.

Personen- und Sachregister

A

Abendroth-Timmer, D. 30
 Aichler, T. 40, 55, 57f., 66
 Andersch, U. 19f.
 Anglizismen 47, 51
 APIEL 19, 36

B

Bach, G. 4f., 11
 Bader, G. 42, 52, 82
 Bäumler, C. 58
 Barth, K. 68
 Beck-Zangenberg, C. 18
 Berg, H. K. 65ff.
 BICS 24, 27f., 61
 Biehl, P. 61ff., 65
 Bikulturelle Schulen 23ff., 52
 Bildungsangebot 5, 78f.
 Bildungsauftrag 41
 Bildungsinstitution 43f.
 Bildungsqualität 36
 Bildungsstandards 14, 33, 55
 Bildungsziele 29, 40, 52
 Bilinguale Kindertagesstätte 17, 25
 Bilinguale Module 21ff., 53, 56f., 80ff.
 Bilingualer Unterricht (Modell) 19, 22, 35f., 52f.
 Bilinguale(r) Zug/Züge 4, 12, 18-23, 31, 35f., 53-57, 80
 Bilingualismus

- produktiver 8
- rezeptiver 8

Bloomfield, L. 8
 Bonhoeffer, D. 68
 Bonnet, A. 13ff., 17, 35
 Brecht, B. 65
 Breidbach, S. 4, 9f., 13ff., 17, 23, 25, 35
 Brettmann, H. 27
 Butzkamm, W. 32f.

C

CALP 24, 27f., 61, 72
 Carl, S. 22
 Christ, I. 18ff.
 CLIL 10
 Code-Switching 22, 32f., 75
 Content and Language Integrated Learning 30f., 59
 Content-based language instruction 26f.
 Cultural Awareness 17
 Cummins, J. 24, 27f., 61, 72
 Curriculum 14, 25

D

DALF 19
 DELF 19
 Didaktik 11, 25-34, 39f., 57-60, 68, 81

- der Verfremdung 65-68, 81

 Diskurs 17, 46
 Diskursfähigkeit 13, 45

E

Elitebildung 19f.

Elsenbast, V. 50
 Englischdidaktik 37-40
 Erikson, E. H. 43
 Ernst, M. 34ff., 72f.
 Erstsprache 24
 Erstspracherwerb 25
 Evaluation 69
 Existentielle Grundfragen 38

F

Fachdidaktik 12
 Fächerkanon 5f., 23
 Fächerübergreifender Unterricht
 10, 21, 26, 30f., 37
 Fächerverbindender Unterricht
 10, 31, 37
 Fehlerkorrektur 34
 Fehling, A. 22
 Fehling, S. 5, 12-19, 21, 23
 Finkbeiner, C. 5, 13f., 16
 Franceschini, F. 5f., 8, 10f.
 Fremdsprachendidaktik 4, 26,
 30, 32f.
 Fremdspracherwerb 8, 38, 58

G

Gandhi, M. 81
 Göhlich, M. 23f.
 Grethlein C. 5, 39, 42, 44, 48f.,
 52, 55, 58, 61f., 67, 78

H

Hämmerling, H. 22
 Hallet, W. 5f., 13ff., 17, 28f.,
 35, 64
 Handlungsorientierung 11f.

Happel, J. 51
 Helbig, B. 4ff., 9f., 18f., 21
 Heterogenität 17, 25
 Hochkultur 43f.
 Hollm, J. 38f., 45, 48, 54f., 63
 Humboldt, W. v. 11
 Huneke, H-W. 22, 24

I

Identität 24, 43, 60, 79
 Identitätsbildung/-findung 17, 43
 Identitätsdiffusion 43
 Ilg, W. 50
 Immersion 10
 Interkulturalität 17
 Interkulturelle Pädagogik 4
 Interkulturelle Verständigung 40
 International Baccalaureate 19, 36

K

King, M. L. 39, 57, 81
 Knauth, T. 59f.
 Koch, B. 28, 35
 Kommunikation des Evangeliums
 58, 60ff., 65, 81
 Kompetenz/Kompetenzen

- didaktische 25
- fremdsprachliche 12, 21, 25,
 32, 53, 56, 72, 82
- interkulturelle 11, 24, 34, 38,
 46, 79
- kommunikative 14, 38, 71
- metakognitive 13, 45
- methodische 14f., 25, 38
- reflexive 17
- soziale 21

Kooperation 37f., 51, 54ff., 67f., 80

Krechel, H-L. 21

Krumm, H-J. 15f.

Kulturelle Skripts 16, 46, 48, 63

L

Lange, E. 58

Language across the curriculum 12, 31

Language Awareness 17, 24, 47, 49, 80

Language instruction 28

Lebenswelt 41f., 44ff., 48f., 51, 57-61-66, 82

Lebenswirklichkeit 40ff.

Lehrerausbildung 31

Lehrplan 25, 34, 37, 41, 71

Lehrplangestaltung/-entwicklung 14, 29

Leistungsbewertung 7, 33-36, 69-73, 78, 82

Lenneberg, E. 6

Lernen

- fachlich-inhaltliches 12, 14f., 29, 52, 68, 71
- fremdsprachliches 41, 80
- interkulturelles 12, 15f., 29, 35, 39, 45, 48f., 52
- sprachliches 12, 15, 28ff., 34f., 47, 49, 52, 57, 68, 71

Lernerfolgskontrolle 69

Lernstandserhebungen 36

M

Macht, K. 72

Mäsch, N. 11

- sprachliche 11, 24, 31, 34

Medien 47, 60ff., 66

- Erfahrungen 44
- Kultur 39, 46f., 51
- Neue 38, 66
- Pädagogik 39

Mehrsprachigkeit 11, 22, 24, 30

Mentz, O. 9f.

Message before accuracy 33f., 70

Methode 25, 31f., 34f., 39f., 60, 66f., 70, 72f., 75

Meyer-Blanck, M. 59, 62

N

Native speaker 24, 34

Naumann, C. L. 22

Niemeier, S. 4

Nipkow, K. E. 69

O

Oksaar, E. 6

Orientierung

- Lebenswelt 40
- Medienwelt 40
- Ziel 40, 78

Otten, E. 6, 9f., 12ff., 25-28, 30-33, 64

P

Perspektivwechsel 15, 33, 60

Pirner, M. L. 4, 37-42, 45-48, 50, 54-58, 63, 65f., 70, 73-77, 80, 82

PISA 36

Pluralismus/Pluralität 44, 51, 79
 Populärkultur 43f., 60
 Problemorientierung 42, 59-62, 81f.
 Profilbildung 4, 23
 Profilsprache 6, 9, 11, 18, 20f., 37f., 40, 42, 50-53, 59, 71, 73, 78

Q

Qualitätssicherung 7, 26, 36

R

Religiöse Sprache 44f., 58, 61f., 65, 78-81
 Religionsdidaktik 37-40
 Religionspädagogik 59, 61, 65, 78, 82
 Religionsunterricht

- konfessioneller 21, 53, 55f., 61, 80
- ökumenischer 55
- problemorientierter 61

Rittersbacher, C. 33

Rösler, D. 8

S

Sachfachdidaktik 26, 30, 32f.
 Schmidt-Schönbein, G. 5, 12ff., 32, 34
 Schülerorientierung 11f., 59ff., 80

- Unterricht 42, 51, 62

 Schulentwicklung 4
 Schulprogramm 23
 Schulte, A. 37, 57

Schweitzer, F. 50

Schwellenhypothese 24f., 28

Semilingualismus 22, 24

Siegismund, B. 5, 12ff., 32, 34

Spirituals 38, 81

Sprachbarriere 51

Spracherwerbsprozess 8

Sprachkompetenz 4, 12

Sprachlernkonzepte 26f., 64, 80

Sprechakte 78

Staatliche Europaschule Berlin
 23f., 52

Steinig, W. 22, 24

Steinkühler, M. 50, 61

Stotzka, W. 24

Stundenplan/-gestaltung 20, 53, 55

Submersion 24

Symbol 39, 47, 61-65, 74

Symboldidaktik 61-65, 81f.

Synergie/Synergieeffekte 30f., 54, 56, 67

Synkretismus 44

T

Texterschließung 39

The Bilingual Triangle 28f., 60, 64

Thürmann E. 5, 18, 26ff., 54, 64

Traditionsverlust 43

U

Unterrichtskommunikation 59, 73, 75f., 78f.

Unterrichtsplanung 29

V

Verlangsamung 75, 79

Vernetzung

- Lernen 50f., 72
- Wahrnehmung 37

Vollmer, S. H. J. 36

W

Wermke, M. 50, 61

Werner, B. 23

Whittaker, M. 18

Wildhage M. 6, 9f., 12ff., 25f.,
30-33

Wode, H. 8, 27

Z

Ziehe, T. 43f., 50

Zweitspracherwerb 6, 8, 25

Zweisprachigkeit 22

Impulse zur evangelischen Religionspädagogik

Bilinguales Lehren und Lernen im Religionsunterricht

Kathrin Besler

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich thematisch mit den Chancen und Grenzen eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts. Exemplarisch steht dabei der englischsprachige Unterricht in der Sekundarstufe I im Vordergrund.

Ausgehend von einem allgemeinen Überblick bilingualen Lehrens und Lernens in der Bundesrepublik Deutschland reflektiert die Verfasserin die Vor- und Nachteile eines bilingualen Evangelischen Religionsunterrichts unter Einbeziehung von zielorientierten, organisatorischen sowie didaktischen Aspekten.

ISBN 978-3-8405-0050-3 EUR 10,50

0 1 0 5 0



9 783840 500503